



Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması

Program Kodu: 3001

Proje No: 114K977

Proje Yürütücüsü:
Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

Araştırmacı(lar):

Dr. Öğr. Üyesi Serkan İZMİRLİ

Danışman(lar):

Dr. Öğr. Üyesi Ümit ÇELEN

Bursiyer(ler):

Ömer KIRMACI

Cihan BAYRAKTAR

ÖNSÖZ

TÜBİTAK 3001 projesi olarak kabul edilerek desteklenen bu proje araştırma ve geliştirme aşamalarını barındırmaktadır. Araştırma boyutunda okullarda gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin nasıl sürdürüldüğü, öğretmenlerin görevleri, sonuçlarının ne kadar işlevsel olduğu öncelikle belirlenmiştir. İhtiyaçları karşılaması amacıyla geliştirme aşaması kapsamında önce taslak sistem geliştirilmiş sonra tasarım tabanlı araştırma çerçevesinde iyileştirme döngüleri gerçekleştirilerek sistemin son hali üretilmiştir. Son aşamada ise sistemin son halinin etkililiği ölçülerek yapılan işin neye yaradığı ve Türkiye geneline genelleme çalışmalarının olması durumunda nasıl bir katkı sunabileceği incelenmiştir.

Bu proje 114K977 numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Bir araştırmanın maddi olarak desteklenmesi kritik değer taşır. Yürütücüye, araştırmacıya, bursiyerine engin deneyimler sunan bu süreç aynı zamanda oluşturduğu ürün ile (KİTAS) başta ülkem Türkiye Cumhuriyeti'ne fayda sağlayabilecektir. Bu projenin, kitap okuyanların ve okunan kitapların incelemesini yapanların birçok açıdan süreçlerine destek olması beklenmektedir.

İÇİNDEKİLER

Y

ÖNSÖZ.....	2
İÇİNDEKİLER.....	3
TABLO VE ŞEKİL LİSTELERİ.....	6
ÖZET.....	10
ABSTRACT.....	12
1. GİRİŞ.....	14
1.1 Kavramsal Çerçeve.....	16
1.1.1 Okuma Alışkanlığı Edinme Durumu.....	17
1.1.2 Okuma Alışkanlığı Edinmede Motivasyonun Rolü.....	19
1.1.3 Derecelendirme Sistemlerine Göre Türkiye'nin Kitap Okuma Durumu.....	20
1.1.4 Türkiye'de Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Yapılanlar.....	22
1.1.5 Dünya Geneline Kitap Okuma Faaliyetleri.....	25
1.1.6 Çevrimiçi Teknolojilerin Eğitimde Kullanımı.....	27
1.1.7 Kitap Okuma Etkinliklerinin Takip ve Değerlendirilmesinde Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımı.....	30
1.2 Kuramsal Çerçeve.....	34
1.2.1 KİTAS'ın Çalışma Mantığının Oluşturulmasında Temel Alınan Kuramsal Dayanaklar.....	34
1.2.2 KİTAS'ın Görsel Tasarımının Oluşturulmasında Temel Alınan Kuramsal Dayanak.....	41
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	42
2.1 Okuma Alışkanlığı ve 100 Temel Eser İle İlgili Araştırmalar.....	42
2.2 Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri İle İlgili Araştırmalar.....	47
2.3 Kitap Okuma Etkinliklerinin Takip ve Değerlendirilmesinde Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımı İle İlgili Araştırmalar.....	51
2.3.1 AR Sistemi İle İlgili Çalışmalar.....	52
2.4 Araştırmanın Amacı.....	56
3. YÖNTEM.....	57
3.1 I. Aşama: Geliştirme ve İyileştirme Aşaması.....	58
3.1.1 Araştırma Modeli (Geliştirme ve İyileştirme).....	58
3.1.2 Katılımcılar (Geliştirme ve İyileştirme).....	59
3.1.3 Veri Toplama Araçları (Geliştirmesi ve İyileştirme).....	61
3.1.4 Verilerin Toplanması (Geliştirme ve İyileştirme).....	74

3.1.5 Verilerin Analizi (Geliştirme ve İyileştirme).....	75
3.2 II. Aşama: KİTAS'ın Etkililiğinin Sınanması Aşaması.....	78
3.2.1 Araştırma Modeli (Etkililik Sınaması).....	78
3.2.2 Katılımcılar (Etkililik Sınaması).....	78
3.2.3 Veri Toplama Araçları (Etkililik Sınaması).....	80
3.2.4 Verilerin Toplanması (Etkililik Sınaması).....	81
3.2.5 Verilerin Analizi (Etkililik Sınaması).....	82
3.3 Geçerlik ve Güvenirlik.....	84
4. BULGULAR.....	85
4.1 Taslak KİTAS Geliştirilmesi Süreci.....	85
4.1.1 KİTAS Çalışma Prensiplerinin Oluşturulması.....	86
4.1.2 Görsel Senaryo.....	91
4.1.3 KİTAS'ın Üretimi.....	91
4.1.4 KİTAS Geliştirilirken Dikkat Edilen Görsel Tasarım İlkeleri.....	101
4.1.5 KİTAS Kullanım Kılavuzu.....	101
4.2 Taslak KİTAS'ın İyileştirilmesi (Değişiklikler).....	101
4.2.1 Birinci İyileştirme Döngüsü.....	101
4.2.2 İkinci İyileştirme Döngüsü.....	120
4.2.3 Üçüncü İyileştirme Döngüsü.....	136
4.3 Geliştirilen ve İyileştirilen KİTAS Uygulamasının Etkililiği.....	137
4.3.1 KİTAS'ın Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkisi.....	137
4.3.2 KİTAS Tavsiye Sisteminin Etkililiği.....	142
4.3.3 KİTAS Değerlendirme Bileşeninin Etkililiği.....	145
4.3.4 KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeninin Etkililiği.....	148
4.3.5 KİTAS'ın Öğrenci Kullanım Sıklığı.....	151
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	151
5.1 Taslak KİTAS.....	152
5.1.1 KİTAS'ın Tavsiye Bileşeni.....	152
5.1.2 KİTAS'ın Değerlendirme Bileşeni.....	153
5.1.3 KİTAS'ın Takip ve Raporlama Bileşeni.....	154
5.1.4 KİTAS Geliştirilirken Dikkat Edilen Görsel Tasarım İlkeleri.....	156
5.1.5 KİTAS Kullanım Kılavuzu.....	156
5.2 Geliştirilen Taslak KİTAS Uygulamasının İyileştirilmesi.....	157
5.2.1 Birinci İyileştirme Döngüsü.....	157
5.2.2 İkinci İyileştirme Döngüsü.....	159
5.2.3 Üçüncü İyileştirme Döngüsü.....	160

5.3 Geliştirilen ve İyileştirilen KİTAS Uygulamasının Etkililiği.....	162
5.3.1 KİTAS'ın Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkisi.....	162
5.3.2 KİTAS Tavsiye Bileşeninin Etkililiği.....	163
5.3.3 KİTAS Değerlendirme Bileşeninin Etkililiği.....	164
5.3.4 KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeninin Etkililiği.....	165
6. ÖNERİLER.....	166
KAYNAKLAR.....	169
EKLER.....	179
EK-A: 100 Temel Eser (Ortaokul) Okuma Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi.....	179
EK-B: Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği.....	182
EK-C: Kitap Okuma İlgi Alanı Belirleme Anketi.....	183
EK-D: KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen-İyileştirme Aşaması).....	184
EK-E: KİTAS Görüşme Formu (Öğrenci- İyileştirme Aşaması).....	185
EK-F: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Veli-İyileştirme).....	186
EK-G: Çanakkale MEB İzni.....	188
EK-H: KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen - Etkililik).....	189
EK-I: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Öğrenci - Etkililik).....	190
EK-J: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Veli - Etkililik).....	193
EK-K: Kırklareli MEB İzni.....	194
EK-L: Katılım Sertifikası.....	195
EK-M: Görsel Senaryolar.....	196
EK-N: Kullanım Kılavuzu Örnek Ekran Görüntüleri.....	201

TABLO VE ŞEKİL LİSTELERİ

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik sistemler ve kullandıkları yöntemler.....	30
Tablo 2. AR sistemi nedir? Ne değildir?.....	31
Tablo 3. AR sisteminde öğrenci düzeyleri ile tavsiye edilen YGA puanları (Renaissance Learning, 2011).....	35
Tablo 4. Görüşme yapılan öğretmenler (birinci uygulama okulu).....	60
Tablo 5. Görüşme yapılan öğretmenler (ikinci uygulama okulu).....	61
Tablo 6. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	63
Tablo 7. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun incelenmesi.....	64
Tablo 8. Ölçeğin özdeğer ve açıkladığı varyans oranları.....	66
Tablo 9. Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği maddelerinin döndürülmüş faktör yük ve madde toplam korelasyon değerleri.....	67
Tablo 10. Kitap zorluk derecesi puan aralıkları.....	69
Tablo 11. Seçilen beş kitabın zorluk dereceleri ve frekansları.....	70
Tablo 12. Roman türü kitapların okunma durumunu belirleme soru temaları.....	71
Tablo 13. Araştırma sorularının yöntem, veri toplama araçları ve analizi ile eşleştirilmesi....	76
Tablo 14. Öğretmenden ve öğrenciden doğrudan alıntı için örnek atıf.....	77
Tablo 15. Veliden doğrudan alıntı için örnek atıf.....	78
Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmenler (Atatürk Ortaokulu).....	79
Tablo 17. Araştırmaya katılan öğretmenler (İstiklal Ortaokulu).....	80
Tablo 18. Araştırma sorularının yöntem, veri toplama araçları ve analizi ile eşleştirilmesi....	83
Tablo 19. Tavsiye sistemi puanlama bileşenleri.....	88
Tablo 20. Öğretmenlerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	102
Tablo 21. Öğretmenlerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	104
Tablo 22. Velilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	106
Tablo 23. Velilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	107
Tablo 24. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	109

Tablo 25. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	110
Tablo 26. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	112
Tablo 27. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme Bileşenine İlişkin Olumsuz Görüş Bildirdikleri Unsurlar.....	113
Tablo 28. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	114
Tablo 29. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	115
Tablo 30. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında takip ve raporlama bileşeninde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	120
Tablo 31. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında takip ve raporlama bileşeninde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	122
Tablo 32. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin görsel tasarımına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	124
Tablo 33. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin görsel tasarımına ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	125
Tablo 34. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	126
Tablo 35. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar.....	128
Tablo 36. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	129
Tablo 37. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar.....	131
Tablo 38. Uygulama öncesi ve sonrası kitap okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	138
Tablo 39. Uygulama öncesi ve sonrası kitap okuma alışkanlığı puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	138
Tablo 40. KİTAS'ın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin tema ve alt temalar.....	139
Tablo 41. KİTAS uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri.....	140
Tablo 42. KİTAS uygulamasına yönelik veli görüşleri.....	141
Tablo 43. Tavsiye sistemine yönelik tema ve alt temalar.....	142
Tablo 44. KİTAS tavsiye sistemine yönelik öğretmen görüşleri.....	144

Tablo 45. Tavsiye Sistemine yönelik veli görüşleri.....	145
Tablo 46. Değerlendirme Bileşenine yönelik temalar ve alt temalar.....	146
Tablo 47. KİTAS değerlendirme bileşenin yönelik öğretmen görüşleri.....	147
Tablo 48. Değerlendirme sistemine yönelik veli görüşmeleri.....	147
Tablo 49. Takip ve değerlendirme sistemine yönelik tema ve alt temalar.....	148
Tablo 50. Takip ve raporlama sistemine ait tema ve alt temalar.....	149
Tablo 51. Takip ve Raporlama sistemine yönelik temalar.....	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okumanın motivasyonel ve bilişsel modeli (Guthrie ve Wighfield, 2005'den yararlanarak uyarlayan Ülper, 2011).....	19
Şekil 2. RSO etkinliğinin sınıf içerisinde uygulaması (Renaissance Learning, 2014).....	26
Şekil 3. Accelerated Reader (AR) uygulaması sınav modülü ekran görüntüleri.....	32
Şekil 4. Öğrenilen davranışlar ve henüz öğrenilmemiş davranışlar arasında kalan yakınsal gelişim alanı (YGA).....	35
Şekil 5. Etkililik, verimlilik ve memnuniyet ilişkisi (Çağıltay, 2011).....	38
Şekil 6. Kullanıcı grupları (Rızvanoğlu, 2009).....	39
Şekil 7. Araştırma süreci.....	57
Şekil 8. KİTAS sisteminin iyileştirme döngüsü.....	59
Şekil 9. Araştırma katılımcıları (iyileştirme aşaması).....	59
Şekil 10. Çizgi grafiği.....	66
Şekil 11. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci.....	73
Şekil 12. Araştırma katılımcıları (etkililik).....	79
Şekil 13. KİTAS geliştirme süreci.....	86
Şekil 14. Tavsiye bileşeninin çalışma mantığı.....	87
Şekil 15. Takip ve raporlama sisteminin çalışma mantığı.....	90
Şekil 16. Giriş ekranı.....	92
Şekil 17. Sisteme ilk defa giriş yapan öğrencileri yönlendirme penceresi.....	92
Şekil 18. Öğrenci anasayfa görüntüsü.....	93
Şekil 19. Öğrenci hesabı kitap seçimi ekranı.....	94
Şekil 20. Raporlar menüsü ekranı.....	95
Şekil 21. Öğrenci hesabı sınav menüsü ekranı.....	95
Şekil 22. Sınav oturumu ekranı.....	96
Şekil 23. Değerlendirme sınavı raporu.....	97
Şekil 24. Gelişim raporu ekranı.....	97

Şekil 25. Öğretmen Anasayfa Ekranı.....	98
Şekil 26. Öğretmen kitaplar menüsü ekranı.....	98
Şekil 27. Veli bilgilendirme sayfasına giriş ekranları.....	99
Şekil 28. Veli bilgilendirme sayfası anasayfa ekranı.....	100
Şekil 29. Veli bilgilendirme sayfası raporlar menüsü ekranı.....	100
Şekil 30. Yönetim paneli.....	118
Şekil 31. Öğretmen paneli, kitap listesi.....	119
Şekil 32. Öğrenci paneli, anket sayfası.....	119
Şekil 33. Veli paneli.....	119
Şekil 34. Öğretmen paneli, sınıf listesi.....	135
Şekil 35. Öğretmen Paneli, kitap listesi (yeni).....	135
Şekil 36. Öğrenci paneli, rapor sayfası (yeni).....	136
Şekil 37. Öğrenci paneli rapor sayfası (eski).....	136

ÖZET

Projenin genel amacı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilip sonuçlarının takip edilebilmesine ve kitap okuma alışkanlıklarının artırılmasına yönelik “kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin” (KİTAS) geliştirilmesi ve sınanmasıdır. Düşünen, fikir üreten, düşündüğünü ifade edebilen ve yanlış bilgi ile doğru bilgiyi ayırabilen bireylerin sayısının artması okuyan ve okuduğunu anlayan toplumlarla sağlanabilir. Okumanın, mikro düzeyde bireylere makro düzeyde topluma sağladığı faydalar değerlendirildiğinde günümüzün en önemli ihtiyaçlarından biri olduğu söylenebilir. Entelektüel gelişimin temelini oluşturan okuma, toplumun gelişmişliğinin göstergeleri arasındadır. Okuma etkinliklerinden kazanılacak nitelikler; düşünce gücüne, hayal dünyasına ve dil becerisine katacağı katkıya göre değerlendirilebilir. Öğrencilerin belirtilen bu nitelikleri kazanabilmeleri için kendi seviyelerine ve ilgilerine uygun kitaplar tavsiye edilmesi, okuma sürecinin takip edilmesi, okumanın sonunda öğrencilerin kazanımlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Türkiye’de okuma etkinliklerine yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde; çeşitli okuma yarışmaları ve toplu okuma faaliyetleri yapılarak okumaya özendirme ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik daha çok yerel çaplı faaliyetlerin yürütüldüğü görülmektedir. Ulusal faaliyetlerden biri olan 100 Temel Eser projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesi ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi amacıyla 100 Temel Eser önermiş ve sürecin kontrolü ise sınıf rehber öğretmenlerine devredilmiştir. Kitap okumaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılması sürecinde öğretmenin ilgili kitaba vakıf olamaması, öğretmenin kontrol edemeyeceği sayıda öğrencisinin olması ve öğrencinin birden fazla kitap okuma durumu ile baş edememesi gibi sınırlılıklar projenin amacı olan okuma alışkanlığı kazandırılmasına da engel olduğu belirtilmektedir. Bunların yanı sıra çoğu zaman öğrencilerin kitap okuma durumları, nitelikli bir değerlendirmeden geçmeden ve öğrenci beyanı esas alınarak e-okul sistemine girişleri yapılmaktadır. Ancak e-okul sisteminde herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Web sitesinde ise lise düzeyi öğrencilerin, 100 temel eser içerisinde kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik belirli sayıda soru bulunmaktadır. EBA’nın kitap okuma etkinliklerine yönelik çevrimiçi ortamda sorular sunmasına rağmen değerlendirme sonuçlarının kaydı tutulmamakta ve sorular herkese açık bir şekilde yayınlanmaktadır. Bu durumda e-okul ve EBA bir arada düşünüldüğünde bile okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip edildiği ve değerlendirildiği bir sistemin oluşmadığı söylenebilir. Bu noktada okuma alışkanlıklarının kazandırılması veya artırılması amacıyla öğrenci kitap okuma etkinliklerinin takip edildiği ve değerlendirildiği çevrimiçi sistemlere gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinin yanı sıra öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre kitap okuma tavsiyelerinin verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilecek KİTAS sisteminin Türkiye’de bir ilk olması nedeniyle özgün bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada KİTAS geliştirilmiş ve iyileştirilmiş; ikinci aşamada ise geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS sınanmıştır. Araştırmada veriler nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Birinci aşamada tasarım tabanlı araştırma kullanılmıştır. Bu aşamada uygulama taslağının geliştirilmesi için görsel tasarım ilkeleri göz önüne alınmıştır. Geliştirilen taslak KİTAS, araştırma katılımcılarının yarı yapılandırılmış görüşme ve anket sonuçları çerçevesinde iyileştirilmiştir. Sisteme ilişkin iyileştirmeler, katılımcılar KİTAS’tan tümüyle memnun olana dek sürdürülmüştür. Böylece KİTAS’ın son hali oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında karma yöntem ile katılımcılardan veriler toplanarak geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS’ın etkililiği sınanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre KİTAS’ın kullanılmasıyla, okuma etkinliklerinde anlamlı fark oluşmamıştır. Bu durum alanyazında da benzer yaş aralığı olan 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencileri için geçerlidir. Ancak nitel verilere göre ise paydaşlar KİTAS’tan memnundur ve KİTAS fayda sağlamaktadırlar. Bu durum da alanyazınla örtüşmektedir. Alanyazında daha küçük yaş grupları ile çalışıldığında bu sistemlerin olumlu sonuçlar sağladığı görülmektedir. Bu noktada KİTAS’ın küçük yaş grupları ile denenmesi önerilebilir. Öte yandan öğretmenler, veliler ve öğrenciler sistemin süreci herkes için anlaşılır hale getirdiğini, iş yükünü azalttığını, kitap tavsiyeleri ile okunacak kitabı seçmeye yardım ettiğini ve zaman kazancı sağlayarak herkese katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tüm kitapların içeriğinin bireysel olarak bilinmesinin imkansızlığı göz önüne alındığında KİTAS’ın sunduğu değerlendirme sürecinin birçok katılımcı tarafından etkili olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tüm süreç bütüncül bakıldığında KİTAS gibi sistemlerin küçük yaş grupları ile başlanmasının kitap okuma süreçlerine olumlu katkı sağladığı ve böylece ortaokulda da olumlu etkinin devam edebileceği söylenebilir. Ancak ortaokul döneminin KİTAS’ı kullanmaya başlamak için doğru bir zamanlama olmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesi, çevrimiçi değerlendirme sistemi, çevrimiçi takip sistemi, çevrimiçi tavsiye sistemi, 100 temel eser

ABSTRACT

The general aim of the project is to develop and test the “monitoring and evaluating reading book activities online” (KiTAS) system is a one that can evaluate the reading activities of secondary school students and monitor its results online. The increase of the individuals who can think, develop ideas, express what they think and detect the wrong and correct information can be realized with societies who read and comprehend. Considering the benefits of reading providing the individuals in micro level and societies in macro level, reading can be said to be one of the most important needs today. Reading that underpins the intellectual improvement is also among the indicators of development in a society. The qualities to be gained from reading activities can be evaluated according to the benefit it will provide to the power of thought, world of dream and language skill. It is necessary to recommend students the books appropriate to their reading level and interest. It is important to monitor the reading process, observe the gains of the students at the end of reading and evaluate them. Examining the studies carried out in Turkey about reading activities, it is seen that there are mostly local activities in order to encourage people to read. Organizing various reading competitions and collective reading will encourage them to read. In the scope of 100 Basic Books Project, one of the national activities, Ministry of National Education recommended 100 basic books to encourage students to read, improve their reading habits and the control of this process was left to classroom guidance teachers. In the process of evaluating reading activities by classroom guidance teachers, the restrictions that arise are the teacher can't have a good grasp of the related book, he has more students than he can deal with, and he can't cope with that the students read more than one book are expressed to prevent gaining of reading habit which is the aim of the project. In addition to these, the reading activities of students are mostly entered in e-school system via considering the students' declarations and without passing through a qualitative assessment. However, no assessment is made in the e-school system. In Education Informatics Network (EIN) Website, there are a certain number of questions about the evaluation of reading 100 basic books of high school students. Although EIN shares questions about reading activities in online environment, the results of assessment are no recorded and the questions posted are open to public. In this case, even if e-school and EIN are considered together, it can be said that there is not a system where reading activities are monitored online and evaluated. At this point, it can be said that there is a need for a system where student reading activities are monitored and evaluated to gain reading habit or raise it. Besides the monitoring and evaluation of reading activities, it can be said that there is a need for a book recommendation

system according to students' individual differences. In this connection, as the KİTAS system that will be developed in this research will be the first one in Turkey, it has a distinctive value.

This research was conducted in two stages. In the first stage, the system of online monitoring and evaluating secondary school students' reading book activities was developed and improved; in the second stage, the developed and improved system was tested. In the research, data was gathered as qualitative and quantitative. In the first stage, design based research was used. In that stage, visual design principles were considered to develop draft system. The developed draft KİTAS was improved in the context of semi structured interview and questionnaire results of the participants. The improvements in the system was maintained until the participants were totally satisfied with KİTAS system. Thus, the final version of KİTAS system was made. In the second stage of the research, the efficiency of the devepoed and improved KİTAS was tested by collecting data from the participants with mixed method.

According to the results, KİTAS did not make a significant difference in book reading activities. This is parallel to the literature which has 5, 6, 7 and 8th grade participants. But according to the qualitative results, participants were satisfied with KİTAS and they thought that it is useful. This is in line with the literature, too. In the literature, it is seen that book reading systems have positive results when studied with younger participants. In this context, KİTAS should be tested with younger participants. On the other hand, teachers, parents and students stated that KİTAS made the process understandable for everyone, reduced the workload, helped to select the book to be read by book recommendations, and contributed to everyone by saving time. Besides, when the impossibility of individually knowing the contents of all books was considered, it was understood that the evaluation process offered by KİTAS was seen as effective by many participants.

When the whole process is considered, it can be said that starting to use systems like KİTAS with small age groups has a positive contribution to the reading process, and so the positive effect can continue in secondary school. But it is understood that secondary school period is not the right timing to start to use KİTAS.

Keywords: Evaluation of reading book activities, online evaluation system, online monitoring system, online recommendation system, 100 basic books

1. GİRİŞ

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

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

100 Temel Eser öğrencilerin okuması için tavsiye niteliğinde sunulmuş ve sürecin kontrolü ise sınıf rehber öğretmenlerine devredilmiştir. Bu bağlamda sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilere 100 temel eseri tanıtmakla, onların seviyesine uygun kitap tavsiye etmekle ve eserlerin okunmasına yönelik takibin gerçekleştirilmesi ile görevlendirilmişlerdir (MEB, 2004). Ayrıca her eğitim öğretim döneminde sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin okudukları kitapları e-okul sistemine girmek durumundadır.

100 Temel Eser listesine yönelik bazı olumlu ve olumsuz eleştiriler yer almaktadır. Olumlu eleştirilerin başında 100 Temel Eser listesinin öğrencilerin yaş gruplarının dikkate alınarak oluşturulması gelmektedir. Böylece öğrencilere kitap tavsiyesi konusunda yaşanan karmaşa ortadan kalkmıştır (Arıcan, 2010). 100 Temel Eser'e ilişkin olumsuz eleştiriler ise sıklıkla bu listenin nasıl belirlendiğinin belli olmamasına ve sürecin değerlendirme ayağının eksikliğine yöneliktir. 100 Temel Eser projesindeki değerlendirme süreci eksikliğinin, uygulamanın amacı

olan nitelikli okumaya da engel olduğu belirtilmektedir (Arıcan ve Yılmaz, 2010; Çocuk Vakfı, 2009). Kitap okumaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılması sürecinde öğretmenin ilgili kitaba vakıf olamaması, öğretmenin kontrol edemeyeceği sayıda öğrencisinin olması (Balajthy, 2007) ve öğrencinin birden fazla kitap okuma durumu ile baş edememesi gibi sınırlılıkların (Arıcan ve Yılmaz, 2010; Krashen, 2003; Volland, Topping ve Evans, 1999) yer alabileceği söylenebilir. Bunların yanı sıra çoğu zaman öğrencilerin kitap okuma durumlarının nitelikli bir değerlendirmeden geçmeden ve öğrenci beyanı esas alınarak öğretmen tarafından e-okul sistemine girişi yapılmaktadır (Arıcan, 2010; Arıcan ve Yılmaz, 2010). Bu sorunların gerekçesi olarak kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik objektif bir sistemin olmaması gösterilebilir. Bu gereksinimden hareketle lise düzeyi için önerilen 100 Temel Eserin okunma durumunun değerlendirilmesi amacı ile “Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA)” her bir kitaba ilişkin 25 soru hazırlanmış ve herkesin ulaşımına açık hale getirmiştir. (Eğitim Bilişim Ağı, 2014). Kitap testlerinde anlık değerlendirme imkânının bulunmasına rağmen bireye özgü kayıt tutmamakta ve sürecin takibini gerçekleştirmemektedir. Öğrencilerin okuma etkinliklerini değerlendirmek için internet ortamında yer alan bu değerlendirme sorularını sınıf rehber öğretmenlerinin kullanıp kullanmadıkları da bilinmemektedir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinin ilerleyişindeki nitelik boyutu ve niceliksel verilerin doğruyu yansıtmama şekli tartışılmaktadır. Bu çerçevede her sınıf rehber öğretmenin kendi yönetiminde olan, kitap okuma takip ve değerlendirme sürecinin çevrimiçi ortamda otomasyonunun gerçekleştirilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir. 100 Temel Eser projesi, birçok eleştiriye rağmen bir okuma listesi sunması bakımından önemli olmakla birlikte (Arıcan, 2010) geliştirilecek bir çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemi yardımıyla listedeki kitapların okunma oranlarını arttırması da mümkündür. Geliştirilecek çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemi sayesinde kalabalık grupların okuma faaliyetlerinin takibi ve değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Bunun yanı sıra zaman ve yer sorunu en aza indirgenerek ekonomik kazancın en üst seviyeye çıkması sağlanabilecektir. Sistemin 100 Temel Eser Uygulamasının etkinliğinin artırılmasında önemli bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

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

bile okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip edildiği ve değerlendirildiği bir sistemin oluşmadığı söylenebilir.

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

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

1.1 Kavramsal Çerçeve

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

Eğitim-öğretim sürecinde bireylere öncelikle okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Birey, okuma-yazma becerisi elde ettikten sonra kişisel gelişimi ve bireysel öğrenmesi için ayakta durabilir hale gelmektedir. Bu bağlamda okumanın, öğrenme sürecinde anahtar niteliği taşıdığı söylenebilir. Okuma, bilgi edinmenin yanında bireye düşünme, iletişim ve davranış becerilerini kazandırdığını, kişinin bakış açısını genişlettiğini bu sayede olaylara ön yargısız ve hoşgörülü bakabilmesini sağladığını, çevresinde gelişen

olayları daha iyi analiz edebilme becerisini kazandırdığını söyleyebiliriz (Koç ve Müftüoğlu, 2014).

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

1.1.1 Okuma Alışkanlığı Edinme Durumu

Okumanın, mikro düzeyde bireylere makro düzeyde topluma sağladığı faydalar değerlendirildiğinde günümüzün en önemli ihtiyaçlarından biri olduğu söylenebilir. Entelektüel gelişimin temelini oluşturan okuma, toplumsal düzeyde de gelişmişlik göstergeleri arasındadır. Toplumu oluşturan bireylerin okuma becerilerinin ülkelerin gelişmişlik düzeylerine pozitif yönde katkısı olduğu görülmektedir (Eğitimde Araştırma Geliştirme Dairesi [EARGED], 2007; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Meral, 2005). Gelişmiş toplumların kitap okuma yüzdeleri incelendiğinde gelişmekte olan ülkelerle arasındaki anlamlı farklılıklar olduğu dikkat çekicidir (Arıcan, 2010). Türkiye’nin geçmiş dönemlerde gerçekleştirdiği okuma ile ilgili yapılan etkinliklerin temelinde, topluma okuma yazma öğretmek olduğu görülmektedir. Bu amaçla yetişkinlere yönelik, ilköğretimin yaygınlaştırılması için okuma-yazma kurslarının açıldığı görülmektedir (Mete, 2012). Okuma-yazma bilmeme yüzdesinin, düşük oranlara (TÜİK Nisan 2013 raporuna göre 15 yaş üstü okuma yazma bilmeyenlerin oranı %5’tir) kadar çekildiği 2015 Türkiye’ sinin, okuma becerileri açısından ise “düşük seviyede” kalması (EARGED, 2003) çelişkili bir durum ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okuma-yazma öğretimi ile sürecin tamamlanmadığı söylenebilir. Bu duruma paralel olarak okuma becerilerinin Türkiye’nin gelişimine katkısının da sınırlı düzeyde kaldığı belirtilmektedir

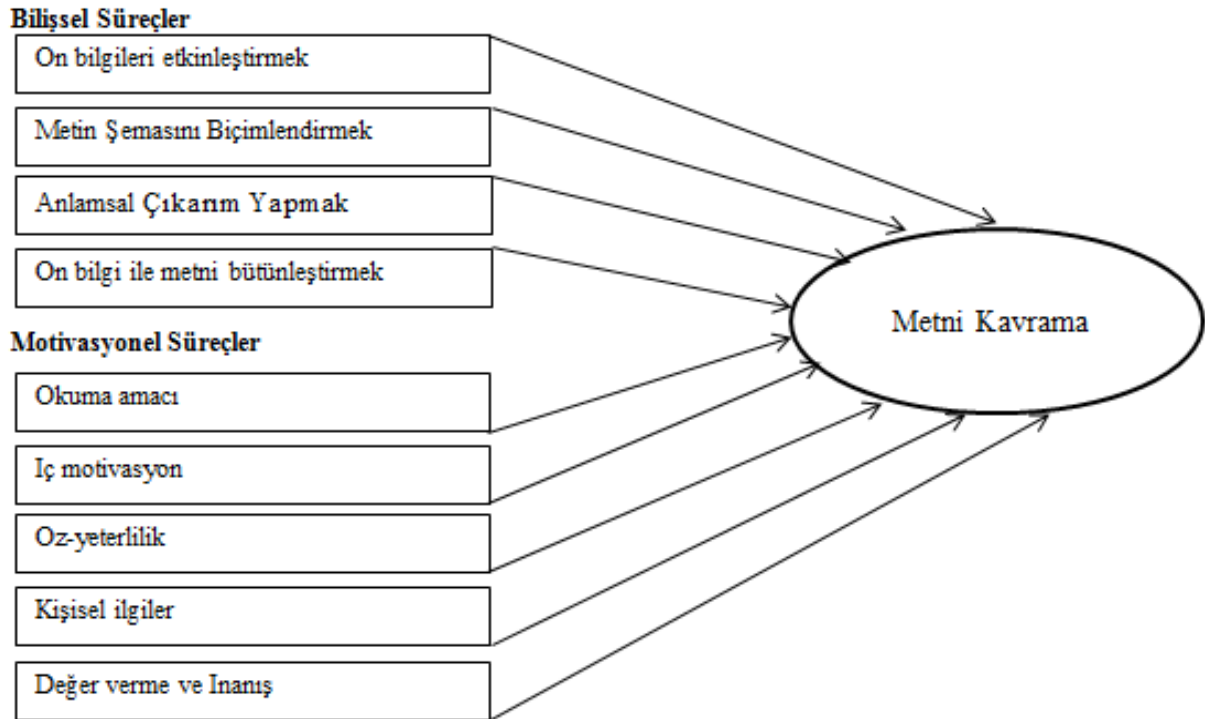
(Güngör, 2009). Yapılan araştırmalara göre okuma etkinliklerinin, eğitimdeki verimliliği artırmada da %30'luk bir paya sahip olduğu görülmektedir (Türk Çocuk Vakfı, 2009). Bu çerçevede okumanın niceliği ile beraber niteliksel boyutunun önem kazandığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile bireylerin okuma etkinliğini, bir ihtiyacını gidermek amacı gibi bilinçli bir payda da gerçekleştirmesi gerekmektedir. Ayrıca devam eden süreçte de okuma etkinliğinin bireysel ve toplumsal bir alışkanlık haline gelmesi gerektiği söylenebilir.

Alışkanlık, öğrenme sonucu elde edilen davranışların zamanla tekrar edilmesi ile otomatik olarak yapılabilir hale gelmesidir (Keleş, 2006). Bir alışkanlığın kazanılabilmesi için bireyin belirli bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bireyin öncelikle eylemin önemini fark etmesi (farkındalık) gerekmektedir. Daha sonra bu farkındalığı ilgiye (ilgi) dönüştürecektir. İlgiye dönüştürülen eylem incelenecek ve bir süre yerine getirilecektir. En son benimseme evresi, alışkanlığın kalıcı olma yolunda ilk aşamadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Alışkanlıkta kalıcılığının sağlanabilmesi, bireyin eylemi zevk kaynağı ve bir gereksinim olarak algılamasından geçer. Bu bağlamda okuma alışkanlığı, okumayı eleştirel bir bakış açısı sergileyerek, zevk alarak sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirmek olarak tanımlayabiliriz (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Okuma alışkanlığının kazanılabilmesi için gerekli ilk adımlar olan farkındalık ve ilgi evrelerine göre bireye kitap okumanın önemini kavratılması ve ilgileri doğrultusunda bu davranışın pekiştirilmesi esastır.

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

1.1.2 Okuma Alışkanlığı Edinmede Motivasyonun Rolü

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



Şekil 1. Okumanın motivasyonel ve bilişsel modeli (Guthrie ve Wighfield, 2005'den yararlanarak uyarlayan Ülper, 2011)

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

Modele göre bilişsel süreçlerle bireyin okumaya yönelmesi ve okuduğu metni kavraması adına motivasyonel süreçler ile ilişkili bir durumdadır. Aynı zamanda motivasyonel süreçler verimli okumanın sağlanabilmesi için üzerinde durulması gereken önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülper, 2011). Bununla birlikte okuma eğitiminde karşılaşılan problemlerinin temelinde okuma motivasyonunun eksikliğinin olduğu belirtilmektedir (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996). Bu bağlamda öğrencilerin ya da bireylerin okuma eğitimlerinde ve okuma alışkanlığı kazandırılmasında motivasyonel süreçler göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.3 Derecelendirme Sistemlerine Göre Türkiye'nin Kitap Okuma Durumu

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

- öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı,

- okuma becerisi geliştirme çalışmalarının daha çok metin incelemesine dayalı yapıldığı,
- kitap, gazete ve dergi gibi yayınları okumaya dayalı etkinliklerin az yapıldığı,
- ancak öğrencilerin okuma sıklıklarının uluslararası ortalama olduğu sonuçlarına erişilmiştir (EARGED, 2003, 2007).

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

PISA ve PIRLS gibi uluslararası derecelendirme sistemlerinde ülkemizin okuma becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ülkemizde öğrencilere kitap, dergi gibi yayınların okutulmasından ziyade okuma metinleri üzerinden yapılan çalışmalara ağırlık verilmesi böylesi bir durumun gerekçesi olarak gösterilmektedir (EARGED, 2007). Bilindiği üzere okuma metinlerinde bütün sınıfın aynı anda, aynı okuma parçasını okuması ve okuma parçasına yönelik değerlendirme sorularının hazır olması okuma parçalarının takip ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Ancak farklı zamanlarda farklı kitapların okunması ve bu okuma etkinliklerine yönelik değerlendirme sorularının hazır olmaması diğer okuma materyallerine yönelimi azalttığı yorumunu getirmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretim programları ve sorumluluklarındaki öğrenci sayısı düşünüldüğünde kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesi için zaman kalmamaktadır. Bahsedilen bu sınırlılıklar politika gerçekleştircileri ve program geliştiriciler tarafından ele alınabilecek konular olarak değerlendirilebilir. Bunların dışında bireylerin okuma davranışlarına etki eden bireysel, toplumsal, çevresel, ekonomik vb. çok çeşitli etmenler bulunmaktadır (Keleş, 2006; Hanedar, 2011; Okur, 2007). Bu etmenlere bağlı olarak okuma eğitiminde aile, okul gibi paydaşlara da

görevler düşmektedir. Okuma yazma öğretiminden itibaren okumanın öğrenme için bir ihtiyaç olarak bireylere kazandırılması ve kalıcılığı için takip edilmesi açısından okul ve öğretmenler, okuma eğitiminde belirleyici paydaş konumundadır.

1.1.4 Türkiye’de Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Yapılanlar

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

Dersin amaçlarına, uygulama örneklerine ve etkinliklerine bakıldığında metin incelemesine dayalı etkinliklere yer verildiği görülmektedir. 2000’li yıllarla birlikte eğitim anlayışında öğretmenin sadece ders veren ve verdiği dersi değerlendiren bir rolü benimsenmemiştir (Keleş, 2006). Modern eğitim anlayışında öğrencinin kazanımları elde etmesinde, bilgiyi açığa çıkarmasında ve özümsemesinde rehberlik eden görevleri vardır. Okuma etkinliklerinde ise okul ve öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencinin okuma ilgilerine ve düzeylerine uygun okumalar yapabilmeleri için uygun ortamı sunmaları şeklinde belirtilebilir. Okul ve sınıf kütüphanelerinin oluşturulması, içeriğindeki kitapların öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak seçilmesi ve en önemlisi ise oluşturulan kütüphanelerin aktif kullanılması bu sorumluluklara örnek olarak verilebilir (İpşiroğlu, 1997).

Öğrencilerin alışkanlık kazanma sürecinde genelde okuma eylemini tercih etmeme eğilimleri (Applegate ve Applegate, 2004) öğrencilerin okuma etkinliklerinin takibinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin diğer ortamlara göre daha disiplinli olan okulda yaptıkları okuma etkinliklerinin, evde okuma etkinliklerinin sürdürülmesinde ve okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olduğunu söylenebilir. Başka bir deyişle okuma alışkanlığı sadece okulda kazanılacak bir davranış olmadığını söyleyebiliriz. Bu nedenle okuma alışkanlığı

kazandırma sürecinde öğretmenler ve veliler işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir.

Sınıflarda, okuma parçalarına yönelik kelime bilgisi, anlam bilgisi yordamaya ve geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Araştırmalarda ise okuma parçalarına yönelik etkinliklerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu bu nedenle öğretmenler tarafından kitap okuma etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Akatlı, 2002; Çılgın, 2007). Okuma eğitiminde okumanın ilk aşamasından başlanarak kitaba karşı istek uyandırılmalı, kazandırılan okuma becerisi desteklenerek ve takip edilerek kontrol edilmelidir. Bireylerin okuma eylemine yönlendirilmesi için öncelikle onların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve odağının bu ihtiyaca yönlendirilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle bireylerin düzey ve ilgileri belirlenerek bu yönde kitapları okumaya teşvik edilmelidir. Okuyucunun düzeyine uygun kitapların verilmesi okunan metnin anlaşılması ve okumaya devam etmesi yönüyle önemli etkiye sahiptir.

Okumanın en temel amacı okunan metnin vereceği mesajın alınmış olmasıdır (Temizkan, 2009). Diğer bir deyişle anlama ile sonuçlanmayan bir okuma amacına ulaşmamış sayılır. Okuma eyleminin gerçek amacına ulaşmamasının önünde çeşitli engeller vardır. Okunacak metinde öğrencinin bildiği kelime sayısı ne kadar çoksa okuduğunu anlama düzeyi o derece yüksek olur (Özbay, 2009). Öğrencilerin okuyacakları metinlerin sözcük özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcüklerin miktarının yaklaşık % 5'ten fazla olması, metnin anlaşılmasını tehlikeye sokar. Okuyucu anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını metindeki diğer sözcüklerin yardımıyla da bulamazsa, metinle verilen bildiriye anlaması güçleşir. Okuma sırasında, sözcükleri okuma işlemi ile sözcüklerden anlam çıkarma işlemi bir arada götürülmezse, çocuklar okudukları metinden sözel mantık kurma yoluyla anlam çıkarma becerileri geliştiremezler. Böylesi bir durumda onların okudukları metin eğlendirici öğeler içeriyorsa, eğlenememelerine, bilgilendirici amaçla yazılmışsa bilgileneememelerine yol açabilir (Savaş, 2006).

Kitapların okuyucusuna aktardığı iletiler okuyucusunun düzeyine, yaş grubuna uygun olmalıdır. İletiler kitap okunduğunda çocuğun zihninde kalan izlerdir. Bu nedenle kitabın çocuğa kazandırdığı iletinin yararlılığı ya da zararlılığı dikkat edilmesi gereken bir husus olmalıdır (Yurtseven, 2011). Okuma eğitiminde öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kitaplarla buluşturmak okuma alışkanlığının yerleşmesinde ve kitabın anlaşılmasında etkilidir. Mümkünse öğrencilerin okuyacakları kitabı kendilerinin seçmeleri sağlanmalıdır (Dünya, 2002; Guthrie ve Wighfield, 2005). Okullarda düzeye uygun sınıf kitaplıkları oluşturulup

öğrencilerin bu kitapların arasından okuyacakları kitapları seçebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Ülkemizde uygulanan veya düzenlenen çeşitli okuma faaliyetlerden söz etmek mümkündür. Sınıf düzeyinde veya okul düzeyinde yapılan kitap okuma yarışmaları ile başlayıp yerel veya ülke düzeyinde düzenlenen okuma yarışmaları ve kampanyaların olduğu görülmektedir. Bunlara; “Malazgirt Okuyor Projesi” (MEB, 2013), “Okumak Özgürlüğe Uçmaktır Projesi” (Sosyal Sorumluluk Platformu, 2018), “Okuyan Okullar Projesi” (TED Karabük Koleji, 2018), “Benimle Okur musun Projesi” (T.C. Kabataş Kaymakamlığı, 2018) örnek olarak verilebilir. Ulusal çapta ise kitap okuma etkinliklerine yönelik “Türkiye Okuyor” (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2008), “Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı: Şimdi Okuma Zamanı” ve “Kitap Okuma Projesi” (ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları) gibi çalışmalar ile karşılaşmaktadır. Bu projelerin amaçları incelendiğinde, temelde okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik projelerden en yaygın kullanılanlardan birisi de “100 Temel Eser” projesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında ortaöğretim, 2005 yılında ise ilköğretim okullarında okutulması amacıyla Türk ve dünya edebiyatından 100 eserden oluşan bir kitap listesi hazırlamıştır (MEB, 2004). Hazırlanan listeler okullara gönderilmiş ve mevcut öğretim programı ile ilişkilendirilerek okutulması, okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, eserlerin tanıtılması için dramalar hazırlanması, eserler ile ilgili münazaralar dinletiler düzenlenmesi istenmiştir. Bu genelgeden hareket ile ülke çapında Kültür ve Turizm Bakanlığının koordinasyonunda “ Türkiye Okuyor” projesi çerçevesinde okullara okuma saatleri konulmuş ve öncelikle 100 temel eser arasından seçilen kitapların okunması hedeflenmiştir. Diğer bir yandan okullar ve iller çapında 100 temel eser okuma yarışmaları düzenlemeye başlanmıştır (Balyemez, 2013).

Okur, (2007) yaptığı araştırmada okumanın her ne şekilde olursa olsun sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere kitap seçiminde yol göstermesi, okumaya yönlendirmesi ve okuma etkinliğine başlama açısından tavsiye niteliği taşıması sebebiyle 100 Temel Eser Projesinin önemli ve faydalı olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilere okuyabilecekleri uygun ortam sunmak ve uygun kaynaklar ile tanıştırmak okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. 100 eser genelgesi bu perspektiften bakıldığında olumlu izlenimler bıraktığı söylenebilir. Ancak uygulama yönünde ise tespit edilen bazı sıkıntıların olduğu alanyazında belirtilmektedir. 100 temel esere yönelik eleştirilerden ilki öğrencilere tavsiye olarak belirtilen kitapların 100 eser ile sınırlandırılmasıdır

(Türk Çocuk Vakfı, 2009). Sıkıntılardan bir diğeri ise 100 temel eserin okuma takibinin nasıl yapılacağına yönelik bir yöntem geliştirilmemiş olmasıdır (Türk Çocuk Vakfı, 2009). 100 temel eser genelgesi kapsamında öğrencilere kitaplar sadece okumaları yönünde tavsiye ve teşvik edilmesine yönelik maddeler mevcuttur (MEB, 2004). Genelgede “En çok kitap okuyan öğrencinin bayrak törenlerinde ödüllendirilmesi” maddesi bunu destekler niteliktedir. Bu gibi etkinlikler öğrenci motivasyonunu desteklese de gerek maliyeti gerekse organizasyon için gerekli olan iş gücü nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Okuma becerilerinin gelişimi açısından, okuma faaliyetleri mümkün olduğu kadar sıklıkla ve biçimlendirici dönütler ile takip ve değerlendirilmesinin yapılması gereklidir (Magnolia Consulting, 2010; Topping ve Fisher, 2003; Borman ve Dowling, 2004). Bu çerçevede dinamik bir yapıda çalışan, kalabalık öğrenci gruplarına hitap edebilen bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1.5 Dünya Geneline Kitap Okuma Faaliyetleri

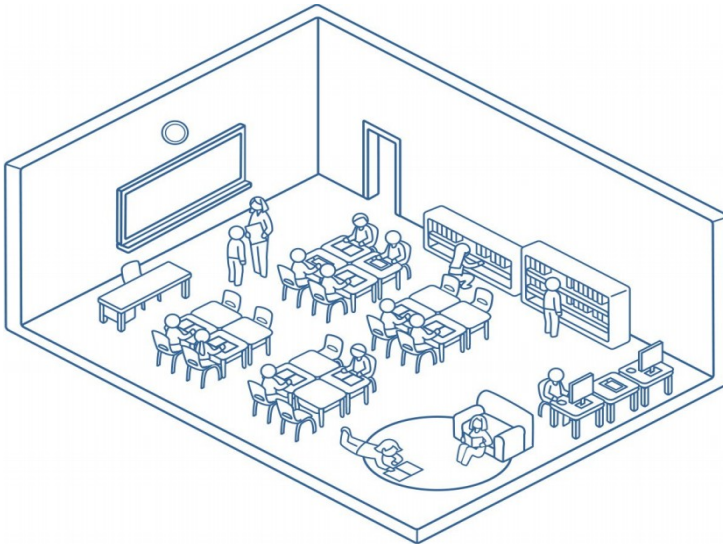
Yurtdışında da birçok okuma kampanyası yapılmış ve yapılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde “Get Caught Reading” (Get Caught Reading, 1999) ve İngiltere’deki “Read On”, “Reading Connects”, “Reading Champions” ve “Early Reading Connects” (National Literacy Trust, 2014) ulusal okuma kampanyaları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

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

Sınıf kitaplıkları: Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik gelişmiş ülkelerde uygulanan yöntemlerden birisi sınıf kitaplıklarının oluşturulmasıdır. Öğrencilerin istedikleri

zaman, ilgi duydukları kitaplara ulaşabilmelerinin, kitap okuma alışkanlığı kazandırmada önemli rol oynadığı görülmektedir (Arıcan, 2010; Güngör, 2009; Keleş, 2006). Ayrıca okul ortamında sınıf aktivitesi olarak okuma etkinliğinin, öğrencilerin okuma motivasyonunu sağlamada önemli bir adım olduğu görülmektedir (Keleş, 2006; Ülper, 2012). Bu durumda sınıflarda ya da öğrencilerin kitap okuyabildikleri okuma salonlarında oluşturulacak kitaplıkların rolü büyüktür.

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



Şekil 2. RSO etkinliğinin sınıf içerisinde uygulaması (Renaissance Learning, 2014)

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin okulda rahatlıkla kitap okuma etkinliklerini yapabilecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. Öğrenciler belirli bir ders saati içerisinde

istedikleri kitapları seçip, okuma etkinliklerini yapabilmektedirler. Okuma uzmanları veya ders öğretmenleri ise kitap tercihi gibi süreçlere rehberlik ederek öğrencilerin okuma etkinliklerini desteklemektedir.

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

1.1.6 Çevrimiçi Teknolojilerin Eğitimde Kullanımı

Eğitimde değerlendirme, öğrenilen bilgilerin ölçülmesinin yanında öğretim sürecinin bir parçası ve gelecek öğrenmelere hazırlayıcı bir unsur olarak belirtilebilir (Hricko, 2005; Jeanette, 2006; Köklükaya, 2010). Eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin, eğitim çabalarına biçimlendirici dönütler sağlayarak (Jeanette, 2006), öğrenme eksikliklerini veya öğretimdeki bazı aksaklıkların belirlenmesini (Köklükaya, 2010; Yılmaz, 2007), eğitimin başarısını arttırmayı ve öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Değerlendirme, eğitimle öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ya da ne derece kazanıldığının belirlenmesini, sürecin etkililiğinin sınanmasını ve gelecek eğitim yaklaşımlarının belirlenmesini sağlayan önemli bir aşamadır.

Gelişen teknolojilerin hayata yansımaları ve sunduğu imkânlar yadsınamaz. Benzer şekilde öğretim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile öğrenme ortamlarına da esneklik sağladığı söylenebilir. Yüz yüze eğitimin zamana ve mekâna bağımlı kalması, eğitimci sayısının azlığı, artan öğrenci sayısı gibi sınırlılıkların alternatif öğrenme ortamı arayışını hızlandırdığı söylenebilir. 2000’li yıllarla birlikte sözü edilen ihtiyaçları karşılayabilmek için e-öğrenme ve uzaktan eğitim, eğitim öğretim içerisinde kendisine yer edinmeye başlamıştır (Clark ve Mayer, 2011; Karadeniz, Çakır ve Uluyol, 2008; Gülbahar, 2009). Diğer bir ifade ile yüz yüze eğitim ortamlarının yanı sıra çevrimiçi eğitim ortamları da yaygınlaşmış ve kabul görmüş durumdadır. Dünya genelinde birçok üniversite ve diğer eğitim kurumları da çevrimiçi öğrenme ortamlarına büyük yatırımlar yapmakta ve bilişim kaynaklarını bu çerçevede yönetmekte ve kullanmaktadır. Bu noktada İnternet teknolojsinin ve altyapısının güçlenmesi ile alternatif öğrenme ortamı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarına doğru hızla bir yönelimden bahsedilebilir. Bu yönelimin sonucunda “bilgisayar destekli eğitim”, “bilgisayar tabanlı eğitim”, “İnternet destekli eğitim”, “İnternet tabanlı eğitim” gibi kavramlar ve bu kavramların tamamını kapsayan “ekran tabanlı eğitim” kavramı alanyazına kazandırılmıştır (Bull ve McKenna, 2004;

Esgin, 2010). 2010'lu yıllarla birlikte ise bu ortamların eğitimde daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için tasarım ve görsel ilkeler çerçevesinde geliştirilmesi ve sınanması çalışmalarına ağırlık verildiği söylenebilir (Balajthy, 2007; Gülbahar, Madran ve Kalelioğlu, 2013; Mutlu, 2012; Yılmaz, 2007). 2000-2010 yılları arasında geçen 10 senede, yüz yüze öğrenme kaynaklarının e-öğrenme ortamlarına doğrudan aktarımı ile e-öğrenme imkânlarının oluşturulmadığı ve e-öğrenme ortamları için kaynakların tasarlanması, oluşturulması, uygulanması ve sınanması gerektiğinin belirginleştiği söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojiler ve bu teknolojilerin eğitime olumlu yansımaları, geleneksel veya alternatif değerlendirme yöntemlerinin de çevrimiçi ortamlarda tasarlanmasına, oluşturulmasına ve sınanmasına ön ayak olmaktadır (Morgan ve O'Reilly, 2005). Konu anlatımlarının çevrimiçi ortamda sunulmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de çevrimiçi ortamdan sağlanabilmesine yönelik uygulamalara rastlanmaktadır. Çevrimiçi değerlendirme ortamlarının tasarlanması ve oluşturulması süreçlerinden önce ölçme ve değerlendirme şeklinin, yaklaşımlarının ve süreçte nasıl ele alınacağına yönelik durumların netleşmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ekran tabanlı değerlendirmenin sahip olduğu üstün özellikler:

- biçimlendirici, detaylı dönütlerin anında veya kısa sürede verilebilmesi ve değerlendirme sürecinin hızlı olması (Balta ve Türel, 2013; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Yılmaz, 2007),
- kalabalık grupları yüz yüze değerlendirmeye göre daha hızlı, tutarlı ve adil bir şekilde değerlendirebilmesi (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002; Prior, 2003),
- öz değerlendirme araçları ile öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemesi (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Williams, Bialac ve Liu, 2006),
- öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki iş yükünü azaltarak, zamanlarını diğer eğitsel etkinliklere ayırabilmelerini sağlaması (Amelung, Piotrowski ve Rösner, 2006; Kabakçı ve Karakaya, 2003),
- öğrencinin değerlendirme sınavını istediği zaman ve mekanda (değerlendirme sürecinin gerektirdiği duruma göre) alabilmesi (Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002),
- hazırlanacak soru bankalarına baskılama, ciltleme gibi maliyetler ödmeden öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri amacıyla alıştırma yapma imkanı sağlaması (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002) ve
- öğrencilerin bilgisayar destekli sınavlarda insan gözetimindeki sınavlara göre kendilerini daha güvende (kişisel alan oluşturmayı sağlama) hissetmelerini sağlama (Lawson, 2002)

şeklinde sıralanabilir. Bahsedilen bu üstün özellikler çerçevesinde ekran tabanlı değerlendirmenin gerek zaman tasarrufu gerekse öğrenci ve öğretmen motivasyonunu sağlaması açısından tercih edildiği görülmektedir (Bull ve McKenna, 2004; Gülbahar, 2009). Bu çerçevede katılımcıların özgüven sorunu yaşamadan değerlendirme sürecini gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Ancak ekran tabanlı değerlendirmenin bazı sınırlılıklarından da bahsedilebilir. Bunlar (Bull ve McKenna, 2004):

- bilgisayar destekli değerlendirme sisteminin oluşturulmasının pahalı ve zaman alıcı olabilmesi,
- donanım ve yazılım olarak bakım ve onarım hassasiyetinin gösterilmesi gerekliliği ve
- kullanıcılarının belirli bir düzeyde bilgisayar okur-yazarlığına sahip olması gerekliliği şeklinde belirtilebilir.

