

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**İNTERNETTE ARAMA-ANLAMA STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİ YOLUYLA İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YENİ OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

**Zeynep AYDEMİR
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2017

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**İNTERNETTE ARAMA-ANLAMA STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİ YOLUYLA İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YENİ OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

**Zeynep AYDEMİR
(Doktora Tezi)**

**Danışmanlar
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN
Doç. Dr. Gönül SAKIZ**

İstanbul, 2017

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Zeynep AYDEMİR tarafından hazırlanan “İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin Öğretimi Yoluyla İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yeni Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi” konulu bu çalışma, 04/07/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Murat BAŞAR	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Muhittin SAĞIRLI	

ÖZGEÇMİŞ

- 2005-2009** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi
- 2009-2011** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Araştırma Görevlisi
- 2009-2011** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans
- 2011-** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
- 2012-2017** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doktora

İLETİŞİM

Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

E-Posta : zeynep.aydemir@marmara.edu.tr
zeynep.ileri@hotmail.com

ÖNSÖZ

Çocuklar dijital yerliler olarak doğmakta ve henüz ilkokul kapılarından içeri adım atmadan bilgisayar, internet ve diğer teknolojik aygıtları bilerek gelmektedirler. İlkokulda internet ortamında bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerilerine yönelik verilecek eğitimlerle doğru uygulamalar yapılması sağlanabilir. Yeni okuryazarlıklar; yaşam standartlarımızı etkileyen bilişim teknolojilerine uyum sağlamak için, gerekli beceri, strateji ve düzenlemeleri kapsamaktadır. Yapılan çalışmada geleceğin bireylerinde bulunması gereken becerilerden biri olan yeni okuryazarlık becerisi ve onun gelişimine destekleyen internette arama-anlama stratejileri bireylere kazandırılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak konunun belirlenip ana çerçevesinin oluşmasında değerli katkılarından dolayı danışman hocam merhum Sayın Doç. Dr. Murat AŞICI'ya ve yine konunun belirlenmesi, çalışmamın her aşamasında katkılarıyla bana ışık tutan ve yol gösteren, manevi desteğini her zaman hissettiğim danışman hocam Doç. Dr. Gönül SAKIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez sürecinde yaşadığım sıkıntıların üstesinden gelmemi sağlayan her zaman desteğini hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'a; tez izlemelerimde görüş ve önerileriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Gülden Uyanık BALAT ve Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER'e; tezimi okuyarak önemli dönütler veren Doç. Dr. Murat BAŞAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Muhittin SAĞIRLI'ya; ölçme aracının güvenirlik analizlerinde desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Dilan BAYINDIR'a ve Arş. Gör. Dr. Nur ÜTKÜR'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Her zaman beni desteklediğine inandığım, öğrenim hayatım boyunca alanımla ilgili her türlü sorumu cevaplayan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e; uzman görüşü sürecinde yardımcı olan tüm hocalarıma; her zaman desteklerini hissettiğim çalışma arkadaşlarıma ve hocalarıma; uygulamayı gerçekleştirdiğim okulda bana destek olan yöneticilere, öğretmenlere ve uygulama zamanını sabırsızlıkla bekleyen öğrencilerime teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi olarak yardım eden; bilimsel projeleri destekleyen Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (EGT-C-DRP-100216-0071) teşekkür ederim.

2211- Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında sağladığı destekten ötürü TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı birimine teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, bana iyi bir model olan, örnek almakla her zaman gurur duyduğum sevgili akademisyen babalarım Prof. Dr. Recep İLERİ ve Doç. Dr. Muzaffer AYDEMİR'e; her zaman ve her anımda yanımda olduğunu hissettiğim güç ve enerji kaynağım annem Tayyibe İLERİ'ye; her alandaki başarılarıyla ve davranışlarıyla göğsümü kabartan canım kardeşlerim Yavuz İLERİ ve Dr. Fatih İLERİ'ye, hiçbir zaman desteğini, sevgisini ve ilgisini azaltmayan, her türlü sıkıntıma katlanan değerli eşim Selman AYDEMİR'e ve her zaman iyi ki var dediğim ve motivasyonumu artıran kızım Sude'ye sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Arş. Gör. Zeynep AYDEMİR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırmanın modeli, karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı dönüşümsel tasarımıdır. Nicel boyutunda deneysel; nitel boyutunda ise olgu bilim desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. dönem İstanbul ili Kadıköy ilçesi Erenköy mahallesinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmuştur.

Deneysel modelde yer alan bağımsız değişken internette arama-anlama stratejileri; bağımlı değişken ise yeni okuryazarlık becerileridir. Araştırmaya başlamadan önce, uygulamada karşılaşılabilecek olası hataları engellemek, kullanılacak veri toplama araçlarındaki maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek ve ölçme araçlarının güvenirlik düzeylerini test etmek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Asıl uygulama toplam 10 hafta ve 24 saat süre ile tamamlanmıştır. Uygulamada yeni okuryazarlık becerilerini destekleyen internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Beceri ve stratejilerin öğretiminde kademeli sorumluluk aktarımı modeli temel alınmıştır. Öğrenciler her hafta verilen eğitimin ardından günlüklerinde yapılan uygulamaya ait etkinlikleri değerlendirmiş ve özdeğerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin başarısını tespit etmek amacıyla “Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği”nden; nitel boyutunda ise “Öğrenci Günlükleri”nden, “Özdeğerlendirme Formu”ndan ve öğrencilerin ölçme aracını nasıl yaptıklarını yönelik görüşlerini tespit etmek için “Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu”ndan yararlanılmıştır. Öğrencilerin kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak verilen internette arama-anlama stratejileri eğitimine yönelik ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmiştir. Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri; cinsiyete, bilgisayara sahip

olma durumlarına, tablete sahip olma durumlarına, tablet-bilgisayar kullanma sıklığına, bilgisayar kullanma amacına ve internet ilgilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanında, yeni okuryazarlık becerileri son-test puanları günlük bilgisayarda zaman geçirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin türkçe dersi, matematik dersi ve fen bilimleri dersi başarı düzeyleri ile yeni okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Temel derslerin yeni okuryazarlık becerileri üzerindeki önem sırası: Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri şeklindedir.

Eleştirel değerlendirme becerisi eğitim öncesi ve sonrasında da zor olarak algılanan bir beceridir. Bilgiye ulaşma becerisi eğitim öncesi öğrenciler tarafından zor olarak algılanırken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır. Araştırma becerisi öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında da kendilerini başarılı olarak gördükleri bir beceridir. Bilgiye ulaşma ve sentezleme becerisinde ise öğrenciler eğitim öncesinde kendilerini başarılı görmezken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Odak grupta yer alan öğrencilerin verilen eğitime yönelik yansıtıcı düşünme eylemleri incelenmiştir. Alt grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejilerin araştırma, tahmin etme, soru sorma ve gezinme; orta gruptakilerin soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve eleştirel değerlendirme; üst gruptakilerin ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme, metin ile etkileşimler, izleme ve eleştirel değerlendirme olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yeni okuryazarlık becerileri, çoklu okuryazarlık, internette arama-anlama stratejileri, kademeli sorumluluk aktarımı modeli, karma model

ABSTRACT

The purpose of this research is developing fourth grade elementary students' new literacy skills by instructing search-comprehension strategies on the internet. The model of the research is sequential transformational of mixed methodology designs. Experimental design was chosen in quantitative aspect while phenomenology design was used in qualitative aspect. The study group was consisted of 28 students at fourth grade level from an elementary school which is located in Istanbul Province Kadıköy District Erenköy Quarter during the school year of 2015-2016 spring term.

The independent variable in experimental model is search-comprehension strategies on the internet as the dependent variable is new literacy skills. A pilot study was conducted before starting the research in order to avoid possible mistakes in practice, to check whether the items to be used in data collection tools are understood correctly and to test the reliability levels of the assessment instruments. The actual study was completed in 10 weeks and 24 hours in total. During the practice, the instruction of search-comprehension strategies on the internet supporting new literacy skills was carried out. Gradual release of responsibility model was used as the baseline in the instruction of skills and strategies. The students evaluated the activities on their diaries after the instruction given weekly and filled out the self assessment forms.

As the quantitative aspect of the study, to determine students' success, "New Literacy Skills Rubric" was used. For the qualitative aspect, "Students Diaries" and "Self Assessment Form" were used. Additionally, "Reflective Thinking Activity Form" was used for determining the views regarding how the students do the assessment instrument. It was observed that there was a statistically increase on the averages in favor of the post-test when the pre-test/post-test scores for search-comprehension strategies on the internet instruction by using gradual release of responsibility model was examined. There was a statistically significant difference as well between the pre-test and the post-test scores of new literacy's following skills; accessing information, research for information, critical evaluation, verification and synthesizing. This situation shows us the given instruction is effective.

The students' new literacy skills did not differ statistically significant according to gender, situations of having a computer, having a tablet, tablet-computer frequency of use, purpose of computer use and internet interests. However, new literacy skills post-test scores show statistically significant difference according to daily time spent at computer. There was a significant relation between students' achievement levels of Turkish, Math and Science lessons and new literacy skills. The core lessons' order of importance on new literacy skills are as follows: Math, Turkish and Science.

Critical evaluation skill was perceived as a difficult skill both before and after the instruction. The skill of accessing information was also perceived as difficult before the instruction while the perception changed positively after the instruction. The students found themselves successful at research skill in both before and after the instruction. Besides, the students did not find themselves successful at accessing information and synthesizing skills before the instruction. The perception changed positively after the instruction.

Focus group students' reflective thinking activities towards the given instruction were examined. It was observed that the strategies which were used by the students in the low group while answering the rubric were research, estimating, asking questions and navigating; in the medium group they were asking questions, research, navigating, planning, estimating and critical evaluation as those follows were in the high group; activating prior knowledge, asking question, research, navigating, interactions with text, monitoring and critical evaluation. Suggestions for researchers and practitioners were provided based on the research findings.

Key Words: new literacy skills, multiple literacy, search-comprehension strategies on internet, gradual release of responsibility model, mixed model

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
FOTOĞRALAR LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR	xix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Elektronik Ortamlar.....	9
2.1.1. Değişen Metin Algısı	10
2.2. Yeni Okuryazarlıklar	16
2.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ve Geliştirilmesi	20
2.2.2. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni Okuryazarlıklar	29
2.3. İnternette Arama-Anlama Stratejilerini Öğrenme ve Öğretme Süreci	32
2.3.1. Geleneksel Okuduğunu Anlama ve İnternette Arama-Anlama Stratejileri.....	34
2.3.2. İnternette Arama- Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Kullanılan Modeller	45
2.3.2.1. İnternette Karşılıklı Öğretim	46

2.3.2.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli.....	49
2.3.3. Elektronik Ortamlarda Değerlendirme.....	53
2.4. İlgili Araştırmalar	55
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.4.1.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ve İnternette Arama-Anlama Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	55
2.4.1.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar	57
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57
2.4.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	57
2.4.2.2. İnternette Arama-Anlama Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	60
2.4.2.3. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar	64
BÖLÜM III: YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu.....	67
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1. Genel Formlar	69
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	69
3.3.1.2. İnternet Becerileri Yeterlik Formu	69
3.3.2. Nicel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği (YOBR)	69
3.3.2.2. İnternette Arama-Anlama Stratejileri (İAAS).....	84
3.3.3. Nitel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Araçları.....	88
3.3.3.1. Öğrenci Günlükleri.....	88
3.3.3.2. Özdeğerlendirme Formu.....	88
3.3.3.3. Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu	88
3.3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	89
3.4. Verilerin Toplanması.....	89
3.4.1. Uygulama öncesi.....	90
3.4.2. Uygulama	93

3.4.3. Uygulama Sonrası	100
3.5. Verilerin Analizi.....	100
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	100
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	101
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	104
4.1. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejileri Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerini Farklılaştırmakta mıdır?	104
4.2. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	112
4.3. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Temel Derslerdeki Başarı Düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasında İlişki var mıdır?	116
4.4. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Özdeğerlendirmeleri Öğretim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?	117
4.4.1. Öğrencilerin “YOBR’de en zorlandığın soru hangisiydi?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları	118
4.4.2. Öğrencilerin “YOBR’de en başarılı olduğun soru hangisiydi?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları	120
4.4.3. Öğrencilerin “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları	122
4.5. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli Kullanılarak Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin, Öğrencilerin Strateji Öğrenimi Üzerindeki Etkileri Nelerdir?	123
4.6. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerine Yönelik Odak Grupta Yer alan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eylemleri Nasıldır?	130
4.6.1. Öğrencilerin “Ders dinledikten sonra kendini nasıl hissettin, derste neler yaptın ve öğrendin?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar.....	131
4.6.2. Öğrencilerin “Stratejilerle ilgili özdeğerlendirmeni yapar mısın?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar	135

4.6.3. Öğrencilerin “Rubrikte yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar	137
4.6.4. “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar	140
BÖLÜM V: SONUÇ	147
5.1. Yargı	147
5.1.1. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejileri Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerini Farklılaştırmakta mıdır?	147
5.1.2. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır?	147
5.1.3. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Temel Derslerdeki Başarı Düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasında İlişki Var mıdır?	148
5.1.4. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Özdeğerlendirmeleri Öğretim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?	148
5.1.5. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli Kullanılarak Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin, Öğrencilerin Strateji Öğrenimi Üzerindeki Etkileri Nelerdir?	149
5.1.6. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerine Yönelik Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eylemleri Nasıldır?	150
5.2. Tartışma	151
5.3. Öneriler	162
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	162
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	163
KAYNAKÇA	164
EKLER	177
Ek 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	177
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu	178
Ek 3: İnternet Becerileri Yeterlik Formu	179

Ek 4: İzin.....	180
Ek 5: Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği	181
Ek 6: Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği Cevap Anahtarı.....	185
Ek 7: Rubriğin Elektronik Ortamdaki Hali.....	189
Ek 8: Yeni Okuryazarlık Becerileri Uzman Görüşü Formu	193
Ek 9: İnternette Arama-Anlama Stratejileri Uzman Görüşü Formu.....	194
Ek 10: Günlük Örneği.....	197
Ek 11: Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu	198
Ek 12: YOBR Ön-Son Test Özdeğerlendirme Formu	200
Ek 13: Ön Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisi Öğretim Planı.....	201
Ek 14: Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejisi Öğretim Planı	203
Ek 15: Özdeğerlendirme Formu	204
Ek 16: Araştırma ve Gezinme Stratejisi Öğretim Planı	205
Ek 17: Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejisi Öğretim Planı.....	208
Ek 18: Özdeğerlendirme Formu	212
Ek 19: Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma ve Anlamı Yapılandırma Stratejisi Öğretim Planı	213
Ek 20: Özdeğerlendirme Formu	215
Ek 21: Paylaşım, Eleştirel Değerlendirme, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma Stratejisi Öğretim Planı.....	216
Ek 22: Özdeğerlendirme Formu	218
Ek 23: Teşekkür Belgesi	219
Ek 24: AG1E Ekran Görüntüleri	220
Ek 25: AG2K Ekran Görüntüsü.....	222
Ek 26: AG3E Ekran Görüntüleri	223
Ek 27: OG1E Ekran Görüntüleri	225
Ek 28: OG2E Ekran Görüntüleri	227
Ek 29: OG3K Ekran Görüntüleri	228
Ek 30: ÜG1E Ekran Görüntüleri	229
Ek 31: ÜG2E Ekran Görüntüleri	232
Ek 32: ÜG3K Ekran Görüntüleri	234

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1.	Geleneksel Okuduğunu Anlama ve İnternette Arama- Anlama Stratejilerinin karşılaştırılması.....	39
Tablo 2.2.	Yeni Okuryazarlık Becerilerini Destekleyen Stratejiler	40
Tablo 3.1.	Araştırmanın Modeli	66
Tablo 3.2.	Çalışma Grubunun Değişkenlere Yönelik Yüzde ve Frekans Tablosu	68
Tablo 3.3.	Uzman Grubunun Özellikleri	74
Tablo 3.4.	Ölçme Aracının Sorularına Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ).....	75
Tablo 3.5.	Bölmelere Ait Soruların Birbirleriyle ve Soruların Toplamından Elde Edilen Puanlarla Olan Korelasyonu ve Etki Yüzdelikleri	76
Tablo 3.6.	YOBR Sorularının Betimsel İstatistiği ve Madde Analizi Tablosu	80
Tablo 3.7.	YOBR Madde-Toplam Korelasyonları ile Üst%27 ve Alt%27'lik Grupların Madde Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 3.8.	Araştırmacı, Puanlayıcı 1 ve Puanlayıcı 2 Arasındaki Puanlamalarının t-Testi Sonuçları	84
Tablo 3.9.	Alanyazında Yer Alan İnternette Arama-Anlama Stratejileri	85
Tablo 3.10.	Uzman Grubunun Özellikleri	86
Tablo 3.11.	Stratejilere Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ).....	87
Tablo 3.12.	Asıl Uygulama Çalışma Takvimi	90
Tablo 3.13.	YOBR Bölümlerine Ait Soruların Beceri ve Strateji Sınıflandırılması	92
Tablo 3.14.	Uygulamanın İşlem Basamakları.....	94
Tablo 3.15.	YOBR Puanlarına Ait Normal Dağılım Tablosu.....	101
Tablo 4.1.	YOBR Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.2.	YOBR Bölümlerine Ait Ön-Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	105
Tablo 4.3.	YOBR Bölümlerine Ait ANOVA Sonuçları	105
Tablo 4.4.	YOBR Bölümlerine Ait Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.5.	Yeni Okuryazarlık Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.6.	Yeni Okuryazarlık Becerilerine Ait ANOVA Sonuçları.....	108

Tablo 4.7.	Yeni Okuryazarlık Becerilerine ait Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.8.	YOBR Toplam Puan, Toplam Puanı Oluşturan Bölümler ve Beceriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Değerleri	110
Tablo 4.9.	Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri.....	113
Tablo 4.10.	Yeni Okuryazarlık Becerilerinin Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	114
Tablo 4.11.	Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri Dersi Başarı Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	116
Tablo 4.12.	Yeni Okuryazarlık Becerileri (Bilgiye Ulaşma, Araştırma, Doğrulama, Eleştirel Değerlendirme ve Sentezleme) ile Temel Dersler (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri.....	117
Tablo 4.13.	Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Zorlandıkları Sorulara İlişkin Özdeğerlendirmesi	118
Tablo 4.14.	Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarılı Oldukları Sorulara İlişkin Özdeğerlendirmesi	120
Tablo 4.15.	Öğrencilerin “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” Sorusuna İlişkin Özdeğerlendirmesi	122
Tablo 4.16.	Ön Bilgileri Harekete Geçirme, Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejilerine (Bilgiye Ulaşma Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	123
Tablo 4.17.	Öğrencilerin Ön Bilgileri Harekete Geçirme, Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejilerine (Bilgiye Ulaşma Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları	124
Tablo 4.18.	Araştırma, Gezinme, Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejilerine (Araştırma Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı	125
Tablo 4.19.	Araştırma, Gezinme, Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejilerine (Araştırma Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları.....	126
Tablo 4.20.	Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma, Anlamı Yapılandırma Stratejilerine (Sentezleme Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı	127
Tablo 4.21.	Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma, Anlamı Yapılandırma Stratejilerine (Sentezleme Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları	128
Tablo 4.22.	Öğrencilerin Paylaşım, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma, Eleştirel Değerlendirme Stratejilerine (Doğrulama-Eleştirel Değerlendirme) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı.....	129

Tablo 4.23. Öğrencilerin Paylaşım, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma, Eleştirel Değerlendirme Stratejilerine (Doğrulama-Eleştirel Değerlendirme) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları.....	130
Tablo 4.24. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin İAA Stratejilere Yönelik Özdeğerlendirme Puanları.....	135
Tablo 4.25. Alt Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	141
Tablo 4.26. Orta Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	143
Tablo 4.27. Üst Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	145



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Döngüsü Diyagramı	38
Şekil 2.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli	51
Şekil 3.1. İçerik Analizi Aşamaları	102
Şekil 4.1. YOBR Toplam Test Puanı Ön-Son Test Grafiği	104
Şekil 4.2. YOBR Bölümlerine Ait Ön-Son Test Grafiği	106
Şekil 4.3. Yeni Okuryazarlık Becerilerine Ait Ön-Son Test Grafiği.....	109



FOTOĞRALAR LİSTESİ

Fotoğraf 3.1. İşbirlikli Uygulama	98
Fotoğraf 3.2. İşbirlikli Uygulama	98
Fotoğraf 3.3. Bağımsız Uygulama	99
Fotoğraf 3.4. Bağımsız Uygulama	99



KISALTMALAR

BT	: Bilişim Teknolojileri
İAAS	: İnternette Arama-Anlama Stratejileri
KO	: Kareler Ortalaması
KSAM	: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli
KT	: Kareler toplamı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci Sayısı
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development.
ORCA	: Online Reading Comprehension Assessment
P	: Anlamlılık Düzeyi
RRSG	: RAND Reading Study Group
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
WWW	: World Wide Web
YOBR	: Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

İçinde bulunduğumuz toplumda her gün sayısız elektronik içerik üretilmekte ve kullanılmaktadır. Bilişim teknolojileri, bireylerin dijital çağın bir parçası olmasını gerekli kılmaktadır. Ülkemizde, internet erişim imkanına sahip hane oranı 2016 yılı itibariyle yüzde 76,3'tür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2016). Bireylerin internet kullanım amaçları dikkate alındığında; yüzde 82'si sosyal medya üzerinde profil oluşturmakta, mesaj göndermekte veya fotoğraf vb. içerik paylaşmakta; yüzde 75'i paylaşım sitelerinden video izlemekte; yüzde 70'i internette haber, gazete ya da dergi okumakta; yüzde 66'sı sağlık hakkında ve yüzde 70'i mal ve hizmetler hakkında bilgi aramakta ve yüzde 64'ü de internet üzerinden müzik dinlemektedir (TÜİK, 2016). Siyaset, iktisat, eğitim, medya ve sosyal normlar olmak üzere elektronik ortamlara olan bağlılığın artması var olan bilgi edinim şeklini değiştirmektedir. Google, facebook, amazon ve apple gibi teknoloji destekli uygulamaların toplumlar tarafından benimsenip, başarıyla kullanılması ile yaşamsal faaliyetlerin farklılaşacağı düşünülmektedir (Schmidt & Cohen, 2013). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeye bağlı olarak meydana gelen köklü dönüşüm her ülkenin, toplumun, kurumun ve bireyin geleceği üzerinde büyük bir etki oluşturmaktadır. Değişen süreçlerle birlikte eğitim sistemlerinin de değişmesi kaçınılmazdır. Teknoloji çağının içerisinde doğan çocuklar bilgisayar ve interneti en çok kullanan bireylerdir (Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi & Gasser, 2013). Kaiser Aile kurumunun (2010) yayınladığı rapora göre yaşları 8 ile 18 arasında değişen çocuklar zamanlarını günde 7- 8 saat bilgisayar ortamında eğlenmek amacıyla geçirmektedir. Bilgisayar başında bu kadar zaman harcayan öğrencilere, verimli zaman geçirmelerine destek sağlayacak beceriler kazandırılmalıdır. Çünkü dijital çağın çocuklarının temel eğlence ve iletişim yolları cep telefonları, internet sayfaları, video oyunları, e postalar ve mesajlardır (Eagleton & Dobler, 2007). Yaşamsal faaliyetlerdeki farklılığın hissedildiği ve teknolojilerden etkilenecek en önemli kurumların başında okullar gelmektedir.

Bilgisayar, internet, etkileşimli ortamlar, taşınabilir medya çalarlar, cep telefonları, dijital kameralar artık sınıfların bileşenleri haline gelmiş ve çok sayıda eğitsel yazılım

geliştirilmiştir. Okullar adeta çevrimiçi okullar durumuna gelmiştir. Eğitim teorisyeni Marc Prensky günümüz öğrencilerinden dijital yerliler ya da günümüz teknolojisiyle "aynı dili konuşanlar" olarak bahsetmekte ve bu öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerini destekleyecek elektronik öğrenme ortamlarına gereksinim duyduklarını ifade etmektedir (Prensky, 2001). Çünkü, geleneksel eğitim sistemimizin yetersiz kaldığı dijital çağda, eğitim politikaları, amaçları, eğitim kurumlarının yapı ve işlevleri, eğitim programlarının içerikleri köklü yenilikler gerektirmektedir (Cisco, 2008, Akt. Erişti, 2010). Nitekim 2017 yılında ülkemizde yenilenen müfredatla birlikte öğretim programlarında da bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanacak, gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliklere sahip kuşaklar yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2017).

21.yy insanının taşıması gereken temel özellikler; etkili iletişim becerileri, kendi başına öğrenebilme yeteneği, sosyal beceriler, takım çalışması becerileri, etkin ve verimli düşünebilme becerileri (eleştirel düşünme, sorun çözme), bilgi ustalığı (bilgiye ulaşabilme, kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme), yaşam boyu öğrenebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Kafai & Bates, 1997). Bu nedenle öğretim programında 21.yy becerilerini de içine alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) adı altında temel becerilerden söz edilmektedir. TYÇ’de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlardan biri de günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması şeklinde tanımlanan dijital yetkinliktir. Söz konusu yetkinliğin kapsamı, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi birtakım becerileri içermektedir (MEB, 2017). Bu becerileri Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004) “Yeni Okuryazarlık” şeklinde tanımlamaktadır. “Yeni okuryazarlıklar” kavramı çeşitli çalışmalarda beceri ya da strateji olarak tanımlanmıştır (Lankshear & Knobel, 2011; Leu & diğerleri, 2004). Yeni okuryazarlıklar; yaşam standartlarımızı etkileyen bilişim teknolojilerine uyum sağlamak için, gerekli beceri, strateji ve düzenlemeleri kapsamaktadır (Leu & diğerleri, 2004). Bu beceriye göre internet kullanıcıları, sürekli, gelişen ve değişen bilgi yapıları karşısında kendi bilgilerini nasıl oluşturacağını, tasarlayacağını, işleyeceğini ve paylaşacağını bilen kişilerdir. Yeni okuryazarlık becerilerinin ediniminde önemli öğelerden biri bilgidir. Bilgiyi oluşturan metinler ile yeni okuryazarlık becerileri etkileşim içindedir. Çünkü,

bireyler okuryazarlık becerilerini güçlendirmek için birçok elektronik ortam ve araçtan faydalanmaktadır. Amaçları ve görevleri ne olursa olsun bireyler elektronik metinleri, konferanslar süresince kullanılan sunumlarda, reklamlarda, alışveriş merkezlerinde, havalimanlarındaki danışma birimlerinde, cep telefonlarının, tabletlerin ekranlarından okumaktadır. Metin okuma sürecinde bireyden beklenen en önemli davranış anlama eylemidir. Birçok öğrencinin bilgisayar konusunda bilgisi olmasına rağmen, elektronik metinleri anlama becerisini geliştirecek şekilde yani bu bilgisayar bilgisini kullanma noktasında eksiklikleri bulunmaktadır. Bu eksikliklerin ortaya çıkmasında, yazılı ve elektronik metinler arasındaki farklar etkili olmuştur (OECD, 2011). Her ne kadar öğrenciler internet kullanmaktan hoşlansalar da elektronik metinler yeni bir mücadele alanı oluşturmaktadır. İnternette yazılanları tam anlamıyla denetleyip düzenleyen devlet kontrolü söz konusu değildir. Bu nedenle internette yayımlanan metinlerin doğruluğu ve geçerliliğinin sorgulanmasının yanında yazarın gerçekliği, anlatmak istediği ve konu hakkındaki uzmanlığı da net değildir. Bu durumda karşısında okuyucular elektronik metinlere karşı sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemedirler (Leu, McVerry, O’Byrne, Zawilinski, Castek & Hartman, 2009). Metinleri okuma ortamı değiştikçe yani ekranların kullanımı artıkça, araştırmacılar (Leu, 2000; Mayer, 1997) geleneksel olarak kullanılan model, yöntem, teknik, strateji ve becerileri sorgulamaktadır.

Leu (2000) internette gerekli olan beceri ve stratejiler için daha üst seviyede bilgi gerektirdiğini ileri sürer. Dolayısıyla elektronik ortamlar daha yüksek bir okuryazarlık seviyesi ve eleştirel bir bakış açısı gerektirmektedir (Kamil & Chou, 2009). Elektronik ortamların verimli bir şekilde kullanımının öğretilmesi bireylerin gelecekte başarılı okuryazar olmalarında önemli bir faktördür. İnternet ve bilişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemesi yönünde yapılan birçok araştırma da; internette istenilen bilgiye ulaşmak ve metinlerden etkili bir şekilde bilgi edinmek için stratejiler gerektiği belirtilmektedir (Altun, 2000; Coiro, 2007; Huang, Chern & Lin, 2009; Kymes, 2005; Schmar-Dobler, 2003). Buna karşın basılı metni okuma-anlama sürecinde kullanılan teori, yöntem ve stratejilerin çoğu internet ortamlarına da uyarlanabilir.

İnternette arama-anlamaya yönelik stratejiler; öğrencilerin bilgiyi bulma, okuma, anlama, değerlendirme, sentezleme, paylaşma ve istenileni yapma konusundaki bilinçli ve doğru davranışlarını destekleyen yardımcı unsurlar olarak tanımlanabilir. Yeni

okuryazarlık becerilerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesinde, süreci etkilebileyecek etmenlerden elektronik ortam, ölçme araçları, temel derslerle olan ilişkisi ncelenmeli ve öğrenme ortamında bireylere nasıl kazandırılacağı sorusuna cevap aranmalıdır. Çünkü yeni okuryazarlık becerileri temel dersler kapsamında (Fen bilimleri, Matematik, Türkçe) bir konuyu araştırırken çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamaları sırasında da gereklidir. Yeni okuryazarlık becerileri internet ortamında aktif olarak kullanım gerektirdiği için bireyin bilgisayar kullanma sıklığı, internet kullanım sıklığı ve amacı gibi değişkenler de önemlidir.

Strateji ve becerilerin öğretime yönelik yapılan araştırmalarda da geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığı belirtilmektedir (Coiro, 2003; Eagleton & Dobler, 2007; Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry & Reinking, 2008). Ayrıca öğrencilerin internette okuma yaparken strateji kullandıklarını belirten araştırmalar da da (Coiro & Dobler, 2007; Uso-Juan & Ruiz Madrid, 2009), nasıl okuyup anladıkları konusunda herhangi bir netliğe ulaşamamıştır. Beceri ve strateji öğretiminde, Vygotsky'in sosyal yapılandırmacı teorisi ile örtüşen sosyal öğrenme ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik eden modellerden biri olan kademeli sorumluluk aktarımı modeli seçilmiştir. Fisher ve Frey (2003) kademeli sorumluluk aktarımı modelini öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu ve yapılandırma kullanılarak gerçekleştiğini dile getirmektedir. Bireylerin öğrenme sürecinde sosyal etkileşime girdiği ortamlardan biri olan elektronik ortamlar modelin seçilmesinde etken rol oynamıştır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2017).

Sorumluluğun kademeli olarak bırakılması ile öğrenciler bilmedikleri bir beceri ya da strateji ile ilgili düşünmeye başlar ve kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanımı; bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini (Lloyd, 2004) ve okuryazarlık becerilerini (Fisher & Frey, 2003) artırma faaliyetlerinde etkili olmuştur. Özellikle beceri ve stratejilerin geliştirilmesi aşamasında aşama aşama öğretmen öğrenciye aktarılan durum olumlu desteklenmektedir (Palinscar, 1998).

Eğitimciler ve araştırmacılar, öğrencilerin internetten bilgi edinme, edinilen bilgiyi anlama ve kavramayı öğretebilme noktasında yani yeni okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Alexander & Jetton, 2000; Coiro & Dobler, 2007; Dodge, Husain & Duke, 2011; Kamil & Lane, 1998; Wyatt-Smith & Elkins, 2008). Araştırmanın temelinde bireyden, elektronik kaynaklarla ilgili olarak soru sorma, problem çözme, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme becerilerini kazanması ve mevcut teknolojileri kullanarak başkalarıyla iletişim içinde olması beklenmektedir. Bu söz edilen beceriler bireyin yaşam boyu öğrenmesini etkileyen ve Türkçe dersi dışındaki derslerle de ilişkili olan becerilerdir. Ülkemizde yeni okuyazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi üzerinde yapılan çalışmalar azdır. Ayrıca ülkemizde kazandırılması beklenen yeni okuyazarlık becerilerine yönelik değerlendirme aracının da olmadığı görülmektedir. Olası sonuçları tartışmaya açıktır. Yenilenen Türkçe dersi öğretim programının amaçlarından biri olan “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” konusu ve “Okuma Kültürü (Çoklu okuyazarlık, dijital okuyazarlık, e-kitap vb)” adlı teması ile birlikte gündeme getirilen yeni okuyazarlık becerileri ile yapılan araştırmaların az olması, konunun anlaşılabilirliğini artırması ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik ölçme aracının bulunmaması nedeniyle araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi “İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni okuyazarlık becerilerinin geliştirilmesi” şeklinde olmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmada internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni okuyazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına yönelik amaçları şu şekildedir:

Nicel boyuta yönelik alt amaçlar;

1. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile öğretilen internette arama-anlama stratejileri öğrencilerin yeni okuyazarlık becerilerini farklılaştırmakta mıdır?

2. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, bilgisayara sahip olma, tablete sahip olma, tablet bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayar kullanma amacı, internet ilgi, günlük bilgisayarda zaman geçirme, internet becerileri yeterlik düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ile temel derslerdeki başarı düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) arasında ilişki var mıdır?

Nitel boyuta yönelik alt amaçlar;

1. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerine yönelik özdeğerlendirmeleri öğretim öncesi ve sonrası nasıldır?
2. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerinin, öğrencilerin strateji öğrenimi üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik odak grupta yer alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri nasıldır?

1.3. Önem

Bilişim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle birlikte okuma ve okuma alışkanlıklarımız farklı bir boyut kazanmıştır. Bilgi edinmek için kitapların yerine öncelikli olarak bilişim teknolojileri tercih edilir hale gelmiştir. Bu durum beraberinde e-okuma, e-okuryazarlık, e-öğrenme gibi dijital kullanımları gündeme getirmiştir. Değişen okuma ve okuryazar kavramı ile birlikte, karşılaşacağı her duruma uyum sağlayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak olan yeni okuryazarlık becerisine ve internette arama-anlama stratejilerine yönelik çalışmaların yapılması, bu becerinin anlaşılmasını ve bilimsel değerlendirmeleri ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Bu çalışma;

Bireylerin sahip olması gereken becerilerden biri olan yeni okuryazarlık becerisini ele alması yönünden **güncel**,

Geleneksel okuduğunu anlama stratejileri ile internette arama-anlama stratejilerini bütünleştirmesi açısından **özgün**,

İlgili konunun yaygınlığını artıracak olması açısından **gerekli**,

Yenilen program kapsamında uygulanacak eğitim modeline yönelik bulgu ve öneriler getirecek olması açısından **işlevsel** olarak görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı ile,
2. Uygulama İstanbul ili Kadıköy ilçesi Erenköy mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 28 dördüncü sınıf öğrencisi ile,
3. Veri toplama aracı olarak ön test-son test olarak uygulanan yeni okuryazarlık becerileri rubriği, internette arama- anlama stratejileri, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri, özdeğerlendirme formları ile
4. Araştırmada verilen eğitim için hazırlanan materyaller ile,
5. Araştırmanın bulguları, ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlı olacaktır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Kişinin hedeflerine ulaşması, bilgisini ve potansiyelini arttırması ve topluma katılması amacıyla yazılı metinleri anlaması, kullanması, bunların üzerine derinlemesine düşünmesi, yansıtması ve metne ilgi duymasıdır.

Yeni Okuryazarlık Becerisi: Yeni okuryazarlık becerileri, önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilginin yararlı olup olmadığı noktasında eleştirel değerlendirme yapma, bu sorulara cevap vermek için bilgi sentezi yapma ve cevapları diğer insanlarla paylaşma noktasında interneti ve diğer bilgi işlem teknolojilerini kullanmamızı sağlar (Leu ve diğerleri, 2004).

İnternette Arama-Anlama Stratejisi: İnternette yer alan metinler okuyucularda dikkat dağılmasına sebep olabilmekte, arama ve anlama konusunda çok fazla seçenek ve

eliřki görülmektedir. İnternet ortamındaki bu farklılıklar okumayı zorlu bir görev haline getirmekte ve okuyucuların internette arama-anlama faaliyetlerinin üstesinden gelebilmeleri için geleneksel okuduğunu anlama süreçlerinden kullanılan stratejilere ilave stratejiler olarak tanımlanır.

Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenmenin sosyal bir çevrede gerçekleştiği, bireylerin kendi kapasitelerinin bilincinde olduğu, davranışlarının uygunluğunu kavrayabilen bir yapıda ve başkalarını gözlemleyerek bilgi, kural, strateji, yetenek ve yaklaşımlar edindiğini bir kuramdır.

Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli: Model; odak ders, ėretmen kontrolünde uygulama, işbirlikli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır. Öğrencilere sorumluluk kademeli olarak bırakılır ve öğrenciler bilgiyi yapılandırır.

Elektronik Metin: Elektronik ortamda bulunan herhangi bir metin.

BÖLÜM II: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Elektronik Ortamlar

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği olanaklarla birlikte; öğrenciler basılı kaynaklardan çok elektronik, düz yazı yerine görsellerle, animasyonlarla ve seslerle desteklenen kaynakları tercih eden ve birden fazla işi aynı zamanda yapabilen bireyler haline gelmiştir. Öğrencilik süreci sosyal ve kültürel anlamda değişim sürecinden etkilenmiştir (Burke & Hammett, 2009). Bu anlamda, öğrenciler dış dünya ile iletişimlerini daha çok internet aracılığıyla sağlamaya başlamış ve kendilerini dış dünya ile fiziksel olarak izole etmişlerdir. Öğrenciler dinlenmek için ayırdıkları zamanı da internet ortamında geçirir hale gelmişlerdir. İletişime yönelik beklentileri değişmiş ve anında yanıt almaya alışmışlardır. Yeni iletişim ortamlarını sıklıkla kullanmaları nedeniyle okuma-yazma alışkanlıkları değişmiştir. Yeni çağın öğrencileri, eğitim ve öğrenme süreçlerinde bilgi teknolojilerinin sıklıkla kullanılmasını, çeşitlilik içeren etkinliklerin düzenlenmesini, grup çalışmaları ve sosyal ağ kurma fırsatlarını konusunda istekli olmuşlardır (Şahin, 2009). Bütün bu değişimin merkezinde olan öğrenciler eğitim süreçleri açısından farklı beklentilere sahip olmaya başlamış ve bu anlamda eğitim sistemini değiştirmeye yönelik itici güç haline gelmişlerdir. Andrews, Burn, Leach, Locke, Low ve Torgerson (2002) yaptığı çalışmada, 5-16 yaşları arasındaki çocukların okuryazarlık gelişimi ile ilgili çok fazla araştırmaya temel oluşturduğunu, okuryazarlığın sosyal uygulamalar içerdiğini ve çağa ayak uydurmaya yönelik değişen doğasını kabul etmektedir.

Değişime zemin oluşturan etmenlerin başında gelen bilgi ve iletişim teknolojileri çeşitli ortamlarda farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Amaçları ve görevleri ne olursa olsun bilgisayar kullanıcıları, ağ bağlantılı teknolojilerden elektronik metinleri okumak durumunda kalmaktadırlar. Elektronik metinler; konferanslar süresince kullanılan sunumların, elektronik reklamların, kamusal bilgilendirme panoların; demiryolu istasyonlarındaki, alışveriş merkezlerindeki ve havalimanlarındaki danışma birimlerinin; cep telefonlarının, dijital tabletlerin ve daha birçoğunun ekranlarında yer almaktadır (OECD, 2011).

RRSG'ye göre (2002), sosyokültürel bakış açısıyla metnin tanımı, elektronik metinler ve çoklu metinler şeklinde genişletilmelidir. Değişen metin algısından bahsedilerek; hiper metin, çoklu metin ve ekrandan okuma terimleri açıklanmıştır.

2.1.1. Değişen Metin Algısı

Yeni nesil yani doğumdan itibaren popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerle iç içe olanlar; internetteki metinlerden anlam çıkarmayı öğrenmekle kalmayıp, bir takım beceriler de geliştirmektedir (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts & Wright, 2005). Bu durum çocukların okula gelmeden önce halihazırda internete ilişkin bilgiye sahip olduğunu göstermektedir (Kress, 2003). Liu (2005), yaş düzeyi düşük okuyucuların elektronik metinlerin artan kullanımı ile birlikte ekranda daha fazla zaman geçirdiklerini öne sürmektedir.

Teknolojilerin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte elektronik metin, elektronik kitap, dijital metin, hiper metin, ekrandan okuma, elektronik yazar gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan, kullanıcıların internetteki metinleri okumaya ve anlamaya yönelik nasıl bir süreç geçirdikleri incelenmelidir. Bu nedenle öncelikli olarak internette karşılaşılan metin türlerini tanımlamak gerekir. Elektronik metinlerin eğitim bağlamındaki etkisinin ilk kez farkına varılması 1980'li ve 1990'lı yıllara dayanmaktadır. Reinking (1988) ve Olson, Foltz ve Wise (1986) gibi araştırmacılar, elektronik ortamlar ve metinlerin okuyucuların okuduğunu anlama süreçleri üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların temellerini sağlamışlardır.

Dijital teknolojiler, metinlerin üretilmesi, görüntülenmesi, düzenlenmesi ve diğer metinlerle ilişki kurma biçimi üzerinde önemli farklılıklar yaratmaktadır. Basılı metinler göreceli bir kalıcılığa sahip iken, elektronik metinler olanaklar dahilinde dinamiktir ve sürekli olarak tamamlanabilir, düzenlenebilir ve güncellenebilir. Metin türleri arasındaki bu farklar, eğitim/iş hayatında amaçlar doğrultusunda metinlerin ulaşılmasına, kavranmasına ve kullanılmasına ilişkin değişik sonuçlara neden olmaktadır (Coiro, 2007).

OECD (2011) raporlarında elektronik metinlerin basılı metinlerden farklı olan yönleri başlıklar altında belirtilmiştir.

Elektronik Metinlerin Özellikleri

1. Durağan sayfalardan dinamik pencere ve çerçevelere

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 & 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. Ekrandan okuma yapma kavramı ile bilgisayar monitörü gibi bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemine gönderme yapılmaktadır (Güneş, 2009).

Bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşması göz önünde bulundurulduğunda okuma kavramı bilgisayar metinlerinin okunması çerçevesinde ele alınmaktadır. Bilgisayarın sunduğu metinler çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak görüntülenebilir; hiper metin ya da statik metin formatında olabilir (örneğin, PDF, JPG dosyaları). Basıma dayalı okuma yapma kavramı ile metinleri kağıtla sunulan bir şekilde okuma eylemine gönderme yapılmaktadır. Kağıtla sunulan metinler geleneksel basılı kopya biçimde ya da dijital metinlerden çıktı alınmış şekilde olabilir.

Basılı metinlerde sayfa, bölüm, ya da cilt şeklinde somut bir yapı vardır. Basılı metinler saklanabilir ve dizinlenebilir (Platteaux, 2008, Akt. OECD, 2011). Fakat elektronik metinlerde bilginin fiziksel depolama şekli farklıdır. Elektronik metinlerin sayfaları sabit bir şekilde bir ekrana bağlı değildir. Örneğin, belirli bir internet sayfası masaüstü monitörü, dizüstü bilgisayarı ya da bir akıllı telefon kullanılarak görüntülenebilir.

Elektronik metinler, metnin sayfaları arasında ve içerisinde hareket etmesi için okuyucuya imkan sağlamaktadır. Görünüşte, elektronik olarak görüntülenen metinler ile basılı metinler çok benzer gibi görünebilir. Fakat, detaylı bir inceleme yapıldığında

önemli farkların olduğu görülmektedir. Öne çıkan önemli farklardan biri de “ekran alanının” veya “sayfanın” fiziksel boyutudur.

2. Doğrusal metinlerden hiper metinlere

Basılı metin doğrusal, statik ve fiziksel olarak nitelendirilir. Basılı metin, kağıt üzerinde okunur ve yazar belirtilmiştir. Buna karşılık, elektronik metin doğrusal olmayan, çoklu, etkileşimli, zaman ya da boşluk ile sınırsızdır, net bir yazar olmayabilir ve görsel yönlendirmeye sahiptir (Örn., grafik, animasyon ve kaydırma çubuklarının kullanımı) (Dalton & Proctor, 2008).

İnternetteki web sitelerin çoğunda menü şeklinde ifade edilen hiçbir sayfa numarası olmayan içindekiler listesi yer almaktadır. Okuyucu, ögenin üzerine veya onu temsil eden sembolün üzerine doğrudan tıklayarak bir seçeneği seçer ve içindekiler sayfasından farklı yeni bir pencerede ya da sekmede seçilen sayfayı görüntüler. Ancak hiç bir sayfa numarası bulunmamaktadır. İçindekiler hiyerarşik bir şekilde düzenlenebilir veya ayrı sayfalarda çoklu-metin sayfalarının bir parçası olarak sunulabilir. İnternet sayfaları bağlamında, içindekiler sıklıkla görüntü ekranının en tepesindeki veya solundaki bir çerçevede sunulur. Elektronik ortamlarda içindekiler listesinin hazırlanması, çoklu ortamların artması ile özellikle mobil cihazların kullanımı önemli hale gelmiştir (St. Amant, Horton & Ritter, 2007).

Elektronik metinlerin en belirgin özelliklerinden biri, elektronik belgelerdeki sayfaları birbirine bağlama aracı olarak 1980’lerde ortaya çıkan bir teknik olan hiper metin bağlantısıdır (Koved & Shneiderman, 1986). World wide web’te yaşanan hızlı gelişmeler insanların ekrandan bilgiye ulaşmasına ve bu bilgileri okuyabilmesine imkan sağlamıştır. Bilgisayar ekranlarındaki verilerin çoğu kez (özellikle web sayfalarının) ayrıntılı bir şekilde okunmadığı daha çok göz gezdirilerek okunduğu belirtilmektedir. Bireylerin web sayfalarında karşılarına çıkan metinleri göz gezdirerek okumaları sayfalar arasında köprü kurmaya yarayan hiper metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Hiper metin kavramını daha iyi anlamak için yapılan tanımları incelememiz gerekmektedir. Hiper metin, basılı bir kitaptan hareketle kitabın farklı uzunluklardaki parçalara bölünmesi ve bu parçalar arası bağlantıların kurulmasıdır (Karadeniz, 2006).

Hiper metinler, bağlantılar ya da köprüler içeren metinlerdir. Web ortamında oluşturulan bir çok verinin alt yapısı hiper metinlerle sağlanmaktadır. Hiper metinler kullanıcılarına bilgiye ulaşma kolaylığı sağlamakla birlikte; kitaplardaki gibi bilgiyi sınırlandırmamaktadır (Moulthrop, Akt. Bachelor, 2010). Bir hiper metine tıklamak, daha önce görüntülenen sayfada veya bu sayfanın yerine yeni bir sayfanın görüntülenmesi ile sonuçlanır. Hiper metinler bilgiler arasında geçiş sağladıkları için doğrusal değildirler.

Bir web sitesinde yer alan metin içerisinde, muhtemelen renkli veya yönergelerle daha da belirginleştirilen simgeler (resim) veya kelimeler yer alır. Bir okuyucu bir köprüyü tıkladığında, okuyucuyu başka bir web sitesine götürebilir ya da okuyucunun ek bilgiler (bir tanım, resim vb.) edinmesi sağlanır. Kullanıcı elektronik bilgiye ulaşmak için çeşitli bağlantılar 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, 1994). Diğer bir deyişle, günümüzde okuyucuların geleneksel basıma dayalı metinlerle ilgili eski okuma alışkanlıklarına bağlı kalmadan, aynı zamanda elektronik metinlerin doğasını açıklayan yenilikçi yaklaşımları keşfetmeleri gerekmektedir. Coiro (2003) hiper metinlerin, öğrencileri okumaya motive ettiğini öne sürmekte ve zayıf okuyuculara yardımcı olduğunu gözlemlemiştir.

3. Resimlendirilmiş metinden çoklu-ortama (multimedya)

Reinking (1988) elektronik metinleri başarılı şekilde okuyan bir öğrencinin, bağımsız olarak okuduğunu anlama başarısını artırabileceğini söylemektedir. Çoklu ortamlar (animasyon, video, ses, görüntüler ve kelime tanımları), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmak ve okuyucuların okumak istedikleri metinlerde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Çoklu ortamların öğrencilerin anlama düzeyini arttırmada; ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmada etkili olan özelliklerine yer verilmiştir:

1. Sunumsal: Metnin yazı tipi boyutu ve stili, arka plan rengi ve sayfa düzeni dahil olmak üzere okuyucuların ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli şekillerde sunulması sağlanır.
2. Gezinme: Okuyucuya belge içinde köprü metni, bütünleşik bağlantılar, menüler, içindekiler tablosu ve sözlük gibi hareket etmesini sağlayan araçlar sağlanır.
3. Açıklayıcı: Okuyucuya tanımların veya yorumların olduğu bir bilgi ortamı sağlanır.
4. Resimli: Okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak fotoğraflar, çizimler, videolar, sesler ve müzik gibi görsel sunumlar sağlanır.
5. Özetleme: Okuyucuya içindekiler, kavram haritası, zaman çizelgesi veya anahtar kelimeler listesi şeklinde bilginin görüntülediği ortam sağlanır.
6. Zenginleştirme: Okuyucuların anlama sürecini kolaylaştıracak, dipnotlar, yazarın biyografisi veya bibliyografya gibi ek bilgiler sağlanır.
7. Eğitsel: Okuyucuya metni okuması ve yorumlaması için hazırlanmış sorular, çalışma kılavuzları ve okumaya yönelik ipuçları sağlanır.
8. Gösterimsel: Okuyucuya elektronik olarak vurgulama, yer imi işareti ve kenar boşluğu notları oluşturma ve not alma için araçlar sağlanır.
9. İşbirlikçi: Okuyucuya tartışmalar, çevrimiçi sohbetler, e-posta bağlantıları, bloglar ve podcast yoluyla biriyle çalışmak veya paylaşmak için araçlar sağlanır.
10. Değerlendirme: Okuyucuya sorular, kısa testler, anketler veya testler gibi öğrenmeyi değerlendirmek için tasarlanmış materyaller sağlanır.

Metinler ayrıca hareketli resimlerle, grafiklerle ve hatta video materyalleriyle de birleştirilebilir. Bu yenilikler, gelecekteki PISA dijital okuma değerlendirmelerine de dahil edilecektir. Yeni paradigmalara birlikte, öğrenen bir otorite tarafından şekil verilmeyi beklenen bir hamur değil, kendine özgü bir öğrenme yöntemi, ilgi ve beklentileri olan bir bireydir (Şimşek & Özden, 1998).

Reinking (1994) beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde başarılı ve zayıf okuyucularla kısa açıklamalar içeren paragraflarla ilgili çalışma yapmıştır. Öğrenciler elektronik ve basılı ortamlarda okumaları gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, elektronik ortamdaki metinler

okuduğunu anlama sürecini etkilemiştir. Bu sürecin detaylı olarak incelenmesi içi daha çok araştırma yapılması gerekmektedir. Olson ve diğerleri (1986) okuma düzeyi düşük öğrencilerin elektronik metin aracılığıyla okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında olumlu sonuçlar elde etmiştir.

4. Tek yazarlı metinlerden online tartışmalara ve sosyal ağlara

Elektronik metinlerin öne çıkan bir diğer özelliği, tek yazarlı metinlerden mesaj tabanlı tartışma forumlarına, sosyal ağlara ve web 2.0'a doğru olan kaymadır. Web 2.0 araçları günümüzde oldukça sık yararlanılan ve internette okumanın geliştiği ortamları sağlayan internet araçları arasındadır. Web 2.0 araçları web günlükleri, işbirlikli içerik (wiki), sosyal ağlar (MySpace, Facebook), çoklu ortam paylaşımı (Flickr, YouTube), sosyal işaretleme (Deli.cio.us) ve sosyal oyunlar (Second Life) gibi araçları içermektedir (Pascu, 2008).

Eğitimde de kullanılan yaygın araçlar haline gelmiştir. Bu araçlar bireylerin bireysel farklılıklarını ön plana çıkartmaya ve işbirliği içerisinde çalışmalarına destek olmuştur. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımının artması ile birlikte öğretmenlerin bu araçlara yönelik bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirmektedir.

İnternetin yayılması ile birlikte bireylerin elektronik ortamlara ve ekranlarla etkileşim içinde olması, geleneksel yazılı metinler ile sözlü iletişimin arasında bir yerde bulunan yeni iletişim biçimlerinin oluşmasına neden oldu. Ağ aracılığı ile e-postaları veya kısa metin mesajlarını almak ve göndermek, tartışma gruplarına katılmak ya da sosyal ilişkilerle meşgul olmak giderek daha yaygın hale gelmektedir (Pew Araştırma Merkezi, 2007). Bu durumdan hareketle, günümüzde eğitim-öğretim ortamında bulunan her bir bireyden beklenen niteliklerden biri de internet, bilgisayar, akıllı telefon, ipad vb benzeri bilişim teknolojilerini bilinçli bir şekilde kullanması ve yararlanmasıdır. Bilgisayar ve internet kullanımının yanı sıra, kindle ve ipad gibi internetten okumayı destekleyen araçların artması ile birlikte, okuryazarlığın ve dolayısıyla öğrenmenin doğası da değişmeye devam etmektedir. Çünkü günlük okuma deneyimlerimizin bir çoğu bilişim teknolojileri aracılığıyla olmaktadır. İnternet tabanlı iletişim araçlarını kullanan çocuklar da hemen hemen hergün internette okuma yapmaktadır. Son yıllarda okuma yazmanın teknolojiyle bütünleştirilmesi ve yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır (Snyder, 1998). Okuma yazmanın değişen doğasını ayak uydurmak

amacı ile güncellenen Türkçe dersi öğretim programı kapsamında elektronik metin kavramı da yerini almıştır. Türkçe ders kitabına alınacak metinlerin niteliklerinden söz ederken; ağ günlüğü (blog) ve sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde kullanılabileceği söylenmektedir (MEB, 2017). Bununla beraber dördüncü sınıf kazanımların da yer verilmiştir. Dinleme kazanımlarından biri olan “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir” kazanımı kapsamında öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır. Okuma kazanımlarından biri olan “kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar” kazanımı kapsamında Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.

Yeni teknolojiler okuma, yazma ve iletişim biçimlerimizde değişimine neden olmaktadır (Kamil & Chou, 2009; Lankshear & Knobel, 2011). Okuma yazmanın teorik temelleri değişmemektedir, yalnızca yeni neslin taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, öğrenme ortamına teknolojiyi de içine alan bir takım bilgi, beceri ve stratejiler eklenmesi öngörülmektedir. Bu becerilerden biri de yeni okuryazarlıklardır.

2.2. Yeni Okuryazarlıklar

Yeni okuryazarlık kavramını incelemek için okuryazarlığın anlamını, gelişim sürecini ve gelişen okuryazarlık türlerini incelemek gerekmektedir. Okuryazarlık sadece okuyabiliyor olmanın ötesindedir; anlamlandırarak okuyabilmeyi ve anlamayı ifade eden bir beceridir ve pek çok zihinsel işlevin ve dilin kullanılmasını gerekli kılar (Aşıcı, 2009). 1970’li yıllardan itibaren farklı bir boyut kazanan okuryazarlık, değişime uğramıştır. Bu değişimi etkileyen temel etmenlerden biri de internet ve teknolojidir. İnternet ve bilişim teknolojilerinin toplum tarafından benimsenmesi ile halihazırda bulunan yaşamsal faaliyetlerimiz de etkilenmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme bilincinin oluşturulması, geliştirilmesi, daha etkin öğrenme için yeni beceriler kazanması, okuryazarlık başarısının artması ile doğru orantılıdır (OECD, 2011). Geçmişte okuma-yazma bilmenin yani alfabe okuryazarlığının (okuma, yazma ve rakamsal ifadeleri anlayabilme becerisi) önemi vurgulanırken, son yıllarda “okuryazar bir birey” kavramının içeriği oldukça genişletilmiştir. Okuryazarlık 21. yy’da “ortamı (metinleri, sesleri, görüntüleri) okuma ya da yorumlama; ortamları kullanarak veri ve

görüntüler oluşturma; elde edilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama becerilerini” içerir (Gee & Hayes, 2011; Lankshear & Knobel, 2011).

Okuryazarlığın tanımı, toplumu oluşturan bireylerin ortak katkıları ve istekleri doğrultusunda yenilenmekte ve şekillendirilmektedir. Her yeni anlamlandırılan tanım ise bulunulan ortam, kullanılan araç ve/veya istenilen amaca yönelik değişebileceğini ve farklı okuryazarlıkların olabileceği düşüncesini yansıtır (Bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi) (Altun, 2005). Birleşmiş Milletlerin 1990 yılını “uluslararası okuryazarlık yılı” ilan etmesi sonucunda, okuryazarlık kavramına olan ilgiyi artmış ve alan yazında bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi 34 farklı okuryazarlık alanı tanımlanmıştır (Snaveley & Cooper, 1997, Akt. Kurt, 2010). Bu okuryazarlık türleri de yeni okuryazarlık kavramını desteklemektedir.

Okuryazar bir birey, yaşadığı çevreye ve çağa uyum sağlayabilmelidir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Yaşadığı çevreye ve çağa ayak uydurmaya çalışan bireylerin ise bilinçli teknoloji ve internet kullanımı temel alınarak yetiştirilmesi gerekir. Okuryazarlık toplumsal bir girişimdir. Bulunduğumuz çağda başarılı olabilmek için çağın gereksinimlerine, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuryazarlığın yeniden tanımlanması gerekir. Çünkü, okuryazarlık sosyal normları anlamamıza, birbirimizle paylaşmamıza, yorumlayabilmemize ve kendi kültürümüzde bulunan semboller sistemini kullanarak bizden sonraki nesillere aktarmamıza yardımcı olan bir beceridir (Altun, 2005). Günümüzde bilgiye erişimin kolay olduğu bir ortamda yetişen neslin sahip olduğu olanakların kullanım amaçlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Dijital çağın içinde olan bireyler, öğrenmenin yalnızca geleneksel sınıfta olmadığını farkındadırlar. Çünkü dijital çağın içinde olan çocuklar ya da diğer adlarıyla ekran nesli, milenyum nesli, dijital nesil, z nesli, alfa nesli, parmak jenerasyon diye ifade edilen çocuklar aynı anda birden fazla işi yapan, görselleri yazıya tercih eden, düzlemsel okumayan, hafızaları fazla şeyi tutmayan, ihtiyacım olursa google’a sorarım diyen, daha çok kendine odaklı, kendi başına çalışmayı tercih eden, iletişim için makinaları tercih eden, hataların bir tuşa basılarak hemen düzelebileceğini düşünen, duyguları çok çabuk değişen, hemen anında dönüt bekleyen, az okuyan-yazan, önceki nesillerden daha çok numerik düşünen, bilgi ve mesajlarla aşırı uyarılmış, dikkatleri, algıları konstrasyonları sığ, derin düşünceden yoksun şeklinde özelliklere sahiptir (Tarhan, 2017). Bu öğrenciler

facebook, blog, forum, instagram, youtube ve twitter gibi internetteki ortamlarda farkında olmadan okuryazarlık becerilerini ihtiyaç duymakta ve kullanmaktadır (Destebaşı, 2016).

