

162986

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HİPERMETİNSEL OKUMA
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ebubekir ÇAKMAK

Danışman:
Doç. Dr Arif ALTUN

Bolu – 2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE,

Ebubekir ÇAKMAK' a ait **İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi** adlı çalışma Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Arif ALTUN

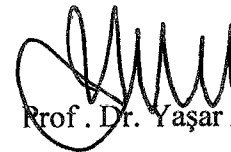


Üye: : Doç. Dr. Süleyman ÇELENK



Üye : Yard. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN





Prof . Dr. Yaşar AKBIYIK
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür V.

ABSTRACT

Hypertext is digitized, linear or nonlinear interactive texts, where readers have the options of choosing their own path of reading. Hypertext environments are media-rich reading environments, where elementary school students will be exposed to more as The Ministry of National Education initiated and is implementing The Information Technology Classrooms Project.

The purpose of this study, therefore, is to examine the fifth and sixth graders' hypertext reading processes. More specifically the effect of instruction on students' navigation and the issue of disorientation was explored. A total of 45 fifth and sixth grade elementary school students participated in this study. A pre-test, post-test quasi experimental research design was applied. Data were collected through three instruments, which are Hypertext Disorientation Scale, memory test and a reading time log.

The results indicated that students perceived themselves as undecided about disorientation and no gender difference was observed. The more they spend on hypertext reading, the more they remembered and the less they felt disoriented. No gender difference was observed in their reading times. Moreover, instruction on how to navigate in hypertext environments did not have an effect on students' disorientation and memory retrieval scores.

Keywords: Reading, hypertext, hypertextual disorientation, navigation, instruction.

ÖZET

Genel anlamda hipermetinler dijital veya dijital hale dönüştürülmüş, doğrusal ve/ veya doğrusal olmayan etkileşimli metinler olarak tanımlanmaktadır. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuma kavramına yansımaları olarak da ifade edebileceğimiz hipermetinler, gerek gündelik yaşamda, gerekse eğitimsel anlamda karşı karşıya kaldığımız zengin okuma ortamlarıdır. Ayrıca eğitimsel anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sürdürdüğü Bilgi Teknolojisi Sınıfları projesiyle ilköğretim öğrencilerinin bu ortamlarla artık daha çok yüz yüze geleceği söylenebilir.

Bu çalışmada, ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçleri ve öğrencilere verilen hipermetinsel süreçte gezinim öğretiminin, okuma sürecinde yaşanan kaybolma sorununa etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın katılımcı grubu 5. ve 6. sınıfa devam eden 45 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu desenlenmiş yarı deneysel tasarlanan bu çalışmada veriler üç farklı kaynaktan toplanmıştır Bunlar; Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği, Hatırlama Ölçüm Aracı ve okuma ortamında harcanan sürelerin tutulduğu çizelgedir.

Verilerin analizi ile çalışma sonunda öğrencilerin, hipermetinsel okuma sürecinde kendilerini kaybolmuş olarak değil, kararsız olarak algıladıkları; kız ve erkek öğrencilerin kaybolma algılarının benzer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hipermetinsel okuma ortamında harcadıkları zaman arttıkça okuduklarından daha fazla hatırladıkları ve şaşırma algılarının azaldığı tespit edilmiştir. Fakat okuma sürelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilere hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim (navigation) yapılması gerektiğine yönelik verilen öğretimin grupların hipermetinsel kaybolma ölçeği puanları ve hatırlama puanları üzerinde fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, hipermetin, hipermetinsel kaybolma, hipermetinsel gezinim, öğretim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	v
TABLOLAR DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
GRAFİKLER DİZİNİ.....	x

BÖLÜM 1

Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	3
1.2. Amaç ve Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayıtlar.....	5
1.3.1. Katılımcılar.....	5
1.3.2. Öğretim Materyali.....	6
1.4. Kavramsal Tanımlar.....	6

BÖLÜM 2

Kuramsal Temeller ve İlgili Çalışmalar.....	8
2.1. Bir Süreç Olarak Okuma ve Okuma Öğretimi.....	9
2.1.1. 1960'larda Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi.....	9
2.1.2. Dilbilimsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi.....	10
2.1.3. Psikodilbilim Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi.....	11
2.1.4. Bilişsel Psikoloji Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi.....	14