Ekran tabanlı değerlendirme ortamlarının sınırlılıklarının sıklıkla ortamın teknik olarak oluşturulması ve sürdürülebilmesi konusunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kurumların teknik personel yardımı alarak veya destek birimleri oluşturarak sınırlılıkları aşabilecekleri belirtilmektedir (Bull ve McKenna, 2004). Ancak bu sınırlılıklar aşıldıktan sonra içeriğin çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksi durumda çevrimiçi öğrenme ortamları için önemli bir adım olan içeriği tasarımı ve geliştirme aşaması eksik olacaktır. Bu bağlamda alan uzmanlarının hazırlayacağı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin İnternet ortamına aktarılmasında dikkat edilecek içerik ve sistem tasarımı işlem adımları şu şekilde belirtilmektedir (Hickman, Bielema ve Gunderson, 2005):

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

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

1.1.7 Kitap Okuma Etkinliklerinin Takip ve Değerlendirilmesinde Çevrimiçi

Teknolojilerin Kullanımı

Günümüz bilgisayar ve internet teknolojinin eğitime yansımalarını düşünürsek kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek öğrencilerin okuma etkinliğini düzenleyecek sistemler üretilebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu gibi sistemlerin varlığı ve uzun süredir kullanıldığı bilinmektedir. Türkiye’de ise internet teknolojilerinin eğitimde kullanılması 2000’ li yıllardan sonra görülen bir gelişmedir (Karataş, 2008). Okuma etkinliklerinin takip edilmesi ve değerlendirilmesi ise kısıtlı olarak yapılmaktadır. Okuma becerilerinin takibi ve değerlendirilmesine yönelik Dünya’ da ve Türkiye’ de kullanılan bazı çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemleri ve kullandıkları değerlendirme yöntemleri ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik sistemler ve kullandıkları yöntemler

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

Tablo 1’de görüldüğü üzere okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesinin kontrolü, bireyler tarafından (öğrenci beyanı veya öğretmen kontrolü) ya da sistem tarafından yapılmaktadır. Özellikle büyük kitlelerin okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve

değerlendirilmesinde sistem kontrolünün önemli olduğu söylenebilir. Okumanın çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik kullanılan değerlendirme yaklaşımlarının ise sıklıkla geleneksel değerlendirme yaklaşımı (çoktan seçmeli test, doğru yanlış testi vb.) çerçevesinde sürdürüldüğü görülmektedir. Büyük kitlelerin okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabileceği söylenebilir. Bu takip ve değerlendirme sistemlerinin sıklıkla yurt dışında kullanıldığı görülmekle birlikte Türkiye’de hem çevrimiçi takibin hem de değerlendirmenin bir arada olduğu herhangi bir sisteme rastlanmamıştır.

1.1.7.1 Accelerated Reader (AR)

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

Putnam (2005) AR sistemini, öğrencilere ve öğretmenlere tanılayıcı dönütler vererek okuma etkinliklerini değerlendirme imkânı sunan, rehberli okuma etkinliklerinin takip edilebilmesini kolaylaştıran, öğrencilerin ve öğretmenlerin kitap seçimine rehberlik ederek okumanın sürekliliğini sağlayan bilgisayar ve internet tabanlı yönetim sistemi olarak tanımlamaktadır. Buna göre AR sistemi özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. AR sistemi nedir? Ne değildir?

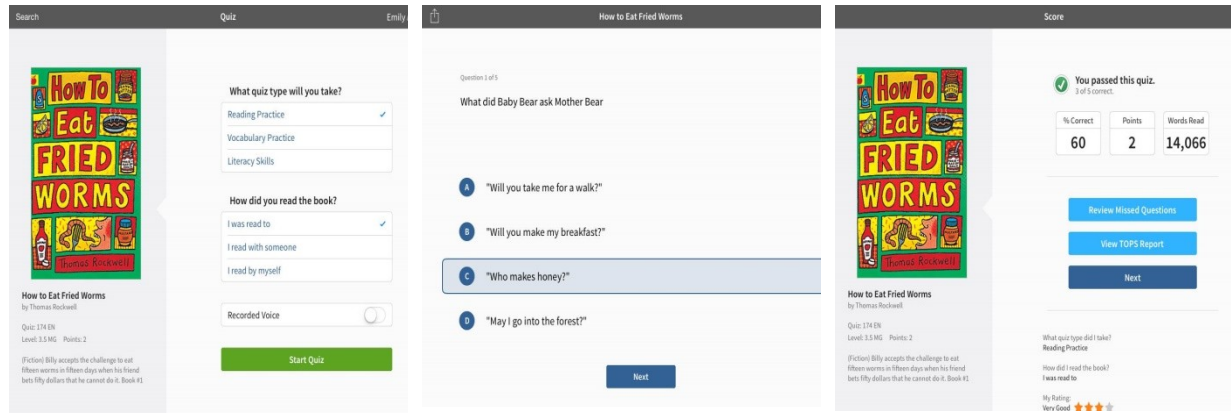
Nedir?	Ne Değildir ?
• bireyselleştirilmiş alıştırmalar içerir, • okuma gelişimini izler, • okuma öğretimini destekler, • okuma becerisinin gelişimini destekler • kitap okuma durumunu belirler ve • okuma etkinliklerinin takibinde öğretmene ve öğrenciye rapor sunar.	• temel ya da tamamlayıcı bir okuma programı değildir. • kontrolsüz, bilimsel dayanaklara oturtulmamış değerlendirme sistemi değildir. • rehbersiz okuma etkinliklerine yönelik hazırlanmış bir sistem değildir. • öğretmen rolü üstlenerek, okuma öğretimini doğrudan yapan bir sistem değildir. • okuma becerilerinin tamamını ölçen bir sistem değildir.

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi AR sistemi öğretmenlere okuma faaliyetlerinin kontrol altında, etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için yardımcı olan bir sistemdir. Buna göre AR sistemi okuma öğretiminde amaç olarak değil destekleyici bir araç olarak geliştirilmiş bir sistemdir.

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

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

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



Kitap Seçim Ekranı Sınav Ekranı Sonuç Ekranı
Şekil 3. Accelerated Reader (AR) uygulaması sınav modülü ekran görüntüleri

AR sisteminin çalışma mantığı incelendiğinde;

- sistemin öğrenci düzeyine uygun kitap seçmesi ile sürece başladığı,
- sistemin seçtiği kitabı öğretmenin onaylamasından sonra öğrenciye kitap tavsiyesinde bulunduğu,
- öğrencinin kitabı okuma sürecinde, sistem üzerinden alıştırma yapabileceği ara sınavların olduğu,
- öğrencinin kitap okumayı tamamlamasından sonra sistem üzerinden sınava girdiği ve sistemin kitabın okunma durumunu belirlediği ve son olarak,
- süreç içerisinde ve süreç sonunda öğrencinin sınav sonuçlarına göre öğrenci gelişim çizelgesini paydaşlara raporlayabildiği

görülmektedir (Balajthy, 2007; Magnolia Consulting, 2010; Topping ve Fisher, 2003). AR sistemi içerisinde yer alan ara ve son değerlendirme sınavlarının öğrencilerin beceri alanlarına (okuma alıştırmaları, okur-yazarlık becerileri, kelime dağarcığı ve diğer okuma

alışkanlıkları) göre kategorilenerek (Magnolia Consulting, 2010) her bir beceri alanında öğrencinin gelişiminin takip edilebildiği de belirtilmektedir. Sistem ve öğretmen arasında işbirliği ile gerçekleşen kitap tavsiye sistemi, öğrenci gelişiminin incelenebildiği değerlendirme sistemi ve öğrenci gelişiminin paydaş bazında detaylı bilgilendirildiği raporlama sistemi ile AR sisteminin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ciddi bir yapı sergilediği söylenebilir. AR, ABD'ye bağlı okulların yarısından fazlasında kullanılmaktadır (Topping ve Fisher, 2003).

1.1.7.2 Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesine Yönelik Diğer Sistemler

AR'nin yanı sıra "Degrees of Reading Power" 'da (DRP) kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamdaki takip ve değerlendirilmesini sağlayan bir sistemdir. DRP genel okuma becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla kısa sınavlardan oluşan bir takip ve değerlendirme sistemidir (Questar Assessment, 2014). AR ve DRP sistemlerine benzer şekilde Sylvan Learning' in "Book Adventure" sistemi de çocuk kitaplarına yönelik çok sayıda değerlendirme testleri (Sylvan Learning, 2014) ile kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamdaki değerlendirmesini gerçekleştirmektedir. Book Adventure sistemi kitap okuma etkinliklerine yönelik çevrimiçi ortamdaki takip ve değerlendirme yapmakta ancak bir tavsiye sistemi sunmamaktadır (Book Adventure, 2014). Pearson Work Sampling Online (WSO) sistemi ise yukarıda belirtilen sistemlerden farklı olarak alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdiği performansların değerlendirilmesini kapsamaktadır. WSO ile öğrenciler verilen performans ödevlerini sisteme yükleyebilmektedirler. Scholastic Reading Inventory (SRI) sistemi bir diğer çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemidir. Bu sistemi diğerlerinden ayıran teknik özelliği kitap okuma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayarlara kurulan bir paket programı kullanıyor olmasıdır. Bunun yanında SRI sistemi değerlendirme soru havuzuna sahiptir ve AR sisteminde olduğu gibi takip ve ayrıntılı raporlandırma imkânı sunmaktadır (Scholastic INC., 2014). Son olarak "Developmental Reading Assessment" (DRA), Pearson firmasının okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla oluşturduğu mobil uygulama ile ön plana çıkmış bir sistemdir. Pearson veri tabanındaki çok sayıdaki kitaba ait geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış okuma becerilerini ölçen çok sayıda kısa sınav ile sistem tabanlı kitap okuma durumunun takibini yapabilmektedir (Pearson Education, 2014).

1.1.7.3 Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesine Yönelik Türkiye'deki Sistemler

Ülkemizde kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde teknolojinin kullanımı henüz yeni bir gelişmedir. Ancak gelişmiş ülkelerde kullanılanlar gibi bir sistem bulunmamaktadır. MEB bünyesinde bulunan e-okul sistemi öğrencilerin performanslarına

yönelik birçok veriyi kontrol edebilmektedir. Kitap okuma etkinliklerinde ise öğretmenler sınıf kitaplığı oluşturabilmekte ve öğrencilerin okudukları kitapları sistemden işaretleyebilmektedir (Arıcan, 2010). Ancak kitabı okuyup okumadığının kontörlü öğretmene bırakılmıştır. MEB bünyesinde kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adı verilen e-öğrenme portalında ise 100 Temel Eser kitabına yönelik 25 soruluk test sınavları bütün vatandaşların kullanımına açık olup öğrenciye yönelik kitap okuma takibinin yapılması amaçlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kitap okuma etkinliklerinin hem takibinin hemde değerlendirilmesinin yapılabildiği çevrimiçi bir sistem bulunmamaktadır.

1.2 Kuramsal Çerçeve

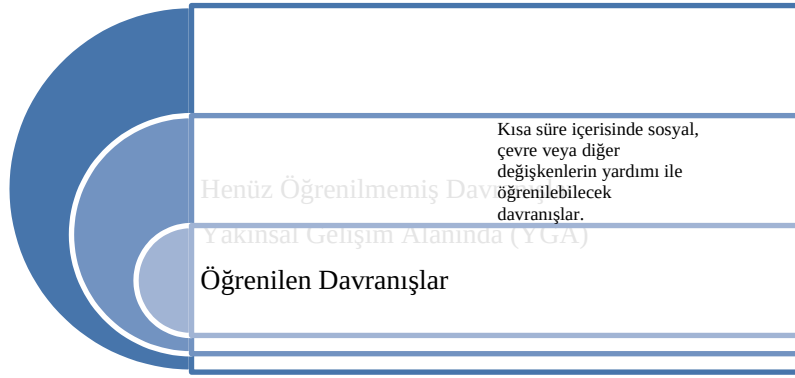
Bu bölümde bu araştırma kapsamında geliştirilecek olan “kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin” (KİTAS) çalışma mantığının ve görsel tasarımın oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanaklardan bahsedilmiştir.

1.2.1 KİTAS’ın Çalışma Mantığının Oluşturulmasında Temel Alınan Kuramsal Dayanaklar

1.2.1.1 Yakınsal Gelişim Alanı

Sosyal-bilişsel gelişim kuramcılarından Lev Vygotsky’nin (1980) ortaya attığı “Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development-ZPD)” kuramına göre öğrenme bireyin bildiği bilgiler ile bilmedikleri arasında yer alan kritik bir alanda meydana gelmektedir. Bu alana “Yakınsal Gelişim Alanı” denmektedir. Bu alandaki becerileri çocuk tek başına gerçekleştirememektedir. Diğer bir deyişle bu beceriler henüz öğrenilmemiştir fakat bu beceri görevleri kısa bir süre sonra sosyal çevrenin de yardımıyla öğrenilebilecek niteliktedir (Vygotsky, 1980).

Vygotsky’e (1980) göre, öğrenme gelişmenin önüne geçmektedir ve gelişim ancak öğrenme ile ilerlemektedir. Bir bireyin bir konuda gelişmişlik göstergesi olarak o alanda öğrendiği bilgiyi tek başına uygulayabilmesi olarak belirtmiştir. Bu bilgiye olgunlaşmış bilgi olup birey tarafından içselleştirilmektedir. Ancak bireyin gelişimini sürdürebilmesi için öğrenmeye devam etmesi gerekmektedir. Bireyin içselleştirdiği bilgiler yeni öğrenmelere de zemin hazırlamaktadır. Yeni öğrenmeler ise bireyin kendi sosyal çevresinden elde edilmektedir. Bireyler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimlerde meydana gelen öğrenme yakınsal gelişim alanında (YGA) meydana gelir. Bu bağlamda bireyin öğrendiği bilgiler öğrenmediği bilgilere potansiyel zemin hazırlamaktadır. Diğer bir deyişle bireylerin öğrendikleri yeni öğrenmelere zemin hazırlamaktadır. Süreç Şekil 4’te belirtilmiştir.



Şekil 4. Öğrenilen davranışlar ve henüz öğrenilmemiş davranışlar arasında kalan yakınsal gelişim alanı (YGA)

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

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

Tablo 3. AR sisteminde öğrenci düzeyleri ile tavsiye edilen YGA puanları (Renaissance Learning, 2011)

Öğrencinin Düzey Puanı	Tavsiye Edilen YGA
1.0	1.0 – 2.0
1.5	1.5 – 2.5
2.0	2.0 – 3.0
2.5	2.3 – 3.3
3.0	2.6 – 3.6

3.5	2.8 – 4.0
4.0	3.0 – 4.5
4.5	3.2 – 5.0
5.0	3.4 – 5.4
5.5	3.7 – 5.7
6.0	4.0 – 6.1
6.5	4.2 – 6.5
7.0	4.3 – 7.0
7.5	4.4 – 7.5
8.0	4.5 – 8.0
9.0	4.6 – 9.0
10.0	4.7 – 10.0
11.0	4.8 – 11.0
12.0	4.9 – 12.0

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

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

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

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

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

1.2.1.2 Kullanılabilirlik

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

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

Bilgisayar teknolojilerinin etkili kullanımını sağlayan, insan ile bilgisayarlar arasında etkileşim köprüsü kurarak, ikisi arasında iletişim yolları sunan ortamlara arayüz denilmektedir. Arayüzler, bilgisayar yazılımlarının dış dünyada görünen yüzü ve insan – bilgisayar etkileşimini gerçekleştirmekle görevli bilgisayar yapılarıdır (Karadeniz, Çakır ve Uluyol, 2008).

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

- etkililik,
- verimlilik,
- memnuniyet,

gösterilmiştir (Barnum, 2011; Çağıltay, 2011).

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

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

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



Şekil 5. Etkililik, verimlilik ve memnuniyet ilişkisi (Çağiltay, 2011)

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

Kullanıcı Faktörü: Kullanılabilirlik ilkeleri yorumlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli bileşenlerden birisi “hedef kitle” olmalıdır. Kullanıcının geliştirilen ürünü en etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi ve sonuç olarak üründen memnun olarak ayrılabilmesinin en temel şartlarından birisi ürünün kendi hedef kitlesi grubunun kapsadığı özelliklere hitap ediyor olmasıdır. Kullanıcı, kullanım isteklerine, tecrübe seviyelerine ve o ürünü ya da sistemi kullanımına yönelik aldığı eğitimlere göre gruplandırılabilir. Ürün geliştirme sürecinde kullanıcı grubuna ait bilgiler ışığında geliştirme stratejileri oluşturulabilmektedir (Çağiltay, 2011; Rızvanoğlu, 2009). Bu nedenle “hedef kitle analizinin” yapılması, hedef kitlenin

ihtiyaçları ve özelliklerine uygun kullanılabilir sistemlerin yapılandırılması açısından önemlidir. Şekil 6'da kullanıcıların belirli özelliklerine göre gruplandırılması verilmiştir.



Şekil 6. Kullanıcı grupları (Rızvanoğlu, 2009)

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

Tasarlanan ve geliştirilen arayüzlerin kullanılabilirlik derecelerinin ölçülmesi için kullanılabilirlik testleri adı verilen bir takım değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Kullanılabilirlik testleri, geliştirme sürecinde ve süreç sonunda olmak üzere iki aşamada uygulanabilir (Çağıltay, 2011). Geliştirme sürecinde uygulanan testler sürecin başından itibaren belirli aralıklarla belirli özelliklere uygun olarak gerçekleştirilir. Alanında uzman kişilerce değerlendirmeye alınmaktadır. Süreç sonu değerlendirme ise ürünün kullanıcıya çıkmadan önceki son değerlendirme süreci olarak da ifade edilebilir. Bu değerlendirmeyi yapan hedef kitle örneklemidir. Diğer taraftan geliştirilen ürünlerin kullanılabilirliğinin ölçülmesinde, tasarım rehberlerinin kullanımı, sezgiseller (uzman yaklaşımı), deneysel yaklaşım (kullanıcı testleri), model temelli yaklaşım olmak üzere dört yaklaşım bulunmaktadır (Çağıltay, 2011). KİTAS' ın geliştirilme sürecinde Jakob Nielsen' in 10 sezgisel kullanılabilirlik ilkesi dikkate alınmıştır.

Sezgisel Yaklaşım (Uzman Yaklaşımı): Jakob Nielsen (1993) Web sitelerinin kullanılabilirlik testlerinden önce sezgisel (Heuristic) olarak karar verebilmemize yardımcı olacak 10 ilke

belirtmiştir. 1995 yılında bu ilkeleri revize ederek tekrar yayınlamıştır (Nielsen, 2015). Kullanıcı arayüzleri bu hususlar dikkat edilerek tasarlanabilir. Ayrıca Web sayfalarının kullanılabilirlikleri bu çerçevede sorgulanabilir.

1. Sistem İşlemlerinin Görünürlüğü: Kullanıcı yaptığı işlemlerden sonra sistemdeki ilerleme konusunda bilgilendirilmelidir. Kullanıcı, arayüzde bir işlem yaptığında örneğin klavyeden bir giriş yaptığında, sistem aldığı komutu işlediğini ve o anda kullanıcıya ne olduğunu bildirmelidir. Özellikle uzun süren işlemlerde kullanıcının süreç hakkında bilgilendirilmesi, kötü bir kullanım deneyimi yaşamalarının önüne geçebilir.
2. Sistem ile Gerçek Dünyanın Eşleşmesi: Arayüzde kullanılan bütün bilgiler, işlev tuşları, sonuç bilgisi veya hata mesajları hedef kitlenin anlayabileceği şekilde sunulmalıdır. Sadece tasarımcının ya da geliştirme ekibinin anlayabileceği terim veya kavramlardan kaçınılmalıdır.
3. Kullanıcı Kontrolü ve Özgürlük: Bazı durumlarda kullanıcılar hata ile istemedikleri bir işlemi gerçekleştirebilirler. Bu istenmeye durumlardan kurtulabilmeleri için en kısa sürede “acil çıkış” yapabilmek isterler. Bu nedenle kullanıcılara bu işlemlerini geri alabilme şansı tanınmalıdır.
4. Tutarlılık ve Standartlar: Arayüzde kullanılan kelime veya işlev düğmeleri sistemin tümünde benzer konumda, aynı anlamda ve işlevde kullanılmalıdır.
5. Hataları Önleme: İyi bir arayüz tasarımı, kullanım esnasında kullanıcıya yanlış yönlendirme gibi kullanım hataları yaptırmaz daha doğrusu hataları uygun yönlendirmeler ya da uyarılar ile meydana gelmeden engeller.
6. Hatırlamak Yerine Tanıma: Kullanıcı arayüzde gezinirken bir önceki geldiği yeri hatırlamak zorunda kalmamalıdır. Sistemde hangi menünün altında olduğunu bilmelidir. Bunun nedenle sistemde yer alan nesnelerin yönlendiricilerin görülebilir ve anlaşılır bir şekilde bulunması gerekmektedir.
7. Esneklik ve Kullanım Verimliliği: Arayüzün ya da sistemin tecrübeli kullanıcılara yönelik bazı kullanım avantajları sunması gerekmektedir. Bu nedenle acemi kullanıcıların göremeyeceği arayüzde görülmeyen, fakat arka planda yer alacak tuş kombinasyonları ya da işlem fonksiyonları gibi kısa yollar koyulmalıdır. Böylelikle tecrübeli kullanıcıların sistemi daha verimli bir şekilde kullanımı sağlanmış olur.
8. Estetik ve Sade Tasarım: Arayüz tasarlanırken gereksiz bilgiden kaçınılmalıdır. Sayfaya gereksiz yere konulan her bilgi, kullanıcının amaç doğrultusunda dikkatini çekmek için, yer alan bilgilerle rekabet içindedir. Gereksiz bilgi olarak belirtilen, amaca doğrudan hizmet etmeyen bilgilerin yoğunluğu kullanıcıya bilişsel yük getirebilir.

9. Hata karşısında hatayı tanıma, onarma ve hatadan kurtulma olanağı sunma: Eğer sistem bir hata ile karşılaşırsa bunu kullanıcıya anlaşılır bir dilde, zamanında bildirmeli ve hatayı düzeltmek için ne yapılması gerektiğini önermelidir.
10. Yardım ve Dokümantasyon: İdeal ortamlarda en iyi sistemler, kullanıcının herhangi bir yardıma ihtiyacı olmadan kullandığı sistemlerdir. Fakat böyle bir sistemi gerçekleştirmek nerdeyse mümkün değildir. Ancak kullanıcının arayüz ile ilgili yardım ihtiyacı, ona doğru bilgi sağlayacak şekilde en kısa sürede sunulabilir.

Çevrimiçi ortamlar tasarlanırken kullanıcı- bilgisayar arasında etkileşimin sorunsuz olacak şekilde planlanması gerekmektedir (Nicol, 2007; Pallof ve Pratt, 2009, Walker, 2007). Bu sorunsuz iletişim ortamının çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ortamlarında da sağlanabilmesi için genel kullanılabilirlik ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ancak kullanılabilirliğin yanı sıra sistemin görsel tasarımı unsurlarına da önem verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle görsel algı kuramlarına da dikkat edilerek tasarımların yapılması, kullanıcı bilgisayar etkileşimine destek olacaktır.

1.2.2 KİTAS'ın Görsel Tasarımının Oluşturulmasında Temel Alınan Kuramsal Dayanak

Bu bölüme KİTAS'ın geliştirilme sürecinde dikkat edilen görsel ilkelerden bazıları ele alınmıştır.

1.2.2.1 Görsel Algı Kuramları ve Arayüz Tasarım İlkeleri

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

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

- *Şekil*, gözlenen uyarıcıda bireyin dikkatini odaklandığı bölüm olarak adlandırılmaktadır. *Zemin* ise şeklin gerisinde kalan, dikkat edilmeyen kısımdır. Şekil-zemin ilişkisinde dikkat edilmesi gereken husus, şeklin zeminden ayırt edilebilmesidir.
- *Yakınlık*, bireylerin zaman mekân açısından birbirine yakın olan nesnelerin birbiri ile gruplandırılarak algılama eğiliminde olduğunu açıklar.
- *Benzerlik*, bireylerin şekil, renk, doku gibi uyarıcıları birbirine benzerliklerine göre gruplandırılarak algılama eğiliminde bulunduğunu açıklar. Birbirine benzer özellikler taşıyan nesneler bir küme olarak algılanma eğilimindedirler. Diğer bir ifadeyle bilişsel sistemimiz benzer (renk, şekil, büyüklük) elemanları anlamlı bir bütün oluşturması için gruplar. Bu nedenle arayüz tasarımlarında benzer özelliklere sahip öğeler bir bütün olarak algılanması için bir araya konulmalıdır.
- *Tamamlama*, bireylerin tamamlanmamış, eksik bırakılmış, etkinliklerin, şekillerin, seslerin tamamlanarak algılama eğiliminde olduğunu açıklar.
- *Devamlılık*, bireylerin belirli bir düzen içerisinde ilerleyen nokta, çizgi gibi uyarıcıların birlikte gruplanarak algılanması eğiliminde olduğunu belirtir.
- *Basitlik*, bireylerin şekilleri ve uyarıcıları en basit halleri ile algılama eğiliminde olduğunu belirtir.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

2.1 Okuma Alışkanlığı ve 100 Temel Eser İle İlgili Araştırmalar

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

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

Bu başlık altında genel olarak bireylerin okuma becerilerinin, okuma alışkanlıklarını destekleyen durumların, iç ve dış motivasyon unsurlarının incelendiği söylenebilir.

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

Yıldız ve Akyol (2011), iç ve dış okuma motivasyonlarının, okuduğunu anlamaya etkisini araştırmışlardır. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkmıştır. Ayrıca rekabet oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen dışsal motivasyon faaliyetlerinin haricinde diğerlerinin okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında okulda yapılan okumaların daha çok dışsal motivasyon unsurları ile yapıldığı, öğrencilerin kişisel tercihlerine dayalı okumalarında ise içsel motivasyonun etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okuma etkinliklerinin öğrencinin içsel motivasyonu sağlamaya yönelik planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

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

Keleş (2006), 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada okul ve öğretmenin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında kilit öneme sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuma alışkanlığının, erkek öğrencilere

göre daha fazla olduğu, anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu, gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu ve şehir merkezinden uzaklaştıkça okuma alışkanlığının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Keleş (2006), öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında etken olan paydaşları veli, okul ve öğretmen, kütüphane ve kitap şeklinde sıralamıştır. Kitap okuma alışkanlığının temellerinin ailede atıldığını bu nedenle ailenin çocuğun kitap okuma durumları ile yakından ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aile içerisinde okuma saatlerinin konulması, özellikle anne ve babanın kitap okuyarak çocuğa model olması açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Çocuğun okuduğu metinlerden elde ettiği bilgileri kullanmasını teşvik etmek, öğrendiklerinden sorular sormak, çocuğa özel günlerde kitap hediye etmek, evde çocuğa ait bir kütüphane oluşturmak, kitapevleri, çocuk fuarları gezilerek çocuğun kitaplara karşı ilgisini arttırmak, çocukların harçlıklarıyla kitap almalarını teşvik etmek ailenin yapabileceği etkinliklerden bazıları olarak belirtilmiştir. Keleş (2006), okuma alışkanlığının geliştirilmesinde diğer dış motivasyon faktörü olan okullarda ise temeli atılan okuma alışkanlığının yerleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sorumluluk çerçevesinde okulun ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okumayı sevmeleri ve kitap okuma alışkanlığı kazanmaları konularında ciddiyet ile durmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede;

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

okul ve öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırılmasında yapabilecekleri etkinliklerden bazıları olarak sıralamıştır.

Tekgül (2013), öğretmenlerin ve idarecilerin okuma alışkanlığı kazandırmasına yönelik düşüncelerini incelediği yüksek lisans çalışmasında, okuma alışkanlığının ailede başladığının altını çizmiştir. 149 Türkçe öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda kitap okuma yarışmalarına yer verilmesi, çok okuyan, iyi yorumlayan, kitaptan sunum hazırlayıp iyi derecede sunan öğrencilerin ödüllendirilmesi tavsiyelerinde bulunulmuştur.

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

- MEB'in listeyi sadece hazırladığı, belirli bir uygulama planı ya da okuma programı ile ilişkisinin kurulmadığı,
- kitap seçiminin nasıl yapıldığının belirsiz olduğu,
- kitap sayısının sınırlandırılmasının olumsuz etki yarattığı ve
- kitapların okunup okunmadığına yönelik bir ölçme değerlendirme çalışmasının olmadığı gibi bazı eleştiriler getirmiştir.

Türk Çocuk Vakfı'nın raporunda kitapların 100 sayı ile sınırlandırılmasının öğrenciler tarafından okuması gereken kitap sayısı olarak algılandığı belirtilmiştir. Raporda, listede yer alan kitapların öğrencilere uygunluğu da eleştiri konusu olmuştur. Rapora göre kitapların birkaçı hariç, çoğunluğunun yetişkin edebiyatı örneği olduğu belirtilmiştir. Listedeki yer alan yerli kitapların ise çok azının çocuklara yönelik okumayı sevdireci merak uyandırıcı özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Raporda uygulanmak üzere iki öneriye de yer verilmiştir. *Birincisi*, her kademedeki öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre hazırlanmış okuma programının hazırlanmasıdır. *Diğeri* ise örgün eğitimde ders kitabı dışında kullanılacak kitapları ders programları ve okuma programı ile ilişkilendirecek "Çocuk ve İlk Gençlik Kitapları Konseyi"nin kurulmasıdır.

Arıcan (2010), 100 temel eserin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 54 okuldan 141 ortaokul öğretmenine, 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarında olumlu ya da olumsuz sonuçlarını değerlendirmeye yönelik anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara öğretmenlerin yarıdan fazlası 100 temel eseri 6, 7 ve 8. sınıflar için uygun bulmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin uygulamayı zorunluluk olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 100 eserin sayı ile sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler 100 eserin okunup okunmadığını belirlemek için çoğunlukla öğrenci beyanlarına başvurduklarını çok az bir kısmının ise detaylı değerlendirmeye başvurduğunu belirtmişlerdir. 100 temel eserin en önemli faydasının ise okunacak kitap belirleme konusunda kargaşanın ortadan kalkmasına sebep olduğu belirtilmiştir.

Parlak (2014), benzer olarak 100 temel eserin okunma durumlarını ve sebeplerini incelediği çalışmada Erzurum ilinde bulunan 6, 7 ve 8. sınıf, 850 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında anket yoluyla toplanan veriler neticesinde 100 temel eseri yerinde bir uygulama olduğu ancak uygulama noktasındaki bazı aksaklıklardan dolayı beklenen verimin alınamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda eserlerin yarıdan fazlasını okuyan hiç öğrenci bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler neticesinde

öğrencilerin okudukları kitapların büyük bir çoğunluğunu öğretmenlerin tavsiyesi ile okuduğu bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun kitapları tavsiye ederken kitap hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin 100 eser hakkında yeterli seviye de bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise 100 Temel Eser uygulamasının öğrencilere kitap seçiminde yol gösterici olacağını bu sebeple sakıncalı kitaplardan koruyacağını, kitap seçimini kolaylaştıracağını ve sonuçta okuma alışkanlığı kazandırabileceğini belirtmişlerdir.

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

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

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

alışkanlığı kazanmada iç motivasyonun rolü büyüktür. Bu içsel motivasyonu geliştirmede ise ilgi, tutum ve merak harekete geçirilmelidir (Yıldız ve Akyol, 2008).

2.2 Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri İle İlgili Araştırmalar

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

Balta (2014) çalışmasında Türkiye' de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan eğitim alanında ders veren öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yaparken kullandıkları yöntemler ve bu yöntemlere yönelik görüşleri, yurt içinde ve yurt dışında alan yazında yapılan çalışmalar irdelenmiştir. Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi uzaktan eğitim alanında tecrübeli olmadıkları belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Ancak olumlu görüş bildirmelerine rağmen öğretim elemanlarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Şimşek (2009), "E-Öğrenme Sistemlerine Entegre Edilebilir Online Sınav Modülü Geliştirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde, farklı e-öğrenme sistemleri ile çalışabilen, soru bankası oluşturan ve bu sorulardan sınav formu oluşturabilen bir modül (OnEx) hazırlamıştır. OnEx içerisinde Bloom' un bilişsel alan taksonomisine uygun çeşitli test sorularının yer aldığı sınav formlarının hazırlanması düşünülmüştür. Diğer taraftan OnEx sınav sonunda öğrencilerin hangi öğrenme düzeyinde başarılı ya da başarısız oldukları konusunda

raporlama yapabilmektedir. Bu özellik ile öğrencinin bireysel öğrenme sürecinde uzmanlardan yeterli desteği alabilmesi planlanmıştır. Çalışma sürecinde geliştirilen OnEx sınav sistemi ile e-öğrenme sistemlerinin kullanıldığı eğitim programlarında öğrencilerin gerçek bilgi düzeylerinin anlaşılabilceği iddia edilmiştir. OnEx, örgün öğretimde kullanılabilecek şekilde, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun değerlendirme sınavları üretebilmektedir. Şu anda uygulanan e-öğrenme sistemlerinde kullanılan çevrimiçi sınav modülünde sorulan sorular; soru düzeylerine göre oluşturulmadığı için öğrencilerin bilgileri ayırt edici bir şekilde ölçülmediği, bu sınavlardan elde edilen sonuçlar objektif bir değerlendirmeyi de sağlayamadığı ve gerçek bir ölçme değerlendirme işlemi yapılamadığı belirtilmektedir. OnEx' in; e-öğrenme sistemlerindeki bu eksikliği gidermeye yönelik geliştirildiği belirtilmiştir.

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

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

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

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

İçten (2006) çoktan seçmeli sorulardan oluşacak şekilde çevrimiçi sınav sistemi geliştirmiştir. Sistem üzerinden öğretmenler vize1, vize2, final ve bütünleme olmak üzere dört sınav üretebilmektedir. Sistem çoktan seçmeli sınav oluşturmakta ve sınavlara ilişkin sonuçların istatistiklerini raporlamaktadır. Geliştirilen sistemde admin, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç kullanıcı modülü bulunmaktadır. Admin kullanıcısı, sistemin yönetici olarak ders, öğrenci ve sistemin diğer yönetim işlemlerini yürüten kullanıcı hesabı olarak tanımlanmıştır. Öğrenci hesabı ise sistemde açılan ders, sınav gibi aktiviteleri uygulayan hesap olarak belirlenmiştir. Öğretmen hesabı, admin kullanıcısının kendisine atadığı derslerin ve sınavların yöneticisi konumundadır. Öğrencilerin girmiş olduğu sınavların istatistiklerini alarak değerlendirmesini yapabilir.

Gezgin (2006), açık uçlu, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soru tiplerinde çevrimiçi sınav oluşturabilen bir sistem geliştirmiştir. Öğrenciler sınavı belli zaman aralıklarında

gerçekleştirebilmektedirler. Sınırlandırılmış zaman diliminde uygulanan sınav kapsamında, öğrenciler sonuçlarını (puan türünden) rapor olarak sistem üzerinden alabilmektedirler.

Şanlı (2003) çalışmasında öğrencinin çevrimiçi sınav algısını ortaya çıkarmak için bir sınav web sitesi geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu web sitesinde çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Bu çevrimiçi site, Kocaeli Üniversitesi, Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü tarafından açılan "Masaüstü Yayıncılık" dersinin değerlendirmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bu çevrimiçi sitenin kullanıcı ara yüzü, öğrenme sürecine etkileri, sistem kullanımı ve çevrimiçi sınav hakkında öğrencilerin genel düşünceleri ve çevrimiçi sınava yönelik öğrenci algıları belirlenmiştir. Araştırmada yer alan ankete göre katılımcıların sadece % 42' si interneti akademik amaçlarla kullanmaktadır. Katılımcıların %20' sinin çevrimiçi test sınavı deneyimi vardır. % 33 katılımcı ise ilk defa çevrimiçi ölçme ve değerlendirme deneyimi yaşamıştır. Araştırmaya katılanların hiç birisinin çevrimiçi öğrenme deneyimi bulunmamaktadır. Katılımcılara göre geliştirilen çevrimiçi sınav sisteminin öne çıkan özellikleri; anında geri dönüt, rassal sıra ile gelen sorular, soruların madde analizinin yapılması, sınav sonucunun anında ele edilmesi şeklinde belirtilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar genel olarak çevrimiçi sınava karşı pozitif algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların % 71' i genel olarak web arayüzünün kullanımı kolay bulmuştur. %75 katılımcı ise yönlendirmeler takip edildiğinde hiçbir problem ile karşılaşmadığını belirtmiştir. %80 katılımcı ise kâğıt-kalem sınavına göre çevrimiçi sınavın daha çağdaş ve sistematik olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de gerçekleştirilen çevrimiçi ölçme değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sınavları üretebilen web sayfaları hazırlandığı, bu sayfalara yönelik öğrenci algılarının incelendiği ve kâğıt kalem sınavlarıyla karşılaştırıldığı görülmektedir. Çalışmaların odağında geliştirilen sistemlerin öğrencilerin akademik başarılarına ya da tutumlarına yönelik etkileri ele alınmıştır. Uluslararası alanyazında, çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ortamlarının kullanıldığı TOEFL, GRE, IELTS gibi yaygın olarak kabul gören ve kullanılan akıllı sistemlere rastlanılmaktadır. Akademik düzeyde uluslararası geçerliliği olan TOEFL sınavında, "Reading" bölümünün soruları çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. "Writing" bölümünde cevabı yazmaları için bir alan bulunmakta ve sınava giren kişi cevabı o alana yazmaktadır. Değerlendirmesi daha sonra yapılmaktadır. "Listening" bölümünde ise sorulara dinlediği bölümlerden uygun olan kelime veya kelime grubunu yazması istenmektedir. Yani boşluk doldurmalı soru tipi kullanılmaktadır. IELTS sınavında sadece Reading bölümü bilgisayar ortamında çoktan seçmeli soru tipi kullanılarak yapılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemlerinden (ÖYS) en yaygın olarak kullanılan

Blackboard ve MOODLE gibi ortamlar da uluslararası alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ortamlar kendi içinde her tür sorudan oluşan sınav formu ile çevrimiçi sınav yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Soruları bilişsel düzeylere göre sınıflandırmamakta ancak sınav formundaki soru türlerinin tek tip olmasına izin vermektedir.

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

2.3 Kitap Okuma Etkinliklerinin Takip ve Değerlendirilmesinde Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımı İle İlgili Araştırmalar

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri farklı disiplin ve eğitim alanlarında yaygın kullanımına rastlanılmaktadır. Bu alanlardan biri olan kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik ulusal alanda gerçekleştirilen çalışmalarda bilimsel işlem adımlarının gerçekleştirildiği sistemlere rastlanılmamıştır. Bu alanda çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sınav sistemlerinde sınav ortamı hazırlanmıştır. Ancak sınavlara ilişkin zaman kontrolü ve sınav soru havuzlarının oluşturulması gibi diğer ölçme ve değerlendirme ilkelerinin takip edilmediği görülmektedir (örn. EBA, 2013). Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik uluslararası çalışmalarda ise kitap okumanın verimliliğinin artırılmasında teknolojinin kullanımı ve çevrimiçi ortamlarda okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimi gibi konularda çalışıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra gerçekleştirilen araştırmada oluşturulan sistemin, Accelerated Reader (AR) ile benzer yönlerinin yoğunluğu sebebiyle bu sisteme yönelik çalışmalara da yer verilmiştir.

Balajthy (2007) çalışmasında okuma etkinliklerinin teknoloji temelli ölçme stratejilerini araştırmıştır. Araştırma kapsamında okuma uzmanı öğretmenlerinin, okuma sürecinin uzun oluşu ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirmesinin zorluğundan yakındıklarını belirtilmektedir. Bu nedenle teknolojinin ilgili alanda faydalarından yararlanılması gerektiği savunulmaktadır. Balajthy (2007), bu ihtiyacı karşılamak üzere, okuma etkinliklerinin değerlendirildiği sistemleri, gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler kapsamında sıralamıştır. Bu inceleme kapsamında, sistemlerin çoğunluğunda geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından biri olan standart testlerin kullanıldığı belirlenmiştir (örn. AR, DRP, SRI, Book Adventure). Bunların yanı sıra portfolyo oluşturma, proje verme, dereceli puanlama anahtarı kullanma gibi alternatif

değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı sistemler de mevcuttur (örn. WSO). Balajthy (2007), alternatif değerlendirme yaklaşımlarının temel alındığı sistemleri güvenilirliği yüksek sistemler olarak nitelendirmektedir. Ancak öğrenci sayısının fazla olması gibi durumlarda öğretmenin iş yükünden dolayı performans düşüklüğüne sebep olabildiğini belirtmiştir.

2.3.1 AR Sistemi ile İlgili Çalışmalar

Kitap okuma etkinliklerinin takibinin ve değerlendirilmesinin yapılabildiği sistemler denince en yaygın olarak tercih edilenlerin başında Accelerated Reader (AR) sistemi gelmektedir. Alanyazında ilgili sistemin etkililiğinin ve verimliliğinin incelenmesine yönelik çalışmaların yanında öğrenci motivasyonlarına ve okuma alışkanlıklarına etkilerinin de araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Krashen (2003), AR sisteminin etkileri üzerine gerçekleştirdiği alanyazın taramasında AR sisteminin kitap okuma sürecine kattığı faydaları, değerlendirme testine sahip olması ve katılımcılara ödül sunması olarak sıralamıştır.

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

Malette, Henk ve Melnick (2004) AR sisteminin öğrencilerinin okuma motivasyonlarını arttırdığına yönelik nicel araştırmanın az sayıda olduğunu belirterek bu boşluğu dolduracak deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma katılımcıları 4. sınıf (n=167) ve 5.sınıf (n=191) öğrencileridir. Araştırma kapsamında katılımcıların okuma tutumları ve algıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında AR sisteminin kullanılıp kullanılmama durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okuma becerileri (yüksek-düşük) bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda AR sisteminin akademik düzeyde okuma tutumlarına pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Fakat serbest okuma tutumlarına bir etkisi tespit edilmemiştir. Araştırmada kitap okuma durumu belirleme sınavlarının kolay olması sebebiyle öğrencilerin okuma tutumlarının pozitif etkilendiği ileri sürülmüştür. Ayrıca yapılan analizlerde deney grubunda yer alan okuma düzeyi düşük erkek öğrencilerin okumaya karşı algı düzeyinin de düşük olduğu buna karşı kontrol grubunda yer alan düşük okuma düzeyindeki kız öğrencilerin okuma algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre AR sistemi özellikle okuma düzeyi yüksek olan

öğrencilerin okul dışında okumaya yönelik bir yeterli düzeyde ilham vermediği sonucu ortaya çıkmıştır (Malette, Henk ve Melnick, 2004) .

White, Palmiter, Sinclair ve Reisner (2011), 2010-2011 eğitim yılında 13 ABD eyaletinde yapılan çalışmada öğrencilere okuma programları uygulanmıştır. Öntest- sontest modelinin uygulandığı sistemde AR sisteminin uygulandığı öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Ayrıca AR sisteminin okuma düzeyi düşük olan öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Nunnery, Ross ve McDonald (2006) AR sistemini, 3.,4.,5. ve 6 sınıf, ekonomik düzeyi düşük ve engelli öğrencilerin oluşturduğu risk grubu olarak belirtilen grupta kullanmıştır. Araştırması kapsamında AR sistemi kullanma durumunun okuma başarısına etkisi incelenmiştir. Gelir düzeyi düşük çevre okullarından 978 öğrencinin ve 44 öğretmenin katıldığı deneysel çalışmada, deney grubuna AR programı uygulanmıştır. Programa göre öğrenci AR sistemine kayıtlı kitaplardan seçmiş, kütüphaneden kitabı bulup okumaya başlamış daha sonra kitabı bitirdiğinde kitap ile ilgili hazırlanmış sınavı tamamlamıştır. AR sistemindeki sınavdan başarılı olmak için soruların %60'ına doğru cevap verebilmesi beklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir sonraki kitap zorluk seviyesinde kitap okumaya başlayabilmeleri için %85 oranında başarıyı yakalamaları gerekmiştir. Bu süreçte öğretmenlere de AR sistemini etkili kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise normal öğretim programında yer aldığı gibi süreci tamamlamışlardır. Bu sürece göre 90 dakikalık sessiz okuma saatleri ve

senelik 25 kitap okuma hedefi bulunmaktadır. Okuma başarılarının ölçülmesinde STAR okuma testleri her iki gruba da uygulanmıştır. AR sistemi takip edilen sınıflarda, uygulama sürecinin niteliğinin okuma başarısına etkisini belirleyebilmek için öğrencilerden AR uygulama sürecine ilişkin anket doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak AR sistemi risk grubunda yer alan 3.,4.,5. ve 6. sınıflarda olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca küçük sınıflarda etkisinin büyük sınıflara göre daha fazla olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer olarak uygulama kalitesinin küçük sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

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

Thompson, Maduri ve Taylor (2008) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada özellikle lise öğrencileri üzerinde amacına ters bir etki ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca

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

Melton, Smothers, Anderson, Fulton, Replogle ve Thomas (2004) 5. sınıf öğrencilerinin AR programına katılıp katılmamalarının, okuma gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Terra Nova Standart başarı testi, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda AR programının, öğrencilerin okuma başarılarının gelişiminde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Nichols (2013) 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, AR kullanımının okuma becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

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

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

konusunda, AR sistemi ile birlikte öğretmen denetiminin ve gözetiminin mutlaka olması gerektiği belirtilmiştir.

2.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilip sonuçlarının takip edilebilmesine ve kitap okuma alışkanlıklarının arttırılmasına yönelik “kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme (KİTAS) sisteminin” geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve sınanmasıdır. Bu çerçevede araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Taslak KİTAS uygulamasının;

- tavsiye sistemi nasıldır?
- değerlendirme sistemi nasıldır?
- takip ve raporlama sistemi nasıldır?
- geliştirilmesinde dikkat edilecek görsel tasarım ilkeleri nelerdir?
- öğrenci, öğretmen ve veli kullanım kılavuzu nasıldır?

2. Geliştirilen taslak KİTAS uygulamasının;

- tavsiye sistemi nasıl iyileştirilebilir?
- değerlendirme sistemi nasıl iyileştirilebilir?
- takip ve raporlama sistemi nasıl iyileştirilebilir?
- görsel tasarımı nasıl iyileştirilebilir?
- öğrenci, öğretmen ve veli kullanım kılavuzu nasıl iyileştirilebilir?

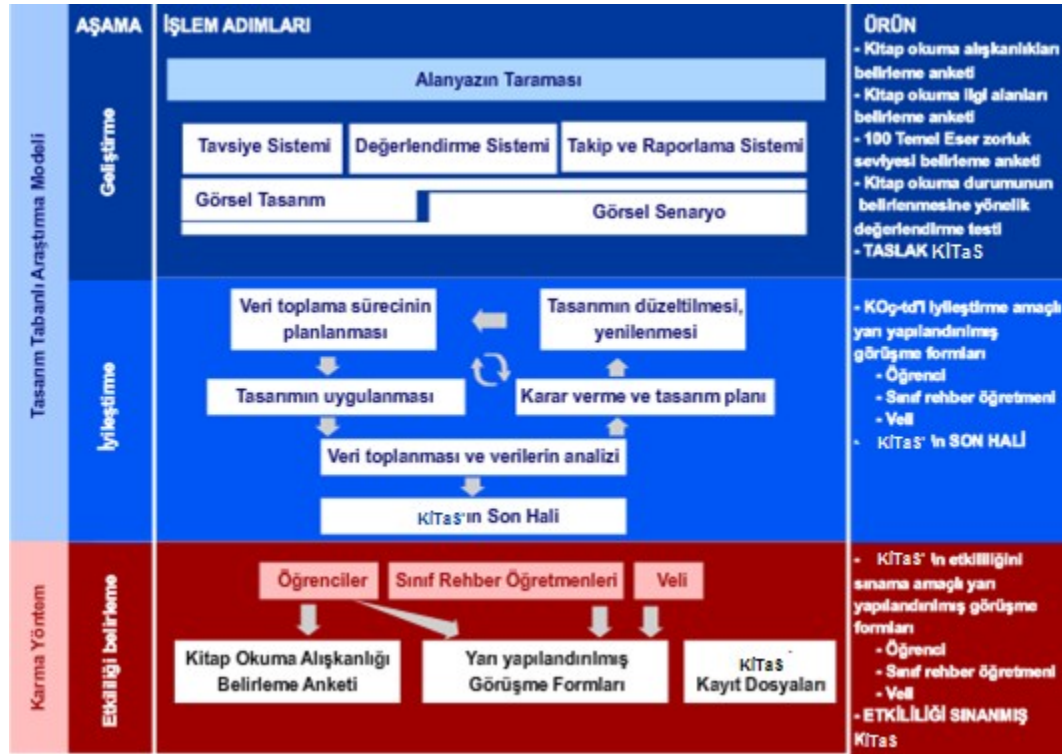
3. Geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS uygulamasının;

- öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisi nedir?
- kitap tavsiye sistemine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir?
- kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir?
- kitap okuma etkinliklerinin takip ve raporlama sistemine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir?
- öğrencinin kullanım sıklığı nedir?

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik ve verilerin analizi ele alınmaktadır.

Araştırma yöntemsel açıdan iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme (KİTAS) sisteminin taslak hali geliştirilmiş ve KİTAS sistemi iyileştirilmiştir. İkinci aşamada ise nihai hali oluşturulan KİTAS sisteminin etkililiği sınanmıştır. Birinci aşamada tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. İkinci aşamada ise karma yöntem temel alınarak araştırma gerçekleştirilmektedir. Araştırma süreci Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Araştırma süreci

Araştırmanın birinci aşamasının geliştirme kısmında herhangi bir veri toplanmamış, alanyazın ve materyal tasarım ilkeleri göz önüne alınarak KİTAS'ın taslak hali geliştirilmiştir. İyileştirme kısmında taslak KİTAS paydaşlar (öğrenci, öğretmen ve veli) tarafından kullanılmıştır. Kullanım sonucunda KİTAS'ın iyileştirilmesine ilişkin paydaş görüşleri alınmış ve KİTAS düzenlenmiştir. Ardından KİTAS tekrar paydaş kullanımına sunulmuştur. Bu döngü paydaşlar KİTAS'tan tamamen memnun olana kadar devam etmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS başka bir okulda paydaşlar tarafından bir dönem boyunca kullanılmıştır. Bu aşamada KİTAS'ın etkililiği incelenmiştir.

Her iki aşamanın da araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kendi içinde bir bütün olduğundan yöntem temelde iki alt başlıktan oluşturulmuştur. Bunlar; "I. Aşama: Geliştirme ve İyileştirme Aşaması" ve "II.

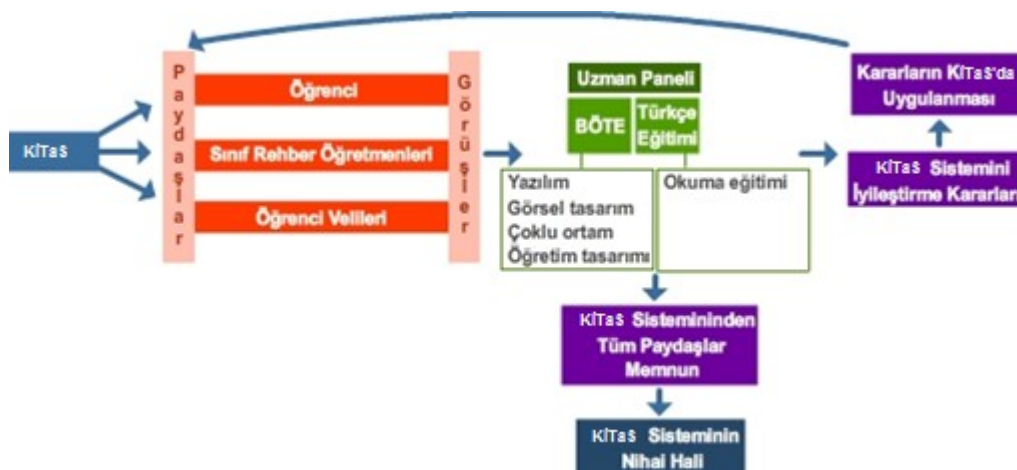
Aşama: KİTAS'ın Etkililiğinin Sınanması Aşaması"dır. Bunların yanı sıra tüm araştırmanın geçerliği ve güvenirliği kendi için bir bütün olduğundan yöntemin üçüncü alt başlığı olarak "Geçerlik ve Güvenirlik" başlığı ele alınmıştır.

3.1 I. Aşama: Geliştirme ve İyileştirme Aşaması

3.1.1 Araştırma Modeli (Geliştirme ve İyileştirme)

Araştırmanın birinci aşaması, tasarım tabanlı araştırma modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Esnek bir yapıya sahip olan tasarım tabanlı araştırma; araştırmacılar ve katılımcıların gerçek uygulama ortamında döngüsel bir süreç içerisinde uygulamaların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla işbirliği içinde çalıştığı bir araştırma yöntemidir (Wang ve Hannafin, 2005). Bu aşamada tavsiye, değerlendirme ve takip ve raporlama sistemlerinden oluşan Taslak KİTAS geliştirilmiş ve ardından iyileştirilmiştir.