Kellner'e göre (2002) okuryazarlık; ekonomi, kültür ve politika alanlarında yerel, ulusal ve uluslararası katılımda bireyleri eşitleyen şeydir. Bu nedenle okuryazarlık alanına gereken önem verilmeli, her yeni teknolojik değişimle okuryazarlık kavramı yeniden tanımlanarak ele alınmalıdır. Bilgi toplumlarının gerektirdiği nitelikte birey olmanın ve hayat boyu öğrenmenin önem kazanması, her bireyin iş hayatında kendine uygun bir pozisyon edinmesi ve günlük hayatında mutlu ve başarılı olması için pek çok farklı okuryazarlık türünde bilgili ve becerikli olmasını gerekli kılar (Önal, 2010). Bununla birlikte, kişisel ve sosyal yaşamımızı etkileyen değişimlere ayak uydurmak için birtakım becerilerin öğrenilmesi gerekmektedir. Örneğin; internet ortamında verilen bir araştırmayı inceleyip, sunmamız istenirse bununla ilgili olarak sürecin hızlı ve verimli olmasını etkileyen beceri ve stratejiler bulunmaktadır. Bu beceri ve stratejiler "Dijital Okuryazarlıklar" (Ba, Tally & Tsikalas, 2002), "Yeni Okuryazarlıklar" (Coiro, 2003; Leu & diğerleri, 2004), "Enformasyonel okuryazarlık" (Hirsch, 1999), "Bilgisayar Okuryazarlığı" (Corbel & Gruba, 2004), "Görsel Okuryazarlık" (Kress, 2003), "Elektronik Okuryazarlık" (Warschauer, 2003) vb. birçok farklı okuryazarlık sürecinin içeriğinde belirtilmiştir. Yeni okuryazarlık becerisi de bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıktan beslenmektedir. Bu okuryazarlık türlerinden bilgi okuryazarlığı; bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisidir. Bir başka deyişle bilgiyi etkili kullanabilmek amacıyla gerek yazılı gerekse farklı medya türlerini tanıyabilme, istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisidir. Bilgi okuryazarı bir birey bilgi ihtiyacının farkındadır, ihtiyaç duyulan bilgiye etkili ve verimli şekilde ulaşır, bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel biçimde değerlendirir (Cuffe, 2002, Akt. Kurt, 2010). Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisinin temeli buna dayanmaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığı ise; bireyin bilgisayarın özelliklerini, yeteneklerini ve uygulamalarını öğrenmesi ve anlamasının yanı sıra toplum içindeki bireysel rollerini yerine getirebilmesi için öğrendiklerini beceri ve üretime dönüştürebilmesidir (Kıyıcı, 2008). Bilgiyi araştırma becerisi bu okuryazarlık türünden beslenmekte ve bireyin bilgisayar ile ilgili yetenek ve becerileri önem arz etmektedir.

Diğer bir okuryazarlık türü olan dijital okuryazarlık ise; dijital metinlerin okunması ve yazılmasını ifade etmektedir. Örneğin; bir web sitesinde köprüler arasında gezinme “okuma”, bir sosyal ağ sitesine dijital fotoğraf yükleme de “yazma” olarak belirtilebilir. Bu açıdan dijital okuryazarlık “Teknoloji ve medyayı kullanmak ve etkin hale getirmek için gerekli işlevsel beceriler” olarak tanımlanabilir (Eshet, 2002). Yani dijital okuryazarlık, kitle iletişim araçları ve medya da bilgi toplama, anlama ve diğerleri ile iletişim kurma yollarının nasıl olacağını bilme anlamına gelir (Martin, 2005). Aslında dijital okuryazarlık bir anlamda var olan her şeyi bilgisayar teknolojisiyle birlikte, eleştirel olarak dijital ortamlarda anlamak ve yeniden yorumlamaktır. Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiyi doğrulama, eleştirel değerlendirme ve sentezleme bu okuryazarlık türü ile yakından ilişkilidir.

Belirtilen okuryazarlık türlerinde ortak olan temel nokta, teknoloji ve internetin var olmasıdır. Bu okuryazarlık türlerinden biri olan ve diğer okuryazarlık türleri ile bir çok noktada kesişen yeni okuryazarlık terimi ilk kez Buckingham (1993) tarafından kullanılmıştır ve çağın ihtiyaçlarını karşılamak var olan okuryazarlıklardan yola çıkılarak oluşturulmuş şemsiye bir kavramdır. Gee & Hayes (2011) ilk defa yeni okuryazarlık çalışmaları adı altında okuryazarlığın bilişsel, sosyal, etkileşimsel, kültürel, siyasi, kurumsal, ekonomik, ahlaki ve tarihi bağlamlarına değinmiştir. Yeni okuryazarlık kavramı, okuma ve yazmanın sosyal uygulanabilirliğinin ve algılanmasının kısa bir özeti şeklinde yorumlanabilir (Lankshear & Knobel, 2011). Elektronik ortamda saklanan ve elektronik olarak ulaşılan verilerin niceliğinde artış yaşanmaktadır. Artık birçok kurum ve kuruluş neredeyse bütün işlerini bilgisayar üzerinden yürütmekte ve bilgisayar üzerinden iletişim kurmaktadır. Bu bağlamda günümüzde bireylerin toplum içerisinde yaşamlarını verimli bir şekilde sürdürebilmeleri ve toplum yaşantısına katkı sağlamaları, kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri için bilgisayarı ve interneti kullanabilmeleri gerekmektedir. Yeni okuryazarlıklar sosyal bir bakış açısıyla, değişmekte ve yenilenmektedir. Bu nedenle; bireylerin elektronik ortamlarda ihtiyaç duyduğu ve önem arz eden yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, değerlendirmesi ve geleneksel öğretimde kullanılan becerilerle ortak ve farklı yönleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

2.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ve Geliştirilmesi

Yeni okuryazarlık aslında birçok okuryazarlığın (bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı vb.) kesişiminden oluşan ve daha net anlaşılan bir kavramdır. Okuryazarlığın bir çok çeşidinde sınırları çizmek, ve birçoğunun birbirini benzediğini görmek olasıdır. Bu nedenle daha geniş içerikli ve tanımı daha anlaşılır olan yeni okuryazarlık kavramının kullanılması önerilmektedir (Leu & diğerleri, 2004). Yeni kavramı teknolojinin ve çağın değişimsel olduğunu ifade etmek amacıyla kullanılır. Bugün yeni olan, yarın modası geçmiş olarak karşımıza çıkabilmektedir (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Leu, 2000).

Coiro ve diğerleri (2008) yeni okuryazarlık kavramını tanımlarken dört temel noktaya değinmişlerdir. Bunlar, (1) gelişmekte olan tüm teknolojilerin etkili kullanımları için yeni beceriler ve stratejiler geliştirilmesi gereği, (2) yeni okuryazarlıkların kentsel, ekonomik ve kişisel açıdan merkezi önem taşıması, (3) sürekli yenilenen teknolojilerden dolayı yeni okuryazarlıkların belirlenmesi ve (4) yeni okuryazarlıkların çoklu, çoklu-modelli ve çok yönlü olmasıdır. Yeni okuryazarlıklar internet ile öğrenme arasında bireyin öğrenme isteğini artıran ve teknolojileri öğrenme ortamına getirmesine destek olan önemli bir köprüdür. Yeni okuryazarlık becerileri, önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilginin yararlı olup olmadığı noktasında eleştirel değerlendirme yapma, bu sorulara cevap vermek için bilgi sentezi yapma ve cevapları diğer insanlarla paylaşma noktasında interneti ve diğer bilgi işlem teknolojilerini kullanmamızı sağlar (Leu & diğerleri, 2004). Arama motorları kullanarak bilgi arama işlemi, belirli bir soruya en uygun bağlantıyı seçmek amacıyla gelen bir dizi arama sonuçlarını etkili bir şekilde okumak ve anlamak için yeni okuryazarlık becerilerini gerekli kılar (Henry, 2006).

Yeni okuryazarlık becerilerine sahip bir birey bilgiye ulaşabilmeli, bilgiyi eleştirel değerlendirebilmeli, sentezlemeli, doğrulayabilmeli ve paylaşabilmelidir (Coiro, 2007; Coiro & Dobler, 2007; Henry, 2006). Bu beceriler, öğrencilere internette arama-anlama faaliyetlerini gerçekleştirirken yardımcı olur. Arama motorları kullanarak bilgi arama işlemi, belirli bir soruya en uygun bağlantıyı seçmek amacıyla gelen bir dizi arama sonuçlarını etkili bir şekilde okumak ve anlamak için yeni okuryazarlık becerilerini

gerekli kılar (Henry, 2006; Stromso, Braten & Britt, 2011). Yani, arama motorunun sunduğu link bolluğu içinden en iyi bilgiyi seçebilmek için göz gezdirme ve taramanın da ötesinde beceri ve stratejilere sahip olunmalıdır.

Leu ve diğerlerinin (2004) yeni okuryazarlıklar ile ilgili belirlediği ilkelere göre;

(1) İnternet ve diğer BT, bilgi çağında okuryazarlık için merkezi teknolojilerdir.

Öğrenciler geleneksel yöntemlere ek olarak dijital çağda başarılı olabilmek için yeni stratejiler ve becerilere ihtiyaç duymaktadırlar.

(2) İnternet ve diğer BT'nin işlevselliğini sürdürebilmesi yeni okuryazarlıklara bağlıdır.

Yeni okuryazarlık becerileri araştırma yapma, gezinme, eleştirel değerlendirme ve bilgiyi sorgulama ile ilgili olduğu kadar aynı zamanda e-postanın, arama motorlarının, web sayfalarının nasıl kullanılacağına yönelik süreçleri de kapsamaktadır.

(3) Yeni okuryazarlıklar değişimseldir.

Teknolojiler değiştikçe bu beceriler de hızla değişim gösterir.

(4) Okuryazarlık ve teknoloji arasındaki ilişki etkileşim içindedir.

Okuryazarlık becerisi, birey teknolojiden faydalandığında ve yeni olasılıkları gözden geçirdiğinde etkilenir. Teknoloji ise, eğitimciler interneti kullanarak yeni kaynaklar ürettiğinde ve bunu diğer insanlarla paylaştığında etkilenir.

(5) Yeni okuryazarlıklar doğası gereği çoklu yapıdadır.

Bilgi; ses, video, interaktif grafikler, animasyonlar vb. gibi çoklu medya ortamlarında farklı şekilde olabilir. Ek olarak, iletişim ile ilgili olarak da bloglar, e-posta, tartışma forumları, video konferansı ve sohbet odaları gibi ortamlarda olabilir. Daha da önemlisi sözü edilen ortamlar için yeni okuryazarlık becerileri gerekmektedir.

(6) Eleştirel okuryazarlık, yeni okuryazarlığın merkezindedir.

Eleştirel okuryazarlık, elektronik ortamdan elde edilen bilgilerin siyasi, ekonomik ve sosyal etkilerine vurgu yaparak, web ortamında elde edilen bilgilerin sentezlenmesi gerektiğini savunur (Fabos, 2008). Öğrenciler web ortamında gezinirken sürekli olarak internet reklamcılığının ikna etme biçimlerine maruz kaldıklarından objektif bakabilme becerisi geliştirmelidirler. Mayer (1997) çoklu okuryazarlık tanımında; hem resimlerin

hem de sözcüklerin okunması noktasında eleştirel okuryazarlığın temel felsefesi olan geniş bir bakış açısına vurgu yapar. Çoklu okuryazarlığın desteklenmesi için eğitimciler günümüz medyası üzerinde çalışmalı ve öğrencilere iletişim kurma ve bilgiyi paylaşma becerisi kazandırmak için bu unsurları sınıf ortamına taşımalıdır.

(7) Yeni okuryazarlık, yeni stratejilere ihtiyaç duyar.

Teknoloji farklı kaynaklardan pek çok bilgiyi araştırma ve ulaşma becerisi gerektirdiğinden stratejik beceriler oldukça önemlidir. Birçok site ve web sayfası eş zamanlı olarak taranabilir ve hiper metinlerle birbirine bağlantılı olabilir.

(8) Yeni sosyal uygulamalar, yeni okuryazarlıkların ana unsurlarındadır.

Hali hazırda var olan uygulamalar, yaş grubu gözetmeksizin herkes tarafından kullanılmakta, günlük internette okuduğumuz ve yazdığımız kelime sayısı bu uygulamalarla her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle, uygulamaların eğitsel boyutları irdelenmeli ve yeni okuryazarlık becerilerinin gelişimi için uyarlanmalıdır.

(9) Yeni okuryazarlığın öğretildiğini sınıf ortamında her ne kadar öğrenciler bireysel ilerleme yapıyor gibi görünse de öğretmenlerin de katkıları önemlidir.

Öğretmenler rolleri değişse de giderek daha önemli hale gelmektedir. Her ne kadar bir çok öğrenci teknoloji noktasında öğretmenlerinden daha fazla şey bilse de ki buna ilkökul öğrencilerini de dahil edebiliriz, öğretmenler sosyal olarak yapılandırılmış öğrenme deneyimleri açısından merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin yeni fikirler geliştirmelerini destekleyecek bazı strateji ve becerileri öğrenmek ve öğretmek durumundadırlar. Öğretmenden öğrenciye doğru ilerleyen bu ilişki, öğretmenlerin elektronik öğrenme ortamlarındaki rollerini yeniden değerlendirmelerini gerektirir (Eagleton & Dobler, 2007).

Bu ilkeler doğrultusunda; yeni okuryazarlıklar internet ile öğrenme arasında bireyin öğrenme isteğini artıran ve teknolojileri öğrenme ortamına getirmesine destek olan önemli bir köprüdür. Bilgi içeren bir metni internette bulmak, sorgulamak, yorumlamak, değerlendirmek, sentezlemek için strateji ve becerilere ihtiyaç vardır (Coiro, 2003; Leu ve diğerleri, 2004). Dijital okuryazarlık tüm dünyada olduğu gibi sınıflarda da kendini göstermeye devam ettikçe öğrenmenin ve okuryazarlığın tabiatı da hızla değişmektedir (Lankshear & Knobel, 2011).

Geleneksel okuryazarlık becerileri ve teknolojinin getirdiği farklılıklarla karşılaştırılırken bilgiyi arama ve yorumlamak için bir takım ek beceriler sorgulanmıştır. Buna neden olan durum ise, İnterneti verimli ve bilinçli kullanma isteğidir. Geleneksel yöntem ve elektronik ortamları karşılaştıran çalışmalar, her ikisinin de ortak ve farklı yönleri olduğunu belirtmektedir (Coiro, 2007; Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu & O’Neil, 2007). İnternette başarılı okuma-anlama süreci için geleneksel anlamada kullanılan farklı olarak bir takım beceri ve yöntemler gerekmektedir (Coiro & Dobler, 2007; Leu & diğerleri, 2007). Öğrenciler bilgisayarlar, etkileşimli tahtalar, i-padler, diz üstü bilgisayarlar, kindleler ile okula gelmeden karşılaşmaktadır. Öğretmenler bu bilinçle öğrencilere yaklaşmalı, videolar, animasyonlar, hiper metin bağlantıları ve sesli materyaller ile öğrenme ortamlarını verimli hale getirilmelidir. Öğretmelerin öğrenme ortamlarını verimli hale getirmelerine destek sağlayacak becerilerin başında yeni okuryazarlık becerileri gelmektedir.

Nitekim yenilenen programla birlikte ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2017) yer alan “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır”; “Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir”; “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”; “Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır.” şeklindeki kazanımlar incelendiğinde; yeni okuryazarlık becerilerine benzediği görülmektedir. Çünkü bireyin bu kazanımları elde etmesi için yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve doğrulama becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Bilgiye Ulaşma

Öğrencilerin internetteki bilgi yığınına istekleri doğrultusunda kullanmaları için karar vermeleri gerekmektedir (Kuiper & Volkman, 2008). Bilgiye ulaşma becerisini kazandırmak için öğrencilere ön bilgileri harekete geçirme, okuma amacı oluşturma ve soru sorma stratejileri öğretilir. Burke (2002) soruların, internette bilgi toplamada, amaç oluşturmada ve yön sağlama da etkili olduğu belirtmektedir. Elektronik ortamlarda bilgiler arasında öğrencilerin ne aradıklarını bilmesi önem taşımaktadır. Okuma amaçları olmadan öğrenciler sınırsız zamanı internette gezinerek ve arama yaparak geçirme riski ile karşı karşıyadırlar (Henry, 2007; Eagleton & Dobler, 2007).

Bilgiye ulaşma becerisi bir soru sorma ya da çözülmesi gereken bir probleme dayandırılmalıdır (Leu & diğerleri, 2007) ve bu beceri yeni okuryazarlık becerilerinin temelidir (Leu & diğerleri, 2004).

Bilgiyi Araştırma

Leu ve diğerleri (2007) öğrencilerin bir arama motorunu nasıl kullanılacağını, arama sonuçları nasıl okuyacağını, web sitesini nasıl inceleyeceğini ve bağlantılı hiper metinlere yönelik yorumlama yapmalarını bilmeleri gerektiğini söylemektedir. Coiro (2007) internette amaçsız gezinmeyi önlemek için birtakım stratejiler önermiştir. İlk olarak, öğrencilerin en iyi bağlantıyı seçmek için arama sonuçlarını değerlendirmeye yönelik stratejilere ihtiyaçları vardır. İkincisi, öğrencilerin bir web sitesinde gezinmeyi bilmeleri gerekir.

Her ne kadar günümüzde öğrenciler web bilgisine sahip ve interneti kullanmada tecrübeli olsalar da (Lenhart, Madden & Hitlin, 2005), okul ödevlerini tamamlamak için bilgiyi araştırırken etkili arama stratejilerinin çoğundan yoksundurlar (Kafai & Bates, 1997). Bilgiyi araştırma becerisine üzerine araştırma yapanların tespit ettiği beş önemli nokta vardır: 1) Kullanılacak arama motorunu seçme (Ng & Gunstone, 2002); 2) Anahtar kelimeleri belirleme ve arama dizilerini arama motoruna yazma; 3) Arama sonuçlarını değerlendirme (Guinee & Eagleton, 2006); 4) Hangi bağlantının diğerlerinden daha uygun bilgiyi sağlayacağına karar verme (Henry, 2006); 5) Gerekli bilgiyi sağlayacak bağlantıyı ve alternatif arama terimleri seçerken daha fazla çıkarımda bulunma (Coiro & Dobler, 2007). Bunlardan yola çıkılarak bu beceriyi geliştirmek için kullanılacak stratejiler; gezinme, izleme, araştırma, planlama ve tahmin etme şekline belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda (Bilal, 2000, 2001; Hirsch, 1999) ilkokul öğrencilerinin açık uçlu, eksik bırakılmış araştırma ödevlerini tam olarak açıklanmış olanlardan daha başarılı bir şekilde yaptıkları belirtilmiştir. Sınırları tam olarak belirlenmemiş ödevler öğrencilerin çok genel bilgileri bulmasını isteyen ödevlerdir ve "Kurbağalar hakkında ne bulabilirsiniz?" gibi sorulardır. Sınırları belli ödevler ise "Yeşil ağaç kurbağaları en çok nerelerde bulunur?" gibi sorulardır ve daha çok araştırma becerisi ve Boolean operatörleri gibi farklı arama tekniklerini gerektirir. Araştırmalar, öğrencilerin web’de arama yapmaktan hoşlandığını (Bilal, 2000, 2001; Hirsh, 1999; Kafi & Bates, 1997),

metinler üzerinde grafikleri tercih ettiklerini (Fidel, Davies, Douglass, Holder, Hopkins, Kushner & Toney, 1999) ve hızlı bir şekilde bilgi bulmayı istediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler bir araştırma sürecinde ilk birkaç sonucun ötesine gitmeden, dikkatlerini dağıtmadan, kaygı düzeylerini artırmadan bilgiye ulaşmak isterler (Kuiper & Volman, 2005; Sutherland-Smith, 2002). Kuiper'in (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma da, öğrencilerin web ortamında düşüncesizce araştırma yaptıkları doğrulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, web ortamında bilgiye ulaşmak için planlama yapmadıkları ve sabırsız bir şekilde davranış gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler araştırma yaparken buldukları metni okumak için gereken bir sonraki adıma sahip değildirler. Bunun yerine, öğrenciler sadece taramayı tercih ederler ve en sık olarak okumadan ziyade göz gezdirirler. Ama başarılı araştırma için önemli noktalardan biri de tahmin etmedir (Castek, 2008). Guinee, Eagleton ve Hall (2003), bireylerin internette araştırma yaparken üç yaklaşım sergilediğini söylemektedir. Birincisi, öğrencilerin adres çubuğuna .com deyiimiyle araştırdıkları şeyi yazmasıdır. İkincisi, alışveriş merkezi yaklaşımı ile öğrencilerin bilerek arama ihtiyaçlarına en uygun web sitelerini seçmesidir Son olarak, öğrencilerin belirli bir web sitesinin arama kutusuna arama terimleri yazmasıdır. Ayrıca, öğrenciler davranışlarında sıklıkla "tıklama ve bakma" davranışı göstermesi, alakalı ve görsel olarak çekici bilgileri bulma isteğiyle arama sonuçlarında ilerlemesi göze çarpmıştır.

Özetlemek gerekirse, etkili araştırma stratejilerini nasıl kullanacağına yönelik belirli uygulamalar sınıf ortamındaki derslere dahil edilmelidir. Araştırma becerisi öğrencinin yeteneği ile ilgili bir süreçtir. Öğrencilerin internette etkili araştırma yapabilmesi için beceri ve stratejilere ihtiyaçları vardır (Bilal, 2000, 2001). Araştırma becerisi yaşam boyu öğrenme davranışına uygun bir beceridir, her daim bireyi özel kılacaktır.

Bilgiyi Sentezleme

Sentezleme üst düzey becerilerden biridir. İnternette bilgiyi sentezleme sürecinde, öğrencilerden farklı kaynaklardan gelen bilgiyi sentezlemesi, bu bilgiyi kendi cümleleriyle ifade etmesi ve başkalarına sunması beklenir (Guinee & Eagleton, 2006). Bu süreçte, metinlerde okunulan bilgilerin hangisinin daha önemli olduğunu ve nasıl ilişkilendirileceği öğrenciler tarafından zor olarak algılanmaktadır. Wallace ve diğerlerinin (2000) öğrencilerin internette sentezleme yaparken gösterdikleri

davranışlara yönelik tespiti; öğrencilerin okurken anlam çıkarmaya çalışmadıkları, soruların "cevabını" içeren basit bir web sayfası bulmaları ve onu yorumladıkları görülmektedir. Ayrıca, okuyucuların web ortamında aradıkları sorulara ilişkin açık cevaplar aradıklarını belirtilmekte ve bu nedenle sentezleme becerisinde başarılı olamadıklarını söylenmektedir.

İnternette arama-anlama faaliyetlerinde önemli olan sentezleme becerisi, okuyucuların birden fazla web sitesini sıralamasını, ilgili bilgileri süzgeçten geçirmesini ve daha sonra aradığı cevaba ilişkin ulaştığı bilgileri birleştirmesini içerir. Araştırmalarda, okuyucuların, web sitelerinde karşılaştıkları çok sayıda metinden sentezleme yapmasının zorluğundan bahsedilmektedir (Castek, 2008; Coiro & Dobler, 2007; Kuiper & Volman, 2008). Öğrencilerin farklı kaynaklardaki bilgiyi sentezlemeyi öğrenmeleri ve sentezleme becerilerini geliştirme yaklaşımları konusunda detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Dwyer (2010) çalışmasında öğrencilerin bilgiyi sentezleme sürecinde güçlük yaşadığından bahsetmektedir. Araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin, sentezleme becerisinde beşinci sınıfa göre daha zorluk yaşadığı belirtilmekte; deneyimin ve tecrübenin önemli rol oynadığını söylenmektedir. Öğrenciler genellikle web sitelerindeki bilginin çoğunu kopyalar ve önemsiz saydıkları bilgileri, bu kopyala-yapıştır faaliyetinin dışında bırakırlar. Çünkü, elektronik metinler bilgiyi kopyalamayı kolaylaştırmaktadır (Eagleton & Dobler, 2007). Bu nedenle, bilgiyi sentezleme becerisinin öğretiminde kopyala-yapıştır davranışından öte bir beceri olduğu ile ilgili eğitimler ve bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu beceriye ait, farkındalık kazandırılması bile önem arz etmektedir. Yaş grubu gözetmeksizin öğrencilerin çoğu bilgiyi sentezleme davranışına yönelik bir ödev sorusu verildiğinde, kopyala-yapıştır şekliyle ödevi tamamladıklarını ve iyi bir davranış gösterdiklerini düşünmektedir. Elektronik metinlerde yorumlama, ilgili ilgisiz bilgiyi ayırt etmek için öğrencilerin basılı metinlerde sıkça kullandıkları; metin ile etkileşimler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlamı yapılandırma ve anlam çıkarma stratejilerine vurgu yapılmalıdır. Özetle; internette metinle etkileşim girildiğinde öğrencilerin var olan yanlış davranışları not edilmeli ve bilgi eksikleri giderilerek nasıl en iyi şekilde sentezleme yapabileceği araştırılmalıdır.

Bilgiyi Doğrulama

Bilgiyi doğrulama kavramı; bireyin var olan bilgiyi paylaşma, tekrar araştırma, yeniden okuma yolu ile test etmesidir. İnternette karşılaşılan sorunlardan biri de dolaşan bilgi kirliliğidir. Bilgi kirliliğinin önüne geçmek için de doğrulama yapmak gereklidir. Doğrulama yapmak için ya birine danışmak ya da aynı konu ile var olan bilgileri tekrar gözden geçirmek gereklidir. Birine danışma yolunda kullandığımız stratejilerden biri paylaşmadır. Öğrenciler, bilgileri paylaştıkça, sorgulama yapıyorlar, yeni düşünceleri birleştiriyorlar ve karşlarına çıkan yeni bilgiyle eski bilgiyi karşılaştırıyorlar. Bilgilerin aktarılması bilgi oluşumunu artırır. Böylece öğrenciler aktif bir rol almaya ve çözümleri diğer öğrencilerle paylaşmaya ya da kendi görüşlerini diğerlerinininkiyle kıyaslama yoluna gider (Scardamalia, Beriter, McLean, Swallow & Woodruff, 1989). Paylaşma ortamları internette çoğu zaman sosyal uygulamalarla birlikte ortaya çıkmaktadır. İnternette paylaşım yapmanın pek çok çeşidi vardır; Facebook, twitter, instagram gibi sosyal uygulamaların gerektirdiği blog paylaşımları, anlık mesajlar, wikiler ve e-mail. Bu gibi iletişim kurmayı sağlayan uygulamalarda pek çok bilginin doğruluğu sorgulanmakta hatta gerekçeli kanıtlar sunulmaktadır. Günümüz gençleri için, blog yazarlığından sosyal paylaşım sitelerine kadar sosyal medyaya giriş yapmak yaygın bir uygulamadır. Aslında dijital neslin % 64'ü web' de içerik oluşturma sürecine bir şekilde dahil olmaktadır (Pew Internet ve American Life Project, 2007). Örneğin; bir bilgi ile ilgili mesaj yazanlar sorularına gelecek karşılığı dört gözle bekler ve her türden bilgi toplamak için onları okur. Mesajlar çok uzun, çok kısa ya da anlaşılmaz olduğunda, gönderen ve alıcı arasında her türlü karışık duygulara sebep olacak yanlış anlamalar ortaya çıkar. Aslında mesajlaşma tartışma ortamı doğurur. Bu tür bir tartışma ortamı öğrenciyi hem yazma konusunda hem de araştırma konusundan motive eder. Öğrenciler katılımcıların çeşitli fikirler paylaştığı internetteki tartışma ortamlarında yani hem soru sorup hem de sorulara cevap verebildiği ortamlarda daha iyi öğrenmektedir. Günümüzün iletişim teknolojileri, öğrencileri sadece sınıf ortamında değil, sınıf dışında elektronik ortamlarda daha geniş bir kitleye yazmak ve bilgi sorgulamak için motive etmektedir (Castek, 2008). Witte (2007), sınıf ortamında yazma konusunda en isteksiz öğrencilerin bile blog yazarken istekli olduğunu ve çokça zaman geçirdiğini söylemektedir.

Bilgiyi Eleştirel değerlendirme

Öğrencilerin web sitelerin de çok hızlı bir şekilde gezindikleri ve nadiren bir siteyi derinlemesine incelemek için bağlantıları takip ettikleri görülmektedir. Eleştirel değerlendirme, internette arama-anlama faaliyetlerinde merkezi önem taşımaktadır (Leu & diğerleri, 2004). Amerikan Kütüphaneciler Derneği (2003), tüm öğrencilerin 21. yüzyılda bilgi okuryazarlığı için bir zorunluluk olarak eleştirel becerilere gereksinim duyduklarını öne sürüyor. Her ne kadar öğrencilere internetteki bilgilerin hepsinin güvenilir, doğru ya da faydalı olmadığı hatırlatılsa da, pek çoğu güvenilirliği belirlemede hangi kriterlerin kullanılacağına karar vermede güçlük çekmektedir. Öğrencilerin birçoğu internetteki tüm bilgilerin güvenilir olduğuna inanmaktadır (Hirsh, 1999; Leu & diğerleri, 2007). Öğrencilerin internetteki bilgileri eleştirel olarak nasıl değerlendirebilecekleri konusunda kendilerine soru sormaları önerilmektedir (Corio, 2005). Bu sorular şu şekildedir: Bunun doğru olduğunu nereden bilebilirim?; Bu bilgi mantıklı mı?; Web sitesini kim oluşturmuştur ?; Web sitesi neden oluşturulmuştur ?; Sitenin bağlantı adresi nasıldır?.

İnternette öğrenciler genellikle sitelerin adreslerine odaklanır ve web sitesinin yazarına ya da içeriğe bakmaktan ziyade uzantısının .com ya da .edu olduğuna bakarak sitenin güvenilir olduğuna karar verirler (Hoffman, Wu, Krajcik & Soloway, 2003). Öğrenciler internette okuma yaparken edindikleri bilgiyi anlamada ve değerlendirmede çok fazla zaman harcamakta; kısa cevaplara odaklanmakta ve bilgiye dair yüzeysel yorumlar yapmaktadır. Aslında, öğrencilere web sitelerinin güvenilir olup olmadığına karar verme süreci zor gelmektedir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada ilk başta okudukları bilgilerin hepsini doğru kabul etmişlerdir ancak eleştirel değerlendirmeye yönelik olarak verilen eğitimden sonra sitelerin güvenilirliğini sorgulamışlardır (Kafia & Bates, 1997).

Ulaşılan web sitelerindeki bilgilerin araştırmanın amacına uyup uymadığına ve güvenilir bir kaynaktan gelip gelmediğine karar vermek öğrencilerin işidir (Harris, 2008) ve eğitimcilerin görevi ise; öğrencilere eleştirel değerlendirme becerisini kazandırma konusunda yardımcı olmaktır. Bir öğrencinin internetten yararlanılarak oluşturduğu ödevlerdeki kaynak ve bilgileri başarılı bir şekilde sorgulaması; aslında eğitim-öğretim hayatı boyunca temel bir beceriyi edinmeye hazır olduğunu gösterir.

Çünkü eleştirel değerlendirme becerisi, internette okuma-anlama süresinin temel öğelerinden biridir. Çünkü internette var olan kaynaklar; kalite ve doğruluk açısından daha az düzenlenir (Harris, 2008). İnternetteki var olan bilgilerin çoğu bilgilendirmek, ikna etmek, satmak, bakış açısı kazandırmak ve/veya bir tutum veya inancı oluşturmak ya da değiştirmek üzerine kuruludur ve çeşitli olayların fikirlerin, hikayelerin, yorumların, istatistiklerin, aldatmacaların bir birleşiminden oluşur. Haliyle, her bir kaynak için okuyucuların eleştirel değerlendirme becerisi ve bunu destekleyen stratejileri kullanması gerekmektedir. Çünkü araştırmalar da, öğrencilerin internetteki bilgileri eleştirel olarak değerlendirebilmek için gerekli becerilere sahip olmadığını doğrulamaktadır (Castek, 2008; Fidel & diğerleri, 1999; Kuiper & Volman, 2008; Wallace & diğerleri, 2000). Bu çalışmalar gösteriyor ki öğrencilerin bilgiyi eleştirel değerlendirebilmeye yönelik strateji ve becerilerini nasıl edindiklerini araştıran ek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu becerilerin öğretim süreçlerinin sosyal bir çevrede gerçekleşmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Nitekim, yeni okuryazarlık becerilerinin ilkelerinden biri de “yeni okuryazarlıklarda öğrenme genellikle sosyal olarak yapılanmıştır” şeklindedir. Yeni okuryazarlık becerileri teknoloji ile beraber birtakım sosyal uygulamaları da içermektedir (Morano, 2014). Bu nedenle, yeni okuryazarlık becerilerinin dayandığı temel kuramlardan biri Vygotsky’nın sosyal yapılandırmacı teorisidir.

2.2.2. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni Okuryazarlıklar

Yeni okuryazarlık becerileri önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilginin yararlı olup olmadığı noktasında eleştirel değerlendirme yapma, bu sorulara cevap vermek için sentezleme yapma ve diğer insanların cevaplarına erişme noktasında interneti ve yeni bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmemize ve yeni okuma yazma becerileri edinmemizi gerektirir. Yeni okuryazarlık yaklaşımları topluma siyasi, sosyal ve ekonomik açılardan katılım göstermenin önemli bir yoludur. Tüm öğrenciler kendilerini 21. yy’a tam olarak hazırlayan bir eğitim almayı hak etmektedirler. Okullar öğrencileri yeni beceriler edinme ve internette arama-anlama çalışmalarını desteklemekte yetersiz kalmaktadır (Leu & diğerleri, 2007). Eğitimdeki tüm paydaşların paylaşımcı bir vizyon oluşturmak ve tüm öğrenciler arasında teknolojik yeterlilikleri geliştirmek adına bir araya gelmeleri gerekmektedir. Bu çok yönlü öğretim

yaklaşımıyla uyumlu olan yaklaşımlardan biri de Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımıdır.

Vygotsky'e göre (1978) öğrenme, çocukların mevcut yeterlik seviyelerinin üzerinde bir çalışma yaptıklarında ya da bir yetişkin ve akran tarafından destek gördüğünde gerçekleşmektedir. Bir diğer deyişle akranların ve çevrenin rolünün önemli olduğunu belirtir. Çevreden anlaşılması gereken sosyal ve içeriği dolu olan bir çevredir. Vygotsky'nin savunduğu yaklaşımda, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Yaklaşımın temel yönlerinden biri de yakınsal gelişim alanıdır. Vygotsky (1978), yakınsal gelişim alanını; çocuktaki gelişim ve potansiyel gelişim düzeyinden hareketle açıklamaktadır. Birincisi, çocuğun kendi başına karşılaştığı problem çözdüğü var olan gelişim düzeyidir. İkincisi ise çocuğun, bir yetişkin veya akran desteğiyle karşılaştığı problemi çözdüğü potansiyel gelişim düzeyidir. Bu iki düzey arasındaki fark, çocuğun yakınsal gelişim alanını oluşturur. Yakınsal gelişim alanı, öğrenmeyi artıracak bir ortamın planlanmasında kullanılabilir. Planlanan ortam, öğrenenin bilgisini veya yeni bilgisini uygulayabileceği, öğrenen için anlam ifade edebilen bir ortam olmalıdır (Bağcı, 2001).

Öğrencilerin çoğu bilgi ediniminde interneti bir şekilde kullanmaktadırlar. Sosyal yapılandırmacılıkta vurgulanan çevre ile etkileşim anlayışında dikkate alınması gereken beceriler arasında 21. yy karşılaşılan yeni okuryazarlık becerileri de önemsenmelidir. Fer ve Cırık'a (2007) göre ise sosyal yapılandırmacılığı destekleyen öğrenme ortamında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: (1) Öğrenenler arasında sürekli olarak zengin bilgi alışverişi sağlanmalıdır. (2) Öğrenenlerin düşüncelerini derinleştirebilecek etkinlikler sunulmalıdır. (3) Öğrenenlerin birbirlerinin düşüncelerini farklı yönlerden tartışmalarına zemin hazırlanmalıdır (4) Öğrenenler arasında görüş ayrılıkları yaşanırsa öğrenenlerin tartışarak karara ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır. (5) Öğrenenlerin çalışmalarda birbirlerini takdir etmeleri ve cesaretlendirmeleri sağlanmalıdır. (6) Öğrenenlerin iddia ettikleri fikirleri gerekçelendirerek sunmaları istenmelidir. (7) Öğrenenlerin birbirlerine sorular sormasına fırsat verilmelidir. (8) Her öğrenenin işbirlikli gruplarda görev almasına dikkat edilmelidir. (9) Her öğrenenin kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. (10) Öğrenenlerin öğrendiklerini günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. (11) Çok yönlü düşünmeyi sağlayacak materyal ve kaynak kullanımı desteklenmelidir. (12) Öğrenenler, çalışmalarını etkin ve

etkili sunmaya teşvik edilmelidir. (13) Öğrenenlerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmelerine imkan verilmelidir. Bu maddeler dikkatle incelendiğinde; öğrencilere derinleştirebilecek etkinliklerin sunulması; düşüncelerin tartışılması; fikirlerin sunulması; kendilerini ifade edebilecekleri ortamların sunulması; çok yönlü düşünme için materyallerin kullanılması gibi konularda internetten faydalanmadan ve eğitim sürecine entegre edilmeden öğrencilerde bir takım eksiklerin olacağı görülmektedir. Vygotsky'nin (1978) söz ettiği yakınsal gelişim alanı, öğrencilerdeki anlama sürecini destekleme sürecin temel taşıdır. Anlamanın yapılandırılması da sosyal bağlam içinde bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşmalarıyla gerçekleşir. Birey, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer bireylerin fikirlerini etkiler ve onların fikirlerinden etkilenir (Fer & Cırık, 2007). Öğretmenler, öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini ve bunları destekleyen stratejiler ile anlamalarına yardımcı olacak destekler sunabilir.

Vygotsky'nin kuramlarından önemli olan noktalardan biri de bilişsel destek (scaffolding) dir. Burada bilişsel destek; öğrencinin yanında olan, sosyal etkileşimlerin oluşmasına fırsat sağlayacak araçlar, internet, sosyal uygulamalar ve destek olan yetişkin/akranlar şeklinde ifade edilebilir. Saye ve Brush'a (2002) göre, eğitim ortamında yumuşak yapı iskeleler ve sert yapı iskeleler olmak üzere iki düzey iskele bulunmaktadır. Yumuşak iskeleler, öğretmenlerin veya öğrencilerin sınıfta diyalog yoluyla yönetebilecekleri esnek desteklerdir. Bu iskelet tipi genelde plansızdır ve müdahale gerektiğinde kullanılır. Aksine, sert yapı iskeleleri gelişmiş ve planlanmıştır. Öğretmen veya meslektaşlar tarafından sağlanan hem sert hem de yumuşak yapı iskeleleri, öğrencilerin bağımsız çalışmaları sırasında öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğrencinin bağımsızlığı arttıkça ve kendi kendini daha iyi düzenler hale geldikçe bu yardım azalır. Bağcı'ya (2001) göre sosyal yapılandırmacılıkta öğretmenlerin görevleri fazladır; Öğrenenin öğrenme sürecinde öğretmen, kolaylaştırıcı rolde olmalı ve öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşim içinde olmaları sağlanmalıdır.

Bilişsel destek (scaffolding), tıpkı annelerin bir işi öğretirken kullandıkları metot gibi çocukları büyük ölçüde destekleyerek, ileride bu desteği azaltmak ve gücü yeter yetmez çocuğun sorumluluk almasını sağlamak anlamına gelir. Öğretmenin kademeli müdahalesi yardımıyla öğrenenin rolünü de basitleştirir (Arı, 2006). Ayrıca bireyler arası etkileşimi vurgu yapan sosyal yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin

önemini vurgular. Çünkü öğrenme, doğası gereği sosyal bir eylemdir ve bilginin paylaşımı önemlidir (Özdemir & Yalın, 2007). İşbirlikli öğrenmede problem çözmek için öğrenenler, küçük gruplar halinde çalışır ve birbirlerini cesaretlendirirler. İşbirlikli öğrenme çalışmalarının başarıyla gerçekleştirilebilmesinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler; öğrenenler ile çalışır, onları bilgilendirir, hataları düzeltir ve öğrenenleri açıklama yapmaları için cesaretlendirir (Green & Gredler, 2002). Bu araştırma da beceri ve stratejilerin öğretiminde kademeli sorumluluk aktarımı modelinin seçilmesi de ikisinin arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda; öğretmenin kademeli bir şekilde sorumluluğu öğrenciye yüklemesi bilgiyi yapılandırması açısından önem arz etmektedir. Kademeli sorumluluk aktarımı modelinde de öğretmen kademeli bir şekilde öğrenciye sorumluluğu aktarır ve daha sonraki aşaması ise işbirlikli uygulamadır. İşbirlikli uygulama aşamasından sonra öğrenci bağımsız uygulamaya geçiş yapmaktadır. Ayrıca sosyal yapılandırmacı yaklaşımda önemli olan bilişsel destek ile öğretilen beceri ve stratejilerin öğrenciler tarafından yapılandırması kolaylaşmakta ve anlamlandırmakta zorluk çekmemektedir. İnternette bağımsız hareket eden öğrencilerin bir şeyler öğrenmelerini ve verimli şekilde yararlanmalarını sağlamak için sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde hareket edilmelidir. Bilgisayar destekli ortamlar sosyal bilginin inşasını desteklemektedir (Zhu, Valcke ve Schellens, 2009). Öğrenme, sosyal bir etkinliktir ve içinde bulunan teknoloji çağının gerekliliklerini de içine alan medya, bilişim teknolojilerinden oluşan çevre ve bu çevreyle olan etkileşimin niteliğinin önemli olduğunu belirtilir.

2.3. İnternette Arama-Anlama Stratejilerini Öğrenme ve Öğretme Süreci

Her türlü ihtiyaç için öncelikle tercih edilen ortamların başında internet gelmektedir. İnternet aracılığıyla, e-posta, sohbet odaları, tartışma panoları ve web siteleri ile tüm dünyadaki insanlarla bağlantı kurulabilmekte ve aynı anda birçok işi bir arada yapabilmekte, bir yandan araştırma yaparken, bir yandan da mesajlaşmaktadır (Gee & Hayes, 2011). Bilgiye erişim arttıkça, bilgi birikimiz ve etki alanımız büyümekte; diğer kültürlerle, görüşlere ve değerlere erişim kolaylığı sağlanmaktadır. İnternetin kullanımının artması ile bilgisayar başında geçirdiğimiz zamanın da artmasına neden olmuştur. Sınırsız sunulan bilgi ve zamanın içinde bir yol çizmeden ilerlemek, özellikle de küçük yaş grupların da istenilen bilgiye ulaşamama, zaman kaybı ve bununla birlikte

bir takım sosyal sıkıntılara neden olmaktadır. İnternette bireylerin yol haritası olmalıdır. Yol haritası bireye yardımcı olacak, onu rahatlatacak, motivasyonunu artıracak ve nitelikli zaman geçirmesini destekleyecek stratejilerden oluşmalıdır. Web sitesi world wide web'deki bir konumdur. Bir okuyucu, bir web sitesine girerken bir ana sayfa ile karşılaşır. Bağlantılarla birleştirilen diğer ek belgeler ve dosyalar web sitesinde bulunabilir (Webopedia, 2017). Bu diğer bağlantılar karar verme sürecinde etkin olarak strateji kullanımı gereklidir. Çünkü, birey internet başında çoğu zaman yalnız başına kalmaktadır. Strateji bilgisi yüksek olan okuyucular, karar verme sürecinde kendi kendilerini yönlendirebilirler ve bu nedenle önem arz etmektedir. Strateji, bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol olarak tanımlanmaktadır (Erden & Akman, 2007). Strateji kullanımı ile bireyin neyi, neden ve nasıl yaptığının farkında olması sağlanır.

Afflerbach, Pearson ve Paris'e göre (2000), okuma çalışmalarında kullanılan beceri ve strateji kavramları iç içe geçmektedir. Beceri ve stratejiler bazen eşanlamlı olarak kullanılır; bazen de birbirini tamamlar. Afflerbach ve diğerleri (2008) stratejiyi okuyucunun metni çözme çabalarını kontrol altına alma ve değiştirmeye yönelik amaçlı, yönlendirici girişimler olarak; beceriyi ise okumayı başarıyla gerçekleştiren okuyucuların metinle ilişkili gösterdikleri otomatik süreçler olarak tanımlamaktadır. Williams ve Morgan'a göre ise (1989) beceri ile strateji kavramları farklı anlamlarda kullanılmalıdır. Beceri; otomatikleşmiş ve bilinçsizce gerçekleşen bir yetenek; strateji ise bir sorunu çözmek için uygulanan bilinçli bir süreçtir. Tanımlardan hareketle; strateji ile beceri ayrımı şöyle yapılabilir: Stratejiler yalnızca ilk aşamada, yani bilinçli aşamada ortaya çıkar ama daha sonraki aşamalarda otomatik olarak uygulandığı zaman strateji olarak kabul edilmez. Öğrenciler stratejileri artık kullanmakta olduğunun bilincinde olmadığı zaman beceri durumuna gelmektedir. Kısaca beceri, bir işin aşamalarının otomatik olarak, üzerinde fazla düşünülmeden yerine getirilmesini ifade eder (Temizkan, 2007).

Yeni okuryazarlık becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesine yönelik elektronik ve geleneksel metinleri anlama sürecinde kullanılan stratejilere ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Buna ek olarak, ülkemizde ıternette yer alan metinlerle ilgili yaş düzeyi küçük grupların strateji kullanımı inceleyen çok az araştırma mevcuttur. Bu nedenle araştırma da basılı metinleri anlama süreçlerinde kullanılan stratejilerden yola çıkılarak, ıternette arama-anlama stratejileri belirlenmiştir. Burnett, Dickinson, Myers ve Merchant (2009), çocukların okuryazarlık ve teknolojiyle olan etkileşimlerini incelemek için araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ıternette anlamayı artırma faaliyetlerine yönelik olarak stratejilerin arama-anlama odaklı olmasına karar verilmiştir. Öncelikle bireylerin geleneksel okuduğunu anlama süreçleri incelenmiş ve ortak olabilecek stratejilere odaklanılmıştır. Ayrıca, ıternette arama-anlama stratejileri oluşturulurken, yeni okuryazarlık becerilerinden hareketle bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, sentezleme, doğrulama, eleştirel değerlendirme becerilerini destekleyecek stratejiler seçilmiştir.

2.3.1. Geleneksel Okuduğunu Anlama ve İternette Arama-Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama; yazılan metin üzerinden etkileşim kurma yoluyla anlam çıkarma ve yapılandırma olarak tanımlamaktadır. Buna göre anlama üç ögeyi içermektedir. Bunlar; anlamayı yapacak olan “okuyucu”, anlaşılacak “metin” ve anlamanın parçası olan “etkinliktir” (Sweet & Snow, 2002).

Yani, okuyucu ve metin unsurları okuduğunu anlama kavramının temel taşlarıdır. Walpole ve McKenna’da (2007) okuduğunu anlamanın; bilişsel bir eylem olduğunu, okurun, metnin ve etkinliklerin özelliklerine bağlı ve okuduğunu anlamanın çok boyutlu yapısına dikkat çekmektedir. Okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2009). Anlama olayı okur içindeki unsurlara, okunmak için seçilen metne, metnin sunduğu bağlama bağlıdır (Rosenblatt, 1983). Okuyucu bir metni okuduğunda metinde geçen düşünceyle ön bilgilerini bütünleştirir. Metinde geçen kelimelerin anlamlarından hareketle, cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafların anlamına ve paragraflardan da konunun anlamına ulaşır. Okuduğunu anlama, okuyucunun ön

bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2006).

Görüldüğü gibi okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler tek boyutlu değildir. Okuduğunu anlama, metin bilgisini okurun önceki bilgileriyle birleştirme yeteneği gerektiren ve bireyin zihinsel sürecinin ayrıntılarına girilmesiyle sonuçlanan bilişsel beceridir (Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006). Dolayısıyla, okuduğunu anlama okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşimsel bir süreçtir. Yapılan tanımlarda hareketle; okuduğunu anlama süreci metin ve okuyucu olmak üzere iki temel değişkenden oluşmaktadır. 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 ön bilgi, okuma amacıdır. Metinle ilgili faktörler ise; metnin türü, anlatım düzeyi, yapısı, metnin dil ve üslubu, metnin fiziksel nitelikleridir. Bu faktörlerin her biri tek başına inceleme gerektiren başlıklardır. Araştırmalar da çocukların okuduğu metinleri anlaması ve içerik üzerinde daha fazla durulması gerektiği vurgulanmaktadır (Hu & Nation, 2000; Neuman, 2001). Metin türünün içeriği ve metnin yer aldığı ortam anlamı yapılandırma sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri haline gelmiştir. Okuma kavramı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut kazanmaktadır. Dijital medyadaki son gelişmeler ve internette yer alan belgelerin sayısının artması okuma faaliyetlerini etkilemiştir (Liu, 2005). Artık tekdüze 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 geçişten kaynaklanmaktadır (Mckenna & diğerleri, 1999). İnternette okuma becerilerinin bazı süreçleri geleneksel okuma becerileri ile ilişkilendirilse de (OECD, 2011) bir çok farklı beceri gerektirdiği düşüncesi aşıkardır. Bu durumun nedenlerinden biri de elektronik metinlerle geleneksel metinler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. İnternette yer alan metinler bağımsız çalışmak, keşfetmek, incelemek ve karar almak için özgürlük tanıyarak çocukları yetkilendirir. Böylece, öğrenciler metinle etkileşime geçerek, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmektedir (Glasgow, 1996). Okur ne zaman ve ne tür yardım alacağını seçme şikkına sahiptir. Basılı metne nazaran internetten

okuma birçok önemli avantaja sahiptir: etkileşim, lineer olmayan, bilgiye erişimde kolaylık, resim, ses ve video içerir. Bu özellikler basılı metinde mevcut değildir.

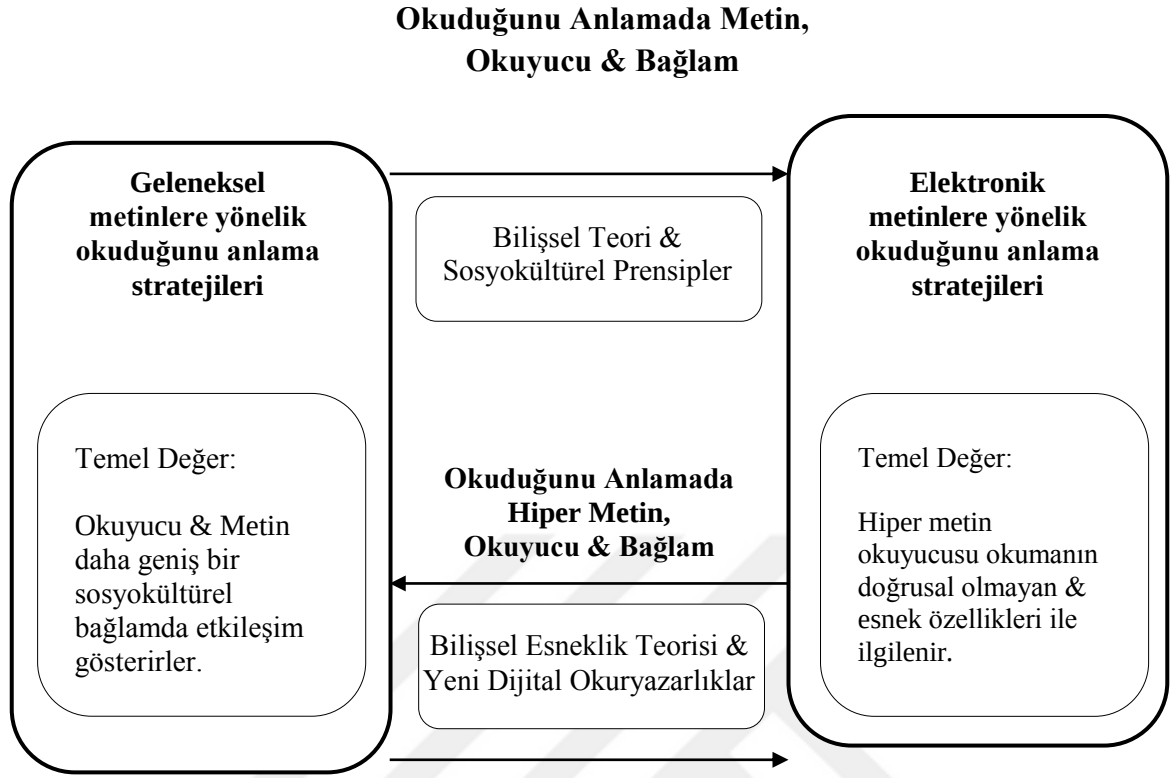
Her iki metin türünde de öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine destek olacak stratejiler ve beceriler gerekmektedir. Özellikle kullanımı oldukça yaygınlaşan elektronik metinlere yönelik daha fazla çalışma yapılması gereklidir. Çünkü Liu (2005) basılı bir metin ile elektronik metinlerin anlama süreçlerini karşılaştırıldığında, elektronik metinlerde anlama faaliyetinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca dijital çağda bulunan okuyucuların internette okuma yaparken derin anlamdan uzaklaştığını söylenmiştir. Basılı metinlerde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinden yola çıkılarak, elektronik metinlere ait özel stratejilere değinilecektir.

Basılı metinde; okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler ayrılmaktadır. Bireyler okumadan önce bir plan yapabilir, metni gözden geçirebilir, ön bilgilerini harekete geçirir. Okuma işlemi sırasında bireyler önemli fikirleri belirleyebilir, çıkarım yapabilir, metni diğer metinlerle karşılaştırır, izleyebilir, yapılandırır, sorgulayabilir. Bir metnin okunması sonucunda bireyler, bilgiyi nasıl kullanacaklarını yansıtabilir veya planlayabilir.

İnternette anlama sürecinde strateji kullanım şekli karmaşıktır. Okuyuculardan öncelikle içindekileri kullanma, sayfaları sıralı okuma veya metnin sayfalarını çevirme yerine; önce bir arama motoru veya web sitesi tercih etmeleri beklenilir. Daha sonra okuma amacı oluşturulup, ilgili bir anahtar kelime seçilir ve arama sonuçlarındaki bağlantılar incelenir. Tahmin etme yoluyla, okuma amacına uygun bir bağlantı hakkında okuma şekli oluşturulur. Okuyucular amaçlarını göz önünde bulundurarak hiper metinlerde ilerleme gösterirler. Okuyucuların konuyla ilgili ön bilgiye sahibi olması ve web’ de gezinme şekli, bilgiye başarılı şekilde ulaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Pearson, Barr, Kamil ve Mosenthals (1990), başarılı okuduğunu anlamada sürecinin gerçekleşmesi için kullanılabilecek yedi stratejiyi temel almışlardır. Bunlar; (1) ön bilgileri harekete geçirme, (2) soru sorma, (3) tahmin etme, (4) anlamı yapılandırma, (5) önemli fikirleri belirlenmesi, (6) sentezleme ve (7) anlam çıkarma. Bu stratejiler okuduğunu anlama süreçlerinin bir parçasıdır ve etkileşim gerektirir. İnternette karşılaşılan metinleri anlama süreçlerinde de basılı metinlerde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri temel oluşturmaktadır. İnternette arama-anlama stratejileri geleneksel okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejilerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Her ikisinde de ortak olan beceri ve stratejiler mevcuttur. Araştırmalar da internette başarılı bir okuyucunun aynı zamanda basılı metinlerde de başarılı olduğu görülmüştür (Altun, 2005; Coiro & Dobler, 2007; Schmar-Dobler, 2003). Ama internette arama-anlama stratejilerine özel olan gezinme, tahmin etme vb. stratejilerde bulunmaktadır. Tüm metin türleri için hangi stratejilere ihtiyaç duyulduğu, ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda çalışmalar mevcuttur. Ancak, ülkemizde çok az öğrenci, internette arama-anlama stratejilerini nasıl kullanacağını bilmektedir (Leu, 2000; Leu & diğerleri, 2004).

Şekil 1’de, geleneksel okuduğunu anlama stratejileri ile internette anlama stratejilerine yönelik benzerlikler yer almaktadır. Bu stratejiler; planlama, ön bilgileri harekete geçirme, izleme, tahmin etme, hiper metin yapısının ve ana fikirlerin farkına varmak, hiper metni değerlendirmek ve gözden geçirme olarak sayılabilir.



Şekil 2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Döngüsü Diyagramı
(Hsin-Yuan Chen, 2009)

Geleneksek okuduğunu anlama stratejilerinden internet ortamında yararlanan okuyucular olduğu gibi, internette ki metinlerin kendilerine özgü özelliklerinden ötürü var olan stratejilerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Tablo 1’ de bu durum karşılaştırılmaktadır. Örneğin; geleneksel okuduğu anlam sürecinde, okuyucuların daha sonra neyi, nerede okuyacakları hakkında pek de aktif karar alma imkanı olmadığı ve okumanın sayfa sayfa ilerlediği daha doğrusal bir yaklaşım söz konusu iken, elektronik metinler de okuyucuların bir bağlantıya tıklayıp tıklamama veya metne erişme konusunda karar verebildikleri doğrusal olmayan bir yapı mevcuttur (Duke, Schmar-Dobler & Zhang, 2006). Bununla birlikte, elektronik metinler okuyucularda dikkat dağılmasına sebep olabilmekte, okuduğunu anlama konusunda daha fazla seçenek ve çelişki görülmektedir. İnternet ortamındaki bu farklılıklar okumayı zorlu bir görev haline getirmekte ve okuyucuların internette arama-anlama faaliyetlerinin üstesinden gelebilmeleri için ilave stratejiler geliştirmesini gerekli kılmaktadır (Kamil & Lane, 1998).

Tablo 2. 1. Geleneksel Okuduğunu Anlama ve İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin Karşılaştırılması

Aşama	Geleneksel Okuduğunu Anlama Stratejileri	İnternette Arama-Anlama Stratejileri
Öncesinde	- Okuma amacı oluşturma (çalışmak veya eğlenmek için) - Metni gözden geçirme (ana başlık, giriş, başlıklar, resim/grafik, alt yazı, özet, sorular) - Metnin nasıl okunacağını planlanması (önden arkaya veya belirli bölümler)	- Okuma amacı oluşturma - Hiper metinleri gözden geçirme (ana başlık, başlıklar, resimleri, grafikler) - Hiper bağlantıları gözden geçirme - Bilgi için araştırma yapma veya sistematik biçimde anahtar kelimeler veya terimler kullanarak web sitelerini bulma
Sırasında	- Başlıklar hakkında düşünme - Metin yapılarını tahmin etme - Soru sorma - Önemli bilgilerin ortaya çıkarılması - Metindeki önemli noktaları ilişkilendirme - Anlam çıkarma ve onarma - Canlandırma - Anlamayı gözden geçirme - Anlamadaki sıkıntıları giderme (tekrar okuyun, sözlük kullanın, grafiklere başvurun) - Notlar alma ve önemli fikirlerin altını çizme	- Hiper metinleri ve ana fikirleri düşünme - Tahmin etme ve belirli web sitelerinden veya web sayfalarından vazgeçmek için karar verme - Gezinme - Multimedya bileşenlerini kavrama ve değerlendirmek için görsel okuryazarlık becerilerini kullanma - Sonraki çalışmalar için hiper metinleri veya grafikleri bir flash belleğe veya bir kelime işlemciye aktarma - Bir cevap çıkarmak için arama listesinden bilgileri planlama
Sonrasında	- Özetleme - Yansıtma - Sentezleme - Yazma	- Web sitelerini veya web sayfalarını bir internet sayfa imi olarak kaydetme - Sonraki araştırma veya ilgi alanları için ilişkili web sitelerini arama - Hiper metinleri değerlendirme

(Hsin-Yuan Chen, 2009)

Keene ve Zimmermann ise (1997) birçok strateji arasından en etkili olan stratejileri ayırarak kullanılması gereken strateji sayısını yediye indirgemıştır. Bu stratejiler; önceki bilgilerin harekete geçirilmesi, bilgilerin önem sırasına konulması, metnin ve yazarın sorgulanması, duyuların harekete geçirilmesi, anlam çıkarma, sentezleme ve düzeltici stratejiler olarak belirtilmektedir. Strateji gruplarının seçimi, uygulanacağı grubun özelliklerine, kullanılacak metin çeşidine ve çevreye göre farklılık göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, okuyucuların basılı ve elektronik metinlerde kullandıklarını ortak stratejiler ön bilgiyi harekete geçirme, soru sorma, özetleme ve önemli fikirlerin ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir (Coiro & Dobler, 2007).

Bununla birlikte, bulgular elektronik okumanın, gezinme, tahmin etme gibi yeni stratejiler gerektirdiğini de göstermektedir.

Belirlenen internette arama-anlama stratejileri oluşturulurken yeni okuryazarlık becerileri göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü beceri ve strateji öğretimi birbirine içine geçmiş ve birbirini desteklemektedir. Bu şekilde becerileri anlamlandırmak daha kolay olacaktır. Tablo 2.2’de araştırmada ele alınan beceriler ve bunları destekleyen stratejiler verilmiştir.