2.1.5. Sosyodilbilimsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi	16
2.1.6. Sosyo-bilişsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi.....	16
2.1.7. Genel Değerlendirme.....	17
2.2. Hipermetinsel Okuma ve Okuma Ortamları.....	21
2.2.1.Hipermetinsel Okuma Süreci ve Okuma Ortamlarının Tasarımı.....	21
2.2.1.1. Hipermetinsel Okuma Süreci	21
2.2.1.2. Hipermetinsel Okuma Sürecinde Okur Rollerini.....	25
2.2.1.3. Hipermetinsel Okuma Sürecinde Gereksinimler.....	26
2.2.1.4. Hipermetinsel Ortamlara karşı Okur Algıları.....	26
2.2.1.5. Hipermetinsel Okuma Süreci ve Hatırlama.....	27
2.2.1.6. Hipermetinsel Okuma Sürecinde Yaşanan Problemler.....	28
2.2.1.7. Genel Değerlendirme.....	30
BÖLÜM 3	
Yöntem.....	31
3.1. Araştırma Deseni.....	31
3.2. Katılımcılar.....	32
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi.....	32
3.3. Materyaller.....	33
3.3.1. Hipermetinsel Hikaye	34
3.3.2. Hipermetinsel Gezinim Öğretimi Paketi.....	40
3.4. Ölçüm Araçları.....	41
3.4.1. Hatırlama Ölçüm Aracı (HÖA)	41
3.4.2. Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ).....	41
3.4.2.1. HKÖ Geliştirme Süreci: Pilot Çalışma.....	42
3.4.2.2. HKÖ Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	43
3.4.2.3. HKÖ Faktör Analizi.....	44

3.5. Uygulama ve Veri Toplama Süreci.....	45
3.5.1. Uygulama Ortamı.....	45
3.5.2. Birinci Oturum: Öntest.....	45
3.5.3. İkinci Oturum: Öğretim Süreci ve Sontest.....	47

BÖLÜM 4

Bulgular.....	50
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	50
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	58
4.4. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	60

BÖLÜM 5

Sonuçlar ve Tartışma.....	62
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	62
5.1.1. Kaybolma algılarında kararsızlık.....	62
5.1.2. Cinsiyete göre kaybolma algısı.....	64
5.1.3. Okuma süreci ve kaybolma algısı.....	64
5.1.4. Cinsiyete göre okuma süresi.....	65
5.1.5. Okuma süresi ve hatırlama.....	66
5.1.6. Hipermetinsel gezinim öğretiminin kaybolma algısına etkisi.....	67
5.1.7. Hipermetinsel gezinim öğretiminin hatırlamaya etkisi.....	67
5.2. Öneriler	68

KAYNAKÇA.....	70
----------------------	-----------

EKLER

Ek 1 CD ile sunulmuştur.

Ek 2	76
Ek 3.....	77
Ek 4.....	78
Ek 5.....	85

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Bir süreç olarak okuma ve okuma öğretimi.....	19
Tablo 2. Sınıflara göre cinsiyet dağılımı.....	33
Tablo 3. Hipermetinsel Kaybolma ölçeği betimsel analizi.....	50
Tablo 4. Cinsiyete göre kaybolma algısına ilişkin t- testi sonuçları	52
Tablo 5. Okuma süresi ve kaybolma algısı ilişkisi.....	53
Tablo 6. Cinsiyete göre okuma süresine ilişkin t-testi sonuçları.....	56
Tablo 7. Süre ile hatırlama düzeyi ilişkisi.....	57
Tablo 8. Grupların hipermetinsel kaybolma algılarına göre betimsel sonuçları.....	59
Tablo 9. Hipermetinsel kaybolma puanlarına göre ANOVA sonuçları.....	59
Tablo 10. Grupların Hatırlama Ölçüm Aracı Puanlarına göre betimsel sonuçları.....	60
Tablo 11. Hatırlama ölçüm puanlarına göre ANOVA sonuçları.....	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Doğrusal hipermetin tasarımında okuma akışı.....	23
Şekil 2. Yapılandırılmış hipermetin tasarımında izlenen link akışı.....	24
Şekil 3. Ağsal hipermetin tasarımında izlenen okuma akışları	24
Şekil 4. Örnek Ekran 1	37
Şekil 5. Örnek Ekran 2.....	38
Şekil 6. Hipermetinsel hikaye gezinim ekranı ve açıklamalar.....	39