Taslak KİTAS'ın iyileştirilmesi aşamasında kullanılan veri toplama araçları 28 Ağustos 2015 ve 15 Nisan 2016 tarihleri arasında geliştirilmiştir. Taslak KİTAS, Çanakkale il merkezinde yer alan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu ile (birinci uygulama okulu) Gazi Ortaokulu'nda (ikinci uygulama okulu) uygulanmıştır. Araştırmanın iyileştirme boyutunun öncelikle tek bir okulda yürütülmesi planlanmıştır. Ancak katılımcı gönüllüğü çerçevesinde katılımlar incelendiğinde araştırma sorularına yeterince cevap verebilecek şekilde veri toplanamamasından endişe edilmiştir. Bu çerçevede KİTAS'ın iki okulda uygulanarak iyileştirilmesine karar verilmiştir.



Şekil 8. KİTAS sisteminin iyileştirme döngüsü

Taslak KİTAS sisteminin iyileştirilmesi Şekil 8'de resmedilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi sistemin paydaşları olan öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veliler, web tabanlı olan KİTAS'ı zamandan ve mekandan bağımsız olarak bir müddet kullanmışlardır. Süreçte belirli aralıklarla paydaşlardan (öğrenciler, sınıf rehber öğretmenleri ve veliler) görüşler alınmıştır.

3.1.2 Katılımcılar (Geliştirme ve İyileştirme)

KİTAS, Çanakkale il merkezinde yer alan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu'nda 28.09.2015 tarihinde kullanılmaya başlanmıştır. Sistemi iyileştirme sürecini gerçekleştirebilmek için 14 sınıf rehber öğretmeni, 350 öğrenci ve öğrenci velileri KİTAS'ı kullanmıştır. Sistemi sık kullanan ve görüşme/anket yapmayı kabul eden altı sınıf rehber öğretmeni, sekiz öğrenci ve 17 veliden veri toplanmıştır.

Gazi Ortaokulu'nda ise 12.10.2015 tarihinde kullanılmaya başlanmıştır. Sistemi iyileştirme sürecini gerçekleştirebilmek için 26 sınıf rehber öğretmeni, 723 öğrenci ve öğrenci velileri KİTAS'ı kullanmıştır. Sistemi sık kullanan ve görüşme/anket yapmayı kabul eden 12 sınıf rehber öğretmeni, 60 öğrenci ve 60 veliden veri toplanmıştır.



Şekil 9. Araştırma katılımcıları (iyileştirme aşaması)

Sonuç olarak Şekil 9'da da görüldüğü gibi araştırmanın iyileştirme aşamasının katılımcılarını 18 sınıf rehber öğretmeni, 68 öğrenci ve 77 veli oluşturmuştur.

3.1.2.1 Öğrenciler

Birinci uygulama okulunda üç adet 5. sınıf şubesi, üç adet 6. sınıf şubesi, dört adet 7. sınıf şubesi ve dört adet 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. KİTAS'ın tüm sınıflara ve şubelerine uygulanması planlanmıştır. Ancak 8. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) sınav dönemine yaklaşması sebebiyle süreci etkili geçirmediikleri belirlenmiştir. Hatta sisteme hiç giriş yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca 7. sınıflarda sisteme girmemişlerdir. Bu çerçevede amaçlı örnekleme yöntemi ile 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden "Halime Kaptan" kitabını okuyan, KİTAS'a aktif olarak katılan ve görüşmeye katılmayı kabul eden öğrenciler belirlenmiştir. Böyle bir sürecin sonunda sekiz öğrenci araştırma kapsamında

görüşmeyi kabul etmiştir. Yedi 6. sınıf öğrencisi ve bir tane 5. sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Katılımcılardan yedi tanesi kız, bir tanesi erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralığı 12 – 15 arasında değişmektedir.

İkinci uygulama okulunda üç adet 5. sınıf şubesi, üç adet 6. sınıf şubesi, üç adet 7. sınıf şubesi ve üç adet 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile 5, 6, 7 ve 8. öğrencilerinden “Halime Kaptan” kitabını okuyan, KİTAS’a aktif olarak katılan ve görüşmeye katılmayı kabul eden öğrenciler belirlenmiştir. 15, 5. sınıf öğrencisi, 15, 6. sınıf öğrencisi, 15, 7. sınıf öğrencisi ve 15 8. sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Katılımcılardan 29’u kız, 31’i erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralığı 11– 15 arasında değişmektedir.

3.1.2.2 Sınıf Rehber Öğretmenleri

Birinci uygulama okulunda KİTAS’a katılan 14 sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır. 14 sınıf rehber öğretmeninden görüşme talep edilmiş, bunlardan altısı görüşmeyi kabul etmiştir. Görüşme talebini kabul eden öğretmenlerin listesi Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Görüşme yapılan öğretmenler (birinci uygulama okulu)

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)
Öğretmen1	Kadın	40	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
Öğretmen2	Erkek	35	Bilişim Teknolojileri	5
Öğretmen3	Erkek	38	Rehber Öğretmeni	10
Öğretmen4	Kadın	38	İngilizce	12
Öğretmen5	Kadın	28	Matematik	2
Öğretmen6	Erkek	26	Türkçe	2

İkinci uygulama okulunda KİTAS’a katılan 26 sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır. 26 sınıf rehber öğretmeni ile görüşme randevusu alınmış bunlardan 12 tanesi görüşme talebini kabul etmiştir. Görüşme talebini kabul eden öğretmenlerin listesi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Görüşme yapılan öğretmenler (ikinci uygulama okulu)

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)
Öğretmen7	Kadın	35	İngilizce	12
Öğretmen8	Kadın	42	İngilizce	18
Öğretmen9	Kadın	43	Beden	19
Öğretmen10	Kadın	56	Türkçe	33
Öğretmen11	Erkek	56	Türkçe	37
Öğretmen12	Erkek	61	Türkçe	37
Öğretmen13	Kadın	35	Fen	13
Öğretmen14	Erkek	31	Matematik	10
Öğretmen15	Kadın	47	İngilizce	17
Öğretmen16	Kadın	47	Sosyal Bilgiler	23
Öğretmen17	Kadın	44	Beden	22
Öğretmen18	Kadın	36	İngilizce	13

3.1.2.3 Öğrenci Velileri

Araştırmada birinci uygulama okulundan 17 veli, açık uçlu anket formunu doldurup bize ulaştırmıştır. Velilerin 10' u ilkokul mezunu, dördü ortaokul mezunu, ikisi lise mezunu ve biri önlisans mezunudur. Formu dolduran velinin 12' si kadın beşi erkektir. Velilerin yaşları 33 ile 48 aralığındadır.

Araştırmada ikinci uygulama okulundan 60 veli, açık uçlu anket formunu doldurup bize ulaştırmıştır. Velilerin 5 tanesi ilkokul mezunu, 3 tanesi ortaokul mezunu, 15 tanesi lise mezunu, 2 tanesi önlisans mezunu ve 35 tanesi ise lisans mezunudur. Formu dolduran velinin 29'u kadın, 31'i erkektir. Velilerin yaşları 32 ile 50 aralığındadır.

3.1.3 Veri Toplama Araçları (Geliştirmesi ve İyileştirme)

Bu aşamada KİTAS sisteminin geliştirilmesi için kullanılan veri toplama aracı, KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için kullanılan veri toplama araçları (Sistemin çalışma prensibi bulgular bölümünde açıklanmaktadır.), KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik veri toplama araçları olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

KİTAS sisteminin geliştirilmesi için kullanılan veri toplama aracı şudur:

- 100 temel eser zorluk seviyesi belirleme anketi

KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- kitap okuma alışkanlıkları belirleme ölçeği,
- kitap okuma ilgi alanları belirleme anketi,
- “Halime Kaptan” kitabının okuma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme testi

KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik veri toplama araçları şunlardır:

- KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ile açık uçlu anket formu ve
- KİTAS uygulaması kayıt dosyaları

3.1.3.1 100 Temel Eser Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi

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

Edebiyat ya da Sınıf Öğretmeni olması kararlaştırıldığından diğer branşlardan ankete katılan 12 katılımcının anketi analiz dışında tutulmuştur. Dolayısı ile kitap zorluk seviyesini belirlenmesi için 182 uzmandan anket aracılığı ile görüş alınmıştır. Katılımcılardan 100 temel eser içerisindeki kitapları, ortaokul öğrencilerine göre zorluk derecesi açısından puanlandırmaları istenmiştir. Fikir sahibi olmadıkları kitaplar için anketteki ilgili kitap değerini boş bırakmaları belirtilmiştir. Anketler neticesinde her bir kitap için oylama frekansı ve verilen puanların ortalaması hesaplanmıştır. Her bir kitabın 1-5 arasında değişen bir zorluk düzeyi puanı ortaya çıkmıştır. Kitapların zorluk düzeyi puanları sisteme girilmiştir. Kitapların zorluk düzeyleri KİTAS sisteminin geliştirilmesi aşamasında tavsiye sistemi bileşeninde kullanılmıştır.

3.1.3.2 Kitap Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi Ölçeği

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için ve KİTAS'ın etkililiğini sınamaya yönelik veri toplamak için kullanılmıştır. KİTAS sistemi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeylerini belirleyerek onlara kitap tavsiye etmektedir. Ölçek EK-B'de yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi adımları aşağıda verilmiştir.

Ölçek Geliştirme Katılımcıları

Ölçek geliştirme çalışmasının örneklemini 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı ikinci döneminde, Çanakkale ilinde yer alan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 1039 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamadan önce ilgili okulların yöneticilerine araştırma izin belgesi sunulmuş ve Türkçe dersi öğretmenleri aracılığıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçek, ders saatleri içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Comrey ve Lee'nin (1992) yaptığı sınıflandırmaya göre 50 kişiden oluşan bir örneklem çok kötü, 100 kişiden oluşan örneklem kötü, 200 kişiden oluşan örneklem orta, 300 kişiden oluşan örneklem iyi, 500 kişiden oluşan örneklem çok iyi, 1000 ve üzerine kişiden oluşan örneklemin ise mükemmel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Comrey ve Lee'nin (1992) sınıflandırmasına göre bu çalışmanın örneklem değeri (1002) de mükemmel olarak değerlendirilebilir. Örneklemden katılımcıların 502'si (%50.1) kız, 500'ü (%49.9) ise erkektir. Örneklemin sınıflara göre dağılımına göre 5. sınıflardan 209, 6. sınıflardan 297, 7. sınıflardan 215, 8. sınıflardan 281 öğrenci çalışmada yer almıştır. Katılımcıların dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf düzeyi	Öğrenci sayısı	Oran (%)
5. Sınıf	209	20,9

6. Sınıf	297	29,6
7. Sınıf	215	21,5
8. Sınıf	281	28,0
Toplam	1002	100

Madde Havuzunun Oluşturulması

2014-2015 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'ndan gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 72 öğretmen adayına "Bir öğrencinin kitap okuma alışkanlığının göstergeleri nelerdir? Maddeler halinde yazınız." şeklinde bir yönerge verilerek form dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan formlar analiz edilerek kitap okuma alışkanlığını gösteren 48 madde ortaya çıkarılmıştır. Yapılan literatür incelemesinin ardından 9 madde daha eklenerek 57 maddeye ulaşılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe eğitimi alanında doktor unvanına sahip 3 alan uzmanına madde listesi gönderilerek dönüt alınmıştır. Uzman dönütleri sonucunda 8 madde çıkarılmış, 6 maddede ise düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından kalan 49 maddeyle her ortaokulun her sınıf kademesinden 3'erli gruplar halinde toplamda 12 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın da verilerinden hareketle 49 madde araştırmacılar tarafından tekrar görüşülmüş 11 madde daha çıkarılarak madde sayısı 38'e düşürülmüştür. Okul, yaş, sınıf ve cinsiyetten oluşan demografik bilgi seçenekleri ile birlikte 38 madde, bilgisayar ortamına aktarılarak "Ortaokul Dönemi Kitap Okuma Alışkanlığı Taslak Ölçeği" hazırlanmıştır. 38 maddeden oluşan taslak ölçekte üç madde (10, 28 ve 36. maddeler) olumsuz 35 madde olumlu olmak üzere Çanakkale il merkezinde bulunan 5 farklı okulda 1039 öğrenciye uygulanmıştır. Ön inceleme sonucunda 37 anket formunun rastgele ya da büyük oranda eksik doldurulduğu tespit edilerek çalışma dışında bırakılmıştır. Kalan 1002 anket formundan elde edilen veriler analiz için SPSS Paket Programı'na aktarılmıştır.

Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilerin bulguları sistematik olarak sunulmuştur. Bulgular üç başlık altında incelenmiştir:

- a-Faktör Analizinin Uygunluğunun Test Edilmesi
- b- Yapı geçerliliğin incelenmesi
- c- Güvenirliğin İncelenmesi

a. Faktör Analizinin Uygunluğunun Test Edilmesi: Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda bir ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığının KMO (Kaiser-Meyer-

Olkin) katsayısı ve Bartlett Test of Sphericity testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2013). KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığının ve veri yapısının faktör çıkarma için uygun olup olmadığı hakkında bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2013, s.136). Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması gerektiği ifade edilmektedir. KMO değeri ve Bartlett Test of Sphericity testinin sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun incelenmesi

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	.908
Ki-kare Değeri	3720.632
Bartlett Test of Sphericity	Sd
	105
	p
	.000

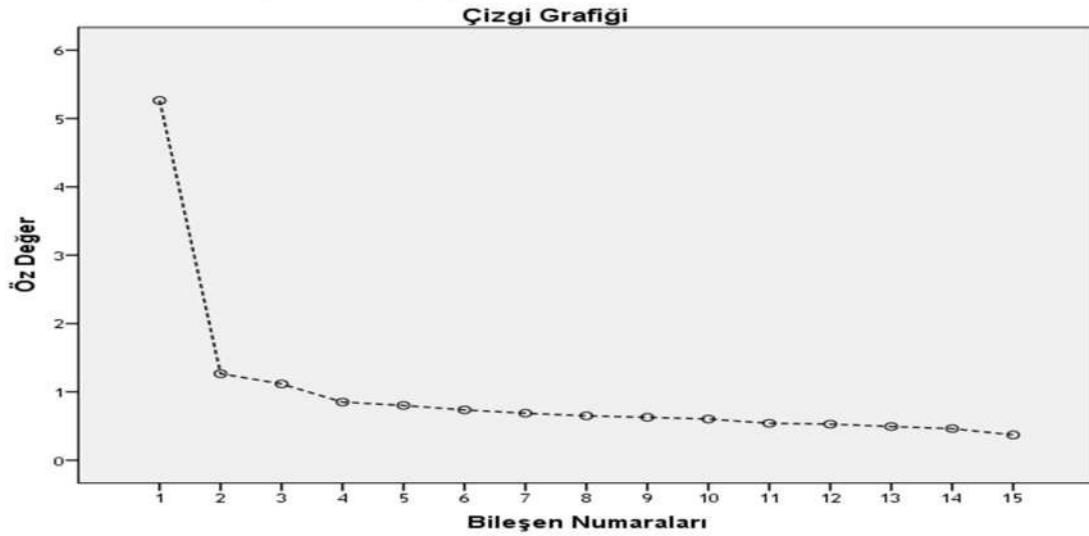
Tablo 7 incelendiğinde KMO değerinin katsayısı 0.90 olduğu görülmektedir. KMO değeri .70 ve üzeri “iyi”, .5-.7 arası “yeterli” ve .5’in altı ise yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklemin gerekli olduğunu ifade etmektedir (Can, 2013, s.277). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett Test of Sphericity testine göre p değerinin .05’in altında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçekteki maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkiler olmadığı birim matristen farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir (Can, 2013, s.277). Bu doğrultuda Bartlett Test of Sphericity testinden elde edilen sonuca göre ölçek maddelerinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu ve değişkenler arasında faktör analizinin yapılması için yeterli düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

b. Yapı Geçerliğinin İncelenmesi

Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi aşamasında ölçek maddelerinin özdeğer çizgi grafiği, maddelerin toplam varyans oranı, temel bileşenler analiz sonuçları ve döndürülmüş faktör yük değerleri tablosundan yararlanılmıştır. Ölçekteki maddelerin yapı geçerliğini sağlamak için aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin ayıklanması sağlanmıştır. Büyüköztürk’e göre (2013), aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin ayıklanmasında üç ölçüt dikkate alınır. Bu ölçütler, 1- Maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması, her bir madde için faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür. 2- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması buna bağlı olarak diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması bir diğer ölçüttür. 3- Maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olması bir diğer önemli ölçüt olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2013: 134-135). Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Diğer bir ölçüt olarak maddelerin

tek bir faktörde yüksek bir değere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu kriter dikkate alınarak yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .01'den düşük olduğu maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda “binişik” olarak belirlenen 19 madde (3, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 34, 36) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekten çıkarılması gereken maddeler belirlenirken maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerine göre .30'un altında bulunan maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiği düşüncesi doğrultusunda 9, 10, 27 ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2013). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, 15 maddeden oluştuğu belirlenerek ölçek bileşenlerinin belirlenmesi için; 1- Faktör sayılarının ve toplam varyansın belirlenmesi, 2- Faktör değişkenlerinin belirlenmesi ve 3- Faktörlerin isimlendirilmesi aşamaları izlenmiştir.

Çizgi grafiğinin faktör çözümlemesi, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun belirlenmesi bakımından bizlere önemli bir ölçüt ortaya koymaktadır (Can, 2013). Yapılan analizler sonucunda 15 maddeden oluşan ölçeğin çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 10. Çizgi grafiği

Şekil 10'da verilen çizgi grafiği incelendiğinde öz değerlerin bileşenlere göre değişime bakıldığında öz değer çizgisinin belirgin bir şekilde azalma görülüşü öz değerlerin yavaş yavaş azalarak öz değer çizgisinin daha yatay bir konuma geldiği kırılma noktasının 3. Bileşende olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2013) çizgi grafiğinde yaşanan hızlı düşüşlerin (kırılma noktalarının) faktör sayılarını belirttiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda ölçekteki anlamlı faktör sayısının üç olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Ölçeğin özdeğer ve açıkladığı varyans oranları

Faktör	Öz Değer	Açıkladığı Varyans
1. Faktör	5.263	35.088
2. Faktör	1.266	8.438
3. Faktör	1.117	7.447
Toplam	7.646	50.973

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan öz değerlere göre öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin faktör olarak dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2013). Bu doğrultuda, 3 faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler incelendiğinde, birinci faktör toplam varyansın %35,08'ini, ikinci faktör %8,43'ünü, üçüncü faktör ise toplam varyansın %7,44'ünü açıklamaktadır. Analiz sonucunda faktörlerin maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın %50,97'sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda genel bir faktörün varlığının bir kanıtı olarak gösterilebilir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan analizler sonucunda ortaya konulan toplam varyans oranının %40 ile % 60 arasında değişmesi, sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalarda ölçeklerin güçlü olduğunun göstergesi olarak ifade etmektedir. Bu görüş doğrultusunda, ortaya konulan toplam varyans değeri, ölçeğin güçlü bir ölçek olduğunun bir kanıtıdır.

Ölçeğin faktör sayısı ve toplam varyansı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımlarının ortaya konulması aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda değişkenlerin (maddelerin) hangi faktörle en güçlü korelasyona sahip olduğunun belirlenmesi için kullanım sıklığı ve yorumlama kolaylığı sağlamasından dolayı dikey (orthogonal) döndürme yöntemi olan varimax kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği maddelerinin döndürülmüş faktör yük ve madde toplam korelasyon değerleri

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri			Madde Toplam Varyansı	Korelasyon Değeri
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör		
Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım	,551	,716				,508
Yazarken veya konuşurken seçtiğim	,502	,696				,467

sözcüklere dikkat ederim			
Rahatça kompozisyon yazabilirim	,437	,617	,497
Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım	,475	,614	,552
Akıcı bir şekilde okuyabilirim	,489	,600	,506
Kitap okuduğum için hayal dünyam ve	,451	,589	,548
yaratıcılığım gelişmiştir			
Kitap okuduğum için genel kültür	,411	,524	,538
düzeyim gelişmiştir			
Boş derslerde kitap okurum	,599	,757	,496
Kitap okumak için özel vakit ayırıyorum	,635	,742	,606
Bana hediye olarak kitap alınmasından	,496	,648	,519
Yanımda kitap taşıyorum	,479	,620	,529
Kendi kütüphanemi oluşturmak için	,514	,615	,586
gayret gösteririm			
Okuduğum kitapların özetlerini	,601	,742	,428
çıkartırım			
Konuşmalarımda kitaplardan bolca	,514	,701	,352
alıntı yaparım			
Hikaye, şiir, deneme vb. türlerde yazı	,492	,611	,480
denemeleri yaparım			

Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde birinci faktörde 7 madde, ikinci faktörde 5 madde ve üçüncü faktörde ise 3 maddenin olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 9 incelendiğinde ölçeğe bulunan 15 maddenin en düşük madde toplam korelasyon değerinin .35 en yüksek madde toplam korelasyon değerinin ise .60 olduğu görülmektedir. Ölçeğe maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ölçeğe maddelerin iyi maddeler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Bir maddenin ilişkili olduğu faktörle arasındaki korelasyon katsayılarının karelerinin toplamı o maddenin ortak varyansını belirtir (Can, 2013). Tablo 9'a göre ölçeğe maddelerin ortak varyansı .41 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktör değişkenlerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan analiz sonucunda faktörlerin içerdikleri maddeler Tablo 9'da yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde 1. faktör altında toplanan maddelerin genel olarak öğrencilerin okudukları kitapların onların birtakım becerileri elde etmesine yönelik maddelerini içerdiği görülmektedir. Bu nedenle 1. faktör "Kitapların Becerilere Yansıması" olarak isimlendirilmiştir. 2. faktör altında toplanan maddeler analiz edildiğinde belirgin bir şekilde öğrencilerin kitapla olan ilişkileri görülmektedir. Buradan hareketle 2. faktör "Kitapla Kurulan İlişki" olarak isimlendirilmiştir. 3. faktör altında toplanan maddelere bakıldığında kitap okuyan öğrencilerin elde ettiği bilgileri konuşma ya da yazma

becerilerini kullanarak anlatımı zenginleştirme olarak gruplandıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu faktör “Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme” olarak ifade edilmiştir.

c. Güvenirliğin İncelenmesi

Ölçekteki bulunan 15 maddeyle yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .70'nin üzerinde olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun bir kanıtıdır (Tavşancıl, 2006). Faktörler açısından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77 ve üçüncü faktör için .60 hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin faktörler açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

3.1.3.3 Kitap Okuma İlgi Alanının Belirlenmesi Anketi

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

3.1.3.4 “Halime Kaptan” Kitabının Okuma Durumunun Belirlenmesine Yönelik Değerlendirme Testi Değerlendirme Testi

Hazırlanacak Kitabın Belirlenmesi: Araştırma kapsamında 100 temel eser içerisinde belirlenen bir kitabın değerlendirme sınavı hazırlanmıştır. Kitap seçimi sürecinde “100 Temel Eser Zorluk Belirleme Anket” sonuçları ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda seçilen kitabın okunma oranı yüksek, orta zorlukta bir kitap olması kararlaştırılmıştır. Anket sonuçlarına göre kitaplar “ çok kolay, kolay, orta, zor, çok zor” olarak sınıflandırılmıştır. Kitaplardan Türkçe uzmanlarından görüş alınarak soru üretiminin zorluğu, kitap okunma sıklıkları gibi nedenlerle “Şiir”, “Destan” ve diğer türlerdeki kitaplar çıkartılmıştır. Böylelikle

değerlendirme kitabının “Roman” türündeki bir kitabın uygulama kitabı olması kararı alınmıştır. Sınıflandırılan kitapların zorluk puan değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kitap zorluk derecesi puan aralıkları

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

100 Temel Eser Zorluk Belirleme Anket’inin sonuçlarına göre “orta” düzey ve frekansı en yüksek olan beş kitap seçilmiştir. Tablo 11’de seçilen beş kitabın zorluk dereceleri ve frekansları belirtilmektedir.

Tablo 11. Seçilen beş kitabın zorluk dereceleri ve frekansları

Kitap İsmi (Yazarı)	Ortalama (5’lik Sistem)	f *
Mevlana’nın Mesnevisinden Seçme Hikayeler	2,98	168
Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)	3,12	150
Halime Kaptan (Rıfat Ilgaz)	3,02	106
Şermin (Tevfik Fikret)	2,93	120
Osmancık (Tarık Buğra)	3,25	109

*: Kitapları puanlayan uzman sayısı (Kitapların tanınırlığı)

Tablo 11’de belirtilen beş kitap arasından ise Türkçe uzmanlarının görüşleri alınarak uygulama kitabı belirlenmiştir. Bu neticede Rıfat Ilgaz’ın “Halime Kaptan” adlı romanı araştırma kapsamında uygulama kitabı olarak belirlenmiştir.

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

özellikler teması seviyeye uygunluk bakımından olumsuz değerlendirilmesi nedeniyle soru temalarından çıkarılmıştır. Tablo 12’de ortaya çıkan soru temaları ve her bir temadan sınavda çıkacak soru sayıları gösterilmiştir.

Tablo 12. Roman türü kitapların okunma durumunu belirleme soru temaları

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

Tablo 12’de görüldüğü gibi bazı temalardan birden fazla soru sorulması planlanmıştır. Değerlendirme testinde 15 soru sorulması düşünülmüştür.

Değerlendirme Sınavının Oluşturulması: KİTAS, öğrenci okuma durumunu sistem kontrolü çerçevesinde gerçekleştirmektedir. KİTAS’ da geleneksel yaklaşım türlerinden çoktan seçmeli test soru tipi kullanılmıştır. Böylece sistem geliştirildikten sonra kalabalık hedef kitlelere, el ile bir müdahale yapılmadan hizmet sunulabilmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ya da açık uçlu yanıt verilen soruların kullanılması durumunda sistem kontrolünün yapılması zorlaşmaktadır. Bu nedenle kitabın okunup okunmadığının belirlmesine yönelik kitap ile ilgili çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır.

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

değerlendirmeleri sonucunda birbirinden farklı 346 soru KİTAS soru havuzuna eklenmiştir.

KİTAS’da yer alan değerlendirme sınavının amacı öğrencinin kitabı okuyup okumadığını belirlemektir. Araştırma örnekleminin dışında yer alan ve “Halime Kaptan” kitabını okumuş olan 10 öğrenciye KİTAS’ın değerlendirme sorularından sınav olmaları sağlanarak sınav süresi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden beşi ilk 11 dakikada çıkmıştır. 15. dakikada ise üç öğrenci daha çıkmıştır. Kalan öğrenciler ise 21. dakikada sınavı tamamlamışlardır. Öğrencilerin sınavı tamamlama süreleri göz önüne alındığında sınav süresinin 20 dakika olmasına karar verilmiştir. Sınavda sadece doğru cevaplanan sorular puanlamaya katılmıştır. Diğer bir deyişle yanlış cevaplar doğruları götürmemektedir. Değerlendirme puanı (DP) hesaplaması şu şekildedir; **“DP= (100/15)* Doğru Sayısı”** puanlama yapılırken en yakın tam sayıya yuvarlanmaktadır.

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

3.1.3.5 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (Öğrenci ve Sınıf Rehber Öğretmenleri İçin) ve Açık Uçlu Anket Formu (Veliler İçin)

Geliştirilen taslak KİTAS’ın alt sistemleri olan tavsiye, değerlendirme, takip ve raporlama bileşenlerinin iyileştirilmesi için etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarında sınıf rehber öğretmenlerinden, ortaokul öğrencilerinden ve velilerden görüş alınmıştır. Araştırmada öğrenciler ve sınıf rehber öğretmenleri ile ses kaydı alınarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak velilerle ortak zaman bulunmasının zorluğu ve velilerin yazarak görüş bildirmek istemelerinden dolayı velilerden açık uçlu anket formları ile veri toplanmıştır.

Bu çerçevede yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Şekil 11’te görüşme ve açık uçlu anket formlarının hazırlanması süreci gösterilmektedir.



Şekil 11. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci

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

Uzman Görüşlerine Sunulması: Taslak görüşme formları öncelikle yüz-görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için biri nitel araştırma konusunda uzman iki BÖTE öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu soruları araştırmanın amacına, etkililik, verimlilik ve memnuniyet temalarına göre incelenmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde sorulara uygun sondalar (katılımcılardan daha derin veri toplamak için alternatif sorular) eklenmiştir. Bu işlem adımı sonrasında bir Türkçe dil bilgisi uzmanına form sunulmuştur. Bu aşamada görsel, dil hataları ve anlam bütünlüğü yönünden formlar incelenmiştir. Türkçe uzmanlarının dönütleri çerçevesinde görüşme formlarının 2. taslağı oluşturulmuştur.

Pilot Uygulama: Görüşme formları araştırma katılımcılarına uygulanmadan önce pilot uygulama ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamaların amacı görüşme formunda olası aksaklıkların, anlaşılmayan yerlerin önceden fark edilmesi ve görüşme süresinin

ayarlanmasıdır. Hazırlanan görüşme formları araştırmının kapsamı ve katılımcıları açısından araştırmacıya daha gerçekçi yol gösterebilmesi için pilot uygulama araştırma katılımcılarıyla benzer hedef kitle özelliği taşıyan bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda pilot uygulama Kırklareli Merkez Atatürk Ortaokulu bir 6. sınıf öğrencisi, bir rehber öğretmeni ve bir veli ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sırasında katılımcıların anlamadıkları yerlere ilişkin soruları ve önerileri çerçevesinde görüşme formunun son hali hazırlanmıştır. Ayrıca görüşmeler için gerekli görülen ortalama süre belirlenmiş ve görüşme formu bilgilendirme yazısına tahmini süre olarak belirtilmiştir. Pilot uygulamadan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun uygulamaya hazır, son hali oluşturulmuştur.

Sınıf rehber öğretmenleri için geliştirilen görüşme formu EK-D’de, öğrenciler için geliştirilen görüşme formu EK-E’de ve veliler için geliştirilen açık uçlu anket formu EK-F’de yer almaktadır.

3.1.3.6 Kayıt (Log) Dosyaları

Sisteme giriş yapan öğretmen, öğrenci ve velilerin sistemdeki hareketleri kayıt altına alınmıştır. Destek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.1.4 Verilerin Toplanması (Geliştirme ve İyileştirme)

Araştırmanın birinci aşaması olan “KİTAS Sistemi Taslağının Geliştirilmesi ve İyileştirilmesi” aşamasında iyileştirme döngülerinde uzman görüşlerine başvurulmak üzere bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur.

Geçerlik komitesi: İyileştirme döngülerinde görüşlerini bildirerek tartışan ve ortak kararlar alan üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Alınan kararlar araştırmada uygulanmıştır. Birinci komite üyesi, yüksek lisans düzeyinde nitel araştırma dersi veren ve öğretim tasarımı alanında uzman BÖTE bölümü öğretim üyesidir. İkinci komite üyesi çoklu ortam tasarımı alanında uzman ve tasarım tabanlı araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesidir. Üçüncü öğretim üyesi okuma alanında uzman Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir.

Araştırmanın birinci aşamasının iyileştirilmesi boyutunda paydaşlardan (öğretmen, öğrenci ve veliden) veri toplanmıştır. Araştırmanın iyileştirilmesine ilişkin birinci iyileştirme döngüsü tamamlanmıştır. Birinci iyileştirme döngüsünde paydaşlar 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Eylül ve Ekim aylarında KİTAS’ı kullanmışlardır. Kasım ayının ilk haftasından itibaren sistemin iyileştirilmesine ilişkin paydaşların görüşleri alınmaya başlamıştır. Alınan görüşlerden sonra geçerlik komitesi toplanarak KİTAS’ın iyileştirilmesine yönelik bazı kararlar

almıştır. Alınan kararlar doğrultusunda KİTAS üzerinde iyileştirme (değişiklik) çalışmaları sürmektedir. KİTAS'ın iyileştirme aşamasına 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde de devam edilecektir.

Araştırmanın birinci aşamasının iyileştirilmesi boyutunda verilerin toplanması sürecinde öğrenci ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci velilerine açık uçlu anket formları dağıtılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce yazılı ve sözlü olarak gerekli makamlardan izinler alınmıştır. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izinler alınmıştır (EK-G). Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu Müdürü'nden ve Gazi Ortaokulu Müdürü'nden ise gerekli sözlü izinler alınmıştır. Okul Müdürleri, öğretmenleri araştırmaya destek vermeleri konusunda teşvik etmiştir. Araştırma kapsamında veliler ile öncelikle veli toplantısında tanışılmış ve bir tanıtım sunusu eşliğinde KİTAS için tanıtım yapılmıştır. Sistemin kullanılması için her hafta okula gidilmiş ve öğrencilere hatırlatma yapılmıştır. Araştırma kapsamında 100 Temel Eser içerisinde sadece "Halime Kaptan- Rıfat Ilgaz" isimli eser ile ilgili değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Bu nedenle görüşme yapılacak öğrenciler "Halime Kaptan" kitabını okuyanlar arasından seçilmiştir. Rehber öğretmenlerin yardımı ile bu öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler bire-bir olarak ve görüşme kurallarına uygun bir şekilde yapılmıştır. Görüşmeyi kabul eden sınıf rehber öğretmenlerinden randevu alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ancak bazı sınıf rehber öğretmenleri ses kaydı alınmasını istemediklerinden görüşmeciler görüşme esnasında not tutmuştur. Öğrenci velileri ile ortak zaman bulunmasının zorluğu ve velilerin yazarak görüş bildirmek istemelerinden dolayı onlardan veriler açık uçlu anket formları ile yazılı olarak alınmıştır. Veliler için açık uçlu anket formları öğrencilere dağıtılmış ve yine öğrencilerden geri alınmıştır.

3.1.5 Verilerin Analizi (Geliştirme ve İyileştirme)

Geliştirme ve iyileştirme aşamasında nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Veriler ölçek, anket, değerlendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sistem kayıt (log) dosyaları gibi çeşitli kaynaklardan toplanmaktadır. Araştırma kapsamında nicel veriler için betimsel istatistikler, nitel veriler için ise betimsel ve içerik analizi kullanılmaktadır. Araştırmada sistemden alınacak kayıt dosyalarının yanı sıra ses kayıt cihazı ve kamera kayıtları ile bazı veriler kayıt altına alınmaktadır. Böylece verilerin daha geçerli olması düşünülmüştür. Ses kaydı çözümlemelerinde gerekli durumlarda katılımcı teyidi ile çözümleme aşaması sürdürülmektedir. Bu çerçevede araştırma soruları, yöntem, veri toplama araçları ve verilerin analizi Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Araştırma sorularının yöntem, veri toplama araçları ve analizi ile eşleştirilmesi

Araştırma Aşaması	Araştırma sorusu	Yöntem	Veri toplama araçları	Veri analizi
1. Aşama 1. Bölüm: KİTAS Siteminin Geliştirilmesi	1. Taslak KİTAS uygulamasının; a. tavsiye sistemi nasıldır? b. değerlendirme sistemi nasıldır? c. takip ve raporlama sistemi nasıldır? d. geliştirilmesinde dikkat edilecek görsel tasarım ilkeleri nelerdir? e. öğrenci, öğretmen ve veli kullanım kılavuzu nasıldır?	Tasarım Tabanlı Araştırma	KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik veri toplama araçları - KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları - KİTAS'ı iyileştirmeye yönelik açık uçlu anket formu - KİTAS uygulaması kayıt dosyaları	- Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. - Nitel veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.
1. Aşama 2. Bölüm: KİTAS Siteminin İyileştirilme si	2. Geliştirilen taslak KİTAS uygulamasının; a. tavsiye sistemi nasıl iyileştirilebilir? b. değerlendirme sistemi nasıl iyileştirilebilir? c. takip ve raporlama sistemi nasıl iyileştirilebilir? d. görsel tasarımı nasıl iyileştirilebilir? e. öğrenci, öğretmen ve veli kullanım kılavuzu nasıl iyileştirilebilir?		KİTAS sisteminin geliştirilmesi için kullanılan veri toplama araçları - 100 Temel Eser zorluk seviyesi belirleme anketi - KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için kullanılan veri toplama araçları - Kitap okuma alışkanlıkları belirleme ölçeği - Kitap okuma ilgi alanları belirleme anketi - “Halime Kaptan” kitabının okuma durumunun belirlenmesine yönelik - değerlendirme testi	

Araştırmanın birinci aşamasının geliştirme bölümünde KİTAS sisteminin geliştirilmesi için kullanılan 100 Temel Eser zorluk seviyesi belirleme anketi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizinde yüzde, frekans ve ortalama kullanılmıştır.

KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için kullanılan veri toplama araçları olan Kitap okuma alışkanlıkları belirleme ölçeği, Kitap okuma ilgi alanları belirleme anketi ve “Halime Kaptan” kitabının okuma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme testi, sisteme entegre edilerek KİTAS’ın iyileştirilmesi aşamasından sonra sistemde kullanılmaya başlanmıştır. Kitap okuma alışkanlıkları belirleme ölçeği ve Kitap okuma ilgi alanları belirleme anketinden ortalama ve frekans olarak elde edilen nicel verilerle sistem öğrenciye kitap tavsiye etmektedir. “Halime Kaptan” kitabının okuma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme testinden ortalama ve frekans olarak elde edilen verilerle sistem öğrencinin değerlendirme puanını hesaplamaktadır.

KİTAS sisteminin iyileştirilmesine yönelik katılımcıların görüşleri alınırken yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Veriler ses kayıtları, görüşmeciler notları ve açık uçlu yanıtlar olarak toplanmıştır. Ses kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra tüm yazılı metinler NVivo programı yardımı ile betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma verileri; KİTAS sisteminin tavsiye, değerlendirme, takip ve raporlama bileşenlerinin her biri için etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları hazır temalar olarak alınmıştır. Bu nedenle öncelikle veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Ardından verilerden etkililik, verimlilik ve memnuniyet ana temaları altında yeni alt temalara ulaşılmıştır. Burada da içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulguların sunumunda tema ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılara veri kaynağına göre metin içinde atıf yapılmıştır. Sınıf Rehber Öğretmenlerinden ve öğrencilerden gelen verilerden doğrudan alıntılar için örnek atıf Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenden ve öğrenciden doğrudan alıntı için örnek atıf

Katılımcı Kod İsmi	Veri Türü	Doğrudan Alıntılar İçin Örnek Atıf
Öğretmen4	Ses kaydı	(Eğitmen görüşme formu, 4 nolu eğitimci, zaman aralığı)
Öğretmen8	Görüşmeciler Notu	(Eğitmen görüşme notları, 8 nolu eğitimci)
Öğrenci4	Ses Kaydı	(Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, zaman aralığı)

Tablo 14’te görüldüğü gibi örneğin Öğretmen4 kod isimli öğretmenin ses kaydından doğrudan alıntı yapılacağına “(Eğitmen görüşme formu, 4 nolu eğitimci, zaman aralığı)” şeklinde atıf yapılmıştır. Velilerden gelen verilerden doğrudan alıntılar için örnek atıf Tablo

15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Veliden doğrudan alıntı için örnek atıf

Katılımcı Kod	Veri Türü	Doğrudan Alıntılar İçin Örnek Atıf İsmi
Veli1	Açık uçlu anket	(Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli)

Tablo 15'te görüldüğü gibi örneğin Veli1 kod isimli velinin açık uçlu anket formundan doğrudan alıntı yapılacağında "(Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli)" şeklinde atıf yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen verilerin analizinde birinci aşamada uygulanan analiz yöntemleri uygulanacaktır.

3.2 II. Aşama: KİTAS'ın Etkililiğinin Sınanması Aşaması

3.2.1 Araştırma Modeli (Etkililik Sınaması)

Araştırmanın ikinci aşamasında karma yöntem kullanılmıştır. Karma desenlerden iki aşamalı desen temel alınmıştır. İki aşamalı desende araştırmacı, araştırmanın nitel ve nicel aşamalarını ayrı ayrı uygulamaktadır (Creswell, 1994). Bu araştırmanın nicel aşamasında öğrencilerin dönem başı ve sonundaki okuma alışkanlığı puanlarındaki değişim belirlenmektedir. Nitel aşamasında ise paydaşların KİTAS'ın etkililiğine ilişkin veri toplanmaktadır.

3.2.2 Katılımcılar (Etkililik Sınaması)

KİTAS'ın etkililiğinin sınanması aşaması, 2017-2018 bahar döneminde bir dönem boyunca Kırklareli'nde iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Kırklareli il merkezinde yer alan Atatürk Ortaokulu'nda sistemin etkililik sürecini gerçekleştirebilmek için 11 sınıf rehber öğretmeni, 178 öğrenci ve öğrenci velileri KİTAS'ı kullanmıştır. Sistemi kullanan ve görüşme/anket yapmayı kabul eden 11 sınıf rehber öğretmeni, 28 veli ve 89 öğrenciden nitel veri, 178 öğrenciden ise nicel veri toplanmıştır.

Kırklareli il merkezindeki İstiklal Ortaokulu'nda sistemin etkililik sürecini gerçekleştirebilmek için 9 sınıf rehber öğretmeni, 133 öğrenci ve öğrenci velileri KİTAS'ı kullanmıştır. Sistemi kullanan ve görüşme/anket yapmayı kabul eden 9 sınıf rehber öğretmeni, 17 veli ve 80 öğrenciden nitel veri, 111 öğrenciden ise nicel veri toplanmıştır.



Şekil 12. Araştırma katılımcıları (etkililik)

Sonuç olarak Şekil 12'de de görüldüğü gibi araştırmanın etkililik aşamasının katılımcılarını 20 sınıf rehber öğretmeni, 45 veli ve 169 öğrenciden nitel veri, 289 öğrenciden ise nicel veri toplanmıştır.

3.2.2.1 Öğrenciler

Her iki uygulama okulundan toplam altı adet 5. sınıf şubesi, sekiz adet 6. sınıf şubesi, iki adet 7. sınıf şubesi ve bir adet 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. KİTAS'ın tüm sınıflara ve şubelerine uygulanması planlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin Liseye Giriş Sınavı'na (LGS) hazırlanmalarından dolayı çoğu sınıf araştırmaya katılmak istememiştir. Her iki okuldan katılımcıların yaşları 10 ile 14 arasında değişmektedir. 18 adet 10 yaşında, 100 adet 11 yaşında, 128 adet 12 yaşında, 34 adet 13 yaşında, 9 adet 14 yaşında öğrencimiz sistemi kullanmıştır. Öğrencilerin 151'i kız 138'i erkektir.

3.2.2.2 Sınıf Rehber Öğretmenleri

Birinci uygulama okulunda KİTAS'a katılan 11 sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır. 11 sınıf rehber öğretmeninden görüşme talep edilmiş, bunlardan altısı ile görüşülmüş beş öğretmene ise görüşme formları dağıtılarak yazılı veri toplanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmenler (Atatürk Ortaokulu)

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)
Öğretmen1	Kadın	40	Türkçe	15
Öğretmen2	Erkek	42	Türkçe	18
Öğretmen3	Kadın	35	Türkçe	10
Öğretmen4	Kadın	38	Türkçe	12
Öğretmen5	Kadın	32	Türkçe	7
Öğretmen6	Kadın	33	Bilişim Teknolojileri	9
Öğretmen7	Erkek	37	Bilişim Teknolojileri	10
Öğretmen8	Kadın	32	İngilizce	7
Öğretmen9	Kadın	45	Fen Bilgisi	19
Öğretmen10	Erkek	47	Matematik	20

Öğretmen11	Kadın	34	Teknoloji Tasarım	10
------------	-------	----	-------------------	----

İkinci uygulama okulunda KİTAS'a katılan dokuz sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır. Beş sınıf rehber öğretmeni ile görüşülmüş dört tanesine ise görüşme formu dağıtılarak yazılı veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Araştırmaya katılan öğretmenler (İstiklal Ortaokulu)

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)
Öğretmen12	Kadın	45	Türkçe	18
Öğretmen13	Kadın	32	Türkçe	9
Öğretmen14	Erkek	34	Türkçe	10
Öğretmen15	Erkek	40	Türkçe	17
Öğretmen16	Kadın	33	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	9
Öğretmen17	Kadın	30	Bilişim Teknolojileri	3
Öğretmen18	Kadın	28	Bilişim Teknolojileri	3
Öğretmen19	Kadın	31	Matematik	5
Öğretmen20	Erkek	42	Fen Bilgisi	15

3.2.2.3 Öğrenci Velileri

Araştırmada Atatürk Ortaokulu'ndan 28 veli açık uçlu anket formunu doldurmuştur. Velilerin 2' si ilkokul mezunu, 4'ü ortaokul mezunu, 10'u lise mezunu ve 12 üniversite mezunudur. Formu dolduranların tamamı öğrencinin ebeveynlerinden birisidir (annesi ya da babası). Araştırmada İstiklal Ortaokulu'ndan ise 17 veli açık uçlu anket formunu doldurmuştur. Velilerin 1 tanesi ilkokul mezunu, 3 tanesi ortaokul mezunu, 9 tanesi lise mezunu ve 4 tanesi üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan velilerin 38'i kadın, 7'i erkektir. Velilerin yaşları 33 ile 50 aralığındadır.

3.2.3 Veri Toplama Araçları (Etkililik Sınaması)

KİTAS'ın etkililiğinin sınanması aşamasında kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Kitap Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi Ölçeği
- KİTAS'ın etkililiğinin sınanmasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ile açık uçlu anket formları ve
- KİTAS uygulaması kayıt dosyaları

3.2.3.1 Kitap Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin KİTAS kullanmadan önce ve sonraki kitap okuma alışkanlıklarındaki değişimin belirlenebilmesi için bu araştırmada geliştirilen Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (EK-B) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme adımları 3.1.3.2 başlığında detaylı olarak

açıklanmıştır. Ölçek, dönem başında öntest olarak dönem sonunda sontest olarak uygulanmıştır.

3.2.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Sınıf Rehber Öğretmenleri İçin) ve Açık Uçlu Anket Formu (Öğrenci, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Veliler İçin)

Geliştirilen, iyileştirilen ve son halini alan KİTAS'ın alt sistemleri olan tavsiye, değerlendirme, takip ve raporlama bileşenlerinin etkililiğine ilişkin paydaşlardan (öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veliler için) görüş alınmıştır. Araştırmada sınıf rehber öğretmenleri ile ses kaydı alınarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak katılımcı sayısının çok olmasından dolayı veliler ve öğrencilerden açık uçlu anket formu ile yazılı olarak görüş alınmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formları hazırlanırken öncelikle taslak soru maddeleri yazılmıştır. Ardından uzmanların (BÖTE ve Türkçe Eğitimi Alanları) görüşüne çıkılarak maddeler düzenlenmiştir. Her bir görüşme formu ve açık uçlu anket formu için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalarından sonra görüşme formları ve açık uçlu anket formları son hallerini almıştır. Sınıf rehber öğremleri için geliştirilen görüşme formu EK-H'de, öğrenciler için geliştirilen açık uçlu anket formu EK-I'de ve veliler için geliştirilen açık uçlu anket formu EK-J'de yer almaktadır.

3.2.3.3 Kayıt (Log) Dosyaları

KİTAS'a giriş yapan öğretmen, öğrenci ve velilerin sistemdeki hareketleri kayıt altına alınmıştır. Kayıt dosyaları ile paydaşların KİTAS'ı kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.4 Verilerin Toplanması (Etkililik Sınaması)

Araştırmanın ikinci aşaması olan "KİTAS'ın Etkililiğinin Sınanması" aşamasında paydaşlardan (öğretmen, öğrenci ve veliden) nitel ve nicel veri toplanmıştır. Kırklareli il merkezindeki Atatürk ve İstiklal Ortaokullarında araştırmanın uygulanması için Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (EK-K). Ayrıca her iki okulun yöneticilerinden sözlü izin de alınmıştır. KİTAS için öncelikle öğretmenlere yönelik bir tanıtım toplantısı yapılmıştır. Öğretmenler ise öğrencilere sistemi tanıtmışlardır. Ayrıca velilere de tanıtım broşürleri gönderilmiştir. Sistemin kullanılması için her hafta okula gidilerek öğretmen ve öğrencilerin sistemi kullanması teşvik edilmiştir. Dönem sonunda öğretmen ve öğrencilere katılım sertifikası (EK-L) verilmiştir.

2017-2018 yılı bahar dönemi başında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları geliştirilen ölçek ile nicel olarak ölçülmüştür. 289 öğrencinin KİTAS'a ilk girişlerinde sisteme eklenen ölçek ile

başlangıçtaki okuma alışkanlıkları belirlenmiştir. Dönem sonunda ise kağıt-kalem formatında uygulanan ölçek ile öğrencilerin dönem sonundaki okuma alışkanlıkları ölçülmüştür. Dönem sonunda sistemin etkililiğinin belirlenmesi için paydaşlardan görüş alınmıştır. Öğrencilerin sayısı fazla olduğundan öğrencilerden kağıt-kalem formatında açık uçlu anket ile yazılı olarak veri toplanmıştır. 169 öğrenci formu doldurmuştur. Velilere de öğrenciler aracılığıyla açık uçlu anketler gönderilmiştir. Ayrıca veliler için çevrimiçi form da (Google anket) oluşturulmuştur. Bu form KİTAS web sayfasına eklenmiştir. Velilere kağıt-kalem formatındaki anketi ya da sistem web sayfasındaki anketi doldurmaları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu kapsamda üç veli çevrimiçi anketi doldurmuş, 42 veli ise kağıt-kalem formatındaki anketi doldurmuştur. KİTAS'ın etkililiğinin belirlenmesinde bir diğer paydaş olan öğretmenlerle ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Bire-bir görüşmeler, görüşmeyi kabul eden 20 sınıf rehber öğretmeni ile istedikleri bir zaman diliminde ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2.5 Verilerin Analizi (Etkililik Sınaması)

KİTAS'ın etkililiğinin sınanması aşamasında nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Veriler ölçek, anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sistem kayıt (log) dosyaları ile toplanmıştır. Nicel veriler için betimsel istatistikler, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve nitel veriler için ise betimsel ve içerik analizi kullanılmaktadır. Araştırma soruları, yöntem, veri toplama araçları ve verilerin analizi Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Araştırma sorularının yöntem, veri toplama araçları ve analizi ile eşleştirilmesi

Araştırma Aşaması	Araştırma sorusu	Yöntem	Veri toplama araçları	Veri analizi
2. Aşama: KİTAS Sisteminin Etkililiğinin Sınanması	3. Geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS uygulamasının; a. öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisi nedir? b. kitap tavsiye sistemine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir? c. kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir? d. kitap okuma etkinliklerinin takip ve raporlama sistemine ilişkin öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşleri nelerdir? e. öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli tarafından kullanım sıklığı nedir?	Karma Yöntem	KİTAS'ın etkililiğini sınamaya yönelik veri toplama araçları - KİTAS'ın etkililiğini sınamaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları - KİTAS'ın etkililiğini sınamaya yönelik açık uçlu anket formu KİTAS uygulaması kayıt dosyaları KİTAS sistemi içerisinde sistemin işlerliği için kullanılan veri toplama araçları - Kitap okuma alışkanlıkları belirleme ölçeği - Kitap okuma ilgi alanları belirleme anketi - “Halime Kaptan” kitabının okuma durumunun belirlenmesine yönelik - değerlendirme testi	- 3a'nın yanıtlanması için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. - Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans) kullanılmıştır. - Nitel veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın II. aşaması olan KİTAS etkililiğinin belirlenmesi aşamasında KİTAS'ın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisi (3. araştırma sorunun a şıkkı) non-parametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Bu testin seçilmesinin nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

- Öğrencilere KİTAS'ın uygulanmasından önce ve sonra “Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarındaki değişim, ölçekten aldıkları öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak belirlenmiştir. Aynı gruba ait iki ölçümün karşılaştırılması yapıldığından parametrik bir test olan bağımlı örneklem t-testi veya non-parametrik bir test olan Wilcoxon testi ile kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2013).
- Her iki ölçümün normal dağılım gösterip göstermediği veri setleri 30'dan büyük olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir (Akbulut, 2010). Yapılan test sonucunda her iki gruptaki verilerin de normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$).
- Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Okuma alışkanlığı öntest puanları için çarpıklık değeri $-.667$, basıklık değeri ise $.245$ 'tir. Okuma alışkanlığı sontest puanları için çarpıklık değeri $-.55$, basıklık değeri ise $1,578$ 'dir. Karşılaştırılacak her bir grup normal dağılım koşulunu sağlamalıdır. Normal dağılımın sağlanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin her ikisinde -1 ve $+1$ arasında olması gerekmektedir (Huck, 2008). Burada sontest puanlarında basıklık değeri bu aralıkta olmadığından normal dağılımın sağlanamadığı ifade edilebilir.
- Karşılaştırılacak olan veri setlerinde normal dağılım koşulu sağlanamadığından non parametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

3. araştırma sorusunun b, c ve d şıklarında elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. 3. sorunun e şıkında ise paydaşların KİTAS'ı kullanım sıklıkları betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Bulguların sunumunda tema ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılara veri kaynağına göre metin içinde atıf yapılmıştır. Öğrenci “Ö”, öğretmen “E” ve veli ise “V” olarak kodlanmıştır.

3.3 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması bütün bilimsel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmaların da ruhunu oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın geçerli ve doğru bilgiyi içermesi araştırmacının en başta dikkat etmesi gereken husus olmalıdır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlama konusunda tanımlar, yöntemler ve testler olsa da nitel araştırmalara getirilen en önemli eleştirilerden birisi özellikle güvenilirliği sağlama konusunda

bu gibi unsurların olmayışıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Ancak nitel araştırmaların doğası gereği araştırmacı, süreç içerisinde kullanacağı strateji ve alacağı önlemler olarak geçerlik ve güvenirliği sağlayabilir. Bu hususta nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenirliğini sağlamada alınan bazı önlemlerden söz edilebilir. Bu araştırmada görüşme formlarının iç geçerliğini sağlamak için soru havuzlarında yer alan sorular üzerinde nitel araştırma konusundan uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için hazırlanan görüşme formlarının pilot uygulaması yapılmıştır.