Çalışma da yeni okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek 16 adet strateji belirlenmiştir.

Tablo 2. 2. Yeni Okuryazarlık Becerilerini Destekleyen Stratejiler

Bilgiye ulaşma	Araştırma	Sentezleme	Doğrulama	Eleştirel Değerlendirme
Ön bilgileri harekete geçirme	Araştırma	Metin ile etkileşimler	Paylaşım	Eleştirel değerlendirme
Soru sorma	Gezinme	Önemli fikirlerin belirlenmesi		Değerlendirme
Okuma amacını oluşturma	Planlama	Anlam çıkarma		Yansıtma ve farkındalık oluşturma
	Tahmin etme	Anlamı yapılandırma		
	İzleme			

Bu stratejiler internette arama-anlama stratejileri olarak adlandırılmıştır. Bazıları bireylerin geleneksel okuduğunu anlama süreçlerinde kullandıkları stratejilerdir.

Bilgiye Ulaşma Becerisini Destekleyen Stratejiler:

1.Ön bilgileri harekete geçirme:

Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisinin öğretimin kullanılan bir stratejidir. Ön bilgileri harekete geçirme stratejisi ile; okuyucu, bilgi ve tecrübeleri ışığında, metine ilişkin anlamasını inşa eder. İki türlü ön bilgidir söz edilebilir. Birincisi konuya ait ön bilgi, konu başlığına ve içeriğine ilişkin önceki bilgileri harekete geçirmeyi kapsar. İkincisi; elektronik ortama yönelik ön bilgi ise web tabanlı arama motorları ve web sitelerinin yapılarına ilişkin var olan bilgileri harekete geçirmeyi kapsar. Belli bir konuda ön bilgiye sahip olmak, bilginin güvenilirliğini değerlendirmeyi kolaylaştırır (Hirsch, 1999). Başarılı okuyucular metinleri anlamlandırmak için ön bilgilerini harekete geçirirler. Basılı metinde de çokça kullanılan temel stratejilerden

biridir. Bir metindeki önemli fikirleri belirlerken, soru sorarken ve çıkarım yaparken metnin anlaşılmasını göstermek için ön bilgi kullanılmaktadır. Ön bilgiler, internette karşımıza çıkan bilgilere hızlıca göz atılmasını sağlamaktadır.

2.Soru sorma:

Basılı metinde kullanılan, iyi okuyucuların sıkça tercih ettiği (Maria, 1990) bir stratejidir. Sorular, okumaya yardımcı olacak şekilde okuyucular tarafından şekillendirilir. Cevap ararken amaç daha fazla bilgiye sahip olmak veya konuyu daha anlaşılır hale getirmektir. Anlamı yapılandırma, cevap bulma, problem çözme, bilgi bulma ve yeni bilgileri keşfetmek için öğrencilerin kendilerine soru sormalarını gerektirmektedir (Reid & Lienemann, 2006). Okuma sürecinde üretilen sorular metinle aktif olarak etkileşimi sağlar, öğrencilere önemli noktalar hakkında ipucu verir ve bir sonraki kısımda ne olacağını düşünmesi için teşvik eder. Soru sorma stratejisinin öğretimiyle, okuduğunu anlama başarısı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri arttırılmaktadır. McKenzie (1997) soru sormanın önemini “anlamayı arttırmak için şu ana kadar bulduğumuz ve öğrencilerimize verebildiğimiz en güçlü stratejidir” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilere soru sormayı öğretmek kişisel ilgiyi tetikler ve zamanla artan araştırmalara vesile olur. Hirsch (1999) kendi oluşturdukları sorularla araştırma yapan beşinci sınıf öğrencilerin, başkası tarafından düzenlenen sorularla araştırma yapan öğrencilere nazaran daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda, internetteki araştırma sorularını kendileri oluşturan öğrencilerin de motivasyonu ve arama sürecindeki başarısı artmıştır (Kuiper & Volman, 2008). İlkokul öğrencilerinin bu strateji geliştirmeleri için destek ve rehberliğe ihtiyacı vardır (Burke & Hammett, 2009; Eagleton & Dobler, 2007; Kuiper & Volman, 2008).

3.Okuma Amacını Oluşturma:

Basılı metinde de kullanılan bir stratejidir. Ulaşılması hedeflenen bilişsel öğelere karar verilir. Okuma amacı okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir. Amaç oluşturulurken birtakım sorular (Neden bu metni okuyorum? vb) oluşturulur. Bu sorular öğrenciye yol gösterici ve güdüleyici sorular olmalıdır. Aksi takdirde süreç ilerledikçe hep birinin yönlendirmesine bağlı kalmak ve başkası tarafından oluşturulan amaçların dışına çıkılamamaktadır (Akyol, 2006).

Bilgiyi Araştırma Becerisini Destekleyen Stratejiler:

1.Araştırma:

Araştırma stratejisi, okuyucunun arama yaparken "+", "site içinde arama ", "bul", "düzenleme" ve tırnak işareti özelliklerini bilinçli kullanmasını sağlar. Ayrıca pencereler arası geçiş yapma, uygulama açma, uygulamadan çıkma da araştırma stratejisinin öğretim süreçleri arasındadır.

2.Gezinme:

Gezinme; internette metin, sayfa veya 'boşluk' yoluyla ilerlemenin adıdır (Lawless & Schrader, 2009). Bir kullanıcının önceden içerik bilgisi, keşfetmeyi seçtikleri, hangi sırayla ve ulaşılabilir düzeyde anlaşılır olduğunu etkiler. Gezinme stratejisi öğrencinin internette nasıl gezindiğini, bilgiye hangi yolları kullanarak ulaştığını belirler. Gezinme stratejisi, 21. yüzyıl okuyucuları için oldukça önemlidir ve internette okuduğunu anlama çalışmalarında belirgin rol oynamaktadır. Çevrimiçi okuma ve gezinme ile ilgili önceki bilginin rolünü anlamak çevrimiçi okuma anlayışını anlamak ve geliştirmek için önemli bir anahtardır. Gezinme, okuyucunun arama kutucuklarına anahtar kelimeler yazarak web sitesi içinde ve/veya web siteleri arasında hareket etmesini; ekranı kaydırmayı, hiper metinleri aktive etmeyi ve geri izlemeyi içerir. Ayrıca Google'daki "bunu mu demek istediniz?" özelliğinin anlamını bilme ve kullanma aşamalarını içerir.

3.Planlama:

Tdk'da (2005) "yapılacak bir işi belli plana göre düzenlemek olarak" tanımlanmaktadır. Planlama stratejisine sahip bir birey okuma amacına uygun konuları ve ihtiyaçlarını belirler.

4.Tahmin Etme:

Basılı metinde de kullanılan ve iyi okuyucuların sıkça tercih ettiği bir stratejidir. İyi okuyucuların okuma için bir nedenleri vardır. Tahmin etme stratejisi okuyucuların okuma için bir amaç belirlemelerine yardım eder. Öğrencilere metni tanıtmaya ve öğrencinin dikkatini metne çekmek için kullanılır. Görsel kullanımı bu stratejide önemlidir.

Amaçlı okuma aynı zamanda okuyucunun sürece etkin katılımını sağlamaktadır (Kırkılıç & Akyol, 2007). Okuyucular bu ipuçlarından yararlanarak tahminlerini yapmaktadırlar. Tahmin etme stratejisi şu süreçleri içermektedir; (1) Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması, (2) Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağını ve metnin nasıl gözden geçirileceğinin öğretilmesi, (3) Öğrencilere tahminlerinin sorulması, (4) Tahminlerini okuma sürecinde, metinlerle karşılaştırmaları, (5) Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri, (6) Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğrenilmesi. Öğrenciden tahmin etme stratejisi ile ilgili beklenen; belli bir linke tıklamadan önce sırada ne olduğuna yönelik, aradığı soruya ilişkin, site yapısı hakkında, bilginin nerede olabileceğine yönelik davranışlardır.

5.İzleme:

Web ortamında göz hareketlerinin izlenmesi internet kullanıcılarının web sitelerinde bilgiyi nasıl buldukları konusunda yardımcı olmaktadır. İzleme stratejisine sahip bir birey; metnin yapısının ve uzunluğunun farkına varır; önemli başlıkların ve alt başlıkların farkına varır; ne okuyacağını ve hangi sıralama ile okuyacağını belirler; ilgisiz bilgi içeren metinleri atlamaya karar verir.

Bilgiyi Sentezleme Becerisini Destekleyen Stratejiler:

1.Metin ile Etkileşimler:

Basılı metinde de kullanılan metin ile etkileşimler stratejisi web sitesinde yer alan metinler arası ve metinler içi bilgileri kendi cümlelerin kullanarak birleştirme, farklı çevrim içi kaynaklardan düşünceleri destekleme, metinde açıkça verilmeyen bilgiyi çıkarmaya çalışma, metni ön bilgilerle ilişkilendirme ve anahtar fikirleri metinle eşleştirme süreçlerini kapsamaktadır.

2.Önemli Fikirlerin Belirlenmesi:

Başarılı okuyucular, okudukları metinlerde neyin önemli olduğunu belirleyebilmelidir.

Yani, bu stratejinin kazanılması okuyucunun metindeki önemli fikirleri belirlemesine ve sitedeki gerekli olan bilgileri ve/veya sitenin URL'sini kaydetmesine olanak sağlar.

3.Anlam Çıkarma:

Metinde doğrudan belirtilmeyen cevapları arar. İstenilen siteye karar vermek için arama motoru sonuç sayfalarından anlam çıkarır. Basılı metinde de kullanılan bir stratejidir. Etkili okuyucular okudukları metni anlamak için gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt etmektedir. Öğrenciler metinden öğrendikleriyle kendi bilgilerini bütünleştirerek çeşitli sonuçlara varırlar. Anlam çıkarma sürecinde öğrenciler, sonuç çıkarır, tahmin yürütür, esas bilgilerin farkına varır, metinden anlam çıkarmak için çeşitli bilgi ve resimleri kullanırlar (Barnett & McKown, 2007, Akt. Özyılmaz, 2010).

Başarılı okuyucular, okumalar sırasında ve sonrasında çıkarımlar yapar. Bu okuyucular, kararlarını oluşturmak veya sonuç çıkarmak için ön bilgilerini ve metin bilgisini birleştirirler. Anlam çıkarma, bireyin okuduğunda sentezleme yapmasını gerekli kılar. Sentezleme ile ayrıntılara odaklanır; bu nedenle alakasız veya gereksiz bilgi zihinden çıkarılır.

4.Anlamı Yapılandırma:

Basılı metinde de kullanılan bir stratejidir. Okuyucu, okuduğunu anlama ile ilgili eksik durumları tekrar okuyarak onarır. Açıklığa kavuşturmak için okumuş olduğu bir sayfaya geri döner.

Bilgiyi Doğrulama Becerisini Destekleyen Stratejiler:

1.Paylaşım:

Paylaşma stratejisi, öğrencilerin e- posta ve wiki uygulamalarındaki bilgilere erişme, öğrendiklerini kullanarak cevaplama ve düzenlemeyi içerir. Birey bu işlemleri yapmak için dosya ekleme, ekleri indirme, mesaj gönderme, mesaj açma gibi e-posta özelliklerini bilmelidir. Ayrıca mesajda kullanmak için metni ya da URL'yi kopyala/ yapıştır yapar. Paylaşım stratejisi ile birlikte okuyucular işbirlikli çalışmaya yönelik uygulamalar (grup kurma, anlık mesajlaşma, sosyal medya vs.) gerçekleştirir.

Bilgiyi Eleştirel Değerlendirme Becerisini Destekleyen Stratejiler:

1.Eleştirel Değerlendirme:

Eleştirel değerlendirme stratejisi; bilgi ve kaynakların eleştirel değerlendirme (sahte site, sitenin yapım yeri vs.) yoluyla güvenilirliğini belirlenmesini içerir. Birey; arama

sonuç sayfalarının hangi kısımlarının sponsorlu bağlantılar ve/veya ticari amaçlı linkler içerip içermediğini; web sayfası uzantılarının anlamlarını (.com, .org, .edu, .net) bilir; bilginin güvenilirliğini karşılaştırıp kıyaslamak için birden fazla kaynağı araştırır.

2.Değerlendirme:

Basılı metinde de kullanılan bir stratejidir Strateji kullanımında öğrencilere sık sık, “Bu bir anlam ifade ediyor mu?” sorusunun sorulması gerekmele birlikte, öğrencilerin de kendilerine bu soruyu sormaları öğretilmelidir. Öğrenciler bu stratejinin öğretimi ile birlikte web sitesinde yazılı bir metnin kullanılabilirliğini, konu ile alakalı olup olmadığını ve yazarın bakış açısını değerlendirebilmelidir.

3.Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma:

Yansıtma eylemi, öğrenme ve öğretmede yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koyma; uygulamayı değerlendirme, kendini değerlendirme, öğretim deneyimlerinden dersler çıkararak gelecek öğretim ve öğrenmeler için kullanma şeklinde tanımlanır (Ersozlu & Kazu, 2011; Gür, 2010; Ünver, 2003). Yansıtma stratejisi ise; okuyucunun elektronik ortamda kendilerini değerlendirmesini içerir. Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anahtar kavramlardan biridir. Çünkü birey kendini değerlendirirken, aslında kendine yönelik sorular sormakta ve kendinin ve diğer arkadaşlarının nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışmakta, zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmaktadır (Ersozlu & Kazu, 2011). Yani okuyucu metnin içeriği ile kendi deneyimleri arasındaki ilişkiyi yansıtır.

Özetle, internette arama-anlama stratejileri tanımlanmış ve bu stratejilerin öğretimi süreçlerinde kullanılabilecek modellere yer verilmiştir.

2 3.2. İnternette Arama- Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Kullanılan Modeller

Bireylerin internette anlama eğitimlerini olumlu destekleyen modeller; kademeli sorumluluk aktarımı modeli ve karşılıklı öğretim modelidir. Bu iki model de Vygotsky’nin (1978) proksimal gelişim alanı kavramına dayanıyor ve öğretimde bilişsel destek (scaffolding) kavramını baz almaktadır.

2.3.2.1. İnternette Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim modeli 1984 yılında Anne Marie Palinscar tarafından okuduğunu anlamayı arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. Karşılıklı öğretim modeli; basılı okuduğunu anlama stratejileri öğretiminde ve elektronik metinleri okumak ve anlamak için de her sınıf ve seviyede kullanılan modellerden biridir (Palinscar & Brown, 1984). Modelin temeli, okuduğunu anlamayı geliştirmek için, öğrenci ve öğretmenin işbirliği ve uyum içinde olmasına dayanmaktadır.

Palinscar ve Brown (1984)'a göre karşılıklı öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi öğrendikleri, anlamayı destekleyici ve anlamayı izleyici becerilerin kazandırıldığı yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Bir başka ifadeyle karşılıklı öğretim, bilişsel desteğe (scaffolding) dayalı öğretimsel bir yaklaşımdır. bilişsel destek (scaffolding) kavramı, bir yetişkinin desteği ile çocuğun, henüz kazanılmış ama olgunlaşmamış bir becerisinin aşama aşama istenen seviyeye getirilmesi sürecidir. Bu sebeple karşılıklı öğretim, öğrenciler ve öğretmen arasındaki metnin ortak olarak yapılandırılması amacını taşımaktadır.

Model; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme aşamalarından oluşmaktadır. Etkili bir karşılıklı öğretim ortamının oluşabilmesi için Palinscar & Brown (1984) tarafından tanımlanan üç karşılıklı öğretim bileşeninin öğretim ortamında bulunması gerekmektedir. Bunlar; a) Dört aşamanın (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) öğretilmesi ve uygulanması, b) Bu dört aşamanın öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması, c) öğretim sırasında öğretmenler desteklerini (model olma, rehberli uygulama) yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla aktif olduğu yapılandırılmış öğretim ortamını hazırlanmasıdır.

Karşılıklı öğretim modelinin temelini, dört öğretim basamağı (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) ve bunların öğretilmesi ve uygulanması oluşturmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

Tahmin etme: Öğrencinin yazarın metinde neyi anlatmış olabileceğine dair fikir yürütmesini sağlama olarak bilinen bu ilk basamak, öğrencileri metin hakkında düşünmeye sevk eder ve dikkatlerini metne vermelerini sağlamak için kullanılır. Aslında, öğrenci bu basamakta, yazı içinde karşılaşılabilecekleri hakkında fikir yürütür,

okuma metninin ne ile ilgili olabileceği veya metinde kimler olabileceğine dair tahminde bulunur. Metnin resimleri ve başlığı kullanılarak, öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Öğrenciler bu basamakta “bence, bana göre, benim tahminimce” gibi sözcükleri kullanarak kendi fikirlerini anlatırlar. Bu aşama, öğrenciye tahminini doğrulama veya çürütme olanağı tanıdığı için öğrencinin okuma motivasyonu artırır.

Soru sorma: Bu basamakta süreç öğrencinin kendi ürettiği sorularla ya da öğretmen tarafından verilen sorularla tartışması iki şekilde işlenmektedir. Bu sayede öğrenciler metin hakkında düşünmeye sevk edilip, anlama düzeylerinin artması sağlanır. Genel olarak sorular; “kim, ne, nerede, niçin, neden” gibi soru kalıplarını içeren cümlelerdir. Bu şekilde metnin ana unsurları ve önemli bilgileri öğrencilerin zihninde organize bir şekilde yapılandırılır (Palinscar & Brown, 1984).

Açıklama: Bu basamakta, çocuğun okurken anlayamadığı yerleri okuma sonrasında açıklanması istenir. Bu basamak iki farklı şekilde olmaktadır: ilki öğrencinin anlaşılmayan yerlerin anlamını bulması; ikincisi de öğretmenin öğrenciye metinden anlaşılmayan yerleri açıklamasıdır. Öğretmen öğrenciye gerekli ipucu ve yardımlarla doğruyu bulması için ortam hazırlar ve gerektiğinde de doğru cevabı öğrenci kendi açıklamaktadır.

Özetleme: Özetleme basamağı farklı bilgi ve becerileri gerektirmesi açısından karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Etkili özetleme yapabilmek için öğrencinin okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihninde yapılandırılması ve metin içinde sadece önemli olan bilgileri belirli bir sıra ve düzen içerisinde sunabilmesi gerekmektedir. Genel olarak bu basamakta öğrencilerin “önce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay, sonuçta” gibi sözcüklerle cümlelere başladığı ve zihninde canlandırdığı düzen içerisinde cümleleri sıralayarak özetleme yaptığı görülmektedir.

Karşılıklı öğretim modelinde, öncelikle öğretmen dört basamağın nasıl kullanılacağını açıklar ve model olur. Her birinin önemi ile ilgili bilgi verir ve faydalı olacakları bağlamları açıklar. Bu süreçte öğretmen gerektiğinde rehberlik eder ve destek olur. Bu modelde öğretmenin geçici ve uyum sağlayıcı biçimde destek verdiği, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre desteğini aşamalı olarak azaltması söz konusudur (Bruce, 1997). Karşılıklı öğretim süresince öğrenciler düşüncelerini öğretmenle ya da arkadaşlarıyla karşılıklı konuşma biçiminde ifade ederler. Öğrencilerin bu süreci

işselleştirmeleri beklenir. Bu süreçte, öğretmenler karşılıklı öğretimin basamaklarının metne nasıl uygulanabileceğini model olarak gösterirler ve öğrenciler aşamalı olarak model olunan davranış ve düşünceleri kazanırlar. Öğretmenin desteğini aşamalı olarak azalır ve kontrolün öğrencilere geçmesi sağlanır (Hacker & Tenent, 2002). Metnin bir kısmı okunduktan sonra, bir öğrenci (öğrenci lideri olarak belirlenmiştir) sınıf arkadaşlarına soru yöneltir ve tartışma ortamı oluşturulur. Öğretmen de bu tartışma ortamında kolaylaştırma rolünü üstlenebilir. Aynı zamanda karşılıklı öğretim, öğrencilerin önceki deneyimlerini harekete geçiren, metinle etkileşimi sağlayan aktif bir modeldir. Okuyucular önceki bilgilerine dayanarak metindeki anlamı yapılandırabilir. Anlam yapılandırılmadan öğrenme tam olarak gerçekleşmez. Bu yönüyle karşılıklı öğretim, öğrencinin anlamı nasıl yapılandırması ve ne tür stratejiler kullanması gerektiğini öğrenmesini amaçlayan bir diyalog olarak da tanımlanabilir (Hacker & Tenent, 2002). Aynı zamanda, öğrencilerin metni okurken kullanacakları anlama stratejilerini uygulamak için deneyim ortamı oluşturur (Palincsar & Brown, 1984).

Aynı zamanda, modelin uygulanması sürecinde yoğun ve etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi olması yani öğrencinin süreç içinde aktif olarak karşılıklı konuşma etkinliklerine katılmasının, aynı zamanda dili kullanma becerisini ve konuşma akıcılığını da desteklediği vurgulanmıştır (Klingner & Vaughn, 1996). Modelin olumlu yanlarından biri de süreçte kullanılan işbirlikli öğrenme, grup tartışmaları ve karşılıklı konuşmaların, öğrencinin sürece aktif katılımı üzerinde etkisinin olmasıdır (Brucei, 1997). Leu ve Reinking (2005) araştırmasında internette karşılıklı öğretim modelinin tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme şeklinde dört aşamasını yeni okuryazarlık becerilerinin öğretim süreci ile birleştirilmiştir. Bu modelin bireylerin elektronik metinleri anlamasını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Genel olarak alan yazına bakıldığında karşılıklı öğretim modelinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde arttırdığı; karşılıklı öğretim modelinin büyük ve küçük yaş grupların öğretiminde de kullanılabileceğini ve uygulama içerisine kolayca uyarlanabileceğini belirtmişlerdir (Hacker & Tenent, 2002; Kingsley, 2011; Leu & Reinking, 2005; Palincsar & Brown, 1984;).

2.3.2.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen strateji ve beceri öğretimini destekleyen modellerden biri de Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modelidir (KSAM). Kademeli sorumluluk aktarımı modeli Vygotsky'nin (1978) proksimal gelişim alanı kavramına dayanmakta ve öğretimde bilişsel destek (scaffolding) kavramını baz almaktadır. Vygotsky bilginin yapılandırılmasında, sosyal öğrenmelerin bir diğer deyişle akranların ve çevrenin rolünün önemli olduğunu belirtir. Öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gören Vygotsky'e göre insanların başkalarıyla etkileşim göstererek gerçekleştirdiği işbirlikli çaba, başarıların artmasında etkindir. Öncelikle öğretmen daha çok kontrole sahiptir; bununla birlikte bağımsız ve kişisel olarak düzenlenmiş öğrenmeye doğru aşama aşama ilerleme kaydedilir. Bu sistem, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut seviyelerini belirlemelerine olanak ve potansiyel seviyelerine ulaşmasında onlara yardımcı olmalarını sağlar. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen model olur, yardım eder ve geri dönüt verir. Zamanla yeni beceri ve stratejiler daha hazır bir şekilde uygulanır ve yeni bağlamlara aktarılır. Aşama aşama ilerleme kaydedilirken, öğrenciler bilgiyi yapılandırır.

Yapılandırma ile öğrenciler öğrenirken farklı kişilerle sosyal etkileşime girerek birtakım araçlar kullanır (Palincsar, 1998). Yapılandırma yaklaşımı ile öğretmen ve öğrenciler düşünme süreçlerini ortak yaparak öğrenmeyi olumlu yönde desteklerler. Öğrenci ve öğretmenler bilişsel stratejilerin yeni durumlara nasıl uygulandığını birlikte yüksek sesle düşündüklerinde, öğrenciler kendi düşünme süreçlerinin daha bilincinde olmaktadır. Özellikle becerilerin geliştirmesi aşamasında aşama aşama öğretmen öğrenciye aktarılan durum olumlu desteklenmektedir (Palinscar, 1998; Palincsar & Brown, 1984).Yapılandırılmış eğitim öğrencilerin karmaşık görevlere katılmasını sağlar. Öğrencilerin yaptığı hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür. Zamanla, bu hatalar aşama aşama öğretmen yönlendirmesi ve geri bildirimleri ile düzeltilir. Bu şekilde verilen beceri eğitimini destekleyen modellerden biri de kademeli sorumluluk aktarımı modelidir. Fisher ve Frey (2003) Kademeli sorumluluk aktarımı modelini öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu ve yapılandırma kullanılarak gerçekleştiğini dile getirmektedir. Bu da Vygotsky'in sosyal yapılandırmacı teorisi ile örtüşmektedir.

Fisher ve Frey (2003) KSAM'ın öğretim basamaklarını dört adımdan oluşan bir süreç olarak ele alır. Birinci adımda, doğrudan öğretim yoluyla becerinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmen açıklama sunar. İkinci adımda, öğretmen öğrencilere bu becerileri uygulamak için kendi gözetiminde fırsatlar sunar. Üçüncü adımda ise, uygulamalar yapılarak öğretilen beceri/strateji için öğrenciye sorumluluk yüklenilir. Son adımda ise, bilgi ve deneyim kazanan öğrenci bağımsız bırakılır (Duke & Pearson, 2002; Fisher & Frey, 2003; Fisher & Frey, 2007). Kademeli sorumluluk aktarımı bir gün, bir hafta, bir ay veya bir yılda gerçekleşebilir. Sorumluluğun kademeli olarak öğrencilere bırakılması ile öğrenciler bilmedikleri bir beceri ya da strateji ile ilgili düşünmeye başlar ve kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli; bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini (Lloyd, 2004); okuryazarlık becerilerini (Fisher & Frey, 2003) ve yabancı dil öğrenim becerisini (Kong & Pearson, 2003) artırma faaliyetlerinde etkili olmuştur. Fisher ve Frey (2003) tarafından tanımlanan model; odak ders, öğretmen kontrolünde uygulama, işbirlikli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır.

Odak Ders

- Öğretmen doğrudan öğretim metodunu kullanmaktadır.
- Öğretmen dersin amacını belirler.
- İçerik ve dil hedefleri belirlenir.
- Öğretmen, düşünme sürecinde "ben" ifadeleri kullanır.
- Sorgulama, öğrencileri sorgulamak için değil, öğretimi yapılandırmak için kullanılır.
- Ders, üstbilişsel farkındalık, özellikle de başarı göstergelerine odaklanır.
- Odak dersten sonra, hemen bağımsız öğrenme değil öğretmen kontrolünde uygulama yapılır.

Öğretmen Kontrolünde Uygulama:

- Öğretmen, yalnızca öğrenciler arasında dolaşmak ve bireysel anlama da öğrencilere yardımcı olmak için etkin rol oynamaktadır.
- Öğrencilerin içeriği anlamasına yardımcı olmak amacıyla soru sorulabilir.

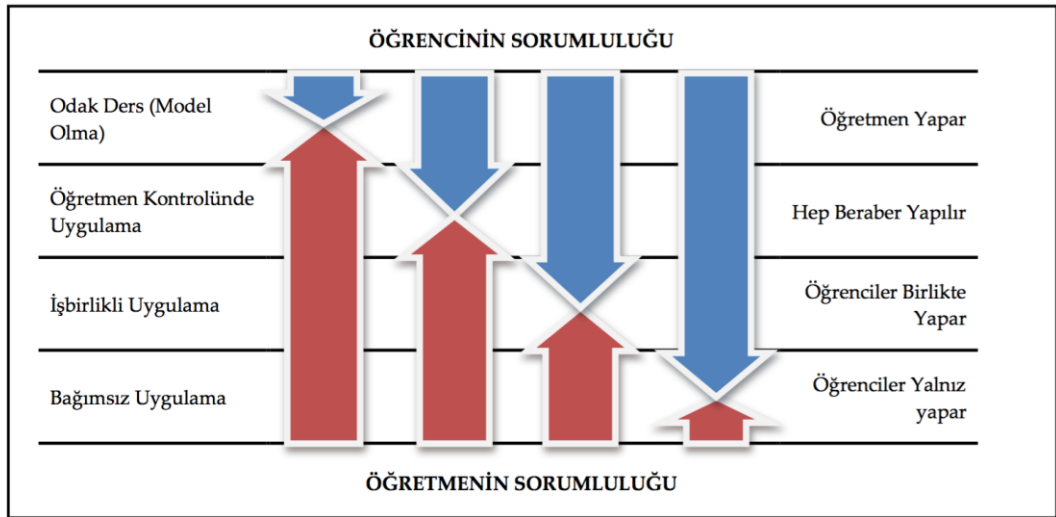
- Beceri veya stratejiyi uygulamaya başladıklarında öğrenciler ve öğretmen arasında bir diyalog oluşur.
- Öğretmen, ipucu kullanır ve bir öğrenci hata yaptığında, öğrenciye doğru cevabı hemen söylemez ve öğrencinin bulmasını destekler.

İşbirlikli Uygulama:

- Öğretmen, öğrencilerin işbirlikli uygulama yapmalarını destekleyen içerikleri oluşturur.
- Öğrenciler, uygulama yapmak için gerekli içerikleri öğretmen kontrolünde uygulama sürecinde edinmişlerdir.
- Öğrencilerin bu süreçte akranlarıyla iletişime girmesi ve dili etkin bir biçimde kullanması önemlidir.

Bağımsız Uygulama:

- Öğrenciler, diğer evrelerdeki süreçlerden geçerek bağımsız uygulama yaparlar.
- Bu süreçte öğrenciler bilgiyi sentezler ve öğrendiklerini uygular.
- Bağımsız uygulama, yeni bilginin uygulanmasını ve geliştirilmesini içerir.



Şekil 2.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli

(Fisher & Frey, 2008, Akt. Ensar, 2014)

Şekil 2.2’de öğretmenin doğrudan öğretim yoluyla başlayan süreçte öğrenciye geçiş söz konusudur. Modelin sınıf içi uygulamalarının ilk evresinde aktarılması düşünülen

beceri, görev ya da strateji için asıl sorumluluk görece daha deneyimli ve bilgili olan öğretmenindir. Son evreye geçildiğinde ise sorumluluk, bilgi ve deneyim kazanan öğrenciye devredilmiş olmaktadır (Duke & Pearson, 2002, Akt. Ensar, 2014).

KSAM'ın odak ders (model olma) aşamasında öğretmen doğrudan öğretim metodunu kullanır. Bu basamakta öğretmen öğrencilere beceriyi ya da stratejiyi tanıtır, bunların ne olduğunu, hangi durumlarda ne şekilde kullanıldığını açıklar. Daha sonra becerinin aktif bir biçimde kullanıldığı örnek bir uygulama yapar. Öğretmenin model olarak uygulamalı bir şekilde becerinin kullanımını gösterdiği sırada öğrenciler öğretmeni izler. Bu aşamada öğrenciler adeta işin uzmanını, uygulama üzerinde görme fırsatı bulur. Literatürde ifade edilen “usta çırak ilişkisi” yoluyla öğretim bu aşamada başlar (Ensar, 2014).

Öğretmen kontrolünde uygulama aşamasında, öğretmen rehberliğinde bütün sınıfla birlikte tartışma ortamı oluşturulur. Bu aşama öğrencilerin aktif katılımlarıyla şekillenmektedir (Fisher & Frey, 2003). İşbirlikli uygulama aşamasında; öğrenciler küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen görev üzerinde çalışır. Verilen görev her bir öğrencinin bir ürün ortaya koymasından ziyade öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurarak ve zaman zaman düşünce ve görüşlerini paylaşarak oluşturulmalıdır. Bu aşamada öğretmenin dikkat etmesi gereken adımlar şunlardır: a) Oluşturulan gruplar seviye grupları olmamalıdır. b) Öğretmenin aynı anda sınıftaki bütün öğrencileri izlemesi ve desteklemesi mümkün olmayacağından daha küçük gruplar oluşturup her bir grubun çalışmasını kendisi ayrı ayrı izlemeli ve bir grupla ilgilenirken diğer grupların farklı görevler üzerinde yoğunlaşmasını sağlamalıdır (Ensar, 2014).

Modelin son aşamasında öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapması; yani öğrendikleri beceri ya da stratejiyi öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları istenir. Buradaki ‘kullanma’ ifadesi önemlidir. Basit bir çalışma kâğıdına bir tanım veya ezberlenmiş bir bilgiyi yazmak, bu tür uygulamalardan sayılmamaktadır (Fisher ve Frey, 2007). Bağımsız uygulama aşamasında öğrencilerin, öğrendikleri beceriyi uygun materyaller eşliğinde kullanmaları gerekmektedir. Böylece öğretilen becerinin içselleştirildiği ve uygun bir biçimde kullanıldığı gözlemlenebilecektir (Ensar, 2014).

Bir öğretim modelinin nihai amacı, öğrencilerin edindikleri bilgi, fikir, içerik, beceri ve stratejileri, bağımsız bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bu açıdan Kademeli

Sorumluluk Aktarımı Modeli, yapılandırılmış öğretim aracılığıyla daha iyi bir düzeyde öğrenme sağlayan bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. Fisher ve Frey'in (2007) de belirttiği gibi "Bu öğretim modeli, kasıtlı, amaçlı ve açık bir süreçtir. Ancak, bu modeli aşırı kuralcı/açıklayıcı öğretim yaklaşımından ayrı tutmak gerekmektedir. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli öğretmenlerin izlemesi gereken bir talimatname olarak algılanmamalıdır. Pearson ve Gallagher'a (1983) göre kademeli sorumluluk aktarımı modeli elektronik metinlere uygulanabilir. Öğretmenler modelin ilk aşaması olan "odak ders" için yeni okuryazarlık becerilerini ve elektronik ortamları öğrenmelidirler. Daha sonra öğretmenler elektronik metinlere yönelik okuyucuların soruları nasıl geliştirdiklerini ve ne tür stratejiler kullandıklarını uygulamalı olarak gösterebilirler (Kymes, 2005). Daha sonra, işbirlikli ve bağımsız uygulama aşamaları ile öğrenciler elektronik ortamlar için yeterli becerileri edinebilirler. İnternette okuma-anlama süreçleri öğrencilere yeni fırsatlar sunar ve sosyal yapılandırılmış öğrenmeyi artırabilir.

2.3.3. Elektronik Ortamlarda Değerlendirme

Bireyin öğrenme isteğini artıran, teknolojileri öğrenme ortamına getirmesine destek olan önemli bir köprü olan yeni okuryazarlık becerileri, önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilginin yararlı olup olmadığı noktasında eleştirel değerlendirme yapma, bu sorulara cevap vermek için bilgi sentezi yapma ve cevapları diğer insanlarla paylaşma noktasında interneti ve diğer bilgi işlem teknolojilerini kullanmamızı sağlar (Leu & diğerleri, 2004). Arama motorları kullanarak bilgi arama işlemi, belirli bir soruya en uygun bağlantıyı seçmek amacıyla gelen bir dizi arama sonuçlarını etkili bir şekilde okumak ve anlamak için yeni okuryazarlık becerilerini gerekli kılar (Henry, 2006). Bu beceriler basılı metinler için gerekli olan okuryazarlık becerilerinden farklı olarak düşünülmeli ve geleneksel ölçme araçlarının ve yöntemlerinin bu becerileri ölçmede yetersiz kaldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Standart değerlendirmeler öğrencilerin bireysel başarılarını ön planda tutmakta; yeni okuryazarlık becerileri ile ilgili olan eleştirel değerlendirme, işbirlikli çalışma geri planda kalmaktadır (Burke & Hammett, 2009).

Yeni okuryazarlık becerileri üst düzey beceriler içerdiğinden, gelişimi değerlendirilirken alternatif ve otantik değerlendirme araçları kullanılması daha başarılı

sonuçlar elde edilmesine olanak sağlar. Alternatif ve otantik değerlendirme araçları, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Her zaman kullanılan çoktan seçmeli testlerin yanı sıra açık uçlu sorular ve günlük hayatla ilişkilendirilen örneklerin kullanımı önerilir. Açık uçlu sorular problem çözme, problemleri organize etme, yeni ve orijinal fikirler üretme, fikirleri değerlendirme, neden-sonuç ilişkileri kurma, genellemeler yapma, hipotez üretme, alternatifler arasında karşılaştırmalar yaparak bir yargıya varma gibi üst düzey becerilerin ölçülmesi için en uygun soru türüdür (Tan & Erdoğan, 2004).

Açık uçlu soruların yer aldığı alternatif ve otantik değerlendirme araçlarından biri de dereceli puanlama anahtarı, diğer adıyla rubriktir. Rubrik, yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu kriterler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007). Rubrik, hedeflenen performansı ölçmek için bireyin tek boyutludan ziyade çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlar. Rubrikler performansa dönük birçok duruma ve eğitim hedeflerine uygun olarak çok çeşitli şekillerde oluşturulabileceği ya da adapte edilebileceği için son yıllarda hem elektronik ortamda hem de basılı olarak çokça kullanılmaktadır (Goodrich-Andrade, 2000). Bu sebeple rubrikler öğrencilerin çabasını, bilgi ve becerisini yansıtan durumlarda değerlendirme ve öğrenmeye destek amaçlı kullanılan yararlı ve pratik araçlardır (Brualdi, 1998; Goodrich-Andrade, 2000). Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılan rubrikte önemli olan öğelerden biri de performans kriteridir. Performans kriterleri genellikle sayılarla (nicel) veya kelime ya da sıfatlarla (nitel) veya nitel ve nicel ifadeler bir arada kullanılarak kategorik bir şekilde belirlenir (Simon & Forgette-Giroux, 2001). Performans düzeylerine ilişkin tanımlar çok genel ve anlaşılabilir olursa mutlak ifadeler ve açıklamalar içerirse bu durum ölçekten elde edilecek verilerin tutarsız olmasına ve puanlayıcılar tarafından farklı yorumlanmasına sebep olur. Bu da ölçeğin kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini etkiler (Moskal, 2000). Holistik ve analitik olmak üzere iki tür rubrik çeşidi vardır. Holistik rubrik, performansı bir bütün olarak puanlamayı gerektirir. Analitik rubrik ise, süreci değerlendirmede daha çok tercih edilir (Mertler, 2001; Moskal, 2000). Ölçülecek performansın boyutları az olduğunda ve yaş grubu düzeyi küçük olduğunda holistik rubrik tercih edilmektedir.

Alternatif değerlendirme araçları gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayarların ve internetin ölçme ve değerlendirmede kullanılmasını yaygınlaştırmıştır. İnternet yolu ile yapılan ölçme ve değerlendirmeler ise öğrenciyi rahatlatmakta sınav stresinden uzak tutarak daha güvenilir bir ölçme ve değerlendirme yapmalarını sağlamaktadırlar (Gül, 2012). Elektronik değerlendirme öğrenci ve öğretmen açısından çok uygun, kullanışlı ve rahattır. Öğrencilerle internet ortamında yapılan sınavlarda kendilerini daha rahat hissettikleri ve değerlendirilirken kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ifade etmişlerdir (Dermo, 2009; Gül, 2012).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ve İnternette Arama-Anlama Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ersoy ve Yaşar (2003) araştırmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumlarını, öğrencilerin, öğretmenlerin ve anne-babaların görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, 10 sınıf öğretmeni, 17 öğrenci ve 16 anne-babayla görüşülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerinin interneti etkili ve verimli olarak kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrencilerin internet temel kullanım becerileri bakımından gerek öğretmenlerden gerekse anne-babalardan daha iyi oldukları bulunmuştur. Ayrıca, öğrenciler interneti bilgi kaynağına, oyun yerine ve iletişime benzetmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı kendilerini internet kullanımı konusunda yeterli olarak görmüş, yarısından fazlası ise internetten ders çalışmak amacıyla yararlandığını belirtmiştir. Öğrenciler internetten Fen Bilgisi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik derslerinde yararlandıklarını söylemişlerdir.

Ulusoy (2011) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin internet ortamında bilgiye ulaşma, ulaştıkları bilgileri analiz etme, verilen sorulara cevaplar bulabilme ve ulaştıkları bilgileri internet ortamında paylaşabilme yeteneklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini amaçlı olarak seçilen 6 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler araştırmacı tarafından belirlenen 9 soruyu interneti kullanarak cevaplamaya çalışmıştır. Öğrencilerden gözlem formu, sesli düşünme prosedürü, yarı

yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı tarafından alınan notlar yardımıyla veriler toplanmış ve verilerin analizinde ana tema ve sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yeni okuryazarlık davranışları ile uygulama düzeylerinin okul başarılarını yansıtacak şekilde doğrusal olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, dört öğrencinin cevaplarının yetersiz olduğu, cümlelerinde anlamsal bozuklukların ve tutarsızlıkların bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin verilen sorulara cevap ararken arama motorlarını tercih ettiği ve bulunan ilk cevapları kopyalama davranışı gösterdiği bulgusunu elde etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin gözden geçirme ve tarama stratejisini kullanmadıkları, reklam sitelerine yönelerek gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etme davranışını gösteremedikleri ve internette yer alan bütün bilgilerin doğru olduğu ile ilgili kuvvetli algılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan (2016) araştırmasında, Türkiye’de 2010-2015 yılları arasında güvenli internet kullanımına yönelik geliştirilmiş uygulamaları ve çalışmaları; 9-16 yaş grubu çocukların İnternet kullanımları, internette gerçekleştirdikleri etkinlikleri, İnternet kullanımında sahip oldukları becerileri, internette yaşadıkları riskleri ve bu risklerle başa çıkma stratejilerindeki değişimi ve uygulamalar ile sosyal çevrenin bu değişim üzerindeki yansımalarını ortaya koymuştur. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirlenen 12 bölgeden 9-16 yaş aralığında toplam 784 çocuk oluşturmuştur. Türkiye’de çocukların güvenli internet kullanımlarına yönelik uygulamaların ve çalışmaların incelendiği doküman analizi sonunda, bilinçlendirme seminerleri, etkinlikler, farkındalık ve tanıtım kampanyaları, basılı ve görsel materyaller, ihbar hattı, teknik ve yasal önlemler olmak üzere altı ana başlık altında çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Çocukların internet kullanım yaşlarının giderek düştüğü, internet kullanım sürelerinin ise yükseldiği görülmüştür. Çocukların internette gerçekleştirdikleri etkinliklerde, eğlence amaçlı kullanımının arttığı özellikle sosyal ağ kullanma, çevrimiçi film veya video klip izleme gibi etkinliklerde bir artış olduğu dikkat çekmiştir.

Avinç (2017), araştırmasında 0-8 yaş arasındaki çocukların ve ebeveynlerinin mobil teknolojileri ve internet kullanımlarını, internetteki faaliyetlerini, maruz kaldıkları tehditlerin ve internet kullanımındaki riskler ile ilgili ebeveynlerinin farkındalıklarını ve baş etme stratejilerini ortaya koymuştur. Çalışma nitel odaklı olup, 0-8 yaş arası 41 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile yürütülmüştür. Bulgulara göre çocukların büyük

bir bölümü ($f=32$) ilk kez ebeveynlerden görerek mobil cihazlarla tanışmaktadır. Çocukların yaptıkları etkinliklerin büyük payının oyun oynama ve video izleme olduğu görülmektedir. Sosyal medya ve eğitim için kullanımına oldukça az rastlanmaktadır. Ebeveynlerin mobil cihazların çocuklar için birçok tehdit unsuru barındırdığının farkında olduğu ancak alınabilecek önlemler konusunda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu yaş grubu çocukların kullanım alanlarından dolayı ciddi problemlerle karşı karşıya kalmadıkları, ancak ciddi problemlerin neler olduğu ve nasıl başa çıkılacağı konusunda da bilinçli olmadıkları görülmüştür.

2.4.1.2. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ensar (2014) kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile ilgili çalışmasını, hem güncel bir model olması hem de akademik başarısı düşük olan öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini gidermek için beceri öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin ip uçlarını içermesi bakımından gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonuç kısmında, kademeli sorumluluk aktarımı modelinin öğretmenlerin izlemesi gereken bir talimatname olmadığını, öğretmenlere kendi öğretim süreçlerine ilişkin hassasiyet geliştirmelerine yönelik olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, ideal bir öğrenme ortamı hazırlandığında ve kademeli sorumluluk aktarımı modeli basamaklarına uygun bir biçimde ise koşulduğunda beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedileceğini belirtmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yeni okuryazarlık becerileri ve internette arama-anlama stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar içe içe geçmiştir. Öncelikle yeni okuryazarlık becerileri ile ilgili olan araştırmalar incelenecektir.

Wallace ve Kupperman'ın (1997) altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin araştırma becerilerinden yoksun oldukları ve öğrencilerden araştırma ile ilgili istedikleri raporun içeriğinin çok zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yaparken buldukları metni okumak için gereken bir sonraki adıma ilişkin bilgi eksikliği bulunmaktadır. Öğrenciler zamanlarının çoğunu sorularına

en uygun cevapların bulunabileceği mükemmel sayfayı bulmaya çalışarak harcamışlardır. Her ne kadar araştırmacılar, öğrencilerin arama sonuçlarını daraltma girişimlerini gözlemleseler de, çok az öğrenci konuyla ilgili doğru sitelere ulaşmıştır.

Schacter, Chung ve Dorr (1998) 32 beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin biri açık diğeri kapalı uçlu sorulardan oluşan iki ödevi internetten araştırırken gösterdikleri araştırma becerisi davranışını incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre; öğrenciler iki soru türünde de araştırmayı planlamamıştır ve bilgiyi araştırmada tahmin etme tercih edilen bir yöntem olmuştur. Aslında, öğrenciler verilen sürenin %80'inde tahmin etme davranışını göstermişlerdir. Kapalı uçlu soru türünde öğrencilerin %6'sı; açık uçlu soru türünde ise öğrencilerin %93'ü bilgiyi araştırma becerisinde başarılı olmuştur.

Scharter ve diğerleri (1998) beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin proje ödevi kapsamında Pasifik Kuzeybatı Ağaç Ahtapotu olarak bilinen hayali bir hayvan hakkındaki bilgilerini sorgulayıp, eleştirel değerlendirme becerilerini incelemiştir. Edinilen bulgulara göre, öğrenciler internette yanlış ya da eksik bilgi yayımlanabileceğini fark etmemiş ve buldukları bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğini düşünememişlerdir.

Shenton ve Dixon (2003) 4-8 yaşa grubu ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin bilgiyi doğrulama süreçlerini değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hiçbirinin internette yer alan bilgilerin doğruluğuna karar veremediği görülmüştür. Shenton ve Dixon'a (2003) göre araştırma ödevlerinde basılı materyal kullanımını destekleyen okul kültürleri, öğrencilerin doğrulama becerilerinin gelişmemesinde etken olabilir. Çünkü kitap basımı öncesi içindeki bilgiler ve kaynaklar editör elinden geçtiği için okuyuculardan doğrulanması beklenmemektedir.

Taboada ve Guthrie (2006) 360 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci-merkezli sorular ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Geleneksel metinlerle ilgili soru oluşturma'nın öneminden bahsederek, bir soru ile başlatılan okumanın, okuduğunu anlama yeteneğini olumlu yönde etkileyebileceğini ileri sürmektedir. Öğrencilerin kendi sorularını oluşturdukları araştırma temelli ödevler, yeni okuryazarlık becerilerinin edinimine katkı sağlayan verimli bir yöntem olabilir. Bu görevler öğrencilerin kendi oluşturdukları sorulara cevap verirken ya da problem çözerken

karşılaştırma yapmalarını, ayırt etmelerini, sınıflandırmalarını ve kaynakları eleştirel olarak değerlendirmelerini gerekli kılar.

Leu, Reinking ve diğerlerinin (2007) 50 yedinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışma da, internet ortamında sahte bir web sitesini oluşturulmuş ve öğrencilerin bu web sitesi ile sorgulama yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin %87.5'i bu sitenin orijinal bir site olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bu durumdan hareketle, öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerisinden yoksun olduğu söylenmektedir.

Castek (2008) 53 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi üzerine karma bir model kullanarak araştırmasını yürütmüştür. 15 haftalık süre kapsamında internette okuma-anlama stratejilerine yönelik eğitim verilmiştir. Ön test ve son test ölçümlerinde internete dayalı yeni okuryazarlık becerilerini ölçen bir rubrik (ORCA) kullanılmıştır. Rubriğin 1., 3. ve 5. bölümlerinde (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme) deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer 2. ve 4. bölümlerinde (bilgiyi doğrulama ve sentezleme) anlamlı farklılık yoktur. Edinilen bulgulara göre; deney grubunda verilen eğitimin anlamlı derecede internette okuma-anlama faaliyetlerine artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin internette okuma-anlama stratejileri edinirken zorluklar yaşadıkları ve işbirlikli bir öğrenme ortamının da başarılarının artışı gözlemlenmiştir.

Kuiper ve Volman'ın (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma da, öğrencilerin web ortamında düşüncesizce araştırma yaptıkları doğrulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, web ortamında bilgiye ulaşmak için planlama yapmadıkları ve sabırsız bir şekilde davranış gösterdikleri görülmüştür.

Rose, Rose ve Blodgett (2009) gelişimsel farklılıkları olan çocukların internette gezinme ve bilgiye ulaşma becerisinin nasıl olduğuna yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Örneklem, 7-12 yaşları arasında 162 erkek ve kızdan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılanlar genç yaşta çocuklar (7-9 yaş) ve daha büyük yaş grubundaki çocuklar (10-12 yaş) olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalışma öncesinde, çocukların köpekler hakkında ön bilgisi (web siteleri için seçilen bilgilerin konusu) ve çocukların internet kullanımı değerlendirilmiştir. Deneysel web siteleri, grupların "bilgiyi araştırma ve bilgiye ulaşma" becerilerini karşılaştırmak üzere tasarlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, daha küçük yaşta olan çocukların web sitesinde yer alan içerik listesi, bilgi

edinmesini sağlayan vb. yönlendirmelerle öğrencilerin öğrenme performansı artırılmıştır. Diğer yaş grubundaki çocuklar bu durumdan etkilenmemiştir.

Kingsley (2011), araştırmasında elektronik okuduğunu anlamaya yönelik verilen eğitimin etkisini incelemiştir. Nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen tercih edilmiş, 12 hafta süren çalışma 440 (Deney/232, Kontrol/208) beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Eğitimde karşılıklı öğretim modeli kullanılmış olup, yeni okuryazarlık becerilerinin (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme, iletişim kurma) öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ölçümlerde internete dayalı yeni okuryazarlık becerilerini ölçen bir rubrik (ORCA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim sonrası okuduğunu anlama başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler üç alt beceriden ikisinde (bilgiye ulaşma ve sentezleme) kontrol grubuna göre daha fazla gelişim göstermiştir. Eleştirel değerlendirme becerisinde ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca, öğrencilerin okuma performansları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Regresyon analizine göre, değişkenler (İngilizce başarı testi, internet kullanım sıklığı, internet becerisi, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum) öğrenci performansındaki varyansın %28'ini yordamaktadır.

2.4.2.2. İnternette Arama-Anlama Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kafia ve Bates (1997) 1-6. sınıf öğrencilerinin internet kullanım amaçlarını ve nedenleri incelemiştir. Öğrencilerin interneti öğrenme amaçlı kullandıkları ve okul ödevleri için gerekli araştırmayı önceden seçtikleri sitelerde bulabilmişlerdir, ancak bu siteleri kendi kendilerine bulma konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Bulgulara göre; öğrenciler arama motorlarının sunduğu sitelere güvenerek; arama sürecinde ortaya çıkan sonuçları tam olarak okuyup tarama konusunda isteksiz davranmışlardır. Ayrıca, başlıklar üzerinden ziyaret edilecek sitelere karar vermişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları sıkıntı ve zorluklara rağmen internetten okuma konusunda ilgili oldukları belirtilmektedir.

Lyons, Hoffman, Krajcik ve Soloway (1997) fen dersleri için kendi oluşturdukları sorularla araştırma yapan altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencilerini incelemiştir. Her ne kadar öğrenciler gruplar halinde çalışmış olsalar da interneti bir bilgi kaynağı olarak kullanmada araştırmaya yardımcı olacak bir takım desteklere ihtiyaç duymuşlardır.

Thury (1998), ortaokul öğrencilerinin bilgiye ulaşmada tahmin etme stratejisini sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dikkatle okumadıklarını ya da aramalarını gözden geçirmediklerini belirtmiştir. Bunun yerine hızlıca çalışmış, her sitede çok az zaman geçirmiş ve arama yaptıktan sonra sadece ilk sayfadaki sonuçlara bakmışlardır.

Hirsch (1999) beşinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi araştırırken web sitelerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Öğrencilerin alıntı, Boolean operatörlerini ya da arama motorlarının sunduğu herhangi bir özelliği kullanmadıklarını vurgulamıştır. Öğrenciler çoğunlukla kullandıkları bilgisayarlardaki Netscape browserın sağladığı kusurlu arama motorunu kullanmışlardır. Öğrencilerin arama sonuç sayfasındaki özetleri kullanarak, bağlantıya karar verdikleri ve tıkladıkları görülmektedir.

Lien (2000) araştırmasında 123 2.-12. sınıf öğrencisinin internet deneyimi ile araştırma ödevlerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, internet deneyimi fazla olanların arama motorlarını esnek bir şekilde kullandığı görülmüştür.

Bilal (2000, 2001) 7-12 yaş arası çocuklar için tasarlanmış Yahoooligans arama motoru kullanan öğrencilerin davranışlarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin %64'ü anahtar kelime arama şeklini tercih etmiş, geri kalanı ise kategorileri tarama yöntemini seçmiştir. Öğrencilerin %50'si sorularına aradıkları cevabı başarılı bir şekilde bulmuştur. Öğrenciler uzun sayfaları, kısa olanları inceledikleri gibi aşağı çekerek incelememişlerdir ve ekranın yukarısında olan bağlantıları orta ya da aşağısında olanlara nazaran daha çok takip etmişlerdir. Başarılı öğrenciler tekli ya da çoklu anahtar kelime aramaları yapmış ve başarısız öğrenciler ise soruları yazmış ya da basit bir dil kullanmışlardır.

Schmar (2002) beş beşinci sınıf öğrencisinin internette okuma yaparken ne tür stratejiler kullandıklarını bulmak amacıyla yürüttüğü nitel araştırmasında; önemli fikirlerin belirlenmesi (%28), gezinme (%25), anlamı onarma ve izleme (%19) ve anlam çıkarma (%15) stratejilerinin en fazla kullanıldığını; özetleme (%2), soru sorma (%0.01) ve ön bilgileri harekete geçirme (%0.02) stratejilerinin ise hiç ya da daha az kullanıldığını belirtmiştir. Her iki metin türünde de ortak olan stratejiler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlamı onarma ve izleme, anlam çıkarmadır. Ayrıca gezinme stratejisinin internet ortamına özgü bir strateji olduğu belirtilmiş; okuyucuların bağlantıları tıklamak,

bir arama kutusuna anahtar kelimeler girmek, bir sayfayı aşağı kaydırmak veya geri düğmesini kullanma eylemleri olarak tanımlanmıştır. Okuyucular öncelikle sorulardan önemli bir terim seçerek, bu terimi arama kutusunda yazdılar. Daha sonra, izleme, gezinme veya çıkarım yapma yoluyla ortaya çıkan sonuç listesini inceleyip; arama terimiyle eşleşen bir web sitesi bulduklarında, bağlantıyı tıklayarak seçim yapmışlardır. Daha sonra bilgileri değerlendirip, bir önceki bağlantıya, web sayfasına, web siteleri sonuç listesine geri döndüler veya arama kutusunu tekrar kullanmışlardır.

Henry (2006) internette arama-anlama sürecinin sınıf ortamında edinilmesini ilişkin inceleme yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencileri için belirli bir bilgiyi araştırma, anahtar kelimeleri kullanmak, arama motoru sonuçlarını incelemek ve aramayı yaptıktan sonra ortaya çıkan sonuçların ilk sayfadan sonrasına bakma durumlarında zorluk yaşamaktadır. Bu bulgulara göre bilgiyi araştırma internette arama-anlama süreci için önemli bir beceridir.

Coiro ve Dobler (2007) tarafından 11 altıncı sınıf öğrencisinin internetten okuduğunu anlama süreçlerini incelemek amaçlı yapılan araştırmada, internet ortamında bilgiyi araştırma amaçlı beceri düzeyleri yüksek olan okuyucuların kullandığı aşamalar incelenmiştir. Okuyuculardan internette iki farklı bilgiyi araştırma görevi istenmiştir. Sesli düşünme tekniği kullanarak elde edilen verilerden hareketle; okuyucuların, ön bilgileri harekete geçirme, izleme, planlama, değerlendirme ve öz düzenleme stratejileri gibi geleneksel okuduğunu anlama da yaygın olarak kullanılan stratejileri kullandıklarını tespit edilmiştir. Ancak, internet ortamı için bu stratejilerin yeterli olmadığı gezinme, tahmin etme vb. ilave stratejiler gerektiği vurgulanmıştır.

Kymes (2007) araştırmasında, 69 11. ve 12. sınıf öğrencisinin elektronik metinleri okurken ve bilgiyi araştırırken kullandıkları stratejileri incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin internet kullanım sıklığı strateji kullanımı üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır. İnternette ortamında kullanılan stratejilerin basılı metinlerde kullanılan stratejilerle ortak olduğu gibi farklı olduğu da belirtilmiştir. Basılı metinlerdeki öğrencinin strateji kullanımı ile internet ortamındaki strateji kullanımını etkilememiştir.

Dodge ve diğerleri (2011), çocukların anaokulundan ortaokula kadar interneti nasıl kullandıklarını ve bu kullanımının eğitim-öğretim hayatlarına etkilerini bulmaya

çalıştılar. 37 çocukla gerçekleştiren araştırma üç bölümlü bir görüşme süreci içermektedir. Birinci bölümde çocuklara, internet kavramına yönelik farkındalıklarını ölçmeye yarayan sorular; ikinci bölüm de internetin ne olduğunu düşünüyorsunuz? İnsanlar interneti ne için kullanıyor? İnterneti okulun dışında mı kullanıyorsunuz? İnterneti okulun içinde mi kullanıyorsunuz? İnternette ne yapıyorsunuz? şeklindeki sorular; üçüncü bölümde de çocuklara interneti nasıl kullandıklarını göstermelerini isteyen bir soru tarzı yer almaktadır. Görüşülen çocukların çoğu (% 87) interneti oyun oynamak için kullanmaktadır. Çocukların sadece % 23'ü interneti bilgiye ulaşmak için kullanmaktadır. Çalışmanın diğer bulgularına göre, çocukların internet kullanımını bildiklerini gösterdi. Çocukların% 84'ü internete girebilirken,% 30'u bağımsız olarak bir web sitesine erişebiliyorlardı. Çocukların sadece% 24'ü bir arama motoru kullanarak bilgi bulabiliyorlardı.

Steffens (2012), araştırmasında 465 ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik ve geleneksel bilgilendirici metinleri okurken kullandıkları anlama stratejilerine ilişkin temel bilgileri incelemiştir. Elde edilen verilerden hareketle, öğrenciler basılı metni yüksek sesle okuyarak; bilgiyi özetleme, sentezleme, çıkarım yapma stratejilerini kullanmışlardır. Elektronik metni okurken ise anahtar kelimeleri belirleme, önemli bilgileri ortaya çıkarma, anlamı çıkarma ve tahmin etme stratejisini kullanmışlardır. Çalışmanın bulgularına dayanarak, basılı ve elektronik metinleri anlamak için strateji kullanımının ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanması önerilmektedir.

Dembroski (2014) araştırmasında, 123 sekizinci sınıf öğrencisinin geleneksel ve elektronik okuduğunu anlama başarılarını incelemiş, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin internetten okuma sürecinde nasıl stratejiler kullandıklarını ortaya çıkarmış ve çeşitli değişkenlere göre ele almıştır (zaman, ön bilgi, teknoloji kullanımı ve özgüven gibi). Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin geleneksel ve elektronik okuduğu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır ($r= 0.57$, $n= 123$, $p= 0.01$). Öğrencilerin günlük teknoloji kullanımının (Fare ve klavye kullanımı, sosyal medya yoluyla etkileşim, pencereleri küçültme/büyültme/kapatma, pencereler arasında geçiş yapma, köprülere tıklama, Kopyala/yapıştır gibi) elektronik okuduğunu anlama performanslarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu becerilerde zayıf olan öğrenciler, ekstra zaman ve yardıma ihtiyaç duyduğunu

belirtmektedir. Özetle, geleneksel ve elektronik okuduğu anlamının farklı olduğu, ancak tamamen birbirlerinden bağımsız olduğu söylenemeyeceği belirtilmiştir.