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Scree Plot Grafiği.....	44
Grafik 2. Okuma ortamında harcanan süre ve şaşırma ilişkisi.....	54
Grafik 3. Okuma ortamında harcanan süre ile hipermetinsel kaybolma algısı ilişkisi...54	
Grafik 4. Okuma ortamında harcanan süre ile kullanıcı kontrolü ilişkisi.....	55
Grafik 5. Okuma ortamında harcanan süre ile tasarım kontrolü ilişkisi.....	56
Grafik 6. Okuma ortamında harcanan süre ile yol arama ilişkisi	56
Grafik 7. Okuma ortamında harcanan süre ile hatırlama düzeyi ilişkisi	58



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Teknoloji alanında son derece hızlı gelişmelerin yaşandığı yeni bin yıla girerken iletişim, bilgi, bilişim ve çoklu ortam uygulamalarının bilgisayarlar aracılığı ile internet ortamları üzerinde sunulmasına ve gün geçtikçe yaygınlaşmasına tanıklık etmekteyiz. Bilgi çağını ifade eden bu teknolojilerin sosyal hayata farklı açılımlar getirerek, eğitim- öğretimden üretime, çalışma koşullarından ekonomiye, sağlıktan kültürel hayata kadar yaşantılarımızı etkilemekte ve değiştirmekte olduğunu gözlemlemekteyiz.

Öte yandan okumanın tanımı da, toplumu oluşturan bireylerin ortak katkılarıyla devamlı yenilenmekte ve anlamlandırılmaktadır (Altun, 2002). Bilimin, bilginin son derece hızlı gelişmekte ve değişmekte olduğu bu dönemde Güneş (2000) tarafından orta çağdan günümüze “en etkili öğrenme ve bilgi edinme yöntemi” olarak tanımlanan okumanın da, bu değişimden etkilenmemesi düşünülemez. Bazı araştırmacılar tarafından (örn., Altun, 2002, Eisenstein, 1979) matbaanın keşfi kadar önemli bir yenilik olarak düşünülen hipermetinler, okuma alanında yaşanan bu etkinin en önemli işaretidir diyebiliriz.

Genel anlamda hipermetinler (elektronik metinler) dijital veya dijital hale dönüştürülmüş doğrusal ve / veya doğrusal olmayan etkileşimli metinler olarak tanımlanmaktadır. Bu elektronik metinlerde, farklı bilgi kümeleri “link” adı verilen köprüler aracılığıyla organize edilmektedir.

Hipermetinler, yapılarında bulundukları özellikler sayesinde, okuma konusundaki yaşantılarımızı önemli ölçüde değiştirmektedir. Geleneksel metinler (basılı metinler) gibi hipermetinler de metin tabanlıdır. Basılı metinlerde olduğu gibi hipermetinlerde de alfabeye birlikte, resimler, grafikler ve ikonlar kullanılabilir, bu yeni ortamlarda bunların yanı sıra görsel ve işitsel medya türleri de (örn., ses, video, animasyon) sunulabilmektedir. Basılı metinlerde farklı bilgi kümelerine ulaşmak için sayfa çevrilirken, hipermetinlerde sayfa çevirme yerine kelime, resim ya da animasyon şeklinde sunulan köprülere (linklere) tıklamak suretiyle bilgi kümeleri (sözel ve sözel olmayan) arasında geçişler sağlanabilmektedir.

Hipermetinlerde, basılı metinlerdeki gibi okuma sürecinde birinci sayfadan sonra ikinciye, ardından üçüncü sayfayı okuma gibi önceden belirlenmiş bir okuma sırası yerine köprülere tıklayarak bulunulan bir ekrandan farklı içerikteki birçok ekrana ve içeriğe ulaşmanın sağlanabildiği okuma yolları (gezinim yolları) izlenebilmektedir. Okur, okuma sürecinde aktif olduğu gibi, kendi isteğine göre farklı sayfaları (ekranları) açan linklere tıklayıp, okuma sırasını ve içeriğini kendisi belirleyebilmektedir.

1940'larda Vannevar Bush tarafından askeri amaç için düşünülen ve insanların tüm bilgi birikimini birbirine bağlamayı amaçlayan hayali bir sistem olarak ortaya çıkan hipermetin kavramı, zaman içinde dikkate değer oranda hayalden hayata geçmektedir. Hipermetinler günümüzde, internet ve çokluortamların böylesine gelişmesiyle artık hayali bir kavram olmanın ötesine geçerek yaşantımızın bir parçası olmaya ve hatta elektronik ansiklopediler, CD' ler, elektronik kitaplar, elektronik sözlükler gibi uygulamalarla sınıflarımızın birer parçası olmaya başlamıştır (Kamil & Kim, 2001).