4. BULGULAR

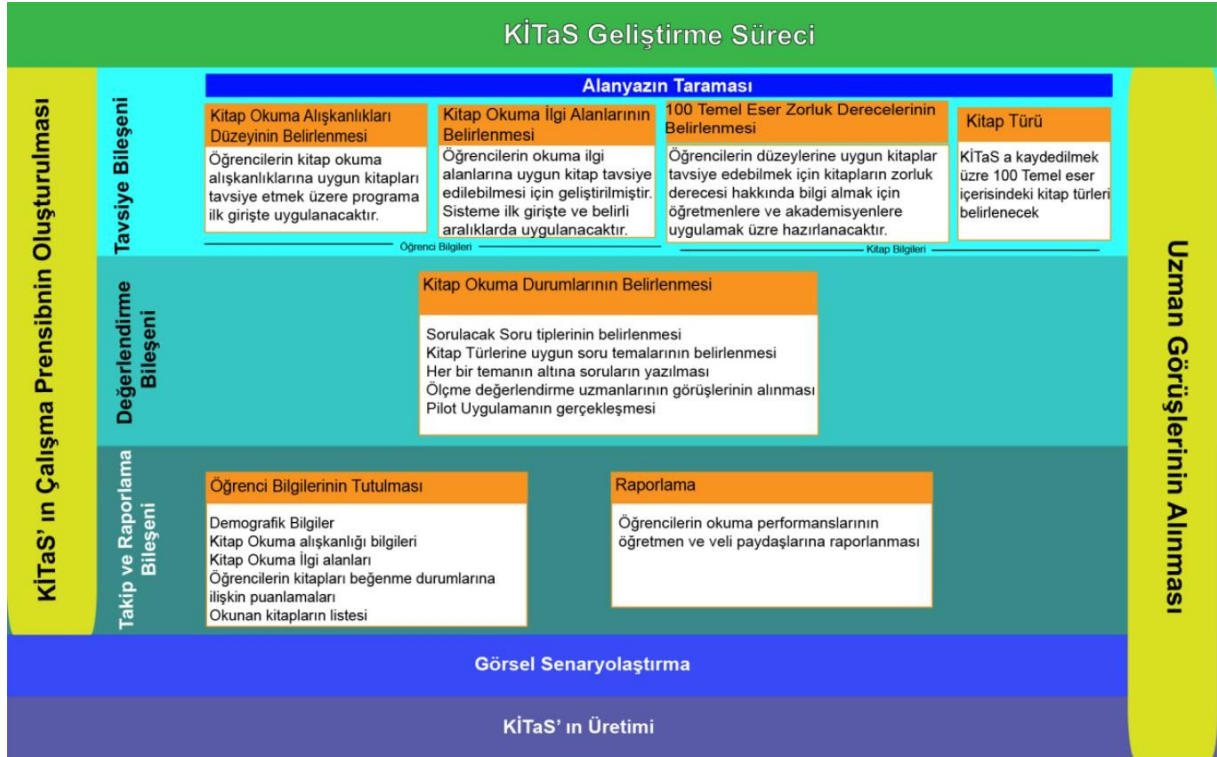
Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde toplanan verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasının birinci bölümü olan KİTAS taslağının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise KİTAS etkililiği incelenmiştir.

4.1 Taslak KİTAS Geliştirilmesi Süreci

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde toplanan verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasının birinci bölümü olan KİTAS taslağının geliştirilmesi bölümü tamamlanmıştır.

KİTAS, ortaokul öğrencileri için MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi"dir. KİTAS ile öğrencilerimiz; ilgi ve düzeylerine uygun kitap seçebilecek, kitap sonu değerlendirme sınavları ile kitap okuma durumlarını değerlendirebilecek ve okuma durumlarını ve performanslarını izleyebileceklerdir. Öğretmen ve velilerimiz ise; öğrencilerin okuma durum ve performanslarını yakından ve sürekli takip edebileceklerdir. Böylelikle sürecin kontrollü bir şekilde sürdürülmesi sağlanacaktır. Bu bölümde öncelikle KİTAS' ın nasıl geliştirildiği anlatılmıştır.

KİTAS' ın geliştirilmesi süreci üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar KİTAS çalışma prensibinin oluşturulması, görsel senaryolaştırma ve KİTAS'ın üretimidir. Şekil 13'te sistemin geliştirme süreci gösterilmektedir.



Şekil 13. KİTAS geliştirme süreci

Şekil 13' te gösterildiği gibi KİTAS' ın geliştirilme sürecinin her aşamasında iki BÖTE (biri görsel tasarım ve çoklu ortam diğeri materyal tasarımı ve öğretim tasarımı alanında uzman) ve bir Türkçe Eğitimi öğretim üyesinden (okuma alanında uzman) oluşan uzman ekibinin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede düzenlemeler yapılmıştır. İlk olarak geliştirme sürecinin ilk aşaması olan çalışma prensibinin oluşturulması anlatılacaktır.

4.1.1 KİTAS Çalışma Prensibinin Oluşturulması

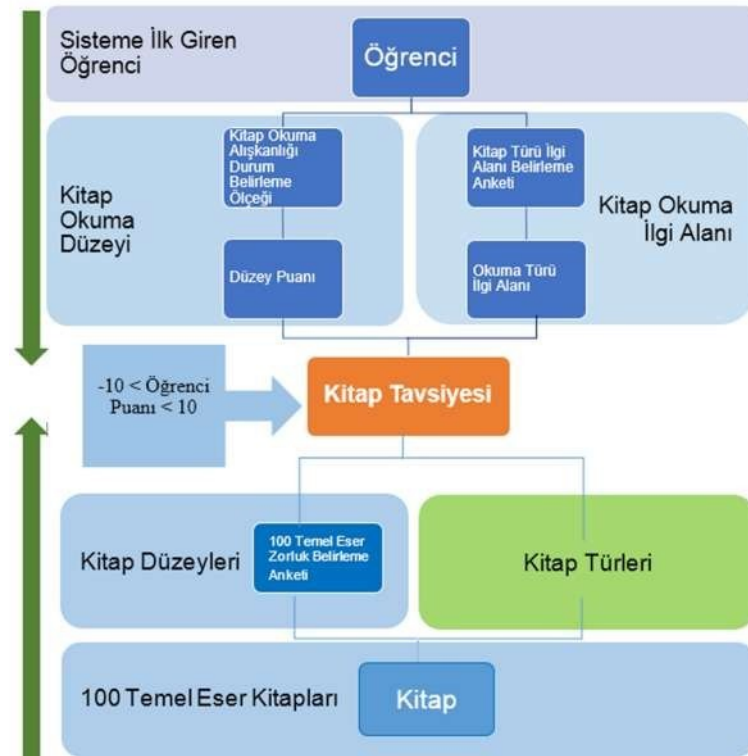
KİTAS üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar tavsiye bileşeni, değerlendirme bileşeni ve takip ve raporlama bileşenidir. Bu üç ayrı bileşenin birbiri ile entegre olarak çalışabilmesi planlanmıştır. Diğer bir deyişle KİTAS öğrencilere ilgi düzeylerine uygun kitap tavsiyesi yapması, seçtikleri kitaptan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

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

Bu bölümde KİTAS' ın üç bileşeninin çalışma prensibi anlatılmıştır.

4.1.1.1 Tavsiye Bileşeni (1.a araştırma sorusu)

Tavsiye bileşeninde amaç öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun kitaplarla karşılaşmasını sağlamak olmuştur. Bunun için öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyi ve kitap okuma ilgi alanları göz önüne alınarak tavsiye sisteminin onlara kitap tavsiye etmesi hedeflenmiştir. Düzeylerine ve türlerine göre ayrılmış olan 100 Temel Eser kitaplarından öğrenci puanının Yakınsal Gelişim Alanına (YGA) uygun bir şekilde 10 puan düşük ve 10 puan yüksek kitaplardan tavsiye listesi oluşturulmuştur. Tavsiye bileşeninin çalışma mantığı Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Tavsiye bileşeninin çalışma mantığı

Şekil 14' te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma ilgi alanları gözetilerek düzeyleri belirlenmiş ve türlerine göre gruplanmış kitaplardan uygun olanlar tavsiye edilmiştir.

Tavsiye sistemi, belirlenmiş performansa dayalı bir puanlama sistemine göre çalışmaktadır. Öğrencinin performansı belirlenirken okuduğu kitabın düzeyi, sayfa sayısı ve kitabın

sınavından aldığı puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Tavsiye sisteminin performansa göre puan hesaplamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 19. Tavsiye sistemi puanlama bileşenleri

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

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencinin Performans Puanı (PP) hesaplamasında kitap zorluk derecesinin ve sayfa sayısının %20’ si. Değerlendirme sınavından aldığı puanın ise %60’ ı alınması kararlaştırılmıştır. Buna göre;

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

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

Hesaplanan PP ile öğrencinin bir önceki düzey puanını aritmetik ortalaması alınıp yeni düzey puanı oluşturulmaktadır. ZDP hesaplaması “2.3.1.1. 100 Temel Eser Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi” başlığında DP hesaplaması ise “Değerlendirme Bileşeni” nde anlatılmıştır.

Tavsiye bileşeninde düzey ve ilgiye uygun kitapların tavsiye edilebilmesi için öncelikle öğrencilerin *Kitap Okuma Alışkanlıkları Düzeylerinin Belirlenmesi* (2.3.1.2. nolu başlık) ve *Kitap Okuma İlgi Alanlarının Belirlenmesi* (2.3.1.3. nolu başlık) gerekmektedir. Daha sonra kitapların *Zorluk Seviyesinin Belirlenmesi* ve ilgi alanlarına uygun *Kitap Türlerinin Belirlenmesi* gerekmektedir.

Sistemi ilk defa kullanacak öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunabilmek için kitap okuma düzeyleri hakkında fikir sahibi olunması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla proje kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen (Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015) “Kitap Okuma Alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği”

kullanılmıştır. Tavsiye bileşeninde sisteme ilk defa giren öğrenciler, kitap tavsiyesi için 15 maddelik “Kitap Okuma Alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği”ni (EK-B) ni doldurmalıdırlar. Ölçekteki her bir maddenin doldurulması zorunludur. Kitap okuma alışkanlığı (KOA) puanı her bir maddeye verilen (1-2-3-4-5) seçim ile o maddenin puanı hesaplanır. Ölçekten maksimum 75 minimum 15 puan alınabilmektedir. Buna göre KOA, tercih edilen madde puanlarının toplamıdır. Örneğin birinci maddeyi 3, ikinci maddeyi 4, üçüncü maddeyi de 2 işaretleyen bir öğrencinin bu üç madde için puanı “3+4+2= 9” olacaktır. Ölçekte 15 soru bulunmaktadır. Puanı 100’ lük sisteme çevirmek için KOA/0,75 işlemi gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuç en yakın tam sayıya yuvarlanarak öğrencinin KİTAS düzey puanı hesaplanmıştır.

Sisteme ilk defa giriş yapacak öğrencilerin kitap okuma ilgi alanlarını belirlemek amacı ile “Kitap okuma ilgi alanı belirleme formu”nu doldurmaktadırlar.

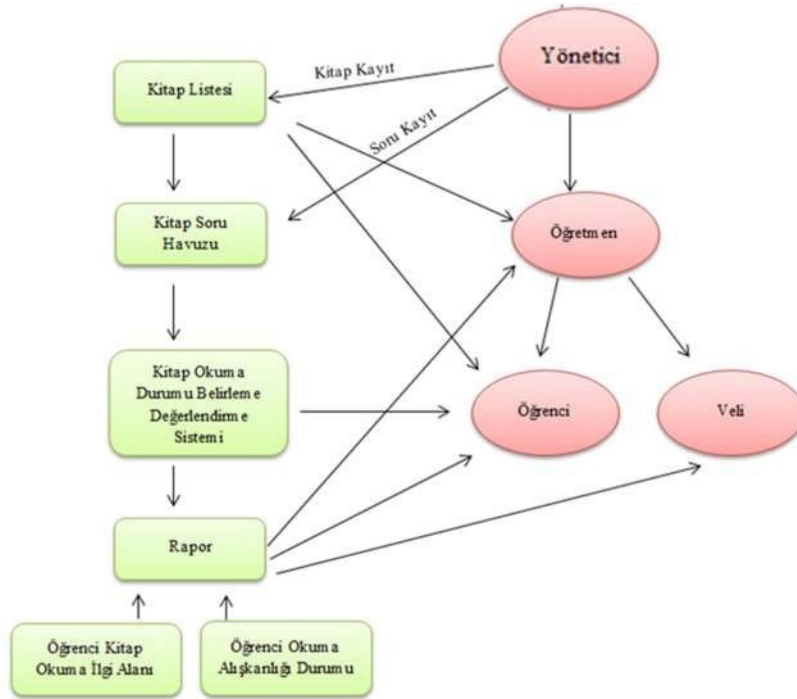
KİTAS içerisinde yer alan kitaplar, öğrencilerin ilgi alanına uygun bir şekilde tavsiye etmek üzere her bir kitap türlerine göre ayrılmıştır. Bu işlem kitap içerisinde yazan kitap türü bilgisi temel alınarak yapılmıştır. KİTAS içerisine kitap bilgisi olarak, kitap türü bilgisi girilmiştir. Ayrıca her bir kitabın zorluk derecesi puanı da sisteme girilmiştir.

4.1.1.2 Değerlendirme Bileşeni (1.b araştırma sorusu)

Bu bileşen ile öğrencinin kitabı okuyup okumadığının ve okuduğu kitabı ne derece anladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 100 temel eser listesinde yer alan kitaplardan bir tanesi seçilerek, onun okunma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme testi hazırlanmıştır. Araştırmada “Halime Kaptan” kitabı seçilmiş ve bu kitaba ilişkin değerlendirme testi hazırlanmıştır. Kitabın belirlenmesi ve değerlendirme testinin oluşturulması süreci “2.3.1.4. “Halime Kaptan” Kitabının Okuma Durumunun Belirlenmesine Yönelik Değerlendirme Testi” başlığında anlatılmıştır.

4.1.1.3 Takip ve Raporlama Bileşeni

KİTAS içerisinde “öğrencinin kişisel bilgileri”, “okuduğu kitap listesi” ve “kitabı ne kadar sürede okuduğu” gibi bilgiler kaydedilmektedir. Bu bilgiler öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli kullanıcı hesaplarında “raporlar” bölümünde yer almaktadır. Takip ve raporlama sisteminin çalışma mantığı Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Takip ve raporlama sisteminin çalışma mantığı

Şekil 15'te KİTAS'ın takip ve raporlama bileşeninin çalışma mantığı çizilmiştir. KİTAS'ta öğretmen, öğrenci ve veli için farklı arayüzler bulunmaktadır. Veli ve öğretmenin temel rolü Şekil 15'teki süreci izlemek olduğu için onlara öğrenci sonuçlarının istatistiksel bilgi ve yorumları sunulmuştur. Araştırmada geliştirilen KİTAS, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları, kitap okuma ilgi alanlarına göre kitap tavsiye etmektedir. Öğrenciler okudukları kitapların değerlendirme sınavlarına girerek, kitap okuma durumlarını belirleyebilmektedirler. Son olarak öğrencilerin kitap okuma durumlarını öğretmen-öğrenci ve veli kendi kullanıcı adı ve şifrelerini girerek takip edebilmektedir. Sonuç olarak KİTAS tavsiye, değerlendirme ve takip bileşenlerinden oluşan bir sistemdir.

4.1.2 Görsel Senaryo

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

4.1.3 KİTAS'ın Üretimi

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

4.1.3.1 Geliştirilen Taslak KİTAS

KİTAS'da üç farklı kullanıcı türü bulunmaktadır. Bütün hesaplar aynı giriş ekranından sisteme girebilmektedir. Öğretmen ve öğrenci kullanıcıları kendilerine ait kullanıcı adı ve şifre ile sisteme giriş yapabilmektedir. Veli kullanıcıları "Veli Bilgilendirme Sayfası" ndan giriş yapabilmektedirler.

Veli kullanıcısı için;

Veli bilgilendirme sayfasından yukarıdaki öğrencinin numarası ve Gazi Orta Okulu nu seçip giriş yapacak. KİTAS giriş ekranı Şekil 16'da görülmektedir.

KİTAS

Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS)

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

Sisteme giriş yapabilmek için lütfen kullanıcı adı ve şifrenizi giriniz.

Kullanıcı Girişi

Okul: Çanakkale Merkez Semsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu ▼

Kullanıcı Adı:

Şifre:

Güvenlik Kodu: 67841

[Şifremi Unuttum](#) [Giriş](#)

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

Şekil 16. Giriş ekranı

Bu bölümde kullanıcı hesaplarının görevleri ve arayüzleri anlatılmıştır.

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

Anasayfa ekranından öğrenciler okumakta oldukları kitabı, bitirmek için kalan gün sayısını görebilmektedirler. Sisteme ilk defa giriş yapan öğrencilerin kitap tavsiyesi alabilmek için ilgi ve düzey durumlarını belirlemek üzere anket sayfasına yönlendirilirler. Şekil 17’de bilgilendirme penceresi görülmektedir.



Şekil 17. Sisteme ilk defa giriş yapan öğrencileri yönlendirme penceresi

Anket sayfasında öğrencilerin,

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

doldurmaları beklenmektedir. Sisteme ilk giriş yapıldıktan sonra öğrenciler otomatik olarak bu formlara yönlendirileceklerdir. Öğrenciler, kendi ilgi alanları ve seviyelerine uygun kitap tavsiyesi alabilmeleri için bu formları eksiksiz ve doğru bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. Bu formları eksiksiz bir şekilde öğrenciler tamamlamadan bir sonraki menüye geçememektedirler. Formlar doldurulduktan sonra kitap seçiminin yapıldığı “Kitap Seçimi” sayfasına yönlendirilir. Şekil 18’de KİTAS’ da kitap seçimini yapmış bir öğrenci hesabı ekran görüntüsü bulunmaktadır.



Şekil 18. Öğrenci anasayfa görüntüsü

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

Kitap Seçimi menüsünden öğrencilere tavsiye edilen kitaplar arasından istedikleri tercihi yapabilecekleri liste yer almaktadır. Sisteme ilk defa giren öğrencilerin formları doldurduktan sonra ya da okuduğu kitabı okuyup sınavını olduktan sonra bu listeden bir kitap seçmeleri beklenmektedir. “Kitap Seçimi” menüsü ekranı Şekil 19’da yer almaktadır.



Şekil 19. Öğrenci hesabı kitap seçimi ekranı

Şekil 19'da görüldüğü gibi öğrencinin formlardan aldığı düzey puanı ve ilgi duyduğu kitap türlerine göre okuyabileceği kitaplar sıralanmıştır. Kitap listesinin yanında seçili olan kitaba ait bilgiler yer almaktadır. Öğrenci istediği kitabı işaretledikten sonra "Kitabı Seç" butonuna basarak kitap okuma sürecini başlatır. Eğer düzey puanı ve türüne göre listelenecek kitap bulunamadığı durumlarda "Seçimi Genişlet" butonu ile ya da "Kitap Okuma İlgili Alanı Belirleme Formunu" tekrar doldurarak seçim listesinin güncellenmesini sağlayabilmektedir.

Raporlar menüsünde öğrencilerin okuduğu ve okumakta olduğu kitaplara ait bilgileri, okuduğu süreyi ve değerlendirme sınavlarından aldıkları puanları gösteren tablolar yer almaktadır. Şekil 20'de öğrenci hesabının "Rapor" menüsüne ait ekran görüntüsü yer almaktadır.

Şekil 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin okumuş oldukları kitaplar listelenmektedir. Sınav oturumuna ulaşmak için ilgili kitabın sağ tarafında bulunan “Sınava Gir” butonuna tıklanmaktadır.

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

Sınav oturumuna gitmek için sınav listesinden bir kitap seçer sınava giriş yapar. Sınav ekranına ulaştıktan sonra öğrenciye okuduğu kitapla ilgili belirlenen temalardan 15 adet çoktan seçmeli sorular gelmektedir. Şekil 22’ de Sınav Oturumu Ekranı yer almaktadır.

Halime Kaptan Kitabı Değerlendirme Sınavı

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

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

Mehmet Aslan

24:30

Sınav Soruları Cevaplama Durumu

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

● Cevaplanan Soru
● Boş Bırakılan Soru
● Bu Sorudasınız

Sınavı Sonlandır

Önceki Soru **Sonraki Soru**

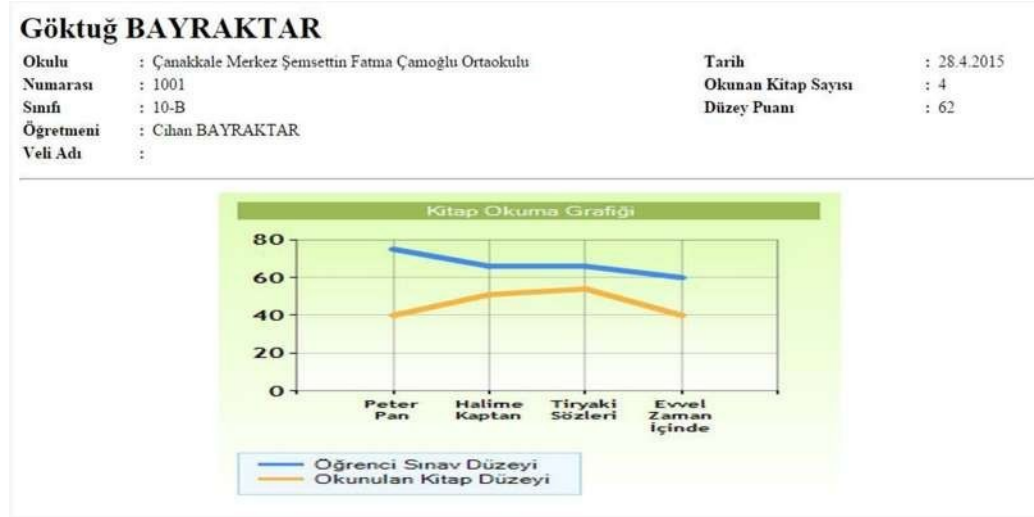
Şekil 22. Sınav oturumu ekranı

Öğrenciye sınavlar için 20 dakika süre verilmektedir. Sınav süresinden önce bitirildiğinde “Sınavı Sonlandır” butonuna tıklanarak sınav oturumu sonlandırılabilir. Öğrenci sınavı tamamladıktan sonra sınav sonuç ekranına yönlendirilecektir ve burada sınavda yanıtladığı doğru ve yanlış sayısını, sınavdan kaç puan aldığını, düzey puanına etkisini görebilmektedir. Şekil 23’ te öğrencinin değerlendirme sınavı raporu görülmektedir.



Şekil 23. Değerlendirme sınavı raporu

“Gelişim Raporu” bağlantısına tıkanıldığında o ana kadar okuduğu kitaplar ve sınav notları ile ilgili grafik bilgiye ulaşabilir. Şekil 24’ te gelişim raporu ekranı görülmektedir.

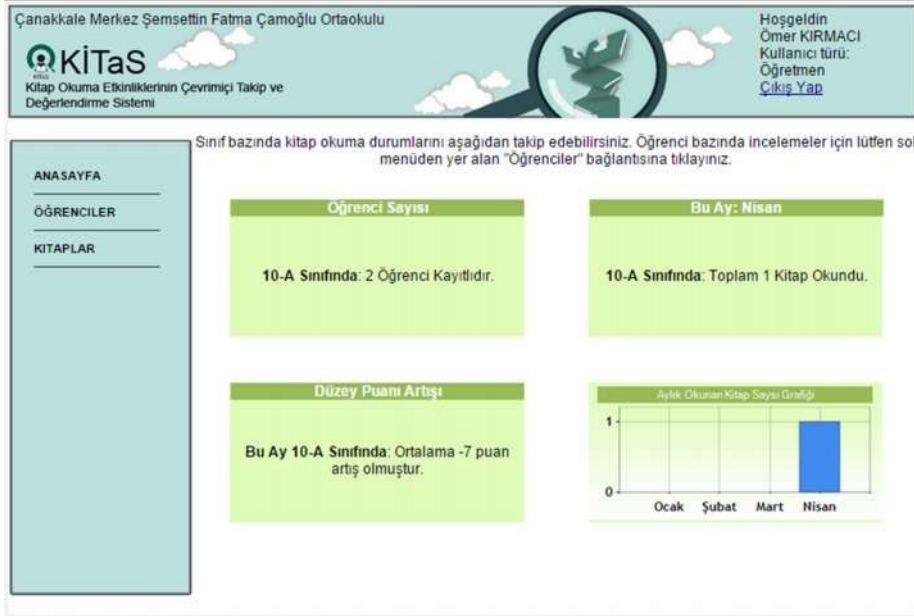


Şekil 24. Gelişim raporu ekranı

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

Öğretmen hesabının *Anasayfasında*, rehberlik yaptığı sınıfın, KİTAS sistemine kayıtlı olan öğrenci sayısının, sınıf bazında aylık okunan kitap sayısının, sınıf bazında düzey

puanlarındaki artış miktarının ve aylık okunan kitap sayısının grafiksel olarak gösteriminin takip edebildiği “Anasayfa” ekranı ile karşılaşmaktadır. Öğretmen hesabına ait “Anasayfa” görüntüsü Şekil 25’te yer almaktadır.



Şekil 25. Öğretmen Anasayfa Ekranı

Şekil 25’te görüldüğü gibi öğretmenler rehberlik yaptıkları sınıf performanslarını izleyebilmektedir. “Düzy Puan Artışı” penceresinden sınıfının ay içerisindeki düzy puanlarının gelişimi gösterilmektedir. *Öğrenciler* menüsünde sınıfındaki öğrencilerin listesi yer almaktadır. Dilediği öğrencinin ismini tıkladığında öğrencinin bireysel raporu ekranı gelmektedir. *Kitaplar* menüsünde öğretmenler, öğrencilere tavsiye edilen kitaplar hakkında bilgi edinme imkanına sahiptir. Kitaplar menüsü ekranı Şekil 26’da görülmektedir.



Şekil 26. Öğretmen kitaplar menüsü ekranı

Şekil 26'da görüldüğü gibi öğretmenler sistemde kayıtlı olan kitapların tamamını görebilmektedir. Her bir kitabın üzerine tıkanıldığında kitabın özeti, sayfa sayısı, düzey puanı gibi bilgileri içeren sayfaya yönlendirilmektedir.

Veli Bilgilendirme Sayfası: Sisteme kayıtlı olan öğrencilerin kitap okuma durumlarının velilerce takip edilebilmesi için arayüz oluşturulmuştur. Veliler, sisteme çocuklarının öğrenci numaraları ile girebilmektedirler. Veliler, çocuklarının sonuç raporlarının ve kitap okuma durumlarının yansıtıldığı ekranları görebilmektedirler. Veliler, giriş sayfasının altında bulunan "Veli Bilgilendirme Sayfasına Ulaşmak İçin Tıklayın" yazısına tıklayarak ilgili giriş sayfasına yönlendirilirler. Buradaki açılır listeden okulu seçtikten sonra velisi oldukları öğrencinin okul numarasını girmeleri gerekmektedir. Şekil 27'de velilerin sisteme giriş yapılması anlatılmıştır.

Şekil 27. Veli bilgilendirme sayfasına giriş ekranları

Şekil 27’de görüldüğü gibi birinci ekranda yer alan “Veli bilgilendirme sayfasına ulaşmak için tıklayınız” linkine tıklayarak veli giriş sayfasına ulaşılır. İkinci ekranda gerekli bilgiler girilerek veli sayfasına ulaşılır. Şekil 28’de veli bilgilendirme anasayfa ekranı görülmektedir. Bu ekranda veli, öğrencinin en son okuduğu kitabın ya da okumakta olduğu kitabı görebilmektedir.



Şekil 28. Veli bilgilendirme sayfası anasayfa ekranı

Şekil 28’de görüldüğü gibi veli, öğrencinin en son okuduğu kitabı görüntüleyebilmektedir. Öğrenci en son “Halime Kaptan” isimli romanı okumuştur. Anasayfa görüntüsünde en son yapmış olduğu eylem görünmektedir. Bu nedenle bu öğrenci şu an bir kitap okumamaktadır. *Raporlar* menüsünde ise veli öğrencinin bireysel performans raporunu görüntüleyebilmektedir. Bu raporda öğrencinin yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı, düzey puanı, sınıfın düzey puanı gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca veliler bu ekranda öğrencinin okuduğu kitapları bitirme süreleri, sınav durumları gibi bilgileri de takip edebilmektedirler. Raporlar menüsü ekranı Şekil 29’da yer almaktadır.



KİTAS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi



ANASAYFA
RAPORLAR

Sevgi KIRMACI

Okulu : Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu
Numarası : 1012
Sınıfı : 10-A
Öğretmeni : Ömer KIRMACI
Veli Adı :

Tarih : 28.4.2015
Okunan Kitap Sayısı : 2
Düzy Puanı : 44
Sınıf Düzy Puanı : 47

Okunan Kitapların Listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzy Puanı	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi(Gün)	Değerlendirme Puanı
Uluç Reis	Maceras	54	Sınav Bekleniyor	25.4.2015	0	0
Halime Naptan	Maceras	53	Okunuda	25.4.2015	0	38
80 Günde Devr-i Alem	Maceras	41	Okunuyor	26.5.2015	0	0

YAZDIR

Şekil 29. Veli bilgilendirme sayfası raporlar menüsü ekranı

4.1.4 KİTAS Geliştirilirken Dikkat Edilen Görsel Tasarım İlkeleri

Sistem geliştirilirken “Gestalt Görsel Algı Kuramı” temel alınarak görsel düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra KİTAS’ın çalışma mantığı oluşturulurken “Yakınsal Gelişim Alanı” ve “Kullanılabilirlik” temel alınarak sistemin tamamı oluşturulmuştur. Bu kuram ve ilkeler detaylı olarak girişte anlatılmıştır.

4.1.5 KİTAS Kullanım Kılavuzu

Sistemin kullanım kılavuzu sistemin girişine eklenmiştir. Kılavuz kapsamında KİTAS’ın ne olduğu, ne olmadığı, KİTAS’ın ne işe yaradığı, kullanıcı profilleri tanıtılmıştır (EK-N).

4.2 Taslak KİTAS’ın İyileştirilmesi (Değişiklikler)

KİTAS iki farklı okulda aynı anda uygulanmıştır. Araştırmada şu ana kadar birinci iyileştirme döngüsü tamamlanmıştır. Taslak sistem Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu’nda 28.09.2015 ve Gazi Ortaokulu’nda 12.10.2015 tarihinde kullanılmaya başlanmıştır. Dönem başında proje tanıtımı öncesinde okulda ilgili panolara proje afişleri asılmış ve tanıtım esnasında el broşürleri de dağıtılmıştır. Taslak KİTAS, uygulamanın başında iki uygulama okulundaki öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve velilere bir PowerPoint sunusu eşliğinde (PowerPoint sunusu Tübitak sistemine eklenmiştir.) tanıtılmıştır. Uygulamanın tanıtımı KİTAS Proje ekibi tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda sistemin nasıl kullanılacağı, paydaş rolleri, uygulama çıktıları, süreçte yapılacaklar olmak üzere dört başlık altında uygulama ve süreç tanıtılmıştır. Katılımcılardan sistemin iyileştirilmesine yönelik ilk veri 09.11.2015 tarihinde toplanmıştır. Araştırma verilerine dayalı olarak sistemde bazı değişikliklerin yapılması kararı alınmış ve gerekli düzenlemeler sistem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tasarım tabanlı

araştırmaya göre katılımcılar sistemden memnun oluncaya kadar bu döngü devam etmektedir.

Birinci iyileştirme döngüsüne ilişkin tema, alt tema ve bunlara göre alınan değişiklik kararları sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 Birinci İyileştirme Döngüsü

Taslak sisteme ilişkin iki okuldan 18 öğretmen 68 öğrenci ve 77 velinin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların taslak uygulamaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir. Bu görüşler sistemin iyileştirilmesi açısından bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir.

4.2.1.1 Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler sistemin sadece takip ve raporlama bileşenine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler, kimi bileşen özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulama içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Sürece Hakim Olunabilmesini Sağlaması Yeterli Bilgileri Raporlaması
Verimlilik Kitap Tanıtımlarının Bulunması Basit ve Anlaşılır Yapısı
Memnuniyet Her Şeyin Tek Ekrandan Görünebilmesi Akademik Başarıyı Desteklemesi Okuma Alışkanlığını Desteklemesi

Bazı öğretmenlerin sistemi eleştirmedikleri aksine beğenip, sistem içerisinde aynen kalmasını belirttikleri unsurlar üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar sistemin etkili, verimli ve memnuniyetini sağlayan ana temalar altında olumlu görüşlerdir.

Öğretmenlerin Takip ve Raporlama bileşenine ilişkin etkililik çerçevesinde sorulan “KİTAS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?” sorusuna öğretmenlerin çoğu doğru bir şekilde raporladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde KİTAS’ ın takip ve raporlama bileşeninin etkililik boyutunu

destekleyen unsurlar, KİTAS' ın kitap okuma sürecinin takibine fırsat sunması ve sürece hakim olmak için yeterli bilgileri barındırması olarak belirlenmiştir. Tablo 20'de görüldüğü gibi takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini destekleyici unsurlara ilişkin sürece hakim olunması konusunda eğitimcilerden biri, "Tek ekranda her şeyi görmek güzel bir artı diyebilirim... Öğrenci giriş yapmış mı, kaç puan almış ilgili anketten, ya da okuduğu kitap nedir gibi her bilgiyi aynı ekrandan görmek güzel" (Eğitmen görüşme formu, 12 nolu eğitimci, 04:05-04:22) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini desteklediği belirlenen yeterli bilgileri raporlaması konusunda bir öğretmen, sistemin gerekli bilgileri gösterdiğini fazla ve gereksiz bilgiler verdiğinde ise kafa karıştırıcı olabileceğini ve bu haliyle açık ve anlaşılır bir sistem olduğunu belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 4 nolu eğitimci).

Verimlilik çerçevesinde sorulan "KİTAS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?" sorusuna öğretmenlerin tamamı (n=18) herhangi bir sorun yaşamadıklarını gayet kolay bir şekilde ulaştıkları yanıtını vermişlerdir. KİTAS' ın takip ve raporlama bileşeninin verimlilik boyutunu destekleyen unsurlardan birisi bütün kitapların görünebildiği ekranın varlığı olarak belirtilmiştir. Diğer bir unsur ise arayüz yapısının basit ve anlaşılır olduğu görüşüdür.

Tablo 20'de görüldüğü gibi takip ve raporlama sisteminin verimliliğini etkileyen unsurlara dair kitapların ve kitap bilgilerinin sistemde verilmesinin, öğretmenlerin kitaplar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağladığını katılımcılardan biri belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 3 nolu eğitimci). Diğer taraftan sistemin basit ve anlaşılır bir yapısının olmasına yönelik görüş bildiren katılımcılardan biri, "Görsel tasarım benim açımdan sade ve kullanışlı diyebilirim..." (Eğitmen görüşme formu, 15 nolu eğitimci, 07:23 - 08:09) şeklinde görüş bildirmiştir.

Memnuniyet çerçevesinde sorulan "KİTAS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?" sorusuna öğretmenler raporlamanın doğru çalıştığını ve bu durumun memnun edici olduğu cevabını vermişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde memnuniyeti destekleyen görüşlerden bir tanesi KİTAS' ın akademik başarıyı destekleyeceği yönündedir. Bir diğer destekleyici unsur olarak okuma alışkanlığını desteklemesi olarak belirtilmiştir. Anasayfa' da yer alan bilgilendirme sayfasının ise diğer memnun edici özellik olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi bütün bilgilerin tek ekrandan görüntülenebilmesi memnun edici bir unsur olarak belirtilmiştir. Bu konuda katılımcılardan biri, "Tek ekranda herşeyi görmek güzel bir artı diyebilirim" (Eğitmen görüşme formu, 11 nolu eğitimci, 04:05 -04:10) şeklinde

görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir unsur ise sistemin okuma alışkanlığına bağlı olarak okul başarısını da arttıracak yönündedir (Eğitmen görüşme notları, 3 nolu eğitimci 20.05.2015). Okuma alışkanlıklarının artması konusunda ise, sistemin internet ve bilgisayar üzerinden olmasının ilgiyi arttıracak bu nedenle öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını destekleyici olduğu belirtilmiştir (Eğitmen görüşme notları, 4 nolu eğitimci).

Öğretmenlerden bazıları sistemin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulama içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Kitap Sayısının Azlığı Düzy Puanı Hesaplanmasında Nitelik-Nicelik Dengesinin Korunmaması
Verimlilik Motivasyon Arttırıcı Unsurların Eksikliği
Memnuniyet Görünüm Ayarlarının Kişiselleştirilememesi Sosyal Medya Bağlantısının Olmaması

Tablo 21’de öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Tabloda alt temalar da yer almaktadır. Öğretmenlerin sistemin takip ve raporlama bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “sınırlayan” unsurlar aşağıda sunulmuştur.

Etkililik boyutunu sınırlayan bazı unsurlardan biri, süreçte öğrencilerin okudukları kitapların niteliği ile niceliğinin dengesinin korunmasına yönelik olmuştur. Diğer bir deyişle çok kitap okuyan mı yoksa etkili kitap okuyan mı daha başarılıdır sorusunun cevap verilebilmesidir. Diğer bir sınırlandırıcı unsur ise KİTAS’ ta yer alan kitap sayısının azlığı olmuştur.

KİTAS’ ın takip ve raporlama bileşeninin etkililiğinin artırılmasına yönelik motivasyon unsurlarının eklenmesi gerektiğini belirten bir öğretmen, kitap okuma düzey puanı yüksek öğrenciler için bir ödüllendirmenin yapılabileceğini belirtmiştir. Ancak burada okunan kitap

sayısının mı yoksa okuduğu kitapta ki başarının mı değerlendirilmesi gerektiğinin tartışılmasını önermiştir (Eğitmen görüşme notları, 13 nolu eğitimci). Sistemde öğrencilere tavsiye edilecek kitap sayısının az olması nedeniyle yeterli çeşitlikte kitap tavsiyesi sunamamasıdır. Bu durumu öğretmenlerden biri, sistemin daha etkili çalışabilmesi için kitap sayısının artırılması gerektiğini söyleyerek dile getirmiştir (Eğitmen görüşme notları, 1 nolu eğitimci).

Öğretmenlerin görüşü doğrultusunda ortaya çıkan sınırlayıcı unsur ise motivasyon artırıcı unsurların eksikliği olarak belirtilmiştir. Verimliliği sınırlandıran unsur olarak öğretmenler motivasyon artırıcı unsurların eksikliğini bildirmişlerdir. Bu konuda, sistemde bir ödül mekanizmasının olması gerektiği ve başarılı öğrencilerin ödüllendirilebileceği ifade edilmiştir. Böylelikle sistemin daha verimli bir şekilde işleyeceği görüşü savunulmuştur (Eğitmen görüşme notları, 15 nolu eğitimci). Diğer bir görüş ise öğrencilere her kitabı bitirdiğinde yıldız, çiçek gibi semboller verilerek öğrencilerin ilgisinin daha çok çekilmesi yönündedir (Eğitmen görüşme notları, 5 nolu eğitimci).

Memnuniyeti sınırlandıran unsurlardan birisi kullanıcıların görünüm ayarlarını kişiselleştirememesi olarak belirtilmiştir. Diğer bir sınırlayıcı unsur ise sosyal medya bağlantısının olmaması olarak belirtilmiştir. Memnuniyeti sınırlandıran unsurlardan birisi olarak kullanım davranışlarına göre arayüz tasarımının ya da kitap okuma tercihlerinin kişiselleştirilebilmesi gerektiği savunulmuştur. Bu konuda katılımcılardan biri, “...öğrenciler okumaya karar verdikleri kitaptan daha sonra vazgeçebilirler... ya da kitap okuma ilgi alanlarına girmemesine rağmen gündemde olan bir kitabı da okumak isteyebilirler...” (Eğitmen görüşme formu, 8 nolu eğitimci, 05:06 – 05:30) şeklinde görüş bildirmiştir. Sosyal medya konusunda ise öğretmenlerden biri, öğrencilerin sosyal medyayı çok fazla kullandıklarını KİTAS’ ın sosyal medya bağlantısı olması durumunda öğrencilerin kitaplar hakkında görüşleri paylaşabilecekleri ve kitap paylaşımlarında bulunabileceklerini bu nedenle sosyal medya bağlantısının olmamasının sınırlayıcı bir durum olduğu belirtilmiştir (Eğitmen görüşme formu, 1 nolu eğitimci).

4.2.1.2 Veli Görüşleri

Veliler sistemin sadece takip ve raporlama bileşenine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bazı veliler, kimi bileşen özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin uygulama içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Velilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Sürece Hakim Olunabilmesini Sağlaması
Verimlilik Hızlı Rahat Ulaşım
Memnuniyet Puanlamanın Olması
Daha İstekli Kitap Okumayı Sağlama
Takip Ediliyor Olması

Bazı velilerin sistemi eleştirmedikleri aksine beğenip, sistem içerisinde aynen kalmasını belirttikleri unsurlar üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar sistemin etkili, verimli ve memnuniyetini sağlayan ana temalar altında olumlu görüşlerdir.

Velilerin Takip ve Raporlama bileşenine ilişkin etkililik çerçevesinde sorulan “KİTAS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?” sorusuna velilerin çoğu sistemin doğru bir şekilde raporladığını belirtmişlerdir. Velilerden toplanan anketler neticesinde KİTAS’ ın takip ve raporlama bileşeninin etkililik boyutunu destekleyen unsur KİTAS’ ın kitap okuma sürecinin takibine fırsat sunması olarak belirlenmiştir. Tablo 22’de görüldüğü gibi takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini destekleyici unsura ilişkin, sürece hakim olunması konusunda velilerden biri, “...çocuğumun ne okuduğunu dönem sonunda öğrenmek zorunda değilim.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 4 nolu veli) şeklinde belirtmiştir. Bir diğer veli ise “çocuğumun gerçekten okuduğunu ve kaç kitap okuduğunu görebiliyorum” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 68 nolu veli) diye yazmıştır.

KİTAS’ ın takip ve raporlama bileşeninin verimlilik boyutunu destekleyen unsur “hızlı rahat ulaşım” olarak belirtilmiştir. Bu durumu ifade eden katılımcılardan biri, “Çok kısa bir sürede rahatlıkla ulaştım” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde görüşünü yazmıştır. Diğer bir katılımcı ise, “Gayet hızlı bir şekilde ulaşabildim.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 24

nolu veli) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka veli ise, "...hızlı ve akıcı bir site...." (Açık uçlu veli görüşme anketi, 13 nolu veli) şeklinde yazarak görüşünü belirtmiştir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi velilerin takip ve raporlama bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu destekleyici unsur olarak KİTAS’ ın puanlama sistemi ile ilgili “Puanlamanın olması.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli) şeklinde katılımcılar görüşlerini yazmışlardır. Velileri memnun eden diğer bir unsur olarak, çocuklarının daha istekli kitap okumaya başladıklarını gözlemlediklerini belirtmeleridir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri, "...daha istekli bir şekilde kitap okuyor." (Açık uçlu veli görüşme anketi, 33 nolu veli) şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir veli ise bu konudaki düşüncelerini “Çok iyi bir program olmuş. Kızımın kitap okumayı daha çok sevdiğini düşünüyorum” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kitap okuma durumlarının takip ediliyor olması ise velileri memnun eden diğer bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bu konuda bir veli “Takip ediliyor olması okumayı arttırabilir...”(Açık uçlu veli görüşme anketi,45 nolu veli) şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin bazıları sistemin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin takip ve raporlama bileşeni içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Velilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Veli Onayının Olmaması
Verimlilik
Yeni Olması
Mesaj gönderilmemesi
Tasarımın Dikkat Çekici Özelliğinin Azlığı
Memnuniyet
Sistem ve Okul Bütünlüğünün Sağlanamaması

Tablo 23’te velilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Etkililik boyutunu sınırlayıcı unsur olarak veliler, öğrencilerin kitap okumalarına dair kendilerinin de onay verebilecekleri bir yapının eksikliğini belirtmişlerdir. Veliler çocuklarının okumalarını evde gözlemleyebildiklerini ve kendilerinin de

sistemden çocuklarının kitabı okuduğunu teyit edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri “KİTAS’ ta sadece rapor olarak kontrol edebiliyorum. Halbuki okuyup okumadığını evde de takip edebilmem gerekir. Gerekirse benim de onayımdan geçmesi gerekir.”(Açık uçlu veli görüşme anketi, 4 nolu veli) şeklinde görüşünü yazmıştır.

Takip ve raporlama bileşeninin verimliliğini sınırlayıcı unsur olarak kitap takip sistemi sistemi ile ilk defa karşılaşılması, nasıl kullanacakları ve ne işe yaradığıyla ilgili uyum sürecine ihtiyaç duymaları ve alışık oldukları diğer ortamlara benzememesinden dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu sınırlayıcı unsur olarak değerlendiren katılımcılardan biri, “... yeni bir uygulama, ama yararlı olabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 51 nolu veli) şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar, sistemin telefonlarına anlık bilgilendirme mesajı göndermesini istemişlerdir. Bu mesaj uygulamasının olmamasını sınırlayan bir durum olarak değerlendiren katılımcılardan biri, “Bence velilerin telefonlarına mesaj ile bilgilendirilme yapılması gerekir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli) şeklinde belirtmiştir. Son olarak katılımcıların bazıları sistemin görsel tasarımını hedef kitleye uygun bulmadıkları için sınırlayıcı bir özellik olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumu ifade eden velilerden biri, “Biraz daha renkli olabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde görüşünü yazarken, başka bir veli ise, “Daha renkli merak ve dikkat uyandıran tasarımlar kullanılabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 48 nolu veli) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Veliler, KİTAS’ ın takip ve raporlama sistemi hakkında memnuniyetlerini sınırlayıcı unsur olarak ise sistemin bir okul kültürü haline gelmemesi, tamamen kabul edilip yaygın bir şekilde kullanılmaması durumunu belirtmişlerdir. Okuma alışkanlığı kazandırmada motivasyon unsurlarının okul paydaşları ile birlikte bir bütün olarak KİTAS’ a uygulanması konusundan bir veli, “...öğretmen ve veliler tarafından takip ve teşvik edilip kitabını verilen sürede bitiren çocuklar takdir edilirse okuma isteğinin artacağına inanıyorum.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 2 nolu veli) şeklinde yazmıştır.

4.2.1.3 Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler sistemin tamamına ilişkin görüş bildirebilmişlerdir. Toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları tavsiye bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Türleri Seçebilme
Verimlilik Kitap Bilgilerinin ve Özetinin Olması
Memnuniyet Tavsiye Sisteminin Olması
Kitap Türü Seçebilme

Tavsiye bileşeninin öğrencilerin ilgilerine uygun kitap önermesine ilişkin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS’ın sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma ilgi alanınıza uygun buldunuz mu?*” sorusuna öğrenciler genellikle evet uygundu yanıtını vermiştir. Tavsiye bileşeninin etkililiğini destekleyen unsur olarak öğrencilerin ilgi alanları kapsamındaki “kitap türlerini sistemden seçebilmesi” olarak belirlenmiştir. Tablo 24’te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin etkililiği destekleyen bir unsur olarak kitap türlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi durumuna ilişkin öğrencilerden biri “... ben macera seçmiştim... ona göre kitaplar vermişti bana sonra bende birini seçip okudum sonra onun benim seviyeme uygun olduğunu gördüm.” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 00:37 00:52) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise seçim yaptıktan sonra tavsiye edilen kitaba ilişkin görüşünü “.....benim seviyeme uygundu diyebilirim.” (Öğrenci görüşme formu, 35 nolu öğrenci, 00:54 – 00:56) şeklinde dile getirmiştir.

Verimlilik temasına ilişkin “*KİTAS’dan kitap tavsiyesi alırken zorlandınız mı?*” sorusuna öğrencilerin çoğu rahatlıkla tavsiye alabildiği görüşünü belirtmiştir. Tablo 24’te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin verimliliği destekleyen bir unsur olarak kitap bilgilerinin verilmesine ilişkin öğrencilerden biri, “*Kitapların özeti olması... Çünkü özetine göre kişiler... ona göre okuyabiliyorlar, özetini beğeniyorsalar ona göre okuyorlar.*” (Öğrenci görüşme formu, 22 nolu öğrenci, 01:13 01:23) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS tavsiye bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız?*” sorusuna öğrencilerin çoğu tavsiye bileşeninin hızlı ve doğru çalıştığını ve bu durumun memnun edici olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 24’te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin öğrenci memnuniyetini destekleyen bir unsur olarak kitapların tavsiye ediliyor olmasına ilişkin öğrencilerden biri “*En çok beğendiğim durum kitabın tavsiye edilmesi.*” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 01:49 – 01:55) olarak belirtmiştir. Diğer destekleyen unsur ise kitap türlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi durumu olduğu

belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin, “İstediğim kitapları seçebiliyorum. Kendisi (sistem) biz sevdiğimiz istediğimiz kitapların özelliklerini açıklıyor. O sevdiğimiz kitapları veriyor. Gösteriyor yani..” (Öğrenci görüşme formu, 24 nolu öğrenci, 01:24 – 01:34) şeklinde cevap vermiştir. Diğer bir öğrenci ise “En çok beğendiğim durum dediğim gibi tavsiye edilmesi. Kitabın tavsiye edilmesi...” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 01:49 – 01:55) şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin bazıları, sistemin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tavsiye bileşeninin içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Sayfa Sayısı Sınırlaması
İstenilen Kitaba Ulaşamama
Verimlilik
Kitap Arama Motorunun
Olmaması
Memnuniyet
Süre Baskısı
Sitenin Çekici Olmaması

Tablo 25’te öğrenciler görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Öğrencilerin sistemin tavsiye bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “sınırlayan” unsurlar aşağıda sunulmuştur. Tavsiye bileşeninin etkililiğini sınırlayan unsur olarak “ilgi alanı belirleme formu” nda yer alan “kitap sayfa sayısı” nın öğrenci tercihi bırakılmasıdır. Böylece öğrencilere sınırlı sayıda kitap tavsiyesi yapılmak durumunda kalınmaktadır. Sınırlayan bir diğer unsur ise öğrencinin “istediği kitaba ulaşamayıp” kendisine tavsiye edilen kitap listesinden tercih yapmasının beklenmesidir. Tavsiye bileşeninin etkililiğini sınırlayan unsurlardan kitap sayfa sayısının seçilmesi ile ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini “... Mesela bir kitaba ulaşmak istiyorum o sayfa sayısını mesela hani yazıyor ya 100- 150 arası. Mesela o kitabı seçiyorum ama bana daha fazla şeyler sunuyor mesela Mesela çok fazla masal kitabı” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 02:43 – 03:06) şeklinde dile getirmiştir. İstenilen kitaba ulaşamama durumunu ise bir öğrenci “ Evet rahatlıkla tavsiye

alabildim amaarama motoru olsa daha da güzel olurdu. Rahatlıkla her şeye ulaşabilirdim” (Öğrenci görüşme formu, 21 nolu öğrenci, 00:54 01:01) şeklinde belirtmiştir.

Verimlilik temasına ilişkin “*KİTAS’dan kitap tavsiyesi alırken zorlandınız mı?*” sorusuna bazı öğrenciler tavsiye sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tavsiye bileşeninin verimliliğini sınırlayan unsur olarak belirlenen kitap arama motorunun olmaması ile ilgili öğrencilerden biri “Sadece istediğimiz kitapları yazarsak, aratabilsek o iyi olabilirdi.” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 01:57 – 02:00) şeklinde durumu ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise görüşlerini, “Benim ilgi alanıma uygundu ama bazı eklenmesi gereken şeyler vardı mesela arama motoru konulursa daha rahat olabilirdi insanlar mesela bir aradığı kitabı oradan okumak istiyor ama bulamıyor kolaylıkla. O yüzden bir arama motoru konulmasını tercih ederim.” (Öğrenci görüşme formu, 41 nolu öğrenci, 00:20 – 00:49) şeklinde dile getirmiştir.

Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS tavsiye bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız?*” sorusuna bazı öğrenciler tavsiye bileşeni ile sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tavsiye bileşenine ilişkin memnuniyetini sınırlayan unsurlardan birisi tavsiye edilen kitapların belirli bir süre içerisinde okuma zorunluluğu olarak belirlenmiştir. Diğer bir sınırlayıcı unsur ise sitenin öğrencilere görsel anlamda çekici gelmeyişiştir. Öğrencilerin tavsiye bileşenine ilişkin memnuniyetini sınırlayan unsurlardan biri olan kitapların belirli bir süre içerisinde okunması zorunluluğuna dair öğrencilerden biri “... o kitabı okumak için bir ay veriyor süre kısıtlaması olmaması gerekiyor bence.” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:26 - 05:34) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer sınırlayıcı unsurlardan biri olan sitenin görsel anlamda çekici olmamasına dair öğrencilerden birisi “Sayfa mesela daha renkli daha canlı olabilirdi işte dediğim gibi yaşımıza uygun süslemeler canlılık olabilirdi.” (Öğrenci görüşme formu, 36 nolu öğrenci, 04:12 - 04:24) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir öğrenci ise “Sayfa daha ilgi çekici olmalı mesela biri girdiğinde oraya sayfanın güzelliğinden de etkilenebilir o kitabı okumak için.” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 02:00 - 02:08) şeklinde görüş bildirmiştir.

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları değerlendirme bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesini gerekli görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Memnuniyet Okunan kitabın anlaşılmasını desteklemesi

Değerlendirme bileşeninin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS’ın sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna çoğu öğrenci “evet” yanıtını vermiştir. Değerlendirme bileşeninin etkililiğini “destekleyen” hiçbir tema belirlenememesine rağmen öğrenciler, KİTAS değerlendirme bileşeninin etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS değerlendirme bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?*” sorusuna öğrencilerin çoğu değerlendirme bileşenine ulaşırken sorun yaşamadıklarını hızlı ve doğru bir şekilde ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan görüşler neticesinde verimlilik boyutunu “destekleyen” hiçbir temaya ulaşılamamıştır.

Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS değerlendirme bileşeni doğru çalışıyor mu?*” sorusuna öğrencilerin çoğu hızlı ve doğru bir şekilde çalıştığını belirtmiştir. Öğrenciler KİTAS’ ın değerlendirme bileşeninden genel anlamda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Memnuniyet boyutunu destekleyen unsur olarak öğrenciler sistemin değerlendirme bileşeniyle, okudukları kitabı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden biri, “...o sınav ile insan okuduğunu çok fazla anlayabiliyor.” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 08:02 – 08:14) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin bazıları sistemin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme bileşeninin içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme Bileşenine İlişkin Olumsuz Görüş Bildirdikleri Unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Yönergenin Olmaması Verimlilik Süre Baskısı

Tablo 27’de öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Öğrencilerin sistemin değerlendirme bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “sınırlayan” unsurlar aşağıda sunulmuştur.