2.4.2.3. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Morano (2014), örnek olay metodunu kullanarak yürüttüğü araştırmasında, okuma başarısı düşük olan üç beşinci sınıf öğrencisinin basılı ve elektronik metinleri okurken kullandıkları stratejileri incelemiştir. Kademeli sorumluluk aktarımı modelinin kullanıldığı eğitimde, öğretmen doğrudan eğitim süreciyle başlamış ve kademeli olarak sorumluluk öğrenciye verilmiştir. Her hafta cuma günü öğrenciler o haftanın dersinden alınan konuyla ilgili bağımsız olarak bilgisayarlarda çalışmışlardır. Öğrencilerden Mateo ve Ürdün dizüstü bilgisayarı açma, yeni bir sekme açma gibi temel bilgisayar becerilerine sahiptir. Megan, temel bilgisayar becerilerinin çoğunun yanı sıra komutlarla ilgili bilgilere sahiptir. Üç haftalık eğitimden sonra, Mateo ve Ürdün, beceri ve stratejileri kullanarak okumalarını güçlendirmişlerdir. Megan bağımsız olarak dizüstü bilgisayar üzerinde çalışmıştır. Megan, metne veya başka bir web sitesine gidip anlamı onarmak için yeni literatür bilgisi kullandığında okuduğunu anlama yeteneği artmıştır. Bulgulara göre; öğrencilerin eğitim sonrasında bilinçli bir şekilde internette arama-anlama stratejileri kullanımları artırmıştır. Eğitim sonrası, anlamı onarma stratejisinin gelişimi basılı metinde az oranda artış gösterirken; internet ortamında % 8.7'den %91.3'e yükselmiştir. Öğrenciler önemli fikirlerin belirlenmesi stratejisini hem basılı hem de elektronik metinde çokça kullanmışlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacına uygun olarak karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem; araştırmacının nitel ve nicel araştırma yaklaşımı öğelerini geniş kapsamlı bir anlayış ve doğrulama amacı doğrultusunda birleştirdiği araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, Akt. Dede, 2015). Karma yöntem araştırmalarında süreç; araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, karma yöntem araştırma deseninin seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, sonuçların ortaya konması ve raporlaştırılması biçiminde sıralanabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

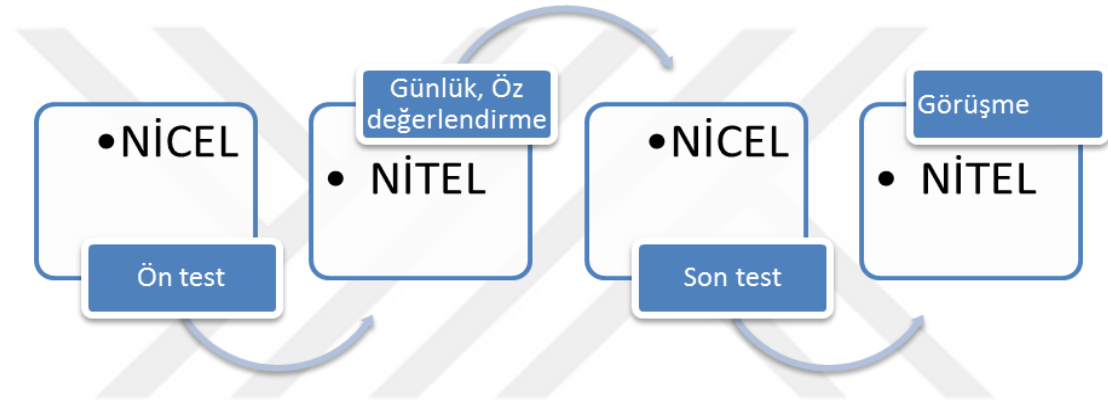
Karma yöntemin seçilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi; araştırmanın geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermesidir. İkincisi ise araştırma sorularının hem nitel hem nicel verilerle desteklenmesinin, araştırmanın başarısını olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir.). Karma yöntem, araştırmacının araştırma verilerini derinlemesine analiz etmesine olanak sağlar (Creswell, 2008). Bununla birlikte karma yöntem, araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ve doğruluğunu artırır.

Creswell (2008), karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri en sık kullanılan altı temel tasarım olduğunu söylemektedir. Bunların üçü eşzamanlı, üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Uygulama sürecinin türüne göre, karma yöntem desenlerinden sıralı dönüşümsel tasarım tercih edilmiştir. Sıralı dönüşümsel tasarımda, nicel ve nitel aşamalar kronolojik bir sırayla gerçekleşir. Birinci aşama, ikinci aşamanın araştırma sorularının ve/veya hipotezlerinin geliştirilmesine bağlıdır (Köksal, 2015). Yöntemsel yaklaşımın önceliğine göre süreç NİC→nit şeklindedir. Veri analizi genelde yorumlama ve tartışma kısımlarında birleştirilir. Bu tasarım alternatif bakış açılarına imkân vermesi

ve çalışılan olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamasından ötürü yararlıdır (Fırat, Kabakçı & Ersoy, 2014).

Bu araştırma deseninde bütün uygulamalar ve çalışmalar tek grup ile yürütülmektedir. Rubriğin değerlendirilmesinde sayısal sonuçlara ulaşıldığı için nicel, öğrencilerin günlüklerinde ve özdeğerlendirme formlarında yazdıklarının değerlendirilmesinde sözel sonuçlara ulaşıldığı için nitel boyut yer almaktadır. Araştırma modeli Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Araştırmanın Modeli



Araştırmanın nicel boyutunda amacına ulaşması için deneysel model tercih edilmiştir. Deneysel modeller değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test eden en geçerli ve güvenilir modellerdir (Fraenkel & Wallen, 2006). Böylece bağımsız değişkeni manipüle ederek, dış değişkenleri kontrole almak durumundadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün & Demirel, 2009). Deneysel desenler öncelikli olarak denek sayısına göre tek denekli ve çalışma da kullanılmış olan çok denekli desenler olarak ayrılmaktadır. Fraenkel ve Wallen (2006)’a göre çok denekli desenler de gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf desenler olarak ayrılmaktadır. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön-son test deseni kullanılmıştır. Karasar’a (2005) göre ise tek grup ön test-son test model, deneme öncesi modellerin altında yer almaktadır. Deneysel modelde yer alan bağımsız değişken internette arama-anlama stratejileri; bağımlı değişken ise yeni okuryazarlık becerileridir. Araştırmanın nitel boyutunda amacına ulaşması için olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma desendir. Katılımcılar tarafından açıklanan bir olgu hakkında araştırmacının

insan deneyimlerinin özünü tanımlamaya çalıştığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot uygulama aşamasındaki çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı I. dönem İstanbul ili Çekmeköy ilçesi Taşdelen mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 31 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasındaki çalışma grubunu ise; 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. dönem İstanbul ili Kadıköy ilçesi Erenköy mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 28 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel ve nicel bulguların keşfedilmesi ve açıklığa kavuşturulması nedeniyle kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın birlikte yürütüleceği sınıfın öğretmeninin gönüllülüğü, bilgisayar laboratuvarının olması ve okul yönetiminin süreci desteklemesi ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu sürecin ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul il Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar gerçekleştirilerek, gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Araştırmada veriler değerlendirilirken öğrenci isimlerine kod isimler verilmiştir.

Çalışma grubunun cinsiyet, bilgisayara sahip olma, tablete sahip olma, tablet/bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayar kullanma amacı, internet ilgi, günlük bilgisayarda zaman geçirme durumları ile ilgili olarak yüzde ve frekans dağılımları sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 3.2' de araştırmaya katılan öğrencilerin %53.6'sının erkek ve %46.4'ünün de kız olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %64.3'ünün bilgisayar sahibi olduğu ve %35.7'sinin olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %85.7'sinin tablet sahibi olduğu ve %14.3'ünün ise olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 53.6'sının ara sıra, % 32.1'inin her gün ve % 14.3'ünün de haftada bir tablet/bilgisayar kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50'sinin bilgisayarı oyun amaçlı kullandığı, % 28.6'sının okul ödevi için ve % 21.4'ünün de facebook/youtube amaçlı kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67.9'unun internet ortamında ilgileri youtube videolarına, % 25'inin derslerle ilgili şeylere, % 7.1'inin de komik şeylere

yönelik olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 75'inin günlük bilgisayarda zaman geçirme süresi 1 saatten az, % 25'inin ise 1 saatten fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2. Çalışma Grubunun Değişkenlere Yönelik Yüzde ve Frekans Tablosu

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	15	53.6
	Kız	13	46.4
Bilgisayara sahip olma	Evet	18	64.3
	Hayır	10	35.7
Tablet sahib olma	Evet	24	85.7
	Hayır	4	14.3
Tablet bilgisayar kullanma sıklığı	Her gün	9	32.1
	Haftada bir	4	14.3
	Ara sıra	15	53.6
Bilgisayar kullanma amacı	Okul ödevi	8	28.6
	Oyun	14	50
	Facebook/ youtube	6	21.4
İnternet ilgi	Komik şeyler	2	7.1
	Youtube videoları	19	67.9
	Derslerle ilgili şeyler	7	25
Günlük bilgisayarda zaman geçirme	1 saatten az	21	75
	1 saatten fazla	7	25

N=28

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada birincil olarak öğrencilerin demografik bilgilerini ve yeterliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “İnternet Becerileri Yeterlik Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin başarısını tespit etmek amacıyla “Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği”nden; nitel boyutunda ise uygulanan eğitim ve ölçme aracı ile ilgili görüşlerin tespit edilmesi amacıyla “Öğrenci Günlükleri”nden, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirdikleri “Özdeğerlendirme Formu”ndan ve öğrencilerin ölçme aracını nasıl yaptıklarını yönelik görüşlerini tespit etmek için “Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu”ndan yararlanılmıştır.

Veri toplama araçları deney grubuna ön test olarak verilmeden önce; veri toplama araçlarının yeterliğinin test edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, eksiklerin giderilmesi, verilen eğitimin ve kullanılan yöntemin başarısının ele alınması ve araştırma sorularının geliştirilmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır.

3.3.1. Genel Formlar

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini ve teknoloji kullanımını tespit etmeye yönelik 18 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur. Sorular oluşturulurken araştırmayı etkileyebilecek değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Pilot uygulamadan sonra çalışmayı etkileyebilecek değişkenler tekrar gözden geçirilerek eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır (Ek-2).

3.3.1.2. İnternet Becerileri Yeterlik Formu

Araştırmada ön-son test olarak uygulanan ölçme aracı, bilgisayar üzerinden internet bağlantısı kullanılarak gerçekleştirilen bir testtir. Bu nedenle, öğrencilerin internet becerilerini tespit etmek amacıyla 27 sorudan oluşan form araştırmacı tarafından “Evet”, “Kısmen” “Hayır” cevap seçenekleri konularak hazırlanmıştır. Pilot uygulamada test uygulanmıştır. İfade yetersizliği olan sorular tekrar düzenlenerek formun son hali oluşturulmuştur (Ek-3).

3.3.2. Nicel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği (YOBR)

“Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği” (Dereceli Puanlama Anahtarı) geliştirilmeden önce Kingsley’in uyarlama yaparak kullandığı “ORCA-Online Reading Comprehension Assessment-Elementary (İlkokul düzeyinde Elektronik Okuduğunun Anlamanın Değerlendirilmesi” isimli ölçme aracından izin alınmıştır (Ek-4).

Castek tarafından geliştirilen problem temelli beş bölüm ve bu bölümlere ait sorulardan oluşan “ORCA” da dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik okuduğunu anlama başarıları değerlendirilmiştir. Beş bölümün her biri öğrencilere; soru sormasını, araştırma yapmasını, bilgiyi bulmasını, eleştirel olarak değerlendirme yapmasını, sentezlemesini ve bilginin paylaşılmasını gerektirecek çeşitli yeni okuryazarlık becerilerini içermektedir (Leu & diğerleri, 2004).

Rubrikte yer alan soruların güvenirlik katsayısı .79 ve Cohen’s Kappa ile hesaplanan puanlayıcılar arası güvenirlik de .70’dir. Rubriğin geçerliliği için uzman görüşü, pilot

uygulama ve gözden geçirip yineleme süreçleri uygulanmıştır. ORCA-Temel dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerileri seviyelerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak görülmektedir.

Rubriklerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için performans düzeyleri birbirinden ayırt edilebilecek düzeyde açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmeli, performans düzeyleri ve performans kriterleri çeşitli araştırmalardan olduğu gibi alınmamalıdır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar ve performans kriterleri arasında uyumsuzluk olmaması için rubriklerin kültürel açıdan uyumlu hale getirilmesi önerilmektedir (Simon & Forgette-Giroux, 2001; Kan, 2007). Bu nedenle araştırmada birebir çeviri yolu tercih edilmemiştir. Rubrik geliştirme süreci aşağıda belirtilen dört aşamadan oluşmuştur:

1. İzni alınan rubriğin yabancı dil uzmanlarından yararlanılarak Türkçe'ye çevrilmesi
2. Türkçe uyarlamanın uzman görüşüne sunulması ve uzmanlar tarafından puanlanması
3. Rubrikteki aksaklıklarının tespit edilmesi amacıyla pilot uygulama yapılması
4. Pilot uygulama sürecinde belirlenen sorunların uzmanlarla yeniden değerlendirilerek ölçme aracına son şeklinin verilmesi.

Rubrik oluşturulma aşamasında, öncelikle MEB'in onayladığı eğitsel web siteleri incelenmiştir. Çocuklara içerik, kullanım, yaş düzeyi ve güvenilirlik düzeyleri açısından uygun olabilecek siteler uygulama sürecinde kullanılmak üzere tespit edilmiştir. YOBR dört ana bölüm ve her bölümün içinde yer alan sorular ile birlikte toplamda 13 sorudan oluşmuştur (Ek-5). Her bir bölümde o konu ile ilgili öğrencilerin seviyesine uygun olarak bir hikaye oluşturulmuştur. Rubrikte öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve doğrulama becerileri ölçülmüştür. Rubrik 0-3 arasında puanlama derecesine sahip olup, her bir bölüme göre cevap anahtarı özel olarak oluşturulmuştur (Ek-6). Literatürde, rubrik değerlendirme düzeyleri belirlenirken öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerde performans düzeyinin daha kolay anlaşılması için üç düzey önerilmiş, daha üst eğitim kademelerinde düzeyin artırılabilceği belirtilmiştir (Kan, 2007). Yapılan bu araştırmada, bir öğrenci rubrikten toplam olarak en düşük 0 puan, en yüksek 39 puan alabilmektedir. Rubrik elektronik ortamda bir internet arama motorunun

dokümanlarından faydalanılarak oluşturulmuş (Ek-7) ve bilgisayar üzerinden araştırmacı gözetiminde cevaplandırılmıştır.

Rubriğin birinci bölümü “Enerji neden önemlidir?” başlıklıdır. Birinci bölümün hikayesi “4. sınıf öğrencisiyiz. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı tarafından yapılmış, “Enerji Çocuk” adında kaybettiğimiz bir siteyi arıyoruz” şeklindedir. Bu bölümün alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma ve sentezleme becerilerine ulaşması amaçlanmaktadır. Öğrencilerden “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulmaları, buldukları web sitesinden hareketle “Enerji neden önemlidir?” isimli metni araştırmaları ve “Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir?” sorusuna yönelik olarak da sitede yer alan metinleri okuyup sentezlemeleri istenmektedir.

Rubriğin ikinci bölümü “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” başlıklıdır. İkinci bölümün hikayesi “4. sınıf öğrencileriyiz. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy olduğunu merak ediyoruz. Öğretmenimiz internette araştırma yapabileceğimizi söylüyor. Araştırmamızı yaptık, yüzlerce site içerisinden doğru ve güvenilir bilgi içerenlerin hangileri olduğuna emin değiliz.” şeklindedir. Bu bölümün alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel bir şekilde değerlendirme ve doğrulama becerilerine ulaşması amaçlanmaktadır. Öğrencilerden “Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşımıza çıkmaktadır” sorusu ile bilgiye ulaşmaları, “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” sorusunu araştırmaları, buldukları web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri ve “Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır?” sorusuna yönelik olarak da daha önce buldukları bilgiyi doğrulamaları istenmektedir.

Rubriğin üçüncü bölümü “İstanbul Oyuncak Müzesi” başlıklıdır. Üçüncü bölümün hikayesi “İlkokul 4. sınıf öğrencileriyiz. Oyuncakların tarihsel gelişimi ve değişimi hakkında bilgi sahibi olmak istiyoruz. Türkiye’de bu konuda en iyi koleksiyon İstanbul Oyuncak Müzesi’nde bulunmaktadır. Hadi bu müzeyi internetten bulalım ve inceleyelim.” şeklindedir. Bu bölümün alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel bir şekilde değerlendirme ve sentezleme becerilerine ulaşması amaçlanmaktadır. Öğrencilerden “İstanbul oyuncak müzesinin web adresine ulaşmaları ve “İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur?” sorusunu araştırmaları, “Bu

kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun?” sorusunun cevabını eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri ve buldukları web sitesini inceleyerek “Oyuncak müzesinde ne tür çalışmalar yapılmaktadır? Yapılan çalışmalardan örnek verir misin?” sorusuna yönelik olarak da sentezleme becerisini kullanmaları beklenmektedir.

Rubriğin dördüncü bölümü “Eğlence Merkezi Arıyorum” başlıklıdır ve hikayesi “4. sınıf öğrencisiyim. Arkadaşlarımla hoşça vakit geçirebileceğim ve yaşıma uygun aktivitelerin olduğu eğlence merkezi arıyorum. Farklı birçok eğlence merkezi var. İnternette okuduklarımız çoğunlukla doğru olmayabilir. Doğru ve güvenilir bilgi içeren siteleri arıyorum” şeklindedir. Bu bölümün alt sorularında öğrencilerin bilgiyi doğrulama ve eleştirel bir şekilde değerlendirilme becerilerine ulaşması amaçlanmaktadır. Öğrencilere üç tane site adresi verilerek “Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın? ” sorusuna yönelik olarak bilgiyi doğrulaması ve “Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın? sorusu ile de bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri beklenmektedir.

YOBR’nin uygulama süreci beş aşamalı gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. YOBR’nin ön test olarak öğrencilere uygulanması
2. Araştırmacı günlüğü oluşturulması
3. Yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitiminin verilmesi
4. YOBR’nin son test olarak öğrencilere uygulanması
5. YOBR’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun tespiti

Uygulama kapsamında her bir öğrenciye YOBR’nin ön testi uygulanmıştır. Daha sonra yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin içeriği bilgiye ulaşma, soru sorma, araştırma yapma, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve bilginin paylaşılması becerilerine yöneliktir. Son test olarak YOBR testi tekrar uygulanmıştır.

YOBR Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik

Geçerlik, bir testin kullanış amacına uygunluk derecesini (Sönmez & Alacapınar, 2011) ve ölçmeyi amaçladığı özelliği, bir başka özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilmesidir (Balcı, 2010). Moskal ve Leydens'e (2000) göre rubriklerin geçerlik incelemesinde iki önemli ölçüt içerik ve yapı geçerliğidir. Bu nedenle, yapılan bu araştırmada YOBR'de kapsam (içerik) ve yapı geçerliği temel alınarak geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliğinde, ölçülmek istenen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında olması beklenmektedir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2011). Ayrıca içerik ve biçim ölçülmek istenen nitelik ve değişkenin tanımıyla örtüşmelidir ve uzman görüşü formu hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Fraenkel & Wallen, 2006; Jonsson & Svingby, 2007). Rubriğin kapsam geçerliğinde, bir öğrencinin değerlendirme aracına vermiş olduğu yanıtlardan hareketle öğrencinin bilgi düzeyini ölçme amaçlanmaktadır (Moskal & Leydens, 2000). Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam geçerliği için dil, içerik, yapı ve ölçütler açısından ilgili bilim alanlarında çalışmaları olan uzmanlar belirlenmiştir. Hazırlanan YOBR için geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen "Lawshe" tekniği uygulanmıştır (Lawshe, 1975; Akt. Yurdugül, 2005).

Lawshe tekniğinin uygulanma aşamaları belirtilmiştir.

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan uzman sayısı 12'dir. Uzmanların cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma alanlarına ait özellikleri Tablo 3.3'de belirtilmiştir. Uzmanların dağılımı şu şekildedir: 1 Eğitim Bilimleri öğretim üyesi, 4 İlköğretim Bölümü öğretim üyesi, 3 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi, 2 Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir. Araştırmada 7 kadın, 5 erkek toplam 12 uzman görüş bildirmiştir. Bu uzmanların 10'u akademisyen, 2'si öğretmendir.

Tablo 3. 3. Uzman Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Eğitim düzeyi			Çalışma alanı	
	Lisans	Master	Doktora	Akademisyen	Öğretmen
Kadın	1	1	5	6	1
Erkek	1		4	4	1
Toplam	1	1	9	10	2

2. Aday ölçek formlarının hazırlanması

Adaylara verilmek üzere uzman görüşü formu (Ek-8) hazırlanmıştır.

3. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının bulunması

Kapsam geçerlik oranı, Her bir madde için olumlu (uygun) yanıt vermiş olan uzman sayılarının toplamının, toplam uzman sayısının yarısının bir eksiği ile ifade edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

NG; maddeye “uygun” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılıklarını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylık açısından =0,05 anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenmiş ve 12 uzman görüşünün alındığı durumda kapsam geçerlik ölçütü minimum değeri 0.56 olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracına ait Kapsam Geçerlik Ölçütü, Oranları ve İndeksi Tablo 3.4’te belirtilmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçme Aracının Sorularına Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)

Soru	Uzman Görüşleri			KGO	Soru	Uzman Görüşleri			KGO
	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli			Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	
1ö1s	10	-	2	0.67	3ö1s	10	-	2	0.67
1ö2s	12	-	-	1.00	3ö2s	10	2	-	0.67
1ö3s	12	-	-	1.00	3ö3s	11	-	1	0.83
1ö4s	8	2	2	0.33	3ö4s	10	2	-	0.67
2ö1s	11	-	1	0.83	4ö1s	12	-	-	1.00
2ö2s	10	-	2	0.67	4ö2s	10	-	2	0.67
2ö3s	12	-	-	1.00	4ö3s	9	3	-	0.50
2ö4s	12	-	-	1.00	Uzman sayısı				12
					Kapsam Geçerlik Ölçütü				0.56
					Kapsam Geçerlik İndeksi				0.82

Tablo 3.4’de gösterildiği üzere, birinci ödevin dördüncü sorusu (1ö4s) ve dördüncü ödevin üçüncü sorusu (4ö3s) KGO değerleri 0.56’dan küçük olması nedeniyle rubrikten çıkarılmıştır.

4. KGO ve KGİ’lerine göre nihai formun oluşturulması

Tablo 3.4’te rubrikte kullanılacak anlamlı soruların KGO ortalamaları üzerinden toplam Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilir. Buna göre, YOBR’ye ait KGİ değeri 0.82’dir. YOBR ait soruların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu söylenebilir ($0.82 > 0.56$).

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği birey, ölçme aracı ve puanlama ölçütleri arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilmelidir (Moskal & Leydens, 2000). Ölçme aracında gözlenebilecek davranışların düzenlenmesine ve aralarındaki ilişkinin sorgulanmasına yöneliktir (Büyüköztürk, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006; Sönmez & Alacapınar, 2011). Aralıklı ölçekte ölçülmüş olan değişkenlerin arasında doğrusal bir ilişkinin derecesine ve yönüne bakmak için pearson momentler çarpımı (basit doğrusal korelasyon) yapılır (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2011; Fraenkel & Wallen, 2006). Pearson korelasyon katsayısı r “0-0.25” ise ilişki çok zayıf; “0,26-0,49” ilişki zayıf; “0,50-0,69” ilişki orta; “0,70-0,89” ilişki yüksek ve “0,90-1,00” ilişki çok yüksek düzeydedir (Kalaycı, 2009).

Sönmez ve Alacapınar'a (2011) göre de hesaplanan korelasyon katsayısı .30 dan aşağıya olursa, anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir.

YOBR'de yer alan sorular normal dağılım gösterdiğinden, ilişkiyi incelemek amacıyla pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Her bir bölümde farklı soru tipi ve hedeflenen beceriler bulunmaktadır. Yorumlama yapılırken r ve R^2 değerleri birlikte ele alınmalıdır. r ilişkinin gücünü ve yönünü gösteren bir değerken (Fraenkel ve Wallen, 2006), R^2 açıklanan varyans oranını göstermektedir (Büyüköztürk, 2009; Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2011). Sorular ve beceriler arasında ilişki görülmemektedir. Her bir bölümdeki sorular ve o bölümün toplam puanı ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 3. 5. Bölümlere Ait Soruların Birbirleriyle ve Soruların Toplamından Elde Edilen Puanlarla Olan Korelasyonu ve Etki Yüzdelikleri

Sorular	1.Bölüm			2.Bölüm				3.Bölüm				4.Bölüm	
	1s	2s	3s	1s	2s	3s	4s	1s	2s	3s	4s	1s	2s
1.Bölüm	r	-	.24										
	1s	p	.19										
	2s	r	-										
	p		.46										
	T	r	.75***										
	%	56	44										
2.Bölüm	1s	r		-	.20	.22	.32						
	p				.29	.24	.08						
	2s	r		-	.26	.40*							
	p				.15	.03							
	3s	r				.12							
	p					.51							
	T	r		.68***	.67***	.56***	.73***						
	%			46	44	31	53						
	1s	r						-	-.02	.44*	.19		
	p								.90	.01	.31		
3.Bölüm	2s	r							-	.12	.20		
	p									.52	.28		
	3s	r								-	.46*		
	p										.01		
	T	r						.54***	.44*	.78***	.81***		
	%							29	19	61	66		
4.Bölüm	1s	r										-	.78***
	p												<.001
	T	r										.95***	.94***
	%											90	88

Not: * $p < .05$, *** $p < .001$

Bu araştırmada geliştirilen rubriğin her bir sorusu arasındaki ilişki Tablo 3.5'de sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, birinci bölümdeki birinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .75$, $p < .001$). Bu sorudaki değişim, toplam puanlardaki değişimin %56 dır. İkinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

($r = .66, p < .001$). Bu sorunun etkileme yüzdesi %44'tür. Üçüncü soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .65, p < .001$). Bu sorunun etkileme yüzdesi %42'dir. Bölüme ait toplam puanı ile soruların puanları arasındaki korelasyonların .65 ile .75 arasında değiştiği ve .001 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Her bir sorunun kendi içinde ilişki olmadığı görülmektedir.

İkinci bölümdeki birinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .68, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi %46'dır. İkinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .66, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 44'tür. Üçüncü soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .56, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 31'dir. Dördüncü soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .73, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 53'tür. İkinci ve dördüncü sorular arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .40, p = .03$). Çünkü, dördüncü sorunun cevabı ikinci sorunun cevabı ile ilişkilidir. İkinci bölüme ait soruların toplam puanı ile soruların puanları arasındaki korelasyonlarının .56 ile .73 arasında değiştiği ve .001 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü bölümdeki birinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .54, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi %29'dur. İkinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .44, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 19'dur. Üçüncü soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .78, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 61'dir. Dördüncü soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .81, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi % 66'dır. Birinci ve üçüncü soru arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .44, p = .02$). Çünkü, 3. sorunun cevabı 1. sorunun cevabı ile ilişkilidir. Üçüncü bölümün 3. ve 4. sorusu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .46, p = .01$). Çünkü, 3. sorunun cevabı 4. sorunun cevabı ile ilişki ve her ikisi de üst düzey becerileri ölçmeye yönelik

sorulardır. Üçüncü bölüme ait soruların toplam puanı ile soruların puanları arasındaki korelasyonlarının .44 ile .81 arasında değiştiği ve .05 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Her bir sorunun kendi içinde ilişkili olmadığı görülmektedir.

Dördüncü bölümdeki birinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .95, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi %90'dır. İkinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .94, p < .001$). Bu sorunun genel toplamı etkileme yüzdesi %88'dir. Birinci ve ikinci soru arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .78, p < .001$). Çünkü, ikinci sorunun cevabı birinci sorunun cevabı ile ilişkilidir.

Güvenirlilik

Güvenirlilik, bir ölçüm aracında yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını yansıtır (Balcı, 2010; Büyüköztürk, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006; Kalaycı, 2009). Bir testin güvenirliliği arttırıldığı oranda geçerlik katsayısı da artış gösterir (Balcı, 2010). Cronbach's alfa sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2011) ve dereceleme yöntemiyle puanlama (rubrik) durumlarında da güvenirlilik analizinde kullanılmaktadır (Can, 2014).

YOBR'de yer alan her sorunun varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .68$ 'dir. Hesaplanan alfa katsayısı, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır (Balcı, 2010). Cronbach alfa değeri ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Alfa katsayısı "0-0.40 arasında güvenilir değil"; "0.40-0.60 güvenirlilik düşük"; "0.60-0.80 oldukça güvenilir"; "0.80-1.00 arasında yüksek derecede güvenilir" olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Ayrıca soru sayısı az olduğunda sınır .60 ve üstü oldukça güvenilir kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2011). Bu durumda soru ve katılımcı sayısı göz önünde bulundurulduğunda YOBR oldukça güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

YOBR'nin güvenirliliğini test etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde kullanılan yöntemlerden biri olarak bir veri çözümleme programı kullanılarak toplam puan bazında en yüksek puan alan üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup belirlenmiştir. Bu belirlenen gruba göre madde ayırt edicilik indeksi (r_j) ve maddenin güçlük indeksi (p_j) hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi, maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlardan alt grupta doğru cevaplayanların çıkartılıp alt yada üst grup sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Madde analizi yapılırken maddelerin ayırt edicilik indeksi 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, düzeltilmesi gerekmez; 0,30-0,39 arasında ise iyi, geliştirebilir; 0,20-0,29 arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir; 0,19' dan daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır veya yeniden düzenlenmelidir (Özçelik, 2013; Turgut & Baykul, 2012).

Madde güçlük indeksi ise, maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlarla alt grupta doğru cevaplayanlar toplanıp, alt ve üst gruptaki öğrenci sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerler alır. Güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını, 0'a yaklaşması maddenin zorlaştığını göstermektedir (Turgut & Baykul, 2012). Başarı ölçmek amaçlı kullanılan testler için bu genişliğin 0.20 ile 0.80 arasında olmasına dikkat edilmektedir (Özçelik, 1992). Madde güçlük indeksleri sınıflandırılırken; 0,20-0,40 arası maddeler zor; 0,41-0,60 arası maddeler orta; 0,61-0,80 arası maddeler kolay olarak değerlendirilmiştir (Kutlu, 2004). Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında; 13 sorunun 9'unun çok iyi, 2'sinin oldukça iyi ve 2'sinin zayıf olduğu görülmektedir.

Madde güçlük indekslerine bakıldığında; 13 sorunun 5'inin orta güçlükte, 3'ünün kolay ve 5'inin zor düzeyde olduğu görülmektedir. Bu verilere göre testin ağırlıklı olarak zor ve orta güçlükteki maddelerden oluştuğu söylenebilir. Bayrakçeken (2008) ve Tekin (1991) ortalama güçlük değerinin 0,50 olması gerektiğini vurgulamışlardır. YOBR ortalama güçlük indeksi 0,47 dir. YOBR'nin psikometri açıdan iyi olduğu söylenebilir. Tablo 3.6'dan görüldüğü üzere YOBR'de yer alan sorular farklı türdeki öğrenci seviyelerine hitap edebilecek yeterliliktedir.

YOBR sorularının betimsel istatistiği ve madde analizi Tablo 3.6'da verilmiştir. Tabloda detaylı olarak tüm soruların ortalaması, standart sapması, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu, madde çıkarılırsa alpha değeri ve güvenirlik katsayısı yer almaktadır. Ayrıca alt ve üst %27'lik grubun ortalaması, standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi belirtilmiştir.

Tablo 3. 6. YOBR Sorularının Betimsel İstatistiği ve Madde Analizi Tablosu

Madde Analizi								
Betimsel İstatistik			Ayırt Edicilik İndeksi		Madde Güçlülük İndeksi		Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa Alpha Değeri
Soru	$\bar{X}$	ss	rjx		Pj			
1Ö1S	1.97	1.29	0.75	Ç.iyi	0.50	Orta	0.49	0.63
1Ö2S	2.00	1.18	0.63	Ç.iyi	0.56	Orta	0.51	0.62
1Ö3S	1.45	1.23	0.38	O.iyi	0.19	Zor	0.14	0.68
2Ö1S	1.55	1.21	0.63	Ç.iyi	0.31	Zor	0.09	0.69
2Ö2S	1.94	.99	0.38	O.iyi	0.31	Zor	0.43	0.64
2Ö3S	1.84	1.10	0.75	Ç.iyi	0.50	Orta	0.15	0.68
2Ö4S	1.87	1.31	0.86	Ç.iyi	0.44	Orta	0.53	0.62
3Ö1S	2.61	.80	0.50	Ç.iyi	0.75	Kolay	0.41	0.65
3Ö2S	2.71	.82	0.13	Zayıf	0.94	Kolay	0.18	0.67
3Ö3S	1.68	1.04	0.50	Ç.iyi	0.25	Zor	0.31	0.66
3Ö4S	1.81	1.47	0	Zayıf	0.63	Kolay	0.13	0.69
4Ö1S	2.06	1.03	0.63	Ç.iyi	0.44	Orta	0.30	0.66
4Ö2S	1.61	1.02	0.50	Ç.iyi	0.25	Zor	0.43	0.64

N=31

Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklarken, madde-toplam korelasyonun pozitif olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). Kalaycı'ya göre (2009) madde-toplam korelasyonu pozitif ve .25 değerinden büyük olan; Büyüköztürk'e (2009) göre madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenmektedir. Ayrıca bu katsayıya göre ölçme aracından bir soru çıkartıldığında elde edilen alfa değeri genel alfa'dan yüksek çıkıyorsa, o soru güvenilirliği azaltan bir sorudur ve ölçekten çıkarılması gerekir (Kalaycı, 2009).

Rubrikte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .09 ile .51 arasında değiştiği ve güvenilirlik katsayısının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikler bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Madde toplam korelasyonu .30 un altında olan sorular için madde analizi kapsamında başvuru olan, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst

%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi değerlerine bakılmıştır. T-testinin anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2009). Ölçme aracının tümünden alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanır ve sıralanmış puanların, sayıca ilk %27'si üst grup, sayıca son %27'si alt grup olarak belirlendikten sonra, alt ve üst grupta kalan puanların ortalamaları, ilişkisiz örneklem için t testi ile kıyaslanır (Büyüköztürk, 2009; Can, 2014). Tablo 3.7'de YOBR madde-toplam korelasyonları ile üst %27 ve alt %27'lik grupların madde toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Bir test maddesinin, test kapsamında kalabilmesi için; toplam puan bazında en yüksek puan alan ilk %27'lik grup ile alt %27'lik grup puan ortalamaları arasında yapılan ilişkisiz grup t testinde, istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde ilk %27'lik grup lehine anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir. Test toplamında %27'lik alt ($\bar{x} = 16.63$) ve üst grubun ($\bar{x} = 33.00$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t_{(14)} = 8.801$, $p < .001$). Bu nedenle ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı sergileyen ve sergileyemeyen öğrencileri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir.

YOBR ana testinin toplam maddelerinin ayırt edicilik indeksleri Tablo 3.7'de verilmiştir. 3ö4s hariç tüm soruların t değerlerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu ve dolayısıyla bütün maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. 2ö1s ve 3ö4s çıkartıldığında YOBR'nin alpha değeri yükselmektedir. 3ö4s'in ayırt edicilik indeksi zayıf, madde güçlük indeksi kolay, madde toplam korelasyonu .13'dür. Eğer bu sorunlu maddeler düzeltilebilir bir nitelikte değil ve ölçekteki madde çeşitliliğini azaltmıyorsa ölçekten çıkarılır. 3ö4s bilgiyi sentezleme becerisine yönelik bir soru olduğu ve yaş grubu nedeniyle sorunun anlaşılamadığı ve testin kullanılabilirliğini olumsuz etkilediği düşünülerek YOBR'den çıkartılmıştır. 2ö1s incelendiğinde ayırt edicilik indeksi çok iyi, madde güçlük indeksi zor, madde toplam korelasyonu .09 olduğu görülmektedir. Bu sorunun ayırt edici bir soru olduğu göz önünde bulundurularak YOBR'den çıkartılmamıştır. Çıkarılan sorudan hareketle, YOBR'nin güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.7. YOBR Madde-Toplam Korelasyonları ile Üst%27 ve Alt%27'lik Grupların Madde Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Sorular	Üst %27- Alt%27'lik gruba ait maddelerin ayırt edicilik indeksleri			
	$N_{üst}$ N_{alt}	$\bar{X}_{üst}$ $\bar{X}_{alt}$	t	p
1ö1s	8	0.88	4.24	.001
	8	0.13		
1ö2s	8	0.88	3.04	.010
	8	0.25		
1ö3s	8	0.38	2.05	.080
	8	0.00		
2ö1s	8	0.63	3.42	.011
	8	0.00		
2ö2s	8	0.50	1.66	.124
	8	0.13		
2ö3s	8	0.75	3.04	.010
	8	0.13		
2ö4s	8	0.88	7.00	< .001
	8	0.00		
3ö1s	8	1.00	2.65	.019
	8	0.50		
3ö2s	8	1.00	1.00	.351
	8	0.88		
3ö3s	8	0.38	1.13	.281
	8	0.13		
3ö4s	8	0.63	0.00	1.00
	8	0.63		
4ö1s	8	0.75	3.04	.010
	8	0.13		
4ö2s	8	0.50	2.65	.019
	8	0.00		
Test Toplam	8	33.00	8.80	< .001
	8	16.63		

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Rubriklerde puanlama anahtarının iyi açıklanmış olması ve soru-cevapların uyumunun olması beklenen bir özelliktir (Moskal & Leydens, 2000; Tierney & Simon, 2004; Alper & Horzum, 2006). Rubrikler için güvenirlilik; “Değerlendirmeye tabi tutulan bir öğrencinin ödevinin/performansının her değerlendirilişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı alması” olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2001; Stemler, 2004; Tuncel,

2011). Bu amaçla araştırmada rubriğin güvenilirliğini saptamak amacıyla sorular üç bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Araştırmacının puanlaması A, alan içinden seçilen puanlayıcı P1, alan dışından seçilen puanlayıcı ise P2 şeklinde ifade edilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliliğin hesaplanmasında puanlayıcılar arası güvenirliliğe, uyuşmaya, ilişkiye ve ortalamaya bakılmıştır.

A, P1 ve P2'nin her bir soru için oluşturdukları puan üzerinden toplam puan hesaplanmış ve puanlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Rubriklerin güvenirliliğinin sağlanmasında puanlayıcılar arası uyuşmaya da bakılmaktadır (Moskal & Leydens, 2000; Simon & Forgette-Giroux, 2001). Rubrikler üzerinde puanlayıcılar arası uyuşmanın hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biri Kappa katsayısıdır (Stemler, 2004). Üç ve daha fazla puanlayıcının olduğu durumlarda Cohen's Kappa dan uyarlanarak Fleiss Kappa uygulanmaktadır (McHugh, 2012). Puanlama sonuçlarından Fleiss Kappa analizleri yapılarak rubriğe ait güvenirlilik sonuçları elde edilmiştir. Her bir sorunun Fleiss Kappa değeri hesaplanmış ve ortalaması hesaplanmıştır. Elde edilen değer .56'dır. Kappa katsayısından elde edilen veriler .01-.20 arasında ise zayıf uyuşma, .21-.40 ise kabul edilebilir uyuşma, .41-.60 ise orta derecede uyuşma, .61-.80 ise iyi uyuşma, .81 - 1.00 ise çok iyi uyuşma olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1960; McHugh, 2012). YOBR'nin Fleiss Kappa'ya göre puanlayıcılar arası uyuşması orta derecededir.

Puanlamaları 1-5 arasında olan ölçme aracında, puanlayıcıların puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için kullanılan diğer bir yöntem ise pearson korelasyonuna bakmaktır. Puanlayıcılar arası korelasyona bakıldığında, P1 ile P2, A ile P1 ve A ile P2 arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (sırasıyla, $r = .96, .90, .91, p < .001$). Tüm katsayılar .80 değerinden daha büyük ve .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, gözlemciler arasındaki tutarlılığın oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Puanlayıcılar arası ortalamaların birbirine yakın olması, ölçmenin güvenli olduğunu göstermektedir (Balcı, 2010; Moskal & Leydens, 2000; Simon & Forgette-Giroux, 2001). Puanlayıcılar arası t testi sonuçları Tablo 3.8'de gösterilmektedir.

Tablo 3. 8. Araştırmacı, Puanlayıcı 1 ve Puanlayıcı 2 Arasındaki Puanlamalarının t-Testi Sonuçları

	Puanlayıcı	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
YOBR Puanlama	P1	31	25.06	6.50	30	.203	.840
	P2	31	25.00	5.76			
	A	31	25.26	6.63	30	.371	.713
	P1	31	25.06	6.50			
	A	31	25.26	6.63	30	.533	.598
	P2	31	25.00	5.76			

Yapılan t-test analizi sonuçlarına göre, tüm sorular için P1 ve P2 arasında ($t_{(30)} = .20$, $p = .84$), A ve P1 arasında ($t_{(30)} = .37$, $p = .71$) ve A ve P2 arasında ($t_{(30)} = .53$, $p = .60$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda her bir öğrencinin performansı değerlendirilirken, uygulayıcıların verdikleri puanlar arasında bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Değerlendirilen öğrenci puanlarının üç farklı değerlendiricinin değerlendirmesinde de birbirine yakın olması, rubriğin güvenilir, nesnel ve geçerli olduğuna bir kanıt teşkil etmektedir. Özetle, Bir testin güvenilirliği arttırıldığı oranda geçerlik katsayısı da artış gösterir (Balci, 2010). YOBR geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.3.2.2. İnternette Arama-Anlama Stratejileri (İAAS)

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilere internette arama-anlamaya yönelik strateji eğitiminin verilmesi aşamasında öğrencilere uygun stratejileri belirlemek ve incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazında yer alan internette ortamında kullanabilecek stratejiler incelenmiş ve strateji havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada yararlanılan stratejiler tablo 3.9’da gösterilmektedir.

Tablo 3. 9. Alanyazında Yer Alan İnternette Arama-Anlama Stratejileri

<u>Kaynaklar</u>	<u>Yararlanılan Stratejiler</u>
Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring The Online Reading Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the internet.	Coding Scheme
Kingsley, T.L.(2011). Integrating New Literacy Instruction to Support Online Reading Comprehension: An Examination of Online Literacy Performance in 5 th Grade Classrooms	Orca/Sample Lesson on Synthesizing Information
Morano, J. D. (2014). An Exploration of Multimedia Reading Instruction and Its impact in Students' Online/Offline Reading Comprehension.	Coding Scheme
Castek, J. M. (2008). How Do 4th and 5th Grade Students Acquire the New Literacies of Online Reading Comprehension? Exploring the Contexts That Facilitate Learning.	Online Reading Comprehension Instruction
Steffens, C. L. (2012). A Collective Case Study Observing the Print and Online Comprehension of Four Second Graders.	Complex Coding Scheme

Stratejilerin her biri öncelikli olarak yabancı dil uzmanlarının da görüşleri alınarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra çalışmayla bağlantılı olarak 60 maddeden oluşan strateji havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler iki uzmanının görüşleri alınarak bir ön elemenden geçirilmiş ve 17 stratejiye düşürülmüştür. Stratejiler oluşturulurken öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmesi amaçlanmış ve gelişim düzeyine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. İnternette Arama-Anlama Stratejileri (İAAS) olarak “Okuma amacı oluşturma, planlama, tahmin etme, ön bilgileri harekete geçirme, gezinme, önemli fikirlerin belirlenmesi, izleme, metin ile etkileşimler, eleştirel değerlendirme, anlam çıkarma, anlamı yapılandırma, paylaşım, dosyaları organize etme, değerlendirme, yansıtma ve farkındalık oluşturma, soru sorma, araştırma” olmak üzere toplam 17 adet strateji oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin açıklamalar ve geliştirilmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerileri Ek-9’da yer almaktadır.

İnternette arama-anlama stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri arasındaki uyumun geçerli olabilmesi ve uygun stratejilerin seçilebilmesi için kapsam ve görünüş geçerliğine başvurulmuştur. Hazırlanan stratejilerin kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen “Lawshe” tekniği uygulanmıştır (Lawshe, 1975; Akt. Yurdugül, 2005).

Lawshe tekniğinin uygulanma aşamaları belirtilmiştir.

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Çalışma kapsamında ulaşılan uzman sayısı 12’dir. Uzmanların cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma alanlarına ait özellikleri tablo 3.10’ da belirtilmiştir. 1 Eğitim Bilimleri öğretim üyesi, 4 İlköğretim Bölümü öğretim üyesi, 3 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi, 2 Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi ve 2 öğretmen olmak üzere toplam 12 uzmana gönderilmiştir.

Tablo 3. 10. Uzman Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Eğitim düzeyi			Toplam	Çalışma alanı		Toplam
	Lisans	Master	Doktora		Akademisyen	Öğretmen	
Kadın	1	1	5	7	6	1	7
Erkek	1		4	5	4	1	5
Toplam				12			12

2. Aday ölçek formlarının hazırlanması

Adaylara verilmek üzere Uzman görüşü formu (Ek-9) hazırlanmıştır.

3. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve Maddelere ilişkin Kapsam geçerlik oranlarının bulunması

Kapsam geçerlik oranı, Her bir madde için olumlu (uygun) yanıt vermiş olan uzman sayılarının toplamının, toplam uzman sayısının yarısının bir eksiği ile ifade edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

NG; maddeye “uygun” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılıklarını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylık açısından =0,05 anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenmiştir. 12 uzmanın Kapsam Geçerlik Ölçütü minimum değeri 0.56 olarak belirlenmiştir. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılıklarını vermektedir. Tablo 3.11’de 13.stratejinin KGO değerinin 0.56’dan küçük olması nedeniyle eğitimden

çıkarılmıştır. Stratejilere ait Kapsam Geçerlik Ölçütü, Oranları ve İndeksi Tablo 3.11’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 11. Stratejilere Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)

Stratejiler	Uzman Görüşleri			KGO	Stratejiler	Uzman Görüşleri			KGO
	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli			Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	
1	10	-	2	0.67	9	11	-	1	0.83
2	10	-	2	0.67	10	12	-	-	1.00
3	10	1	1	0.67	11	10	-	2	0.67
4	10	-	2	0.67	12	10	2	-	0.67
5	10	-	2	0.67	13	9	3	-	0.50
6	12	-	-	1.00	14	10	-	2	0.67
7	12	-	-	1.00	15	10	-	2	0.67
8	10	-	2	0.67	16	12	-	-	1.00
					17	12	-	-	1.00
					Uzman Sayısı				12
					Kapsam Geçerlik Ölçütü				0.56
					Kapsam Geçerlik indeksi				0.74

4. KGO ve KGİ’lerine göre nihai formun oluşturulması

Eğitimde kullanılacak stratejilerin KGO ortalamaları üzerinden toplam Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlılık taşıyan ve formun son haline alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005). Buna göre, İAAS’ ye ait KGİ değeri 0.74’dır İAAS istatistiksel açıdan anlamlı olduğu söylenebilir ($0.74 > 0.56$).

Görünüş Geçerliği

İnternette arama-anlama stratejileri kapsam geçerliğinin ardından anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından pilot uygulama kapsamında değerlendirilmiştir. Bu düzenlemelerin pilot uygulama kapsamında 31 öğrenciye, “anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu” yönünden değerlendirmeleri için Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak strateji eğitimi verilmiştir. Stratejiler öğrencilerin gelişim düzeylerine, kültürel yapılarına,

yeteneklerine ve kapasitelerine uygun olup olmadığına bu pilot uygulama sonucunda bakılmıştır.

3.3.3. Nitel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Araçları

3.3.3.1. Öğrenci Günlükleri

YOBR'nin ön test, son test ve internette arama stratejileri eğitimi de dahil olmak üzere toplamda 10 haftaya içine alan süreç için öğrenci günlükleri oluşturulmuştur. Ek-10'da örnek bir öğrenci günlüğüne yer verilmiştir. Öğrenci günlüğü araştırmacı tarafından öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi çekici ve nitelikli veri elde etmek amacıyla yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca günlük içerisinde eğitime yönelik ne hissetlerini belirlemek amacıyla oluşturulan sorular da yer almaktadır.

3.3.3.2. Özdeğerlendirme Formu

YOBR'nin ön test, son test ve internette arama-anlama stratejileri eğitimi de dahil olmak üzere toplamda 10 haftaya yönelik olarak özdeğerlendirme formu oluşturulmuştur. Özdeğerlendirme soruları oluşturulurken öğrencilerin seviyesine uygun, anlaşılır ve verilen eğitimin içeriğine uygun olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle her hafta farklı bir özdeğerlendirme formu hazırlanmıştır.

3.3.3.3. Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, uygulanan rubriğin ön test sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Rubrik ön test puanları yüksek ve orta düzeyde olan üçer kişi ve alt düzeyde olan dört kişi olmak üzere toplamda 10 kişi ile odak grup çalışması yapılmıştır. Odak gruplar, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011).

Bu grupla birlikte YOBR'ye strateji eğitiminden sonra verdikleri son test cevapları tekrar gösterilerek yansıtıcı düşünme eylem formu doldurulmuştur. Yansıtıcı düşünme eylem formu odak gruba yönelik olarak dört adet görüşme sorusunda oluşmaktadır. Sorular dört uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir (Ek-11). Yansıtıcı

düşünme eylem formu, araştırmacı tarafından sınıf ortamında verilen eğitime ve öğrencilerde gelişmesi beklenen stratejilere yönelik olarak geliştirilmiştir. KSAM kullanılarak öğretilen stratejiler bir deneyim içerdiğinden yansıtıcı düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Verilen bu strateji eğitime yönelik öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve değerlendirme yapmak gereklidir. Eğitimle ilgili konularda, aşama aşama değerlendirme, öğrencilerden geribildirim alma gibi süreçlerde en çok başvurulan yöntemlerden biri de yansıtıcı düşünmedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar çeşitli sorularla incelenerek, verilen eğitimin önemine vurgu yapılması amaçlanmıştır.

3.3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda yaşanabilecek geçerlik ve güvenirlik problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla elde edilen veriler hakkında ve ulaşılan sonuçlara ilişkin çeşitli yöntemlerle (çeşitleme, katılımcı teyidi, vb.) ayrıntılı raporlar hazırlanabilir. Ayrıca araştırmanın iç geçerliği için de araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, yüz yüze görüşmelerle edindiği detaylı bilgiler, gözlemler ile topladığı derin bilgiler gibi farklı veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin kullanılması ve bunların birbirlerini tutarlı biçimde desteklemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman'a (1994) göre, nitel çalışmalarda kodlamanın güvenirliğini ve geçerliğini sağlamak oldukça önem taşımaktadır. Güvenirlik değerinin hesaplanmasında %70'in üzerinde değer çıktığında, analiz güvenilir kabul edilmektedir. Günlük ve görüşmelerden elde edilen bulguların analizinde güvenirliği sağlayabilmek amacıyla iki öğretim elemanından kodlayıcı güvenirliği konusunda yardım alınmıştır. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık katsayısı günlüklerden elde edilen verilerde .91 bulunmuşken, görüşme formundan elde edilen verilerdeki katsayı .94 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmada veriler, çalışma grubu olarak belirlenen 28 kişiden elde edilmiştir. Verilerin toplanması 10 hafta sürmüştür. Tablo 3.12 asıl uygulama çalışma takvimi belirtilmektedir.

Tablo 3. 12. Asıl Uygulama Çalışma Takvimi

1.hafta	Öğrencilere bilgi verilmesi, kişisel bilgi ve internet becerileri yeterlik formunun uygulanması
2.hafta	Yeni okuryazarlık becerileri rubriği'nin uygulanması+ öğrenci günlüğü+ özdeğerlendirme formu
3.hafta	Yeni okuryazarlık becerileri rubriği'nin uygulanması+ öğrenci günlüğü+ özdeğerlendirme formu
4.hafta	
5.hafta	
6.hafta	KSAM ile internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi+öğrenci günlüğü+ özdeğerlendirme formu
7.hafta	
8.hafta	
9.hafta	Yeni okuryazarlık becerileri rubriği'nin uygulanması+ öğrenci günlüğü+ özdeğerlendirme formu
10.hafta	Odak grup ile yansıtıcı düşünme eylem formunun yapılması

3.4.1. Uygulama öncesi

Araştırma kapsamında yapılan çalışmanın pilot uygulama ve asıl uygulaması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Resmi izin yazısı ekler kısmında (Ek-1) sunulmuştur. Pilot uygulama İstanbul il merkezinde yer alan Çekmeköy ilçesinde, asıl uygulama da Kadıköy ilçesinde yapılmıştır.

Pilot uygulama

Araştırmaya başlamadan önce, uygulamada karşılaşılabilecek olası hataları engellemek ve kullanılacak veri toplama araçlarındaki maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek ve ölçme araçlarının faktör yapıları itibarı ile güvenilirlik düzeylerini test etmek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Özdamar'a (2004) göre pilot uygulama, “desteklenen ve uygulaması kabul edilen araştırma, rastgele seçilen ve toplum ya da örneği temsil edecek çok az sayıda birim üzerinde araştırma planına uygun olarak deneme tipinde (pilot) bir uygulamanın yapılmasıdır”.

Pilot çalışmada, Çekmeköy ilçesinde bulunan bir ilkokulda 31 öğrenciye ön-son test olarak yeni okuryazarlık becerileri rubriği uygulanmış ve dört hafta boyunca da internette arama-anlama stratejilerine yönelik eğitim verilmiştir. Öncelikle olarak rubrik ve stratejiler ile ilgili öğrencilerle konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede; bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmada neyin amaçlandığı gibi konulara yer verilmiştir. Hazırlanan rubrik öğrenciler

tarafından elektronik ortamda cevaplanmıştır. Stratejiler de pilot uygulama kapsamında değerlendirilmiştir.

Pilot uygulama kapsamında ilk üç hafta her bir öğrenciye teke-teke YOBR' nin ön testi yapılmıştır. Daha sonra İAAS eğitimi öğrencilere kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile verilmiştir. Modelin aşamalarına göre ilk iki hafta belirlenen stratejiler araştırmacının anlatımı ve örnek gösterimi ile verilmiştir. Sonraki hafta öğrencilerin stratejileri uygulayabilecekleri ve grupla yapabilecekleri bir konu verilmiştir. Son üç hafta, modelin en son aşamasına göre öğrencilerin bağımsız uygulama yapabilmesi için YOBR'nin son testi uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında İAAS'ye yönelik olarak düzenlenen eğitim içeriğinde becerilere yönelik olarak gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Asıl uygulama öncesi gerekli aksaklıkların tespit edilmesi ve stratejilerle ilgili eksiklerin giderilmesi amacıyla araştırmacı tarafında günlük tutulmuştur. Araştırmacı günlüğüne göre; “Yeni okuryazarlık becerileri ve strateji eğitimi ile ilgili bilgilendirme yapılmasının önemi, öğrencilerin soruları olduğu gibi Google arama motoruna yazma eğiliminde olması, web sitesi kavramına takılmaları, “sitedeki bilgilere dayanarak açıklayın” cümlesinin farklı söylemleri, web sitesinin içinde arama yapmayı bilmemeleri, site kavramının anlatılması, bilgi içerikli soruları daha kolay cevaplamaları, internet site adresi verilen soruların daha kolay cevaplanması, strateji eğitiminin ön bilgiler ile ilgili kısmına görsel materyal eklenmesi gibi konulara değinilmiştir. Ayrıca YOBR ile ilgili olarak da pilot uygulama sonrası sorularda düzenlemeler yapılmış ve işlevsel hale getirilmiştir. Rubriğin nihai hali dört bölüm ve 12 sorudan oluşmaktadır. Veri toplama araçlarından bir diğeri olan uygulama öncesinde hazırlanan internet becerileri yeterlik formunun anlaşılabilirliği ve öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini etkileyip etkilemediği değerlendirilmiştir. Etkisi olmayan sorular çıkartılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. YOBR toplam dört ana bölüm ve 12 sorudan oluşmaktadır. Tablo 3.13'de bölümlerde yer alan beceriler ve verilen strateji eğitimleri yer almaktadır.

Tablo 3. 13. YOBR Bölümlerine Ait Soruların Beceri ve Strateji Sınıflandırılması

YOBR	Soru	Beceri	Strateji
1. Bölüm	1. “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.	Bilgiye ulaşma	Ön bilgileri harekete geçirme Soru sorma Okuma amacı oluşturma Araştırma
	2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Araştırma	Gezinme Planlama Tahmin etme İzleme
	3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Sentezleme	Metin ile etkileşimler Önemli fikirlerin belirlenmesi Anlamı yapılandırma Anlam çıkarma
2. Bölüm	1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Bilgiye ulaşma	Ön bilgileri harekete geçirme Soru sorma Okuma amacı oluşturma Araştırma
	2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Araştırma	Gezinme Planlama Tahmin etme İzleme
	3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Eleştirel değerlendirme	Eleştirel değerlendirme Değerlendirme Yansıtma ve farkındalık oluşturma
	4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Doğrulama	Paylaşım
3. Bölüm	1. İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.	Bilgiye ulaşma	Ön bilgileri harekete geçirme Soru sorma Okuma amacı oluşturma Araştırma
	2. İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım	Araştırma	Gezinme Planlama Tahmin etme Araştırma
	3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Eleştirel değerlendirme	Eleştirel değerlendirme Değerlendirme Yansıtma ve farkındalık oluşturma
4. Bölüm	1. Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?	Doğrulama	Paylaşım
	2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?	Eleştirel değerlendirme	Eleştirel değerlendirme Değerlendirme Yansıtma ve farkındalık oluşturma

3.4.2. Uygulama

Asıl uygulama toplam 10 hafta (24 saat) süre ile tamamlanmıştır. Bu süre 21 Mart-30 Mayıs 10 hafta ve her haftada 2 ders saati olan zaman dilimini kapsamıştır. Üçüncü haftadan itibaren araştırmanın gerektirdiği uygulamalar yapılmıştır. Öğrenciler her uygulamanın ardından kendi görüşlerini yazdıkları günlüklerinde yapılan uygulamaya ait etkinlikleri ve özdeğerlendirme formları kullanılarak kendilerini değerlendirmişlerdir.

Veri toplama aşamasında tüm uygulamaların gerçekleşmesini sağlayan araştırmacı, uygulamalar yapılırken deney grubuna müdahale etmeyerek herhangi bir etkiye bulunmamıştır. Veri toplama araçlarının tümü, araştırmaya katılan öğrencilere, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere ilk olarak “sizinle neler yapacağız” adında sunu hazırlanmıştır . Sunu da strateji kavramında bahsedilerek, rubrik hakkında bilgi verilmiştir. İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yapılırken kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılmıştır.

Tablo 3.14. Uygulamanın İşlem Basamakları

Süre:10 hafta (24 saat)			
Ön testler			
1.hafta (2 saat)	Uygulama hakkında bilgi verilmesi	Kişisel bilgi formu	İnternet becerileri yeterlik formu
2.hafta (2 saat)	YOBR'nin bilgisayarda yapılması	Öğrenci günlükleri	Özdeğerlendirme formu
3.hafta (2 saat)	YOBR'nin bilgisayarda yapılması	Öğrenci günlükleri	Özdeğerlendirme formu
KSAM aşaması*		Hedeflenen İAAS	Hedeflenen YOB
4.hafta (2 saat)	*Odak ders *Öğretmen kontrolünde uygulama	Ön bilgileri harekete geçirme	Bilgiye ulaşma
		Soru sorma	
		Okuma amacı oluşturma	
5.hafta (2 saat)	*Odak ders *Öğretmen kontrolünde uygulama	Araştırma	Araştırma
		Gezinme	
		Planlama	
		Tahmin etme	
6.hafta (2 saat)	*Öğretmen kontrolünde uygulama *İşbirlikli uygulama	İzleme	Sentezleme
		Metin ile etkileşimler	
		Önemli fikirlerin belirlenmesi	
		Anlam çıkarma	
7.hafta (2 saat)	*İşbirlikli uygulama	Anlamı yapılandırma	Doğrulama
		Paylaşım	
		Değerlendirme	
		Yansıtma ve farkındalık oluşturma	
8.hafta (2 saat)	*İşbirlikli uygulama	Eleştirel değerlendirme	Eleştirel değerlendirme
8.hafta (2 saat)	*İşbirlikli uygulama	Etkinlik	
Son testler			
9.hafta (4 saat)	*Bağımsız uygulama /YOBR'nin bilgisayarda yapılması	Öğrenci günlükleri	Özdeğerlendirme formu
10.hafta (4 saat)	Odak grup ile yansıtıcı düşünme eylem formu		

*Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli Aşaması

1.Hafta (2 saat):

Dersin ilk 15 dakikasında “Sizlerle neler yapacağız” adlı sunu bilgisayardan projeksiyona yansıtılarak bir dönem boyunca derste yapılacak işlemler basamak basamak gösterilmiş ve eğitimin öneminden bahsedilmiştir. Yeni okuryazarlık becerileri rubriğinin bilgisayardan nasıl yapılacağı uygulamalı olarak anlatılmıştır.

Öğrencilere kişisel bilgi formu ve internet becerileri yeterlik formu verilerek açıklama yapılmıştır. Dersin sonunda formlar toplanmıştır.

2.Hafta (2 saat):

Bilgisayar laboratuvarına sınıfın yarısı (14 kişi) götürülerek YOBR yaptırılmıştır. Ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-12) için zaman verilmiştir. Öğrencilerin bilgisayarda yaptıkları işlemlere müdahale edilmemiştir. Araştırmacı bu sırada öğrencileri gözlemlemiştir.

3.Hafta (2 saat):

Bilgisayar laboratuvarına sınıfın diğer yarısı (14 kişi) götürülerek YOBR yaptırılmıştır. Öğrencilere yapılan bu testin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanır. Ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu için zaman verilmiştir. Öğrencilerin bilgisayarda yaptıkları işlemlere müdahale edilmemiştir. Araştırmacı bu sırada öğrencileri gözlemlemiştir.

4.Hafta (2 saat):

Derse dikkat çekmeye yönelik sorular sorularak giriş yapılır. Sorulan sorular: “Kitaptan farklı bir yerden bilgi edinmek için ne tür kaynaklar kullanırsınız?”; “Elektronik ortamları kullanıyor musunuz? Hangi siteleri biliyorsunuz?”;“Bilgisayardan araştırma yaparken nasıl yol izliyorsunuz?”; “Strateji kavramını hiç duydunuz mu?” şeklindedir.

Öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun olarak ve örneklendirilerek strateji kavramı açıklanır. Benim bulunduğum yerden sınıfın kapısına gitmek için bir sürü yol var ama en kısa ve doğru yol hangisidir? Bir kaç deneme yapılır. Sınıftan bir kaç kişinin farklı yollar kullanması önerilir. Sonra da en doğru yola karar verilir. “Ben de size bilgisayarda araştırma yaparken kullanmanız gereken stratejiler yani doğru yollar öğreteceğim” şeklinde açıklama yapılır. İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi “Baharın Habercileri” ve “Leylekler” ile ilişkilendirilir. İlgili konu, araştırmacı

tarafından yaş grubunun düzeyine ve ilgisine uygun olan elektronik kaynaklar taranarak seçilmiştir.

Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisinin kazandırılması amacıyla; Ön bilgileri harekete geçirme (Ek-13), soru sorma (Ek-14) ve okuma amacı oluşturma (Ek-14) stratejileri öğretilir. Öğretim sırasında KSAM aşamalarından “Odak Ders (Model Olma) ve Öğretmen Kontrolünde Uygulama” aşaması odak alınmıştır.

Ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-15) için zaman verilmiştir.

5.hafta (2 saat):

Yeni okuryazarlık becerilerinden araştırma becerisinin kazandırılması amacıyla; araştırma (Ek-16), gezinme (Ek-16), planlama (Ek-17), tahmin etme (Ek-17) ve izleme (Ek-17) stratejileri öğretilir. Öğretim sırasında KSAM aşamalarından “Odak Ders (Model Olma) ve Öğretmen Kontrolünde Uygulama” aşaması odak alınmıştır. Ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-18) verilmiştir.

6.hafta (2 saat):

Öğrencilerden 3'er kişilik grup oluşturmaları istenir. Toplamda 9 grup oluşur ve her bir gruba bir tane ipad verilir. “Çevreyi korumaya yönelik projelerden birini seçmek ve incelemek” isimli proje başlığı okunur. Yeni okuryazarlık becerilerinden sentezleme becerisinin kazandırılması amacıyla; metin ile etkileşimler (Ek-19), önemli fikirlerin belirlenmesi (Ek-19), anlam çıkarma (Ek-19) ve anlamı yapılandırma (Ek-19) stratejileri öğretilir. Öğretim sırasında KSAM aşamalarından “Öğretmen Kontrolünde Uygulama ve İşbirlikli Uygulama” aşaması odak alınmıştır. Ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-20) verilmiştir.

7.hafta (2 saat):

KSAM aşamalarından “işbirlikli uygulama” aşamasına devam edilerek, önceki derste seçilen çevreyi korumaya yönelik seçilen projelerden biri sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşılır. Seçilen projenin konu ilgili olup olmadığı, sitenin güvenilirliği vs. konular sınıf ortamında tartışılır. Yeni okuryazarlık becerilerinden doğrulama becerisinin kazandırılması amacıyla; paylaşım (Ek-21) stratejisi öğretilirken; aynı zamanda eleştirel değerlendirme becerisinin kazandırılması amacıyla eleştirel değerlendirme (Ek-21),

değerlendirme (Ek-21) ve yansıtma ve farkındalık oluşturma (Ek-21) stratejileri öğretilir.

8. hafta (2 saat):

Öğretim sırasında KSAM aşamalarından “İşbirlikli Uygulama” aşaması odak alınmıştır. Oluşturulan 3’er kişilik gruplarla araştırmacı genel bir değerlendirme etkinliği yapar. Her bir grupta ipad ve internet bağlantısı mevcuttur. Etkinlik kapsamında renkli kağıtlara sorular yazılır ve gruplara çekiliş yaptırılır. İlgili soruyu örnek vererek sınıfa anlatmaları istenir. Oluşturulan sorular: “Nasıl araştırma yapıyoruz?”, “Tahmin etme stratejisi ne demek?”, “Web sitesi ne demek?”, “Link ne demek?”, “Nasıl okuma amacı oluşturuyoruz?”, “Google’dan videoları nereden açıyoruz?”, “İnternette okuduğumuz bir metnin ana fikri nasıl belirlenir?”, “Araştırma sorusunu nasıl hazırlarız?”, “Anahtar kelimeler ne demektir?” şeklindedir. Soruların cevapları sınıfta tartışılmıştır ve ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-22) verilmiştir.

9.hafta (4 saat):

3 oturum şeklinde öğrenciler KSAM aşamalarından “Bağımsız Uygulama” odak alınarak bilgisayar laboratuvarına götürülür. Öğrencilerden YOBR’yi öğrendikleri stratejilere dikkat ederek yeniden cevaplandırmaları istenir. Öğrenciler kendi başlarına soruları cevaplandırırlar. ardından öğrencilere günlük ve özdeğerlendirme formu (Ek-12) verilmiştir.

10.hafta (4 saat):

Yapılan ön teste göre sınıfın başarı düzeyi yüksek olan 3 öğrencisi, orta düzeyde olan 3 öğrencisi ve en düşük düzeyde olan 4 öğrencisi odak grup olarak belirlenir. daha sonra odak grupta yer alan her bir öğrenci ile bire bir yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilir. Öğrencilere bir önceki hafta cevapladıkları YOBR-son testleri ekrandan gösterilerek yansıtıcı düşünme eylem formu doldurulur (Ek-11).



Fotoğraf 3.1. İşbirlikli Uygulama



Fotoğraf 3.2. İşbirlikli Uygulama



Fotoğraf 3.3. Bağımsız Uygulama



Fotoğraf 3.4. Bağımsız Uygulama

3.4.3. Uygulama Sonrası

Her bir öğrenci adına teşekkür sertifikası (Ek-23) hazırlanır ve öğrencilere sevdikleri karakterlere göre sticker hediye edilir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölüm elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bu bağlamda, verilerin çözümlenmesi “Nicel Verilerin analizi” ve “Nitel Verilerin analizi” şeklinde iki başlık altında yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel boyutu için elde edilen veriler SPSS 17 Bilgisayar Paket Programı ile çözümlenmiştir. YOBR’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları pilot uygulamanın ardından yapılmıştır. Rubrik analizinde, geçerlik çalışmaları için öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilks testlerine bakılmıştır. Bu bağlamda, pilot uygulamada kullanılan veri sayısının 29’dan az olması durumunda Shapiro-Wilks; 29 ve üstü olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılabileceğini vurgulamıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle ilişkiyi bakmak için Pearson Momentler çarpımı yapılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar belirlenerek madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. İlgili beceriyi öğrenen ve öğrenemeyenleri ayırt etmek amacıyla belirlenen alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar arasında 0.5 anlamlılık düzeyinde ilişkisiz t testi yapılmıştır. Rubrikte yer alan soruların aritmetik ortalaması ile standart sapmasına yer verilmiştir.

Asıl uygulama sonrası 28 kişiden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest verilerinin normal dağılımını incelemek için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Örneklem sayısının 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi kullanılır (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 3. 15’de verilere göre test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3. 15. YOBR Puanlarına Ait Normal Dağılım Tablosu

Grup	Testler	Shapiro Wilk	
		N	Sig. (p)
Deney grubu	Ön test	28	.197*
	Son test	28	.193*

*p>.05

Bu test sonuçlarının; ön test (SW=.950, p>.05) ve son test (SW=.950, p>.05) olduğu görülmektedir. Test puanlarına ait “p” değeri 0.5’ten büyük (*p>0.05) olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney grubunun ön değerlendirme ve son değerlendirme ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili t-testi, ölçüm aracıda tekrarlı ölçüm yapıldığı için de varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve internet becerileri yeterlik formundan elde edilen veriler için frekans analizi yapılmış ve ilişki için de korelasyon ve regresyon analizinden faydalanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğrenci günlükleri, özdeğerlendirme ve yansıtıcı düşünme eylem formu sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yaklaşımına uygun olarak çözümlenmiştir. Bu analizde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir. Bu amaçla öncelikle toplanan verilerden ortak çağrışım yapanlar sistemli ve düzenli bir biçime getirilerek, temaların tespit edilmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle birbirine benzer olan veriler belli kavram ve temalar etrafında toplanarak belli bir düzen oluşturulur ve yorumlamalar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Stemler (2004), içerik analizinin kodlama ve verileri kategorize ile anlamlı ve zengin kılınabileceğini belirtmiştir. İçerik analizi tekniği “3C” şeklinde isimlendirmiştir. Coding, Categorizing ve Concepts kelimelerinin ilk harflerinin alınmasıyla oluşturulan bu kısa adlandırma, “coding=kodlama”, “categorizing= kategorileştirme” ve “concept=tema” anlamlarına gelmektedir (Akt. Kan, 2012). İçerik analizinin aşamaları

Şekil 3.1’de belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; Yıldırım ve Şimsek, 2008).



Şekil 3.1. İçerik Analizi Aşamaları

Nitel araştırma kapsamında öğrencilerin günlükleri, özdeğerlendirme ve odak grup ile yarı yapılandırılmış görüşme (yansıtıcı düşünme eylem formu) formlarındaki bilgiler dosyalanmıştır. Dosyalar araştırmacı ve araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla seçilen bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Verileri uzmanların da kontrol etmesinin ardından, araştırmacı tarafından birkaç kez okunan verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Belirlenen kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılmıştır. İlerleyen aşamada örnek alıntılar belirlenmiştir.

Nitel veri analizinin son aşamasında veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılması, nitel araştırmalarda sıklıkla uygulanan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yapılan alıntılar görüşmelerden aynen alınarak, üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan ve tırnak içerisinde, italik yazı karakteri ile verilmiştir. Öğrencilerin kimliklerinin korunması amacıyla kız öğrencilere isim ve numaralardan oluşan “1K – 15K” arasında erkek öğrencilere ise “1E – 15E” arasında

rumuz verilmiştir. Odak grup çalışması kapsamında belirlenen başarı düzeyleri de kodlanmıştır. Alt grupta yer alan erkek öğrenci “AGE”, kız öğrenci “AGK”; orta grupta yer alan erkek öğrenci “OGE”, kız öğrenci “OGK”; üst grupta yer alan erkek öğrenci de “ÜGE”, kız öğrenci “ÜGK” olarak belirtilmiştir. Her doğrudan alıntının başına, alıntının gözlem veya görüşmeden alındığını, kim tarafından söylendiğini açıklayan kısaltmalar kullanılmıştır.

Aşağıda bununla ilgili bazı örnekler verilmiştir: Alıntılar görüşmelerden alındığında cümle başına “5E” veya “5K” biçiminde alıntıları net bir şekilde açıklayan ifadeler yazılmıştır.

Örnek ifade içerisinde geçen kısaltmaların açılımı aşağıda verilmiştir:

“5E” = 5.sıradaki erkek öğrenci (Öğrencinin sırası ve cinsiyeti)

“AG5E” = Alt grupta yer 5. sıradaki erkek öğrenci (Öğrencinin başarı düzeyi, öğrencinin sırası ve cinsiyeti)

Nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde, eldeki kaynak çok dikkatli ve özenli bir şekilde okunmuştur. Daha sonra ilk kodlamalar yapılmaya başlanmıştır ve kod listesi belirlenmiştir. Kodlar dikkatle incelendikten hemen sonra ilk kategorileştirme gerçekleştirilmiş ve eldeki kodlamalar sistemli ve düzenli bir biçimde gruplandırılmıştır. Oluşturulan bu kategoriler, tekrar incelenerek yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu detaylı incelemeler sonrasında, temalar oluşturulmuştur. Kısacası, öncelikle kodlama, sonra kategorileştirme ve son olarak da temalar oluşturma ile süreç sonlandırılmıştır. Dolayısıyla analiz süreci kodlamalardan oluşmaktadır. Araştırmada izlenen yolların, verilerin ve ortaya çıkan kavram ve temaların okuyucuya mümkün olduğunca yorum yapılmadan aktarılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmadaki bulgular bölümünde kodlamaların hangi verilerle yapıldığını gösteren çizelgeler yer almaktadır. Ayrıca kodlamalara kaynaklık eden doğrudan alıntılar da metin içine eklenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

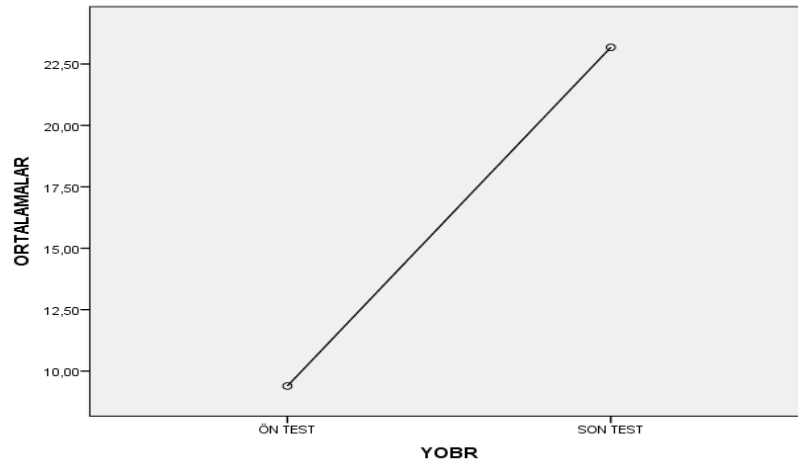
4.1. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejileri Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerini Farklılaştırmakta mıdır?

YOBR dört ana bölüm, 12 soru ve her bir bölümde yer alan farklı beceri türleri ile toplam 5 temel (Araştırma, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme) beceriyi içermektedir. İlk olarak öğrencilere verilen strateji eğitiminin etkisini toplam puanlar üzerinden incelemek amacıyla ilişkili t testi yapılmıştır. Tablo 4.1’de sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4. 1. YOBR Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
YOBR Ön Test	28	9.40	5.53	27	-14.75	.000
YOBR Son Test	28	23.18	6.46			

Öğrencilerin YOBR ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-14.75$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin YOBR son test puanları ($\bar{x}=23.18$), YOBR ön test puanlarından ($\bar{x}=9.40$) yüksektir. Şekil 4.1’de de görüldüğü üzere KSAM kullanılarak gerçekleştirilen internette arama-anlama stratejileri öğretimi öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinde doğrusal bir artışa neden olmuştur.



Şekil 4.1. YOBR Toplam Test Puanı Ön-Son Test Grafiği

Dört ana bölüm, beş temel beceri ve toplam 12 sorudan oluşan rubrikte, bölümler ve beceriler arasında fark olup olmadığını incelemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Uygulanan Mauchly küresellik testi sonucunda YOBR puanlarına ilişkin veriler küresellik varsayımını sağladığı için ($\chi^2(5)=5.372$, $p>.05$) Sphericity varsayımı kullanılmıştır. ANOVA sonucunda elde edilen, YOBR bölümlerine ait ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. YOBR Bölümlerine Ait Ön-Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ö	1.Bölüm Puanları			2. Bölüm Puanları			3. Bölüm Puanları			4. Bölüm Puanları		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
Ö.T	28	2.82	1.52	28	2.93	2.40	28	2.61	2.54	28	1.04	1.37
S.T	28	5.54	1.71	28	7.93	2.31	28	5.61	2.36	28	4.11	2.22
T.	28	8.36	3.23	28	10.86	4.71	28	8.22	4.9	28	5.15	3.59

Tablo 4.2’de öğrencilerin YOBR 1.bölüm, 2. bölüm, 3. bölüm ve 4. bölümlerine ait ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bu artışlar arasında en fazla artışın 2. bölüm puanlarında, daha sonra 4. bölüm, 3.bölüm ve en son ise 1.bölüm puanlarında olduğu görülmektedir.

Bölümlerdeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ANOVA ile bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4. 3’de yer almaktadır.

Tablo 4. 3. YOBR Bölümlerine Ait ANOVA Sonuçları

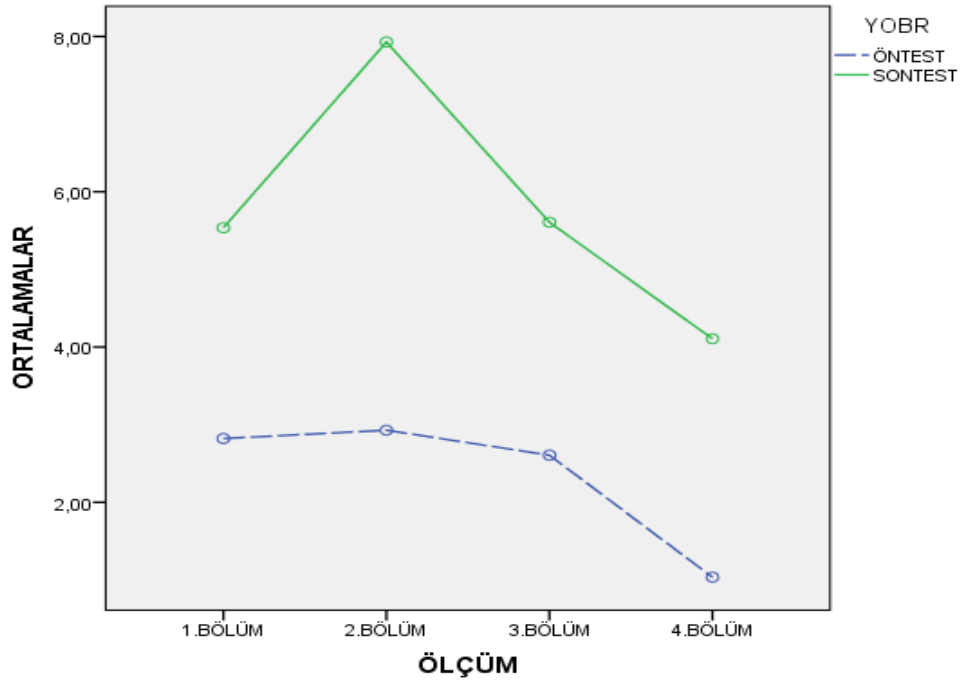
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	405.607	27	15.022		
Ölçüm	229.857	3	85.805	20.12	.000
Hata	308.393	81	3.807		
Toplam	943.587	111			

Tablo 4.3’te rubriğin her bölümüne ait ön-son test sonuçlarına göre strateji eğitiminin etkili olduğu ve sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3, 81)}=20.12$, $p<.05$). Bu farklılığın kaynağının ne olduğunu görebilmek için çoklu karşılaştırma testlerine bakmak gerekmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilerin hangi bölümlerde daha başarılı olduğunu görebilmek için ortalamaların karşılaştırmasını içeren Bonferroni testine bakılmıştır. Bonferroni testi sonuçları Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4. 4. YOBR Bölümlerine Ait Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları

YOBR Bölümler	$\bar{X}$ arası fark	ss	p
1.bölüm-2.bölüm	1.250*	.42	.035
1.bölüm-4.bölüm	1.607*	.32	.000
2.bölüm-3.bölüm	1.321*	.38	.010
2.bölüm-4.bölüm	2.857*	.33	.000
3.bölüm-4.bölüm	1.536*	.32	.000

Tablo 4.4'te Bonferroni testinden elde edilen sonuçlara göre; ilk bölümle son bölüm arasında 1.607 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamayla (2.bölüm) en düşük ortalama (4.bölüm) arasında 2.857 puanlık fark olduğu görülmektedir. Şekil 4.2'de yer alan grafikte araştırmanın sonuçları daha sağlıklı biçimde yorumlanmış olur.

**Şekil 4.2. YOBR Bölümlerine Ait Ön-Son Test Grafiği**

Öğrencilerdeki yeni okuryazarlık becerilerinin (bilgiyi araştırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme) gelişimine ilişkili t-testi ile bakılmıştır. Tablo 4.5’de öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerine ilişkin t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 5. Yeni Okuryazarlık Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Yeni Okuryazarlık Becerileri	Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Araştırma	Ön Test	28	3.96	2.20	27	-5.71	.000
	Son Test	28	6.36	1.97			
Bilgiye ulaşma	Ön Test	28	2.46	2.25	27	-9.45	.000
	Son Test	28	6.57	1.97			
Eleştirel değerlendirme	Ön Test	28	1.50	1.71	27	-6.12	.000
	Son Test	28	4.39	2.92			
Doğrulama	Ön Test	28	1.00	1.16	27	-11.89	.000
	Son Test	28	4.75	1.60			
Sentezleme	Ön Test	28	0.46	0.69	27	-3.40	.002
	Son Test	28	1.14	1.08			

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin araştırma becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-5.71$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma becerisine ait son test puanları ($\bar{x}=6.36$), ön test puanlarından ($\bar{x}=3.96$) yüksektir.

Öğrencilerin bilgiye ulaşma becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-9.45$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgiye ulaşma becerisine ait son test puanları ($\bar{x}=6.57$), ön test puanlarından ($\bar{x}=2.46$) yüksektir.

Öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-6.12$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerisine ait son test puanları ($\bar{x}=4.39$), ön test puanlarından ($\bar{x}=1.50$) yüksektir.

Öğrencilerin doğrulama becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-11.89$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin doğrulama becerisine ait son test puanları ($\bar{x}=4.75$), ön test puanlarından ($\bar{x}=1.00$) yüksektir.

Öğrencilerin sentezleme becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{27}=-3.40$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin sentezleme becerisine ait son test puanları ($\bar{x}=1.14$), ön test puanlarından ($\bar{x}=0.46$) yüksektir.

Tablo 4.6’da öğrencilerin KSAM kullanılarak verilen İAAS eğitimine yönelik ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bu artışlar arasında en fazla artışın bilgiye ulaşma ($\bar{x}$ fark=4.11), daha sonra sırasıyla doğrulama ($\bar{x}$ fark=3.75), eleştirel değerlendirme ($\bar{x}$ fark=2.89), araştırma ($\bar{x}$ fark=2.04) becerisinde olduğu; en az artışın da sentezleme ($\bar{x}$ fark=0.68) becerisinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin becerilere ait değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ANOVA ile bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Yeni Okuryazarlık Becerilerine Ait ANOVA Sonuçları

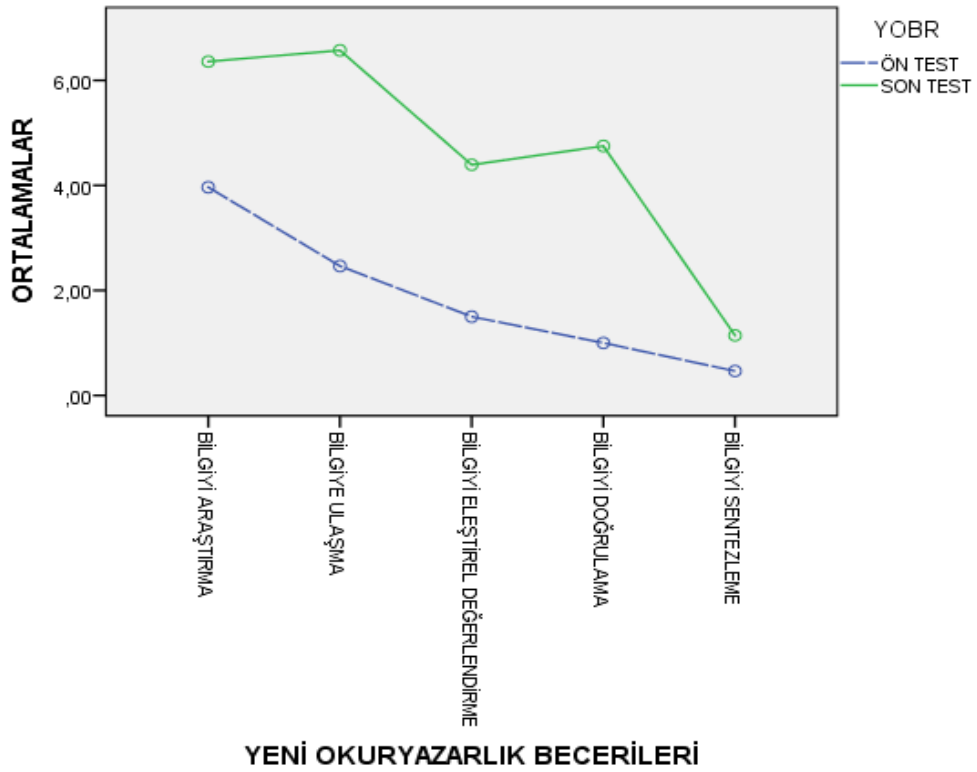
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	321.868	27	11.921		
Ölçüm	642.629	4	160.657	51.03	.000
Hata	339.971	108	3.148		
Toplam					

Tablo 4.6 incelendiğinde KSAM ile verilen eğitim öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı derecede artırmaktadır ($F_{(4, 108)}= 51.03$, $p<.05$). Bu doğrultuda öğrencilerin hangi becerilerde daha başarılı olduğunu görebilmek için ortalamaların karşılaştırmasını içeren Bonferroni testine bakılmıştır. Bonferroni testi sonuçları Tablo 4. 7’de yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Yeni Okuryazarlık Becerilerine ait Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları

Yeni Okuryazarlık Becerileri	$\bar{x}$ arası fark	ss	p
Araştırma- E. değerlendirme	2.214*	.38	.000
Araştırma- Doğrulama	2.286*	.31	.000
Araştırma- Sentezleme	4.357*	.38	.000
Bilgiye ulaşma- Eleştirel değerlendirme	1.571*	.34	.001
Bilgiye ulaşma- Doğrulama	1.643*	.23	.000
B.ulaşma- Sentezleme	3.714*	.35	.000
E. değerlendirme- Sentezleme	2.143*	.40	.000
Doğrulama- Sentezleme	2.071	.26	.000

Tablo 4.7’de Bonferroni testinden elde edilen sonuca göre; en yüksek ortalamayla (Araştırma) en düşük ortalama (Sentezleme) arasında 4.357 puanlık fark olduğu görülmektedir. 1.571 puanlık en az fark da bilgiye ulaşma ve eleştirel değerlendirme becerisi arasında görülmektedir. Şekil 4.3’de yer alan grafikte araştırmanın sonuçları daha sağlıklı biçimde yorumlanmış olur.



Şekil 4.3. Yeni Okuryazarlık Becerilerine Ait Ön-Son Test Grafiği

Şekil 4.3 incelendiğinde, strateji eğitiminin öncesinde ortalamalara göre sırasıyla araştırma becerisi, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerileri gelmektedir. Eğitim sonrası en fazla gelişim gösteren beceri bilgiye ulaşma ($\bar{x}$ =6.57,), sırası ile bilgiyi doğrulama, eleştirel değerlendirme, araştırma ve en düşük düzeyde gelişim gösteren beceri de sentezlemedir ($\bar{x}$ =1.14). Becerilerin ön test-son test puanları arasında farklılık görülmektedir. İstatistiksel açıdan yorumlamak ve aralarındaki ilişkiyi görebilmek için pearson korelasyonu değerlerine bakılmıştır.

YOBR dört ana bölüm, 12 soru ve her bir bölümde yer alan farklı beceri türleri ile toplam beş temel beceriyi içermektedir. Toplam puana, toplam puanı oluşturan bölümlere ve becerilere ait son test puanları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon değerleri Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. YOBR Toplam Puan, Toplam Puanı Oluşturan Bölümler ve Beceriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Değerleri

YOBR		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	r	-	.170	.237	.268	.426*	.642**	.060	.294	.519**
	p		.388	.224	.169	.024	.000	.761	.129	.005
2	r		-	.538**	.646**	.422*	.563**	.839**	.536**	.004
	p			.003	.000	.025	.002	.000	.003	.983
3	r			-	.496**	.741**	.440*	.629**	.502**	.095
	p				.007	.000	.019	.000	.007	.629
4	r				-	.450*	.452*	.731**	.863**	.024
	p					.016	.016	.000	.000	.902
5	r					-	.452*	.361	.382*	-.130
	p						.016	.059	.045	.511
6	r						-	.249	.540**	.012
	p							.201	.003	.950
7	r							-	.504**	.146
	p								.006	.459
8	r								-	-.021
	p									.617
9	r									-
	p									
10	r	.504**	.821**	.791**	.826**	.689**	.687**	.797**	.749**	.182
	p	.006	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.353

**p< .01, *p< .05, 1=1.bölüm, 2=2.bölüm, 3=3.bölüm, 4=4.bölüm, 5=Araştırma, 6=Bilgiye Ulaşma, 7=Eleştirel Değerlendirme, 8=Doğrulama, 9= Sentezleme, 10= YOBR toplam puan

Tablo 4.8’de sonuçlar incelendiğinde 1.bölüm (bilgiye ulaşma, araştırma, sentezleme) ile; araştırma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.426$, $p<0.05$); bilgiye ulaşma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.642$, $p<0.01$); sentezleme becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.519$, $p<0.01$) bulunmaktadır.

2. bölüm (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme, doğrulama) ile; 3. bölüm puanı (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.538$, $p<0.01$); 4.bölüm arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.646$, $p<0.01$); araştırma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.422$, $p<0.05$); bilgiye ulaşma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.563$, $p<0.01$); eleştirel değerlendirme becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.839$, $p<0.01$); doğrulama becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.536$, $p<0.01$) bulunmaktadır.

3.bölüm (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme) ile; 4. bölümün (doğrulama, eleştirel değerlendirme) son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.496$, $p<0.01$); araştırma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.741$, $p<0.01$); bilgiye ulaşma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.440$, $p <0.05$); eleştirel değerlendirme becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.629$, $p<0.01$); doğrulama becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.502$, $p<0.01$) bulunmaktadır.

4.bölüm (doğrulama, eleştirel değerlendirme) ile; araştırma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.450$, $p<0.05$); bilgiye ulaşma becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.452$, $p<0.05$); eleştirel değerlendirme becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r= 0.731$, $p<0.01$); doğrulama becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki

($r = 0.863$, $p < 0.01$) bulunmaktadır.

Araştırma becerisi ile bilgiye ulaşma becerisi arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.452$, $p < 0.05$); doğrulama becerisi ile pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.382$, $p < 0.05$) bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma becerisi ile doğrulama becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.540$, $p < 0.01$) bulunmaktadır. Eleştirel değerlendirme becerisi ile doğrulama becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.504$, $p < 0.01$) bulunmaktadır.

YOBR toplam puanı ile; 1. bölüm arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.504$, $p < 0.01$); 2.bölüm arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.821$, $p < 0.01$); 3.bölüm arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.791$, $p < 0.01$); 4.bölüm arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.826$, $p < 0.01$); araştırma becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.689$, $p < 0.01$); bilgiye ulaşma becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.687$, $p < 0.01$); eleştirel değerlendirme becerisi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.797$, $p < 0.01$); doğrulama becerisinin son test puanı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.749$, $p < 0.01$) bulunmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formu ve internet becerileri yeterlik formunun verileri dikkate alınarak, sırasıyla cinsiyet, bilgisayara sahip olma, tablete sahip olma, tablet bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayar kullanma amacı, internet ilgileri, günlük bilgisayarda zaman geçirme ve internet becerileri yeterlik değişkenleri incelenmiştir. Bir bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarına bakmak için yapılan analizlerden biri de çoklu regresyon analizidir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2009). Değişkenlerin anlamlı olup olmadığına bakmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.9 ve 4.10'da değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon değerleri ve regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8
1	r	-.064	-.033	-.092	-.219	.124	-.199	-.185	-.124
	p	.746	.869	.642	.262	.530	.311	.345	.529
2	r	-	-.502**	.175	-.176	.193	.039	.537**	-.511**
	p		.007	.372	.370	.325	.844	.003	.005
3	r		-	.122	.154	.040	-.316	-.430*	.355
	p			.537	.435	.839	.101	.022	.064
4	r			-	-.097	-.055	.201	-.236	-.263
	p				.623	.781	.304	.227	.177
5	r				-	-.032	-.090	-.229	.232
	p					.871	.649	.241	.235
6	r					-	-.299	.078	-.033
	p						.122	.694	.867
7	r						-	-.085	.083
	p							.666	.675
8	r							-	-.394*
	p								.038
9	r								-
	p								

**p< .01, * p< .05, 1=YOBIR son test, 2=Cinsiyet, 3=Bilgisayara sahip olma, 4=Tablet sahib olma, 5=Tablet bilgisayar kullanma sıklığı, 6=Bilgisayar kullanma amacı, 7=internet ilgi, 8=Günlük bilgisayarda zaman geçirme, 9=İnternet becerileri yeterlik

Tablo 4.9'a bakıldığında, cinsiyet ile bilgisayara sahip olma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -0.502$, $p < 0.01$); cinsiyet ile günlük bilgisayarda zaman geçirme değişkeni arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -0.537$, $p < 0.01$); cinsiyet ile internet becerileri yeterlikleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0.511$, $p < 0.01$). Bilgisayara sahip olma ile günlük bilgisayarda zaman geçirme değişkeni arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0.430$, $p < 0.05$). Günlük bilgisayarda zaman geçirme değişkeni ile internet becerileri yeterlikleri arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0.394$, $p < 0.05$).

Tablo 4. 10. Yeni Okuryazarlık Becerilerinin Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	ss	B	Standart hata	β	t	p
Sabit					27.931	6.600		4.232	
Cinsiyet	Kız	13	23.62	5.52	-3.193	4.338	-.251	-.736	.472
	Erkek	15	22.80	7.35					
Bilgisayara sahip olma	Evet	18	23.33	6.97	4.639	3.556	.351	1.304	.211
	Hayır	10	22.90	5.71					
Tablet sahib olma	Evet	24	23.42	5.61	4.553	4.956	.251	.919	.372
	Hayır	4	21.75	11.44					
Tablet bilgisayar kullanma sıklığı	Her gün	9	25.22	5.19	-	-	-	-	-
	Ara sıra	15	22.07	7.22	-6.011	3.177	-.473	-1.892	.077
	Haftada	4	22.75	6.45	-6.374	5.099	-.352	-1.250	.229
Bilgisayar kullanma amacı	Okul ödevi	8	22.75	6.50	9.468	6.022	.674	1.572	.135
	Oyun	14	22.71	7.26	-	-	-	-	-
	Youtube, facebook vb.	6	24.83	5.00	4.777	4.310	.309	1.108	.284
İnternet ilgi	Komik şeyler	2	25.00	4.24	10.262	6.811	.417	1.507	.151
	Youtube videoları	19	23.95	5.44	-	-	-	-	-
	Derslerle ilgili şeyler	7	20.57	9.22	-8.612	4.783	-.588	-1.801	.091
Günlük bil. zaman geçirme	1 saatten az	21	21.14	5.55	-9.035	4.128	-.617	-2.189	.044
	1 saatten fazla	7	23.86	6.72					
İnternet becerileri yeterlik düzeyi		28	1.508	.379	-4.028	4.057	-.236	-.993	
R= .669		R ² = .447							
F ₍₁₁₋₁₆₎ = 1.175		p= .374							

Tablo 4.10 incelendiğinde; öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{26} = -.736$, $p = .472$). Kız öğrencilerin YOBR son-test puanları ($\bar{x} = 23.62$) erkek öğrencilerin YOBR son-test puanlarından ($\bar{x} = 22.80$) yüksek bulunmuştur. Yeni okuryazarlık becerileri açısından cinsiyet anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri bilgisayara sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{26} = 1.304$, $p = .211$). Bilgisayara sahip olma yeni okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri tablete sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{26} = .919$, $p = .372$). Tablete sahip olma yeni okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ile tablet-bilgisayar kullanma sıklığı her gün, ara sıra ($t_{26} = -1.892$, $p = .077$) ve haftada ($t_{26} = -1.250$, $p = .229$) olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tablet-bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni yeni okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ile bilgisayarı okul ödevi ($t_{26} = 1.572$, $p = .135$), oyun ve youtube, facebook vb ($t_{26} = 1.108$, $p = .284$) amaçlı kullananlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanma amaçları yeni okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ile internet ilgileri komik şeyler ($t_{26} = 1.507$, $p = .151$), youtube videoları ve dersler olanlar ($t_{26} = -1.801$, $p = .091$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İnternet ilgi değişkeni yeni okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir değişken değildir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri günlük bilgisayarda zaman geçirme sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{26} = -2.189$, $p = .044$). Bilgisayarda 1 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanları ($\bar{x} = 23.86$), 1 saatten az zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanlarından ($\bar{x} = 21.14$) yüksek bulunmuştur. Yeni okuryazarlık becerileri açısından günlük bilgisayarda zaman geçirme anlamlı bir değişkendir.

Yeni okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, cinsiyet, bilgisayara sahip olma, tablete sahip olma, tablet bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayar kullanma amacı, internet ilgi düzeyi ve internet becerileri yeterli düzeylerine yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler ile beceriler anlamlı bir ilişki sergilememişlerdir ($F_{(8-19)} = 1.224$, $p > .05$). Yordayıcı değişkenlerin tümü, son test puanlardaki değişimin %45'ini açıklamaktadırlar. Yordayıcı değişkenler, yeni okuryazarlık becerileri gelişiminde önemli bir etkiye sahip değildir.

4.3. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Temel Derslerdeki Başarı Düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasında İlişki var mıdır?

Öğrencilerin uygulama yapılan dönemdeki Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri derslerine ait başarı notlarının yeni okuryazarlık becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek çoklu regresyon analizi; dersler ile yeni okuryazarlık becerileri ile arasında ilişkisi olup olmadığına bakmak Pearson korelasyonu yapılmıştır.

Tablo 4. 11. Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri Dersi Başarı Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

YOBR Son Test	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.189	11.999	-	.182	.857	-	-
Türkçe	.126	.213	.235	.594	.558	.498**	.120
Matematik	.105	.121	.287	.873	.391	.504**	.175
Fen bilimleri	.018	.228	.026	.079	.938	.441*	.016
R= 0.522		R ² = 0.273					
F ₍₃₋₂₄₎ = 3.003		p= .05					

**p< .01, *p< .05

Tablo 4.11’de Türkçe dersi, matematik dersi ve fen bilimleri başarı notlarının öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, temel dersler ile beceriler arasında anlamlı bir ilişki ($R=0.522$, $R^2=.0273$) vardır ($F_{(3-24)}= 3.003$, $p=.05$). Temel dersler YOBR son test puanındaki değişimin %27’sini açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre temel derslerin yeni okuryazarlık becerileri üzerindeki önem sırası, matematik ($\beta= 0.287$), Türkçe ($\beta= 0.235$) ve Fen bilimleri ($\beta=0.26$) şeklindedir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerisi ile matematik dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.504$, $p < 0.01$). Bu dersin son testi etkileme yüzdesi %25’tir. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerisi ile Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= 0.498$, $p < 0.01$). Bu dersin son testi etkileme yüzdesi %25’tir. Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerisi ile fen bilimleri dersi başarı notu arasında zayıf yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= 0.441$, $p < 0.05$). Bu dersin son testi etkileme yüzdesi %20’dir.

Tablo 4.12. Yeni Okuryazarlık Becerileri (Bilgiye Ulaşma, Araştırma, Doğrulama, Eleştirel Değerlendirme ve Sentezleme) ile Temel Dersler (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri

Yeni Okuryazarlık Becerileri		Türkçe Başarı	Matematik Başarı	Fen bilimleri Başarı
Bilgiye ulaşma	<i>r</i>	.518**	.526**	.440*
	<i>p</i>	.005	.004	.019
Araştırma	<i>r</i>	.348	.270	.365
	<i>p</i>	.070	.164	.056
Doğrulama	<i>r</i>	.462*	.625**	.356
	<i>p</i>	.013	.000	.063
Eleştirel değerlendirme	<i>r</i>	.224	.236	.201
	<i>p</i>	.252	.227	.305
Sentezleme	<i>r</i>	.123	.015	.099
	<i>p</i>	.534	.939	.617

***p* < .01, **p* < .05

Tablo 4.12’ e bakıldığında, yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisi ile; Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.518$, $p<0.01$); matematik dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.526$, $p<0.01$); fen bilimleri dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.440$, $p<0.05$). Yeni okuryazarlık becerilerinden doğrulama becerisi ile; Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.462$, $p<0.05$); matematik dersi ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.625$, $p<0.01$).

4.4. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Özdeğerlendirmeleri Öğretim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerine yönelik özdeğerlendirmelerini tespit etmek amacıyla YOBR testi öncesi ve sonrası öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki “YOBR’de en zorlandığın soru hangisiydi?”; ikincisi “YOBR’de en başarılı olduğun soru hangisiydi?”; üçüncüsü de “Testi cevaplarken hangi işlemlerde yardıma ihtiyacın oldu?” şeklindedir. Bu sorulara ilişkin cevapların içerik analizi sonucunda ulaşılan kodlar ilgili soruların altındaki tablolarda sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin “YOBR’de en zorlandığın soru hangisiydi?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları

Tablo 4. 13. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Zorlandıkları Sorulara İlişkin Özdeğerlendirmesi

Kodlar	Araştırma		Bilgiye Ulaşma		Eleştirel D.		Doğrulama		Sentezleme	
N	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)
1E					+	+				
2E										
3K			+					+		
4K				+	+		+			
5E		+			+		+			
6K	+	+								
7E						+		+	+	
8K			+							+
9E						+	+			
10E					+		+			
11E			+							
12K					+					
13K			+			+				
14K		+	+							
15E						+				
16E		+		+	+	+	+	+		+
17E					+	+	+	+		
18K		+								
19K	+					+				
20E	+	+	+		+		+		+	
21E	+	+	+		+		+		+	
22E	+					+				
23K	+		+		+	+	+		+	
24E			+			+				
25K	+	+								
26E					+	+				
27K							+	+		
28K						+			+	
(f)	7/28	8/28	9/28	2/28	11/28	13/28	10/28	5/28	5/28	2/28

Tablo 4.13’de öğrencilerin uygulama öncesinde en zorlandıkları beceri türleri sırasıyla eleştirel değerlendirme, doğrulama, bilgiye ulaşma, araştırma ve sentezlemedir. Uygulama sonrasında ise, bu sıralama eleştirel değerlendirme, araştırma, doğrulama, bilgiye ulaşma ve sentezleme şeklinde değişmiştir. Eleştirel değerlendirme becerisi eğitim öncesi ve sonrasında da zor olarak algılanan bir beceridir. Bilgiye ulaşma becerisi eğitim öncesi öğrenciler tarafından zor olarak algılanırken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Örneğin 13K'nın uygulama öncesinde ve sonrasındaki ifadesi belirtilmiştir.

13K Uygulama öncesi cevabı

Bilgisayarda en zorlandığım soru hangisiydi? 

Ödev 11'deki 10 soruda zorlandım

13K Uygulama sonrası cevabı

Bilgisayarda en zorlandığım soru hangisiydi? 

Oyuncağı mozaik soruları

Örneğin 1E'nin uygulama öncesinde ve sonrasındaki ifadesi belirtilmiştir.

1E Uygulama öncesi cevabı

Bilgisayarda en zorlandığım soru hangisiydi? 

2. Ödevin 3. sorusu vardı

1E Uygulama sonrası cevabı

Bilgisayarda en zorlandığım soru hangisiydi? 

3. soru

Eğitim sonrası öğrencilerin son testte eleştirel değerlendirme becerisine ait özdeğerlendirme puanları artarken, diğer becerilerin özdeğerlendirme puanları düşmüştür.

4.4.2. Öğrencilerin “YOBR’de en başarılı olduğun soru hangisiydi?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları

Tablo 4. 14. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarılı Oldukları Sorulara İlişkin Özdeğerlendirmesi

Kodlar	Araştırma		Bilgiye Ulaşma		Eleştirel D.		Doğrulama		Sentezleme	
N	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)	ÖT (f)	ST (f)
1E					+			+		
2E										
3K	+					+				
4K		+					+			
5E			+	+						
6K							+	+		
7E	+	+								
8K		+		+		+	+	+		+
9E	+	+	+	+	+	+			+	+
10E										
11E		+	+	+		+		+		+
12K	+					+		+		
13K	+									
14K	+			+						
15E	+	+	+		+		+		+	
16E	+	+		+		+		+		+
17E	+					+		+		
18K	+		+	+	+		+		+	
19K		+			+					
20E	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
21E			+			+				
22E				+			+			
23K		+			+					
24E	+	+								
25K	+	+								
26E		+			+					
27K	+	+								
28K	+									+
(f)	15/28	14/28	7/28	9/28	8/28	9/28	7/28	8/28	4/28	6/28

Tablo 4.14’de öğrencilerin uygulama öncesinde en başarılı oldukları beceri türleri sırasıyla araştırma, eleştirel değerlendirme, doğrulama, bilgiye ulaşma ve sentezlemedir. Uygulama sonrasında ise, öğrencilerin verdiği cevaplar araştırma, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme şeklinde değişmiştir.

Araştırma becerisi öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında da kendilerini başarılı olarak gördükleri bir beceridir. Bilgiye ulaşma ve sentezleme becerisinde ise öğrencileri eğitim öncesinde kendilerini başarılı görmezken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Örneğin 5E'nin uygulama öncesinde ve sonrasındaki ifadesi belirtilmiştir.

5E Uygulama öncesi cevabı

 Bilgisayarda başarılı olduğum soru hangisiydi?
İstanbul oyuncak müzesinin WEB adresi

5E Uygulama sonrası cevabı

 Bilgisayarda başarılı olduğum soru hangisiydi?
Biri soru

Örneğin 12'nin uygulama öncesinde ve sonrasındaki ifadesi belirtilmiştir.

12K Uygulama öncesi cevabı

 Bilgisayarda başarılı olduğum soru hangisiydi?
İstanbul oyuncak müzesinin 2. sorusuyla başarılıydım

12K Uygulama sonrası cevabı

 Bilgisayarda başarılı olduğum soru hangisiydi?
Eğlence parkı sorusu

4.4.3. Öğrencilerin “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılımları

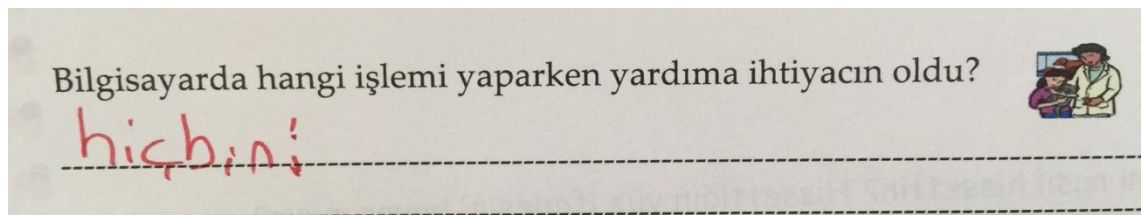
Tablo 4. 15. Öğrencilerin “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” Sorusuna İlişkin Özdeğerlendirmesi

Öğrenci Cevapları (N= 28)	Ön test (f)	Son test (f)
Soruları açarken	7	6
1.soru	2	-
2.soru	4	2
3.soru	2	2
4.soru	1	-
İlgisiz cevap	1	2
Boş bırakılan	1	6
Hiçbiri	10	10
Hepsi	-	-
Toplam	28	28

Öğrenciler YOBR cevaplarırken “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ön test 10 öğrenci hiçbir yardıma ihtiyaç duymadıklarını, 7 öğrenci de soruları açarken sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Son testte ise 10 öğrenci hiçbir yardıma ihtiyaç duymadığını, 6 öğrenci de yine soruları açarken yardıma ihtiyacını olduğunu belirtmiştir.

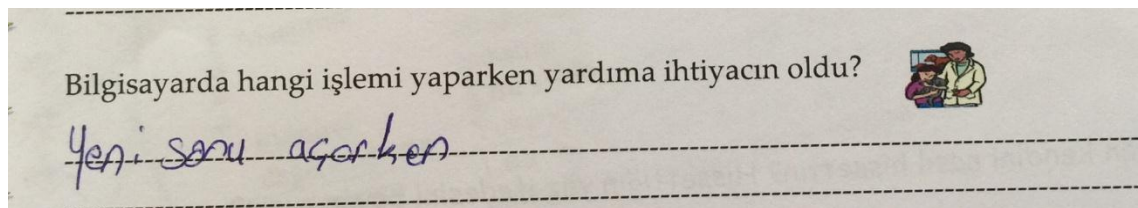
Örneğin 1E’nin ifadesi belirtilmiştir.

1E



Örneğin 14K’nın ifadesi belirtilmiştir.

14K



4.5. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli Kullanılarak Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin, Öğrencilerin Strateji Öğrenimi Üzerindeki Etkileri Nelerdir?

Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisi, haftalık yapılandırılmış öğrenci günlükleri ve özdeğerlendirme formları analiz edilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere “**Ders dinledikten sonra kendini nasıl hissettin?**”, “**Bugün derste neler öğrendin?**”, “**Bugün derste neler yaptık?**”, “**Hangi stratejiyi öğrendin?**” sorular yöneltilmiştir.

KSAM kullanılarak verilen eğitimin ilk haftasında hedeflenen beceri bilgiye ulaşma becerisidir. Bilgiye ulaşma becerisini destekleyen stratejilerden ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma ve okuma amacı oluşturma stratejileri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimle ilgili öğrenci cevapları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4. 16. Ön Bilgileri Harekete Geçirme, Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejilerine (Bilgiye Ulaşma Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı

Öğrenci Cevapları (N=28)	f
Mutlu	23
Mutsuz	3
Araştırma	9
Strateji öğrenme	15
Kolay yol/ Hızlı arama	12
Leyleklerle ilgili bilgi	10
Soru sorma	5
Ön bilgiye ulaşma	2
Özel bilgi arama	1
<i>İlgisiz cevap</i>	1
<i>Boş bırakılan</i>	1
Toplam	82

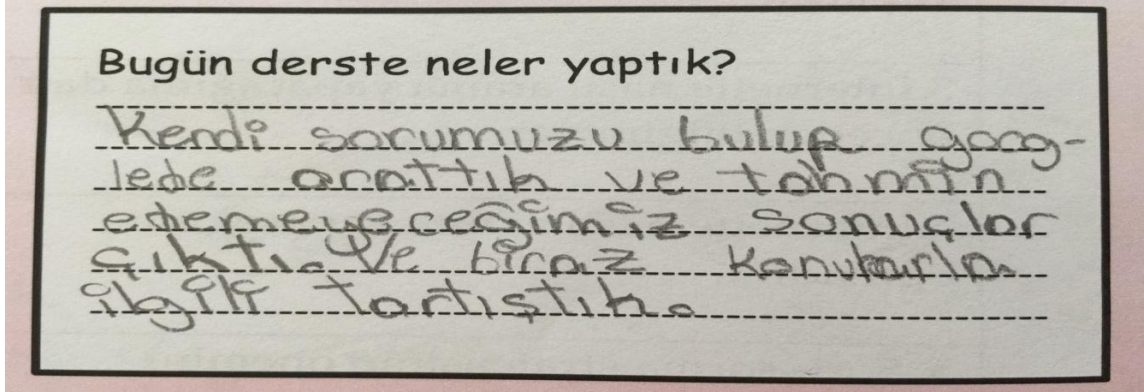
Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğrencilerin 23’ü derste yapılan eğitimden mutlu olduklarını dile getirmiştir. 15 öğrenci ise strateji öğrenme ile ilgili çalışma yaptıklarını fark etmiştir. 12 öğrencinin de strateji kavramının içeriğini vurgu yaptığı ve kolay yol/hızlı arama şeklinde söylemleri olmuştur.

Eğitimin içeriğinde leyleklerle ilgili bilgilerden faydalanarak strateji eğitimi verilmiştir. 10 kişi de leyleklerle ilgili bilgi öğrendiğini söylemiştir. Derste kazanılması gereken

bilgiye ulaşma beceri ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 9 öğrenci araştırma yaptıklarını, 5 öğrenci soru sormayı öğrendiklerini ve 2 öğrenci de ön bilgilerle ilgili çalışma yaptıklarını belirtmiştir.

Örneğin 22K'nın günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

23K Günlük



Tablo 4. 17. Öğrencilerin Ön Bilgileri Harekete Geçirme, Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejilerine (Bilgiye Ulaşma Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları

Sorular	Dereceler		
	★	★★	★★★
1. Öğretmenimi dinledim.	-	3	24
2. Ön bilgiye ulaşma stratejisinin tanımını yaparım.	1	8	18
3. İnternette nasıl arama yapacağıma dair önceden bilgim var.	2	3	21
4. İnternette nasıl arama yapacağımı öğrendim.	-	-	27
5. Soru sorma stratejisinin önemini biliyorum.	1	7	19
6. Araştırmama yardımcı olacak sorular oluşturmayı öğrendim.	1	7	20
7. İnternette bir şey aramadan önce okuma amacı oluşturmam gerektiğini öğrendim.	2	7	18
8. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	1	5	21
TOPLAM	8	40	168
★ Hiçbir zaman ★★ Bazen ★★★ Her zaman			

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, öğrencilerden çoğu “İnternette nasıl arama yapacağımı öğrendim” maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin bilgiye ulaşma becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

KSAM kullanılarak ikinci hafta kazandırılmak istenen beceri araştırma becerisidir. Bu beceriyi destekleyen stratejiler de araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve izleme stratejileridir. Verilen eğitimle ilgili öğrenci cevapları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

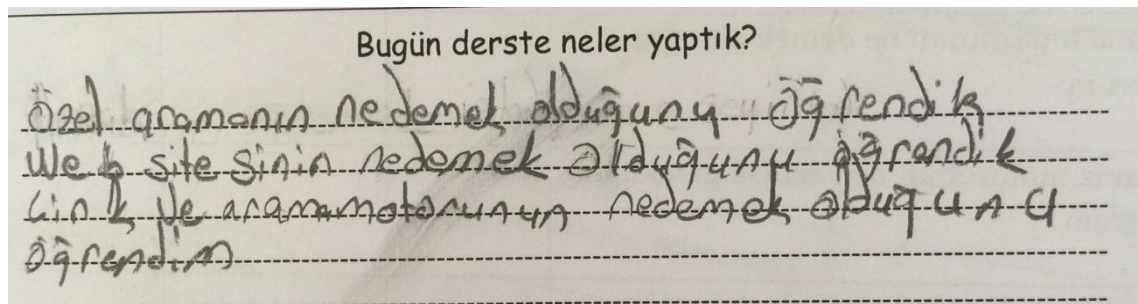
Tablo 4. 18. Araştırma, Gezinme, Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejilerine (Araştırma Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı

Öğrenci Cevapları (N=28)	f
Mutlu	19
Mutsuz	1
Araştırma	7
Web sitesinden bulma	4
Anahtar kelime	17
Strateji öğrenme	4
Tahmin etme	6
Arama motoruna “ve,veya” yazma	3
Site kavramı	5
Arama motorunun anlamı	5
Link kavramı	4
İlgisiz cevap	2
Boş bırakılan	4
Toplam	81

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin 19’u derste yapılan eğitimden mutlu olduklarını dile getirmiştir. 17 öğrenci ise anahtar kelime kavramını öğrendiklerini söylemiştir. Derste kazanılması gereken araştırma becerisi ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 7 öğrenci araştırma yaptıklarını, 6 öğrenci tahmin etme stratejisini, 5 öğrenci site ve arama motoru kavramını, 4 öğrenci link kavramını öğrendiklerini belirtmiştir.

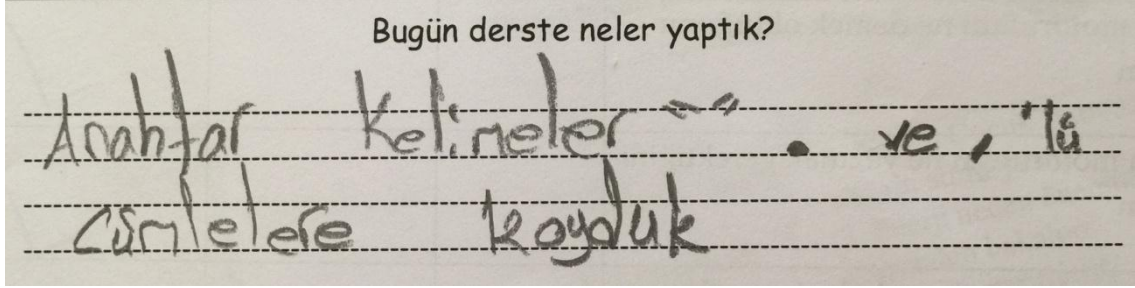
Örneğin 14K’nın günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

14K Günlük



Örneğin 16E'nin günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

16E Günlük



Tablo 4. 19. Araştırma, Gezinme, Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejilerine (Araştırma Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları

Sorular	Dereceler		
	★	★★★	★★★★★
1. Öğretmenimi dinledim.	-	1	26
2. Araştırma stratejisinin tanımını yaparım.	1	5	21
3. Arama motorunun ne demek olduğunu biliyorum	1	2	24
4. Arama motorunun ne yazmak gerektiğini biliyorum	1	1	25
5. Anahtar kelimeleri nasıl oluşturacağımı biliyorum	2	3	22
6. Araştırma yapmadan önce planlama yapmam gerektiğini biliyorum	1	1	25
7. Tahmin etmeni ne demek olduğunu biliyorum	1	3	23
8. Araştırdığım konuyu linklerden tahmin edebilirim.	2	5	20
9. Web sitesinin ne demek olduğunu öğrendim.	1	2	25
10. Siteyi incelemeyi öğrendim.	1	-	26
11. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	1	3	23
TOPLAM	12	25	260

★ Hiçbir zaman ★★ Bazen ★★★ Her zaman

Tablo 4.19'da belirtildiği gibi, öğrencilerin çoğu "Siteyi incelemeyi öğrendim" maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin araştırma becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

KSAM kullanılarak üçüncü hafta kazandırılmak istenen beceri sentezleme becerisidir. Bu beceriyi destekleyen stratejiler de metin ile etkileşimler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlam çıkarma, anlamı yapılandırma stratejileridir. Verilen eğitimle ilgili öğrenci cevapları tablo 4.20’de sunulmuştur.