Değerlendirme bileşeninin etkililik teması çerçevesinde sorulan “KİTAS’ın sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna bazı öğrenciler “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi değerlendirme bileşenine ilişkin etkililiği sınırlayıcı unsur olarak sınav yönergesinin olmayışı belirtilmiştir. Yönerge eksikliklerine ilişkin bir öğrenci “... formu doldurduktan hemen sonra şu şu kitabı şu sürede okuyunuz üye formuna giriniz ve onunla ilgili soruları cevaplandırınız diye bir sayfa çıkacak karşımıza sanıyordum ama çıkmadı.” (Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, 05:18 - 05:38) şeklinde görüş bildirmiştir.

Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “KİTAS değerlendirme bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?” sorusuna bazı öğrenciler süre baskısı yaşadıkları için verimli bir değerlendirme süreci geçiremediklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme bileşeninin verimliliğini sınırlayan unsur olarak belirlenen değerlendirme sınavı süre sınırlaması ile ilgili olarak bir öğrenci “...sınavda süre sıkıntısı olması...” (Öğrenci görüşme formu, 42 nolu öğrenci, 05:26 -05:34) ifadesini belirtmiştir.

Değerlendirme bileşeninde memnuniyet boyutuna ilişkin sınırlayan bir durum belirlenmemiştir. Öğrenciler KİTAS’ ın değerlendirme bileşeninden genel anlamda memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları takip ve raporlama bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesini gerekli görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik Kalan Zamanı Göstermesi

Verimlilik

Öz Değerlendirmeyi Destekleme
Memnuniyet

Puanlama

Ailelerin Takip Edebilmesi

Takip ve raporlama bileşeninin etkililik temasına ilişkin sorulan “*KİTAS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?*” sorusuna öğrencilerin çoğu “açık bir şekilde” raporladığı cevabını vermişlerdir. Verilen cevapların neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin etkililik boyutunu “destekleyen” bir temaya ulaşılmıştır.

Tablo 28’de belirtilen bu duruma bir öğrenci, “*En çok beğendiğim durum mesela benim hangi günde olduğumu (kitabı tamamlaması için kalan zaman) belirtmesi o güzel bir şey. ... takip etmem güzel bir şey.*” (Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, 05:31 05:40) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?*” sorusuna öğrencilerin çoğu rahatlıkla rapor alabildiklerini ve bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplar neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “destekleyen” alt tema belirlenmiştir. Bu konuda bir öğrenci, “*...sınavın olması çünkü kendimi test etmem gerekiyor ben bu kitabı anladım mı anlamadım mı o sınav bölümü güzel bir şey.*” (Öğrenci görüşme formu, 46 nolu öğrenci, 03:40 - 03:50) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTAS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?*” sorusuna öğrencilerin çoğu doğru çalıştığını ve bu durumdan memnun kaldığını belirtmiştir. Tablo 28’de de görüldüğü gibi KİTAS’ ın takip ve raporlama bileşenine yönelik öğrenci memnuniyetine yönelik öğrencilerden biri “*... sınav bittikten sonra onun puanımızı göstermesi....*” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:07-05:17) şeklinde görüş bildirmiştir. Memnuniyeti destekleyen diğer bir unsura ilişkin öğrencilerden biri “*bence... ailelere faydalı bir durum çünkü aileler bizim kitap okuduğumuzu ve okumadığımız takip edebiliyorlar...*” (Öğrenci görüşme formu, 55 nolu öğrenci, 05:41- 05:53) diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bazıları sistemin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin takip ve raporlama bileşeninin içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin birinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Memnuniyet Görünüm

Görüşmeler neticesinde etkililik ve verimlilik boyutlarında takip ve raporlama bileşenine dair sınırlayıcı bir unsur bulunamamıştır. Öğrenciler takip ve raporlama bileşeninin kitap okuma durumunun incelenebilmesi için gerekli bilgileri barındırdığını belirtmişlerdir.

Memnuniyeti sınırlayan unsur olarak belirtilen KİTAS’ ın görünümüne ilişkin öğrencilerden biri, *“Sayfanın yüzünün daha ilginç olması gerekiyor daha güzel ve insanların dikkatini çekmeli.”* (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:45- 05:52) diyerek durumu ifade etmiştir.

4.2.1.4 Alınan Kararlar

Yapılan görüşmeler ve açık uçlu soru formu verileri analiz edildikten sonra bütüncül bir şekilde tüm katılımcıların sistemin tavsiye, değerlendirme ve takip-raporlama bileşenleri için etkililik, verimlilik ve memnuniyet çerçevesinde görüşleri bir araya getirilmiştir. Alınan kararlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

Uygulamanın öğretmen sayfasında yapılan değişiklikler.

- Kitap Sayısının Azlığı: Öğretmenler sistemin içerisindeki kitap sayısını yetersiz bulmuşlardır. Ancak bu bir deneme sistemi olması ve araştırma kapsamında 100 temel eserin ele alınması nedeniyle bu öneri için bir şey yapılamamaktadır.
- Düzey Puanı Hesaplanmasında Nitelik-Nicelik Dengesinin Korunmaması: Takip ve raporlama bileşeninde öğrencilerin okudukları kitaplardan aldıkları puanlara göre düzey puanları hesaplanıyordu. Düzey puanı hesaplanmasında öğrencilerin okudukları kitaplardan aldıkları test sonuç puanlarının yanı sıra kaç kitap okuduklarına da doğru orantılı olarak puanları hesaplanacaktır.
- Motivasyon Arttırıcı Unsurların Eksikliği: Sisteme uzun süre girmeyen (10

gün) girmeyen katılımcıların eposta adreslerine hatırlatıcı mesaj gönderilecektir. Öğrencilere, “Uzun zamandır KİTAS'a uğramıyorsunuz. KİTAS üzerinden kitap tavsiyeleri alabilir, kitap okuma durumunuzu belirleyebilir, sürecinizin raporunu alabilir ve okuduğunuz kitapları diğer arkadaşlarınızın da okuması için yıldız puanlar verebilirsiniz. KİTAS'a girmek için, www.kitas.comu.edu.tr adresine tıklayınız.”

- Öğretmenlere, “Uzun zamandır KİTAS'a uğramıyorsunuz. KİTAS üzerinden öğrencilerinizin bireysel ve sınıf genelinde kitap okuma durumlarını kontrol edebilir, KİTAS'dan edineceğiniz bilgilendirmeler çerçevesinde derslerinizde onları yönlendirebilirsiniz. KİTAS'a girmek için, www.kitas.comu.edu.tr adresine tıklayınız.” Velilere ise, “Uzun zamandır KİTAS'a uğramıyorsunuz. KİTAS üzerinden çocuğunuzun bireysel kitap okuma durumlarını kontrol edebilir, KİTAS'dan edineceğiniz bilgilendirmeler çerçevesinde, onları yönlendirebilirsiniz. KİTAS'a girmek için, www.kitas.comu.edu.tr adresine tıklayınız.” mesajları gönderilecektir.
- Motivasyon Arttırıcı Unsurların Eksikliği: Öğrenciler okudukları kitaplara 5'li yıldız sistemi üzerinden puan verebileceklerdir. Sistem içerisinde öğrencilerin verdikleri puanlar baz alınarak “En çok beğenilen kitaplar” diye bir bölüm oluşturuldu. Bu listede en çok beğenilen ilk 10 kitabın ismi ve kitap kapak resimlerinin bulunmasına karar verilmiştir.
- Görünüm Ayarlarının Kişiselleştirilememesi: Öğrenci kendisine tavsiye edilen kitabı okumayı seçtikten sonra kararından vazgeçemiyordu. Bunun yerine “kitap takibinin” yapıldığı bölümden “Kitabı okumaktan Vazgeç” butonu oluşturarak bireysel karar değişikliklerinin de uygulanabilmesi kararı alınmıştır. Raporlama bölümünde de “Okumaktan vazgeçildi” diye bilgilendirme yazısı yazarak halen sürecin takibinin sağlanması planlanmıştır. Öğrenci karar verdiği kitabı okumaktan vazgeçtikten sonra sayfa “kitap tavsiyesi almak için tıklayınız” gibi bir bilgilendirme mesajı üreterek öğrencinin sistemden halen yararlanabilmesi sağlanacaktır.
- Sosyal Medya Bağlantısının Olmaması: Bu öneri araştırma ekibi tarafından uygun bulunmamıştır. Sosyal medya ortamları bu yaş gruplarından bazıları için erken olabileceği gibi kontrol edilmesi zor bir ortam oluşturacaktır.

Uygulamanın veli sayfasında yapılan değişiklikler.

- Veli Onayının Olmaması: Öğrencinin okuduğunu belirttiği kitabın değerlendirme sınavında başarılı olması durumunda veli ekranında okuduğunu gördüm butonu aktifleştirecektir. Veli isterse bu butona tıklayarak

sistemi onaylayabilmektedir. Bu zorunlu bir buton değildir. Ancak velinin sistemde pasif takipten aktif takibe geçebilmesi amaçlanmıştır. Velinin bu butonu tıklaması durumunda öğrenci ve öğretmen ekranlarında da veli onayı görünmektedir. İkinci bir onay sistemi olarak düşünülmüştür. Ancak öğrenci okuduğunu belirttiği kitabın değerlendirme testini geçemezse veli onay butonu aktif olmamaktadır. Öğrencinin kitabı okuma durumunun tesbiti öncelikle sistem sorumluluğundadır.

- Yeni Olması: Sistem içerisine tüm paydaşların görebilecekleri şekilde, görsel olarak da geliştirilecek sistem kullanım tanıtımları düzenlenecektir.
- Mesaj gönderilmemesi: Tüm paydaşların demografik bilgileri kapsamında eposta adreslerinin de istenmesine karar verilmiştir. Tüm paydaşların sisteme 10 günden uzun süre girmemesi durumunda sistem hatırlatıcı eposta göndermektedir.
- Tasarımın Dikkat Çekici Özelliğinin Azlığı: Tüm paydaş sayfalarının düzenlenmesinde grafik tasarımı alanında uzman bir kişiden destek alınarak proje kapsamında belirtilen ilkeler çerçevesinde yeniden tasarlanacaktır.
- Sistem ve Okul Bütünlüğünün Sağlanamaması: Proje etkinliklerinin başında, sürecin okul müdürleriyle işbirliği içerisinde yapılması planlanmıştır. Bunun için araştırmacılar yoğun çabalar sarfetmiştir. Ancak araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın yaptırım gücü elbetteki düşüktür. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı'nın sistemi kabul edip tüm okullarda uygulama kararı alması durumunda bu sorunun kendiliğinden aşılabacağı düşünülmektedir.

Uygulamanın öğrenci sayfasında yapılan değişiklikler.

- Sayfa Sayısı Sınırlaması: Kitap tavsiyesi gerçekleştirilirken öğrencilere tercih ettikleri kitap sayfa sayısının sorulmaması kararı alınmıştır. Aksi durumda esas amaç olan öğrenci ilgilerine uygun kitap tercihinin yapılmasının zorlaştığı görülmektedir.
- İstenilen Kitaba Ulaşamama/ Kitap Arama Motorunun Olmaması: Tavsiye bileşenin içerisine sistemin tavsiye ettiği kitap listesinin yanı sıra öğrencilerin aramak istedikleri kitapları kolaylıkla aramaları için arama motoru yerleştirilmesi kararı alınmıştır.
- Süre Baskısı: Öğrencilerin kitap okunması için verilen sürenin öğrenci için yeterli gelmemesi durumunda system üzerinden ek süre alarak uzatabilecekleri şekilde geliştirilmesine karar verilmiştir. Her bir ek süre uzamasının 5'er gün olmasına ve en fazla 4 kere zaman uzatmasının

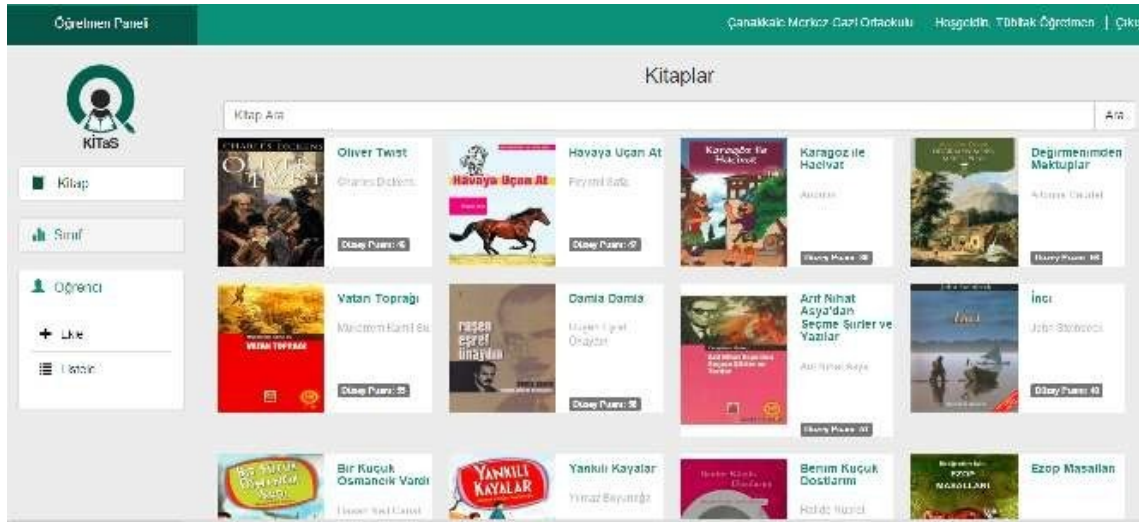
yapılmasına karar verilmiştir.

- Sitenin Çekici Olmaması: Tüm paydaş sayfaları grafik tasarımı alanında uzman bir kişiden destek alınarak proje kapsamında belirtilen ilkeler çerçevesinde yeniden tasarlanmıştır.

Alınan tüm kararlar sistem üzerinde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere ilişkin bazı ekran görüntüleri şöyledir.



Şekil 30. Yönetim paneli



Şekil 31. Öğretmen paneli, kitap listesi

Tablo 30. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında takip ve raporlama bileşeninde olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Sorumluluk Kazandırma
Gereksinimleri Karşılama
Puanlama Sisteminin İşlerliği
Kitap Okunma Durumu İle İlgili Güvenilir Bilgiye Erişim
Verimlilik
Sistemin Hızlı Çalışması
Memnuniyet
Kullanımının Kolay Olması
Güdü Kaynaklarının Olması
Öğretmenin Sürece Hakim Olmasını Sağlaması
Paydaş İşbirliğini Desteklemesi
Öğretmenin İşini Kolaylaştırması

Bazı öğretmenlerin sistemi eleştirmedikleri aksine beğenip, sistem içerisinde aynen kalmasını belirttikleri unsurlar üç ana tema altında toplanmıştır. Bu olumlu görüşler sistemin etkililiği, verimliliği ve kullanıcı memnuniyeti ana temaları altında toplanmıştır.

Sistemin etkililiği çerçevesinde öğretmenler, sistemin öğrenciye sorumluluk kazandırdığını, gereksinimleri karşıladığını, puanlama sisteminin işlediğini ve öğrencilerin kitap okuma durumları ile ilgili güvenilir bilgiye eriştiklerini ifade etmişlerdir. Sistemin öğrenciye sorumluluk kazandırdığını ifade eden öğretmenlerden biri görüşünü ““Sorumluluk sahibi olmaları açısından günü belli olduğu için puan da verdiği için sorumluluk sahibi yapması açısından da önemli öğrenci bu kitap benim sorumluluğumda bu kadar gün içerisinde bitirmeliyim mantığıyla hareket ettiği için bence o tarih ve puanlama sistemi daha etkin oluyor. O olmasa daha gevşek davranabilir çocuklar. Daha öteleyemiyor tarih olduğu için ve puanlama sistemi olduğu için.” (Eğitmen görüşme formu, 7 nolu eğitimci, 07.00-07.37) şeklinde belirtmiştir. Sistemin gereksinimi karşıladığını belirten bir öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: ““Yani evet. Başlama ve bitiş tarihleri var. Kaç kitap okuduğunu görüyoruz. Sonuçta öyle ya da böyle bir sınavdan geçiyorlar kitap okumayla ilgili, onunla ilgili puanlama var. O zaman raporlama iyi. Yani iyi program.” (Eğitmen görüşme formu, 12 nolu eğitimci, 07.36-08.00). Puanlama sisteminin işler olduğunu belirten bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Şimdi tabi oradaki notlama sistemi gerçekten güzel ve iyi düşünülmüş. Yapılması gereken bir sistem.” (Eğitmen görüşme formu, 3 nolu eğitimci, 04.32-05.01). 11 nolu öğretmen kitap okunma durumu ile ilgili güvenilir bilgiye erişim olduğunu “Şimdi az öncede söylediğim gibi direk bilgiye ulaşmamızı sağlıyor. Doğru ve gerçek bilgiye ulaşıyorsunuz öğrenciyle ilgili

öğrencinin kitap okuma durumuyla ilgili.” (Eğitmen görüşme formu, 11 nolu eğitimci, 06.11-06.40). diyerek ifade etmiştir.

Sistemin verimliliği çerçevesinde öğretmenler, sistemin hızlı çalıştığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de sistemin hızlı çalıştığını “...sistem gayet hızlı.” (Eğitmen görüşme formu, 2 nolu eğitimci, 06.21-06.23) şeklindeki ifadesi ile dile getirmiştir.

Öğretmenler, sistemin kullanımının kolay olması, güdü kaynaklarının olması, öğretmenin sürece hakim olmasını sağlaması, paydaş (aile-öğretmen-öğrenci) işbirliğini sağlaması ve öğretmenin işini kolaylaştırması bakımından sistemden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. 5 nolu öğretmen sistemin kullanımı ile ilgili “Açıktı bence hani çok karmaşık değildi. Açık olması daha zorlamıyor insanı. Zorlayan bir şey yoktu.” (Eğitmen görüşme formu, 5 nolu eğitimci, 04.15-04.25) şeklinde görüşünü ifade ederek sistemin kullanımının kolay olduğunu belirtmiştir. KİTAS’ın güdü kaynakları barındırdığını dolayısı ile kitap okuma oranını artırdığını ifade eden bir öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “En çok hoşuma giden tarihin olması ve puanlama sistemi. Çünkü günümüzde öğrenciler ilköğretim, ortaokul, lise bütün kademeler için konuşuyorum. Tamamen nota odaklı yaşıyorlar. Hem öğrenciler hem veliler. Dolayısıyla oradaki puanlama sistemi ve tarih hem sorumluluk duygularını hem de daha hızlı olmayı daha çok kitap okumayı yılda iki kitap okuyup bırakabilir o puanlama sistemi olmasa bu hoşuma gitti.” (Eğitmen görüşme formu, 7 nolu eğitimci, 07.47-08.25). Öğretmenin sürece hakim olmasını sağladığını belirten 9 nolu öğretmen “Bütün olarak gerekli bilgileri ne kadar sürede okuduğunu velinin ailesinin denetlediğini onları görmek güzel.” (Eğitmen görüşme formu, 9 nolu eğitimci, 06.49-07.00) şeklinde görüşünü bildirmiştir. Sistemin aile-öğretmen-öğrenci işbirliğini artırmasından memnun olduğunu belirten diğer bir öğretmen ise “...Ailenin görüp görmediğini görüyorum ki bu iyi bir şey biraz önce söylemeyi unuttum. Çünkü aile, öğretmen, öğrenci işbirliği önemli. Başka ne görüyorum. Başlama bitiş süresini görüyorum ki biraz önce dediğim gibi birinci öncelik de değil. Birinci önemli değil diyeyim.” (Eğitmen görüşme formu, 12 nolu eğitimci, 10.23-11.10) şeklinde görüş bildirmiştir. Sistemin öğretmenin işini kolaylaştırdığını ifade eden 4 nolu öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “... gayet güzel buldum ben. Eklenecek bir şey bulamadım. Çok güzel bir çalışma olmuş. Her açıdan öğretmenin de işini kolaylaştıracak bir çalışma da olmuş. Ayrıca öğrenciyi tanıma açısından da böylelikle daha iyi bir şey bizim için. Veli işin içine girmiş burada. O anlamda çok güzel bir çalışma olmuş diye düşünüyorum. İnşallah bu gerçekten hayata geçer de hepimiz faydalanırız yani.” (Eğitmen görüşme formu, 4 nolu eğitimci, 09.52-10.23).

Öğretmenlerden bazıları sistemin takip ve raporlama bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin takip ve raporlama bileşeni içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında takip ve raporlama bileşeninde olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Ailenin Çocuğunun Yerine Sınavları Yapması
Kitap Sayısının Azlığı
Memnuniyet
Çıktı Alamama
Öğrencilerin Birbirinin Raporunu Görememesi
Teknik Terimlerin Anlaşılamaması
Hiyerarşik Kontrol Eksikliği
Veli Görüşlerinin Eklenmesi
Çoklu Ortam Sınavlarının Geliştirilmesi

Sistemin etkililiği çerçevesinde bazı öğretmenler, ailenin sistemde gereğinden çok çocuğuna yardım ederek hatta kitabın okunma durumunu sorgulayan soruları evde kendileri yanıtlayarak sürece olumsuz yönde etkileyebileceği endişesi taşımaktadırlar. Bu konudaki görüşünü bir öğretmen şu şekilde dile getirmiştir: “Ama dediğim gibi ben sistemle ilgili değil de şöyle bir şey söyleyeyim bazı velilerimiz örneğin 5b sınıfı velilerimiz çok fazla ilgililer. Sisteme müdahil olup da çocukların sınav sorularına cevap verebilirler yüzden hafif orada bir oynama olabilir. Nasıl bunun önüne geçilebilir? Çocuklar sınav olacaklarında okulda boşlukta sınav olabilir çocuklar.” (Eğitmen görüşme formu, 3 nolu eğitimci, 04.32-05.01). Bir diğer öğretmen ise sistemdeki kitap sayısının artırılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: “... Sadece yüz temel eserle sınırlandırılmasın ve yeni çıkan kitaplarda orada hemen yer alsın ya da o kitaplar hakkında bilgi yer alsın. En azından çocuk gidip alıp okuyabilsin. Yüz temel eserle sınırlı kalsın.” (Eğitmen görüşme formu, 7 nolu eğitimci, 08.48-09.04).

Öğretmenlerden bazıları sistemden çıktı alamaktan duydukları memnuniyetsizliği dile getirmişlerdir. Bu konuda 10 nolu öğretmen “...gerek sınıf bazında gerekse öğrenci bazında raporlamaya yer verilirse çıktı alma açısından hem biz oradan takip edebiliriz hem de iki de bir internete girmek zorunda kalmadan çıktıdan bakarak da çocuğun durumunu görebiliriz. Hatta o çıktının sonuna kendi görüşlerimizi belirtmemiz için yer kalırsa eğer çocukla ilgili notlarımızı alma durumu olabilir.” (Eğitmen görüşme formu, 10 nolu eğitimci, 21.18-21.52) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. 3 nolu öğretmen öğrencilerin birbirlerinin raporunu görmesinin onların performansını artıracaklarını düşünmektedir. Bu konudaki görüşünü “Yani ekstradan oraya konulabilecek olarak düşündüğüm herkes diğer arkadaşlarının okuduğu

kitapları görebilir mesela. Kendi sınıfını görse fena olmaz Ahmet şu kadar okumuş Mehmet şu kadar okumuş olabilir.” (Eğitmen görüşme formu, 3 nolu eğitimci, 06.16-07.00) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise KİTAS’daki “düzey puanı”nın nasıl hesaplandığını ve nasıl yorumlandığını anlayamadığını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü “Yani şimdi ben verdiği puana göre, mesela hangi puana göre 70 puan ve üzerinde gerçekten bunu anlamış mıdır bu öğrenci bunu mu demek istiyor ya da 60 puan alan bir öğrenci için ne demek istiyorsunuz orada. Orada bir belirsizlik var. Yani elli puan ve altı hayır hiçbir şekilde bu kitap anlaşılmamış, anlayarak okunmamış demek midir? Bununla ilgili bir açıklama yok orada. Ben baktım öğrenci seksen almış diyelim ki yüz üzerinden seksen. Ne derece, ne demektir ya da elli. Bununla ilgili bir açıklama olursa öğretmen daha iyi aydınlanacaktır.” (Eğitmen görüşme formu, 8 nolu eğitimci, 07.45-08.14) şeklinde belirtmiştir.

Sistemde hiyerarşik kontrol eksikliği olduğunu belirten 2 nolu öğretmen “Yok, hayır sadece yönetici şimdi bakın şunu ben söylüyorum size öğrenci sadece kendini görsün Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni kendine atanan öğrencileri görsün misal 5/C’yi Ayhan Ersoy da görsün Müjde Özdemir de görsün. Rıza Türker (müdür yardımcısı), Ayhan Ersoy’u görsün, Zeynep Özekinci’yi görsün, Müjde Özdemir’i görsün ve bütün öğrencileri görsün istiyorum e-okul sistemi gibi aynı.” (Eğitmen görüşme formu, 2 nolu eğitimci, 09.43-10.12) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise öğrencinin kitap okuma durumuyla ilgili veli görüşlerinin de sisteme girilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü “Diyelim ki velinin de yorumu yani daha kısa sürede okuduğunu onun gözlemleri de eklenebilir.” (Eğitmen görüşme formu, 9 nolu eğitimci, 07.30-07.42) şeklinde dile getirmiştir. 12 nolu öğretmen kitap değerlendirme sınavlarına çoklu ortam eklenerek geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bu durumu, “Yani ben o konuda hani ısrarcıyım diyeyim. Çünkü birincisi, ben bu kitap okumayla ilgili sınavların çok doğru yapıldığını düşünmüyorum. Onun için özellikle sorulara bakmak istedim. Tamam. Şeyden, klasik değerlendirme sistemlerinden farklı, en azından çocuğun gerçekten kitabı okuyup okumadığını ölçen bir şey. Özet yazar mısınız demiyor neyse ki ama daha yaratıcı şeyler olabilir. Mesela yani ben de bazen çocukları yaparım böyle kendi dersimde de diyelim ki şimdi Halime Kaptan’ı ben okumadım ama başka okuduğumuz bir kitaptan. Diyelim ki Küçük Kadınlar. Diyelim ki işte bir şeydesiniz bütün bu karakterleri aldınız bir balona koydunuz. Sıcak hava balonlarına. İşte Kapadokya’da tur atıyorsunuz. Birden balon düşmeye başladı, alçalmaya başladı. Safra atacaksınız. Kimi önce atarsınız? Neden atarsınız? Neden işte bu karakter romanda çok işe yaramıyor mu ki atıyorsun, neden işe yaramadığını düşünüyorsun falan gibi yazsın. Yani bunlar, böyle bir programda ne kadar kullanılır bilemiyorum ama belki bunları bir oyunlaştırarak yapabilirsiniz. Yani animasyonlarla. Yine verdiğim örnekten gideyim. İşte balonda, atıyorum mesela Küçük

Kadınlar'dan gidelim. Joe'yi atınca çok puan kaybetsin çünkü önemli bir karakter; ama ne bileyim mesela Dadı'yı atınca daha az puan kaybetsin gibi. Belki nedenini açıklayamaz ama böyle bir şey olabilir.” (Eğitmen görüşme formu, 12 nolu eğitimci, 14.06-16.21) şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin sistemin görsel tasarımına ilişkin olumlu görüşleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin görsel tasarımına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Profesyonel Arayüz
Sadelik
Renk Uygunluğu

Öğretmenler sistemin görsel tasarımının profesyonel bir arayüzüne sahip olduğunu, tasarımın sade olduğunu ve kullanılan renklerin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. 3 nolu öğretmen sistemin görsel tasarımının profesyonel bir arayüze sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Zaten menülerin düzenlenişi arayüzü falan profesyonel hazırlanmış o belli çünkü ana menüler genelde solda olur sağda olmaz bizim yazım tarzımızdan dolayı, ortalaması da güzeldi ve raporlama sistemine de baktığımızda sıralanması çıkışı çocuk hakkında bilgiler verilmesi yeterliydi bence.” (Eğitmen görüşme formu, 3 nolu eğitimci, 07.25-07.39). Sistemin görsel tasarımının sade olduğunu ifade eden 7 nolu öğretmen görüşünü “Sade ve net olması benim hoşuma gitti. Çok göz yorucu değil. Bu bir eğlenceden ziyade bir sorumluluk ve bir şey öğreniyorum. Bir konuda geliyorum mantığıyla hareket edilmesi gerektiği için net olması güzel.” (Eğitmen görüşme formu, 7 nolu eğitimci, 09.41-10.01) şeklinde dile getirmiştir. Sistemde kullanılan renklerin uygun olduğunu ifade eden bir öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Renkler güzel seçilmiş yani böyle gözü yoran bir şey yok ışık parlaması yok yani orada dikkati dağıtacak bir şeyin olmaması önemli. Çünkü burada bizim için önemli olan ilgidir. Sayfanın çok renkli olması değildir yani bazı internet sitelerinde sayfalar o kadar çok renklidir ki çocuk nereye bakacağını nasıl bakacağını bilemeyebilir. Dikkati dağıtan unsurların olmaması da güzeldir.” (Eğitmen görüşme formu, 10 nolu eğitimci, 22.13-22.40).

Öğretmenlerin sistemin görsel tasarımına ilişkin olumsuz görüşleri Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin görsel tasarımına ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Sosyal İletişim Eksikliği

4 nolu öğretmen sistem üzerinden öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşünü “Dediğim gibi acaba o sayfada arkadaşlarını da görme şansı olabilir mi o kısmı ?” (Eğitmen görüşme formu, 4 nolu eğitimci, 07.52-08.11) şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri sistemdeki Türkçe karakter uyumsuzluğuna ilişkin şu şekilde görüş bildirmiştir: “...bazı Türkçe karakteri daha farklı bir stilde yazılmış, mecburen olmuş ama. Hani bunlar daha göz önünde bulundurulabilir.” (Eğitmen görüşme formu, 12 nolu eğitimci, 16.31- 16.48).

Öğretmenler kullanım kılavuzunu yeterli görmüşler ve herhangi olumsuz görüş bildirmemişlerdir.

4.2.2.2 Veli Görüşleri

Veliler sistemin sadece takip ve raporlama bileşenini görebilmektedirler. Veliler birinci iyileştirme döngüsünde bu bileşene yönelik görüşlerini dile getirmişlerdi. İkinci iyileştirme döngüsünde sistemin değişen bölümlerine ilişkin görüş alınabilmesi için velilere açık uçlu anket formu dağıtılmıştır. Ancak veliler herhangi bir dönüş yapmamışlardır. Velilerle iletişime geçildiğinde ise veliler bu anketi zaten doldurdıklarını ifade etmişlerdir. Velilere sistemin değişen bölümlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda sistemden memnun olduklarını herhangi olumsuz düşüncelerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

4.2.2.3 Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler sistemin tamamına ilişkin görüş bildirebilmişlerdir. Toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları tavsiye bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tavsiye bileşeni içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Düze ve İlgie Uygun Kitap Tavsiye Edilmesi
Verimlilik
Sistemin Hızlı Çalışması
Tavsiyenin Sorunsuz Bir Şekilde Alınabilmesi
Memnuniyet
Kitap Hakkında Bilgi Verilmesi
Kitap İsmiyle Aramanın Yapılabilmesi

Bazı öğrencilerin sistemi eleştirmedikleri aksine beğenip, sistem içerisinde aynen kalmasını belirttikleri unsurlar üç ana tema altında toplanmıştır. Bu olumlu görüşler sistemin etkililiği, verimliliği ve kullanıcı memnuniyeti ana temaları altında toplanmıştır.

Sistemin etkililiği çerçevesinde öğrenciler sistemin kendi düzeylerine ve ilgilerine uygun kitap tavsiye ettiğini ifade etmişlerdir. Bunu ifade eden öğrencilerden biri “Benim yaşıma ve isteklerime uygun olması mesela kitap tavsiyelerinin onlar hoşuma gitti, doldurdum.....” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 03:10 – 03:30) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sistemin verimliliği çerçevesinde öğrenciler sistemin hızlı çalıştığını ve kitap tavsiyeni sorunsuz bir şekilde aldıklarını belirtmişlerdir. 15 nolu öğrenci sistemin hızlı çalıştığına dair görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “ ...gayet hızlı ve doğru çalışıyordu bende hiçbir sorun olmadı. Benim uzun zamandır aradığım kitaplar vardı....” (Öğrenci görüşme formu, 15 nolu öğrenci, 04:15 – 04:42). 4 nolu öğrenci ise “...bence gayet doğru ve hızlı çalışıyor.” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 03:47 – 03:52) diyerek görüşünü ifade etmiştir. Kitap tavsiyesinin sorunsuz bir şekilde alınabildiğini ifade eden bir öğrenci ise bu konudaki görüşünü “Evet benim doldurduğum seçeneklere göre güzel tavsiyeler verdi ve bende de bir hata olmadı” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 01:58 – 02:02) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler sistemin kitap hakkında bilgi vermesinin, kitap aramasının yapılabilmesinin ve kitap okuma ilgi alanının kolaylıkla güncellenebilmesinin memnuniyetlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Kitaplar hakkında özetlerin sistemde yer almasının önemli olduğunu ifade eden 20 nolu öğrenci bu konudaki görüşünü “..ben formu doldurduktan sonra ben baktım bana kitap özetlerini göstermesi benim hoşuma gitti çünkü tamam bana tavsiye edildi ama benim de içeriğini bilmem lazım o yüzden bana özetini belirtmesi bence güzel” (Öğrenci görüşme formu, 20 nolu öğrenci, 04:25 – 04:40). Başka bir öğrenci ise bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “....bize tavsiye edilen kitapların özetini vermesi baya memnun kaldığım bir konuydu... bir de KİTAS ın çalışma prensibi çok güzel sevdiğin kitabı okuyorsun daha sonra o kitaptan sınav oluyorsun.” (Öğrenci görüşme formu, 15 nolu öğrenci, 07:06 – 07:29). Sistemde kitap araması yapılabilmesinin memnuniyetini artırdığını ifade eden 23 nolu öğrenci, “Kitapları isimle aramamız güzel” (Öğrenci görüşme formu, 23 nolu öğrenci, 05:05 - 05:06) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Tavsiye sistemi öğrencilerin ilgi alanı anketini doldurmalarını baz alarak ilgi alanlarına uygun kitap tavsiye etmektedir. Öğrencilerden biri anketi doldurduktan sonra karşısına gelen kitaplara baktığında ilgi alanını değiştirmek/genişletmek istemiştir. Anketi tekrar doldurarak ilgi alanını

değiştirebilmiştir/genişletebilmiştir. Bu durumdan memnuniyet duyduğunu ifade eden 5 nolu öğrenci bu konudaki görüşünü “..... kitap seçmek için yani macera felan seçiyoruz, onları bir daha değiştirebiliyoruz...” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 06: 00 – 06:07) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerden bazıları sistemin tavsiye bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesi/iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tavsiye bileşeni içerisinde değişiklik istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin tavsiye bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Kitap Sayısının Azlığı
Tavsiye Sisteminin Kitap Önermediği Durumlar
Memnuniyet
Okuyucu Yorumlarına Yer Verilmemesi
Yazar Adıyla Arama Yapılamaması
Kitapların Okunma Sayısının Verilmemesi
Kitap Özetlerinin Yetersiz Olması
Kitap Öneri Listesinin Anlaşılamaması
Sayfada Özlü Sözlerin Olmaması

Sistemin etkililiği çerçevesinde bazı öğrenciler kitap sayısının az olduğunu ve tavsiye sisteminin kitap önermediği durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Kitap sayısının az olduğunu ifade eden 11 nolu öğrenci, “...Daha değişik kapsamlı bir kütüphanin olmasını isterdim daha değişik daha isteklerimize uygun kitapların olmasını isterdim.” (Öğrenci görüşme formu, 11 nolu öğrenci, 12:30 – 12:46) diyerek görüşünü belirtmiştir. Bazı öğrenciler de anketi doldurmalarına rağmen sistemin kendilerine kitap önerisinde bulunmadığını söylemişlerdir. Bu durumu 5 nolu öğrenci “ ... bana kitap önerilmediği için ben bişey göremedim... Ben ilk sayfaya girdiğimde orda anketleri cevaplıyorum. Arkasından tavsiye bileşeni çıkıyor ama hiç kitap göstermedi bu duruma sinir oldum....” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 06:00 – 06:18) diyerek anlatmıştır.

Okuyucu yorumlarına yer verilmemesi, yazar adıyla arama yapılamaması, kitapların okunma sayısının verilmemesi, kitap özetlerinin yetersiz olması, kitap öneri listesinin anlaşılamaması ve sayfada özlü sözlerin olmaması boyutlarında bazı öğrenciler tavsiye sistemini memnun edici bulmamışlardır. 3 nolu öğrenci sistemdeki kitaplar için okuyucu yorumlarına yer verilemediğini “.....Mesela kitabı seçerken yorumları okuyarak iyi kitap mı kötü kitap mı olduğunu anlayabilirim” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 22:47 – 22:54) şeklinde

ifade etmiştir. KİTAS içerisindeki arama motorunun sadece kitap adıyla arama yapmasının bir eksiklik olduğunu, bazen yazar adıyla da arama yapmak istediklerini belirten öğrencilerden biri "... arkadaşım bana ... bir yazar adı verdi. Bu yazarın kitaplarını beğeniyormuş... Ama sistemde bu yazarı aratamadım..." (Öğrenci görüşme formu, 21 nolu öğrenci, 01:34 – 01:46 şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Sistem içerisinde öğrenciler kitapların kaç kere okuduğunu merak ettiklerini, eğer tercih edeceklerse daha çok okunan kitabı daha önce seçebileceklerini belirtmişlerdir. Bu talebi belirten öğrencilerden biri, ""En çok okunan kitap listesi konmalı oraya....." (Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, 07:11 – 07:13). Bazo öğrenciler sistem içerisindeki kitap açıklamalarının yeterli olmadığını, kitap hakkında daha fazla bilginin açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrencilerden biri, ".. biraz daha açıklayıcı mesela orta bölümlerini anlatabilirdi sonuçta gelişme ve sonuç bölümlerini de anlatabilirdi." (Öğrenci görüşme formu, 20 nolu öğrenci, 05:00 – 05:15) diyerek görüşünü savunmuştur. Bazı öğrenciler ise kendilerine tavsiye sunulan kitapların hangi mantığa göre sıralandığını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğrencilerden biri, "... kitapların sıralamasını alfabetik sıraya göre verirdim ...tam aradığımızı bulmak için" (Öğrenci görüşme formu, 14 nolu öğrenci, 06:19 – 06:40) şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise sistem içerisinde bazı özlü sözlerin, deyim veya atasözlerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrencilerden biri, "Hergün yenilenen ve belirli günler yenilenen kitap okumayı teşvik eden özlü sözler koyulabilir" (Öğrenci görüşme formu, 22 nolu öğrenci, 07:06 – 07:52) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları değerlendirme bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sistemin değerlendirme bileşeni içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Sınav Soru Sayısı Yeterli
Atlanan Sorulara Dönülebilmesi
Sınavın Kitabın Daha Dikkatli Okunmasını
Sağlaması
Verimlilik
Anında Sınav Sonucunun Alınması
Herkese Rassal Soruların Gelmesi
Zaman Esnekliği
Memnuniyet

Sistemin etkililiği çerçevesinde bazı öğrenciler sınav soru sayısının yeterli olduğunu, atlanan sorulara dönülebildiğini ve sınavın kitabın daha dikkatli okunmasını sağladığını ifade etmişlerdir. 3 nolu öğrenci sınav soru sayısının yeterli olduğunu “Bence kitabı anlayıp anlamadığımı anlamak için yeterli soru sormuş yani güzel sorular sormuş” (Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, 07: 16 – 07:26) şeklinde belirtmiştir. Atlanan sorulara geri dönülebildiğini belirten bir öğrenci bu konuda “.....Önceki soruları düzeltebiliyorum orası güzel....Hızlı çalışmasından memnunum” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 13:13 – 13:19) diyerek görüşünü bildirmiştir. Sınavın kitabın daha dikkatli okunmasını sağladığını belirten bir öğrenci “Sınavın sonucu çıktığı için kitabı daha dikkatli okumam gerektiğini anladım” (Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, 09:12 – 09:15) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Sistemin verimliliği çerçevesinde bazı öğrenciler anında sınav sonucunun alındığını, herkese rassal soruların geldiğini ve zaman esnekliği olduğunu belirtmişlerdir. Sistemden anında sınav sonucunun alındığını belirten 25 nolu öğrenci “... evet gayet hızlı bir şekilde çalıştı. Sınav bitiminde ise bütün sonuçları veriyor.” (Öğrenci görüşme formu, 25 nolu öğrenci, 10:57-11:07) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Herkese rassal soruların geldiğini dile getiren bir öğrenci “.. farklı sorular ile farklı sınavların olması o kitapla ilgili daha çok şey öğrenmemizi sağlıyor” (Öğrenci görüşme formu, 20 nolu öğrenci, 10:40 – 10:47) şeklinde görüşünü bildirmiştir. Bir öğrenci de sınava istenilen zamanda girilebilmesinin zaman esnekliği sağladığını ifade etmiştir. Bu öğrenci bu konuda görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “.... Biz oraya girdiğimizde istediğimizde sınava girme imkanı veriyor...” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 24:24 – 24:32).

Bazı öğrenciler sistemde hata yaşanmamasının memnun edici olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konu 1 nolu öğrenci “...Rahatsız olduğum bir durum yoktu” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 11:22 – 11:38) şekilden görüş belirtmiştir.

Öğrenciler sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirmemişlerdir.

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerden bazıları takip ve raporlama bileşeninin kimi özelliklerinin değişmesine gerek görmeyip, memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin takip ve raporlama bileşeni içerisinde değişiklik istemedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğrencilerin ikinci iyileştirme döngüsü kapsamında sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar

Tema ve Alt Temalar
Etkililik
Okuma İçin Belirli Bir Sürenin Verilmesi
Verimlilik
Hızlı ve Doğru Raporlaması
Memnuniyet
Öğrencinin Kendi Gelişimini Takip Edebilmesi
Okunan Kitapları Listelemesi
Okunan Sürenin Gösterilmesi
Ailelerin Takibi

Sistemin takip ve raporlama bileşeninin etkililiği çerçevesinde bazı öğrenciler okuma için belirli bir sürenin verildiğini ifade etmişlerdir. 4 nolu öğrenci bu konudaki görüşünü “ süre vermesi çok iyi olmuş bence..... süre vermeseydi 1 yıl olsa da okumazdım süre vermesi iyi oldu..... düzenli okumamı sağladı” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 15:54 – 16:21) şeklinde dile getirmiştir.

Sistemin takip ve raporlama bileşeninin verimliliği çerçevesinde bazı öğrenciler sistemin hızlı ve doğru raporladığını belirtmişlerdir. 11 nolu öğrenci bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “...Bence gayet hızlı ve doğru bir şekilde raporluyor” (Öğrenci görüşme formu, 11 nolu öğrenci, 26:01 – 26:10).

Sistemin takip ve raporlama bileşeninde bazı öğrenciler kendi gelişimlerini takip edebilmelerinin, sistemin okunan kitapları listelemesinin, sistemin okunan süreyi göstermesinin ve ailelerin kendilerinin gelişimlerini takip edebilmesinin memnun edici olduğunu ifade etmişlerdir. Kendi gelişimini takip edebilmesinin olumlu olduğunu belirten 4 nolu öğrenci bu konudaki görüşünü “....Önce ki kitabı kaç günde bitirdin şimdi ki kitabı kaç günde bitirdin ona baka baka nasıl hızlı ne kadar okuyabiliyorsun ya da daha az mı okuyorsun...” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 16:45 – 16:58) şeklinde dile getirmiştir. Sistemin okunan kitapları listelemesinin önemli olduğunu belirten 4 nolu öğrenci “ mesela kitabı çıkarmaktan vazgeçtin takipten çıkarabiliyorsun ben orasını sevdim” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 14:46 – 14:51) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sistemin kitabı okuduğu süreyi göstermesinin memnun edici olduğunu ifade eden 2 nolu öğrenci görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “puanımız ve kaç günde okuduğumuzun çıkması da hoşuma gidiyor...” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 14:29 – 14:34). Sistemi ailelerin takip edebilmesinin olumlu olduğunu dile getiren 22 nolu öğrenci “..ailesinin görüp

görmemesi kısmı bence gayet güzel.” (Öğrenci görüşme formu, 22 nolu öğrenci, 14:43 – 14:53) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğrenciler sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Öğrencilerin sistemin görsel tasarımına ilişkin de olumsuz görüşleri bulunmamaktadır. Öğretmenler kullanım kılavuzunu yeterli görmüşler ve herhangi olumsuz görüş bildirmemişlerdir Ancak site içerisindeki tüm değişiklikler kullanım kılavuzunda düzenlenerek, kılavuzun güncelliği sağlanmıştır.

4.2.2.4 Alınan Kararlar

Yapılan görüşmeler ve açık uçlu soru formu verileri analiz edildikten sonra bütüncül bir şekilde tüm katılımcıların sistemin tavsiye, değerlendirme ve takip-raporlama bileşenleri için etkililik, verimlilik ve memnuniyet çerçevesinde görüşleri bir araya getirilmiştir. Alınan kararlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

Uygulamanın öğretmen sayfasında yapılan değişiklikler.

- Ailenin Çocuğunun Yerine Sınavları Yapması: Bu durumu sistemin tespit etmesinin mümkünadı bulunmamaktadır. Bu uygulama karşılıklı bir güven ve öğrenci gelişimini hedefleyerek yürütülmektedir. Veli bilgilendirmelerinde bu konudan söz açmanın da hatalı olacağı düşünülmüş ve bu konu velilere bahsedilmemiştir. Ancak velilere KİTAS' ın önemi anlatılarak nasıl yürütülürse daha verimli olacağı anlatılmaya çalışılmıştır.
- Kitap Sayısının Azlığı: Öğretmenler sistemin içerisindeki kitap sayısını yetersiz bulmuşlardır. Ancak bu bir deneme sistemi olması ve araştırma kapsamında 100 temel eserin ele alınması nedeniyle bu öneri için bir şey yapılamamaktadır. Bu tema tekrar çıkmıştır. Bu durum sistemin devamının getirilmesi konusunda araştırmacılara fikir vermiş ve motive etmiştir.
- Çıktı Alamama: Öğretmenler özellikle raporlama sayfasının çıktısını almak istediklerinde kolaylıkla çıktı alamadıklarını, “çıktı al” butonunun olmadığını farketmişlerdir. Bu buton sistemin raporların izlendiği bölüme ve tüm paydaşlara eklenmiştir.
- Teknik Terimlerin Anlaşılamaması: Öğretmenlerin “düzey puanı” kavramını tam olarak anlamadıkları ve bu puanın hangi değer aralığında olduğunu idrak edemedikleri belirlenmiştir. Bu ifadenin geçtiği yere bu kavramın açıklaması eklenmiştir.
- Hiyerarşik Kontrol Eksikliği: Bazı öğretmenler, kendilerinin ilgili müdür yardımcısı tarafından, ilgili müdür yardımcısının da müdür tarafından kontrol edilmesi gerektiğini

düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum çalışma ekibi tarafından, iş yoğunluğunu artıracak için reddedilmiştir.

- Veli Görüşlerinin Eklenmesi: Yazılı olarak veli görüşlerinin alınmasının KİTAS'ın etkililiği ve verimliliği için bir kazanç olmayacağı düşünüldüğü için reddedilmiştir. Ayrıca velilerden araştırma için görüş alma da yaşanan zorluklar düşünülerek böylesi bir sistemin sürdürülebilirliğinin düşük olacağı öngörülmüştür.
- Çoklu Ortam Sınavlarının Geliştirilmesi: Fikir araştırma ekibi tarafından beğenilmiştir. Ancak KİTAS'ın etkililik ve verimlilik boyutunda önceliğinin bu olmadığı düşünülmüştür. Öncelikle okuma alışkanlığını geliştiren bir sistemin oluşturulup yaygınlaştırılması gerektiğine karar verilmiştir. Çünkü böyle bir sistemin yapılması için daha farklı özelliklere sahip ekiplerle çalışılması gerektiğine karar verilmiştir. Eğer projenin devamı getirilirse bu özelliklerin de eklenebileceği araştırmacı notları arasına eklenmiştir.
- Sosyal İletişim eksikliği: Bu öneri araştırma ekibi tarafından uygun bulunmamıştır. Sosyal medya ortamları bu yaş gruplarından bazıları için erken olabileceği gibi kontrol edilmesi zor bir ortam oluşturacaktır. Bu talep tekrarlanan bir taleptir. Ancak KİTAS'ın hedeflediği işi yapması istendiği için sosyal ağlarla iletişim düşünülmemektedir.
- Türkçe karakter uyumsuzluğu: Bu sorun tüm sayfalarda düzeltilmiştir.

Uygulamanın veli sayfasında yapılan değişiklikler.

- Bu veri toplama sürecinde velilerden dönüt gelmemesine rağmen, diğer paydaşların talepleri bu veli arayüzünde de düzenlenmiştir.

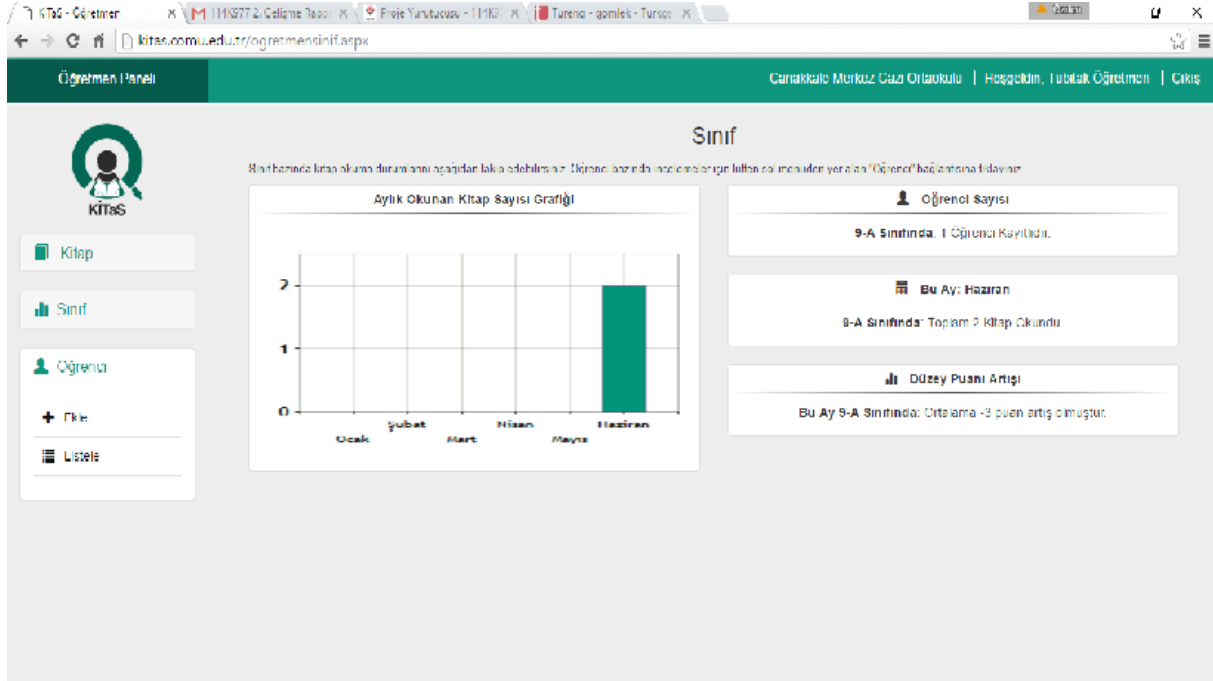
Uygulamanın öğrenci sayfasında yapılan değişiklikler.

- Kitap Sayısının Azlığı: Öğrenciler sistemin içerisindeki kitap sayısını yetersiz bulmuşlardır. Ancak bu bir deneme sistemi olması ve araştırma kapsamında 100 temel eserin ele alınması nedeniyle bu öneri için bir şey yapılamamaktadır. Bu tema öğretmenler tarafından da belirtilmiştir. Bu durum sistemin devamının getirilmesi konusunda araştırmacılara fikir vermiş ve motive etmiştir.
- Tavsiye Sisteminin Kitap Önermediği Durumlar: Sistemden sayfa sayısı sınırlaması çıkarılmasına rağmen bazı öğrenciler halen tavsiye alamadıkları durumların olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda tavsiye sisteminin çalışma mantığı esnetilerek tüm şartların sağlandığı olasılıklar yerine her bir özelliği taşıyan kitapların tavsiye edilmesine karar verilmiştir. Ancak öğrenci özelliklerinden birden fazla özelliği birden taşıyan kitaplar daha üst sıralarda öğrencilere tavsiye edilmiştir.
- Okuyucu Yorumlarına Yer Verilmemesi: Bu süreç bir çok açıdan uygun görülmediği için reddedilmiştir. Öncelikle bu yorumları okuyup, uygun olma durumunu kontrol edip

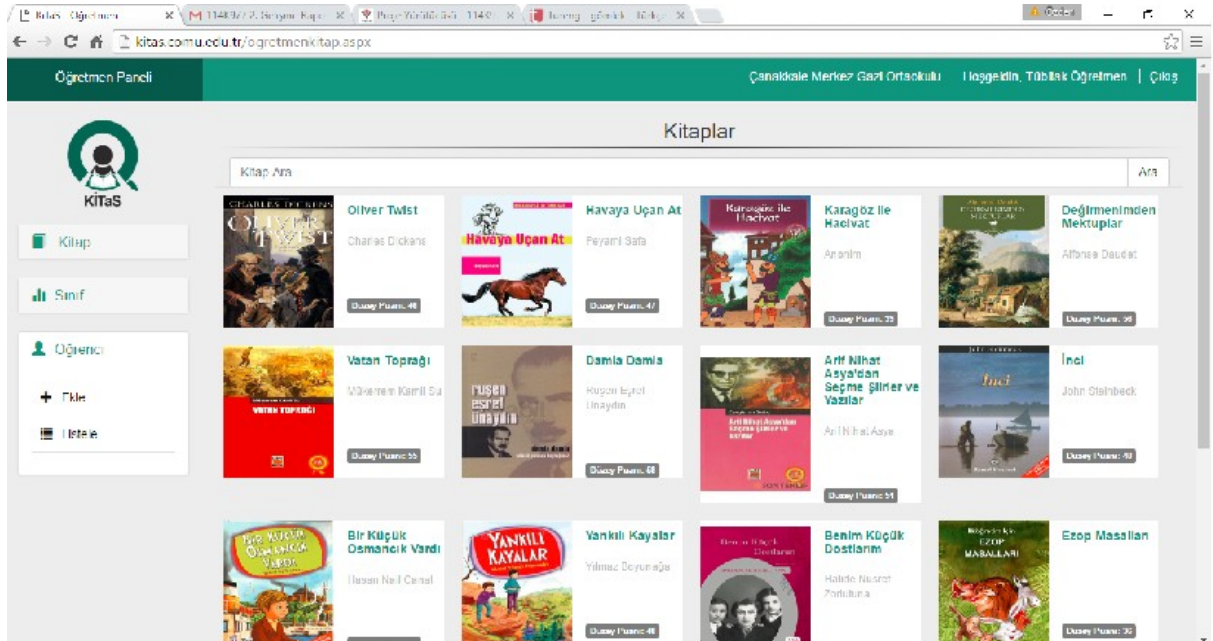
gerekirse düzenleyerek sisteme birinin onay vermesi gerekmektedir. Ekipte bunu görevlendirilebilecek biri olmadığı gibi, sistemin yaygınlaştırılması durumunda da işlemeyen bir uygulama olacaktır. Bunun dışında sistem sosyal iletişimi hedeflememektedir. Bu ihtiyaçlar farklı ortamlarda sürdürülebilir. Ancak KİTAS sadece kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesi sistemidir.