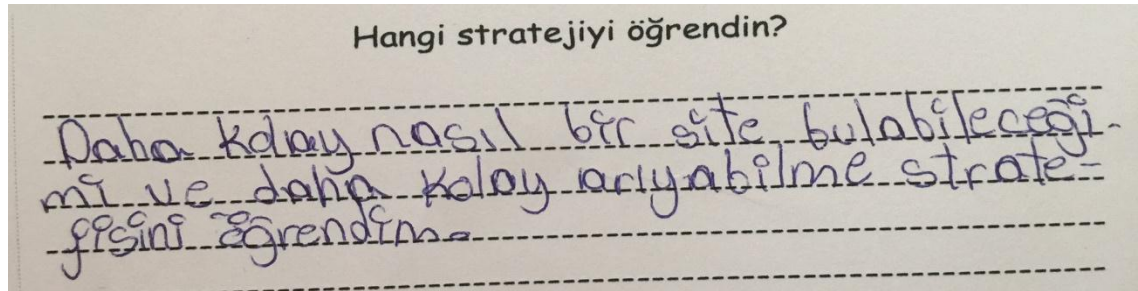
Tablo 4. 20. Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma, Anlamı Yapılandırma Stratejilerine (Sentezleme Becerisi) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı

Öğrenci Cevapları (N=28)	f
Mutlu	21
Araştırma	16
Metni anlama	10
Gerekli/gereksiz bilgi ayırt etme	12
İlgisiz cevap	2
Boş bırakılan	4
Toplam	65

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğrencilerin 21’i dersten yapılan eğitimden mutlu olduklarını dile getirmiştir. 16 öğrenci ise araştırma yaptıklarını söylemiştir. Derste kazanılması gereken sentezleme becerisi ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 12 öğrenci gerekli/gereksiz bilgiyi ayırt edebildiklerini, 10 öğrenci de metni anlamak için neler yapacağını öğrendiğini belirtmiştir.

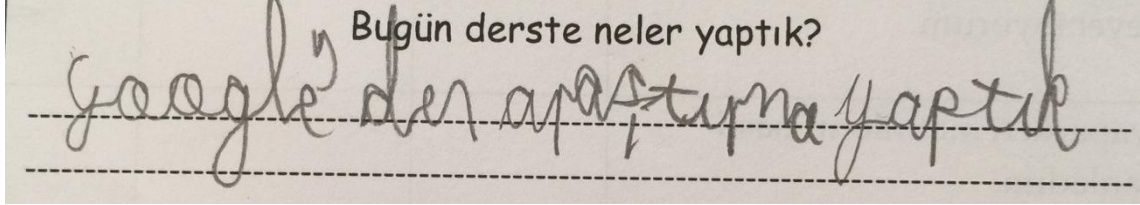
Örneğin 23K’nın günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

23K Günlük



Örneğin 11E'nin günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

11E Günlük



Tablo 4. 21. Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma, Anlamı Yapılandırma Stratejilerine (Sentezleme Becerisi) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları

Sorular	Dereceler		
	★	★★	★★★
1. Öğretmenimi dinledim.	9	-	19
2. Araştırma yapmadan önce önemli fikirleri belirleyebiliyorum.	10	4	15
3. Araştırma yaparken metinlerin nasıl incelendiğini anladım.	10	3	16
4. Web sitelerinin nasıl güvenilir olduğunu anlayabiliyorum.	9	1	17
5. Metnin ne demek olduğunu biliyorum.	10	3	16
6. Metinden anlam çıkarmayı biliyorum.	9	7	13
7. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.	10	-	18
8. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıklarını incelerim.	11		18
9. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	9	6	13
Toplam	87	24	145

★ Hiçbir zaman ★★ Bazen ★★★ Her zaman

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğu “İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.” maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin sentezleme becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının her zaman (145 puan) ile hiçbir zaman (87 puan) arasında olduğu gözlemlenmiştir.

KSAM kullanılarak verilen eğitimin dördüncü haftasında hedeflenen beceri doğrulama ve eleştirel değerlendirme becerisidir. Bu becerileri destekleyen stratejilerden Paylaşım, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma, Eleştirel Değerlendirme stratejileri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimle ilgili öğrenci cevapları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

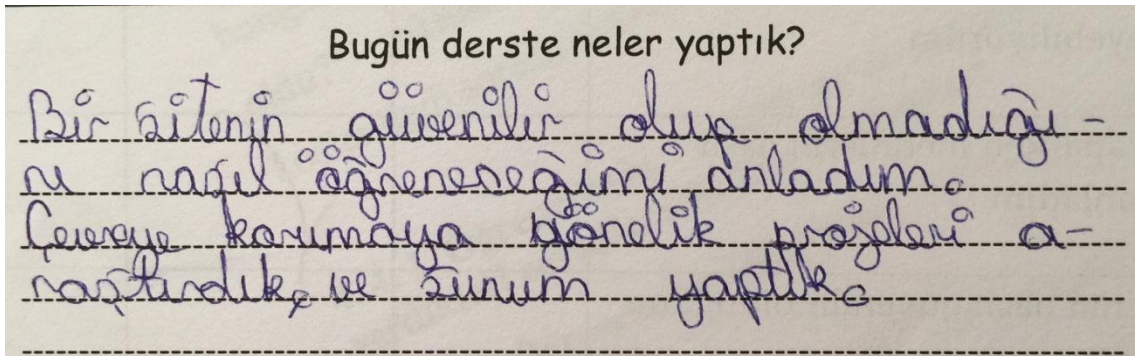
Tablo 4. 22. Öğrencilerin Paylaşım, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma, Eleştirel Değerlendirme Stratejilerine (Doğrulama-Eleştirel Değerlendirme) Ait Günlüklerin Analizi ve Frekans Dağılımı

Öğrenci cevapları (N=28)	f
Mutlu	22
Araştırma	22
Kendini değerlendirme	1
Güvenli site inceleme	9
Soru cevaplama	3
Oyun oynama	6
Reklamları bilme	5
Sunum yapma	1
İlgisiz cevap	-
Boş bırakılan	3
Toplam	72

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi öğrencilerin 22’si derste yapılan eğitimden mutlu olduklarını dile getirmiştir. 22 öğrenci ise araştırma yaptıklarını söylemiştir. Derste kazanılması gereken doğrulama ve eleştirel değerlendirme becerisi ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 9 öğrenci güvenli site incelemeyi öğrendiklerini, 5 öğrenci de reklamları incelemeyi bildiklerini belirtmiştir.

Örneğin 23K’nın günlükteki ifadesi belirtilmiştir.

23K Günlük



Tablo 4. 23. Öğrencilerin Paylaşım, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma, Eleştirel Değerlendirme Stratejilerine (Doğrulama-Eleştirel Değerlendirme) Yönelik Özdeğerlendirme Sonuçları

Sorular	Dereceler		
	★	★★★	★★★★★
1. Öğretmenimi dinledim.	4	2	22
2. Arkadaşlarımla birlikte çalışabiliyorum	3	4	21
3. Öğretmenimin verdiği görevleri yerine getirdim.	3	5	20
4. İnternette araştırma yaparken doğru stratejileri kullanabiliyorum.	3	4	21
5. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıkları incelerim.	4	3	21
6. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum	3	4	21
7. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	7	8	13
8. Sunum yaparken başarılı olduğumu düşünüyorum	5	3	21
Toplam	32	33	160
★ Hiçbir zaman ★★ Bazen ★★★ Her zaman			

Tablo 4.23'te belirtildiği gibi, öğrencilerin çoğu “İnternette araştırma yaparken doğru stratejileri kullanabiliyorum.” ve “Arkadaşlarımla birlikte çalışabiliyorum” her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin doğrulama ve eleştirel değerlendirme becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.6. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerine Yönelik Odak Grupta Yer alan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eylemleri Nasıldır?

Öğrencilerin YOBR ön test sonuçlarına göre odak grup oluşturulmuştur. Odak grup, dört öğrenci alt grupta, üç öğrenci orta grupta ve üç öğrenci üst grupta olarak şekillendirilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemlerini belirlemek amacıyla odak gruptaki yer alan öğrencilerin süreç içerisinde özdeğerlendirme puanları, günlükleri ve yansıtıcı düşünme formundaki verilerden yararlanılmıştır. Yansıtıcı düşünme formunda yer alan sorular öğrencilerin YOBR son testi cevapları üzerinden öğrencilerle görüşülerek doldurulmuştur. Elde edilen veriler düzeylere göre analiz edilmiştir. Alt grupta yer alan erkek öğrenci “AGE”, kız öğrenci “AGK”; orta grupta yer alan erkek öğrenci “OGE”, kız öğrenci “OGK”; üst grupta yer alan erkek öğrenci de “ÜGE”, kız öğrenci “ÜGK” olarak belirtilmiştir.

Günlük, özdeğerlendirme formu ve yansıtıcı düşünme formundan hareketle oluşturulan ana temalar şu şekildedir: Birinci tema “Ders dinledikten sonra kendini nasıl hissettin,

derste neler yaptın ve öğrendin?"; ikinci tema "Stratejilerle ilgili özdeğerlendirmeni yapar mısın; Üçüncü tema "Rubrikte (Bölüm 1, Bölüm 2, Bölüm 3, Bölüm 4) yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın?"; Dördüncü tema da "Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?" şeklindedir. Alt grup, orta grup ve üst grupta yer alan öğrencilere verdikleri cevaplar gösterildiğinde yansıtıcı düşünme eylemlerine yönelik cevapları da birebir alıntı ile verilmiştir. Ayrıca verdikleri cevaplar ve kullandıkları stratejilerle uyum gösteren örnek ekran görüntüleri de ekte belirtildiği şekilde yer almaktadır.

4.6.1. Öğrencilerin "Ders dinledikten sonra kendini nasıl hissettin, derste neler yaptın ve öğrendin?" Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Alt grupta yer alan öğrencilerin verdikleri cevaplar:

AG1E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini "mutlu" ; derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Hayvanlara baktık ve bazı hayvanların özelliğini öğrendik.*" şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini "mutlu", derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Araştırma yaptık ve tahmin etme, anahtar kelimeyi öğrendik.*" şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini "mutlu", derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Araştırma yaptık.*" şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini "mutlu"; derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Araştırma yaptık.*" şeklinde ifade etmiştir.

AG2E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini "mutsuz" hissettiğini derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Kısa yolu seçmeyi öğrendik*" şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini "mutlu" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Anahtar kelimeler, web siteleri ve linkleri öğrendik.*" şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini "mutlu" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*İpadlerimizden bir şeyler baktık ve güvenli site bakmayı öğrendik.*" şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini "mutlu" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Araştırma yaptık ve .com olan sitelere baktık.*" şeklinde ifade etmiştir.

AG3K kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini "mutsuz" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Leylekleri araştırdık baharın habercilerini öğrendik*" şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini "mutsuz" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de "*Hiçbir şey öğrenemedim*" şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini "mutsuz" hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de

“Herkes konuştuğu için hiçbir şey öğrenemedim” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Çevreyi korumaya yönelik projeleri araştırdık ve bunlara sunduk”* şeklinde ifade etmiştir.

AG4E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Stratejiyi öğrendim ve çok eğlenceli şeyler yaptık”* şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Anahtar kelimeyi öğrendik.”* şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Araştırmayı öğrendim”* şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“İpad’den proje araştırması yaptık”* şeklinde ifade etmiştir.

Alt grupta yer alan erkek öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri, kız öğrencinin ise mutsuz hissettiği görülmüştür. Alt grupta olan öğrencilerin birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji ile ilgili farkındalık oluşmadığı, verilen örneklerle odaklandıkları görülmüştür. İkinci hafta verilen eğitim sonrası ise araştırma becerisine yönelik öğretilen stratejilerden araştırma, tahmin etme (web sitesi, link) ve gezinme (anahtar kelimeler) stratejilerinin anlaşıldığı görülmektedir. Üçüncü hafta verilen eğitim sonrası öğrencilerimin araştırma yaptık şeklinde ifadeleri olmuştur. Bu durumun derste verilen eğitimin öğrenciler için üst düzey stratejiler içermesinden kaynaklanabilir. Dördüncü hafta verilen eğitim sonrası paylaşım (projeyi sunma) ve eleştirel değerlendirme (güvenli site) stratejileri ile farkındalık kazandıkları görülmektedir.

Orta grupta yer alan öğrencilerin verdikleri cevaplar:

OG1E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini *“mutsuz”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Strateji öğrendim”* şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Anahtar kelimeler ve Google arama motorunu kullanma.”* şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Çevreyi korumaya yönelik proje ve sitelerin gerçek olup olmadığı”* şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini *“mutlu”* hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de *“Araştırma yaptık.”* şeklinde ifade etmiştir.

OG2E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Stratejiler ve leyleklerin nasıl doğduklarını öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Anahtar kelimeler, web sitesi ve linkleri öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Sitelerden araştırma yaptık*” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*tabletle araştırma yaptık*” şeklinde ifade etmiştir.

OG3K kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Ciddi araştırma yaptığımızda “” koyduğumuzu, leyleklerle ilgili bilgiyi öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Bilgi edindik anahtar kelimeleri öğrendik nasıl özel araştırma yapılır onu öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*İpad ile oynadık araştırmalar yaptık, Her zaman sonunda com. tr. Olan sitelere güvenmeliymişiz*” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Araştırma yaptık ipadlerle oyun oynadık.*” şeklinde ifade etmiştir.

Orta grupta yer alan öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri görülmüştür. Birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji kelimesine vurgu yaptıkları görülmüştür. İkinci hafta verilen eğitim sonrası ise araştırma becerisine yönelik öğretilen stratejilerden araştırma (arama motoru kullanma), tahmin etme (web sitesi, link) ve gezinme (anahtar kelimeler) stratejilerinin anlaşıldığı görülmektedir. Üçüncü hafta verilen eğitim sonrası proje odaklı araştırma yapmaları şeklinde ifadeleri olmuştur. Dördüncü hafta verilen eğitim sonrası ipaddan araştırma yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin verdikleri cevaplar:

ÜG1E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Stratejileri ve arama motoruna yazdığımızda daha net çıkan şeyleri baharın habercilerini öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini “mutlu” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Araştırmayı, web sitesinden bulmayı öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta

derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Çevreyi korumaya yönelik projeler yaptık ve sitelerin gerçek olup olmadığını inceledik.*” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Araştırma yaptık ve kendimizi değerlendirdik.*” şeklinde ifade etmiştir.

ÜG2E kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler öğrendiğini de “*Daha hızlı arama yapmayı öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*web sitesinden bulmayı öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Sitelerin güvenli olup olmadığı*” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Bugün tablet ve teknoloji ile öğretmenin verdiği görevleri yaptık.*” şeklinde ifade etmiştir.

ÜG3K kodlu öğrenci birinci hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Araştırmalarda Google gibi arama motorlarının neler olduğunu öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. İkinci hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Bugün derste bilgisayardaki bilgileri ve araştırma stratejisini öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*İpadlerle araştırma yaptık ve grup olduk.*” şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta derste kendini “*mutlu*” hissettiğini, derste neler yaptığına ve öğrendiğine de “*Öğretmenimiz bize kağıtlar verdi, o kağıtta yazılanları araştırdık.*” şeklinde ifade etmiştir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri görülmüştür. Birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji kavramını anladıkları görülmüştür. İkinci hafta verilen eğitim sonrası ise araştırma becerisine yönelik öğretilen stratejilerden araştırma (web sitesinden bulma) ve tahmin etme (web sitesi, link) stratejilerine vurgu yapmışlardır. Üçüncü hafta verilen eğitim sonrası grup olduklarını ve güvenli sitelerden araştırma yaptıklarını dile getirmişlerdir. Dördüncü hafta verilen eğitim sonrası araştırma yaptıklarını ve kendilerini değerlendiklerini dile getirmişlerdir.

4.6.2. Öğrencilerin “Stratejilerle ilgili özdeğerlendirmeni yapar mısın?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Tablo 4. 24. Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin İAAS’lerine Yönelik Özdeğerlendirme Puanları

SORULAR		DERECELER		
		★	★★	★★★
BİRİNCİ HAFTA	1. Öğretmenimi dinledim.		AG2E, AG3K	AG1E, AG43, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	2. Ön bilgiye ulaşma stratejisinin tanımını yaparım.	AG3K	OG1E, ÜG1E	AG1E, AG2E, AG4E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
	3. İnternette nasıl arama yapacağıma dair önceden bilgim var.	ÜG2E	AG3K	AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG3K
	4. İnternette nasıl arama yapacağımı öğrendim.			AG1E, AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	5. Soru sorma stratejisinin önemini biliyorum.	AG3K	AG2E, OG3K, ÜG1E	AG1E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG2E, ÜG3K
	6. Araştırmama yardımcı olacak sorular oluşturmayı öğrendim.		AG2E, AG3K, OG1E, OG2E, OG3K	AG1E, AG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	7. İnternette bir şey aramadan önce okuma amacı oluşturmam gerektiğini öğrendim.	AG3K	OG3K	AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	8. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
İKİNCİ HAFTA	1. Öğretmenimi dinledim.			AG1E, AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG3K
	2. Araştırma stratejisinin tanımını yaparım.	AG3K	AG2E, OG1E, OG2E	AG1E, AG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	3. Arama motorunun ne demek olduğunu biliyorum	AG3K	OG1E	AG1E, AG2E, AG4E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	4. Arama motorunun ne yazmak gerektiğini biliyorum	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	5. Anahtar kelimeleri nasıl oluşturacağımı biliyorum	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	6. Araştırma yapmadan önce planlama yapmam gerektiğini biliyorum	AG3K	OG1E	AG1E, AG2E, AG4E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	7. Tahmin etmeni ne demek olduğunu biliyorum	AG3K	OG3K	AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	8. Araştırdığım konuyu linklerden tahmin edebilirim.	AG3K	OG3K	AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
	9. Web sitesinin ne demek olduğunu öğrendim.	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K

Tablo 4. 24'ün devamı

SORULAR	DERECELER		
	★	★★	★★★
10. Siteyi incelemeyi öğrendim.	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OGE1, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
11. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	AG3K		AG1E, AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
1. Öğretmenimi dinledim.	ÜG1E	AG1E	AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
2. Araştırma yapmadan önce önemli fikirleri belirleyebiliyorum.	ÜG1E	AG1E, AG3K, AG4E	AG2E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
3. Araştırma yaparken metinlerin nasıl incelendiğini anladım.	ÜG1E	AG1E	AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
4. Web sitelerinin nasıl güvenilir olduğunu anlayabiliyorum.	AG1E, ÜG1E	AG4E	AG2E, AG3K, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
5. Metnin ne demek olduğunu biliyorum.	AG1E, ÜG1E	AG3K, AG4E, OG3K	AG2E, OG1E, OG2E, ÜG2E, ÜG3K
6. Metinden anlam çıkarmayı biliyorum.	AG1E, ÜG1E	AG3K, OG3K	AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG2E, ÜG3K
7. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.	ÜG1E	AG4E	AG1E, AG2E, AG3K, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
8. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıklarını incelerim.	ÜG1E	AG4E	AG1E, AG2E, AG3K, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
9. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	ÜG1E	AG3K, AG4E	AG1E, AG2E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG2E, ÜG3K
1. Öğretmenimi dinledim.	AG1E		AG2E, AG3K, AG4E, OG2E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
2. Arkadaşlarımla birlikte çalışabiliyorum	AG1E	AG3K, AG4E, OG3K	AG2E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
3. Öğretmenimin verdiği görevleri yerine getirdim.	AG1E	AG3K	AG2E, AG4E, OG1E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
4. İnternette araştırma yaparken doğru stratejileri kullanabiliyorum.	AG1E		AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
5. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıkları incelerim.	AG1E		AG2E, AG3K, AG4E, OG1E, OG2E, OG3K, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
6. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum	AG1E	AG4E, OG1E, OG3K	AG2E, AG3K, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
7. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.	AG1E, OG1E	AG3K, AG4E, OG3K	AG2E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K
8. Sunum yaparken başarılı olduğumu düşünüyorum	AG1E, AG3K	AG4E, OG3K	AG2E, OG1E, OG2E, ÜG1E, ÜG2E, ÜG3K

★ Hiçbir zaman ★★ Bazen ★★★ Her zaman

Alt grupta yer alan öğrencilerin birinci hafta özdeğerlendirme puanları incelendiğinde, ortalamalarının 24 puan üzerinden 21 puan, orta grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının 22 puan olduğu, üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının ise 23 puan olduğu görülmektedir. İkinci hafta özdeğerlendirme puanları incelendiğinde, alt gruptaki öğrencilerin 33 puan üzerinden 28 puan olduğu, orta grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının 31 puan olduğu, üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının ise 33 puan olduğu görülmektedir. Üçüncü hafta özdeğerlendirme puanları incelendiğinde, alt gruptaki öğrencilerin 27 puan üzerinden 22 puan olduğu, orta grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının 26 puan olduğu, üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının ise 21 puan olduğu görülmektedir. Dördüncü hafta özdeğerlendirme puanları incelendiğinde, alt gruptaki öğrencilerin 24 puan üzerinden 17 puan olduğu, orta grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının 22 puan olduğu, üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının ise 24 puan olduğu görülmektedir.

4.6.3. Öğrencilerin “Rubrikte yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Alt grupta yer alan öğrencilerin “Rubrikte (Bölüm 1, Bölüm 2, Bölüm 3, Bölüm 4) yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın” sorusuna verdikleri cevaplar belirtilmiştir.

AG1E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Araştırma yaptım. Bulduklarımı kopyala yapıştır yaptım*” şeklinde (Ek-24-Ekran görüntüsü 1) ; ikinci bölümü “*Google’ı açtım. “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” yazdım karşıma çıkan siteye girdim.*” şeklinde (Ek-24-Ekran görüntüsü 2); üçüncü bölümü “*Google’ı açtım. Oyuncak müzesini araştırdım.*” şeklinde (Ek-24-Ekran görüntüsü 3); dördüncü bölümü de “*Üçüne de tıkladım. Açılmayan gerçek değildir.*” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

AG2E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Araştırma yaptım. Kopyala yapıştır yaparak soruları cevapladım.*” şeklinde (Ek-25-Ekran görüntüsü 1) ; ikinci bölümü “*Araştırma yaptım*” şeklinde; üçüncü bölümü “*Araştırma yaptım siteden*” şeklinde; dördüncü bölümü de “*Araştırma yaptım ama bulamadım*” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

AG3K kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Bir web sitesine girdim sonra da tek tek soruları yazdım.*” şeklinde ; ikinci bölümü “*yine web sitesinden baktım. Birini bulamadım, çünkü güvenli değildi. 2. linki tıkladığımda yine okudum olmadı. 3. Siteyi açtığımda buldum.*” şeklinde; üçüncü bölümü “*Siteyi çok aradım. 2.soruda çok zorlandım.*” şeklinde; dördüncü bölümü de “*Çok kolaydı. Hemen baktım ve kontrol edip yazdım.*” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

AG4E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Google’a enerji çocuk yazdım. Karşıma enerjicocuk.org sitesi çıktı. Tıkladım ve soruları cevapladım..*” şeklinde ; ikinci bölümü “*İnternette buldum. Soruyu yazdım. Karşımda çıkan sitelere bakarak cevap verdim.*” şeklinde; üçüncü bölümü “*Soruyu yazdım. Araştırma yaptım.*” şeklinde (Ek-26-Ekran görüntüsü 1); dördüncü bölümü de “*Sitelere tıkladım. Açılmayan site gerçek değildir.*” şeklinde (Ek-26-Ekran görüntüsü 2-3) cevapladığını belirtmiştir.

Alt grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarırken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, araştırma, tahmin etme, soru sorma ve gezinme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Orta grupta yer alan öğrencilerin “Rubrikte (Bölüm 1, Bölüm 2, Bölüm 3, Bölüm 4) yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın” sorusuna verdikleri cevaplar belirtilmiştir.

OG1E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Google’a girdim. Oraya aradığım soruları yazdım ve araştırma yaptım.*” şeklinde (Ek-27- Ekran görüntüsü 1) ; ikinci bölümü “*Google’a girdim. Soruları yazdım.*” şeklinde (Ek-27- Ekran görüntüsü 2); üçüncü bölümü “*Bu sorunun cevabını bulamadım.*” şeklinde (Ek-27-Ekran görüntüsü 3); dördüncü bölümü de “*Hepsine tıkladım. İkisi açıldı, zaten daha öncede duymuştum. Ama sonuncusu açılmadı o yüzden gerçek değil.*” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

OG2E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “*Arama motorunu açtım. Aradığım soruyu yazdım. Sonra kopyala yapıştır yaptım (ctrl+c,ctrl+v).*” şeklinde ; ikinci bölümü “*Daha önce yaptığımız sorulardan hatırladığım için aynı siteyi bulup girdim. Oradan yazdım.*” Şeklinde (Ek-28-Ekran görüntüsü 1); üçüncü bölümü “*Bu soruyu tam cevaplayamadım. Çünkü arama*

motoruna İstanbul oyuncak müzesinin adresini mi yoksa web adresini mi yazacağıma bilemedim.” şeklinde (Ek-28-Ekran görüntüsü 2); dördüncü bölümü de *“Hiçbiri cevabını verdim.”* şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

OG3K kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü *“Google’a girdim. Enerji çocuk adlı siteyi buldum. Soruların cevaplarını araştırdım.”* şeklinde ; ikinci bölümü *“soruyu Google’a yazdım. Linklerden tahmin etmeye çalıştım. Bulduğum sitelerin güvenli olup olmadığına baktım.”* şeklinde (Ek-29-Ekran görüntüsü 1); üçüncü bölümü *“İstanbul oyuncak müzesinin sitesini buldum ve kim kurmuştur araştırma yaptım.”* şeklinde (Ek-29-Ekran görüntüsü 2); dördüncü bölümü de *“Tam yapamadım hepsi açıldı.”* şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

Orta grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarırken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin “Rubrikte (Bölüm 1, Bölüm 2, Bölüm 3, Bölüm 4) yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın” sorusuna verdikleri cevaplar belirtilmiştir.

ÜG1E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü *“Yeni sekme açtım. Enerjicocuk.org a gittim. Enerjinin önemini araştırdım”* şeklinde (Ek-30-Ekran görüntüsü 1-2) ; ikinci bölümü *“Yeni sekmeyi kullandım. “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” sorusunu Google’a yazdım. Bulduğum bilgileri de ctrl+c ve ctrl+v kullanarak kopyala-yapıştır yaptım.”* şeklinde (Ek-30-Ekran görüntüsü 3-4); üçüncü bölümü *“Yeni sekme açtım. Google’a “İstanbul oyuncak müzesi” yazdım. İnternet adresini bulduktan sonra tüm soruları cevapladım.”* şeklinde (Ek-30-Ekran görüntüsü 5-6); dördüncü bölümü de *“Sizin öğrettiğiniz şeyleri düşünerek sitelerin gerçek olup olmadığını baktım (mesela com,tr var mı gibi).”* şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

ÜG2E kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü *“Google chrome açtım. İlk başta enerji çocuk yazdım. Zaten ilk başta aradığım site karşıma çıktı. Hemen tıkladım. Sorulara göre yazılanları kopyala yapıştır yaptım.”* şeklinde (Ek-31-Ekran görüntüsü 1) ; ikinci bölümü *“Google chrome’a “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” sorusunu yazdım. İlk önce yumurtalı ekmek diye bir site çıktı. Çok uzundu. Başka sitelere de baktım okuya okuya soruların cevaplarını buldum.”* Şeklinde (Ek-31-

Ekran görüntüsü 2); üçüncü bölümü “Google chrome’a İstanbul oyuncak müzesi yazdım. Hemen site karşıma çıktı. Tıkladım ve istenilen bilgileri araştırdım.” Şeklinde (EK-31-Ekran görüntüsü 3); dördüncü bölümü de “bütün eğlence merkezlerini tıkladım. En sonunda verilen eğlence merkezi ile ilgili bir site açılmadı. Onun gerçek olmadığını düşündüm.” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

ÜG3K kodlu öğrenciye son test cevapları gösterildiğinde birinci bölümü “Google’a “Enerji Çocuk” yazdım. Siteyi bulduktan sonra “Enerji Neden Önemlidir” kısmına tıkladım. ” şeklinde (Ek-32-Ekran görüntüsü 1-2); ikinci bölümü “Google’a “Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?” sorusunu yazdım. Ama köyü bulamadım. Tek tek sitelere baktım, inceledim. Güvenilir sitemi değil mi diye kontrol ettim.” şeklinde (Ek-32-Ekran görüntüsü 3); üçüncü bölümü “İstanbul oyuncak müzesinin web sitesini buldum ve baktım. Hikayemiz kısmında her şey yazıyordu zaten.” şeklinde (Ek-32-Ekran görüntüsü 4); dördüncü bölümü de “Diğer eğlence merkezlerini biliyordum ama eğlence.net ile ilgili hiçbir şey duymadım zaten açtım baktım hiçbir şey yoktu.” şeklinde cevapladığını belirtmiştir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme, metin ile etkileşimler, izleme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

4.6.4. “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?” Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin verilen eğitimden sonra YOBR son testi cevaplarken kullandığı stratejiler sorgulanmıştır. Birinci bölüm için öğretilmesi amaçlanan beceriler; sırasıyla bilgiye ulaşma, araştırma ve sentezlemedir. İkinci bölüm için; bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme ve doğrulamadır. Üçüncü bölüm için; bilgiye ulaşma, araştırma ve eleştirel değerlendirmedir. Dördüncü bölüm için; doğrulama ve eleştirel değerlendirmedir. Odak grup çalışmasının değerlendirmesi aşağıda her bir grup için belirtilmiştir.

Alt grupta yer alan öğrencilerin “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?” şeklinde soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.25’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 25. Alt Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Sorular	AG1E	AG2E	AG3K	AG4E
1. Bölüm				
1. “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.	Araştırma	Araştırma	Araştırma	Tahmin etme
2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Araştırma	Anlam çıkarma	Değerlendirme	Araştırma
3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Araştırma	Araştırma	Anlam çıkarma	Araştırma
2. Bölüm				
1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Tahmin etme	Tahmin etme	Tahmin etme	Metin ile etkileşimler
2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Araştırma	Araştırma	Planlama	Araştırma
3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Ön bilgileri harekete geçirme	Eleştirel değerlendirme	Okuma amacı oluşturma	Araştırma
4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Planlama	Planlama	Anlam çıkarma	Eleştirel değerlendirme
3. Bölüm				
1. İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.	Araştırma	Araştırma	Gezinme	Araştırma
2. İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım	Araştırma	Araştırma	Ön bilgileri harekete geçirme	Araştırma
3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	-	-	Planlama	Soru sorma
4. Bölüm				
1. Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?	Tahmin etme	-	Gezinme	Araştırma
2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?	Soru sorma	Önemli fikirlerin belirlenmesi	Araştırma	Eleştirel değerlendirme

Alt grupta yer alan öğrenciler birinci bölümde birinci soru için üç öğrenci araştırma ve bir öğrenci tahmin etme stratejisini; ikinci soru için iki öğrenci araştırma, bir öğrenci anlam çıkarma, bir öğrenci de değerlendirme stratejisini; üçüncü soru için üç öğrenci

araştırma, bir öğrenci de anlam çıkarma stratejisini kullanmıştır. Birinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci bölümde birinci soru için üç öğrenci tahmin etme ve bir öğrenci metin ile etkileşimler stratejisini; ikinci soru için üç öğrenci araştırma ve bir öğrenci planlama stratejisini kullandıklarını; üçüncü soru için öğrenciler sırasıyla ön bilgileri harekete geçirme, eleştirel değerlendirme, okuma amacı oluşturma ve araştırma şeklinde farklı stratejiler kullandığını; dördüncü soru için iki öğrenci planlama, bir öğrenci anlam çıkarma ve bir öğrenci de eleştirel değerlendirme stratejisi kullandığını belirtmiştir. İkinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma, Tahmin etme ve Planlama” stratejisini kullanmışlardır.

Üçüncü bölümde birinci soru için üç öğrenci araştırma ve bir öğrenci gezinme stratejisi kullandığını; ikinci soru için üç öğrenci araştırma ve bir öğrenci ön bilgileri harekete geçirme stratejisi kullandığını; üçüncü soru için bir öğrenci planlama ve bir öğrenci de soru sorma strateji kullandığını belirtmiştir. Üçüncü bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma” stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü bölümde birinci soru için bir öğrenci tahmin etme, bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de araştırma stratejisi kullandığını; ikinci soru için de bir öğrenci soru sorma, bir öğrenci araştırma, bir öğrenci önemli fikirlerin belirlenmesi ve bir öğrenci de eleştirel değerlendirme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Dördüncü bölümde öğrencilerin birbirlerinden farklı stratejiler kullandığı gözlemlenmiştir.

Orta grupta yer alan öğrencilerin “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?” şeklinde soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.26’da belirtilmiştir.

Tablo 4. 26. Orta Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Sorular	OG1E	OG2E	OG3K
1. Bölüm	1. “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.	Okuma amacı oluşturma	Araştırma
	2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Planlama	Gezinme
	3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Tahmin etme	Gezinme
2. Bölüm	1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Ön bilgileri harekete geçirme	Araştırma
	2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Metin ile etkileşimler	Araştırma
	3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Anlamı yapılandırma	Gezinme
	4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Gezinme	Araştırma
3. Bölüm	1. İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.	Soru sorma	Araştırma
	2. İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım	Araştırma	Araştırma
	3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Değerlendirme	Gezinme
4. Bölüm	1. Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?	Eleştirel değerlendirme	Araştırma
	2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?	Araştırma	Araştırma

Orta grupta yer alan öğrenciler birinci bölümde birinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci okuma amacı oluşturma stratejisini; ikinci soru için bir öğrenci araştırma, bir öğrenci planlama, bir öğrenci de gezinme stratejisini; üçüncü soru için bir öğrenci araştırma, bir öğrenci tahmin etme ve bir öğrenci de gezinme stratejisini kullanmıştır. Birinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci bölümde birinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci ön bilgileri harekete geçirme stratejisini; ikinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci metin ile

etkileşimler stratejisini kullandıklarını; üçüncü soru için bir öğrenci anlamı yapılandırma ve bir öğrenci de gezinme stratejisini kullandıklarını; dördüncü soru için bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de araştırma stratejisi kullandığını belirtmiştir. İkinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma ve Gezinme” stratejisini kullanmışlardır.

Üçüncü bölümde birinci soru için bir öğrenci araştırma ve bir öğrenci soru sorma stratejisi kullandığını; ikinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci gezinme stratejisi kullandığını; üçüncü soru için bir öğrenci değerlendirme, bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de araştırma stratejisi kullandığını belirtmiştir. Üçüncü bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma ve Gezinme” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü bölümde birinci soru için bir öğrenci eleştirel değerlendirme ve bir öğrenci de araştırma stratejisi kullandığını; ikinci soru için üç öğrenci de araştırma stratejisi kullandığını belirtmiştir. Dördüncü bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?” şeklinde soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.27 belirtilmiştir.

Tablo 4. 27. Üst Grupta Yer Alan Öğrencilerin “Soruları Cevaplarken Hangi Stratejileri Kullandınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Sorular	ÜG1E	ÜG2E	ÜG3K	
1. Bölüm	1. “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.	Araştırma	Tahmin etme	Araştırma
	2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Araştırma	Araştırma	Tahmin etme
	3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Araştırma	Araştırma	Araştırma
2. Bölüm	1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Gezinme	Tahmin etme	Araştırma
	2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Araştırma	Anlam çıkarma	Planlama
	3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Tahmin etme	Eleştirel değerlendirme	Okuma amacı oluşturma
	4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Planlama	Araştırma	Anlam çıkarma
3. Bölüm	1. İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.	Araştırma	Tahmin etme	Gezinme
	2. İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım	Araştırma	Gezinme	Ön bilgileri harekete geçirme
	3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Tahmin etme	Gezinme	Tahmin etme
4. Bölüm	1. Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?	Tahmin etme	Ön bilgileri harekete geçirme	Gezinme
	2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?	Anlam çıkarma	Değerlendirme	Eleştirel değerlendirme

Üst grupta yer alan öğrenciler birinci bölümde birinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci tahmin etme stratejisini; ikinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci de tahmin etme stratejisini; üçüncü soru için üç öğrenci de araştırma stratejisini kullanmıştır. Birinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci bölümde birinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci ön bilgileri harekete geçirme stratejisini; ikinci soru için iki öğrenci araştırma ve bir öğrenci metin ile etkileşimler stratejisini kullandıklarını; üçüncü soru için bir öğrenci tahmin etme, bir

öğrenci eleştirel değerlendirme ve bir öğrenci de okuma amacı oluşturma stratejisini kullandıklarını; dördüncü soru için bir öğrenci planlama, bir öğrenci araştırma ve bir öğrenci de anlam çıkarma stratejisini kullandığını belirtmiştir. İkinci bölümde öğrenciler çoğunlukla “Araştırma, Tahmin etme ve Planlama ve Anlam çıkarma” stratejisini kullanmışlardır.

Üçüncü bölümde birinci soru için bir öğrenci araştırma, bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de tahmin etme stratejisi kullandığını; ikinci soru için bir öğrenci araştırma, bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de ön bilgileri harekete geçirme stratejisini kullandığını; üçüncü soru için iki öğrenci tahmin etme ve bir öğrenci de gezinme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Üçüncü bölümde öğrenciler çoğunlukla “Tahmin etme ve Gezinme” stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü bölümde birinci soru için bir öğrenci tahmin etme, bir öğrenci gezinme ve bir öğrenci de ön bilgileri harekete geçirme stratejisi kullandığını; ikinci soru için bir öğrenci anlam çıkarma, bir öğrenci değerlendirme ve bir öğrenci de eleştirel değerlendirme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Dördüncü bölümde öğrencilerin birbirlerinden farklı stratejiler kullandığı gözlemlenmiştir.

Tüm gruplar incelendiğinde, birinci bölüm için “Araştırma” stratejisinin ağırlıklı olarak kullanıldığı; ikinci bölüm için “Araştırma ve Tahmin etme” stratejilerinin ortak kullanıldığı; üçüncü bölüm için “Gezinme” stratejisi ve dördüncü bölüm için de “Tahmin etme, Araştırma, Eleştirel değerlendirme ve Gezinme” stratejilerinin ortak kullanıldığı görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlar çerçevesinde alan yazınla ilişkili olarak yapılan tartışmaya ve bu sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejileri Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerini Farklılaştırmakta mıdır?

Öğrencilerin KSAM kullanılarak öğretilen İAAS'lere yönelik ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. YOBR becerilerinden bilgiyi araştırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerisine ait ön test puanları ile son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu artışlar arasında en fazla artışın bilgiye ulaşma, daha sonra sırasıyla doğrulama, eleştirel değerlendirme, araştırma becerisinde olduğu; en az artışın da sentezleme becerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre, KSAM kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirme de etkili olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri cinsiyete, bilgisayara sahip olma durumlarına, tablete sahip olma durumlarına, tablet-bilgisayar kullanma sıklığına, bilgisayar kullanma amacına, internet ilgilerine ve internet becerileri yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin YOBR son-test puanları günlük bilgisayarda zaman geçirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilgisayarda 1 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanları, 1 saatten az zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanlarından yüksek bulunmuştur.

5.1.3. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerileri ile Temel Derslerdeki Başarı Düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) Arasında İlişki Var mıdır?

Öğrencilerin temel derslerdeki başarı düzeyleri ile yeni okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Temel derslerin yeni okuryazarlık becerileri üzerindeki önem sırası; Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri şeklindedir. Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisi ile; Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı; matematik dersi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı; fen bilimleri dersi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Doğrulama becerisi ile Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı; matematik dersi ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.1.4. Öğrencilerin Yeni Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Özdeğerlendirmeleri Öğretim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?

Öğrencilerin uygulama öncesinde en zorlandıkları beceri türleri sırasıyla eleştirel değerlendirme, doğrulama, bilgiye ulaşma, araştırma ve sentezlemedir. Uygulama sonrasında ise, bu sıralama eleştirel değerlendirme, araştırma, doğrulama, bilgiye ulaşma ve sentezleme şeklinde değişmiştir. Eleştirel değerlendirme becerisi eğitim öncesi ve sonrasında da zor olarak algılanan bir beceridir. Bilgiye ulaşma becerisi eğitim öncesi öğrenciler tarafından zor olarak algılanırken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde en başarılı oldukları beceri türleri sırasıyla araştırma, eleştirel değerlendirme, doğrulama, bilgiye ulaşma ve sentezlemedir. Uygulama sonrasında ise, öğrencilerin verdiği cevaplar araştırma, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme şeklinde değişmiştir. Araştırma becerisi öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında da kendilerini başarılı olarak gördükleri bir beceridir. Bilgiye ulaşma ve sentezleme becerisinde ise öğrencileri eğitim öncesinde kendilerini başarılı görmezken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Öğrenciler YOBR cevaplarken “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenciler ya yardıma ihtiyaç duymadıklarını ya da soruları açarken sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

5.1.5. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli Kullanılarak Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerinin, Öğrencilerin Strateji Öğrenimi Üzerindeki Etkileri Nelerdir?

Ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma ve okuma amacı oluşturma stratejilerine (bilgiye ulaşma becerisi) ait verilen eğitim sonrası; 15 öğrenci ise strateji öğrenme ile ilgili çalışma yaptıklarını fark etmiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarına bakıldığında çoğu “İnternette nasıl arama yapacağımı öğrendim” maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin bilgiye ulaşma becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve izleme stratejilerine (araştırma becerisi) ait verilen eğitim sonrası; 17 öğrenci anahtar kelime kavramını öğrendiklerini söylemiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarına bakıldığında çoğu “Siteyi incelemeyi öğrendim” maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin araştırma becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Metin ile etkileşimler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlam çıkarma, anlamı yapılandırma stratejilerine (sentezleme becerisi) ait verilen eğitim sonrası; öğrencilerin çoğu araştırma yaptıklarını söylemiştir. Derste kazanılması gereken sentezleme becerisi ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 12 öğrenci gerekli/gereksiz bilgiyi ayırt edebildiklerini, 10 öğrenci de metni anlamak için neler yapacağını öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarına bakıldığında öğrencilerden çoğu “İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.” maddesine her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin sentezleme becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının her zaman ile hiçbir zaman arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Paylaşım, değerlendirme, yansıtma ve farkındalık oluşturma, eleştirel değerlendirme stratejilerine (doğrulama-eleştirel değerlendirme) ait verilen eğitim sonrası; öğrencilerin çoğu araştırma yaptıklarını söylemiştir. Derste kazanılması gereken doğrulama ve eleştirel değerlendirme becerisi ve destekleyen stratejilerle ilgili olarak 9 öğrenci güvenli site incelemeyi öğrendiklerini, 5 öğrenci de reklamları incelemeyi bildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarına bakıldığında öğrencilerden çoğu “İnternette araştırma yaparken doğru stratejileri kullanabiliyorum.” ve “Arkadaşlarımla

birlikte çalışabiliyorum” her zaman yanıtını vermiştir. Toplam puana bakıldığında, öğrencilerin doğrulama ve eleştirel değerlendirme becerisine yönelik özdeğerlendirme puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.6. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli ile Öğretilen İnternette Arama-Anlama Stratejilerine Yönelik Odak Grupta Yer Alan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eylemleri Nasıldır?

Alt grupta yer alan erkek öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri, kız öğrencinin ise mutsuz hissettiği görülmüştür. Alt grupta olan öğrencilerin birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji ile ilgili farkındalık oluşmadığı, dördüncü hafta ise verilen eğitim sonrası paylaşım (projeyi sunma) ve eleştirel değerlendirme (güvenli site) stratejileri ile farkındalık kazandıkları görülmektedir. Orta grupta yer alan öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri görülmüştür. Birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji kelimesine vurgu yaptıkları, dördüncü hafta verilen eğitim sonrası ipad’den araştırma yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Üst grupta yer alan öğrencilerin eğitimlerde kendini mutlu hissettikleri görülmüştür. Birinci hafta verilen eğitim sonrası, strateji kavramını anladıkları görülmüş, dördüncü hafta verilen eğitim sonrası araştırma yaptıklarını ve kendilerini değerlendiklerini dile getirmişlerdir.

Alt grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, araştırma, tahmin etme, soru sorma ve gezinme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Orta grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Üst grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme, metin ile etkileşimler, izleme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Tüm gruplar incelendiğinde, birinci bölüm için “Araştırma” stratejisinin ağırlıklı olarak kullanıldığı; ikinci bölüm için “Araştırma ve Tahmin etme” stratejilerinin ortak kullanıldığı; üçüncü bölüm için “Gezinme” stratejisi ve dördüncü bölüm için de

“Tahmin etme, Araştırma, Eleştirel değerlendirme ve Gezinme” stratejilerinin ortak kullanıldığı görülmektedir.

5.2. Tartışma

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçtan yola çıkılarak alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada belirlenen nicel amaçlar doğrultusunda; birinci alt amaç olan “Kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile öğretilen internette arama-anlama stratejileri öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini farklılaştırmakta mıdır?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle; öğrencilerin KSAM kullanılarak verilen İAAS eğitimine yönelik ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bu artış, KSAM’ı kullanmanın ve İAAS öğretiminin öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ensar (2014) araştırmasında, ideal bir öğrenme ortamı hazırlandığında ve kademeli sorumluluk aktarımı modeli basamaklarına uygun bir biçimde ise koşulduğunda beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedileceğini belirtmiştir ve bu bulgu araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Morano (2014), strateji öğretiminde kademeli sorumluluk aktarımı modelini kullanmış ve öğrencilerin internette stratejileri kullanımlarının arttığını belirtmiştir. Strateji öğretimi için kullanılan KSAM becerilerin geliştirmesi ve stratejilerin öğrenilmesi sürecinde, aşama aşama öğretmenden öğrenciye aktarılan bir durumun olması nedeniyle araştırmalarda (Ensar, 2014; Fisher & Frey, 2007; Lloyd, 2004) olumlu desteklenmektedir. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzetilmekte; Castek de (2008) KSAM aşamalarından biri olan işbirlikli öğrenme ortamının yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi aşamasında başarıyı artırdığına vurgu yapmaktadır.

Strateji eğitimi öncesi ortalamalara göre sırasıyla araştırma becerisi, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerileri gelmektedir. Eğitim sonrası en fazla gelişim gösteren beceri bilgiye ulaşma, sırası ile bilgiyi doğrulama, eleştirel değerlendirme, araştırma ve en düşük düzeyde gelişim gösteren beceri de sentezlemedir. Nitekim bu durum, Rose ve diğerlerinin (2009), web sitesinde yer alan içerik listesi, bilgi edinimini sağlayan vb. yönlendirmelerle küçük yaşta çocuklarda (7-9 yaş)

bilgiye ulaşma becerisini geliştirdiği yönündeki bulgusuyla örtüşmektedir. Çünkü araştırma da bilgiye ulaşma becerisinin öğretimine yönelik verilen eğitim söz edilen yönlendirmeleri içermektedir. Kingsley de (2011) gerçekleştirdiği araştırmasında bilgiye ulaşma becerisinin en fazla gelişim gösteren beceri olduğunu belirtmiştir. Bilgiye ulaşma becerisinin öğretiminde, ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma ve okuma amacı oluşturma stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejiler, öğrencilerin hali hazırda bildikleri ve basılı metinleri anlama sürecinde de kullandıkları gözlemlenmiş, eğitim sonrası farkındalık kazandırılmıştır. Dembroski'nin (2014) elde ettiği bulguyla da benzerlik göstermekte; öğrencilerin geleneksel ve elektronik okuduğu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Kingsley (2011) karşılıklı öğretim modeli ile elektronik okuduğunu anlamaya yönelik verilen eğitim sonrası, deney grubundaki öğrencilerde üç alt beceriden ikisinde (bilgiye ulaşma ve sentezleme) kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiğini söylemektedir. Araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Örtüşmemesinin nedeni, verilen eğitimin içeriğinden ve kullanılan modelden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca sentezleme becerisinin öğretiminde kullanılan stratejiler; metin ile etkileşimler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlam çıkarma ve anlamı yapılandırmadır. Bu stratejiler, anlama sürecinde kullanılan üst düzey eylemler içeren ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları türdedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş grubu düzeyi olarak zorlandıkları gözlemlenmiş ve bu sebeple de başarılarının düşük olduğu görülmüştür.

YOBR 1.bölüm, 2.bölüm, 3.bölüm ve 4.bölümlere ait ön-son test puanları incelendiğinde; son test lehine istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bu artışlar arasında en fazla artışın 2.bölüm puanlarında, daha sonra 4.bölüm, 3.bölüm ve en son ise 1.bölüm puanlarında olduğu bulunmuştur. Bu artış, İAAS öğretiminin öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebebinin; 2. soru tipine daha yatkın olmaları ve öğrencilerin ön bilgileri ile cevap verebilmelerinden, 4. bölümdeki soru tipiyle daha önce karşılaşmadıklarından kaynaklanmış olabilir. Castek'in (2008) araştırma ile benzer bir rubrik kullanarak yürüttüğü çalışmasında; rubriğin 1., 3. ve 5. bölümlerinde (bilgiye ulaşma, araştırma, eleştirel değerlendirme) deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer 2. ve 4. bölümlerinde (bilgiyi doğrulama ve sentezleme) anlamlı

farklılık yoktur. Elde edilen bulgular araştırmayla kısmen uyushmaktadır. Bu duruma, çalışma grubundaki ve sorulardaki farklılık neden olmuş olabilir.

Araştırma becerisi ile bilgiye ulaşma ve doğrulama becerisi arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani araştırma becerisi artığında bilgiye ulaşma ve doğrulama becerisi de artış göstermektedir. Wallace ve Kupperman'ın da (1997) çalışmasında bu becerilerin ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin araştırma becerilerinden yoksun olduklarını ve araştırma yaparken buldukları metni okumak için gereken bir sonraki adıma ilişkin bilgi eksikliği bulunduğunu ve çok az öğrencinin konuyla ilgili doğru sitelere ulaştığını dile getirmiştir. Kuiper'da (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma da, öğrencilerin web ortamında düşüncesizce araştırma yaptıklarını ve web ortamında bilgiye ulaşmak için planlama yapmadıklarını ve sabırsız bir şekilde davranış gösterdiğini söyleyerek araştırma ve bilgiye ulaşma becerisinin bağlantısına dikkat çekmiştir.

YOBR son test puanı ile eleştirel değerlendirme ve doğrulama becerisi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yeni okuryazarlık becerisi; eleştirel değerlendirme ve doğrulama becerisinin artması ile daha da gelişim göstermektedir. Ulusoy (2011) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin, yeni okuryazarlık davranışlarını uygulama düzeylerinin düşük olduğunu özellikle reklam sitelerine yönelerek gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etme davranışını gösteremediklerini ve internette yer alan bütün bilgilerin doğru olduğu ile ilgili kuvvetli algılarının olduğunu belirtmiştir. Scharter ve diğerleri de (1998) bulgularında beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin internette yanlış ya da eksik bilgi yayımlanabileceğini fark etmediklerini ve buldukları bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğini düşünmediklerini dile getirmişlerdir. Leu, Reinking ve diğerleri (2007) internet ortamında sahte bir web sitesi oluşturmuş ve bu web sitesi ile ilgili değerlendirme yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu bu sitenin orijinal bir site olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerisinden yoksun olduğu söylenmektedir. Söz edilen bulgular araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermekte ve yeni okuryazarlık becerilerinin gelişim aşamasında üst düzey beceriler kategorisinde değerlendirebileceğimiz eleştirel değerlendirme ve doğrulama becerilerinin kazandırılmasının önemi görülmektedir.

İkinci alt amaç olan “Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle; Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Kingsley’in (2011) bulgusuyla tutarlık göstermektedir. Cinsiyet konusu yeni okuryazarlık becerilerinde etki oluşturabilecek bir değişken değildir. İnternet ortamında kız ve erkek ayrımı bulunmamaktadır.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri bilgisayara sahip olma durumlarına, tablete sahip olma durumlarına, tablet-bilgisayar kullanma sıklığına, bilgisayar kullanma amacına, internet ilgilerine ve internet becerileri yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ersoy ve Yaşar (2003) araştırmasında, öğrencilerin interneti etkili ve verimli olarak kullanmadıklarına; Aslan (2016) ise çocukların internet kullanım yaşlarının giderek düştüğünü, internet kullanım sürelerinin ise yükseldiğini ve çocukların internette gerçekleştirdikleri etkinliklerde, eğlence amaçlı kullanımının arttığına özellikle sosyal ağ kullanma, çevrimiçi film veya video klip izleme gibi etkinliklerde bir artış olduğuna dikkat çekmiştir. Avinç (2017) de araştırmasında 0-8 yaş arasındaki çocukların yaptıkları etkinliklerin büyük payının oyun oynama ve video izleme olduğunu ve eğitim için kullanımına oldukça az rastlandığını belirtmiştir. Dodge ve diğerleri (2011) de çocukların anaokulundan ortaokula kadar interneti nasıl kullandıklarını incelemiş ve çocukların çoğunun interneti oyun oynamak için kullandığını belirtmiştir. Kingsley (2011) araştırmasında, çeşitli değişkenlerin (İngilizce başarı testi, internet kullanım sıklığı, internet becerisi, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum) öğrencilerin elektronik okuduğunu anlama performansında etki yaratmadığını belirtmiştir. Kymes (2007) araştırmasında, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin elektronik metinleri okurken ve bilgiyi araştırırken kullandıkları stratejileri incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin internet kullanım sıklığı strateji kullanımı üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır. Ersoy ve Yaşar (2003), Aslan (2016), Avinç (2017), Kingsley (2011), Kymes (2007) ve Dodge ve diğerlerinin (2011) elde ettiği bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin bilgisayar başında eğlence, oyun, sosyal amaçlı geçirdikleri zamanın yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmekte etkili olmadığı görülmektedir. Ayrıca, velilerin ve öğretmenlerin de bilgisayar bilen her çocuğu başarılı olarak gösterme anlayışından vazgeçmeleri gerekmektedir. Lien (2000) araştırmasında 2.-12. sınıf öğrencilerinin internet deneyimi

ile araştırma ödevlerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, internet deneyimi fazla olanların arama motorlarını esnek bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Örtüşmemesinin nedeni, öğrencilerin internet deneyimini ölçerken farklı sorular kullanmasından ve arama motoru kullanmak olarak belirttiği eylemin amaçsız bir şekilde açma-kapama faaliyetleri olarak algılamasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri günlük bilgisayarda zaman geçirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilgisayarda 1 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanları, 1 saatten az zaman geçiren öğrencilerin YOBR son-test puanlarından yüksek bulunmuştur. Dembroski (2014) öğrencilerin günlük teknoloji kullanımının (Fare ve klavye kullanımı, sosyal medya yoluyla etkileşim, pencereleri küçültme/büyültme/kapatma, pencereler arasında geçiş yapma, köprülere tıklama, kopyala/yapıştır gibi) elektronik okuduğunu anlama performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmekte ve günlük bilgisayarda fazla zaman geçiren öğrencilerin internetteki birçok işlemi çabuk yaptığı gözlemlenmiştir.

Üçüncü alt amaç olan “Yeni okuryazarlık becerileri ile temel derslerdeki başarı düzeyleri (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) arasında ilişki var mıdır?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle; Türkçe dersi, matematik dersi ve fen bilimleri başarı düzeyleri ile öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Temel derslerin YOBR son test puanları üzerindeki önem sırası; Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri’ dir. Ersoy ve Yaşar (2003) araştırmasında öğrencilerin fen bilgisi, ingilizce, sosyal bilgiler, türkçe ve matematik derslerinde internetten yararlandıklarını söylemişlerdir.

Yeni okuryazarlık becerilerinden bilgiye ulaşma becerisi ile; Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı; matematik dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı; fen bilimleri dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, soru sorma ve okuma amacı oluşturma stratejileri kullanılmıştır. Bunlar öğrencilerin Türkçe dersinde geleneksel okuduğunu anlama stratejilerinden birkaçıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

geleneksel okuma ve internette okumanın ortak benzerlikleri olmasına rağmen, ikisinin de farklı beceri ve stratejiler gerektirdiği belirtilmiştir (Anderson, 2003; Coiro ve Dobler, 2007; Uso-Juan ve Ruiz-Madrid, 2009). Bu nedenle bilgiye ulaşma becerisi ile diğer derslerle ilişkili çıkmış olabilir. Doğrulama becerisi ile Türkçe dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı; matematik dersi başarı notu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Doğrulama becerisi üst düzey bir beceridir ve bireyden beklenen var olan bir bilgiyi doğrulamasıdır. Matematik dersinde bireyler üst düzey becerilerini kullanması beklenen bir algıdır. Türkçe dersinde de metin işlenirken soru-cevap yöntemi kullanılır ve öğrencilerden bilgiyi bir şekilde doğrulamaları istenir.

Araştırmada belirlenen nitel amaçlar doğrultusunda dördüncü alt amaç olan “Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerine yönelik özdeğerlendirmeleri öğretim öncesi ve sonrası nasıldır?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle, YOBR testi öncesi ve sonrası özdeğerlendirmelerini belirlemek amacıyla öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Eleştirel değerlendirme becerisi eğitim öncesi ve sonrasında da zor olarak algılanan bir beceridir. Bilgiye ulaşma becerisi eğitim öncesi öğrenciler tarafından zor olarak algılanırken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır. Öğrencilerin ilk defa elektronik ortamda ölçme aracı yaptığı göz önünde bulundurularak bilgiye ulaşma becerisinin yer aldığı ilk soruları zor olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca eğitim sonrası öğrenciler eleştirel değerlendirme becerisini zor olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin internette yer alan bilgileri sorgulamaya ihtiyaç duymadıklarını ve yoksun olduklarını dile getiren Leu, Reinking ve diğerlerinin (2007), Scharter ve diğerlerinin (1998) ve Ulusoy (2011) bulguları ile tutarlık göstermektedir. Öğrenciler üst düzey beceri olan eleştirel değerlendirme becerisini öğrenmekten kaçmak istemektedir.

Öğrencilerin “YOBR’de başarılı olduğun soru hangisiydi?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırma becerisi öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında da kendilerini başarılı olarak gördükleri bir beceridir. Bilgiye ulaşma ve sentezleme becerisinde ise öğrenciler eğitim öncesinde kendilerini başarılı görmezken, eğitim sonrası bu algı olumlu yönde değişime uğramıştır.

Öğrenciler YOBR cevaplarırken “Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenciler ya yardıma ihtiyaç duymadıklarını ya da soruları açarken sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Lyons ve diğerleri (1997) ve Kafia ve Bates (1997) araştırmalarında elde ettiği bulgularda da çocukların bilgisayarda araştırma temelli ödev yaparken desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Beşinci alt amaç olan “Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerinin, öğrencilerin strateji öğrenimi üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin çoğunluğu günlüklerinde verilen eğitimden mutlu olduklarını dile getirmiştir. Kafia ve Bates (1997) de araştırmasında benzer bulgulardan söz ederek; öğrencilerin yaşadıkları sıkıntı ve zorluklara rağmen internetten okuma konusunda ilgili oldukları belirtmiştir. İlk hafta bilgiye ulaşma becerisini destekleyen stratejilere yönelik verilen eğitim sonrası ön bilgileri harekete geçirme ve okuma amacı oluşturma stratejisi öğretimini çok az öğrencinin anladığı, soru sorma stratejisi ile ilgili daha çok öğrencinin bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Bilgiye ulaşma becerisi ile ilgili öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Taboada ve Guthrie’nin (2006) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci-merkezli sorular ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasıyla benzemekte; araştırmada öğrencilerin kendi sorularını oluşturdukları araştırma temelli ödevlerin, yeni okuryazarlık becerilerinin edinimine katkı sağlayan verimli bir yöntem olabileceği belirtilmiştir.

İkinci hafta bilgiyi araştırma becerisini destekleyen stratejilere yönelik verilen eğitim sonrası öğrencilerin çoğunluğu günlüklerinde araştırma stratejisi bağlamında gösterilen anahtar kelime kavramına; arama motoru kavramına; gezinme stratejisine; tahmin etme stratejisine vurgu yapmışlardır. Planlama ve izleme stratejilerini öğrenciler zihinlerinde yapılandıramamıştır. Bilgiye araştırma becerisi ile ilgili öğrencilerin özdeğerlendirme puanlarının diğer becerilere göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Schmar (2002), Coiro ve Dobler (2007) gezinme stratejisinin internet ortamına özgü bir strateji olduğu belirtmişlerdir. Schacter, Chung ve Dorr (1998) 32 beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında elde ettiği bulgular ile benzemekte; öğrencilerin araştırmayı planlamadığı ve bilgiyi araştırmada tahmin etme stratejisini çokça kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğu bilgiyi araştırma becerisinde başarılı olmuştur.