- Yazar Adıyla Arama Yapılamaması: Bu arama motoruna özellik olarak eklenmiştir.
- Kitapların Okunma Sayısının Verilmemesi: Bu özellik tavsiye edilen her bir kitabın altına eklenmiştir. Böylece öğrenciler kendilerine tavsiye edilen kitapların kaçar kere okunduğu görebileceklerdir. Ancak okunma durumunun sayılması işlemi, bu özellik eklendiği günden itibaren saymaya başlamıştır. Geçmiş dönem okunan kitaplar sayılmamaktadır.
- Kitap Özetlerinin Yetersiz Olması: Bu durum Türkçe alan uzmanları ile uzun bir süre tartışılmıştır. Bu uzun süren tartışmaların sebebi, öğrenciler hangi kitabı seçeceklerine karar vermede zorlandıkları için mi daha ayrıntılı kitap özetleri istiyorlar yoksa kitabı anlayıp, doğrudan sınavlara geçmek için mi istiyorlar konusunda olmuştur. Bunun üzerine katılımcı teyidinde ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçten sonar öğrencilerin kitap özetlerinde giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine dair bilgiler istedikleri anlaşılmıştır. Bunun üzerine kitap açıklamaları daha fazla detaylandırılmamıştır.
- Kitap Öneri Listesinin Anlaşılamaması: Öğrenciler harf sırasına göre ya da daha farklı öneriler de getirerek kendilerine tavsiye edilen kitapların ekran karşısında sıralanabileceğini belirttikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin tavsiye sisteminin mantığını anlamadıkları anlaşıp, onlara açıklama olarak ekrana bu kitap tavsiyelerinin kendi özelliklerine en yakından uzağa doğru sıralandığına dair şu bilgi notu yazılmıştır: “Sizin bilgilerinize göre size en yakın olandan en uzağa kitap tavsiyeleri”
- Sayfada Özlü Sözlerin Olmaması: Bu talep reddedilmiştir. KİTAS’ın amacından uzak bir yazı ya da başka şekillerin barındırmaması gerektiği kararına varılmıştır.

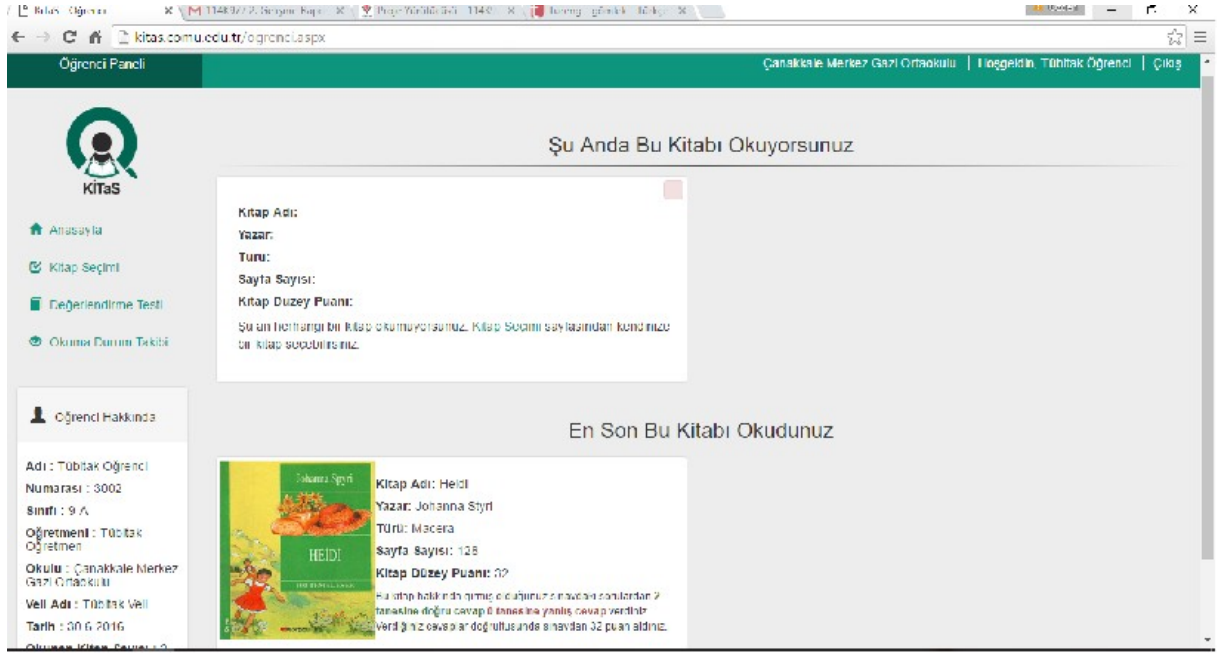
Alınan tüm kararlar sistem üzerinde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere ilişkin bazı eski ve yeni ekran görüntüleri şöyledir:



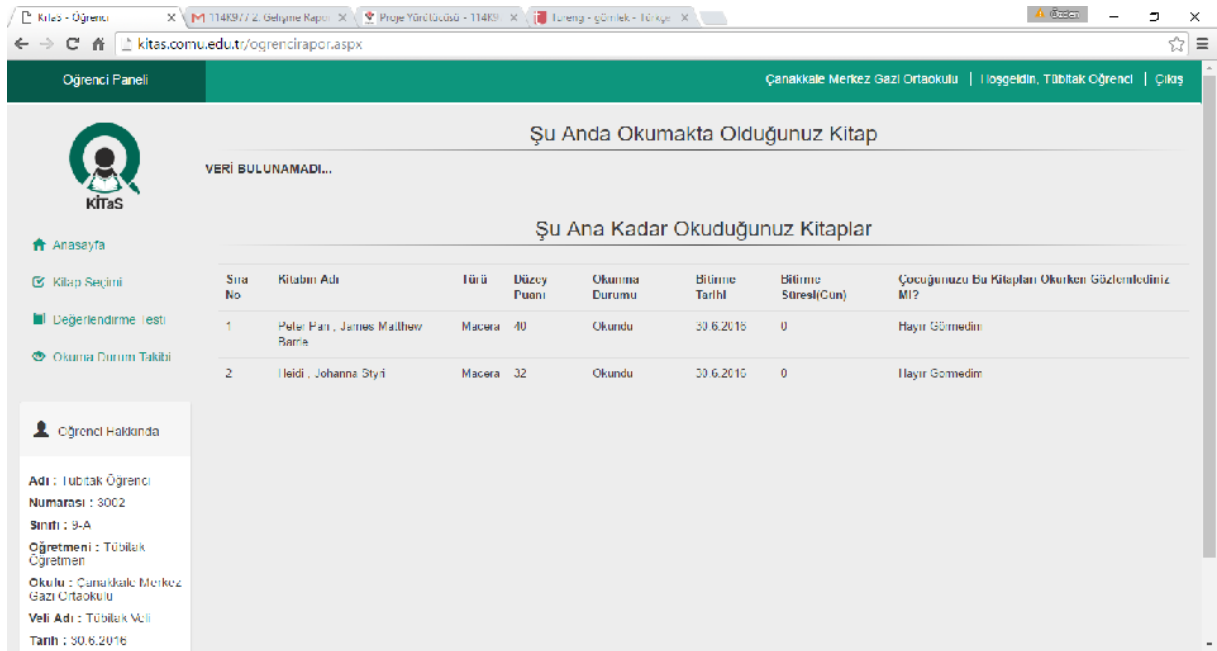
Şekil 34. Öğretmen paneli, sınıf listesi



Şekil 35. Öğretmen Paneli, kitap listesi (yeni)



Şekil 36. Öğrenci paneli, rapor sayfası (yeni)



Şekil 37. Öğrenci paneli rapor sayfası (eski)

4.2.3 Üçüncü İyileştirme Döngüsü

Üçüncü iyileştirme döngüsünde, ikinci iyileştirme döngüsü sonucunda düzenlenen KITAS katılımcılar tarafından kullanılmıştır. Taslak sisteme ilişkin iki okuldan 16 öğretmen ve 65 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada ikinci döngüde hiç veri toplanamayan velilere veri toplama araçları dağıtılmamıştır. Katılımcıların taslak uygulamaya ilişkin görüşleri

aşağıda verilmiştir. Bu görüşler sistemin iyileştirilmesi açısından bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir.

4.2.3.1 Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler KİTAS'ın tüm bileşenlerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu olumlu görüşler “evet memnunum”, “ben değişik hiçbir şey bulamıyorum”, “farkettiğim bir şey olmadı” şeklinde olduğu için onların görüşlerinden temalara ulaşılamamıştır.

4.2.3.2 Veli Görüşleri

2. araştırma döngüsünde hiçbir veliden veri toplanamaması ve onlarla bireysel iletişime geçildiğinde de bu konuda daha önce görüş verdikleri için yeni bir görüşlerinin olmadığını belirttikleri için bu döngüde onlardan veri toplanmamıştır.

4.2.3.3 Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler KİTAS'ın tüm bileşenlerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu olumlu görüşler “evet memnunum”, “ben değişik hiçbir şey bulamıyorum”, “farkettiğim bir şey olmadı” şeklinde olduğu için onların görüşlerinden temalara ulaşılamamıştır.

4.2.3.4 Alınan Kararlar

Araştırma katılımcılarının KİTAS'ın üzerinde değiştirilmesi gereken bir husus belirtmemelerinden dolayı herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Böylece tasarım tabanlı araştırma döngüsüne burada son verilmiştir. KİTAS son halini almıştır.

4.3 Geliştirilen ve İyileştirilen KİTAS Uygulamasının Etkililiği

4.3.1 KİTAS'ın Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkisi

KİTAS'ın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisinin belirlenmesi için hem nicel hem de nitel bulgular elde edilmiştir.

4.3.1.1 Öğrenci Kitap Okuma Alışkanlığı Değişimi ve Görüşleri

KİTAS kullanımdan önce dönem başında Kitap Okuma Alışkanlığı ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Dönem boyunca KİTAS kullanılmış ve dönem sonunda da aynı ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Uygulama öncesi ve sonrası kitap okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Ortalama	Standart Sapma
Öntest Puanları	3.69	.883
Sontest Puanları	3.68	.652

N=289

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı öntest puanlarının ortalaması 3.69, sontest puanlarının ortalaması ise 3.68’dir. Bu değerler birbirine çok yakındır. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için normal dağılım koşulu sağlanmadığından non-parametrik bir test olan Wilcoxon sıralar testi kullanılmıştır. Bu kapsamda aynı gruba uygulanan iki ölçüm arasındaki değişim Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Wilcoxon testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Uygulama öncesi ve sonrası kitap okuma alışkanlığı puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	146	131.17	19150.50	-.888*	.374
Pozitif Sıra	122	138.49	16895.50		
Eşit	21				

* : Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kitap okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-.888$, $p>.05$). Nicel boyutta ortaya çıkan bu bulguya göre bir dönem boyunca uygulanan KİTAS sisteminin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olmadığı belirlenmiştir.

KİTAS’ın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisinin belirlenmesi için nitel verileden ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. KİTAS’ın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	Frekans (n)
------	-------------	-------------

Kitap okuma davranışlarını olumlu yönde etkiledi	Dikkatli okumamı geliştirdi	26
	Okuma isteğimi artırdı	34
	Kitabı içselleştirmeme yaradı	20
	Daha fazla kitap okumamı sağladı	26
	Düzenli kitap okumama katkı sağladı	25
KİTAS' ın okuma davranışlarında etkisi olmadı	Etkisi olmadı	38

Öğrenci görüşme formunu dolduran 169 öğrencinin %77'si (n=131) KİTAS' ın kitap okuma davranışlarına etkisini olumlu ifadelerle belirtmiştir. Bu yönde olumlu görüşleri destekleyen 34 öğrenci okuma isteğini arttırdığını ifade eden söylemlerde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö51 görüşlerini “...Heyecanlı ve daha şevkli okumayı sağlıyor. (Ö51)” şeklinde ifade ederek KİTAS'ın okuma davranışları üzerindeki olumlu etkisini belirtmiştir. Bazı öğrenciler (n=26) ise olumlu görüşlerini kitapları daha dikkatli okumaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö53 düşüncelerini “..kitap okurken sınava gireceğim için daha bir özenle okudum.(Ö53)” şeklinde belirterek okunulan kitapların değerlendirilmesinin kitapların daha dikkatli okunduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan 26 öğrenci de KİTAS uygulamasını kullanarak önceleri daha uzun sürede bitirdikleri kitapları daha kısa sürede bitirebildiklerini ve okuma sürelerinin bu nedenle arttığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö61 “..kitas benim okuma durumumda okuma hızımı arttırdı. Bir an önce kitabı bitirip sınava girmek istiyordum(Ö61)” şeklinde kitapları daha çabuk bitirmek istediklerini belirtirken Ö52 ise “..süreyle yarıştığımız için daha fazla kitap okumamı sağladı. (Ö52)” şekilde benzer bir etkiyi dile getirmişlerdir. Ayrıca 25 öğrenci ise KİTAS uygulaması ile kitap okuma davranışlarının düzene girdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Ö76 “Evet. Her gün düzenli okumaya çalışıyorum. (Ö76)” şeklinde görüş bildirerek KİTAS uygulaması ile hergün düzenli kitap okuduğunu belirtmiştir. Bazı öğrencilerin KİTAS' ın düzenli okumaya etkisini iki nedene bağladıkları görülmüştür. Örneğin Ö58' in “.... normalde hoşuma giden kitapları düzenli okurum. (Ö58)” diyerek tavsiye edilen kitapları beğendiğini ima ettiği görülmektedir. Aynı öğrenci tavsiye sisteminin önerdiği kitaplar hakkında “Bazıları okuduğum kitaplardı. Okumak istediğim kitaplar da vardı (Ö58)” şeklinde görüş bildirmesi tavsiye edilen kitapları beğendiği algısını güçlendirmektedir. Diğer taraftan düzenli okuma alışkanlığı olduğunu söyleyen Ö55' in “Düzenli olarak kitap okuyan bir öğrenciyim kitas sadece durumu hızlandırdı (Ö55)” şeklinde görüş bildirmesi KİTAS' ın varolan düzenli okuma sürecini destekleyici bir etkisi olduğunun anlaşılmasına neden olmaktadır. KİTAS' ın okuma süreçlerine olumlu etkilerinden bir diğeri ise kitapların

içselleştirilmesini sağlaması olmaktadır. Formu dolduran öğrencilerden KİTAS'ın değerlendirme bileşeni ile bağlantılı olarak kitapların daha “dikkatli” okunduğunu belirtmelerinin yanında 20 öğrenci KİTAS uygulama sürecinde okuduğunu anlamasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde Ö50 “*kitapları anladığımdan emin oluyorum (Ö50)*” şeklinde cevap vererek KİTAS süreci ile kitapları daha iyi anladığına atıfta bulunmuştur.

Diğer taraftan KİTAS' ın okuma davranışlarına yönelik 38 öğrenci çeşitli nedenlerle olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Bu öğrencilerden bazıları neden belirtmeksizin sadece KİTAS' ın okuma davranışlarına etkisi olmadığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise etkisinin olmamasını nedenleri ile bildirmişlerdir. Örneğin Ö122 “*...Zamanımız çok kısıtlıydı (Ö122)*” şeklinde görüş bildirerek uygulama süresinin kısalığını öne sürmüştür. Ö73 ise “*...Zorla kitap okutuyormuş gibi oluyor (Ö73)*” görüş bildirerek KİTAS' ın kendisini zorlamasının uygun olmadığını ve bu nedenle etkili olmadığı belirtmiştir.

4.3.1.2 Öğretmen Görüşleri

Okuma davranışları üzerine ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 41’de verilmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve doldurulan görüşme formları neticesinde KİTAS'ın öğrenci

Tablo 41. KİTAS uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Frekans (n)
Kitap okuma isteğini artırıyor	6
Okuma becerilerini geliştiriyor	6
Yarışma ve rekabet ortamı sunması okuma sürecine keyif katıyor	4

Araştırmaya 20 öğretmen destek vermiştir. Uygulama sonunda 20 öğretmenden veriler toplanmıştır. Ulaşılabilen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Ulaşılamayan öğretmenlere ise görüşme formları dağıtılmıştır. Buna göre KİTAS' ın öğrencilerinin okuma davranışına etkileri bağlamında öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80, n=16) olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. 6 öğretmen öğrencilerin okuma isteğini arttırdığına yönelik ifadeler kullandığı görülmektedir. Örneğin E1 “*Öğrenciler bu etkinlik ile kitap okumaya karşı daha da istekli oldular.....(E1)*” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Buna bulguya bağlı olarak artan motivasyonun bir etkisi olarak 6 öğretmen okuma becerilerinin arttığını belirten ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu konuda E3 ise “*soruları cevaplayabilmek için kitabı daha dikkatli*

okuyorlar. okuduğunu anlayarak düşünme, yorumlama becerilerini kazandırıyor (E3) şeklinde görüşlerini bildirirken başka bir öğretmen ise KİTAS ile kitap okumanın daha anlamlı bir hale geldiğini belirterek *“Kitas ile öğrenciler kitabı okuyup bitirmekten çok kitabı anlayarak okumaya ve verilen süre içinde bitirmeye gayret ediyor. (E10)”* ifadelerini kullanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin KİTAS puanlama sistemi ile bir yarışma ve rekabet halinde olması öğretmenlerin olumlu olarak nitelendirdiği durumlar arasında yer almaktadır. Bir öğretmen bu konu ile ilgili *“Kitap okumaya teşvik eder okuma oranını artırır yarışma havası katarak okuma alışkanlığı kazandırabilir (E3)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3.1.3 Veli Görüşleri

KİTAS uygulamasında 45 veliden 36 i olumlu görüş bildirmiştir. 11 veli ise uygulamayı kullanmadığını belirtmiştir. KİTAS uygulamasına yönelik veli görüşlerinin temaları ve alt temaları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. KİTAS uygulamasına yönelik veli görüşleri

Temalar	Frekans (n)
Kitap okuma sevgisi arttı	12
Takip edilmesi kitap okumaya zorlar	12
Kitap okumaları düzene girdi	12
Takip edemedim	11

KİTAS’ ın okuma davranışlarına etkisini veliler genelde olumlu olarak değerlendirmiştir (n=36). 12 veli öğrencilerin severek kitap okuduklarını gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu konuda V24 *“kitap sevgisini arttırdığını düşünüyorum (v24)”* şeklinde görüş bildirmektedir. Diğer taraftan 12 veli ise öğrencilerin kitap okuma davranışlarının düzene girdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda V15 *“Kitap okumayı düzenlediğini düşünüyorum (V15)”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken V20 ise *“Daha hızlı ve düzenli okuyor (V20)”* diyerek velisi bulundukları öğrencilerin okumalarının düzene girdiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı veliler kitap okumalarının takibine yönelik bu tarz programların faydalı olduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda bir veli *“Etkinliklerin takip edilmesi çocukları daha çok kitap okumaya zorlar (V2)”* şeklinde düşüncelerini belirtmektedir. 11 veli ise çeşitli nedenlerle KİTAS’ ı kullanmadığını ifade etmiştir. Bu velilerden V25 *“Daha yeni haberim oldu (V25)”* şeklinde uygulamadan yeni haberinin olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan bazı velilerin ise rapor alamadığını söylediği görülmektedir (V8). Bu bağlamda

velilerin olumsuz görüşlerinin büyük bölümü KİTAS kullanım yeterliklerinin ve iletişim yetersizliği olarak görülmektedir.

4.3.2 KİTAS Tavsiye Sisteminin Etkililiği

4.3.2.1 Öğrenci Görüşleri

Tavsiye sisteminin etkililiğini belirleme üzere öğrencilere kitapların okunma durumu, beğenilme durumu, okuma süresi ve önerilen kitapların uygunluğuna yönelik sorular sorulmuştur. Bu bağlamda temalar tavsiye edilen kitapların uygun olup olmaması ve öğrencilerin kitap seçiminde yardımcı olup olmaması bağlamında değişmektedir. İlgili görüşler Tablo 43'te görülmektedir.

Tablo 43. Tavsiye sistemine yönelik tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	Frekans (n)
Tavsiye edilen kitaplar bana uygundu	Düzeyme uygundu	10
	Okurken keyif aldım	54
	Daha önce okuduğum kitaplardı	44
	İlgi alanına uygun kitaplardı	26
Tavsiye edilen kitaplar ilgi alanıma uygun değildi	İlgi alanıma uygun değildi	22
Okumak isteyebileceğim kitapları önerdi	Kitap seçiminde yol gösterici	92
	Yol gösterici ancak sistemdeki kitap sayısı az	26
Kitap seçmekte yardımcı olmadı	Kitap seçiminde yardımcı değil	16

KİTAS tavsiye sistemine ilişkin öğrenci görüşlerinin büyük bir bölümü (n=134) tavsiye edilen kitapların uygun olduğunu belirtmişlerdir. 10 öğrenci düzey boyutunda uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler “...Yaşıma uygun güzel kitaplar (Ö64)” ve “Düzeyme uygun okunabilecek kitaplardı. (Ö53)” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. 26 öğrenci ise tavsiye sisteminin ikinci boyutu olan ilgi alanı temasına uygun cevaplar vermiştir. Bu öğrencilerden Ö61 “..Önerilen kitaplar gerçekten benim sevdiğim kitap türlerine uyuyordu....(Ö61)” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin yanısıra uygunluk bağlamında görüş bildirenlerin büyük bir bölümü (n=54) kitapları okurken keyif aldığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö4 “Güzel kitaplar okurken zevk aldım (Ö4)” şeklinde görüş bildirirken Ö138 ise “Okurken zevk aldığım güzel kitaplar (Ö138)....” şeklinde görüşlerini sıralamıştır. Okuduğu kitapları “güzel” olarak niteleyen öğrenciler de okuduğu kitaplardan keyif alıyor olarak sayılmıştır. Diğer

taftan öğrenciler (n=44) tavsiye edilen kitapları daha önce okuduklarını da belirtmişlerdir. KİTAS uygulama sürecinde sınıf ortamında oluşturulan rekabet havası daha fazla kitap okuma ve KİTAS düzey puanı yüksekliği çerçevesinde sürdürüldüğü için daha önce okunulan kitapların çokluğu öğrencilerde memnuniyet oluşturmaktadır. Bu konuda bir öğrenci süreci *“Daha önce okuduklarımın sadece sınavını oldum. Okumadıklarımı okudum ve sınavını oldum (Ö64)”* şeklinde okuduğu kitapların sadece sınavına girdiğini belirtmiştir.

Tavsiye sisteminde önerilen kitapları uygun bulmayan 22 görüş bulunmaktadır. Bu konuda bazı öğrenciler tavsiye edilen kitapların bazılarını *“Bazıları tam tarzım değil (Ö58)”* diyerek bazıları ise *“İstediğim gibi değil (Ö8)”* diyerek görüşlerini bildirmiştir. Öğrenci görüşlerinde tavsiye edilen kitaplarla ilgili netlik bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda bir öğrenci *“İstediğim türe yakın ama tam istediğim gibi değil (Ö6)”* şeklinde net olmayan ifadeler bulunmaktadır.

Tavsiye sistemine yönelik olumlu görüşlerin yoğunlaştığı diğer tema ise öğrencilerin okuyacağı kitap seçiminde yardımcı olduğu şeklindedir. Bu temaya ilişkin alt temalardan birisi öğrencilerin okuma kitabı seçiminde yol gösterici olmasıdır (%54, n=92). Bu öğrenciler okuyacak kitap bulamama, kitap seçememe, uygun kitabı bulamama gibi sorunlara yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin bir öğrenci *“Okuyacak kitap bulamıyordum. Bana fikir vermiş oldu.(Ö38)”* şeklinde kitabı belirleyemediğini belirtirken başka bir öğrenci *“Hangi kitabı okuyacağımı bilemiyordum artık okuyacak kitapları seçebiliyorum(Ö75)”* şeklinde yaşadığı sorunu ve KİTAS ile bu probleminin giderildiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise kitap seçiminde yol gösteri olduğunu ancak sistemdeki kitap sayısının yeterli olmadığını belirtmişlerdir (n=26). Bu konuda bir öğrenci *“Daha fazla kitap olmalı (Ö43)”* şeklinde görüş bildirirken kitapların yeterli olmadığını başka bir öğrenci *“Yeni kitaplar gelmeli (Ö44)”* şeklinde bildirmektedir.

KİTAS tavsiye sisteminin kitap seçiminde yararlı olmadığını belirten 16 görüş bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle *“Etkisi olmadı”* şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise etkili olmamasının nedenlerini kendilerinin zaten önerilen kitapları daha önceden okuduğunu bu nedenle tavsiye sisteminin kitap seçimine bir etkisinin olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuda bir öğrenci *“Önerdiği kitapları zaten okumuştum (Ö47)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3.2.2 Öğretmen Görüşleri

KİTAS tavsiye sistemi ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 44’te yer almaktadır.

Tablo 44. KİTAS tavsiye sistemine yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Frekans (n)
İlgilerine yönelik kitaplar	5
100 Temel eser olması	6
Kitaplar çoğaltılmalı	4

KİTAS tavsiye sistemine yönelik yöneltilen öğretmen görüşleri 3 tema altında yoğunlaşmaktadır. Kitapların tamamının tanıdık ve bildik kitaplar olması (100 Temel Eser) öğrencilere okutulması noktasında güveni arttırdığı görülmektedir. Bu konuda bir öğretmen *“Kitapların 100 Temel Eser arasından seçilmesi güven açısından önemli olduğunu düşünüyorum (E15)”* şeklinde görüş bildirmektedir. 100 Temel eser kitaplarının MEB onaylı olması, bütün okullarda bu kitapların bulunması ve okutulması bu temayı güçlendirdiği söylenebilir. Bu konu ile ilgili başka bir öğretmen ise *“Zaten tanıdığımız daha önce okuttuğumuz kitaplardı (E17)”* şeklinde yorumda bulunmuştur. Tavsiye sisteminin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kitapları önermesi diğer yoğunlaşılan temalardan birisi olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili bir öğretmen *“İlgileri doğrultusunda kitaplar okudukları için okuma sevgisi oluşacaktır. Ve daha fazla kitap okumak isteyeceklerdir. (E9)”* şeklinde görüş bildirerek ilgileri doğrultusunda kitapları okumanın öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasına katkısı olacağını savunduğu görülmektedir. Diğer taraftan KİTAS sisteminin barındırdığı kitapların çoğaltılması gerektiğini öneren öğretmenlerimiz olduğu görülmektedir. Bu konuda E11 *“Kitap sayısı az daha fazla kitap eklenmeli ve mümkünse kitaplar sisteme eklenmeli (E11)”* şeklinde görüş bildirerek kitap çeşitliliğinin artırılması gerekliliğini söylemişlerdir. Diğer taraftan aynı öğretmenin okutulan kitapların sistemde yer alarak öğrencilerin dijital olarak okumaları gerektiğini de önerdiği görülmektedir.

4.3.2.3 Veli Görüşleri

Kitap tavsiyelerine yönelik 24 velinin görüş bildirdiği görülmektedir. 11 Veli takip edemediğini belirtmiştir. Bunların dışında olumsuz görüş ile karşılaşmamıştır. Tavsiye sistemi ile ilgili veli görüşleri Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Tavsiye Sistemine yönelik veli görüşleri

Temalar	Frekans (n)
Öğrenci düzeyine uygun kitaplar tavsiye ediliyor	11

Tavsiye sistemine yönelik veli görüşleri iki temaya ayrılmaktadır. Veliler tavsiye sisteminin önerdiği kitaplar öğrencilerin ilgisine uygun olduğunu görüşünde yoğunluk kazanmaktadır (n=13). Bu görüşe sahip velilerde V8 *“İlgisini çektiğinden ve kendisine uygun kitaplar önerildiğinden kitapları hemen bitirdi (V8)”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. İlgilerinin yanı sıra tavsiye edilen kitapların öğrenci düzeyine uygun olduğu konusunda da velilerin görüş birliği olduğu söylenebilir. Örneğin V7 bu konuda *“Yaşına uygun kitapların olduğunu gördüm bu güzel (v7)”* şeklinde görüş bildirerek önerilen kitapların yaş düzeyine uygun olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda veliler KİTAS tavsiye sisteminin ilgi ve düzeye uygun kitapları önerdiğini düşünmektedir.

4.3.3 KİTAS Değerlendirme Bileşeninin Etkililiği

4.3.3.1 Öğrenci Görüşleri

KİTAS değerlendirme sistemine yönelik görüş bildiren öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu yönde bildirimler yapmışlardır (%88, n=152). Değerlendirme bileşenine yönelik görüşler Tablo 46’ da gösterilmektedir.

Tablo 46. Değerlendirme Bileşenine yönelik temalar ve alt temalar

Temalar	Frekans (n)
Öz-değerlendirme	25
Dikkat toparlayıcı etkisi oldu	54
Kitapları anlamama yardımcı oldu	73
Etkisi olmadı	15

Öğrencilerin değerlendirme bileşenine yönelik görüşleri büyük bir çoğunlukla olumlu olarak görülmektedir. Olumlu görüşlerin büyük bir bölümü değerlendirme sınavlarının kitabın anlaşılmasına katkısını sağladığını düşünmektedir (n=73). Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden Ö53 *“Evet değerlendirme sınavı ile kitapların iyi anlaşılıp anlamadığımızdan emin oluyoruz (Ö53)”* şeklinde görüş bildirirken Ö12 ise değerlendirme sınavlarını kastederek *“kitapları daha iyi anlamada bir etkisi oldu (Ö12)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan

öğrencilerin anlamlı bir çoğunluğu ise değerlendirme sınavlarının kitabı daha dikkatli okumaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö63 “*Sınav olmak kitabı daha dikkatli okumama neden oluyor.(Ö63)*” şeklinde görüş bildirirken Ö59 “*Sınav olacağı için daha dikkatli okuyorum (Ö59)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bazıları ise okuduklarını anlama noktasında öz-değerlendirme fırsatı elde ettiklerini dile getirmişlerdir (n=25). Bu konuda bir öğrenci “*Kitapları daha iyi pekiştirmeme etkisi oldu (Ö20)*” şeklinde görüş bildirerek kitapları anlama noktasında öz-değerlendirme fırsatı elde ettiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise “*Kitapları daha iyi pekiştirmeme etkisi oldu. Değerlendirme sınavları çok iyi oldu. Bence kitaplar değerlendirilmeli (Ö12)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerlendirme bileşenine yönelik olumsuz görüşler genellikle değerlendirme bileşeninin okuma davranışlarına etkisi bağlamında toplanmaktadır. Öğrenciler genellikle değerlendirme bileşenini “*çok etkisi olmadı (Ö69)*” şeklinde değerlendirirken bazı öğrenciler ise memnuniyet bağlamında değerlendirmektedir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden birisi “*Evet ama puan değerlendirmelerinden memnun kalmadım (Ö11)*” şeklinde görüş bildirerek değerlendirme bileşeninden memnun kaldığını ancak puan değerlendirmesinden memnun kalmadığını belirtmiştir.

4.3.3.2 Öğretmen Görüşleri

KİTAS değerlendirme bileşenine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. KİTAS değerlendirme bileşenin yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Frekans (n)
Değerlendirmenin olması onların ne yaptıklarını anlamamı sağladı	6
Okuduğunu anlamasına destek oldu	14
Sistem hataları süreci aksattı	2

KİTAS değerlendirme bileşenin yönelik öğretmen görüşleri 3 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=14) değerlendirme sisteminin olmasının öğrencilerin kitapları daha iyi anladığını sağladığını düşünmektedir. Değerlendirme sınavlarının olması öğrencileri kitapları daha dikkatli okumaya teşvik ettiğini düşünen öğretmenlerden birisi “*değerlendirme sistemi ile okuduğu kitapları anlaması ve anladığının farkına varması kitap okuma alışkanlığına etki edeceğini düşünüyorum (E17)*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Diğer taraftan değerlendirme sisteminin öğretmenlerin kitabın gerçekten okunup okunmadığını anlamalarına olanak verdiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu gibi görüş bildiren altı öğretmenden E10 “*Kitas ile öğrencilerin kitap okumaları objektif bir*

şekilde değerlendiriliyor. Öğrencilerin bir kitabı gerçekten okuyup okumadığı ya da kitabı ne kadar iyi anladığı kitap ile ilgili sınav ile ortaya çıkıyor. (E10)” ifadesi ile düşüncelerini söylemiştir. Diğer taraftan kitap değerlendirmelerinin sadece öğretmen için değil öğrencilerin öz-değerlendirme fırsatı elde ettiği yönünde görüşlerle karşılaşılmaktadır. Örneğin E9 “Sonunda değerlendirme bölümünün olması öğrencilerin daha dikkatli okuması gerektiğinin farkına vardırılmaktadır. Bu durumda da okuduğunu anlama olasılığı artmaktadır.(E9)” şeklinde ifadesi ile öğrencilerin öz-değerlendirme ile okumalarını daha dikkatli hale getirdiğini belirtmektedir.

4.3.3.3 Veli Görüşleri

Değerlendirme sistemine yönelik velilerin görüşleri Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48. Değerlendirme sistemine yönelik veli görüşmeleri

Temalar	Frekans (n)
Kitap okumaya teşvik ediyor	23
Okuduğunu anlamasını sağlıyor	15

Değerlendirme sistemine yönelik 38 velinin görüş bildirdiği görülmektedir. Görüş bildiren velilerin çoğunluğu öğrencilerin değerlendirme sistemi ile öğrencilerin kitap okumaya motive olduklarını ve daha çok kitap okuduklarını belirtmişlerdir (n=23) . Bu konuda görüş bildiren velilerden V22 “Evet düzeyleri belirliyor. bu durumda kızım daha fazla hırs yapıp kitap okuyor (V22)” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin rekabet unsuru neticesinde daha fazla puan alabilmek için daha dikkatli ve fazla kitap okuduklarını belirtmektedir. Diğer bir veli ise “Kızım kitapları hemen okuyup sınava girdiği için mutlu oluyordu ve sınavından yüksek not alınca çok seviniyordu. (V44)” öğrencilerin kitap okudukça ve puan topladıkça motivasyonları artarak daha fazla kitap okuma isteği olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer alt boyutu ise öğrencilerin kitaplardan gelecek sorular nedeni ile kitaplara ilgisinin artması olmaktadır. Önceleri kitapları sonunda kadar bitiremediğini belirten veliler KİTAS sınavları ile kitapları sonunda kadar okuduklarını belirtmektedir. Bu konuda bir veli “...sorular olduğu için ilgisi arttı (V17)”. Diğer taraftan 15 veli ise okunulan kitapların anlaşılmasını sağladığını savunmaktadır. Bu konuda bir veli “Çocuğumun anlama kapasitesine bağlı olduğunu düşünüyorum. Ancak kitasın sınavları okuduğu kitabı ne kadar anladığını göstermesi açısından iyi. (V19)” şeklinde görüş bildirirken diğer bir veli ise değerlendirme sınavlarını kastederek “kitaptan ne anladığını anlıyor (v31)” şeklinde görüş bildirmektedir.

4.3.4 KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeninin Etkililiği

Bu bölümde Takip ve raporlama sistemine ait öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine ait bulgulara yer verilecektir.

4.3.4.1 Öğrenci Görüşleri

Takip ve raporlama bileşenine yönelik görüşler Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Takip ve değerlendirme sistemine yönelik tema ve alt temalar

Temalar	Frekans (n)
Bilgilendirmeler yeterli	121
Öz-değerlendirme	25
Puanlama sisteminin negatif etkisi	17

Takip ve raporlama sistemine yönelik bildirilen öğrenci görüşlerinin büyük çoğunluğu sunulan raporların yeterli bilgileri içerdiği yönündedir (n=121). Raporlama sisteminin içerdiği bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? sorusu üzerine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “*Evet düşünüyorum*” yanıtı üzerinde birleşmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise öz-değerlendirmeyi kolaylaştırdığı ve desteklediği görüşünü savundukları görülmüştür. Bu konuda bir öğrenci “*Evet çünkü derecemizi gösterdi (Ö5)*” şeklinde görüş bildirerek kitap okuma durumlarını takip edebildiklerini ve değerlendirebildiklerini ifade etmiştir.

Takip ve raporlama sistemine yönelik belirlenen olumsuz görüşlerin yoğunlaştığı alan rekabet unsuru olduğu görülmektedir. 17 öğrenci takip ve değerlendirme sistemine yönelik olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu öğrencilerden birisi “*Evet ama puan değerlendirmelerinden memnun kalmadım (Ö11)*” şeklinde kitap okumalarının değerlendirilip puanlama sistemine dahil edilmesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir.

4.3.4.2 Öğretmen Görüşleri

KİTAS takip ve raporlama sistemine yönelik öğretmen görüşleri tema ve alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak takip ve raporlama sisteminin yeterli derecede bilgi içerdiğini düşünmelerine rağmen sistemde yer alan bazı eksiklikler nedeni ile verimliliğin düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin takip ve raporlama sisteme görüşlerinin tema ve alt temaları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Takip ve raporlama sistemine ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	Frekans (n)
Takip edebildim	Takip süreci benim için kolaylaştı	16
	Zaman tasarrufu sağladı	2
Sistemin eksik yönleri takip etmemi zorlaştırdı	Sistemin yönlendirici etmenleri az	2
	kitapların elektronik olarak okunabileceğini bekledim	1
	Kullanım süresi, böyle bir sistem için kısaydı	3
	Teknik sorunlar süreci zorlaştırdı	3

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%90, n=18) takip ve raporlama sistemini kullanarak öğrencilerin kitap okuma etkinliklerini takip edebildiklerini belirtmişlerdir. KİTAS takip ve raporlama sisteminin kitap okuma etkinlikleri sürecinin takibini kolaylaştırdığını düşünen 16 öğretmenden E6 *“verimli olduğuna inanıyorum çünkü öğrencilerin okuduklarını takip etme açısından işimin kolaylaştırdığını düşünüyorum (E6)”* şeklinde görüş bildirirken E2 *“...aynı zamanda bütün sınıfa farklı kitaplar okutabiliyorum ve hepsini ayrı ayrı takibini yapabiliyorum....(E2)”* ve E6 *“Zaman tasarrufu ve erişim kolaylığı açısından faydalı olduğunu düşünüyorum E6)”* şeklinde takip ve raporlama sisteminin işlerini nasıl kolaylaştırdığını betimlemektedir. Ayrıca düzey gelişimlerinin takip edilebildiğini vurgulayarak E4 *“Evet kitas ile öğrencilerin kitap okumalarını takip edebildim. Sınavlarını olduktan sonra sisteme girip kontrol ettim (E4)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer taraftan uygulama sürecinde yaşanan bazı teknik sorunların öğrencilerin ve öğretmenlerin takip ve raporlama süreci verimliliğini etkilediği belirtilmektedir. Örneğin E5 *“Sistemde bazı teknik sorunlar verimli kullanmamızı etkiledi (E5)”* şeklinde görüş bildirirken E7 ise *“Okulun internetinden kaynaklı bazı sıkıntılar yaşadık (E7)”* ifadesi ile okulun internetinden kaynaklı bazı problemlerin yaşandığı da belirtmektedir. Diğer taraftan uygulama sürecinin böyle bir sistem için kısa olduğu daha uzun süreli uygulanması gerektiğini savunan öğretmenlerimiz konu ile ilgili E18 *“kitas uygulaması kısa sürdü. Halbuki okuma süreci uzun süren bir uygulama (E18)”* şeklinde görüş bildirmektedir.

4.3.4.3 Veli Görüşleri

Takip ve değerlendirme sistemine yönelik temalar Tablo 51’de verilmektedir.

Tablo 51. Takip ve Raporlama sistemine yönelik temalar

Temalar	Frekans (n)
---------	-------------

kitap okuma takibinde bana kolaylık sağlıyor	10
Benim takibim için yeterli bilgi sunuyor	30

Takip ve raporlama sistemine yönelik 40 veli görüş bildirdiği görülmektedir. Velilerin büyük bir çoğunluğu (n=30) takip ve raporlama sisteminin sunduğu raporların yeterli bilgiler içerdiğini düşünmektedir. Bu velilerden V21 *“Takip etmemde bana çok yardımcı oldu. Onun ne kadar kaç sayfa okuduğunu öğrendim (V21)”* şeklinde görüş bildirerek takip sisteminin doğru bir şekilde çalıştığını ve velisi bulunduğu öğrencinin kitap okuma etkinlikleri takibinde yardımcı olduğunu belirtmektedir. Diğer bir veli ise KİTAS’ ın öğrencinin kitap okuma performansları hakkında yeterli bilgiler sunup sunmaması konusunda *“...sunuyor. neyi ne zaman okuduğunu görüyorum (V37)”* şeklinde ifade bıraktığı görülmektedir. V18 ise verilen bilgilerin niteliği konusunda *“Evet okuduğu kitapları türü ve okunma süreleri ile ilgili bilgi veriliyor (V18)”* şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Diğer taraftan KİTAS takip ve raporlama sisteminin kullanımı ile velilerden birisi *“Sisteme girip okuduğu kitaplara bakabiliyoruz (V2)”* şeklinde görüş bildirmektedir. Diğer taraftan 10 veli ise kitap okuma takibinde KİTAS’ ın sağladığı kolaylıklara yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin V9 *“Ne kadar kitap okuduğunu takip etme konusunda kolaylık sağlıyor (V9)”* şeklinde sağladığı kolaylığı dile getirirken V33 ise *“oğlumun kitap okuyup okumadığını anlıyorum (V33)”* şeklinde görüş bildirerek ne kadar okuyup okumadığı hakkında bilgi edinebildiğini bildirmiştir.

4.3.5 KİTAS’ın Öğrenci Kullanım Sıklığı

Öğrencilerin KİTAS sistemini kullanım sıklıkları kayıt altına alınmıştır. Sisteme en çok giren öğrenci KİTAS sistemine 85 kez girmiştir. Sisteme en çok giren öğrencilerin istatistikleri şu şekildedir: Bir öğrenci 61, bir öğrenci 54, bir öğrenci 34, iki öğrenci 33 ve bir öğrenci 31 ve bir öğrenci 25 kez sisteme girmiştir. Sisteme en az giren 67 öğrenci ise sadece bir kez sisteme girmişlerdir.

KİTAS’ta okunan kitapların ardından değerlendirme sınavı olunmaktadır. En çok sınava giren öğrenci 61 kez sınava girmiştir. Bu öğrenci üç kitap okumuştur. Bu bakımdan bu öğrenci okuduğu kitaptan dolayı olduğu sınavdan başarılı olamadığı için tekrar tekrar sınavı almıştır. En çok sınava giren diğer öğrenciler şunlardır: Bir öğrenci dokuz, bir öğrenci ise altı kez sınav olmuştur. Burada dokuz sınava giren öğrenci dokuz kitap, altı sınava giren diğer öğrenci ise altı kitap okumuştur.

En fazla kitap okuyan öğrenci dokuz kitap okumuştur. Bir öğrenci de sekiz kitap okumuştur. 22 öğrenci ise bir kitap okumuştur.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilip sonuçlarının takip edilebilmesine ve kitap okuma alışkanlıklarının artırılmasına yönelik “kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin (KİTAS)” geliştirilmesi ve sınanmasıdır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada alanyazına dayalı olarak gereksinim belirlenmiş ve materyal tasarım ilkelerine dayalı olarak ise taslak bir sistem geliştirilmiş ve iyileştirilmiştir. İkinci aşamada ise son halini alan KİTAS’ın etkililiği değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen projede KİTAS’ın geliştirilmesi işlemleri alanyazın taraması, uzman görüşlerinin alınması, kuramsal dayanakların yönlendirmeleri gibi dayanaklar çerçevesinde sürdürülmüştür. Sistem kendi içerisinde alt birimleri barındırmaktadır. Bu alt birimler “tavsiye, değerlendirme ve takip ve raporlama” bileşenleridir. Projenin ilk araştırma sorusu ve alt araştırma soruları da bu bileşenler çerçevesinde oluşturulmuştur. Dolayısıyla “taslak KİTAS’ın geliştirilmesi sürecine ilişkin” doğrudan veriler toplanmamış, ar-ge’nin geliştirme işlem adımları takip edilmiştir. Dolayısıyla bu başlık altında üretilen taslak KİTAS, izlenen adımlar ve alanyazın tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında taslak KİTAS, tasarım tabanlı araştırma modeli temel alınarak geliştirilmiş ve iyileştirme döngüleri ile son halini almıştır. Taslak KİTAS sistemi, ortaokul öğrencilerinin 100 temel eseri okumalarının takibi ve değerlendirilmesinde yaşanan sorunlardan yola çıkılarak geliştirilmiştir.

5.1 Taslak KİTAS

5.1.1 KİTAS’ın Tavsiye Bileşeni

Oluşturulan tavsiye sistemi öncelikle öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyi ve kitap okuma ilgi alanları çerçevesinde öğrencilere kitap okuma listesi tavsiye etmesi hedeflenmiştir. Bu noktada kitap okuma ilgi alanları net bir aralık oluştururken, okuma alışkanlıkları düzeyinin öğrenci bazında kategorilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Burada yakınsal gelişim alanı (YGA) teorisi kapsamında öğrencilerin kendilerine yakın olabilecek kategorilerde kitapların tavsiye edilmesi onların dikkatlerinin daha az dağılması ve onları geliştirme için fırsat oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu kurama göre bireyin bildiği bilgiler ile bilmedikleri arasının öğrenme için kritik alan özelliği taşıdığı belirtilmektedir. Kuram bireyin yeni bir öğrenme sıçraması için

bilmediği konularda ama bildikleri ile tamamlayabileceği yakınlıktaki alanlara yayılarak öğrenmeyi gerçekleştirdiğini belirtmektedir (Vygotsky, 1978). Bu yaklaşım bireyin okuma alışkanlığı düzeyini bir üst aşamaya çekmek için de kullanılabileceği düşünülmüştür. YGA'a göre okuma düzeylerinin kategorilenmesini başka kitap okuma sistemleri de kullanmaktadır. Buna örnek olarak AR ve Renaissance Learning (2011) verilebilir. Bu örneklerin gerçekleştirilen bu projeden ayrılan özellikleri ise çok fazla sayıda kitap değerlendirmesini bünyesinde barındırması ve bu sistemlerin aktif olarak kullanıldığı rehberli serbest okuma etkinlikleri ile sürecin desteklenmesidir. AR bünyesinde 70000 kitap barındırmaktadır. Gerçekleştirilen bu proje kapsamında ise 100 kitap kapsam dahilinde alınmaya çalışılmış ve sadece bir kitap detaylı olarak sistemin işleyen süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada projede geliştirilen programlama sürecinin yanı sıra kitap değerlendirme etkinliklerinin eklenmesi de gerekmektedir. Böylece daha fazla kitap sistemin mercekleri arasına girebilecektir. Diğer bir ifade ile öğrencinin kitap okuma seviyesi ve ilgi alanının yanı sıra onun okumadığı kitaplar içerisinde de kitap önerileri listeleri oluşturulabilecektir. Bu çeşitlilik öğrencinin de sürece inancını destekleyebileceği söylenebilir. Bu süreçlerin yanı sıra sistemin öğrencileri kendi içlerinde de bir düzeye koyabilmesi için tavsiye sistemi puanlama parametreleri belirlenmiştir. Bu parametrelerde, öğrencileri sadece çok sayıda kitap okumaya, kitap tercihlerinde basit kitaplara yönlendirmeye ya da değerlendirme puanına gereksiz anlam yüklemeye yönlendirmemesi için, parametreler arası anlamlı bir denge yakalanmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin yaptıkları işlemlere puanlar verilmiştir. Bu işlem türleri olarak sadece kitap okuma ve değerlendirme sonuçlarının olması öğrencileri basit ve/ya ince kitaplara yönlendirebilecektir. Bu sebeple öğrencinin tamamlayacağı süreçte okuduğu kitabın zorluk seviyesi, sayfa sayısı ve elde edeceği değerlendirme puanı farklı yüzde oranları ile süreçte etkili oldu.

5.1.2 KİTAS'ın Değerlendirme Bileşeni

Proje içerisinde bu aşama sadece “Halime Kaptan” kitabı için gerçekleştirilmiştir. Halime Kaptan kitabının değerlendirme sorularını hazırlamak araştırma ekibini en çok yoran işlem adımlarından olmuştur. Sürecin zorluğunun sebepleri arasında (1) soru hazırlayacak olanların kitabı baştan sona okumuş olması, (2) kitabın basit bir değerlendirmesinden ziyade okuyanları yoran detayların ve bilgi düzeyinde soruların sorulmayacak olması ve (3) bir kitap çok fazla sayıda tekrara kaçmayan soru havuzuna ihtiyaç olması gibi durumlar yer almaktadır. Zorlayan unsurlardan sırasıyla başlayacak olursak, sadece bu kitabı değil soru hazırlayacak tüm kitaplar için kitabı okumuş ve özümsemiş kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kitabı okuma işlemi ile sıradan bir okuyucunun kitabı okuması kast edilmemektedir. Her okuyucunun kitapta gördükleri, hatırladıkları ve kazandıkları farklı olabilir. Burada okuyan

kişinin kitabı okuyan diğer kişiler için soru hazırlayabilecek yansızlık ve uzmanlıkta olması da gerekmektedir. Yansızlık ile aktarılacak istenen okuyanın kişisel yatkınlığından ziyade kitabın vurgu noktalarının ve yoğunluklarının doğru tespiti. Uzmanlık alanı ile ise, hazırlanacak soruların bilgi düzeyi gibi okuyanı kitaptan uzaklaştırabilecek basit sorulardan ziyade sadece kitabı okuma durumunu belirleyebilecek sorular hazırlayabilmesidir. Aksi takdirde bireyler kitaplardan uzaklaşabilirler. Okuyucunun yorulmaması ancak okuma durumunun da doğru tespiti kritiktir. Son olarak ilgili kitabı okuyan her okuyucuya aynı soruların sorulamayacak olmasıdır. Büyük bir soru havuzuna ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı kategorilerde birçok soruya ihtiyaç olmuştur. Böylece bireyler birbirlerinden soruları alma yoluyla süreç yanıtlanamayacaktır. Ancak burada önemli olan bir hususta öğrencilere sunulacak farklı sınavların kendi içlerinde benzer ağırlık ve yordayıcılık düzeylerine sahip olması gerektiğidir. Bu şekilde bir çok değişkeni içerisinde barındıran bu süreç araştırma ekibini soru hazırlama konusunda uzman ve ilgili kitaba hakim kişileri bulmakta zorlamıştır. Böylesi bir iş için ciddi bir soru hazırlama ekibine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte ekip, türkçe ve türk dili eğitimi alanında en az doktora düzeyinde eğitim alan uzmanlardan yararlanmaya çalışmıştır. Ancak bunun için doktora düzeyinde eğitim almadan ziyade bu konu soru hazırlamaya deneyimi olan ya da eğitimi olan uzmanlar gerekmektedir.

Kitap okuma sürecinde değerlendirme aşaması çocuğun kitabı okuma durumunu belirlemesi açısından kritiktir. Ancak bu sürecin bir işkenceye dönüşmemesi de gerekmektedir. Öğrenci sınanmamaktadır, öğrenci bu şekilde geçer not almamaktadır. Öğrencinin kurguya hakim olması, olay sıralamasını farketmesi gibi temel durumlar üzerinden kitap okuma durumu anlaşılabilir. Bu durumda Hickman, Bielema ve Gunderson'ın (2005) belirttiği gibi amaca uygun değerlendirme yaklaşımının, sorularının belirlenmesi ve doğru soruların sorulması çok önemlidir. Aksi takdirde bu bir değerlendirme sınavı ortamına dönüşebilir. Ancak her zaman ilkler zordur ve yol açar. Bu noktada araştırmacı ekip bu sürece bir yol açma işlemi olarak da değerlendirerek var olan ekip ile süreci en iyi şekilde yönetmeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra MEB'in belirlediği sınıf düzeylerine göre 100 temel eser listesi uygulaması beğenilmesine rağmen sürecin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağının belirsizliği çok eleştirilmiştir (Türk Çocuk Vakfı (2009). Değerlendirmeyen sistemin işleyişi ve çıktılarına da hakim olunamayacağı söylenebilir. Öte yandan sayılamayacak kadar kitabın değerlendirmesinin ise sınıf rehber öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılması ise bir insanın yapabileceğinin üstünde bir sorumluluk olarak değerlendirilmektedir (Arıcan, 2010). Gerçekleştirilen proje ile bu çelişkilerin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca alanyazında büyük hedef kitlelerine ulaşması hedeflenen değerlendirme sistemlerinde sıklıkla çoktan

seçmeli sınav yaklaşımının belirlendiği görülmektedir (örn. Gezgın, 2006; İçten, 2006; Şanlı, 2003).

5.1.3 KİTAS'ın Takip ve Raporlama Bileşeni

Takip ve raporlama süreci paydaşların birleştiği sistem bileşeni olması amaçlanmıştır. Bu sebeple öğretmenin, velinin, öğrenciyi takip edebileceği bir bileşen oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin kendini görmesi de hedeflenmiştir. Bu sebeple takip ve raporlama sisteminin çalışma mantığında raporlama bölümüne kitap okuma ilgi alanı ve okuma alışkanlığı sonuçları da eklenmiştir. Kendi içerisinde farklı saç ayaklarından beslenen raporlama işleminde yöneticiye de “kitap kayıt” ve “soru kayıt” görevleri düşünülmüştür. Çünkü öğretmen-öğrenci ve veli sürecin kullanıcılarıdır. Bunların yanı sıra sürecin sürekliliği için yerelde destek gerekmektedir. Yerel desteğin olmaması durumunda ise genel merkez olarak belirlenecek birimden bu kayıt işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Yöneticinin sistem dışında öğretmenle de iletişimi vardır. Yönetmel bu süreç için okul yöneticilerini düşünmek projenin işlerliğini engelleyebileceği düşünülmüştür. Öncelikle okul yöneticilerinden bunu beklemek onlar için büyük bir uğraşı getirecek ve sistemin rapor okuyucusundan ziyade sisteme kaynak sağlayan pozisyonuna getirecektir. Halbuki bu tür durumlarda beklenen, sistemin nihai sonucunun okul yöneticisi tarafından da incelenmesidir. Bu yönetici rolünü proje ekibi olarak yönetme kararı alınmıştır. Yöneticilik pozisyonundaki kişinin kitap listelerine ve soru hazırlayabilme yetilerine sahip olması gerekmektedir. Eğer soru hazırlayabilme yetisinde olmayacaksa da kendisine verilecek soruları sisteme ekleyebilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin hepsi sistem yönetim becerileridir. Sonuçta böyle bir sistemin teknik destek ekibine ihtiyaç duyacağı görülmüştür. Kurumlarda ya da yerelde MEB'e bağlı sürdürülmesine yönelik ve geliştirilmesine yönelik desteklere ihtiyaç vardır. Bu bileşenin ana yöneticisi yöneticidir ve tüm oklar ondan çıkar.

Öğretmenin bu bileşendeki rolü öğrenci takibini yapmak ve sınıf rehber öğretmeni olarak öğrencileri gelişimleri için sistem dışında sonuçları onlarla paylaşmak ve kişisel yorumlarını söylemektir. Sistemin öğretmenlere, öğrencilerin okudukları her bir kitabı belirleme ve bunun raporlanması süreçlerinde destek sağlaması hedeflenmiştir. Öğretmen bu bileşen üzerinden de öğrenciye ulaşabileceği gibi, veli ile bileşen aracılığıyla iletişime geçmesi mümkündür.

Bileşen öğrenci için öncelikle kendi kendisini takip etme, yönetme ve gelecek planları yapma amaçlıdır. Bu bileşenin merkezinde öğrenci vardır. Paydaşların ve bileşenin unsurlarının okları öğrenci de buluşur. Bileşenin öğrenciden beklediği unsurlar ise, kendi kendisini değerlendirebilmesi, bütündeki yerini ölçme isteğinin gelişmesi, kitap okuma isteğinin

gelişmesi, teknolojik ortamlara aşına ve teknolojinin eğitsel amaçlı kullanımlarına ve alışkanlıklarına ön ayak olmasıdır.

Alanyazındaki diğer kitap okuma etkinlikleri takip ve değerlendirme sürecini yöneten sistemler incelendiğinde hepsinde raporlama sisteminin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Kendi içlerinde tavsiye bileşeninde ya da değerlendirme bileşeninde farklılıklar göstermelerine rağmen raporlama süreci hemen hemen hepsinde benzerlik göstermektedir (örn. AR, Book Adventure, SRI vd.). Bu sistemlerin için de sadece EBA'nın raporlama sistemi bulunmamaktadır (EBA, 2015). Bu noktada EBA kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesi için taslak olarak yola çıkılan ilk çevrimiçi sistem olarak değerlendirilebilir. Öte yandan piyasada uzunca süre taslak haliyle yer almıştır. Uluslararası diğer sistemlerde bu bileşenin özellikle nitelikli kitap okumayı ve okunan kitap sayısını geliştirdiği görülmektedir (Renaissance Learning, 2011). Bu bileşenin kendi içerisinde görsel tasarımına önem verildiği, oyunlaştırma özellikleri ile (puan verme, yıldız verme vb.) çekiciliğini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir (Magnolia Consulting, 2010). Bu özelliklerin yanı sıra bazı sistemlerin ise yaş gruplarına göre özelleştiği görülmektedir. Örneğin "Book Adventure" sisteminin çocuk kitaplarına yoğunlaştığı görülmektedir (Sylvan Learning, 2014). Bu değerlendirme sürecinde ilgili yaş aralığına uygun soruların hazırlanmasının önemini ve çok yönlülüğünü göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı sistemler ise kitap okuma sürecinin geleneksel yöntemlerle değerlendirilmesinin kitap okuma sürecinin doğasına, okuma alışkanlığı geliştirme ve bireysel gelişime ters olduğunu savunmaktadır. Bu sistemler ise daha yerel çalışmakta ve alternatif değerlendirme yaklaşımları ve raporlama sistemleri ile fark oluşturmaktadırlar (Scholastic INC., 2014).

Kitap okuma etkinliklerinde paydaşların birbiriyle buluşamaması ve sürecin takibini hep beraber yapamamaları gibi sorunların kitap okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde önemli olduğu belirtilmektedir (Keleş, 2006). Projede takip ve raporlama bileşeni ile bu paydaş iletişimsizliğinin önüne geçilmiştir.

5.1.4 KİTAS Geliştirilirken Dikkat Edilen Görsel Tasarım İlkeleri

Sistem geliştirilirken "Gestalt Görsel Algı Kuramı" temel alınarak görsel düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra KİTAS'ın çalışma mantığı oluşturulurken "Yakınsal Gelişim Alanı" ve "Kullanılabilirlik" temel alınarak sistemin tamamı oluşturulmuştur. Çalışmada tüm sistem içerisinde birden çok alt bileşenler ve çalışma mantıkları bulunmaktadır. Tüm alt birimlerin bütünde yerlerinin ve tutarlılığının sağlanması Gestalt'ın temel mantığı olan "bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlıdır"

yaklaşımı ile oluşturulmuştur (Senemoğlu, 2009). Diğer bir ifade ile sistemin farklı geliştiricileri her bir alt birimin en küçük parçasıyla ayrı ayrı ilgilenebilir. Ancak kullanıcı için şekil zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik ilkelerinin bütüne yansması değerlidir (Çağıltay, 2011). Diğer bir ifade ile her bir alt birim en son aşamada tek bir kişiden geçmiş ve bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada bütünlüğü sağlayan kişi proje yürütücüsü olmuştur. Ancak bu iş kolunun başlı başına bir iş olduğu düşünüldüğünde bundan sonraki araştırmalarda görsel tasarım uzmanı olarak bir uzmanın projelerin başından sonuna çalıştırılması önerilmektedir.

5.1.5 KİTAS Kullanım Kılavuzu

Proje kapsamında tüm paydaşları kapsayan kullanım kılavuzu üretilmiştir. Bu kılavuzun özet hali, broşür olarak da basılmış ve eğitimler sırasında katılımcılara dağıtılmıştır. Ayrıca proje web sayfasının giriş sayfasında tam metin olarak kılavuz devamlı olarak paylaşılmıştır. Kılavuz içerisinde tüm paydaşların ekran ara yüzleri ve paylaşım noktaları dikkate alınarak içeriğin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Kılavuz Web'de henüz sisteme giriş yapmadan herkesin şifresiz bir şekilde ulaşabileceği bir yere konulmuştur. Böylece sisteme giriş hataları veya temel sahip olunması gereken yazılımlar gibi durumların da önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

5.2 Geliştirilen Taslak KİTAS Uygulamasının İyileştirilmesi

5.2.1 Birinci İyileştirme Döngüsü

Proje kapsamında geliştirilen taslak KİTAS, üç ana alt bileşenden oluşmaktadır. Öncelikle bu bileşenlerin iyileştirilmesi devamında ise sistemin görsel tasarımının iyileştirilmesi ve sistemin kullanım kılavuzunun iyileştirilmesi yapılmıştır. İyileştirilme süreci ise paydaşların “etkililik, verimlilik ve memnuniyet” bakış açılarına göre yapılmıştır.

Öğretmenlerden toplanan ilk verilere göre, öğretmenler sistemi onların sürece hakim olmalarını sağlaması, öğrenciler hakkında sahip olmak istedikleri bilgileri yeterince sunması, sistemin içerisinde okunacak kitapların tanıtımlarının da yapılması, sistemin basit ve anlaşılır olması, öğrencilerin akademik başarılarına destek olması ve okuma alışkanlığını desteklemesi açılarından beğenmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenler sistemin şu özelliklerini eleştirmiş ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir: kitap sayısının azlığı, motivasyon artırıcı unsurların sistemde eksik olması, görünüm ayarlarının kişiselleştirilememesi ve sosyal medya ortamları ile bağlantılarının olmamasıdır. KİTAS için önerilen tüm fikirler paydaşlardan önyargısız bir şekilde toplanmıştır. Son karar ise tüm

paydaşlardan veri toplanıp, uzman ekibin onay vermesi sonucunda gerçekleştirilmiştir. Diğer paydaşların önerileri ve beğendikleri durumlar aşağıda özetlenmiş ve bir sonuca varılmıştır.

Veliler de öğretmenlerin beğendiği gibi kendilerinin de sürece hakim olmalarına destek olduğu için sistemi beğenmişlerdir. Diğer unsurlar ise sisteme hızlı ulaşabilmeyi, sistemin bir puanlama sisteminin olmasını, çocuklarının daha istekli kitap okumalarını sağlaması ve sistemin takip edilebilir olmasıdır. Bunların yanı sıra kitap seçiminde veli onayının olmaması, sistemin alıştıkları bir durum olmaması yani yeni bir sistem olması, onların sistem içerisinden mesaj gönderememesi, tasarımının dikkat çekici bulmamaları ve sistemin okul ile bütünleşmiş yapıda olmamasıdır.

Öğrenciler ise sistemde kitap türlerini seçebilmeleri, kitap tanıtımlarının sistemde olması ve sistemin bir tavsiye bileşeni taşıması açılarından beğenmişlerdir. Bunların yanı sıra tavsiye sisteminde sayfa sayısı sınırlarının bulunması nedeniyle bir çok kitabın elenmesi nedeniyle çok az kitabın tavsiye edilebildiği, tavsiye edilen kitaplara tavsiye ekranı üzerinden ulaşamama, sistemin tavsiye bileşeni dışında bir arama motoru barındırmaması, sistemin işleyiş olarak bir süre baskısı içermesi ve KİTAS tasarımının dikkat çekici olmaması açılarından eksik bulmuşlardır. Sistemin esas kullanıcılarının öğrenciler olması nedeniyle öğrencilerin işleyişe yönelik işlevsel önerilerinin olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra paydaşlar bileşen bazında şu önerilerde de bulunmuşlardır: değerlendirme bileşeni okunan kitabın anlaşılabilir okunmasına destek olmuş ancak değerlendirme sürecinin bir zaman sınırlılığı içermesi ve sınav yönergesinin olmaması açılarından eleştirilmiştir.

Sistemin beğenilen yönlerine bakarsak alanyazında ortaya çıkan sınırlılıkları aşmaya yönelik somut adımlar atıldığı anlaşılmaktadır. Alanyazında kitap okuma sürecinin değerlendirme sürecinin zorluğu(Arıcan, 2010; Balajthy, 2007; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011) bu sistemle aşılabileceği görülmektedir. Birinci iyileştirme döngüsünden sonra uzmanlar şu kararları almışlardır: düzey puanı hesaplama tekrar oluşturulacak, motivasyon artırıcı unsurlar olarak yıldız verme, kitaplara okuyucu yorumları ekleyebilme, en beğenilen kitap listelerinin olması, velinin de sistem üzerinden mesaj gönderebilmesine, sistemin görsel tasarımının değiştirilmesine ve süre ve sayfa sınırlaması durumlarının makul bir noktaya getirilmesine karar verilmiştir.

İkinci iyileştirme döngüsü öncesinde, birinci döngü aşamasında alınan kararlar öncelikle uygulanmış ve aynı hedef kitleden tekrar veri toplanmıştır. İkinci döngüde ise öğretmenlerin sistemin öğrencilere sorumluluk kazandırması, kendi gereksinimlerinin karşılanması,

puanlama sisteminin işlerliği, kitap okuma sürecine ilişkin güvenilir bilgilere ulaşabilmeleri, sistemin hızlı olması, kolay olması, öğrencileri güdüleyecek unsurlar barındırması, öğretmenin sürece hakim olmasını kolaylaştırması ve eğitim sürecinin paydaşlarını bir araya getirmesi açılarından beğenmişlerdir. İkinci döngü verilerini toplayıncaya kadar geçen sürede öğretmenlerin sisteme daha aşina oldukları ve sağladığı/sağlayabileceği faydaları daha iyi belirleyebildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sistemin düzenlenmesine yönelik önerilerde de benzer durum görülmektedir. Öğretmenler sistemde şu düzenlemelerin yapılmasını belirttikleri görülmüştür: sistemdeki kitap sayısının azlığı, sistem üzerinden çıktı alınamaması, velilerin öğrencilerin yerine sınavları yapmaları, öğrencilerin birbirlerinin raporlarını/sonuçlarını görememesini eleştirmişler ve daha görsel ve çoklu ortam sınavlarının üretilmesini talep etmişlerdir. Öğrenciler ise, sistem kitap sayısının az olması, okuyucu yorumlarının olmaması, yazar adıyla aramanın olmaması, öneri listesinin işlevsiz olması ve sayfada özlü sözlerin olmaması yönlerinden eleştirmişlerdir. Bu çerçevede araştırmacılar şu kararları alarak sistemin düzenlenmesini gerçekleştirmişlerdir: velilere gönderilen bilgilendirme kitapçıklarına bu sistemin tanıtımının yanı sıra öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için bu sistemin kendilerinin gerçekleştirmeleri gerektiği de açıklanacaktır. Tavsiye sistemini sınırlayan kitap sayfa sayısı, okunan kitapların tekrar önerilmesi gibi bazı durumlar makul bir şekilde düzenlenmeye çalışılacaktır. Sistem içerisindeki arama motorları geliştirilecektir. Paydaşların önerdiği bazı durumlar sistemin gerçekleştirilmesi mantığına doğrudan yardımcı olmadığı ve varoluşundan uzaklaşılabilmesi için uzman ekip tarafından reddedilmiştir.

Tüm iyileştirme adımları tamamlandıktan sonra, KİTAS'ın son hali ile alanyazın arasında tartışma yapılacaktır. Bu bölümlerde öncelikle varılan sonuçlar ifade edilmiştir.

5.2.2 İkinci İyileştirme Döngüsü

Birinci iyileştirme döngüsü kapsamında paydaşlardan toplanan veriler ve uzmanlardan alınan son kararlar çerçevesinde KİTAS'ın ilk iyileştirilmesi gerçekleştirilmiş ve tekrar paydaşların görüşlerine sunulmuştur. Böylece paydaşlardan ikinci döngü kapsamında tekrar görüşleri alınmıştır.

Birinci döngü aşamasında sıklıkla sürecin verimini artırmaya ve katılımı desteklemeye yönelik sistemde görülen, deneyimlenen hataların düzenlenmesine yönelik öneriler ortaya çıkmıştı. İkinci iyileştirme döngüsünde etkililik, verimlilik ve memnuniyet bağlamında olumlu daha çok temanın çıktığı görülmektedir. Öneri olarak ortaya çıkan temaların ise sıklıkla birinci döngüde uzman ekibinin onaylamadığı öneriler olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile

gerçekleştirilen düzenlemeler yeni sorunlara sebebiyet vermediği ya da öneriler konusunda paydaşların halen benzer düşündüğü söylenebilir. Öncelikle paydaşların memnun olduğu özellikler ve sonrasında da öneri olarak sundukları ele alınmıştır.

Öğretmenler KİTAS'ın üstün özellikleri olarak gösterdikleri kitap okunma durumuna ilişkin güvenilir bilgiye erişimi sağlaması, sistemin kitap okumaya yönelik güdü özelliği taşıması öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanlarına uygun kitapların önerilmesi ve öğretmenin işini kolaylaştırması alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Bunların yanı sıra alanyazında bu tür sistemin üstün özellikleri olarak karşımıza çıkmayan ama araştırma bulgularında ortaya çıkan temalar da olmuştur. Bunlar: sistemin öğrencilerin sorumluluk kazanmasına destek olması ve paydaş işbirliğini desteklemesidir. Tüm bu bulguların yanı sıra paydaşlar sistemin sorunsuz, hızlı, çekici arayüz tasarımı, renk uyumu, sade ve kolay olmasından memnun olmuşlardır. Birinci iyileştirme döngüsünde de buna benzer durumlardan paydaşların sıklıkla memnun oldukları görülmüştür. Gerçekleştirilen iyileştirme işlemlerinden de katılımcıların memnun kaldığı görülür. Paydaşların birinci iyileştirme döngüsünde talep olarak söyledikleri ve sistem ekipleri tarafından geliştirilen görsel düzenlemelerden, kitap arama motorunun güncellenmesinden, kitap okuma ilgi alanının güncellenmesinden, zaman esnekliğinin sağlanmasından memnun oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra katılımcıların daha uzun süre sistemle tanışık olması ve kullanmalarıyla sistemden başka taleplerinin olduğu da belirlenmiştir. Paydaşların ikinci iyileştirme döngüsünde sistem gerçekleştirilicilerinden şu talepleri olmuştur: sistemin bazı internet tarayıcılarında kelime hataları oluşturduğu, sistemde halen kitap tavsiye üretilmeyen durumların olması, kitap arama motoruyla yazar ismi kullanarak aramanın yapılamaması, öğrenciler tarafından okunan toplam kitap başına düşen okunma sayısının katılımcılar tarafından görülememesi durumları sorun olarak gösterilmiş ve bu durumların çözümleri istenmiştir.

Bu öneriler uzman ekip tarafından incelenmiş ve bazı düzenleme kararları alınmıştır: veli bilgilendirme broşürlerinde sistemin kullanımının yanı sıra öğrencilerin kendi uygulamalarını yapmalarına fırsat verilmesinin önemi anlatılmalı ve bu durum diğer paydaşlarla da paylaşılmalıdır. Tavsiye sisteminin hata verdiği tüm olasılıkların denenerek çözümlenmesi ve arama motorunun geliştirilmesidir. Ayrıca görsel düzenlemelere ilişkin bu döngüde talep gelmemesi rağmen uzmanlar düzenlemelerin devam etmesine karar vermiştir.

5.2.3 Üçüncü İyileştirme Döngüsü

İkinci iyileştirme döngüsü sonucunda paydaşların talepleri uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve uygun görülenler karara bağlanarak ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Bu döngüde paydaşlardan yeni bir öneri gelmemiştir. Bu sebeple araştırma döngüsünün burada tamamlandığına karar verilmiştir.

100 temel eser listelerinin oluşturulması MEB'in kitap okuma alışkanlığını geliştirme ve kitap okuma alışkanlığı kazanmada uygun kitaplarla karşılaşma için düşünülmüş güzel bir uygulamadır. Hatta okuma alışkanlığı kazanımı için ilkokul ve ortaokul dönemlerinin en kritik dönem olduğu belirtilmektedir (Aytaş, 2005; Mete, 2012; Sever, 2012). Bu uygulamanın başlanması 2004 yılında MEB tarafından tüm valiliklere gönderilen bir genelge ile kampanya başlatılmış, 2005 yılından itibaren de uygulamaya konulmuştur. Yani 10 yılın üzerinde bir zaman geçmiştir. Bu geçen 13 yıl incelendiğinde kitap okuma listelerinin yaşlara göre oluşturulduğu ama bu etkinliklerin değerlendirmesinin sınıf rehber öğretmenleri bırakıldığı ve bu durumun öğretmenin ilgili kitaba vakıf olamaması, öğretmenin kontrol edemeyeceği sayıda öğrencisinin olması (Balajthy, 2007) ve öğrencinin birden fazla kitap okuma durumu ile baş edememesi gibi sınırlılıklarının olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra çoğu zaman öğrencilerin kitap okuma durumlarının nitelikli bir değerlendirmeden geçmeden ve öğrenci beyanı esas alınarak öğretmen tarafından e-okul sistemine girişleri yapılmaktadır (Arıcan, 2010; Arıcan ve Yılmaz, 2010). Bu sorunların gerekçesi olarak kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik objektif bir sistemin olmaması gösterilebilir. Bu gereksinimden hareketle lise düzeyi için önerilen 100 Temel Eserin okunma durumunun değerlendirilmesi amacı ile "Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA)" her bir kitaba ilişkin 25 soru hazırlanmış ve herkesin ulaşımına açık hale getirmiştir. (Eğitim Bilişim Ağı, 2014). Kitap testlerinde anlık değerlendirme imkânının bulunmasına rağmen bireye özgü kayıt tutmamakta ve sürecin takibini gerçekleştirmemektedir. Öğrencilerin okuma etkinliklerini değerlendirmek için internet ortamında yer alan bu değerlendirme sorularını sınıf rehber öğretmenlerinin kullanıp kullanmadıkları ise bilinmemektedir. Bu gereksinimden hareketle lise düzeyi için önerilen 100 Temel Eserin okunma durumunun değerlendirilmesi amacı ile "Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA)" her bir kitaba ilişkin 25 soru hazırlanmış ve herkesin ulaşımına açık hale getirmiştir. (Eğitim Bilişim Ağı, 2014). Kitap testlerinde anlık değerlendirme imkânının bulunmasına rağmen bireye özgü kayıt tutmamakta ve sürecin takibini gerçekleştirmemektedir. Diğer bir ifade ile kitap okuma etkinliklerinin süreci planlanmamış ve atıl kalmıştır. Gerçekleştirilen KİTAS öncelikle bu ihtiyaçları karşılaması hedeflenmiştir. Bu ihtiyaçlara uygun olarak geliştirilmiş ve iyileştirilmiştir.

Metni kavrama için bilişsel ve motivasyonel süreçler gereklidir (Guthrie ve Wighfield, 2005'den yararlanarak uyarlayan Ülper, 2011). KİTAS bu bakış açısıyla tavsiye, değerlendirme ve takip, raporlama bileşenleri kapsamında oluşturulmuştur. İyileştirme

aşamalarında da öğrencileri güdüleyecek yıldız, puan verme, öğrencinin bütünde yerini görmesi gibi unsurların sisteme eklenmesi katılımcılar tarafından talep edilmiştir. Uzmanlar da bu talepleri uygun bularak gerçekleştirilmesine karar almışlardır. 100 temel eser listesinin yaşlara göre hazırlanması aslında kitap okuma süreci için bir anlamda tavsiye niteliği taşımaktadır. Ancak kitap ilgi alanları, her bir bireyin kendi okuma düzeyleri gibi durumlar bu durumda göz ardı edilmiş olacaktır. Proje kapsamında iyileştirme ayaklarında paydaşların tavsiye ayaklarına ek olarak yazar olarak aratma, kitap ismi olarak aratma gibi alternatifler de istemişlerdir. Hatta paydaşların tavsiye sistemi içerisinde, kendilerine tavsiye edilen kitaplara da erişim istemeleri bu durumlara örnektir.

Okumanın kişiye kazandırması beklenen niteliksel özellikler; sözcük boyutunda tanıma, anlama ve anlamını öğrenerek sözcük hazinesini genişletme, okuduğu metin boyutunda ise okuduğunu anlama, anladığını değerlendirebilme ve yorumlayabilme, okuduğu metne uygun hızda okuyabilme, okuduğu metinden elde ettiği çıkarımları gerçek hayata uyarlayabilme olarak söyleyebiliriz (Koç ve Müftüoğlu, 2014). KİTAS'ın değerlendirme bileşeni bu kazanımların sağlanması amacıyla oluşturulmuştur. Okumanın en temel amacı okunan metnin vereceği mesajın alınmış olmasıdır (Temizkan, 2009). Bu sebeple bir metnin, kitabın okunması ile kast edilen anlaşılmasıdır. Ancak anlaşılma durumunun tespiti zordur. Değerlendirme bileşeni bu durumu gerçekleştirme amaçlı oluşturulmuştur. Türkiye'de genelde olmasa bile yerelde birçok proje yürütülmüştür. Bunların ortak eksiği değerlendirme boyutlarının olmamasıdır (örn. MEB, 2010; MEB, 2013; ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, 2011; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2008).

Öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip edilmesi, yönlendirilmesi, değerlendirilmesi faaliyetlerinin yürütülmesi rehber konumundaki öğretmen tarafından yapılabilir. Bu okuma faaliyetine Rehberli Serbest Okuma (RSO) (Guided Independent Reading) denilmektedir (Magnolia Consulting, 2010; Tekgül, 2013; Ross, Nunnery ve Goldfeder, 2004; Borman ve Dowling, 2004; MEB, 2012; Pinnell ve Fountas, 2014). Gelişmiş ülkelerde özellikle ABD'de okuma uzmanları (Reading Specialist) veya alan dersi öğretmenleri (Örn. İngiliz Dili ve Edebiyatı - English Language Arts (ELA), Okuryazarlık -Literature) tarafından RSO etkinliği yürütülmektedir. Bu durumlar ayrı bir öğretmenin görevlendirildiği, uzmanlığının ve uğraşısının ise sadece RSO olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de şuan hali hazırda başka görevi olan diğer branş öğretmenleri sınıf rehber öğretmeni olarak görevlendirilmekte ve bu işlem için hafta başına daha az saatler ayrılmaktadır. Bu gerçekleştirilen durumun alternatif olarak KİTAS içerisinde takip ve raporlama bileşeni oluşturulmuştur.

5.3 Geliştirilen ve İyileştirilen KİTAS Uygulamasının Etkililiği

Proje kapsamında öncelikle KİTAS'ın taslak hali geliştirilmiştir. Devamında geliştirilen taslak KİTAS iyileştirme döngüleri ile son haline kavuşmuştur. Projenin son ayağında ise KİTAS'ın etkililiği incelenmiştir. Diğer bir ifade ile geliştirilen KİTAS'ın KİTAS amacını gerçekleştirip gerçekleştirilmediği paydaş ekibinin görüşleri alınarak sınanmıştır. Ayrıca KİTAS benzerleri (örn. AR) ile karşılaştırıldığında KİTAS'ın nasıl bir karakteristiğinin olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

5.3.1 KİTAS'ın Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkisi

Öğrenciler, öğretmenler ve veliler KİTAS'ı bir dönem boyunca kullanmışlardır. Nicel veriler incelendiğinde öğrencilerin KİTAS'ı kullanmadan önceki okuma alışkanlıkları ile kullandıktan sonraki okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerden elde edilen nitel verilere göre KİTAS'ın büyük oranda kitap okuma alışkanlıklarını geliştirdiği ifade edilebilir. KİTAS'ın dikkatli okumayı geliştirdiği, okuma isteğini artırdığı, kitabı içselleştirmeye yaradığı ve daha fazla kitap okumayı sağladığı öğrenciler tarafında vurgulanmıştır. Bunların aksine öğrencilerin bir kısmı da etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Nicel boyutta öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında bir değişimin görülmemesinin nedeni uygulamanın sadece bir dönem boyunca gerçekleştirilmesi olabilir. Nitel boyutta öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında değişim görüldüğünden nicel boyutta KİTAS'ın daha uzun süreli (örneğin 1 yıl) kullanımlarının ölçülmesi önerilmektedir.

Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin bir gereksinim (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009) olarak hissedilmesi ile orantılı olarak okuma eyleminden haz alınarak sürdürüldüğü durum olarak belirtilmektedir (Ülper, 2011; Wang ve Guthrie, 2004) . Elde edilen faydanın hissedilmesi oluşan hazzın devamı için önemli olarak görülmektedir. Nitekim okuma alışkanlığının kazanılması içsel süreçler kadar dışsal etmenlere de bağlıdır. Guthrie (2004), okuma motivasyonuna etki eden içsel faktörleri merak, okuduğunu anlama, ilgi olarak sayarken tanınma, sosyal buradalık, değerlendirilme kaygısı, rekabet ve uyum gibi kavramları da dışsal etmen olarak belirlemektedir. Bu bağlamda KİTAS' ın okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik ortaya çıkan temaların alışkanlığın oluşması için gerekli unsurları karşıladığını söyleyebiliriz. Ancak alışkanlığın oluşması etmenlerin sürekliliği ile uzun bir uygulama süreci gerektirmektedir.

5.3.2 KİTAS Tavsiye Bileşeninin Etkililiği

Öğrenciler tavsiye sistemi sayesinde kendilerine uygun, ilgi alanlarına uygun, okumak isteyecekleri kitapları okuduklarını ve kitap seçmede bileşenin kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bileşeni, öğrencilerin ilgilerine yönelik kitapların tavsiye edilmesi açısından başarılı bulmuşlar hatta sistemde var olan kitap sayısının artmasını talep etmişlerdir. Velilerin de öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun kitapların önerilmesinden memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumda paydaşların tavsiye sisteminin özellikle öğrencilerin düzeyleri ve ilgilerine uygun kitap önermesinden memnun oldukları anlaşılmaktadır.

AR sistemi ayrıntılı raporlama sistemi ile paydaşlara sonuç ve tavsiyeler sunan bir uygulamadır (Balajthy, 2007; Renaissance in Learning, 2014; Topping ve Fisher, 2003). AR'ın tavsiye raporlama bölümünde öğrencilerin sonraki adımlarını belirlemeye yönelik bir çalışma mantığı vardır. KİTAS' da ise bu tavsiye bileşeni raporlar bölümünden ayrılmıştır. AR sisteminde, sisteme ilk girene henüz bir tavsiye verilememektedir. Sistem ve öğretmen arasında işbirliği ile gerçekleşen kitap tavsiye sistemi, öğrenci gelişiminin incelenebildiği değerlendirme sistemi ve öğrenci gelişiminin paydaş bazında detaylı bilgilendirildiği raporlama sistemi ile AR sisteminin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ciddi bir yapı sergilediği söylenebilir. AR, ABD'ye bağlı okulların yarısından fazlasında kullanılmaktadır (Topping ve Fisher, 2003). Öğrenci süreçte serbest bırakılmakta ve onun hamlelerine göre ileriye yönelik tavsiyeler sunulmakta, süreç ise öğretmenin kontrolünden geçmektedir. KİTAS'ta ise öğrencinin kitap okuma alışkanlığı, ilgi alanları ve devamında ise elde ettikleri düzey puanları ile tavsiye sistemi çalışmaktadır. Paydaşların en memnun oldukları bileşen olarak bu bileşen karşımıza çıkmaktadır. KİTAS tavsiye bileşeni kapsamında bireyselleştirilmiş kitap önerisi sunan, öneri olarak sunduğu kitapların okunmasının bir zorunluluğu olmayan, hangi kitabı seçeceğine karar veremeyen ya da kitap okuma alışkanlığı oturmayan kişilere rehberlik ve destekleyici bir yapıdadır. Başka bir ifade ile KİTAS tavsiye bileşeni, önerdiği kitapların elektronik halini bünyesinde barındıran, temel ya da tamamlayıcı okuma eğitimleri sunan, kontrolsüz ya da bilimsel dayanaklara dayanmadan kitap okuma tavsiyeleri sunan, rehbersiz bir şekilde sürdürülebilecek bir bileşen değildir. Bu çerçevede KİTAS tavsiye bileşeni ile kitap okuma alışkanlığını desteklemeyi, alternatifler üreterek öğrenciler için KİTAS'ı dinamik ve çekici kılmayı hedeflemektedir.

5.3.3 KİTAS Değerlendirme Bileşeninin Etkililiği

Öğrenciler KİTAS'ın değerlendirme bileşenine ilişkin onların özdeğerlendirme yapmalarına, okudukları kitapları anlamalarına ve kitap okuma sürecinde dikkatlerini toparlamalarına

destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bileşen sayesinde öğrencilerin gerçekte ne yaptıklarını anlamalarına ve öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı sistem hatalarının ise süreçten tam verim almalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Veliler ise bileşenin öğrencilerin kitap okumasını teşvik ettiğini ve onların okuduklarını anlamalarına destek olduğunu belirtmişlerdir.

AR sistemi kitap okuma anında da öğrencilere alıştırmaya sınavları yapmasına fırsatlar sunan, öğrencinin kitap okumayı tamamlamasından sonra sistem üzerinden sınava girdiği ve sistemin kitabın okunma durumunun belirlendiği bir sistemdir (Balajthy, 2007; Magnolia Consulting, 2010; Topping ve Fisher, 2003). Ayrıca AR sistemi içerisinde yer alan ara ve son değerlendirme sınavlarının öğrencilerin beceri alanlarına (okuma alıştırmaları, okur-yazarlık becerileri, kelime dağarcığı ve diğer okuma alışkanlıkları) göre kategorilenerek her bir beceri alanında öğrencinin gelişimi değerlendirebilmektedir (Magnolia Consulting, 2010). DRP genel okuma becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla kısa sınavlardan oluşan bir takip ve değerlendirme sistemidir (Questar Assessment, 2014). Her bir okuma kitabını değil, süreç olarak öğrenci gelişimini izleyen bir sistem yapısı ortaya koymaktadır. Pearson Work Sampling Online (WSO) sistemi ise yukarıda belirtilen sistemlerden farklı olarak alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdiği performansların değerlendirilmesini kapsamaktadır. WSO ile öğrenciler verilen performans ödevlerini sisteme yükleyebilmektedirler. Scholastic Reading Inventory (SRI) sistemi bir diğer çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemidir. Bu sistemi diğerlerinden ayıran teknik özelliği kitap okuma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayarlara kurulan bir paket programı kullanıyor olmasıdır. Bunun yanında SRI sistemi değerlendirme soru havuzuna sahiptir ve AR sisteminde olduğu gibi takip ve ayrıntılı raporlandırma imkânı sunmaktadır (Scholastic INC., 2014). Son olarak “Developmental Reading Assessment” (DRA), Pearson firmasının okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla oluşturduğu mobil uygulama ile ön plana çıkmış bir sistemdir. Pearson veri tabanındaki çok sayıdaki kitaba ait geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış okuma becerilerini ölçen çok sayıda kısa sınav ile sistem tabanlı kitap okuma durumunun takibini yapabilmektedir (Pearson Education, 2014). KİTAS bahsedilen sistemlerin farklı özelliklerini bünyesinde taşımaktadır. Ancak alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılmamıştır ve mobil cihazlarla uyumlu değildir. KİTAS değerlendirme bileşeni kapsamında, öğrencinin okuduğunu belirttiği kitabın okunma durumunu belirlemeye yönelik geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bireyin kitap okuduğunu belirtmesi üzerine her bir kitap için özel ve soru havuzundan rassal olarak çekilen sorulardan bir değerlendirme sınavı üretmektedir. Değerlendirme bileşeni başarı belirleme ya da kişileri karşılaştırma mantığında değildir. Bireyin kitap okuma durumunu

belirlemeye özelleşmiştir. Ayrıca bileşen üzerinden alınacak puan kişinin başarı düzeyini ortaya koymaktan öte bireyin kişisel gelişimini ve bu gelişimine özel kitapların karşısına çıkması içindir. Bu çerçevede KİTAS değerlendirme bileşeni ile kitap okuma alışkanlığını desteklemeyi ve kişinin kitap okuma düzeyini belirlemeyi hedeflemektedir.

5.3.4 KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeninin Etkililiği

Öğrenciler KİTAS'ın takip ve raporlama bileşeni üzerinden aldıkları bilgilendirmeleri yeterli bulmuşlar, bütüncül süreci gördükleri için öz-değerlendirme süreçlerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak aldıkları puanların onları olumsuz da etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu bileşenin sayesinde süreci takip edebildiklerini ve takibin kolaylaştığını böylece zaman kazandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra sistem içerisinde yönlendirici unsurların az olduğunu, kitapların da sistem üzerinden okunması gerektiğini, bu sistemi daha uzun kullanılmasıyla amacına ulaşılabilirliğini de belirtmişlerdir. Veliler de benzer şekilde süreci takip edebilmelerini sağladığını ve ihtiyaç duydukları tüm bilgileri edinebildiklerini belirtmişlerdir.

Takip ve raporlama, paydaşları birleştiren ve bilgiler arası uyumu sağlayan bir bileşendir. Elle yapılması oldukça zor, zaman kaybı olabilecek bir durumdur. Bulgular incelendiğinde de paydaşlardan özellikle öğretmenlerin bütünü görmeleri, zaman kazandırması gibi özelliklerinden dolayı bileşenden memnun oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle EBA'nın (2013) eleştirildiği özellikleri arasındadır. Gelişim ve ilerleme ancak raporların oluşturulup, depolanması ile anlaşılabilir ve yeni planlamaları yapılabilir.

Kitap okuma durumlarını belirleme ve raporlama sistemlerinin etkilerini boylamsal çalışan araştırmalarda sonuçların olumlu olduğu görülmektedir (örn. Nunnery ve Ross, 2007). Öte yandan kapsamlı bir hedef kitle ile gerçekleştirilen başka bir çalışma da ise okulöncesi, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sınav sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu, 5 ve 6. sınıflarda AR sisteminin başarılı olduğu görülse de 4, 5 ve 6. sınıfların genelinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer bir ifade ile küçük yaş gruplarında bu sistemler başarıyı yakalarken, diğer gruplarda fark oluşturamamıştır. Öte yandan başarı sonuçları değişmese de paydaşlar nitel olarak toplanan verilerde bu sistemden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler kendi iş yüklerini hafiflettiği için memnun olduklarını dile getirmişlerdir (Francis, 2009). Bu çalışma verilerini doğrular şekilde Thompson, Maduri ve Taylor (2008)'da lise öğrencileriyle bu tür sistemleri denediklerinde amacına ters bir etki ile karşılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okuma düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde de kitap seçmenin motivasyonları üzerinde negatif etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin "kitap

seçimi" eyleminden sıkıldığını ayrıca okuduğu kitaplardan sınav olmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Pavonetti, Brimmer, Cipielewski (2002), AR sistemine getirilen olumsuz eleştiriler konusunda, sistemi uzun yıllar kullanan kurumların daha başarılı oldukları yorumunu getirmiştir. Alanyazın araştırmaları incelendiğinde AR sisteminin, okuma düzeyi ve motivasyonları yüksek, okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrenciler üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Nichols, 2013; Francis, 2009; Nunnery, Ross ve McDonald, 2006). Ancak okuma düzeyi düşük, okuma alışkanlığı kazanma noktasında olan öğrenciler üzerinde pozitif yönde etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırma sonuçlarını destekler şekilde 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencileriyle çalışılan KİTAS projesinde de okuma alışkanlıklarının gelişmediği görülmüştür.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Bu çalışmada velilere yönelik bir kez bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda KİTAS'ın uygulanmasından önce velilerin bilgilendirilmesinin birden fazla kanalla yapılması önerilebilir. Örneğin kısa mesaj ve e-posta ile veliler bilgilendirilebilir.
- KİTAS daha uzun süreli (en az 1 yıl) uygulanarak daha etkili sonuçlar elde edilebilir.
- Sistemde bulunan kitap sayısı ve çeşitliliği artırılmalıdır.
- KİTAS'ın kitap okumaya yönelik motivasyonel etkilerini ölçen çalışmalar yapılabilir.
- Tavsiye sisteminin kitap tavsiye etmesinin yanı sıra öğrenciler için aylık okuma planları ve önerileri de oluşturabilir. Böylece öğrencilerin okuma süreçleri de planlanabilir.
- Türkiye'de kitap okuma durumlarını belirlemeye yönelik soru hazırlayacak uzman ekibe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ekip hedef kitleyi sınav ve sınanma hissine uyandırmadan kitabın okunması durumunu belirlemeye yönelik sorular hazırlamalıdır.
- Kitap okuma sürecinin takip edilmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması için farklı kontrol ve değerlendirme yaklaşımları sunan (alternatif değerlendirme yaklaşımları) alternatiflerinin de üretilmesi özendirilebilir. Böylece yerelde ve genelde ihtiyaca göre tercihte bulunulabilir. Burada benzer olan kitaplar ve sorulardır. Daha sonra kurumların ihtiyaçlarına göre alternatif yaklaşımlarla değerlendirme de yapılabilir ya da farklı kontrol şekilleri de kullanılabilir.
- Bu projede olduğu gibi görsel tasarımın gerekli olduğu çalışmalarda görsel tasarım uzmanının kısa dönemli çalışması değil, tüm geliştirme ve düzeltme aşamalarında aktif çalışması sürecin verimliliğini artıracakı düşünülmektedir.

- Bu projede tüm KİTAS'ın geliştirilmesi ve çevrimiçi öğrenme ortam tasarımı ortamın öğretim tasarımının yapılmasında bir "Öğretim Tasarımcısı" na ihtiyaç duyulmuştur. Projede bu görevi aynı zamanda bir öğretim tasarımcısı olan proje yürütücüsü gerçekleştirmiştir. Uzun soluklu bir proje olarak bu görevin, görevi sadece öğretim tasarımı olan başka bir uzman tarafından yapılması sürecin verimliliği ve etkililiği için daha uygun olacağı süreçte hep farkedilmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmaların, öğrenme ortamı tasarımları, kitap gibi oluşturulacak ürünlerin tasarımı ve öğrenme amaçlı oluşturulacak sistem, ortam ürün tasarımları için öğretim tasarımcısı ile ortaklaşa süreci yürütmeleri önerilir.
- KİTAS tüm araştırma süresince yerelde kullanılmıştır. Eğer daha kalabalık bölgeleri içeren ve daha çok sayıda kitabın sistemde yer alması durumlarında kullanılacaksa, tavsiye bileşeninin önerileri ve öğrencinin tercihi öğretmen onayına sunulması sürecin kontrolü için önemli olacaktır.
- KİTAS'ın değerlendirme bileşeni farklı amaçlı ve kapsamlı kullanım alanları için özellik ekleme ve çıkarma özelliğiyle kullanılabilir. Örneğin yerel bir ortamda ve ilgili alan uzmanı olan bir okulda bu sistem kullanılacaksa, alternatif değerlendirme yaklaşımları da tercih edilebilir. Alternatif değerlendirme yaklaşımı/geleneksel değerlendirme yaklaşımı özelliği tercihe sunulabilir.
- KİTAS gibi okuma etkinliklerinin değerlendirilip, raporlandığı ve kitap okuma önerileri sunan sistemlerin mümkünse küçük yaş gruplarından itibaren kullanılması önerilir. 1,2,3 ve 4. sınıf seviyeleri bu tür sistemlerin daha başarılı olduğu alanyazında görülmektedir. Eğer öğrenci küçük sınıflarda bu sistemlerle tanışmış ise ortaokulda da kullanımı devam edebilir. Ancak ortaokulda bu sistemlerle tanışmak için uygun görünmemektedir. Araştırma bulguları da bu yönde çıkmıştır. Hele lise seviyesinde amacına ters sonuçlarla karşılaşıldığı alanyazında rastlanılmaktadır. Bu noktada ortaokul seviyesinin bu sistemlerle tanışması için uygun yaş aralığı olmadığı görülmektedir. Öte yandan ilkokul seviyesinde araştırmaların da sürdürülmesi önerilmektedir. Sonuçlarda anlamlı fark olabilir ancak küçük yaş grubu olduğu için alternatif yöntemler de araştırılmalıdır.
- Bu proje KİTAS'ın üretilmesi ve etkililiğinin sınanmasını kapsamaktadır. Kitap okumanın yaygınlaşması, sevdirmesi ve kontrol edilmesi düşünüldüğünde henüz yapılacakların bitmediği görülmektedir. Bu projede bir kitap için değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Devamında öncelikle 100 temel eser için bu işlem gerçekleştirilip, tüm Türkiye için kullanılması hedeflenmelidir. Bu haliyle diğer kitaplar için denetlenmeyen bir soru havuzu bulunmaktadır. Bu sebeple KİTAS'ın Türkiye geneline yaygınlaştırılması henüz tavsiye edilemez. Ancak tüm kitaplar için uzman

ekibinin kontrol ve bilimsel süreçler ışığında oluşturulacak değerlendirme soruları ile yaygınlaştırılması önerilir.

- KİTAS projesinde bir kitap için değerlendirme soruları bilimsel işlem adımları çerçevesinde, öğrencileri kitaptan uzaklaştırmayacak aksine sevdirecek şekilde, yeterince soru havuzunda soru olacak böylece hiç bir öğrencinin diğer öğrencilerle aynı sorulardan değerlendirme sınavı olmayacak ve her bir değerlendirme sınavının benzer şeyleri ölçeceği şekilde sorular hazırlanmıştır. Bu yapılanlar bu projenin amacı çerçevesinde tamamlanmıştır. Projede temel amaç bu sistemin bilimsel çerçevede üretilmesi ve bir kitap için değerlendirilmesiydi. Bu sınırlılıklar çerçevesinde KİTAS'ın Türkiye geneline yaygınlaştırılması mümkün değildir. Ancak devam eden proje olarak çalışan sistemin öncelikle 100 Temel eser için hazırlanması önerilebilir. Böylece diğer kitaplar için de değerlendirme soru havuzları üretilcektir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarından ve alanyazın taramasında da görüldüğü gibi KİTAS'ın öncelikle daha erken yaşlara hitap etmesi memnuniyeti ve sistemden alınacak verimi artırması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile KİTAS'ın ikinci versiyonu olarak, ilkokul kademesi için ve tüm kitapların değerlendirme soru havuzlarını barındıracak şekilde yaygınlaştırılmasının yapılması ikinci bir proje olarak önerilecektir. Yaygınlaştırma süreci hedef kitleyle ürünün buluşturulmasından öte, kullanım eğitimleri, teknik destek, sistem kurulumu ve sürdürülebilirlik çalışmaları gerektirmektedir. Bu sebeple bu yaygınlaştırma işleminin de bilimsel dayanaklar çerçevesinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akatlı, F. 2002. "Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi", Varlık, 69 (1135), 22-24.
- Akbulut, Y. 2010. Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Akyol, H. 1997. "Okuma ve Prensipleri", Çağdaş Eğitim Dergisi, 233, 25-28.
- Akyol, H., Yıldız, M. 2013. "Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi", Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1).
- Alderson, J. C. 2000. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amelung, M., Piotrowski, M., Rösner, D. 2006. Edu Components: Experiences in E-Assessment in Computer Science Education. 11 th Annual SIGCSE Conference (s. 88-92). NY: ACM Press.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D. 2004. "The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers", The Reading Teacher, 554-563.

- Arıcan, S. 2010. 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Arıcan, S., Yılmaz, B. 2010. "100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri", Türk Kütüphaneciliği, 24(3), 495-518.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. 2009. "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 113-124.
- Aytaş, G. 2005. "Okuma Eğitimi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470.
- Bahar, M. 2006. Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balajthy, E. 2007. "Technology and Current Reading/Literacy Assessment Strategies", The Reading Teacher, 61(3), 240-247.
- Balta, Y., Türel, Y. K. 2013. "Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin İnceleme", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(3), 37-45.
- Balyemez, S. 2013. "100 Temel Eser Okuma Yarışmaları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme". Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 342 – 360.
- Barnum, Carol M. 2011. Usability Testing Essentials: Ready, set...test. Elsevier Inc.
- Bayazıt, A. 2007. Çevrimiçi sınavlar ve kağıt-kalem sınavları arasındaki sınav süresi ve öğrenci başarımlarındaki farklılıkları (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Book Adventure 2014. "Book Adventure". <http://www.bookadventure.com/> Son erişim tarihi: 10 Mart 2014.
- Borman, G. D., Dowling, N. M. 2004. "Testing the Reading Renaissance Program Theory". <http://doc.renlearn.com/KMNet/R00405242EE3BD7A.pdf> Son erişim tarihi: 01 Aralık 2014.
- Bull, J., McKenna, C. 2004. Blueprint for Computer-assisted Assessment. London: Taylor & Francis.
- Büyükoztürk, Ş. 2013. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. 2013. SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chastain, K. 1988. Developing Second-language Skills Theory and Practice. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

- Clark, R. C., Mayer, R. E. 2011. E-Learning and the Science of Instruction. San Francisco, CA, USA: Pfeiffer.
- Comrey, A. L., Lee, H. B. 1992. A First Course in Factor Analysis. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creel, S. L. 2007. "Early Adolescents' Reading Habits", Young Adult Library Services, 5(4), 46.
- Çağıltay, K. 2011. İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanılabilirlik Mühendisliği: Teoriden Pratiğe. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Çılgin, A.S. 2007. Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dunlap, M. E. (1933). "Recreational Reading of Negro College Students", Journal of Negro Education, 2(4), 448-459.
- Dünya, R. (2002). Serbest Okuma Döneminde Okutulan Hikaye Kitaplarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] 2003. "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS2001)". http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf Son erişim tarihi: 25 Mayıs 2014.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2007). "Öğrencilerin Okuma Düzeyleri". https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf Son erişim tarihi: 25 Mayıs 2014.
- Eğitim Bilişim Ağı [EBA] 2014. "100 Temel Eser Değerlendirme Soruları". <http://www.eba.gov.tr/eicerik/detay/temeleserler> Son erişim tarihi: 10 Mart 2014.
- Esgin, E. 2010. Sanal Eğitsel Ajanlara Ait Özelliklerin Akademik Başarı, Teknik Kullanışlılık ve Duygusal Tutumlara Olan Etkilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fish, S. 1980. Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press.
- Francis, K. 2009. Teachers' perceptions of The Accelerated Reader Program. Doctoral dissertation, Bowling Green State University.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., Mazzoni, S. A. 1996. "Assessing Motivation to Read", The Reading Teacher, 518-533.
- Get Caught Reading 1999. "Get Caught Reading". <http://www.getcaughtreading.org/> Son erişim tarihi: 10 Mart 2014.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. 2005. "Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment", *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 187-213.
- Gülbahar, Y. 2009. E-Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahar, Y., Madran, R. O., Kalelioğlu, F. 2013. "Development and Evaluation of an Interactive WebQuest Environment: "Web Macerası"", *Educational Technology & Society*, 13(3), 139–150.
- Güngör, E. 2009. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanedar, R. T. 2011. 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hickman, C. J., Bielema, C., Gunderson, M. 2005. Challenges in the Design, Development, and Delivery of Online Assessment and Evaluation. Editors: M. Hricko, L. H. Scott içinde, *Online Assessment And Measurement Foundations And Challenges* (s. 132-164). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Hricko, M. 2005. Preface. Editors: M. Hricko, S. L. Howell içinde, *Online assessment and Measurement: Foundations and Challenges* (s. vi- xiii). Hershey, PA: Idea Groups.
- Huck, S.W. 2008. *Reading Statistics And Research* (5. Baskı). Boston: Pearson.
- İçten, T. 2006. Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İpşiroğlu, Z. 1997. Eğitimde Yeni Arayışlar. İstanbul: Adam Yayınları.
- Jeanette, M. B. 2006. Assessment is Assessment Does: A Conceptual Framework for Understanding Online Assessment and Measurement. Editors: M. Hricko, S. L. Howell içinde, *Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges* (s. 1-45). Hershey, PA: Idea Group.
- Kabakçı, I., Karakaya, Z. 2003. Web'de Öğrenme Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınlar.
- Karadeniz, Ş., Çakır, H., Uluyol, Ç. 2008. Tasarım İlkeleri. Editör: H. İbrahim Yalın, *İnternet Temelli Eğitim* (ss.107-164). Ankara: Nobel.
- Karataş, S. 2008. Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller. Editör: H. İ. Yalın, *İnternet Temelli Eğitim* (ss. 1-30). Ankara: Nobel.

- Keleş, Ö. 2006. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, R. 2010. Meslek Liselerinde Modül Değerlendirme Sınavlarının Çevrimiçi Uygulanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Koç, S., Müftüoğlu, G. 2014. "Dinleme ve Okuma Öğretimi". <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf> Son erişim tarihi: 02 Temmuz 2014.
- Köklükaya, A. N. 2010. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Krashen, S. 2003. "The (Lack of) Experimental Evidence Supporting the Use of Accelerated Reader", Journal of Children's Literature, 29(2), 16-30.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı 2011. "Türkiye Okuma Kültürü Haritası". <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> Son erişim tarihi: 14 Kasım 2014.
- Lawson, D. 2002. "Computer-Aided Assessment in Mathematics: Panacea or Propaganda?" <http://science.uniserve.edu.au/pubs/callab/vol9/lawson.html> Son erişim tarihi: 9 Ocak 2014.
- Magnolia Consulting 2010. A Final Report for the Evaluation of Renaissance Learning's Accelerated Reader Program. Charlottesville, VA.
- Mallette, M. H., Henk, W. A., Melnick, S. A. 2004. "The Influence of Accelerated Reader on The Affective Literacy Orientations of Intermediate Grade Students", Journal of Literacy Research, 36(1), 73-84.
- Melton, C. M., Smothers, B. C., Anderson, E., Fulton, R., Replogle, W. H., Thomas, L. 2004. "A Study of the Effects of the Accelerated Reader Program on Fifth Grade Students' Reading Achievement Growth". Reading Improvement, 41(1), 18.
- Meral, S. 2005. "Enflasyon ve Enflasyonun Okuma Alışkanlığına Etkisi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 309-324.
- Mete, G. 2012. "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2004. "Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 100 Temel Eser Genelgesi". http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Genelgeler/100_temel_eser_genelgesi.pdf Son erişim tarihi: 11 Kasım 2014.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2012. "Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar".
[http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20188131718540-5%C3%96P%202018-79%20Okuma%20Becerileri%20\(5%20veya%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20188131718540-5%C3%96P%202018-79%20Okuma%20Becerileri%20(5%20veya%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf)
Son erişim tarihi: 11 Kasım 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013. "Temel Eserler". Eğitim Bilişim Ağı:
<http://www.eba.gov.tr/eicerik/detay/temeleserler> Son erişim tarihi: 15 Nisan 2014.
- Morgan, C., O'Reilly, M. 2005. Ten Key Qualities of Assessment Online. Editors: M. Hricko, & S. L. Howell içinde, Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges (s. ss. 86-101). Hershey, PA: Idea Group.
- Mutlu, E. 1995. İletişim Sözlüğü. İstanbul: Ark Yayınevi.
- Mutlu, N. 2012. The Design and Development of an Online Professional Development Material for Science and Technology Teachers on Assessment and Evaluation (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen ve Uygulamalı Bilimler Entitüsü.
- National Literacy Trust 2014. "National Reading Campaign (1999-2009)".
http://www.literacytrust.org.uk/resources/practical_resources_info/728_national_reading_campaign_1999-2009 Son erişim tarihi: 14 Mart 2014.
- Nichols, J. S. 2013. Accelerated Reader And Its Effect On Fifth-Grade Students' reading Comprehension (Doctoral dissertation, Liberty University).
<http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/661/> Son erişim tarihi: 01 Aralık 2014.
- Nicol, D. 2007. "Eassessment by Design: Using Multiple Choice Tests to Good Effect", Journal of Further and Higher Education, 31(1), 53-64.
- Nielsen, J. 1993. Usability Engineering. CA, USA: Morgan Kaufmann.
- Nielsen, J. 2015. "10 Usability Heuristics for User Interface Design".
<http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/> Son erişim tarihi: 02 Mart 2015.
- Nunnery, J. A., Ross, S. M. 2007. "The Effects of the School Renaissance Program on Student Achievement in Reading and Mathematics", Research in the Schools, 14(1), 40-59.
- Nunnery, J. A., Ross, S. M., McDonald, A. (2006). "A Randomized Experimental Evaluation of the Impact of Accelerated Reader/Reading Renaissance Implementation on Reading Achievement in Grades 3 to 6", Journal of Education for Students Placed at Risk, 11(1), 1-18.