Rose ve diğerleri (2009) de 7-9 yaş grubundaki öğrencilerin “bilgiyi araştırma ve bilgiye ulaşma” becerilerinin gerekli yönlendirmelerle performanslarının artırabileceği belirtmiştir. Thury (1998) ve Steffens (2012) öğrencilerin bilgiyi araştırmada tahmin etme stratejisini sıklıkla kullandığını görmüştür. Ayrıca öğrencilerin dikkatle okumadıklarını ya da aramalarını gözden geçirmediklerini belirtmiştir. Bunun yerine hızlıca çalışmış, her sitede çok az zaman geçirmiş ve arama yaptıktan sonra sadece ilk sayfadaki sonuçlara bakmışlardır. Bu bulgu da araştırmanın bulgularına benzemekte tahmin etme stratejisini ön plana çıkarmakta; planlama ve izleme yapmadıkları görülmektedir. Hirsch (1999) beşinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi araştırırken web sitelerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Öğrencilerin arama motorlarının sunduğu herhangi bir özelliği kullanmadıklarını vurgulamıştır. Öğrenciler çoğunlukla kullandıkları bilgisayarlardaki Netscape browserın sağladığı kusurlu arama motorunu kullanmışlardır. Bu durum öğrencilerin arama motoru kavramını bilmediklerini göstermiş; araştırma bulgularında da öğrenciler arama motoru kullanmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Dodge ve diğerleri de (2011), çocukların sadece yüzde 24’ünün bir arama motoru kullanarak bilgi bulabildiğini belirtmiş. Bilal de (2000, 2001) 7-12 yaş arası çocuklar için tasarlanmış Yahoooligans arama motoru kullanan öğrencilerin davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularını destekleyen bulgulara göre; öğrencilerin çoğunluğu anahtar kelime arama şeklini tercih etmiştir. Henry (2006) internette arama-anlama sürecinin sınıf ortamında edinilmesini ilişkin inceleme yapmıştır. Öğrencilerin internetteki kaynaklardan faydalanabilmeleri için, ilk olarak bu kaynakları bağımsız olarak erişmek için gerekli stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencileri için belirli bir bilgiyi araştırma, anahtar kelimeleri kullanmak, arama motoru sonuçlarını incelemek ve aramayı yaptıktan sonra ortaya çıkan sonuçların ilk sayfadan sonrasına bakma durumlarında zorluk yaşamaktadır. Bu bulgulara göre bilgiyi araştırma internette arama-anlama süreci için önemli bir beceridir. Bu bulgulardan hareketle bilgiyi araştırma becerisi öğrencilerin bilinçsizce en çok kullandığı eylemleri içerdiği için öğretimi, anlaşılması kolay ve başarı düzeyi daha yüksek bir beceri olarak belirtilebilir.

Üçüncü hafta bilgiyi sentezleme becerisini destekleyen stratejilere yönelik verilen eğitim sonrası öğrencilerin çoğunluğu günlüklerinde araştırma stratejisine; önemli fikirlerin belirlenmesi stratejisine vurgu yapmışlardır. Schmar (2002), Steffens (2012)

ve Morano (2014) çalışmasında öğrencilerin önemli fikirlerin belirlenmesi stratejisini çokça kullandıklarını; her iki metin türünde de ortak olan stratejilerin önemli fikirlerin belirlenmesi ve anlam çıkarma olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile kısmen örtüşmekte; önemli fikirlerin belirlenmesi stratejisinin kolay anlaşılmasında daha önce karşılaşmalarının etkisi olduğu, ama diğer anlam çıkarma stratejisinde aynı başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Basılı metin de kullanılan bu strateji ile ilgili verilen eğitimlerin yetersiz olması bu duruma neden olmuş olabilir.

Dördüncü hafta bilgiyi paylaşma ve doğrulama becerisini destekleyen stratejilere yönelik verilen eğitim sonrası öğrencilerin çoğunluğu günlüklerinde eleştirel değerlendirme stratejisine vurgu yapmışlardır. Bu durumdan hareketle, öğrencilerin eleştirel değerlendirme stratejisi ile ilgili öğrenmek istediği olduğu, ön yargılı olmadıkları ve ihtiyaç duydukları söylenebilir. Leu, Reinking ve diğerlerinin (2007) de araştırmasında öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerisinden yoksun olduğu söylenmektedir. Taboada ve Guthrie'de (2006) araştırma temelli ödevler, öğrencilerin problem çözerken karşılaştırma yapmalarını, ayırt etmelerini, sınıflandırmalarını ve kaynakları eleştirel olarak değerlendirmeleri yapmasının öneminden bahsetmektedir. Ayrıca doğrulama becerisi ile ilgili herhangi bir söylemde bulunmadıkları görülmüştür. Shenton ve Dixon (2003) araştırmasında öğrencilerin hiçbirinin internette yer alan bilgilerin doğruluğuna karar veremediği söylemektedir ve bu bulguyla örtüşmektedir. Ayrıca Shenton ve Dixon'a (2003) göre araştırma ödevlerinde basılı materyal kullanımını destekleyen okul kültürleri, öğrencilerin doğrulama becerilerindeki gelişmemesinde etken olabilir. Çünkü kitap basımı öncesi içindeki bilgiler ve kaynaklar editör elinden geçtiği için okuyuculardan doğrulanması beklenmemektedir.

Altıncı alt amaç olan “Kademeli sorumluluk aktarımı modeli ile öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik odak grupta yer alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri nasıldır? sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle, odak grupla yapılan değerlendirme sonucunda; dört ana temaya ve onların altında yer alan alt temalara ulaşılmıştır: (1) “Ders dinledikten sonra kendini nasıl hissettin, derste neler yaptın ve öğrendin?, (2) Becerilerle ve stratejilerle ilgili özdeğerlendirmeni yapar mısın? (3) Rubrikte yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın? (4) “Soruları cevaplarken hangi stratejileri kullandınız?”.

Birinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde; alt gruptaki öğrencilerin söylemleri ilk zamanlarda strateji kavramını anlamadıklarını daha sonra araştırma, tahmin ve gezinme stratejilerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Orta gruptaki öğrencilerde de aynı stratejiler gelişim göstermiş ama stratejileri anlatırken farklı ifadeler (içerik olarak daha derin) kullanmışlardır. Üst gruptaki öğrenciler yukarıdaki stratejilere ek olarak eleştirel değerlendirme öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu bulgular ile Ersozlu ve Kazu'nun (2011) bulguları örtüşmektedir.

İkinci soruya ilişkin öğrencilerin özdeğerlendirme puanları incelendiğinde, genel artışın odak gruptaki düzeylerle eş değer olduğu, alt gruptaki öğrencilerin toplam ortalamalarının 22 puan düşük, orta ve üst grubunun de 25 puan şeklinde eşit olduğu görülmektedir. Alt gruptaki puanların tüm haftalarda düşük olduğu, orta gruptaki öğrencilerin dördüncü hafta (Doğrulama ve Eleştirel Değerlendirme becerisi; paylaşım, değerlendirme, yansıtma ve farkındalık oluşturma, eleştirel değerlendirme stratejileri) bir düşüş yaşadığı ve üst gruptaki öğrencilerinde üçüncü hafta (Sentezleme becerisi; metin ile etkileşimler, önemli fikirlerin belirlenmesi, anlam çıkarma ve anlamı yapılandırma stratejileri) anlamlı bir düşüş yaşadığı görülmektedir. Bu bulgu da Ulusoy'un (2011) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ulusoy'a göre beşinci sınıf öğrencilerinin gözden geçirme ve tarama stratejisini kullanamadıkları, reklam sitelerine yönelerek gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etme davranışını gösteremedikleri ve internette yer alan bütün bilgilerin doğru olduğu ile ilgili kuvvetli algılarının olduğu söylenmekte ve araştırma da öğrencilerin doğrulama, eleştirel değerlendirme ve sentezleme becerilerinde diğer becerileri nazaran zorlandıkları ve algılamakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin her hafta strateji ile ilgili farkındalıkları yüksek olduğu kendilerini değerlendirirken sürekli yüksek ya da düşük puan vermek yerine bilinçli bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Demiralp ve Kazu (2012) araştırmasında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ve dördüncü soruya ilişkin cevapları incelendiğinde; alt grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, araştırma, tahmin etme, soru sorma ve gezinme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Orta grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler

incelendiğinde, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Üst grupta yer alan öğrencilerin rubriği cevaplarken kullandıkları stratejiler incelendiğinde, ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, araştırma, gezinme, planlama, tahmin etme, metin ile etkileşimler, izleme ve eleştirel değerlendirme stratejilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin söylemleri ile davranışlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Tüm gruplarda ortak öğrenilen ve kullanılan stratejilerin araştırma, tahmin etme, gezinme ve soru sorma stratejileridir. Bu bulgu Schmar (2002), Castek (2008), Coiro (2009), Coiro ve Dobler (2007), Steffens (2012), Thury, (1998), Schacter, Chung ve Dorr (1998), Uso-Juan ve Ruiz-Madrid (2009)'in bulgularıyla örtüşmektedir.

Özetle; öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin KSAM kullanılarak verilen İAAS eğitimi ile geliştiği görülmektedir. Nitekim nitel araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin becerilere yönelik öz değerlendirme puanlarının yüksek olması ve aldıkları eğitime ilgi duymaları nicel sonuçları destekler niteliktedir. Nicel araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre en fazla gelişim gösteren beceri bilgiye ulaşma becerisidir. Nitel araştırma sonucunda da; bilgiye ulaşma becerisini öğrencilerin eğitim öncesinde zor olarak algıladığı, eğitim sonrası bu algının olumlu yönde değişime uğradığı görülmüştür. Araştırma becerisi, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında da kendilerini başarılı olarak gördükleri bir beceridir. Araştırma becerisi, nicel araştırma sonuçlarında da en yüksek ortalamaya sahiptir. Nicel araştırma sonucuna göre; sentezleme becerisi en düşük gelişim gösteren beceri iken, nitel araştırma sonucunda da öz değerlendirme puanı en düşük olan beceridir. Öğrencilerin hem nitel hem nicel araştırmada, araştırma ve bilgiye ulaşma becerilerine yönelik özdeğerlendirme ve başarı puanlarının yüksek; doğrulama, eleştirel değerlendirme ve sentezleme becerisi gibi üst düzey becerilerin ise gelişim aşamasında olduğu görülmektedir. Nitekim, öğrencilerin en çok kullandığı stratejiler de bilgiye ulaşma ve araştırma becerisini destekleyen araştırma, tahmin etme, gezinme ve soru sorma stratejileridir.

5.3. Öneriler

Öneriler; uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere ele alınmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin araştırma boyunca istekli oldukları ve öğretmenlerin bu durumu avantajla hale getirip, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi artıracak olumlu bir sınıf ortamı yaratabilmesi sağlanabilir.
- Basılı metin de kullanılan bir çok stratejide öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedenini araştırmaya yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Bilgiyi araştırma ve ulaşma becerilerini öğrencilerin sahip oldukları görülmüştür. Fakat doğru uygulama ve farkındalık kazandırma amaçlı öğretmenlerin de bu konu da kendilerini geliştirmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Eleştirel değerlendirme, doğrulama ve sentezleme becerilerinin küçük yaş gruplarında gelişimi sağlamak amacıyla Fatih projesi kapsamında içerik geliştirilebilir.
- İnternet ile ilgili bir çok değişkenin öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkisi olmamıştır. Bunun nedenini araştırmaya yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde 28 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Gelecekteki araştırmacılara farklı sınıf düzeylerinde ve katılımcı sayısının artırılması şeklinde çalışmaları önerilebilir.
- Araştırma deneysel desen olarak tek grupla sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda kontrol gruplu desen tercih edilebilir.
- Araştırma 10 hafta ile sınırlandırılmıştır. Nitel ve nicel araştırmalara dönük veri toplama araçları çeşitlendirilebilir ve süre uzatılabilir.
- Araştırma yeni okuryazarlık becerileri ve bunu destekleyen stratejiler ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda beceriler ve stratejiler

çeşitlendirilebilir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri ve stratejilerle detaylı çalışmalar yürütülebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları becerilere ilişkin detaylı çalışmalar yürütülebilir.
- Yeni okuryazarlık becerileri ve bunu destekleyen stratejilerle ilgili velilerin ve öğretmenlerinde eğitime dahil olduğu bir öğretim programı geliştirebilir.
- Yeni okuryazarlık becerileri rubriği çeşitlendirebilir, farklı otantik değerlendirme araçları geliştirilebilir.
- Basılı ve internet ortamında kullanılan stratejiler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Alternatif değerlendirme araçları birçok ders için yeni nesil öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilebilir.
- İnternette ortamındaki arama-anlama faaliyetlerinin gelişimsel dönemlerini incelemek için yaş grupları geniş tutularak boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Yeni okuryazarlık becerilerinin gelişimsel dönemlerini incelemek için yaş grupları geniş tutularak boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ile online kimlik, sanal yaşam, sosyal medya, öz farkındalık, öz düzenleme vb durumlar göz önünde bulundurularak farklı çalışmalar yapılabilir.
- Başarı düzeyi olarak farklı gruplarda olan öğrencilerin strateji kullanımlarının da farklı olmuştur. Buna yönelik olarak üstün zekalı veya okuma güçlüğü çeken öğrencilerle detaylı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık becerilerine ve internette arama-anlama stratejilerine sahip olup olmadıklarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarına yenilen müfredat programı ile gündeme gelen kazandırılması gereken yeterliklerden olan dijital yetkinlik kavramı ile ilgili eğitimler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi: 10.1598/RT.61.5.1.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alper, A. & Horzum, M. B. (2006). Assessment of student performance and complex tasks for web page design. Marina-Stefania Giannakaki, Gregory T. Papanikos, Yiannis Pozios & John Kelvyn Richards (Eds.), *Research on education* (pp.1-6).
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Library Association. (2003). *Introduction to information literacy*, <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/overview/intro/index.cfm>. adresinden 15.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Andrews, A., Burn, A., Leach, J., Locke, T., Low, G. & 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.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslan, D. & Ilgın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(16), 225-238.
- Aslan, A. (2016). *Türkiye’de çocukların güvenli internet kullanımında 2010-2015 yılları arasındaki değişimler ve uygulamaların yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Avinç, Z. (2017). *0-8 Yaş arasındaki çocukların internet ve mobil teknoloji alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ba, H., Tally, W. & Tasikalas, K. (2002). Investigating children’s emerging digital literacies. *Journal of Technology Learning and Assessment*, 1 (4), 1-48.
- 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.

- Bağcı, K. G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7-22.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçı, S. (2008). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilal, D. (2000). Children's use of the Yahoo!igans! web search engine: I. Cognitive, physical, and affective behaviors on fact-based search tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 51, 646-665.
- Bilal, D. (2001). Children's use of the Yahoo!igans! web search engine: II. Cognitive and physical behaviors on research tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 52, 118-136.
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2), 1-3.
- Bruce, B. C. (1997). Critical issues. Literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29, 289-309.
- Buckingham, D. (1993). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.
- Burke, A. & Hammett, R.F. (2009). *Assessing new literacies perspective from the classroom*. New York: Peter Lang.
- Burke, J. (2002). The Internet reader. *Educational Leadership*, 60, 38-42.
- Burnett, C, Dickinson, P., Myers, J. & Merchant, G. (2009). Research into literacy and technology in primary classrooms: An exploration of understandings generated by recent studies. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 22-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castek, J. M. (2008). *How do 4th and 5th grade students acquire the new literacies of online reading comprehension? Exploring the contexts that facilitate learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Mansfield, CT.
- Chen, Hsin-Yuan. (2009). *Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, United States.
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.

- Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Mansfield, CT.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (Eds.) (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York: Erlbaum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (1999). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Corbel, C. & Gruba, P. (2004). *Computer literacy*. National centre for english language teaching and research (NCELTR): Sydney.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition). New Jersey: Pearson International Education.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. & Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik “okur dostu” metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 65-82.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). “Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Dalton, B. & Proctor, C.P. (2008). The changing landscape of text comprehension in the age of new literacies. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297-324). New York: Taylor & Francis.
- Dede, Y. (2015). Karma yöntem. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (s. 3-48). Ankara: Anı yayıncılık.
- Dembroski, K. (2014). *Online reading comprehension: An explanatory sequential study of middle school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Cardinal Stritch University, Wisconsin.
- Dermo, J. (2009). E-assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 203-214.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 895-910.
- Dodge, A., Husain, N. & Duke, N. (2011). Connected kids? K-2 children’s use of and understanding of the Internet. *Language Arts*, 89(2), 86-98.
- Duke, N. K., Schmar-Dobler, E. & Zhang, S. (2006). Comprehension and technology. M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2, pp. 317-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Duke, N. & Pearson, P., D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Dwyer, B. (2010). *Scaffolding Internet reading: A study of a disadvantaged school community in Ireland*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nottingham, UK.
- Eagleton, M. & Dobler, E. (2007). *Reading the Web: Strategies for Internet inquiry*. NY: Guilford.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: kademeli sorumluluk aktarımı modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Erden, M. & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. F. Odabaşı (Ed.). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* (s. 1-15). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ersoy, A. & Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Ersözlu, Z. & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical literacy, education, and today’s Internet. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 839-870). <https://sites.uni.edu/fabos/publications/price.pdf> adresinden 16.06.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fırat, M., Kabakçı, Y. I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fidel, R., Davies, R. K., Douglass, M. H., Holder, J. K., Hopkins, C. J., Kushner, E. J. & Toney, C. D. (1999). A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(1), 24-37.
- Fisher, D. & Frey, N. (2007). Implementing a schoolwide literacy framework: improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher*, 61, 32-45.

- Fisher, D. & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 396–407.
- Fraenkel, J. R., & Wallen N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill International Edition.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Goodrich-Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, 13-18.
- Green, S. K. & Gredler, M. E. (2002). A Review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31 (1), 53-70.
- Guinee, K. & Eagleton, M. B. (2006). Spinning straw into gold: transforming information into knowledge during web-based research. *English Journal*, 95, 46 - 56.
- Guinee, K., Eagleton, M. B. & Hall, T. E. (2003). Adolescents' Internet search strategies: Drawing upon familiar cognitive paredigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 363- 374.
- Gül, E . (2012). Is online assessment reliable? *Education Sciences*, 7 (1), 281-287.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür, H (2008). *Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme. aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. İ. H. Demircioğlu (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacker, D. J. & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Ed. Psychology*, 94, 699-718.
- Harris, F. J. (2008). Challenges to teaching credibility assessment in contemporary schooling. M. J. Metzger & A. J. Flanagin (Eds.), *Digital Media, Youth, and Credibility. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning* (pp. 155-179). Boston, Mass.: MIT Press.
- Henry, L. A. (2006). Searching for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The reading teacher*, 59(7), 614-627.
- Hill, J.R. & Hannafin, M. J. (1997). Cognitive strategies and learning from the World Wide Web. *Educational Technology Research and Development*, 45 (4), 37-64.
- Hirsch, S. G. (1999). Children's relevance criteria and information seeking on electronic resources. *Journal of the American Societyfor Information Science*, 50, 1265-1283.
- Hoffman, J., Wu, H. K., Krajcik, J. S. & Soloway, E. (2003). The nature of middle school learners' science content understandings with the use of online resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(3), 343-367.
- Hu, M. & Nation, I.S.P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign Language*, 13(1), 403-430.

- Huang, H., Chern, C. & Lin, C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52, 13-26.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rucrics: Reliability, validity, and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kafai, Y. & Bates, M. J. (1997). Internet web-searching instruction in the elementary classroom: Building a foundation for information literacy. *School Media Quarterly*, 25(2), 103-111.
- Kaiser Family Foundation (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Old*. Menlo Park, CA.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamil, M. & Chou, H. K. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. Israel, S.E. & Duffy, G. G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 289-304). New York, NY: Routledge.
- Kamil, M. L. & Lane, D. M. (1998). Researching the relation between technology and literacy: An agenda for the 21st Century. D. Reinking, M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Keifer (Eds.), *The Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 323-341). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 129-152.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keene, E. O. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: Yeni bin yılda eğitimin yeniden yapılandırılması. Taşkent A. (Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 105-132.
- Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (Ed.) (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kingsley, T. L. (2011). *Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: An examination of online literacy performance in 5th grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana.
- Kong, A. & Pearson, P. D. (2003). The road to participation: the construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners. *Research in the teaching of English*, 38, 85- 124.

- Koved, L. & Shneiderman, B. (1986). Embedded menus: Selecting items in context. *Communications of the ACM*, 29 (4), 312-318.
- Köksal, M. S. (2015). Karma yöntem araştırma desenleri. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (s. 3-48). Ankara: Anı yayıncılık.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kuiper, E. & Volman, M. (2008). The web as a source of information for students in K-12 education. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. Ferhan Odabaşı (Ed.). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* (s. 82-101). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurdayıoğlu, M. & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Kutlu, Ö. (2004). *Ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış ders notları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension using think-alouds. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 492-500.
- Kymes, D. A. (2007). *Investigation and analysis of online reading strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma University, Norman.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies*. New York: McGraw Hill.
- Lawless, K. A. & Schrader, P. G. (2009). Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital environments. Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (Eds.), *Handbook of research of new literacies* (pp. 899-940). New York: Routledge.
- Lenhart, A., Madden, M. & Hitlin, P. (2005). Teens and technology. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project. http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf. adresinden 15.06.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies. Emerging from the Internet and other information and communication technologies. R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Vol. 5, pp. 1568- 1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., McVerry, G., O'Byrne I., Zawilinski, W., Castek, J. & Hartman, D. K. (2009). The new literacies of online reading comprehension and the irony of no child left behind: Students who require our assistance the most, actually receive it the least. L. M. Morrow, R. Rueda & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity*. New York: Guilford.

- Leu, D. J., Reinking, D., Carter, A., Castek, J., Coiro, J., Henry, L. A., Malloy, J., Robbins, K., Rogers, A., & Zawilinski, L. (2007). *Defining Online Reading Comprehension: Using Think Aloud Verbal Protocols To Refine A Preliminary Model of Internet Reading Comprehension Processes*. D. Alvermann (Ed.), 21st Century Literacy: What is it, how do students get it, and how do we know if they have it? AERA, Chicago, IL. http://www.newliteracies.uconn.edu/event_files/IES_NRC200_symposium.pdf adresinden 10.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y. & O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? L. Rush, J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* (pp. 37-68). Urbana, IL.
- Leu, D., J. (2000). Exploring literacy on the internet: Our children's future: changing the focus of literacy and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 53(5), 424-429.
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D., Henry, L. A. & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. K. Collins Block & S. Parris (Eds), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 321-346). New York, NY: Guilford Press.
- Lien, C. (2000). Approaches to Internet searching: An analysis of students in grades 2 to 12. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 14 (3). 6-13.
- 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.
- Lloyd, S. L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 114-124.
- Lyons, D., Hofman, J., Krajcik, J. & Soloway, E. (1997). *An investigation of the use of the world wide web for on-line inquiry in a science classroom*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406158.pdf>. adresinden 24.01.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). *Teens and technology 2013*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new Technologies*. Literacy Research Centre, University of Sheffield.
- Martin, A. (2005). Digeulit – a european framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2 (2), 130-136.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The Kappa statistic. *Biochem Med*, 22(3), 276–282.

- Mckenna, M. C., Reinking, D., Labbo, L. D. & Kieffer, R.D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading and writing quarterly*, 15(2), 111-126.
- McKenzie, J. (1997). *The question is the answer: Creating research programs for an age of information*. <http://www.fno.org/oct97/question.html> adresinden 15.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Meneghetti, C., Carretti, B. & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Türkçe dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr>. adresinden 28.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Morano, A. J. (2014). *An exploration of multimedia reading instruction and its impact on students' online/offline reading comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.
- Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.
- Moskal, B. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.
- Ng, W. & Gunstone, R. (2002). Students' perceptions of the effectiveness of the World Wide Web as research and teaching tool in science learning. *Research in Science Education*, 32, 489-510.
- OECD. (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Vol.VI). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> adresinden 15.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Olson, R., Foltz, G. & Wise, B. (1986). Reading instruction and remediation with the aid of computer speech. *Behavior Research Methods: Instruments and Computers*, 18(2), 93- 99. doi: 10.3758/BF03201007.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 79-94.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117- 175.
- Pearson, D. P., Barr, R., Kamil L., M. & Mosenthals, P. (Eds.) (1990). *Handbook of Reading Research* (pp. 255 - 291). New York: Longman.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pew Internet & American Life Project. (2007). Teens and social media. <http://www.pewinternet.org/Static-Pages/Data-Tools/Explore-Survey/Questions/RoperCenter.aspx?item=%7BA1593678-F6A7-4522-8CCD7E8D9F64CB10> adresinden 02.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9 (5).
- RAND Reading Study Group [RRSG]. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf tarihinden 02.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Reinking, D. (1988). Computer-mediated text and comprehension differences: The role of reading time, reader preference, and estimation of learning. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 484-498.
- Reinking, D. (1994). Electronic literacy. *Perspectives in reading research*, 4.
- Rose, M., Rose, G. & Blodgett, J. (2009). The effects of interface design and age on children's information processing of Web sites. *Psychology & Marketing*, 26(1), 1-21.
- Salmerón, L., Cañas, J.J., Kintsch, W. & Farjado, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191.
- Saye, J., & Brush, J. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social studies in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 77-96 .

- Scardamalia, M, Beriter, C, McLean, R.S., Swallow, J. & Woodruff, E. (1989). Computer supported intentional learning environments. *Journal of Ed. Computing Research*, 5, 51-68.
- Schacter, J., Chung, G. K. W. K. & Dorr, A. (1998). Children's Internet searching on complex problems: Performance and process analysis. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(9), 840-849.
- Schmar, S. E. (2002). *A collective case study of reading strategies used by skilled fifth graders reading on the internet*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, Manhattan.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Building a bridge: An explanation of the reading strategies used for Internet reading. *Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference*, Scottsdale, AZ.
- Schmidt, E. & Cohen, J. (2013). *Yeni dijital çağ*. Çev. Ümit Ersoy. İstanbul: Optimist.
- Shenton, A. K. & Dixon, P. (2003). Models of young people's information seeking, *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(1). 5-22
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18), 1-4.
- Snyder, I. (Ed.) (1998). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London: Sage. *Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- St. Amant, R., Horton, T. E. & Ritter, F. E. (2007). Model-based evaluation of expert cell phone menu interaction. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 14, 1 (1).
- Steffens, L. C. (2012). *A collective case study observing the print and online comprehension of four second readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4). 1-11.
- Stromso, Braten & Britt. (2011). Do students' beliefs about knowledge and knowing predict their judgment of texts' trustworthiness? *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(2).
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. C. Collins-Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practices* (pp. 17 -53).
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 155-172.

- Şimşek, H. & Özden, Y. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa. *Bilgi ve toplum*, 1, 71-82.
- Taboada & Guthrie (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Lit. Research*, 38, 1-35.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tarhan, U. (2017). *T-insan*. İstanbul: Ceres Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Thury, E. M. (1998). Analysis of student Web browsing behavior: Implications for designing and evaluating Web sites. *Proceedings of the 16th annual international conference on Computer documentation*, 265 - 270.
- Tierney, R. & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(2), 1-7.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10.Baskı). Ankara: TDK.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2016). *Türkiye istatistik kurumu*, Bilgi Toplumu İstatistikleri.
- Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okur-yazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 1-27.
- Uso-Juan, E. & Ruiz-Madrid, M. (2009). Reading printed versus online texts. *A Study of EFL Learners' Strategic Reading*. IJES, 9(2), 59-79.
- Ünver, G. (2010). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 137-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, R. & Kupperman, J. (1997). *On-line searching in the science classroom: Benefits and possibilities*. Chicago, IL: Paper presented at the American Education Research Association (pp. 1-31).
- Wallace, R., Kupperman, J. & Soloway, E. (2000). Science on the Web: Students On-line in a sixth grade classroom. *Journal of Learning Sciences*, 91(1), 75-104.

- Walpole, S. & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: The Guilford Press.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Webopedia. (2017). Search engines., http://www.webopedia.com/Internet_and_Online_Services/Internet/Search_Engine adresinden 15.04.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Williams, E. & Morgan, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to english. *Language Teaching*, 22 (4), 217-228.
- Witte, S. (2007). That's online writing, not boring school writing: Writing with blogs and the Talkback Project. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 92-96.
- Wyatt-Smith, C. & Elkins, J. (2008). Multimodal reading and comprehension in online environments. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook or Research on New Literacies* (pp. 899-940). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 30 Eylül 2005, Denizli.
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens. T. (2009). Cultural differences in the perception of a social-constructivis e-learning environment. *British journal of educational technology*, 40 (1), 164–168.

EKLER

Ek 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11.12.2015

Sayı : 59090411-44-E.12790875
Konu: Zeynep AYDEMİR

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 16.11.2015 tarih ve 1500248822 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.12.2015 tarih ve 12731377 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Zeynep AYDEMİR'in *"İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Okuma Okuryazarlığı İle Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı Bağlamında Bütünleştirilmesine Dair Etkinlik Uygulamaları"* konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu formdaki sorulara samimi bir şekilde cevap veriniz. Çünkü vereceğiniz cevaplar sadece çalışma için kullanılacaktır. Uygun olan seçeneğin yanındaki “()” içine “X” işareti koymanız yeterlidir. Vereceğiniz doğru bilgiler için teşekkür ederim.

1. Adınız ve soyadınız :
2. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
3. Yaşınız :
4. Sınıfınız :
5. Bilgisayar kullanır mısın? () Evet () Hayır
6. Evinizde kullanabileceğiniz bir bilgisayar var mı? () Evet () Hayır
7. Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı? () Evet () Hayır
8. Evinde tablet var mı? () Evet () Hayır
9. Tablet veya Bilgisayarı ne kadar sıklıkla kullanırsınız?
() Her gün () Haftada bir () Ara sıra
10. Evinizde internet bağlantınız var mı? () Evet () Hayır
11. İnternetteki yazıları okumaktan hoşlanır mısın? () Evet () Hayır
12. Kendinize ait bir elektronik posta (e-mail) adresiniz var mı? () Evet () Hayır
13. Bilgisayarı neden kullanırsın? En çok yaptığını işaretle.
() Okul ödevi yapmak için () Oyun oynamak için () E-posta göndermek için
() Msn, facebook, youtube vs. takılmak için () Elektronik kitap okumak için
14. İnternet kullanırken ne tür şeylere ilgi duyuyorsun?
() Komik şeylere () Haberlere () Youtube videolarına () Derslerle ilgili şeylere
15. Bilgisayar kullanırken size yardımcı olan biri var mı? () Evet () Hayır
Varsa kimler?
16. Bir günde bilgisayar başında ne kadar zaman geçiriyorsun?
() 1 saatten az () 1 saatten fazla
17. Sevdiğin internet sitesinin adını yazar mısın?
18. Yeni şeyler öğrenmek için internet kullanmaktan hoşlanır mısın?
() Evet () Hayır

Ek 3: İnternet Becerileri Yeterlik Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu formdaki sorulara samimi bir şekilde cevap veriniz. Çünkü vereceğiniz cevaplar sadece çalışma için kullanılacaktır. Uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğa “X” işareti koymanız yeterlidir. Vereceğiniz doğru bilgiler için teşekkür ederim.

Adı:

Soyadı:

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bilgisayarı açıp/kapamayı biliyorum.			
2. Fareyi kullanmayı biliyorum.			
3. Yeni dosya/klasör açmayı biliyorum.			
4. Word dosyası açmayı biliyorum.			
5. Word dosyasına kısa bir yazı yazmayı biliyorum.			
6. Metni kopyalamayı biliyorum.			
7. Metni kesmeyi biliyorum.			
8. Metni yapıştırmayı biliyorum.			
9. Metni silmeyi biliyorum.			
10. Word dosyasını adlandırma ve kaydetmeyi biliyorum.			
11. Yeni bir pencere açmayı biliyorum.			
12. Bir arama motoru açmayı biliyorum.			
13. Anahtar kelimeleri arama motorunun doğru yerine yazmayı biliyorum.			
14. Adres penceresine adresi yazmayı biliyorum.			
15. Yenile düğmesini kullanmayı biliyorum.			
16. "İLERİ" "GERİ" düğmelerini kullanmayı biliyorum.			
17. Pencereyi küçültüp büyütme biliyorum.			
18. Uygulamalar açmak, uygulamadan çıkmayı biliyorum.			
19. Pencere arası geçiş yapmayı biliyorum.			
20. Bir e-posta programı açmayı biliyorum.			
21. E-posta mesajlarına dosya eklemeyi biliyorum.			
22. Mesaj yazma, düzeltme ve göndermeyi biliyorum.			
23. İnternette genel bilgi aramayı biliyorum.(örn: Köpekler)			
24. İnternette özel bilgi aramayı biliyorum (Örn: köpeklerin türleri)			
25. Arama motorunun listelediği siteler arasında anlamlı olanı bulabilmeyi biliyorum.			
26. Facebook hesabın var mı?			
27. Twitter hesabın var mı?			

Ek 4: İzin

Re: Permission to use the scale
Posta: 241 / 3245

Gönderen Kingsley, Tara Lynn
Alıcı Zeynep (İLERİ) AYDEMİR
Tarih 2015-05-21 23:03

Hello Zeynep,
Yes, I am happy to grant permission for you to use the scale for your study. I would, however, strongly suggest you revise the scale and bit. Revisions I would suggest include longer time per task and adding in a task involving communication to a larger audience (write a blog post, craft an e-mail, post to a wiki, etc). This was implemented in 2011 and is now a bit dated.

Please let me know if you have any further questions. Best of luck to you!
Tara Kingsley

Tara L. Kingsley, Ph.D.
Assistant Professor
School of Education
Indiana University-Kokomo
(765) 455-9483

On May 21, 2015, at 6:27 AM, Zeynep (İLERİ) AYDEMİR <zeynep.aydemir@marmara.edu.tr> wrote:

Dear Dr. Kingsley,
I am a Ph.D. candidate in the Elementary Education Department at Marmara University, Istanbul, Turkey. For the purpose of using in my dissertation study, I would like to request your permission to do a Turkish language adaptation of the scale "ORCA Elementary-Revised Tasks and Rubrics," which you had used in your doctoral dissertation, "Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: An examination of online literacy performance in 5th grade classrooms." I will be very happy if you grant me your permission to use the scale. Thank you very much in advance.

Sincerely,

Zeynep İleri Aydemir, Ph.D. Candidate
Marmara University
Ataturk Faculty of Education
Department of Elementary Education
Göztepe, Kadıköy, İSTANBUL 34722

Ek 5: Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği

Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası YENİ OKURYAZARLIK BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)

BÖLÜM 1

ENERJİ NEDEN ÖNEMLİDİR?

4.sınıf öğrencisiyiz. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı tarafından yapılmış, “Enerji Çocuk” adında kaybettiğimiz bir siteyi arıyoruz.

1. “Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.

Hedeflenen beceri: Bilgiye ulaşma

2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi araştırma

3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi sentezleme

BÖLÜM 2

TÜRKİYE'DE KAÇ İL, İLÇE VE KÖY VARDIR?

4.sınıf öğrencileriyiz. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy olduğunu merak ediyoruz. Öğretmenimiz internette araştırma yapabileceğimizi söylüyor. Araştırmamızı yaptık, yüzlerce site içerisinde doğru ve güvenilir bilgi içeren sitelerin hangileri olduğuna emin değiliz.

1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığınızda ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?

Hedeflenen beceri: Bilgiye ulaşma

2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi araştırma

3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi eleştirel değerlendirme

4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi doğrulama

BÖLÜM 3

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ

İlkokul 4.sınıf öğrencileriyiz. Oyuncakların tarihsel gelişimi ve değişimi hakkında bilgi sahibi olmak istiyoruz. Türkiye’de bu konuda en iyi koleksiyon İstanbul Oyuncak Müzesi’nde bulunmaktadır. Hadi bu müzeyi internetten bulalım ve inceleyelim.

1. İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.

Hedeflenen beceri: Bilgiye ulaşma

2. İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi araştırma

3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.

Hedeflenen beceri: Bilgiyi eleştirel değerlendirme

4. Oyuncak müzesinde ne tür çalışmalar yapılmaktadır? Yapılan çalışmalardan üç tane örnek verir misin? (Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası çıkartılmıştır)

BÖLÜM 4

EĞLENCE MERKEZİ ARIYORUM

4.sınıf öğrencisiyim. Arkadaşlarımla hoşça vakit geçirebileceğim ve yaşıma uygun aktivitelerin olduğu eğlence merkezi arıyorum. Farklı birçok eğlence merkezi var. İnternette okuduklarımız çoğunlukla doğru olmayabilir. Doğru ve güvenilir bilgi içeren siteleri arıyorum.

- Eğlence Merkezleri

<http://www.vialand.com/>

<http://www.viaportmarina.com/viasea/index.php>

www.eglenceparki.net

1. Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?

Hedeflenen beceri: Bilgiyi doğrulama

2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?

Hedeflenen beceri: Bilgiyi eleştirel değerlendirme

Ek 6: Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği Cevap Anahtarı

BÖLÜM 1 “ENERJİ NEDEN ÖNEMLİDİR?”					
SORULAR	0	1	2	3	PUAN
1.Enerji Çocuk” adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır: Öğrenciler soruya ön bilgilerini kullanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. “Enerji Çocuk”la ilgili benzer bir site ya da “Enerji çocuk” olarak yazılmıştır.	Ödev başarıyla tamamlanmıştır: “Enerji Çocuk” sitesi yazılmıştır.	
Doğru Cevap	enerjicocuk.org , http://enerjicocuk.org/ , http://enerjicocuk.org/				
2.Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır: Öğrenciler “Enerji neden önemlidir?” sorusuna ön bilgilerini kullanarak cevap vermişlerdir	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci bilgiyi başka bir siteden almıştır. En azından “Enerji neden önemlidir?” sorusuyla ilgili bir cevap vardır.	Verilen cevap doğru ve tamdır: Öğrenci cevapları doğru siteden almıştır.	
Doğru Cevap	"3" alabilmek için öğrenciler şu sebeplerden birini yazmış olmalıdır. İnsanlar: 1. Enerji olmadan aydınlatma olmaz. 2. Enerji olmadan ısıtma sistemleri çalışmaz. Ayrıca: Enerji, iş yapabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Etrafımızda olup biten neredeyse pek çok şeyin sebebidir. Bu cevapların herhangi farklı biçimlerde ifade edilmesi de doğru kabul edilmektedir.				
3.Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır. Öğrenci ön bilgilerini kullanarak enerji verimliliği ile ilgili ne yapılabileceğinden bahsetmiştir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenciler enerji verimliliği ile ilgili ne yapabilecekleri ile ilgili başka bir web sitesinden bilgi almışlardır. Cevaplar mantıklı ancak enerjicocuk.org sitesinin söyledikleri ile bağdaşmamaktadır.	Verilen cevap doğru ve tamdır: Öğrenci bilgiyi doğru siteden almış ve çocukların yapabileceği projelerden örnekler vermiştir.	
Doğru Cevap	3" alabilmek için öğrenciler aşağıdakilerden birini yazmış olmalıdır. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden bahsetmiştir. Enerji Verimliliği Kulübü, Enerji Çocuk Yönetim Kurulu, Enerji Çocuk Liderleri, Enerji Verimliliği Yarışma Çalışmaları, Enerji Verimliliği Proje Yarışması, Enerji Verimliliği Konulu Öykü Yarışması, Enerji Çocuk Çadırı, Enerji Çocuk Diyor Ki Çizgi Filmi Gösterimi, Enerji Çocuk Sticker ve Kırtasiye Malzeme Tasarımı, Oyuncak Mağazaları İle Anlaşma				
TOPLAM					

BÖLÜM 2 TÜRKİYE'DE KAÇ İL, İLÇE VE KÖY VARDIR?					
SORULAR	0	1	2	3	PUAN
1.Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Arama motoruna anahtar kelimeler eksik yazılmıştır.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir. Anahtar kelimeler doğru yazılmıştır.	
Doğru Cevap	Anahtar kelimeler “il, ilçe, köy, sayı, kaç il, ilçe ve köy vardır” şeklinde belirlenmiştir. 250.000 ve yukarısı cevap olarak kabul edilir.				
2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır. Öğrenciler soruya ön bilgilerini kullanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci il, ilçe ve köy sayıları ile ilgili alakasız ya da eksik bilgi vermiştir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir. İl, ilçe ve köy sayılarını belirten web sitesini belirtmiştir.	
Doğru Cevap	Türkiye’de toplam 81 il, 919 ilçe ve 18337 köy vardır. Bu sayılara en yakın cevabı veren web siteleri kabul edilecektir (https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx)				
3.Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevap internet aramasına dayanmamakta, ancak öğrenci ön bilgilerine dayanarak bilginin doğruluğunu onaylamıştır. Güvenirlik için gerekçe verilmemiş ya da verilen sebepler de mantıklı olmamıştır.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci internette araştırıldığı her şeyin doğru olduğunu düşünmektedir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir.	
Doğru Cevap	Aynı sayıları veren başka web sitesi vardır. Bu bilgileri listeleyen siteler değişiklik gösterebilir. Bu sitelerden bazıları; yumurtalıkemek.com, delinetciler.org, mumsema.org, huzursayfası.com vb.				
4.Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır. Öğrenci ön bilgilerini kullanarak enerji verimliliği ile ilgili ne yapılabileceğinden bahsetmiştir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenciler enerji verimliliği ile ilgili ne yapabilecekleri ile ilgili başka bir web sitesinden bilgi almışlardır. Cevaplar mantıklı ancak enerjicocuk.org sitesinin söyledikleri ile bağdaşmamaktadır.	Verilen cevap doğru ve tamdır. Öğrenci bilgiyi doğru siteden almış ve çocukların yapabileceği projelerden örnekler vermiştir.	
Doğru Cevap	Güvenilir bir kaynak olarak siteyi araştırma çabasını yansıtan bir cevap vermiştir. Öğrenci sitenin neden güvenilir olduğuna yönelik iki farklı siteyi karşılaştırmak ve yazarın kim olduğuna, nasıl iletişim kurulacağına bakmak gibi yöntemlerle cevap bulmaya çalışmıştır. Sitelerin sonunda com, .org, .edu, .net gibi uzantıları incelemiştir.				
TOPLAM					

BÖLÜM 3 “ İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ”					
SORULAR	0	1	2	3	PUAN
1.İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. Öğrenciler soruya ön bilgilerine dayanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. İstanbul oyuncak müzesi ile ilgili bir web sayfası verilmiştir ancak asıl web sitesi bu değildir.	Ödev başarıyla tamamlanmıştır. İstanbul oyuncak müzesinin web sitesinin adı yazılmıştır.	
Doğru Cevap	www.istanbuloyuncakmuzesi.com				
2.İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. Öğrenciler soruya ön bilgilerine dayanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Ancak verilen cevapta genel ifadeler yer almaktadır. Siteyi yapan kişi "oyuncak biriktiren bir grup insan ya da farklı bir şekilde" cevap gibi genel bir şekilde belirtilmiştir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir. Site "Sunay Akın" tarafından yapılmıştır.	
Doğru Cevap	Bu siteyi “Sunay Akın” hazırlamıştır. Bu bilgi sitenin sol üst köşesindeki “Hikayemiz” kısmında yer almaktadır.				
3.Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. Öğrenci açıkça bir sebep belirtmemiştir. Bu kişilerin pek çok şey bildiğine yönelik genel bir açıklama iliştilmiştir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci internetten okuduğu her şeyin doğru olduğunu belirtir..	Ödev başarıyla tamamlanmıştır. Müzeyi kuran kişinin uzman olduğunu, aşağıdaki sebeplerden birine dayandırarak cevaplamıştır.	
Doğru Cevap	Sunay Akın'ın 1990 yılından başlayarak pek çok ülkedeki koleksiyonerlerden, antikacılardan ve açık arttırmalardan kitaplarının ve de gösterilerinin telifleriyle satın aldığı oyuncak tarihinin en değerli eserleriyle kurulan İstanbul Oyuncak Müzesi, uygarlık tarihini daha eğlenceli, daha akılda kalıcı bir öğrenme yöntemi ile ziyaretçilere sunmaktadır. Sunay Akın ayrıca Barış Manço Müzesi ve Antalya Soba Müzesi'nin kuruluşlarında da danışmanlık yapmış, katkılarda bulunmuştur. Sunay Akın 20 yılda 40'ı aşkın ülkedeki antikacılardan ve açık arttırmalardan satın aldığı oyuncaklarla kurduğu İstanbul Oyuncak Müzesini dünya tarihini daha eğlenceli, daha akılda kalıcı bir öğrenme yöntemi ile ziyaretçilerine sunmaktadır.				
TOPLAM					

BÖLÜM 4 “ EĞLENCE MERKEZİ ARIYORUM”					
SORULAR	0	1	2	3	PUAN
1.Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın?	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. Öğrenciler soruya ön bilgilerine dayanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. İnternette arama yaparak bulduğu ve içeriğinin düzgün olduğunu söylemiştir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir.	
Doğru Cevap	“Vialand” ve “Viasea” eğlenme amaçlı gidilebilecek doğru yerlerdir. Eğlence parkı asılsız bir sitedir. Gerçek olmayan sitenin adı: www.eğlenceparki.net				
2.Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın?	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. Öğrenciler soruya ön bilgilerine dayanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Ancak verilen Öğrenci sitelerin gerçek ya da sahte olduğunu belirtmiş ancak bir bilgiye dayandırmamıştır. Sadece adres göstermişlerdir. Doğru olup olmadıklarını kontrol edebileceği bir yöntemden bahsetmemiştir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir.	
Doğru Cevap	Referansları sormuş vs..(örn. Google dan baktım ve sahte olduğunu öğrendim, site yazarları gerçek gibi yapmışlar ancak insanları güldürmek için bir numara yapmışlar, vs...) Gerçek olup olmadıklarını kontrol edebileceği bir yöntemden bahsetmiştir.				
TOPLAM					

Ek 7: Rubriğin Elektronik Ortamdaki Hali



ENERJİ NEDEN ÖNEMLİDİR?

4.sınıf öğrencisiyiz. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı tarafından yapılmış, "Enerji Çocuk" adında kaybettiğimiz bir siteyi anıyoruz.

* Gerekli

ADI VE SOYADI:

1. "Enerji Çocuk" adındaki web sitesini bulup, aşağıya sitenin adını yazın. *

2. Enerji neden önemlidir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım. *

3. Enerji verimliliği ile ilgili olarak çocuklar ne tür projeler yapabilir? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım. *

Gönder

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

%100: Başarıyla tamamladınız.



Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır?

4.sınıf öğrencileriyiz. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy olduğunu merak ediyoruz. Öğretmenimiz internette araştırma yapabileceğimizi söylüyor. Araştırmamızı yaptık, yüzlerce site içinden doğru ve güvenilir bilgi içeren sitelerin hangileri olduğuna emin değiliz.

* Gerekli

ADI VE SOYADI:

1.Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır? *

Bu gerekli bir sorudur

2. Türkiye’de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternette araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın. *

3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın. *

4.Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın. *



İstanbul Oyuncak Müzesi

İlkokul 4.sınıf öğrencileriyiz. Oyuncakların tarihsel gelişimi ve değişimi hakkında bilgi sahibi olmak istiyoruz. Türkiye’de bu konuda en iyi koleksiyon İstanbul Oyuncak Müzesi’nde bulunmaktadır. Hadi bu müzeyi internetten bulalım ve inceleyelim.

* Gerekli

ADI VE SOYADI:

1.İstanbul oyuncak müzesinin web adresini aşağıya yazın. *

2.İstanbul oyuncak müzesini kim/kimler oluşturmuştur? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım. *

3. Bu kişi/kişiler uzman mı? Bunu nereden biliyorsun? Yukarıda bulduğumuz web sitesinden bakalım. *



Eğlence Merkezi Arıyorum

4.sınıf öğrencisiyim. Arkadaşlarımla hoşça vakit geçirebileceğim ve yaşıma uygun aktivitelerin olduğu eğlence merkezi arıyorum. Farklı birçok eğlence merkezi var. İnternette okuduklarımız çoğunlukla doğru olmayabilir. Doğru ve güvenilir bilgi içeren siteleri arıyorum.

- Eğlence merkezleri

<http://www.vialand.com/>

<http://www.viaportmarina.com/viasea/index.php>

www.eglenceparki.net

* Gerekli

ADI VE SOYADI:

1.Bu üç siteden hangisi gerçek değildir? Gerçek olmayan web sitesi adresini aşağıya yazar mısın? *

2. Neden öyle düşünüyorsun, nereden anladın? *

Gönder

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Ek 8: Yeni Okuryazarlık Becerileri Uzman Görüşü Formu

Yeni Okuryazarlık Becerileri Uzman Görüşü Formu *

BECERİLER	BÖLÜM	SORU	UYGUN	DÜZELTİLMELİ	UYGUN DEĞİL
<u>Bilgiye ulaşma</u>	1.bölüm	1.soru ve cevabı			
	2.bölüm	1.soru ve cevabı			
	3.bölüm	1.soru ve cevabı			
	3.bölüm	2.soru ve cevabı			
Varsa öneriniz:					
<u>Araştırma</u>	1. bölüm	2.soru ve cevabı			
	2. bölüm	2.soru ve cevabı			
Varsa öneriniz:					
<u>Sentezleme</u>	1.bölüm	3. ve 4.soru ve cevapları			
	3.bölüm	4.soru ve cevabı			
	4.bölüm	3.soru ve cevabı			
Varsa öneriniz:					
<u>Doğrulama</u>	2.bölüm	3.soru ve cevabı			
	4..bölüm	1.soru ve cevabı			
Varsa öneriniz:					
<u>Eleştirel değerlendirme</u>	2.bölüm	4.soru ve cevabı			
	3.bölüm	3.soru ve cevabı			
	4.bölüm	2.soru ve cevabı			
Varsa öneriniz:					

*Diğer sayfalarda görev, soru ve cevaplar yer almaktadır. Form elektronik ortamda uygulanacaktır.

Ek 9: İnternette Arama-Anlama Stratejileri Uzman Görüşü Formu

NOT: Herhangi bir sıralama mevcut değildir. Strateji öğretiminin değerlendirilmesi yeni okuryazarlık becerilerini içeren bir rubrikle yapılacaktır.

Stratejiler	Açıklamalar	Geliştirilmesi Hedeflenen Yeni Okuryazarlık Becerisi	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli
1. Okuma amacı oluşturma	Ulaşılmaması hedeflenen bilişsel öğelere karar verir.	Sentezleme			
Öneriniz:					
2. Planlama	Okuma amacına uygun konuları belirler. İhtiyaçlarını belirler.	Sentezleme			
Öneriniz:					
3. Tahmin etme	Belli bir linke tıklamadan önce sırada ne olduğuna yönelik tahmin yapar. <i>Aradığı soruya yönelik tahmin aşaması:</i> Arama sorusundaki kelimeleri kullanır. <i>Site yapısı hakkında tahminler:</i> Web sitesindeki bilginin bulunma ihtimalinin olduğu yere bakar. <i>Bağlam ipuçları ile desteklenmiş tahminler:</i> Bilginin nerede olabileceğine yönelik tahmin için tanımlar yapar, ikonlar, grafikler ve başlıkları kullanır. <i>Çeşitli linklerle ilgili tahminler:</i> Bilginin nerede olabileceğine yönelik çeşitli linklerde “saklı” olabilecek bilgiyi bulmaya çalışır.	Bilgiye ulaşma			
Öneriniz:					
4. Ön bilgileri harekete geçirme	Okuyucu, bireysel bilgi ve tecrübeleri ışığında, metine ilişkin bilgi ve anlamasını inşa eder. <i>Konuya ait ön bilgi:</i> Konu başlığına ve içeriğine ilişkin önceki bilgileri harekete geçirmeyi kapsar. <i>Elektronik ortama yönelik ön bilgi:</i> Web tabanlı arama motorları ve web sitelerinin yapılarına ilişkin var olan bilgileri harekete geçirmeyi kapsar	Bilgiye ulaşma			
Öneriniz:					
5. Gezinme	Etkili arama yaparken arama motoru kullanır. Okuyucu arama kutucuklarına anahtar kelimeler yazarak web sitesi içinde ve/veya web siteleri arasında hareket eder. Ekranı kaydırmayı, hiper linkleri aktive etmeyi ve geri izlemeyi yapar. Google daki "bunu mu demek istediniz?" özelliğinin anlamını bilir ve kullanır.	Araştırma			
Öneriniz:					
6. Önemli fikirlerin Belirlenmesi	Okuyucu metindeki önemli fikirleri belirler. Sitedeki gerekli olan bilgileri ve/veya sitenin URL'sini kaydeder.	Bilgiye ulaşma			

Stratejiler	Açıklamalar	Geliştirilmesi Hedeflenen Yeni Okuryazarlık Becerisi	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli
Öneriniz:					
7. İzleme	Metnin yapısının ve uzunluğunun farkına varır.	Araştırma			
	Önemli başlıkların ve alt başlıkların farkına varır.				
	Ne okuyacağını ve hangi sıralama ile okuyacağını belirler.				
	İlgisiz bilgi içeren metinleri atlamaya karar verir.				
Öneriniz:					
8. Metin ile etkileşimler	Metinde açıkça verilmeyen bilgiyi çıkarmaya çalışır.	Sentezleme			
	Metni ön bilgilerle ilişkilendirir.				
	Anahtar fikirleri metinle eşleştirir.				
Öneriniz:					
9. Eleştirel değerlendirme	Bilgi ve kaynakların eleştirel değerlendirme (sahte site, sitenin yapım yeri vs.) yoluyla güvenilirliğini belirler.	Eleştirel Değerlendirme			
	Arama sonuç sayfalarının hangi kısımlarının sponsorlu bağlantılar ve/veya ticari amaçlı linkler içerip içermediğini bilir.				
	Web sayfası uzantılarının anlamlarını anlar (.com, .org, .edu, .net).				
	Bilginin güvenilirliğini karşılaştırıp kıyaslamak için birden fazla kaynağı araştırır.				
Öneriniz:					
10. Anlam çıkarma	Metinde doğrudan belirtilmeyen cevapları arar.	Doğrulama			
	İstenilen siteye karar vermek için arama motoru sonuç sayfalarından anlam çıkarır.				
Öneriniz:					
11. Anlamı yapılandırma	Okuyucu, okuduğunu anlama ile ilgili eksik durumları tekrar okuyarak onarır.	Değerlendirme			
	Açıklığa kavuşturmak için okumuş olduğu bir sayfaya geri döner.				
Öneriniz:					
12. Paylaşım	Dosya ekleme, ekleri indirme, mesaj gönderme, mesaj açma gibi e posta özelliklerini bilir.	Doğrulama			
	Mesajda kullanmak için metni ya da URL' yi kopyala/ yapıştır yapar.				
	İşbirlikçi çalışmaya yönelik uygulamalar (grup kurma, anlık mesajlaşma, sosyal medya vs.) gerçekleştirir.				
Öneriniz:					
13. Değerlendirme	Web sitesinde yazılı bir metnin kullanılabilirliğini, konu ile alakalı olup olmadığını değerlendirir.	Eleştirel Değerlendirme			
	Yazarın bakış açısını değerlendirir.				
Öneriniz:					

Stratejiler	Açıklamalar	Geliştirilmesi Hedeflenen Yeni Okuryazarlık Becerisi	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli
14. Yansıtma ve farkındalık oluşturma	Okuyucunun elektronik ortamda kendilerini değerlendirmesini içerir.	Eleştirel Değerlendirme			
	Okuyucu metnin içeriği ile kendi deneyimleri arasındaki ilişkiyi yansıtır.				
Öneriniz:					
15. Soru Sorma	Sorular, okumaya yardımcı olacak şekilde okuyucular tarafından şekillendirilir.	Bilgiye ulaşma			
	Cevap ararken amaç daha fazla bilgiye sahip olmak veya konuyu daha anlaşılır hale getirmektir.				
Öneriniz:					
16. Araştırma	Okuyucu arama yaparken "+", "site içinde arama", "bul", "düzenleme" ve tırnak işareti özelliklerini kullanır.	Araştırma			
	Pencereler arası geçiş yapar.				
	Uygulama açar, uygulamadan çıkar				
	Anahtar kelimeleri kullanır.				
	Pencereleri küçültüp büyütür.				
Öneriniz:					
Farklı Strateji Önerileriniz					

Ek 11: Yansıtıcı Düşünme Eylem Formu

Merhaba, Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yürüttüğüm doktora tezimde kullanmak için size yaptığınız “Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği” ile ilgili sorular sormak istiyorum. Görüşme esnasında söylediklerinizi not alacağım. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırmamda kullanılacak ve isminiz gizli tutulacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı

GÖRÜŞME SORULARI

1. Rubrikte (1.bölüm, 2.bölüm, 3.bölüm, 4.bölüm) yer alan soruları cevaplandırırken neler yaptın? Aşama aşama anlatır mısın?

1.bölüm:

2.bölüm:

3.bölüm:

4.bölüm:

2. Sorulara neden bu cevapları verdin? Sence doğru mu?

Bölümler	1.soru	2.soru	3.soru	4.soru
1.bölüm				
2.bölüm				
3.bölüm				
4.bölüm				

3. Bir daha bu soruları cevaplasaydınız neler yapardınız? Yapmayı isteyip de yapamadığınız şeyler oldu mu? Olduysa nelerdir?

1.bölüm:

2.bölüm:

3.bölüm:

4.bölüm:

4. Soruları cevaplandırırken hangi stratejileri kullandınız? (Sorular ve stratejilerin olduğu kağıt gösterilir).

Bölümler	1.soru	2.soru	3.soru	4.soru
1.bölüm				
2.bölüm				
3.bölüm				
4.bölüm				

Ek 12: YOBR Ön-Son Test Özdeğerlendirme Formu

UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

(BİLGİSAYARDA YAPILAN SORULAR İLE İLGİLİ)



Bugün bilgisayarda neler yaptım?

Bilgisayarda en zorlandığım soru hangisiydi?





Bilgisayarda başarılı olduğum soru hangisiydi?

Bilgisayarda hangi işlemi yaparken yardıma ihtiyacın oldu?





Bu testi tekrar yapsaydım neyi farklı yapardım?

Ek 13: Ön Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Bilgiye ulaşma

Ders saati: 60 dk

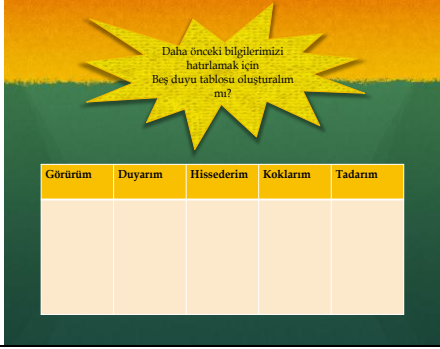
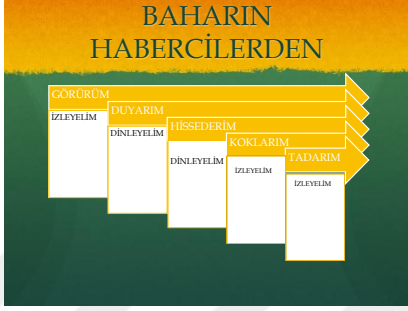
Dersin amacı: Okuyucu, bireysel bilgi ve tecrübeleri ışığında, metine ilişkin bilgi ve anlamasını inşa eder.

Konuya ait ön bilgi: Konu başlığına ve içeriğine ilişkin önceki bilgileri harekete geçirmeyi kapsar.