- Odabaş, H., Odabaş, Y., Polat, C. 2008. "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği", Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Okur, A. 2007. Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2012. "PISA Results in Focus". <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Son erişim tarihi: 20 Mayıs 2015.
- Özbay, M. 2009. Anlama Teknikleri 1: Okuma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar Y. 2008. "Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15),117–136.
- Özçelebi, O.S., Cebecioğlu, N.S. (1990). Okuma Alışkanlığı ve Türkiye. İstanbul: Milliyet.
- Özdemir, E. 2005. Nasıl Okumalı Neler Okumalı? İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Parlak, M. 2014. MEB Tarafından Tavsiye Edilen 100 Temel Eserin Okunma Oranları Ve Okunma Sebepleri Üzerine Bir Araştırma (Erzurum İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Palloff, R. M., Pratt, K. 2009. Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Paul, T. D. 1996. Improving reading growth through the application of Vygotskian principles and advanced computer technology to literature-based reading programs. Paper presented at the International School Psychology Colloquium, University of Dundee, Scotland.
- Pavonetti, L. M., Brimmer, K. M., Cipielewski, J. F. 2002. "Accelerated Reader: What Are The Lasting Effects On The Reading Habits Of Middle School Students Exposed To Accelerated Reader In Elementary Grades?", Journal of Adolescent & Adult Literacy, 300-311.
- Pearson Education 2014. "Pearson School K-12. Developmental Reading Assessment". <http://www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PSZ4Z4&pageitemid=1&PMDbProgramId=23661&PMDbSiteId=3761&PMDbSolutionId=27682&PMDbSubSolutionId=&PMDbCategoryId=27705&level=4&prognav=pt&CFID=105640023&CFTOKEN=47535944&jsessionid=52304cae73cd1a6c424a> Son erişim tarihi: 02 Mayıs 2014.
- Pinnell, G. S., Fountas, I. C. 2014. "Research Base for Guided Reading as an Instructional Approach. Scholastic".

- http://teacher.scholastic.com/products/guidedreading/pdfs/GR_Research_Paper_2010.pdf Son erişim tarihi: 05 Mayıs 2014.
- Prior, J. C. 2003. Online assessment of SQL query formulation skills. In Proceedings of the fifth Australasian conference on Computing education-Volume 20 (pp. 247-256). Australian Computer Society, Inc.
- Putnam, S. M. 2005. "Computer Based Reading Technology In The Classroom: The Affective Influence Of Performance Contingent Point Accumulation On 4th Grade Students". Literacy Research and Instruction, 45(1), 19-38.
- Questar Assessment 2014. "Degrees Of Reading Power". <http://drp.questarai.com/home/> Son erişim tarihi: 09 Ocak 2014.
- Renaissance Learning 2011. "Accelerated Reader: Understanding Reliability and Validity". <http://doc.renlearn.com/KMNet/R003580612GF885B.pdf> Son erişim tarihi: 05 Ocak 2015.
- Renaissance Learning 2014. "Getting Results with Accelerated Reader". <http://doc.renlearn.com/KMNet/R003975403GG965F.pdf> Son erişim tarihi: 25 Kasım 2014.
- Rızvanoğlu, K. 2009. Herkes İçin Web: Evrensel Kullanılabilirlik ve Tasarım. Punto Yayıncılık: İstanbul.
- Ross, S. M., Nunnery, J., Goldfeder, E. 2004. A randomized experiment on the effects of Accelerated Reader/Reading Renaissance in an urban school district: Final evaluation report. Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy, The University of Memphis.
- Savas, B. 2006. Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. İstanbul: Alfa.
- Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C., Adams J. S. (1988). "Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire". Psychological Reports, 62(3), 763-770.
- Scholastic INC. 2014. "Scholastic Reading Inventory". <http://www.scholastic.com/education/assessment/literacy/sri-index.htm> Son erişim tarihi: 16 Mart 2014.
- Schunk, D. H. 1996. Motivation. Learning Theories (2. Ed), 283-335.
- Sever, S. 2004. Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. 2009. Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. 2004. Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sosyal Sorumluluk Platformu 2018. "Okumak Özgürlüğe Uçaktır Projesi". <http://www.sosyalsorumluluk.org.tr/project/detail/28> Son erişim tarihi: 15 Ağustos 2018.
- Sylvan Learning 2014. "Book Adventure". <http://www.bookadventure.com/home.aspx> Son erişim tarihi: 25 Mayıs 2015.
- Şanlı, R. 2003. Students Perceptions About Online Assessment: A Case Study, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, İ. 2009. E-öğrenme Sistemlerine Entegre Edilebilir Online Sınav Modülü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, İ. 2014. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kriterlerine Uygun Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi Geliştirilmesi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Kabataş Kaymakamlığı 2018. "Benimle Okur musun". <http://kabatas.gov.tr/kitap-okuma> Son erişim tarihi: 15 Haziran 2018.
- Tavşancıl, E. 2006. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TED Karabük Koleji 2018. "Okuyan Okullar Projesi". <http://www.tedkarabuk.k12.tr/Eklenti/84,okuyanokullar.pdf?0> Son erişim tarihi: 15 Haziran 2018.
- Tekgöl, K. 2013. İdareci ve Öğretmenlerin Öğrencilerde Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. 2009. Metin Türlerine Göre Okuma Türleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, G., Madhuri, M., Taylor, D. 2008. "How the Accelerated Reader Program Can Become Counterproductive For High School Students", Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(7), 550-560.
- Tok, M., Küçük, B., Kırmacı, Ö. 2015. "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması". Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(2), 694-716.
- Topping, K. J., Fisher, A. M. 2003. "Computerised Formative Assessment of Reading Comprehension: Field Trials in the UK", Journal of Research in Reading, 26(3), 267-279.
- Toprak, M. 2003. Hermeneutik ve Edebiyat. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Türk Çocuk Vakfı 2009. "100 Temel Eser Raporu". <http://www.cocukvakfi.org.tr/rapor/100temeleser.pdf> Son erişim tarihi: 25 Mayıs 2015.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2008). Himaye Edilen Projeler. <http://www.tccb.gov.tr/sayfa/cumhurbaskani/himaye/> Son erişim tarihi: 15 Mart 2014.

- Turner, T.N. 1993. Improving reading comprehension achievement of sixth, seventh, and eighth grade underachievers. (Educational Resources Information Centre Document Reproduction Service No. ED 372 374).
- Uyar, Y., Yıldırım, K., Ateş, S. 2011. "Okuma Uzmanlığının Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 132-149.
- Ülper, H. (2011). "Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 941-960.
- Vollands, Stacy R., Topping, Keith J., Evans, Ryka M. 1999. "Computerized Self-Assessment of Reading Comprehension with the Accelerated Reader: Action Research", Reading & Writing Quarterly, 15(3), 197-211.
- Vygotsky, L. S. 1980. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard university press.
- Walker, D. J. 2007. Principles of Good Online Assessment Design. In From the Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education (REAP) International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, May 29 th-31 st (pp. 1-6).
- Wang, F., Hannafin, M. J. 2005. "Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments". Educational Technology Research and Development, 53(4), 5-23.
- White, R. N., Palmiter, A. S., Sinclair, B., Reisner, E. R. 2011. "The Literacy Programs of Save the Children: Results From the 2010–11 School Year". http://www.policystudies.com/_policystudies.com/files/Save_the_Children_Rural_Literacy_Programs_Evaluation_2010-11.pdf Son erişim tarihi: 02 Aralık 2014.
- Williams, G. C., Bialac, R., Liu, Y. 2006. "Using Online Self-Assessment in Introductory Programming Classes", Journal of Computing Sciences in Colleges, 22(2), 115-122.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2000. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M., Akyol, H. 2011. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3).
- Yılmaz, A. 2007. Examinees' Perceptions About an Online Assessment Center and an Online Assessment Tool: A Case Study, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, B., Köse, E., Korkut, Ş. 2009. “Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 22-51.

Yurtseven, H. 2011. MEB Onaylı 100 Temel Eserde Yer Alan Çeviri Kitaplardaki İletilerin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Uygunluğunun Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

EKLER

EK-A: 100 Temel Eser (Ortaokul) Okuma Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi

100 TEMEL ESER (ORTAOKUL) OKUMA ZORLUK SEVİYESİ BELİRLEME ANKETİ

Değerli Öğretim Elemanı / Öğretmen,

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

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

A. KİŞİSEL BİLGİLER

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

B. 100 TEMEL ESER (ORTAOKUL) OKUMA ZORLUK SEVİYESİ

Fikir sahibi olmadığınız esere ilişkin işaretleme yapmayınız!

Kitap adı ve yazarı	Kolay			Zor	
	1	2	3	4	5
1. Dede Korkut Hikâyeleri (İlköğretim İçin Uyarlama)	1	2	3	4	5
2. Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler	1	2	3	4	5
3. Karagöz ile Hacivat	1	2	3	4	5
4. Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)	1	2	3	4	5
5. Ömer'in Çocukluğu (Muallim Naci)	1	2	3	4	5
6. Gulyabani (Hüseyin Rahmi Gürpınar)	1	2	3	4	5
7. Şermin (Tevfik Fikret)	1	2	3	4	5
8. Altın Işık (Ziya Gökalp)	1	2	3	4	5
9. Yalnız Efe (Ömer Seyrettin)	1	2	3	4	5
10. Çocuk Şiirleri (İbrahim Alaaddin Gövsa)	1	2	3	4	5
11. Hep O Şarkı (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)	1	2	3	4	5
12. Peri Kızı ile Çoban Hikayesi (Orhan Seyfi Orhon)	1	2	3	4	5
13. Uluç Reis (Halikarnas Balıkcısı-Cevat Şakir Kabaağaçlı)	1	2	3	4	5
14. Damla Damla (Ruşen Eşref Ünaydın)	1	2	3	4	5
15. Bağrıyanık Ömer (Mahmut Yesari)	1	2	3	4	5
16. Domaniç Dağlarının Yolcusu (Şukufe Nihai)	1	2	3	4	5
17. Evvel Zaman İçinde (Eflatun Cem Güney)	1	2	3	4	5
18. Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler (Mehmet Seyda)	1	2	3	4	5
19. Gururlu Peri (Mehmet Seyda)	1	2	3	4	5
20. Akın (Faruk Nafiz Çamlıbel)	1	2	3	4	5
21. Havaya Uçan At (Peyami Safa)	1	2	3	4	5
22. Benim Küçük Dostlarım (Halide Nusret Zorlutuna)	1	2	3	4	5
23. Sevdalı Bulut (Nazım Hikmet)	1	2	3	4	5
24. Kuklacı (Kemalettin Tuğcu)	1	2	3	4	5
25. Yer Altında Bir Şehir (Kemalettin Tuğcu)	1	2	3	4	5
26. Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler (Arif Nihat Asya)	1	2	3	4	5
27. Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler (Sait Faik Abasıyanık)	1	2	3	4	5
28. Koçyiğit Köroğlu (Ahmet Kutsi Tecer)	1	2	3	4	5
29. Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav)	1	2	3	4	5
30. Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi (Cemal Süreya)	1	2	3	4	5
31. Çocuklara Şiirler (Vehbi Cem Aşkun)	1	2	3	4	5
32. 87 Oğuz (Rakım Çalapala)	1	2	3	4	5
33. Yonca Kız (Kemal Bilbaşar)	1	2	3	4	5
34. Bitmeyen Gece (Mithat Enç)	1	2	3	4	5
35. Halime Kaptan (Rifat Ilgaz)	1	2	3	4	5
36. Gümüş Kanat (Cahit Uçuk)	1	2	3	4	5
37. Vatan Toprağı (Mükerrem Kamil Su)	1	2	3	4	5
38. Barbaros Hayrettin Geliyor (Feridun Fazıl Tülbentçi)	1	2	3	4	5
39. Eşref Saati (Şevket Rado)	1	2	3	4	5
40. Nasreddin Hoca Hikayeleri (Orhan Veli)	1	2	3	4	5
41. İnci'nin Maceraları (Orhan Kemal)	1	2	3	4	5
42. Allı ile Fırfırı (Oğuz Tansel)	1	2	3	4	5
43. Tiryaki Sözleri (Cenap Şahabettin)	1	2	3	4	5
44. Keloğlan Masalları (Tahir Alangu)	1	2	3	4	5
45. Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)	1	2	3	4	5

46. Osmancık (Tarık Buğra)	1	2	3	4	5
47. Balım Kız Dalım Oğul (Ceyhun Atuf Kansu)	1	2	3	4	5
48. Falaka (Ahmet Rasim)	1	2	3	4	5
49. Bir Gemi Yelken Açtı (Ali Mümtaz Arolat)	1	2	3	4	5
50. Üç Minik Serçem (Necati Cumalı)	1	2	3	4	5
51. Memleket Şiirleri Antolojisi (Osman Atilla)	1	2	3	4	5
52. Ülkemin Efsaneleri (İbrahim Zeki Burdurlu)	1	2	3	4	5
53. Anılarda Öyküler (İbrahim Zeki Burdurlu)	1	2	3	4	5
54. Aldı Sözü Anadolu (Mehmet Önder)	1	2	3	4	5
55. Göl Çocukları (İbrahim Örs)	1	2	3	4	5
56. Miskinler Tekkesi (Reşat Nuri Güntekin)	1	2	3	4	5
57. Tanrı Misafiri (Reşat Nuri Güntekin)	1	2	3	4	5
58. Ötleğen Kuşu (Halil Karagöz)	1	2	3	4	5
59. Arılar Ordusu (Bekir Yıldız)	1	2	3	4	5
60. Yankılı Kayalar (Yılmaz Boyunağa)	1	2	3	4	5
61. Yürekdede ile Padişah (Cahit Zarifoğlu)	1	2	3	4	5
62. Serçe Kuş (Cahit Zarifoğlu)	1	2	3	4	5
63. Bir Küçük Osmancık Vardı (Hasan Nail Canat)	1	2	3	4	5
64. Tekerlemeler	1	2	3	4	5
65. Türkçede Deyimler	1	2	3	4	5
66. Türk Atasözlerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
67. Türk Bilmecelelerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
68. Türk Ninnilerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
69. Türkülerden Seçmeler	1	2	3	4	5
70. Türk Manilerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
71. Küçük Prens (A. de Exupery)	1	2	3	4	5
72. Şeker Portakalı (Jose Mauro de Vasconcelos)	1	2	3	4	5
73. Oliver Twist (Charles Dickens)	1	2	3	4	5
74. Alice Harikalar Ülkesinde (Lewis Carrol)	1	2	3	4	5
75. Gülliver'in Gezileri (Swift)	1	2	3	4	5
76. Define Adası (Robert Louis Stevenson)	1	2	3	4	5
77. Robin Hood (Howard Pyle)	1	2	3	4	5
78. Tom Sawyer (Mark Twain)	1	2	3	4	5
79. Ezop Masalları	1	2	3	4	5
80. Andersen Masalları I-II	1	2	3	4	5
81. Üç Silahşörler (Alexander Dumas)	1	2	3	4	5
82. La Fontaine'den Seçmeler (La Fontaine)	1	2	3	4	5
83. Pinokyo (Carlo Collodi)	1	2	3	4	5
84. 80 Günde Devr-i Alem (Jules Verne)	1	2	3	4	5
85. İnci (John Steinbeck)	1	2	3	4	5
86. Beyaz Yele (Rene Guillot)	1	2	3	4	5
87. Peter Pan (James Matthew Barrie)	1	2	3	4	5
88. Uçan Sınıf (Erich Kastner)	1	2	3	4	5
89. Yağmur Yağdıran Kedi (Marcel Ayme)	1	2	3	4	5
90. Ölümsüz Aile (Natalie Babbitt)	1	2	3	4	5
91. Yaşlı Adam ve Deniz (Ernest Hemingway)	1	2	3	4	5
92. Mutlu Prens (Oscar Wilde)	1	2	3	4	5
93. Şamatalı Köy (Astrid Lindgren)	1	2	3	4	5
94. Momo (Michael Ende)	1	2	3	4	5

95. Heidi (Johanna Styri)	1	2	3	4	5
96. İnsan Ne ile Yaşar (Leo Tolstoy)	1	2	3	4	5
97. Sol Ayağım (Christy Brown)	1	2	3	4	5
98. Hikayeler (Anton Çehov)	1	2	3	4	5
99. Değirmenimden Mektuplar (Alfonse Daudet)	1	2	3	4	5
100. Pollyanna (Elaanor Porter)	1	2	3	4	5

EK-B: Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği

ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler		Katılmıyorum Kesinlikle	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	1	2	3	4	5
2	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5
4	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
6	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
7	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.	1	2	3	4	5
8	Yanımda kitap taşıırım.	1	2	3	4	5
9	Kelime hazinem geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Konuşmalarımda kitaplardan bolca alıntı yaparım.	1	2	3	4	5
12	Boş derslerde kitap okurum.	1	2	3	4	5

12	Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
13	Kitap okumak için özel vakit ayırıyorum.	1	2	3	4	5
14	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım	1	2	3	4	5
15	Rahatça kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5

EK-C: Kitap Okuma İlgi Alanı Belirleme Anketi

KİTAP OKUMA İLGİ ALANI BELİRLEME ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

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

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

A. Yazar Tercihi

- ☐ Yerli Yazar
- ☐ Yabancı Yazar
- ☐ Fark etmez

B. Kitap Sayfa Sayısı Tercihi

- ☐ 1-50
- ☐ 51-100
- ☐ 101-150
- ☐ 151 ve üzeri

C. Metin Türü ve İlgi Alanı Tercihi

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

EK-D: KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen-İyileştirme Aşaması)

KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen)

Merhabalar Sayın Hocam, bu görüşmenin amacı, uygulamasını yapmış olduğunuz KİTAS programı hakkında görüşlerinizi alarak KİTAS'ı geliştirmektir.

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

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

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

Görüşme sorularına geçiyorum.

1. KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeni

- 1.1. Takip ve raporlama bileşeni öğrencilerinizin kitap okuma durumunu açık bir şekilde raporluyor mu? Nasıl değerlendirirsiniz? Açıklar mısınız?
- 1.2. Takip ve raporlama bileşeni hızlı ve doğru çalışıyor mu? Açıklar mısınız?
- 1.3. Takip ve raporlama bileşeninde beğendiğiniz (memnun kaldığınız) durumlar nedir? Açıklar mısınız?
- 1.4. Takip ve raporlama bileşeninde rahatsız olduğunuz durumlar var mı? Açıklar mısınız?
- 1.5. Takip ve raporlama bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölüm var mı? Sayfa nasıl olmalı?

2. KİTAS'ın görsel tasarımı hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - 2.1. (Yazı boyutu, stili, renk tercihleri, öğelerin sayfaya yerleşimi vb...)
3. Öğrencilerin kitap okuma süreçlerinin takibi ve raporlanması açısından KİTAS'ın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Branşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Yaş:

Cinsiyet:

EK-E: KİTAS Görüşme Formu (Öğrenci- İyileştirme Aşaması)

KİTAS Görüşme Formu (Öğrenci)

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

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

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

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

Görüşme sorularına geçiyorum.

1. KİTAS Kitap Tavsiye Bileşeni
 - 1.1. KİTAS üzerinden rahatlıkla kitap tavsiyesi alabildiniz mi? Açıklar mısınız?
 - 1.2. Kitap tavsiye bileşeni hızlı ve doğru çalışıyor mu? Açıklar mısınız?
 - 1.3. Kitap tavsiye bileşeninde beğendiğiniz (memnun kaldığınız) durumlar nedir? Açıklar mısınız?
 - 1.4. Kitap tavsiyesi bileşeninde rahatsız olduğunuz durumlar var mı? Açıklar mısınız?
 - 1.5. Tavsiye bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölümü var mı? Sayfa nasıl olmalı?
2. KİTAS Değerlendirme Bileşeni

- 2.1. KİTAS'ın sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
 - 2.2. Değerlendirme bileşeni, hızlı ve doğru çalışıyor mu? Açıklar mısınız?
 - 2.3. Değerlendirme bileşeninde beğendiğiniz (memnun kaldığınız) durumlar nedir? Açıklar mısınız?
 - 2.4. Kitap tavsiyesi bileşeninde rahatsız olduğunuz durumlar var mı? Açıklar mısınız?
 - 2.5. Değerlendirme bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölüm var mı? Sayfa Nasıl olmalı?
3. KİTAS Takip ve Raporlama Bileşeni
 - 3.1. Takip ve raporlama bileşeni sizin kitap okuma durumunuzu açık bir şekilde raporluyor mu? Açıklar mısınız?
 - 3.2. Takip ve raporlama bileşeni hızlı ve doğru çalışıyor mu? Açıklar mısınız?
 - 3.3. Takip ve raporlama bileşeninde beğendiğiniz (memnun kaldığınız) durumlar nedir? Açıklar mısınız?
 - 3.4. Takip ve raporlama bileşeninde rahatsız olduğunuz durum var mı? Açıklar mısınız?
 - 3.5. Takip ve raporlama bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölümü var mı? Sayfa nasıl olmalı?
 4. KİTAS' ın görsel tasarımı hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - 4.1. (Yazı boyutu, stili, renk tercihleri, öğelerin sayfaya yerleşimi vb...)
 5. Sizin kitap okuma sürecinize ilişkin KİTAS'ın "tavsiye", "değerlendirme" ile "takip ve raporlaması" açısından iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin gerekli olduğunu düşündüğünüz bölümleri nelerdir? Açıklar mısınız?

Cinsiyet:

Sınıf:

Yaş:

EK-F: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Veli-İyileştirme)

"Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi" (KİTAS) Açık Uçlu Anket Formu - Veli

Merhabalar Sayın Veli,
Bu görüşmenin amacı, Tübitak desteği ile Fatma Çamoğlu Ortaokulu'nda uygulamasını yapmış olduğunuz KİTAS programı hakkında görüşlerinizi alarak KİTAS'ı geliştirmektir. Değerli veli,
➤ kitas.comu.edu.tr adresine girdikten sonra sayfanın altında yer alan "**Veli bilgilendirme sayfasına ulaşmak için tıklayın.**" bölümüne tıklayınız. Karşınıza veli giriş sayfası gelecektir.
➤ Çocuğunuzun okulunu seçip, öğrenci numarasını ve sayfada yer alan güvenlik kodunu girerek giriş butonuna tıklayınız. Karşınıza gelen sayfada çocuğunuzun kitap okuma durumunu takip edebilirsiniz.
Sistemi inceledikten sonra anketi doldurabilirsiniz. Bu anketten elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz deşifre edilmeyecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Proje ekibi adına,

Arş. Gör. Mazhar Bal

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

kitasprojesi@gmail.com

1. KİTAS'ın "takip ve raporlama" bileşeni çocuğunuzun kitap okuma durumunu açık bir şekilde raporluyor mu? Açıklar mısınız?

2. KİTAS'ın “takip ve raporlama” bileşeni hızlı ve doğru çalışıyor mu? Açıklayınız.

3. Takip ve raporlama bileşeninde beğendiğiniz (memnun kaldığınız) durumlar nedir? Açıklar mısınız?

4. Takip ve raporlama bileşeninde rahatsız olduğunuz durum var mı? Açıklar mısınız?

5. Takip ve raporlama bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölümü var mı? Sayfa nasıl olmalı?

6. KİTAS'ın görsel tasarımı hakkında görüşleriniz nelerdir? (Yazı boyutu, stili, renk tercihleri, öğelerin sayfaya yerleşimi vb...)

--

7. Öğrencilerin kitap okuma süreçlerinin takibi ve raporlanması açısından KİTAS'ın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

--

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Mezuniyet durumunuz (Yanına X işareti koyabilirsiniz):

İlkokul:

Ortaokul:

Lise:

Önlisans:

Lisans:

Lisansüstü:

EK-G: Çanakkale MEB İzni



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

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

04/03/2015

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

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

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

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Bora KAŞLI
Şube Müdürü

OLUR
04/03/2015

Erdal DOĞANCI
Millî Eğitim Müdürü V.

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

Mehmet ARSLAN
Memur

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

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN Y.H.K.İ.
Tel: (0 286) 212 94 55-515

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1204-c624-3dd0-84bd-00c2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-H: KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen - Etkililik)

KİTAS Görüşme Formu (Öğretmen)

Merhabalar Sayın Hocam, bu görüşmenin amacı, uygulamasını yapmış olduğunuz KİTAS programı hakkında görüşlerinizi alarak KİTAS'ın etkililiği hakkında fikir edinmektir.

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

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

Görüşmeyi izninizle kayıt etmek istiyorum. Görüşme sorularına geçiyorum

Branşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Yaş:

Cinsiyet:

1. KİTAS ile öğrencilerinizin kitap okumalarını takip edebildiniz mi?
 - a. Takip sürecinde yaşadığınız durumları bize aktarabilir misiniz?
 - b. KİTAS' ın kitap okuma etkinliklerinin takibine yönelik katkıları nelerdir?
2. KİTAS raporlama sisteminin (grafiklerle öğrenci gelişimini size sunması) kitap okuma durumuna ilişkin gerekli bilgileri (kalan süre, kaç kitap okunduğu vb.) barındırdığını düşünüyor musunuz?
 - a. KİTAS öğrencilerin kitap okuma durumlarına ilişkin süreci takip etmenizi destekleyen bir rapor sunuyor mu? Açıklar mısınız?
3. KİTAS uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yönelik etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. KİTAS' ın kitap okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
5. KİTAS'ın Türkiye genelinde kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayabilir misiniz?
6. Sistemi verimli kullanabildiğinize inanıyor musunuz?
 - a. Sistemi verimli kullanmanızı sınırlayan durumlar nelerdir? Açıklar mısınız?
 - b. Sistemi verimli kullanabilmenizi destekleyen durumlar nelerdir? Açıklar mısınız?

EK-I: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Öğrenci - Etkililik)

KİTAS Öğrenci Açık Uçlu Anket Formu

Merhaba sevgili öğrenciler, bu formun amacı, uygulamasını yapmış olduğunuz KİTAS programı hakkında görüşlerinizi alarak KİTAS'ın etkililiği hakkında fikir edinmektir. Bu nedenle sizlere KİTAS uygulama süreci hakkında bazı sorular sorulacaktır. Soruların tamamına içtenlikle cevap verebilirsiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtlar herhangi bir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Öncelikle formda paylaşacağını bilgilerin araştırma ekibi dışında hiç kimse ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Bu formdan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz deşifre edilmeyecektir.

Proje Yürütücüsü

Dr.Öğr.Üyesi Özden ŞAHİN İZMİRLİ
Çanakkale OnsekizMart Üniversitesi Öğr.Üyesi

Okulunuz :
Yaşınız :
Sınıfınız :
Cinsiyet :

1. KİTAS'ın tavsiye ettiği kitabı okudunuz mu? KİTAS'ın tavsiye ettiği kitapları okuma durumunuzu detaylı anlatabilir misiniz?

- a. Kitapları daha önceden okumuş muydunuz ya da okumak istediğiniz kitaplar mıydı?

- b. Seçtiğiniz kitabı okumanız ne kadar sürenizi aldı?

- c. Önerilen kitaplar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. Okumak istediğiniz kitabı belirlemede KİTAS'ın etkisini açıklayabilir misiniz? KİTAS' ın önerdiği kitaplar sizin okumak istediğiniz kitaplar ile örtüşüyor mu?

3. KİTAS değerlendirme sınavlarının sizin kitap okuma durumunuza etkisini açıklayabilir misiniz?

a. KİTAS değerlendirme sınavı ile kitabı daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?

4. KİTAS raporlama sisteminin (grafiklerle gelişiminizi size sunması) sizin kitap okumanıza ilişkin gerekli bilgileri (kalan süre, kaç kitap okunduğu vb.) barındırdığını düşünüyor musunuz?

a. Kitap okuma sürecinize nasıl bir etkisi var? Açıklar mısınız?

5. KİTAS kitap okuma davranışlarınızı nasıl etkiledi?

a. KİTAS ile kitap okumalarınız düzene girdi mi? Değişiminizi açıkla mısınız?

b. Kitap okuma süreniz arttı mı? Azaldı mı? Değişiminizi açıkla mısınız.

c. Kitap okuma isteğiniz arttı mı? Azaldı mı? Değişiminizi açıkla r mısınız.

6. KİTAS' ı kullanmaya devam etmek ister misiniz? Öğretmen-veli ve siz öğrencilerin katılımı ile gerçekleş en bu süreçten memnun musunuz?

7. KİTAS'ın Türkiye genelinde kullanılması gerektiğini düşünüyör musunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıkla r mısınız?

EK-J: KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Veli - Etkililik)

KİTAS Açık Uçlu Anket Formu (Veli - Etkililik)

Mezuniyet durumunuz:

Yaşınız:

1. KİTAS ile öğrencilerinizin kitap okumalarını takip edebildiniz mi?

- a. Takip sürecinde yaşadığınız durumları bize aktarabilir misiniz?

- b. KİTAS' ın kitap okuma etkinliklerinin takibine yönelik katkıları nelerdir?

2. KİTAS raporlama sisteminin (grafiklerle öğrenci gelişimini size sunması) kitap okuma durumuna ilişkin gerekli bilgileri (kalan süre, kaç kitap okunduğu vb.) barındırdığını düşünüyor musunuz?

- a. KİTAS öğrencinizin kitap okuma durumlarına ilişkin süreci takip etmenizi destekleyen bir rapor sunuyor mu? Açıklar mısınız?

3. KİTAS' ın kitap okuma alışkanlıklarına etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?

4. KİTAS'ın Türkiye genelinde kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıkla mısınız?

EK-K: Kırklareli MEB İzni



T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.6567263
Konu : Araştırma İzni

30.03.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: 14.03.2018 tarihli ve 1800040249 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üy. Özden ŞAHİN İZMİRLİ'nin yürütücüsü olduğu ve TÜBİTAK tarafından desteklenen SOBAG-114K977 nolu "Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması (KİTAS)" başlıklı proje çalışması kapsamında geliştirilen, öğrencilerin kitap okuma durumlarını takip eden ve onların ilgi alanına göre MEB'in belirlediği 100 Temel Eser içerisinde kitap tavsiyesinde bulunan sistemi, ile ilgili anket çalışması için Müdürlüğümüze bağlı Kırklareli Merkez Atatürk Ortaokulu ve Kırklareli Merkez İstiklal Ortaokullarında gönüllülük esaslı doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiye tebliğiyle araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Recep ÖZYEŞİL
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Müdürlük Onayı (1 sayfa)
- 2- Görüşme Soruları Taslağı (Öğrenci, Öğretmen, Veli) (Mühürlü) (3 sayfa)
- 3- Teknoloji Entegrasyonu Sürecini Geliştiren Durumları Belirleme Görüşme Formu Mühürlü) (1 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmza Aslı ile Aynıdır
30.03/2018...

Emine KIPEP
Memur

Bilgi için: Emine KIPEP Memur
Tel:(0 288) 214 10 74 (pbx) Dahili(127)
Faks: (0 288) 214 11 27

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KIRKLARELİ
Elektronik Ağ: <http://kirkareli.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme39@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5033-24db-3952-8e73-a44f kodu ile teyit edilebilir.

EK-L: Katılım Sertifikası



EK-M: Görsel Senaryolar

1. Öğrenci Hesabı Görsel Senaryoları

Kullanıcı Girişi

Kullanıcı Girişi Ekranından öğrenci ve öğretmenler kullanıcı adı ve şifrelerini girerek sisteme girebilirler.

Kitap Okumanın Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS)

1 Karşılama Mesajı

Ortaokul öğrencilerinin okumaları için tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği Kitap Okumanın Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS) Hoşgeldiniz.

Sisteme giriş yapabilmek için lütfen kullanıcı adı ve şifrenizi giriniz.

Kullanıcı Girişi Paneli

2 Kullanıcı Girişi

Kullanıcı adınızı giriniz

Şifrenizi giriniz

Şifremi Unuttum

Giriş

Giriş Ekranı

Öğrenci hesabında ilk karşılaşılan ekran öğrencilerin okuduğu kitabı bitirmesi beklenen günü gösteren grafik çubuğunu, kitabı bitirdiğinde tıklayabileceği “Kitabı Bitirdim” butonu yer almaktadır.

Giriş Ekranı

Banner (Png)

1

•Adı Soyadı
•Düzy Puanı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2

Anasayfa

Kitap Seçimi

Raporlar

Sınav

3

Şuan da bu kitabı okumaktasınız

Başlama tarihi:

Tavsiye Edilen Bitirme tarihi:

Kapak Resmi

Kitabın Adı :
Yazarın Adı :
Sayfa Sayısı :
Türü :
Düzy Puanı : XXXX (max. 10)

Kitabı bitirdim

Kitap Seçim Ekranı

Kitap seçim ekranından yer alan bölümler

- Tavsiye listesi
- Seçilen kitap bilgilerinin gösterildiği alan
- Seçilen kitabın onaylandığı buton

yer almaktadır.

Kitap Seçim Ekranı

Banner (Png)

1

•Adı Soyadı
•Düzy Puanı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2

Anasayfa

Kitap Seçimi

Raporlar

Sınav

3

Okumak istediğiniz kitabı aşağıdan seçebilirsiniz

a

Sizin bilgilerinize göre kitap tavsiyeledik.

b

Kitap Bilgileri

Kitap Kapak resmi

c

Bu kitabı okumaya karar verdim

•Türü
•Sayfa Sayısı
•Kısaca Konusu

Rapor Ekranı

Rapor ekranında öğrencinin sistemde yaptığı seçimler ve kitap okuma durumlarını görülebildiği tablo yer almaktadır.

Banner (Png)

1
•Adı Soyadı
•Düzy Puanı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2
Anasayfa
Kitap seçeceğim
Raporlar
Sınav

3
Okuduğum kitapların listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzy puanı	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi (Gün)	Değerlendirme Puanı
1 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Tamamlandı	02.12.2014	25	6,5
2 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Testin tamamlanması Bekleniyor	02.12.2014	29	---
3 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	3	Okundu	(Bitirdiği tarihi)	30	3
A Fareler ve İnsanlar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bitirmesi Gereken Tarihi)	---	---
B Çalıkuşu Reşat Nuri Gültekin	Roman/Aksiyon	5	Okunması Süresi Doldu	(Bitirmesi Gereken Tarihi)	---	---

Sınav Seçim Ekranı

Okunması biten kitapların sınav oturumuna girmeden önce sınavlarının seçilebildiği menüdür.

Banner (Png)

1
•Adı Soyadı
•Düzy Puanı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2
Anasayfa
Kitap seçeceğim
Raporlar
Sınav

3
Tamamlanması Beklenen Sınavlarım

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

Sınav Modülü:

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

1
Banner (750x100)

2
•Adı Soyadı
•Düzy Puanı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü

Profil Resmi (64x64)

3
Kitap Kapağı Resmi (250x350)

4
[Kitabın İsmi] Değerlendirme Sınavı
Sayfa Sayısı :
Türü :
Düzy Puanı :
5
Kısaca Konusu
Kitap Konu Alanı (420x200)

6
Sınav Oturumuna Gir

Kitabın Adı
Yazarın Adı

Sınav Oturum Ekranı

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

The screenshot shows the Exam Session Screen with the following elements:

- 1. [Kitabın İsmi] Değerlendirme Sınavı
- 2. Soru Kökü ve Şıkları (500x310)
- 3. Öğrencinin Adı Soyadı
- 4. Toplam Süre 30 dk, Kalan Süre (clock icon)
- 5. Sınav Soruları Cevaplama Durumu (table)
- 6. Önceki Soru, Sonraki Soru buttons
- 7. Sınavı Sonlandır button

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36

Legend:

- Cevaplanan Soru (Green)
- Boş Bırakılan Soru (Red)
- Bu Sorudasınız (Orange)

2. Öğretmen Hesabı Görsel Senaryo Örnekleri

Öğretmen Giriş Ekranı

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

The screenshot shows the Teacher Login Screen with the following elements:

- 1. Banner (Png)
- 2. Giriş Ekranı
- 3. Öğrenci Sayısı (5A, 5B)
- 4. Bu ay : Aralık (5A, 5B)
- 5. Düzey Puan Artışı (5A, 5B)
- 6. Aylık Okunan Kitap Sayısı Grafiği
- 7. Menü (Anasayfa, Öğrenciler, Kitaplar)
- 8. Profil Resmi

Öğrenci Durum Ekranı

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

The screenshot shows the Student Status Screen with the following elements:

- 1. Banner (Png)
- 2. Öğrenci Durum Ekranı
- 3. Öğrenci Adı Soyadı (Kerem Kırmacı, Göktuğ Bayraktar)
- 4. Öğrenci Numarası (321654987, 658465217)
- 5. Sınıf (5A, 5A)
- 6. Puan (max:100) (7,5, 8,5)
- 7. Okumakta olduğu kitap (Fareler ve İnsanlar, Çalkıkuşu)
- 8. Menü (Anasayfa, Öğrenciler, Kitaplar)
- 9. Profil Resmi

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

Bireysel Öğrenci Raporu

Banner (Png)

1

Adı Soyadı : _____

Okul Adı : _____

Kullanıcı Türü : _____

Profil Resmi

2

Kerem Kırmacı

Okulu : Atatürk İlköğretim Okulu

Numarası : 321456

Sınıfı : 5A

Öğretmeni : Sevgi Tatlı

Veli Adı : Ömer Kırmacı

Tarih : 17.12.2014

Okunan Kitap Sayısı : 10

Düzyap Puanı : 7,5

Sınıf Düzyap Puanı : 6

Profil Resmi

3

Okunan kitapların listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzyap puanı	Okunma Durumu	Bitiyme Tarihi	Bitiyme Süresi (Gün)	Değerlendirme Puanı
1. Vahidîki Zembak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu	02.12.2014	15	6,5
2. Vahidîki Zembak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Textrin tamamlanmas bekleniyor	02.12.2014	29	---
3. Vahidîki Zembak Honore De Balzac	Roman/Dram	3	Okundu	03.01.2015	16	7
4. Farerler ve İncilar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bitirmesi Gereken Tarih)	---	---
5. Calukçu Reypt Nuri Güneşin	Roman/Macayon	5	Okunma süresi Doldu	(Bitirmesi Gereken Tarih)	---	---

Öğrenci Durum Ekranına geri dön

Yaydır

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

The screenshot displays the 'Kitap Listesi Ekranı' (Book List Screen) with the following components:

- Header:** 'Kitap Listesi Ekranı' title.
- Banner (Png):** A large empty rectangular area for a banner image.
- User Profile (Top Right):** A dashed box containing:
 - 1. User details: 'Adı Soyadı', 'Okul Adı', 'Kullanıcı Türü'.
 - 2. Profile picture placeholder: 'Profil Resmi'.
- Navigation Menu (Left):** A vertical list of buttons:
 - 2. Anasayfa (Home)
 - Öğrenciler (Students)
 - Kitaplar (Books) - highlighted in yellow
- Book List Section:**
 - 3. Title: 'Sistemdeki Kitapları Aşağıdaki Listeden görebilirsiniz' (You can see the books in the system in the list below).
 - Grid of book cards (8 total):
 - Each card has a red 'a' icon in the top left corner.
 - Each card contains: 'Kapak Resmi' (Cover Image), 'Kitabın Adı' (Book Name), 'Yazar Adı' (Author Name), and 'Düzyey Puanı (maks. 10):' (Average Score (max. 10)).

3. Veli Hesabı Görsel Senaryo Örnekleri

Veli bilgilendirme ekranına giriş için velisi bulunduğu öğrencinin TC ve okul numarasını girmesi yeterlidir.

Veli Giriş Ekranı

1 Bilgilendirme Mesajı

Veli Bilgilendirme Mesajı

Veli Giriş Paneli

2 Kullanıcı Girişi

Öğrencinin TC numarası

Öğrenci Numarası

Giriş

Öğrenci Raporu

Veliler çocuklarının performanslarını yakında izleme olanağına sahiptirler.

Bireysel Öğrenci Raporu

1

a

Kerem Kırmacı

Okulu : Atatürk İlköğretim Okulu
Numarası : 321456
Sınıfı : 5A
Öğretmeni : Sevgi Tatlı
Veli Adı : Ömer Kırmacı

Tarih : 17.12.2014
Okunan Kitap Sayısı : 10
Düzey Puanı : 7,5
Sınıf Düzey Puanı : 6

Profil
Resmi

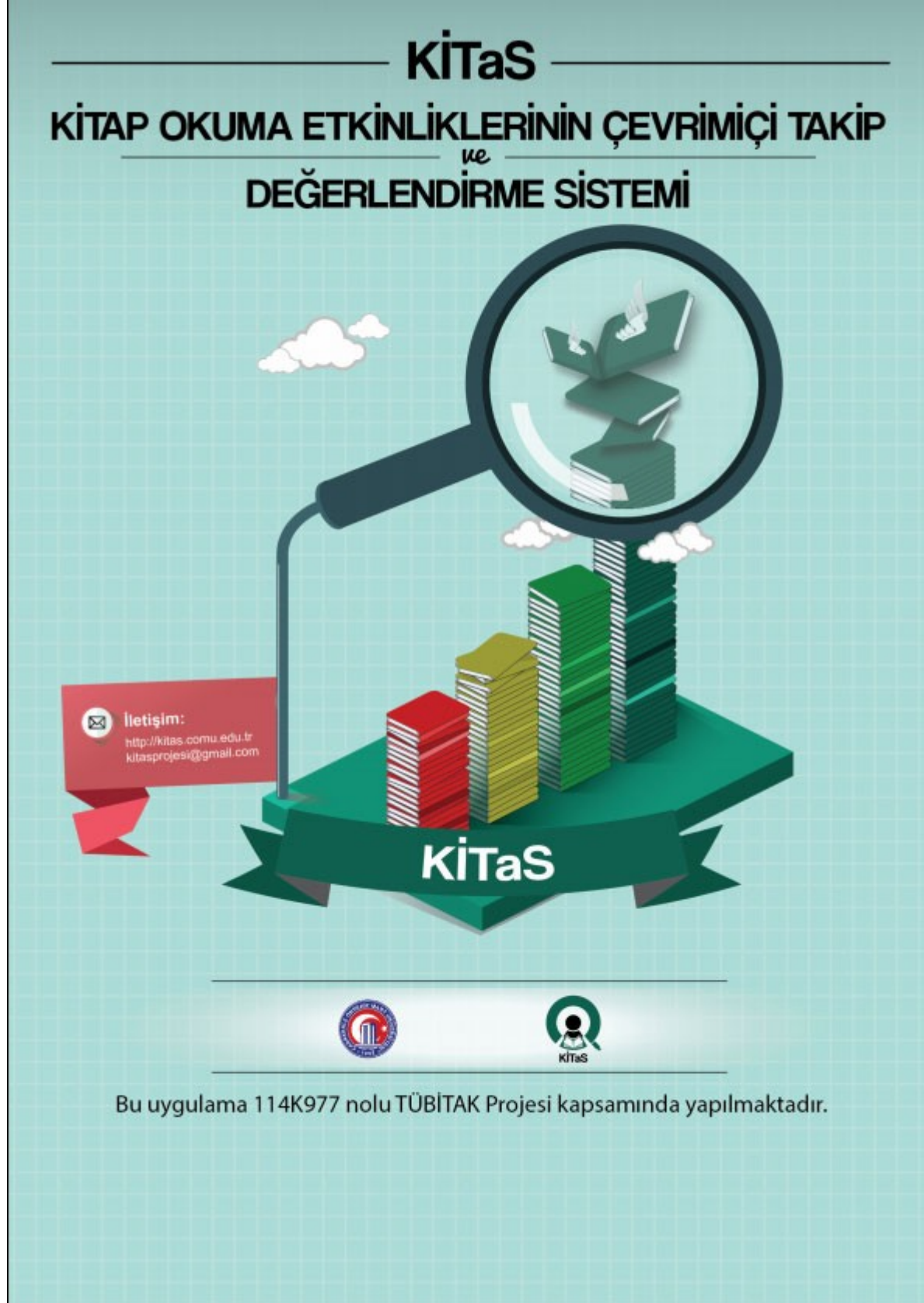
b

Okunak kitapların listesi

	Kitabın Adı	Türü	Düzey puanı	Okunma Durumu	Bilme Tarihi	Bilme Süresi (Gün)	Değerlendirme Puanı
1	Vadideki Zambak Henore De Balarac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: YORUK	02.12.2014	25	6,5
A	Vadideki Zambak Henore De Balarac	Roman/Dram	2	Testin tamamlanması bekleniyor	02.12.2014	29	---
A	Fareler ve İnsanlar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bilirmesi gereken Tarih)	---	---
B	Çalıkuşu Reşat Nuri Güntekin	Roman/Macera	5	Okunma süresi doldu	(Bilirmesi gereken Tarih)	---	---
C	Vadideki Zambak Henore De Balarac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: ÇÜŞÜK	(Bilirdiği tarih)	---	3

Anasayfaya dön

Yasak



İÇİNDEKİLER

KİTaS Nedir?	3
KİTaS Ne Değildir?	3
KİTaS'ı kullanmam için neler gerekli?	4
KİTaS Sistemi 3 kullanıcı profili bulunmaktadır.	4
A. Öğrenci Profili,	4
B. Öğretmen Profili	8
C. Veli Profili	9

KİTaS, ortaokul öğrencileri için MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi"dir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje olan KİTaS:

- çocuğunuzun ilgisine ve düzeyine uygun kitap tavsiye edilmesini sağlar.
- kitabın çocuğunuz tarafından okunup okunmadığını denetleyen bir test uygulanması sunar.

KİTaS Ne Değildir?

- Kitap okuma programı değildir.
- Eğitim öğretim programı değildir. Kitap okuma etkinliğinin düzenli bir şekilde gerçekleşmesi için yardımcı bir sistemdir.
- Öğretmen yerine geçecek bir sistem değil öğretmene yardımcı olacak bir araçtır.

KİTaS ile;

- **Öğrencilerimiz,**
 - ✓ İlgi ve düzeyine uygun kitapları okuyabilecek
 - ✓ kitap okuma durumlarını takip edebilecek,
 - ✓ okuma performanslarını takip edebilecektir
 - ✓ daha fazla kitap okuması sağlanabilecektir.
 - ✓ Kitap sonu değerlendirme sınavları ile okuduğu kitabı değerlendirme imkânı bulabilecektir.
- **Öğretmenlerimiz,**
 - ✓ KİTaS yardımı ile öğrencilerin okuma durum ve performanslarını yakından ve sürekli takip edebilecek
 - ✓ sürece daha etkin müdahale edebileceklerdir.
- **Velilerimiz,**
 - ✓ KİTaS yardımı ile öğrencilerimizin okulda okudukları kitapları takip edebilecek
 - ✓ etkin bir şekilde sürece dahil olabileceklerdir.

B. Öğretmen Profili

Kitap okuma sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okumalarını etkili ve verimli bir şekilde takip edebilmesi gerekmektedir. Ancak öğrenci sayısının fazla oluşu, zaman kısıtlılığı ve öğrenci seviyesine ve ilgisine göre uygun kitabın tavsiye edilmesinin zorluğu gibi etmenlerden dolayı bu süreç çok zordur. KİTaS öğretmen arayüzü, öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma etkinliklerini etkili ve verimli bir şekilde takip edebilmeleri için tasarlanmıştır. KİTaS ile öğretmenlerimiz kısaca öğrencilerin (rehberlik yaptığı sınıf) KİTaS sistemi üzerinden bütün etkinliklerini takip edebilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca Sistemde kayıtlı kitapların tümünü görebilir ve inceleyebilir.

Öğretmenler, kullanıcı adı kısmına TC kimlik no (veya farklı bir sayı) ile birlikte şifrelerini girmelidirler. Güvenlik resmindeki sayıyı da ilgili alana girdikten sonra sisteme giriş yapabilirler.



Öğretmen modülü, ana sayfa, öğrenciler sayfası ve kitaplar sayfasından oluşmaktadır. Ana sayfada öğretmenler, kendi sınıflarının kitap okuma etkinlikleri ile ilgili öğrenci sayısı, sınıfta toplam aylık okunan kitap sayısı, toplam düzey puanı artışı ve tüm aylara ait okunan kitap sayısını veren grafik ile genel durumu takip edebilirler.



Öğrenciler sayfasında kendi sınıflarında kayıtlı tüm öğrencilerin listesine ulaşılabilir. Bu listeden istenen öğrencinin ismine tıklanarak öğrencinin kitap okuma etkinlikleri incelenebilir. Ayrıca öğrenciler sayfası ile öğretmen kendi sınıfına öğrenci kaydı yapabilir, var olan bir öğrencinin bilgilerini düzenleyebilir veya silebilir.

TÜBİTAK
PROJE ÖZET BİLGİ FORMU

Proje Yürütücüsü:	Dr. Öğr. Üyesi ÖZDEN ŞAHİN İZMİRLİ
Proje No:	114K977
Proje Başlığı:	Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması
Proje Türü:	3001 - Başlangıç AR-GE
Proje Süresi:	24
Araştırmacılar:	SERKAN İZMİRLİ
Danışmanlar:	ÜMİT ÇELEN
Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi:	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART Ü. EĞİTİM F.
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:	01/01/2015 - 01/08/2018
Onaylanan Bütçe:	83374.0
Harcanan Bütçe:	52067.86
Öz:	Projenin genel amacı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilip sonuçlarının takip edilebilmesine ve kitap okuma alışkanlıklarının artırılmasına yönelik ?kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin? (KİTAS) geliştirilmesi ve sınanmasıdır. Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada KİTAS geliştirilmiş ve iyileştirilmiş; ikinci aşamada ise geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS sınanmıştır. Araştırmada veriler nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Birinci aşamada tasarım tabanlı araştırma kullanılmıştır. Bu aşamada uygulama taslağının geliştirilmesi için görsel tasarım ilkeleri göz önüne alınmıştır. Geliştirilen taslak KİTAS, araştırma katılımcılarının yarı yapılandırılmış görüşme ve anket sonuçları çerçevesinde iyileştirilmiştir. Sisteme ilişkin iyileştirmeler, katılımcılar KİTAS?tan tümüyle memnun olana dek sürdürülmüştür. Böylece KİTAS?ın son hali oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında karma yöntem ile katılımcılardan veriler toplanarak geliştirilen ve iyileştirilen KİTAS?ın etkililiği sınanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre KİTAS?ın kullanılmasıyla, okuma etkinliklerinde anlamlı fark oluşmamıştır. Bu durum alanyazında da benzer yaş aralığı olan 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencileri için geçerlidir. Ancak nitel verilere göre ise paydaşlar KİTAS?tan memnundur ve KİTAS fayda sağlamaktadırlar. Bu durum da alanyazınla örtüşmektedir. Alanyazında daha küçük yaş grupları ile çalışıldığında bu sistemlerin olumlu sonuçlar sağladığı görülmektedir. Bu noktada KİTAS?ın küçük yaş grupları ile denemesi önerilebilir. Öte yandan öğretmenler, veliler ve öğrenciler sistemin süreci herkes için anlaşılır hale getirdiğini, iş yükünü azalttığını, kitap tavsiyeleri ile okunacak kitabı seçmeye yardım ettiğini ve zaman kazancı sağlayarak herkese katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tüm kitapların içeriğinin bireysel olarak bilinmesinin imkansızlığı göz önüne alındığında KİTAS?ın sunduğu değerlendirme sürecinin birçok katılımcı tarafından etkili olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Tüm süreç bütüncül bakıldığında KİTAS gibi sistemlerin küçük yaş grupları ile başlanmasının kitap okuma süreçlerine olumlu katkı sağladığı ve böylece ortaokulda da olumlu etkinin devam edebileceği söylenebilir. Ancak ortaokul döneminin KİTAS?ı kullanmaya başlamak için doğru bir zamanlama olmadığı anlaşılmaktadır.
Anahtar Kelimeler:	çevrimiçi takip sistemi, çevrimiçi tavsiye sistemi, 100 temel eser
Fikri Ürün Bildirim Formu Sunuldu Mu?:	Hayır

Proje Den Yapılan Yayınlar:	1- Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması (Makale - Diğer Hakemli Makale), 2- DESIGNING A WEB BASED MEASUREMENT AND EVALUATION ENVIRONMENT: A SAMPLE STORYBOARD (Makale - Diğer Hakemli Makale), 3- Teknoloji Entegrasyonu İçin Gerçekleştirilen Bir Mesleki Gelişimin Kara Kutusunun İncelenmesi (Makale - Diğer Hakemli Makale), 4- New Barriers to Technology Integration (Makale - Diğer Hakemli Makale), 5- Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesi Sisteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Paydaşların Görüşleri (Makale - Diğer Hakemli Makale), 6- Teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen bir mesleki gelişim etkinliğinin kara kutusu (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum), 7- Teknoloji entegrasyonu önündeki yeni engeller (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum), 8- Kitap Okuma Sürecinin Çevrimiçi Ortamlarda Sürdürülmesinde Tavsiye Sistem Yapısının Kuramsal Arka Planı: KİTaS Tavsiye Bileşeni (Bildiri - Ulusal Bildiri - Sözlü Sunum), 9- Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip, Değerlendirme ve Tavsiye Sistemlerinin Karşılaştırılması (Bildiri - Ulusal Bildiri - Sözlü Sunum), 10- ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ TAKİP VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ (Tez (Araştırmacı Yetiştirilmesi) - Yüksek Lisans Tezi),
-----------------------------	--

TÜBİTAK