Elektronik ortama yönelik ön bilgi: Web tabanlı arama motorları ve web sitelerinin yapılarına ilişkin var olan bilgileri harekete geçirmeyi kapsar.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Odak ders (model olma)		Araştırmacı “BAHARIN HABERCİLERİ DENİLİNCE AKLINIZA İLK NE GELİYOR?” sorusu ile öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına getirir.
Odak ders (model olma)		“Daha fazla bilgi edinmek için ne tür kaynaklar kullanırsınız ?” şeklinde soru yöneltilir.
Odak ders (model olma)	 ELEKTRONİK ORTAMLAR • ELEKTRONİK ORTAMLARI KULLANIYOR MUSUNUZ? • HANGİ SİTELERİ BİLİYOR SUNUZ?	Öğrencilerde merak duygusu harekete geçirilir.
Odak ders (model olma)	 ELEKTRONİK ORTAMLAR • ELEKTRONİK ORTAMLARI KULLANIYOR MUSUNUZ? • HANGİ SİTELERİ BİLİYOR SUNUZ?	Elektronik ortam kavramı açıklanır. Öğrencilerin internet kullanım amaçları hakkında konuşulur. Öğrencilerim Elektronik ortama yönelik ön bilgileri öğrenme ortamına getirilir. Google arama motoru açılarak bilgi verilir.

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Öğretmen kontrolünde uygulama		Öğrencilerle birlikte beş duyu tablosu oluşturulur.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Verilen örneklerden hareketle Her bir duyuya ait internetten örnek gösterilir. Görmek –Video Duymak-Ses Hissetmek-Ses Koklamak-Görsel Tadınmak-Görsel

Ek 14: Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Soru Sorma ve Okuma Amacı Oluşturma

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Bilgiye ulaşma

Ders saati: 60 dk

Dersin amacı:

Soru sorma:

Sorular, okumaya yardımcı olacak şekilde okuyucular tarafından şekillendirilir.

Cevap ararken amaç daha fazla bilgiye sahip olmak veya konuyu daha anlaşılır hale getirmektir.

Okuma amacı oluşturma:

Ulaşılması hedeflenen bilişsel öğelere karar verir.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Odak ders (model olma)		Geçen hafta derste yaptığımız beş duyu tablosunu düşünülerek verdiğimiz örneklerden birini seçelim.
Odak ders (model olma)	2. STRATEJİ SORU SORMA Leyleklerle ilgili merak ettiklerinizi DÜŞÜNÜN VE SORU OLUŞTURUN !	Araştırma yapmadan önce soru oluşturmanın önemi açıklanır. Arama yaparken nasıl yapılacağına yönelik yol gösterilir.
Odak ders (model olma)	Benim oluşturduğum soru: - Baharın habercilerinden leyleklerin özelliklerini anlatan yazıyı bulabilir misiniz? - Leyleklerin 5 özelliğini yazar mısınız?	Örnek verilir.
Odak ders (model olma)	3. STRATEJİ OKUMA AMACI OLUŞTURALIM Az önce soru Baharın habercilerinden oluşturduğumuz soruyu okuyan yazıyı bulup leyleklerin 5 özelliğini yazar mısınız? Okuma amacım "bilgi edinmektir"	İnternet ortamında herhangi bir şey ararken okuma amacı oluşturmanın önemi vurgulanır. Yoksa gereksiz şeyler açıldığı gösterilir.

Ek 15: Özdeğerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM



ADI:	SOYADI:		
SORULAR	DERECELER		
	★	★ ★	★ ★ ★
1.Öğretmenimi dinledim.			
2.Ön bilgiye ulaşma stratejisinin tanımını yaparım.			
3.İnternette nasıl arama yapacağıma dair önceden bilgim var.			
4.İnternette nasıl arama yapacağımı öğrendim.			
5. Soru sorma stratejisinin önemini biliyorum.			
6. Araştırmama yardımcı olacak sorular oluşturmayı öğrendim.			
7. İnternette bir şey aramadan önce okuma amacı oluşturmam gerektiğini öğrendim.			
8.Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.			

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER



Ek 16: Araştırma ve Gezinme Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Araştırma ve Gezinme

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Araştırma

Ders saati: 60 dk

Dersin amacı:

Araştırma:

Okuyucu arama yaparken "+", "site içinde arama ", "bul", "düzenleme" ve tırnak işareti özelliklerini kullanır.

Pencereler arası geçiş yapar.

Uygulama açar, uygulamadan çıkar.

Anahtar kelimeleri kullanır.

Pencereleri küçültüp büyütür.

Gezinme :

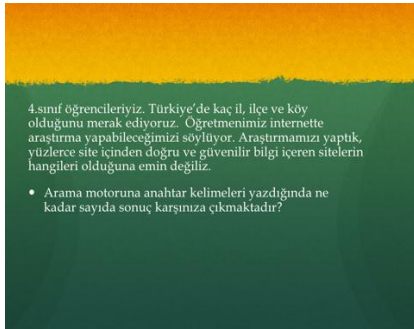
Etkili arama yaparken arama motoru kullanır.

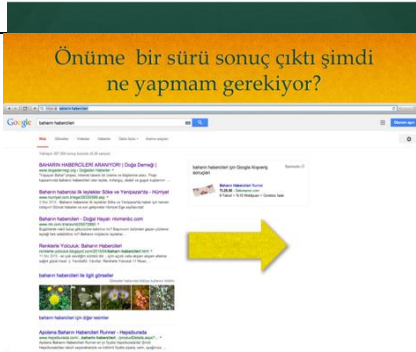
Okuyucu arama kutucuklarına anahtar kelimeler yazarak web sitesi içinde ve/veya web siteleri arasında hareket eder.

Ekranı kaydırmayı, hiper linkleri aktive etmeyi ve geri izlemeyi yapar.

Google daki "bunu mu demek istediniz?" özelliğinin anlamını bilir ve kullanır.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Odak ders (model olma)		Öğrencilere bildikleri ve kullandıkları arama motorları sorulur. Daha sonra Google arama motoru anlatılır. İyi bir arama yapmak için gerekli olan işaretler anlatılır. Örnek bir site açılır. Site üzerinde arama yaparken "+", "site içinde arama", "bul", "düzenleme" ve tırnak işareti özelliklerini gösterilir.
Odak ders (model olma)		Baharın habercilerinden "Leyleklerin özelliklerini" bulmak istiyorsak arama motorunu ne yazmalıyız? Bir şey ararken belirlediğimiz anahtar kelimeler bizi doğru yola götürür.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Nasıl ki kilitli bir kapıyı anahtar olmadan açamıyorsak internet ortamında da bir şey ararken "anahtar kelimeler" belirlemezsek zorlanırsınız.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Sizin de bilgisayarda test yaparken anlamadığınız bir soru vardı. Şimdi anahtar kelimeleri düşünerek bir daha cevaplar mısınız? Hadi hep birlikte bu sorunun anahtar kelimelerini belirleyelim. Öğrencilerle birlikte uygulama yapılır. Bu arada Ekranı kaydırmayı, hiper linkleri aktive etmeyi ve geri izlemeyi yapma işlemleri gösterilir.

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Öğretmen kontrolünde uygulama		Google’a “Baharın habercileri” yazılır (ne kadar sonuç çıktı gösterilir). Daha sonra da “leyleklerin özellikleri” yazılır (ne kadar sonuç çıktı gösterilir). Öğrencilere arama sonuç sayfasında çıkan sayının değiştiği vurgulanmalıdır. Daha sonra öğrencilerin anahtar kelime belirlemeleri istenir. Birkaç öğrenciye buldukları anahtar kelimeler yazdırılır. Diğer öğrencilerle fikir paylaşımı yapılır.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Daha sonra araştırmacı belirlediği “anahtar kelimeleri” gösterir. Google’un “bunu mu demek istediniz?” özelliğini anlatır.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Çocuklardan gelen cevaplara göre örneklendirme yapılır. Bununla ilgili haftaya kadar düşünceler istenir.

Ek 17: Planlama, Tahmin Etme ve İzleme Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Planlama, Tahmin etme ve İzleme

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Araştırma

Ders saati: 60 dk

Dersin amacı:

Planlama:

Okuma amacına uygun konuları belirler.

İhtiyaçlarını belirler.

Tahmin etme:

Belli bir linke tıklamadan önce sırada ne olduğuna yönelik tahmin yapar.

Aradığı soruya yönelik tahmin aşaması: Arama sorusundaki kelimeleri kullanır.

Site yapısı hakkında tahminler: Web sitesindeki bilginin bulunma ihtimalinin olduğu yere bakar.

Bağlam ipuçları ile desteklenmiş tahminler: Bilginin nerede olabileceğine yönelik tahmin için tanımlar yapar, ikonlar, grafikler ve başlıkları kullanır.

Çeşitli linklerle ilgili tahminler: Bilginin nerede olabileceğine yönelik çeşitli linklerde “saklı” olabilecek bilgiyi bulmaya çalışır.

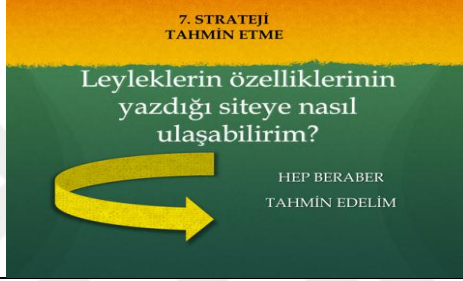
İzleme:

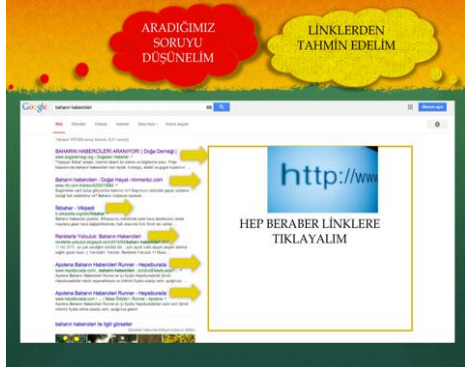
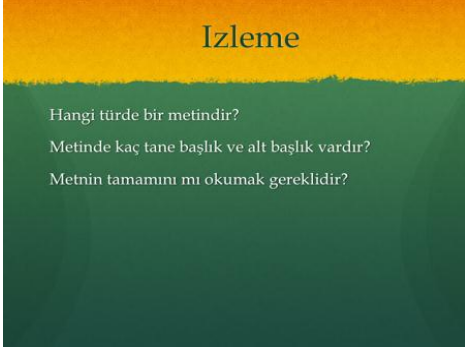
Metnin yapısının ve uzunluğunun farkına varır.

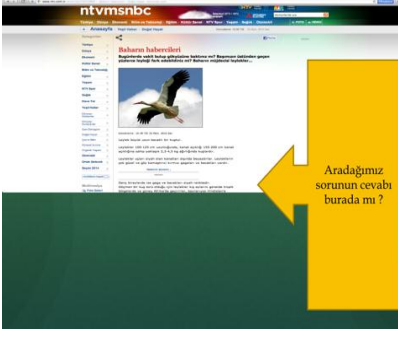
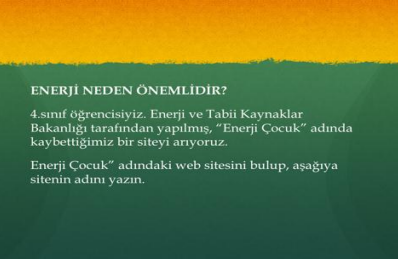
Metni ön bilgilerle ilişkilendirir.

Anahtar fikirleri metinle eşleştirir.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Odak ders (model olma)		Okuma amacımız “Leyleklerin özelliklerini anlatan yazıyı bulmak ve 5 özelliğini söylemek” idi. Bu nedenle planlama yapmak gereklidir. Bir yere giderken nasıl gideceğinizi düşünüyor musunuz? Düşündüğünüz bir çok şey planlamanın bir parçasıdır. Bilgisayarda verimli bir araştırma yapmamız için planlama yapmamız şarttır.
Odak ders (model olma)		Planlama yaptıktan sonra önümüzü çıkan sonuçlardan amacımıza uygun olanları seçmemiz lazım. Bunun için tahmin ederiz.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Google’a “Leyleklerin özellikleri” yazılır. Sonra öğrencilere sorulur? Hangi site acaba benim sorumla ilişkilidir? Bunu nerden anladınız? Ben olsam ne yaparım biliyor musunuz çocuklar? Diyerek örnekler üzerinden link, web sitesi, yazının başlığı ve resimler kısımlarına bakılarak nasıl tahmin edildiği gösterilir.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Aynı zamanda elektronik ortamlarda yer alan link, site, web sitesi adresi, başlık, görsel, reklam, video ve haberler şeklindeki önemli kavramlarda örneklenilerek açıklanır.

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Öğretmen kontrolünde uygulama		Daha sonra tahmin etme stratejisinin öğretimine devam edilir. Öğrencilerle uygulamalı olarak tahmin etme işlemi yapılır. “Linklere tıklamak” işlemi gösterilir. Tıklama sırasında neye göre tahmin edildiği vurgulanır.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Bir tane site açılır. Amacımıza uygun olup olmadığına yönelik tahmin edilir. Bakılması gerekli olan önemli noktalar vurgulanır.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Başka bir site açılır. Amacımıza uygun olup olmadığına yönelik tahmin edilir. İstenilen bilgi ile alakasız farklı örnekler seçilmiştir.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Başka bir site açılır. Amacımıza uygun olup olmadığına yönelik tahmin edilir. Başlık, görsel ve metin içeriğine bakmanın önemi vurgulanır.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Metin inceleme sırasında izleme stratejisi anlatılarak, Metnin yapısının ve uzunluğunun farkına varması, metni ön bilgilerle ilişkilendirmesi istenir.

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Öğretmen kontrolünde uygulama		Daha sonra aradığımız soruların cevaplarına veren istediğimiz siteye ulaşılır. Sitenin amacımız uygun olup olmadığı sorulur? Ve önceki stratejilerden hareketle öğrencilerin nelere dikkat ettikleri sorulur. Leyleklerin 5 özelliğini söylemeleri istenir.
Öğretmen kontrolünde uygulama		Sizin de bilgisayarda test yaparken anlamadığınız bir soru vardı. Şimdi web sitesi kavramını düşünerek bir daha cevaplar mısınız?
Öğretmen kontrolünde uygulama		Sizin de bilgisayarda test yaparken anlamadığınız bir soru vardı. Şimdi web sitesi kavramını düşünerek bir daha cevaplar mısınız?

Ek 18: Özdeğerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM			
✌✌✌✌✌			
ADI:	SOYADI:		
SORULAR	DERECELER		
	★	★ ★	★ ★ ★
1.Öğretmenimi dinledim.			
2.Araştırma stratejisinin tanımını yaparım.			
3.Arama motorunun ne demek olduğunu biliyorum			
4. Arama motorunun ne yazmak gerektiğini biliyorum			
5. Anahtar kelimeleri nasıl oluşturacağımı biliyorum			
6. Araştırma yapmadan önce planlama yapmam gerektiğini biliyorum			
7. Tahmin etmeni ne demek olduğunu biliyorum			
8. Araştırdığım konuyu linklerden tahmin edebilirim.			
9. Web sitesinin ne demek olduğunu öğrendim.			
10. Siteyi incelemeyi öğrendim.			
11.Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.			

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

😊

Ek 19: Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma ve Anlamı Yapılandırma Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Metin ile Etkileşimler, Önemli Fikirlerin Belirlenmesi, Anlam Çıkarma ve Anlamı Yapılandırma

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Sentezleme

Ders saati: 120 dk

Dersin amacı:

Metin ile Etkileşimler:

Metinde açıkça verilmeyen bilgiyi çıkarmaya çalışır.

Metni ön bilgilerle ilişkilendirir.

Anahtar fikirleri metinle eşleştirir.

Önemli Fikirlerin Belirlenmesi:

Okuyucu metindeki önemli fikirleri belirler.

Sitedeki gerekli olan bilgileri ve/veya sitenin URL'sini kaydeder.

Anlam Çıkarma:

Metinde doğrudan belirtilmeyen cevapları arar.

İstenilen siteye karar vermek için arama motoru sonuç sayfalarından anlam çıkarır.

Anlamı Yapılandırma:

Okuyucu, okuduğunu anlama ile ilgili eksik durumları tekrar okuyarak onarır.

Açıklığa kavuşturmak için okumuş olduğu bir sayfaya geri döner.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
Öğretmen kontrolünde uygulama	Metin ile Etkileşimler Aradığımız soru: Çevreyi korumaya yönelik olarak yapılan projeler nelerdir? HADİ ARAŞTIRALIM? Karşınıza bir metin çıkacaktır. Bu bir elektronik metindir Ve türü de bilgilendirici metindir.	Oluşturulan gruptan “Çevreyi korumaya yönelik projelerden birini nelerdir?” sorusunu araştırmaları istenir. Google arama motorunda karşısına çıkan metinlerin elektronik metin olduğu ve metin ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği anlatılır.
Öğretmen kontrolünde uygulama	Önemli Fikirlerin Belirlenmesi Aranılan soru ne? Benim aradığım Benim için önemli fikir	Zaman kazanmak ve aradığımız bilgiye ulaşmak için “önemli fikirlerin belirlenmesi” stratejisinin önemi vurgulanır.
İşbirlikli uygulama	Anlam çıkarma İlk önce projelerden birini seçeriz.	İstenilen siteye karar vermek için arama motoru sonuç sayfalarından anlam çıkarır ve projelerden birini seçmeleri istenir.
İşbirlikli uygulama	Anlamı yapılandırma - Seçtiğimiz projeler çevreyi korumaya yönelik mi inceleriz ? - Sizce başka hangi projeler olabilir?	Seçtiği projelerin çevreyi korumaya yönelik olup olmadığını anlamak için “anlamı yapılandırma” stratejisi kullanılır. Öğrenciler, okuduğunu anlama ile ilgili eksik durumları tekrar okuyarak onarır. Açıklığa kavuşturmak için okumuş olduğu bir sayfaya geri döner. Projesini belirler.

Ek 20: Özdeğerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM			
✌✌✌✌✌			
ADI:	SOYADI:		
SORULAR	DERECELER		
	★	★ ★	★ ★ ★
1.Öğretmenimi dinledim.			
2. Araştırma yapmadan önce önemli fikirleri belirleyebiliyorum.			
3. Araştırma yaparken metinlerin nasıl incelendiğini anladım.			
4. Web sitelerinin nasıl güvenilir olduğunu anlayabiliyorum.			
5. Metnin ne demek olduğunu biliyorum.			
6. Metinden anlam çıkarmayı biliyorum.			
7. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.			
8. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıklarını incelerim.			
8. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.			

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

😊

Ek 21: Paylaşım, Eleştirel Değerlendirme, Değerlendirme, Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma Stratejisi Öğretim Planı

Strateji: Paylaşım, Eleştirel değerlendirme, değerlendirme, yansıtma ve farkındalık oluşturma

Geliştirmesi hedeflenen yeni okuryazarlık becerisi: Doğrulama ve Eleştirel Değerlendirme

Ders saati: 120 dk

Dersin amacı:

Paylaşım:

Dosya ekleme, ekleri indirme, mesaj gönderme, mesaj açma gibi e posta özelliklerini bilir.

Mesajda kullanmak için metni ya da URL' yi kopyala/ yapıştır yapar.

İşbirlikçi çalışmaya yönelik uygulamalar (grup kurma, anlık mesajlaşma, sosyal medya vs.) gerçekleştirir.

Eleştirel değerlendirme:

Bilgi ve kaynakların eleştirel değerlendirme (sahte site, sitenin yapım yeri vs.) yoluyla güvenilirliğini belirler.

Arama sonuç sayfalarının hangi kısımlarının sponsorlu bağlantılar ve/veya ticari amaçlı linkler içerip içermediğini bilir.

Web sayfası uzantılarının anlamlarını anlar (.com, .org, .edu, .net).

Bilginin güvenilirliğini karşılaştırıp kıyaslamak için birden fazla kaynağı araştırır.

Değerlendirme:

Web sitesinde yazılı bir metnin kullanılabilirliğini, konu ile alakalı olup olmadığını değerlendirir.

Yazarın bakış açısını değerlendirir.

Yansıtma ve Farkındalık Oluşturma:

Okuyucunun elektronik ortamda kendilerini değerlendirmesini içerir.

Okuyucu metnin içeriği ile kendi deneyimleri arasındaki ilişkiyi yansıtır.

Kaynaklar: Bilgisayar, Projeksiyon

KSAM Aşamalar	Eğitim Materyali	Eğitim
İşbirlikli uygulama		Önceki derste seçilen çevreyi korumaya yönelik seçilen projelerden biri sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşılır.
İşbirlikli uygulama	Eleştirel değerlendirme • Peki incelediğiniz site güvenilir mi? • Sitenin güvenilir bir site olup olmadığını nereden biliyor sunuz? Uzantılar Sahte site Birden fazla kaynak	Sunum esnasında Seçilen projenin konu ilgili olup olmadığı, sitenin güvenilirliği vs. konular sınıf ortamında tartışılır. Diğer gruplarda benzer projeler varsa karşılaştırılır.
İşbirlikli uygulama		Her bir grup proje seçim aşamasından sunum aşamasına kadar yaptıklarını anlatır. Kendini değerlendirir. Yaptıkları doğru ve yanlış şeyleri paylaşmaları istenir. Stratejilere dikkat edilerek seçilmiş en güzel proje sınıf ortamında alkışlanır. Ödül verilir.

Ek 22: Özdeğerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM



ADI:	SOYADI:		
SORULAR	DERECELER		
	★	★ ★	★ ★ ★
1.Öğretmenimi dinledim.			
2. Arkadaşlarımla birlikte çalışabiliyorum.			
3. Öğretmenimin verdiği görevleri yerine getirdim.			
4. İnternette araştırma yaparken doğru stratejileri kullanabiliyorum.			
8. İnternetteki metinleri okumadan önce başlıklarını incelerim.			
7. İnternetteki metinleri nasıl okuyacağımı biliyorum.			
8. Anlamadığım zaman öğretmenime sorular sordum.			
9.Sunum yaparken başarılı olduğumu düşünüyorum.			

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER



Ek 23: Teşekkür Belgesi



Ek 24: AG1E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3

Yeni Seviye

www.enerjicocuk.org

ENERJİ ÇOCUK

T.C. ENERJİ VE TABİİ KAYNAKLAR BAKANLIĞI

YENİ SEVİYE

ENERJİ VERİMLİLİĞİ

f t g+ i b e p

TR | EN

Enerji Çocuk Naz ve Arkadaşları 2014-2015 ve 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Toplamda 59 İlde Yaklaşık 30 Bin Öğrenciye "Enerji Verimliliğini" Anlattı.

yumurtaliekmek.com/turkiyede-kac-il-kac-ilce-var/

Ana sayfam yap Favorilerime ekle

Yumurtalı Ekmek

Ana Sayfa Dünya Doğa Eğitim Etkinlik Yazarlar Gezi & Tatil Hayvanlar Kitap Kısa Kısa Müzik Oyun Sağlık Sanat Spor Moda & Tasarım Teknoloji & Bilim Türkiye TV & Sinema Yeme & İçme

Paylaş Email Print 01.11.2015 - 9:00

Türkiye'de kaç il, kaç ilçe var?

Türkiye'nin en batısındaki ilçeyi, en çok ilçeye sahip ilimizi merak ediyor musunuz?.. Türkiye'de kaç il, kaç ilçe olduğunu biliyor musunuz?..

Top 5 Haber

Sumak nedir?
Güneşi aynada gören köy: Viganella
Türkiye'nin en pahalı resmi: Yeşil Camii Önü
Türbülans nedir?
Karbon döngüsü nedir? Kısaca, karbon döngüsü

Top 5 Video

Enerji nedir? Alternatif enerji kaynakları nelerdir?

← → ↻ <https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#safe=active&q=istanbul->

Google   [Oturun](#)

[Tümü](#) [Haberler](#) [Görseller](#) [Haritalar](#) [Videolar](#) [Daha fazla ▼](#) [Arama araçları](#) [Güvenli Arama açık](#)

Yaklaşık 156.000 sonuç bulundu (0,56 saniye)

hikayemiz - İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php ▼
 İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından kurulmuştur. 1700'ü yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde ...

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/ ▼
 Sunay Akın tarafından kurulan müzenin tarihçesi, koleksiyonları, destekçileri ve etkinlikleri hakkında bilgiler.

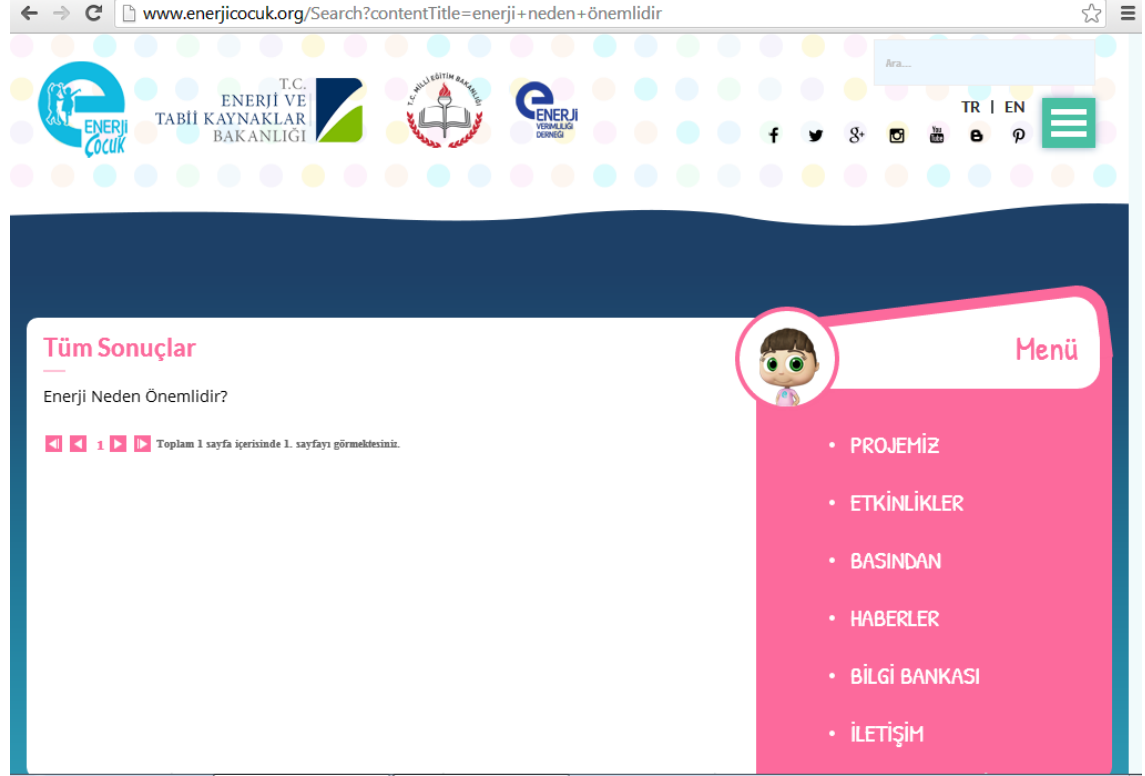
İstanbul Oyuncak Müzesi Hakkında Bilgiler. Giriş Ücretleri. Foto
gezipegordum.com/istanbul-oyuncak-muzesi/ ▼
 3 Eki 2015 - İstanbul Oyuncak Müzesi, ünlü şair Sunay Akın tarafından 2005 yılında İstanbul'da kurulan müzedir. Akın, ailesinden kalma bu evi hayallerin ...

İstanbul Oyuncak Müzesi - İstanbul Müzeleri - istanbul.net.tr, İ...
www.istanbul.net.tr > İstanbul Rehberi > İstanbul Müzeleri ▼
 ★★★★★ Kullanıcı oyu: 2 - ozlem kızıllı tarafından incelendi - 11 Mar 2014
 İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında Sunay Akın'ın ailesinden kalma Göztepe'deki köşkünde kurulmuştur. Yazar, müze kurma fikrinin temellerini ...

İstanbul Oyuncak Müzesi - Türkçe Bilgi
www.turkcebilgi.com/istanbul_oyuncak_muzesi ▼
 İstanbul Oyuncak Müzesi, Göztepe, İstanbul'da şair Sunay Akın tarafından 2005 yılında Galatasaray Lisesi'nde Türkiye'nin ilk futbol takımı olarak kurulmuştur.

Ek 25: AG2K Ekran Görüntüsü

Ekran Görüntüsü 1



Ek 26: AG3E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3

← → ↻ <https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#safe=active&q=oyuncak+muzesi>

Google oyuncak muzesi in de nasıl çalışmalar yapılır    Oturum açın

Tümü Videolar Haberler Görseller Haritalar Daha fazla ▾ Arama araçları Güvenli Arama açık 

Yaklaşık 121.000 sonuç bulundu (0,37 saniye)

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/ ▾
 Sunay Akın tarafından kurulan **müzenin** tarihçesi, koleksiyonları, destekçileri ve etkinlikleri hakkında bilgiler.
 İletişim - Tahta Oyuncak Boyama Atölyesi - Galeri - Hikayemiz

hikayemiz - İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php ▾
 İstanbul **Oyuncak Müzesi** 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından kurulmuştur. 1700'ü yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde ...

İstanbul Oyuncak Müzesi Hakkında Bilgiler, Giriş Ücretleri, Foto
gezicigordum.com/istanbul-oyuncak-muzesi/ ▾
 3 Eki 2015 - İstanbul **Oyuncak Müzesi**, ünlü şair Sunay Akın tarafından 2005 yılında ...
 Oyuncakların, **yapıldığı** dönem, koşullar gibi şeyleri yansıttığı ...

İstanbul Oyuncak Müzesi - İstanbul Müzeleri - istanbul.net.tr, is...
www.istanbul.net.tr > İstanbul Rehberi > İstanbul Müzeleri ▾
 ★★★★★ Kullanıcı oyu: 2 - ozlem kızıllı tarafından incelendi - 11 Mar 2014
 No:17 Göztepe İstanbul **Oyuncak Müzesi** 23 Nisan 2005 yılında Sunay Akın'ın ailesinden ... Yazar, Ayhan Doğan ile **çalışmasının** sebebini ise şöyle açıklamakta; "Bu müzede hayallerimizdeki ... En eski oyuncak 1817 yılına ait, Fransa'da **yapılan** bir oyuncak keman... .. seçil. 11 Mart 2014 Salı 21:55. **ne kadar**. Tüm Yorumlar ...

İstanbul Oyuncak Müzesi - Sıfır Kilometre Rızdıklar

← → ↻ www.viasea.com.tr/viasea/anasayfa.aspx

ViASEA
TEMA PARK

0 216 560 18 88     TR EN

Ana sayfa Tema Park Alışveriş Adası Gösteri Ve Eğlence Basında Biz İletişim Bilgileri

VIASEA AÇILDI!

Adınız Soyadınız *

Telefon Numaranız *

Posta Adresiniz *

Mesajınız *

Viaport Marina Kampanyalarından Telefon, Sms ve Mail yoluyla haberdar olmak ister misiniz

RED FIRE
COOL COASTER

Türkiye'nin en Cool Coaster'ı Viasea'de

Eğlence şimdi başlıyor!
 2,5 saniyede 110 km hıza çıkan Red Fire, eğlenceyi zirveye taşıyor. 55 metreden aşağıya, 980 metre uzunluğundaki tren yolculuğuna hazır mısınız?

← → ↻ www.vialand.com

VIALAND
Başka Bir Dünya

GALERİ

f t i y in

TEMA PARK ALIŞVERİŞ CADDELERİ GÖSTERİ VE EĞLENCE OTEL İLETİŞİM

VIALAND
Alışveriş Caddelerinde
ALİŞVERİŞ YAP, BEDAVA
Vialand Tema Park
biletini kap!

100 TL Alışverişe
%50 İNDİRİM
300 TL Alışverişe
BEDAVA
ÇOCUK bileti

1 2 3 4 5

TEMA PARK!
GİRİŞİ BURADAN

TEK GİRİŞLİ BİLETLER

ÇOK GİRİŞLİ KARTLAR

KURUMSAL SATIŞ

DOĞUM GÜNÜ VE

ETKİNLİKLER

Yüzlerce egzotik canlı bir arada
Jungle İstanbul'da!

JUNGLE

Vialand Kart! Sezon boyu
sınırsız giriş, sınırsız eğlence!

389
209
219

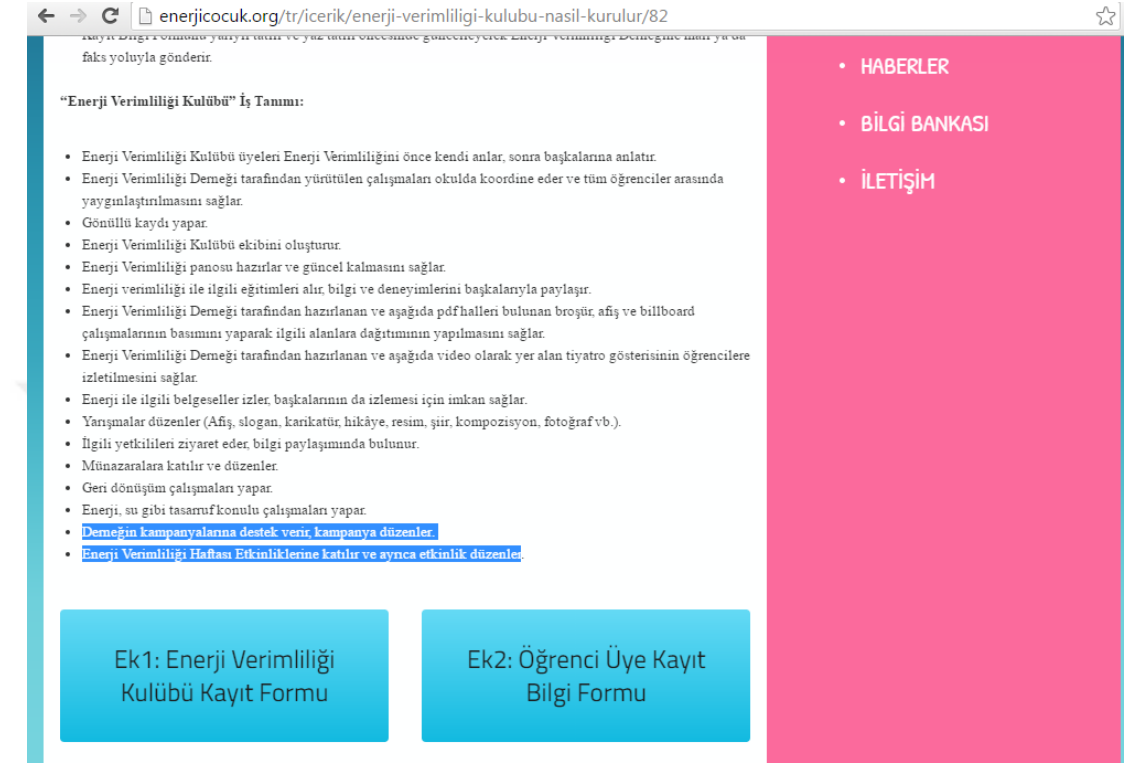
Alışveriş Caddeleri'nde
fırsat günleri!

Macera'nın Yeni Adresi Adventure
Land!

ADVENTURE LAND

Ek 27: OG1E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3



← → ↻ www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php ☆



İSTANBUL
OYUNCAK
MÜZESİ

HİKAYEMİZ ETKİNLİK & EĞİTİM MÜZE CAFE GALERİ BASIN ODASI OYUN ARKADAŞLARIMIZ İLETİŞİM EN FR





HİKAYEMİZ

Istanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından kurulmuştur. 1700'li yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde örneklerinin sergilendiği müze tarihi bir köşkte konumlanmıştır.

Sunay Akın'ın 20 yılda 40'ı aşkın ülkedeki antikacıardan ve açık arttırmalardan satın aldığı oyuncaklarla kurulan İstanbul Oyuncak Müzesi dünya tarihini daha eğlenceli, daha akılda kalıcı bir öğrenme yöntemi ile ziyaretçilere sunmaktadır. Örneğin, uzay oyuncaklarının sergilendiği bölümde Ay'a ulaşma çabası, tren oyuncakları bölümünde ise sanayi devrimi oyuncakların diliyle anlatılmaktadır. Müzenin dekoru da bu düşünceyle sahne tasarım sanatçısı Ayhan Doğan tarafından tasarlanmıştır. Müze bir şair tarafından açılmış olması ve bir sahne tasarım sanatçısı tarafından tasarlanmış olması özelliği ile de dünyada bir ilki teşkil etmektedir.

Istanbul Oyuncak Müzesi'nin en önemli özelliklerinden birisi de aileyi bütün üyeleri ile kucaklamasıdır. Müze bu özelliği ile 3

ZİYARET

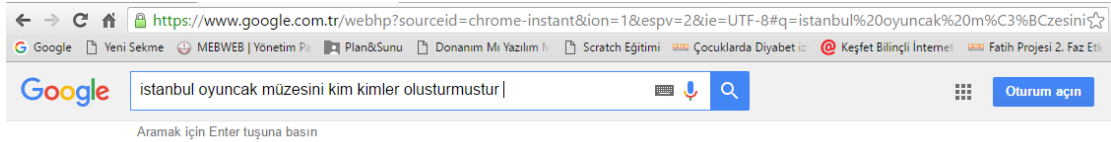
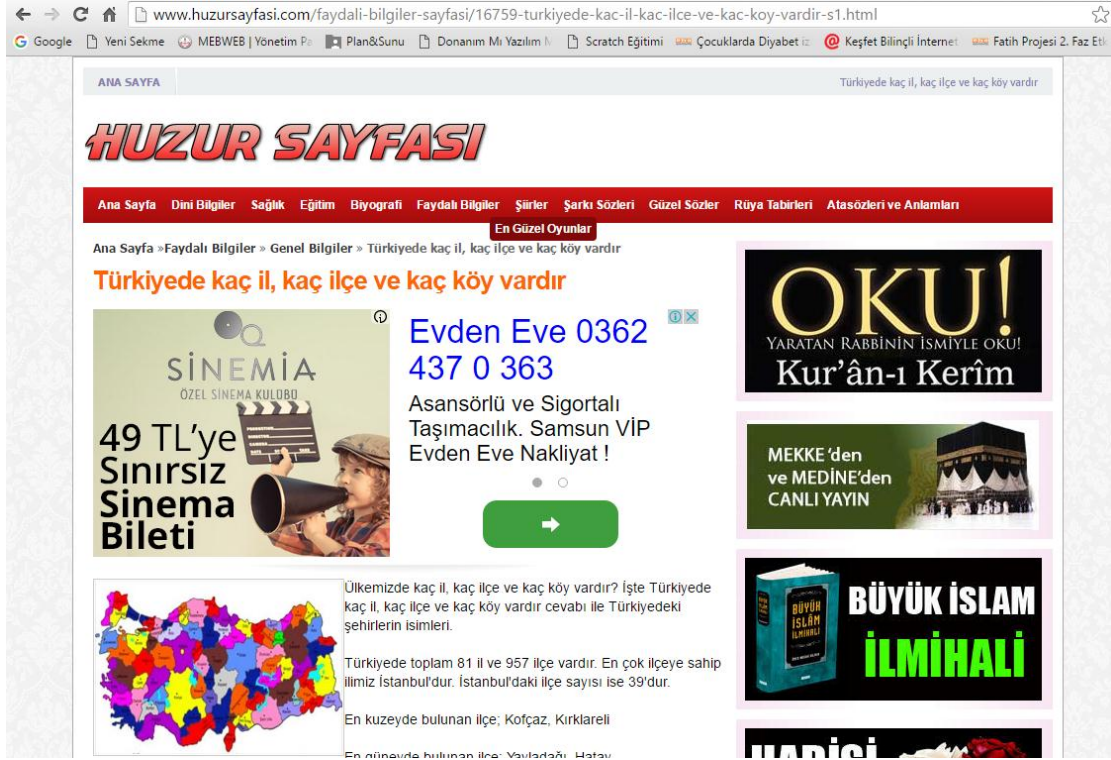






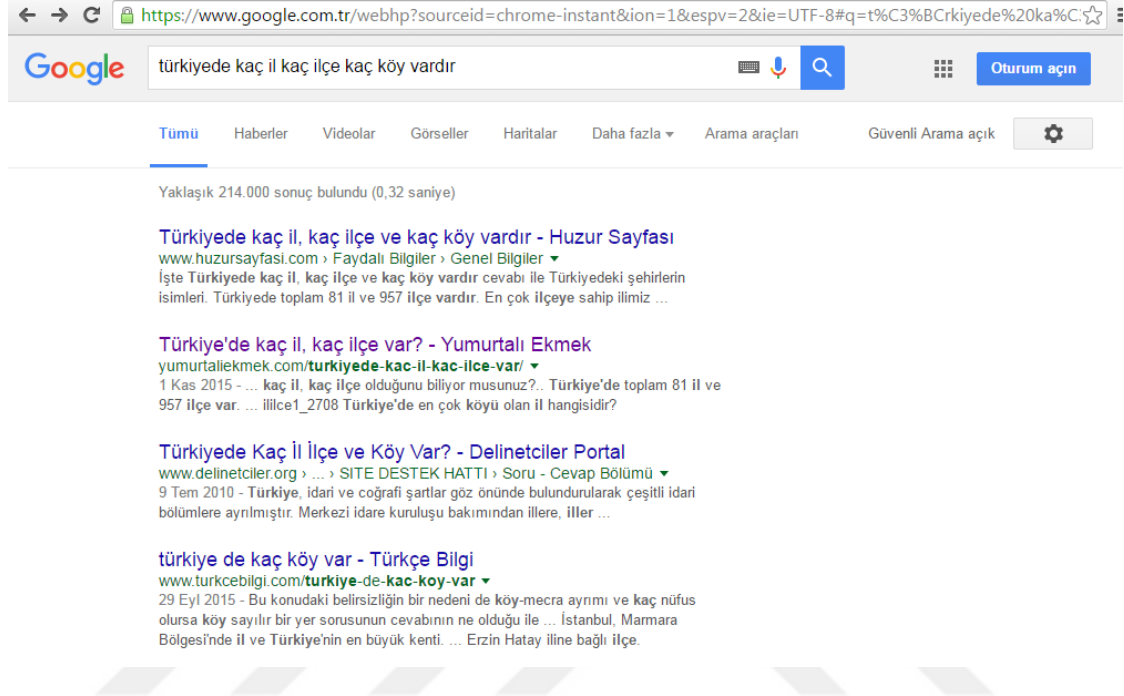
Ek 28: OG2E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2



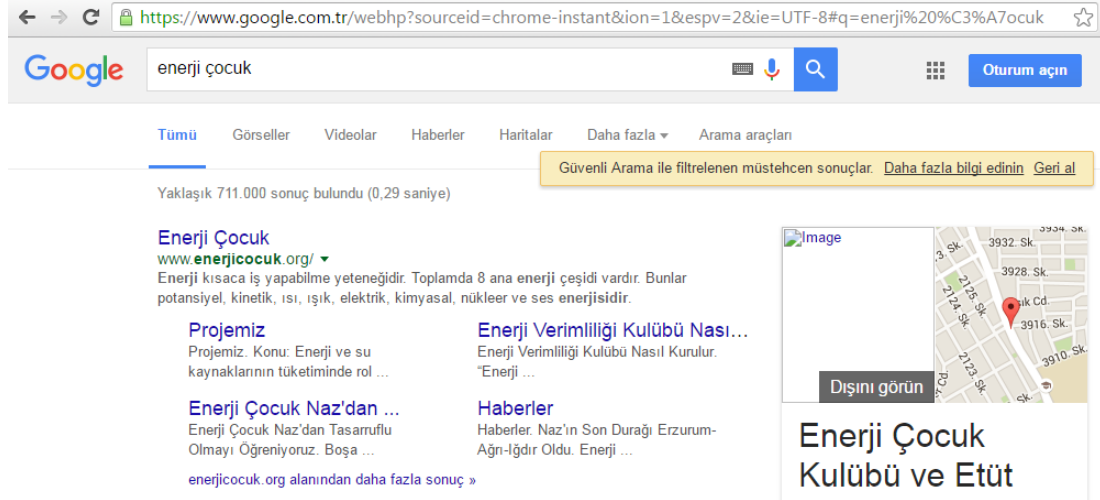
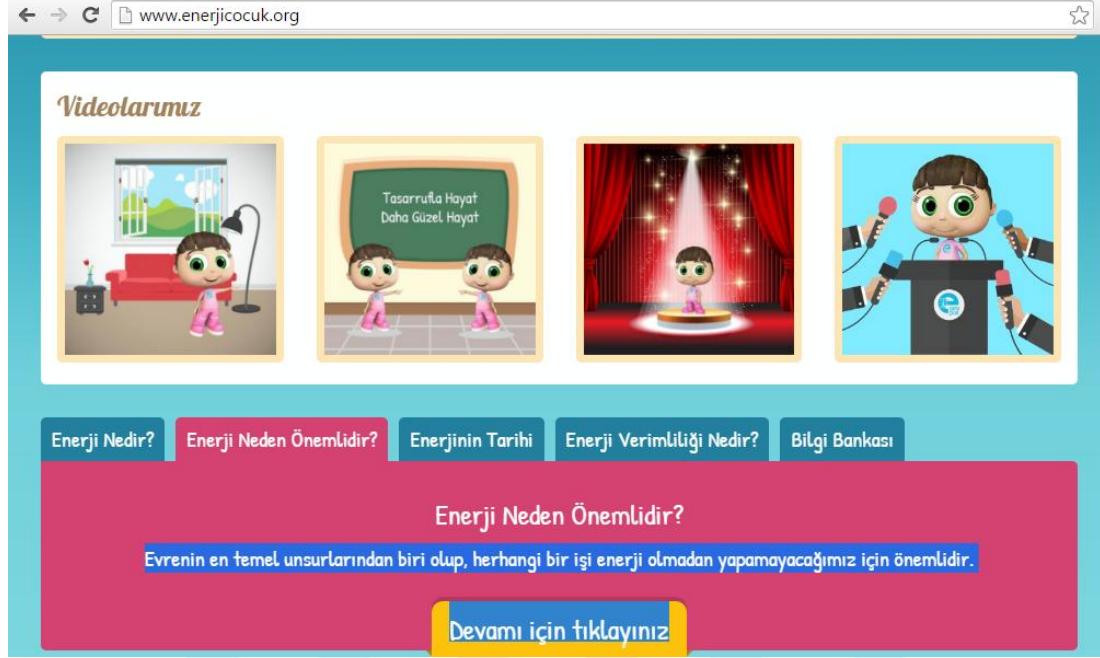
Ek 29: OG3K Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2



Ek 30: ÜG1E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3-4-5-6



← → ↻ [ggle.com.tr/webhp?ssrp=1#safe=active&q=t%C3%BCrkiye'de+ka%C3%A7+il+il%C3%A7e+ve+k%C3%B6y+vard%C4%B1r](https://www.google.com.tr/webhp?ssrp=1#safe=active&q=t%C3%BCrkiye'de+ka%C3%A7+il+il%C3%A7e+ve+k%C3%B6y+vard%C4%B1r) Türkiye'de kaç il, ilçe ve köy vardır? %A7+il+il%C3%A7e+ve+k%C3%B6y+vard%C4%B1r

Google Oturum açın

Tümü Haberler Görseller Videolar Haritalar Daha fazla ▼ Arama araçları Güvenli Arama açık

Yaklaşık 305.000 sonuç bulundu (0,34 saniye)

Türkiyede kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır - Huzur Sayfası

www.huzursayfasi.com > Faydalı Bilgiler > Genel Bilgiler ▼
İşte Türkiye'de kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır cevabı ile Türkiye'deki şehirlerin isimleri. Türkiye'de toplam 81 il ve 957 ilçe vardır. En çok ilçeye sahip ilimiz ...

Türkiye'de kaç il, kaç ilçe var? - Yumurtalı Ekmek

yumurtaliekmek.com/turkiyede-kac-il-kac-ilce-var/ ▼
1 Kas 2015 - Türkiye'de toplam 81 il ve 957 ilçe var. En çok ilçeye ... En çok ilçeye sahip il; 39 ilçe ile İstanbul. ... Türkiye'de en çok köyü olan il hangisidir?

Türkiyede Kaç İl İlçe ve Köy Var? - Delinetçiler Portal

www.delinetciler.org > ... > SITE DESTEK HATTI > Soru - Cevap Bölümü ▼
9 Tem 2010 - Türkiye, idari ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurularak çeşitli idari bölümlere ayrılmıştır. Merkezi idare kuruluşu bakımından illere, iller ...

türkiye de kaç köy var - Türkçe Bilgi

www.turkcebilgi.com/turkiye-de-kac-koy-var ▼
29 Eyl 2015 - türkiye de kaç köy var. Misafir 8 ay önce ... Türkiye'de tahminlere göre 35000 civarına köy var. Tahminlere göre ... İstanbul, Marmara Bölgesi'nde il ve Türkiye' nin en büyük kenti. ... Erzin Hatay iline bağlı ilçe. Erzin Adana ...

← → ↻ <https://www.google.com.tr/webhp?ssrp=1#safe=active&q=t%C3%BCrkiye'de+ka%C3%A7+il+il%C3%A7e+ve+k%C3%B6y+vard%C4%B1r>

www.huzursayfasi.com > Faydalı Bilgiler > Genel Bilgiler ▼
İşte Türkiye'de kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır cevabı ile Türkiye'deki şehirlerin isimleri. Türkiye'de toplam 81 il ve 957 ilçe vardır. En çok ilçeye sahip ilimiz ...

Türkiye'de kaç il, kaç ilçe var? - Yumurtalı Ekmek

yumurtaliekmek.com/turkiyede-kac-il-kac-ilce-var/ ▼
1 Kas 2015 - Türkiye'de toplam 81 il ve 957 ilçe var. En çok ilçeye ... En çok ilçeye sahip il; 39 ilçe ile İstanbul. ... Türkiye'de en çok köyü olan il hangisidir?

Türkiyede Kaç İl İlçe ve Köy Var? - Delinetçiler Portal

www.delinetciler.org > ... > SITE DESTEK HATTI > Soru - Cevap Bölümü ▼
9 Tem 2010 - Türkiye, idari ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurularak çeşitli idari bölümlere ayrılmıştır. Merkezi idare kuruluşu bakımından illere, iller ...

türkiye de kaç köy var - Türkçe Bilgi

www.turkcebilgi.com/turkiye-de-kac-koy-var ▼
29 Eyl 2015 - türkiye de kaç köy var. Misafir 8 ay önce ... Türkiye'de tahminlere göre 35000 civarına köy var. Tahminlere göre ... İstanbul, Marmara Bölgesi'nde il ve Türkiye' nin en büyük kenti. ... Erzin Hatay iline bağlı ilçe. Erzin Adana ...

türkiyede kaç ilçe var - Türkçe Bilgi

www.turkcebilgi.com/turkiyede-kac-ilce-var ▼
29 Eyl 2015 - İstanbul, Marmara Bölgesi'nde il ve Türkiye'nin en büyük kenti. Tarih boyunca çeşitli imparatorluklara başkentlik yapan şehir, 133 milyar ...

Türkiye'de kaç tane il, ilçe ve belde var? - Mumsema

www.mumsema.org/.../249394-turkiyede-kac-tane-il-ilce-ve-belde-var.h... ▼
6 May 2013 - ... ve belde var? Türkiye'de 81 tane il ve bu illere bağlı toplam 919 adet ilçe ve 397 belde vardır. ... Köy Sayısı: 18333, İlçe Belediyesi Sayısı: 400.

Google [Oturum açın](#)

[Tümü](#) [Görseller](#) [Haberler](#) [Haritalar](#) [Videolar](#) [Daha fazla](#) [Arama araçları](#) [Güvenli Arama açık](#)

Yaklaşık 757.000 sonuç bulundu (0,59 saniye)

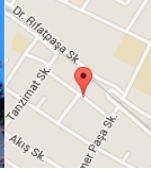
Yazımı düzeltilmiş şu sorgu için sonuçları görüyorsunuz: *türkiye istanbul* oyuncak mü
türkiyedistanbul oyuncak mü için hiçbir sonuç bulunamadı

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/ ▼
FATOŞ OYUNCAKLARI (Türkiye 1970-90) Çocuğuna doğum günü armağanı olarak yaptığı ilk oyuncaktan, herkesin çocukluğunda iz bırakan Fatoş ...
[İletişim](#) - [Tahta Oyuncak Boyama Atölyesi](#) - [Galeri](#)

hikayemiz - İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php ▼
İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından ... (Avrupa Oyuncak ve Çocuk Müzeleri Birliği) buluşması ilk kez Türkiye'de ...

İstanbul Oyuncak Müzesi Nerede, Nasıl Gidilir ve Giriş Ücreti ...
seyahatdergisi.com/istanbul-oyuncak-muzesi-nerede-nasil-gidilir-ve-giris... ▼
21 May 2015 - 2005 yılında Sunay Akın tarafından kurulan müze, Türkiye'de oyuncak müzesi alanında bir ilk. Bu yönüyle de emsallerine örnek teşkil etmiş ve ...

İstanbul Oyuncak Müzesi Nerede Ve Giriş Fiyatları - Göztepe /...
www.gezilmesi gereken yerler.com/.../istanbul-oyuncak-muzesi-nerede-ve... ▼
İstanbul Oyuncak Müzesi, Sunay Akın Oyuncak Müzesi, İstanbul Oyuncak Müzesi nerede, İstanbul ... Türkiye'nin oyuncak müzesi olma özelliğini taşımaktadır.

İstanbul Oyuncak Müzesi

[Web sitesi](#) [Yol tarifi](#)

4,5 ★★★★★ 13 Google yorumu
Sanat müzesi

İstanbul Oyuncak Müzesi, İstanbul'un Kadıköy ilçesinin Göztepe semtinde bulunan ve şair Sunay Akın tarafından 23 Nisan 2005'te kurulan oyuncak müzesi.
[Vikipedi](#)

Adres: Dr. Zeki Zeren Sk No:17
Çalışma saatleri: Bugün açık - 09:30-18:00 ▼

Google [Oturum açın](#)

[Tümü](#) [Görseller](#) [Haritalar](#) [Haberler](#) [Videolar](#) [Daha fazla](#) [Arama araçları](#) [Güvenli Arama açık](#)

Yaklaşık 21.300 sonuç bulundu (0,49 saniye)

hikayemiz - İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php ▼
İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından kurulmuştur. 1700'lü yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde ...

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ
www.istanbuloyuncakmuzesi.com/ ▼
[Sunay Akın](#) tarafından kurulan müzenin tarihçesi, koleksiyonları, destekçileri ve etkinlikleri hakkında bilgiler.

İstanbul Oyuncak Müzesi Hakkında Bilgiler, Giriş Ücretleri, Foto
gezipgordum.com/istanbul-oyuncak-muzesi/ ▼
3 Eki 2015 - İstanbul Oyuncak Müzesi, ünlü şair Sunay Akın tarafından 2005 yılında İstanbul'da kurulan müzedir. Akın, ailesinden kalma bu evi hayallerin ...

İstanbul Oyuncak Müzesi - Vikipedi
https://tr.wikipedia.org/wiki/İstanbul_Oyuncak_Müzesi ▼
İstanbul Oyuncak Müzesi, İstanbul'un Kadıköy ilçesinin Göztepe semtinde bulunan ve şair Sunay Akın tarafından 23 Nisan 2005'te kurulan oyuncak müzesi.

İstanbul Oyuncak Müzesi - İstanbul Müzeleri - istanbul.net.tr, İ...
www.istanbul.net.tr > [İstanbul Rehberi](#) > [İstanbul Müzeleri](#) ▼
★★★★★ Kullanıcı oyu: 2 - ozlem kızıllı tarafından incelendi - 11 Mar 2014
No:17 Göztepe İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında Sunay Akın'ın ...
özel Şişli'de kurulan bu müze, ilk kez oyuncak müzesi olarak kurulmuştur.

Ek 31: ÜG2E Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3

The screenshot shows a web browser window with the URL www.enerjicocuk.org/tr/icerik/projemiz/41. The page is titled "Projemiz" and contains the following content:

Konu:

Enerji ve su kaynaklarının tüketiminde rol oynayan en önemli tüketici gruplarından biri ailedir. Aile fertlerinden olan çocuklar ise enerjinin günlük tüketiminde oldukça önemli bir kitleyi oluşturmaktadırlar.

Enerji verimliliği çalışmalarına vurgu yapılarak, başta evlerde olmak üzere çocukların bulunduğu her ortamda enerjinin çocuklar tarafından verimli kullanılması amacıyla çocuklarımızın enerji kullanımı ve tüketimi konusunda bilinçlendirilmesi ve çocukların enerji verimliliği konusunda ülke ekonomisine katkıda bulunmasının sağlanması

Amaç:

Geleceğin ailelerini kuracak olan çocukların şimdiden enerji verimliliği konusunda bilinçlendirilmesi çok önemli bir konudur. Bu bağlamda;

- * Çarpıcı etkisiyle on binlerce çocuğun enerjini verimli kullanmayı öğrenmesi, bu yolla önce ev ekonomisine, sonra ülke ekonomisine katkıda bulunmasının sağlanması
- * Çocukların enerji verimliliğini gelecekteki nesillere anlatılmasında etkin rol üstlenmesinin sağlanması proje amacımızı oluşturmaktadır

Hedef:

Ülke genelinde on binlerce çocuğa tiyatro, çizgi film, bilgisayar oyunları ve diğer görsel faaliyetlerle ulaşılarak bilinçlendirme çalışmasının yapılması ve evlerdeki enerji tüketiminin azaltılması hedeflenmektedir.

Proje İşleyişi:

The sidebar menu on the right includes the following items:

- PROJEMİZ
- ETKİNLİKLER
- BASINDAN
- HABERLER
- BİLGİ BANKASI
- İLETİŞİM

The screenshot shows a web browser window with the URL www.huzursayfasi.com/faydalı-bilgiler-sayfasi/16759-turkiyede-kac-il-kac-ilce-ve-kac-koy-vardir-s1.html. The page is titled "Türkiyede kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır" and contains the following content:

Türkiyede kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır

Evden Eve 0362 437 0 363

Asansörlü ve Sigortalı
Taşımacılık. Samsun VIP
Evden Eve Nakliyat !

Evden Eve 0362 437 0 363

asansörlü ve sigortalı
taşımacılık Kurumsal Firma
Kaliteli Hizmet !

Ülkemizde kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır? İşte Türkiye'de kaç il, kaç ilçe ve kaç köy vardır cevabı ile Türkiye'deki şehirlerin isimleri.

Türkiyede toplam 81 il ve 957 ilçe vardır. En çok ilçeye sahip ilimiz İstanbul'dur. İstanbul'daki ilçe sayısı ise 39'dur.

En kuzeyde bulunan ilçe; Kofçaz, Kırklareli
En güneyde bulunan ilçe; Yayladağı, Hatay

The page also features several advertisements and banners, including:

- OKU!** YARATAN RABBİNİN İSMİYLE OKU! Kur'ân-ı Kerîm
- MEKKE'den ve MEDİNE'den CANLI YAYIN**
- BÜYÜK İSLAM İLMİHALİ**
- HADİSİ**

www.istanbuloyuncakmuzesi.com/etkinlikler.php

İSTANBUL OYUNCAK MÜZESİ

HİKAYEMİZ ETKİNLİK & EĞİTİM MÜZE CAFE GALERİ BASIN ODASI OYUN ARKADAŞLARIMIZ İLETİŞİM EN FR

ZAMAN Makinası

ETKİNLİK & EĞİTİMLER

19.05.2016 10:00 3 yaş ve üzeri **Tahta Oyuncak Boyama Atolyesi**

İki boyutlu hayvan figürlerinden üç boyutlu oyuncaklara kadar birçok farklı şekilden oluşan tahta oyuncaklar çocuklar ve büyüklerden büyük ilgi görüyor. Çocuklar kendi oyuncaklarını yaparken hem yaratıcılıklarını geliştiriyor, hem de çok eğleniyorlar. Gözetmenimiz tarafından yapılacak olan atölye çalışmasına grup olarak katılmadan önce randevu almanız gerekmektedir. Tahta Oyuncak Boyama, atölye alanında farklı bir etkinlik olmadığı sürece Perşembe günü açık olacaktır. Etkinliğimizin saatlerini öğrenmek için İstanbul Oyuncak Müzesi'ni telefon ile arayarak bilgi alabilirsiniz.

21.05.2016 13:30 3 yaş ve üzeri **Tahta Oyuncak Boyama Atolyesi**

21.05.2016 11:00 4-6 Yaş (aile ile), 7-12 Tek Başına **Faber-Castell ile Yaratıcılık Atölyeleri**

22.05.2016 13:30 3 yaş ve üzeri

SERGİLER

GEÇMİŞ ETKİNLİKLER

ZİYARET

f

Ek 32: ÜG3K Ekran Görüntüleri

Ekran Görüntüsü 1-2-3-4