Hipermetinlerin okuma kavramını algılama şeklimizi de değiştirdiğine dikkat çeken Altun (2002), metinlerin ekranlara taşınması, okuma sürecinde sayfa çevirme yerine bilgisayar ekranlarında gezinme kavramının ortaya çıkması ve hiper köprülerle (linklerle) ilişkilendirilmiş yapılarıyla bu yeni ortamların okuma konusundaki kabullerimizi ve algılarımızı değiştirdiğinin altını çizmektedir. Hipermetinsel okuma süreci olarak adlandırabileceğimiz bu okuma sürecinin, geleneksel metinlerdeki okuma sürecinden farklı olduğu yapılan farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (örn., Calcaterra, Antonietti & Underwood, 2004; Tedder & Lee, 2003; Patterson, 2000; Lawless, Mills & Brown, 1999).

Bilgi teknolojilerinin eğitim programlarına entegre edilmesine yönelik yapılan yatırımların artmasıyla birlikte; okullarda bilgisayarların sınıflara taşınması ve bunları eğitim öğretim ortamlarında bir ders aracı olarak etkili bir şekilde kullanılmalarının beklendiği Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 2001 yılında yayımladığı 2001/53 sayılı genelge ile vurgulanmaktadır (MEB, 2001). Bu proje kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili genelgenin yayımlandığı 2001 yılı itibariyle yaklaşık 3000 ilköğretim okuluna, bilgisayar, yazıcı, televizyon, tepegöz ve bilgisayar yazılımlarının yer aldığı, internet erişimi bulunan Bilgi Teknolojisi Sınıfları

oluşturmuştur. Oluşturulan bu sınıflara sağlanan donanımlarda kullanılacak eğitim yazılımlarından ve öğrencilere sağlanan internet erişimi sayesinde internet üzerinden elektronik bilgi kaynaklarına ulaşmaları beklenmektedir.

Dolayısıyla, önümüzdeki yıllar içerisinde eğitim-öğretim ortamlarında, elektronik metinlerin daha fazla yer alacağı ve bilgisayar ortamlarında gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin hipermetinsel okuma süreçlerine daha fazla maruz kalacakları söylenebilir. Bu durumda, Vannevar Bush (1945) tarafından hayali bir sistem olarak adlandırılan hipermetinsel ortamların, artık sınıflara kadar girerek, bu olguyu eğitim öğretim sürecinin bir parçası haline dönüştüreceği de kaçınılmaz bir olgu olarak önümüze çıkacaktır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemini vurgulayan üç temel tartışma eksenini vardır. Bunlardan ilki; araştırmada teorik bilginin uygulamaya aktarılmasıdır. Diğer bir ifadeyle bu araştırmada, hipermetinsel okuma sürecinde ortaya çıkan metin içinde “yönünü şaşırma” ve “kaybolma” problemlerine, alan yazındaki araştırma bulguları ışığında çözüm aranacaktır. Araştırmacılar bu problemlerin hipermetinlerin doğrusal olmayan yapısının farkında olmayan okurların, bu ortamlara doğrusal metinmiş gibi yaklaşmalarından kaynaklandığını (Calcaterra, Antonietti & Underwood, 2004; Altun, 2004; Tedder & Lee, 2003; Patterson, 2000; Lawless, Mills & Brown, 1999) belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, okurların hipermetinlerin yapısını anlamaları, hipermetinsel okuma sürecinde nasıl gezinecekleri bilgisine (hipermetinsel okuma şeması) sahip olmaları durumunda ise bu sorunların yaşanmayacağı konusunda beklentiler oluşmuştur. Ancak, bu konuda doğrudan yürütülen deneysel çalışmaların eksikliği, bu konuda daha fazla araştırma yapılması yönünde ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Bu araştırmanın gerekliliğini ve önemini vurgulayan ikinci etken ise; araştırma sonuçlarının bilgi teknolojilerinin sınıflarda etkili kullanımına ve niteliğinin artırılmasına yönelik yürütülen çalışmalara katkıda bulunmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgi teknolojilerinin eğitim programlarına dahil edilmesinin amaçlandığı Bilgi Teknolojisi Sınıfları projesi dahilinde, yaklaşık 6000

ilköğretim okuluna (tüm illerin her ilçesinde en az iki sınıf olmak üzere) internet erişimi de olan “Bilgi Teknolojisi Sınıfları” kurulmaktadır. Dolayısıyla milyonlarca öğrenci gerek proje dahilinde sağlanan eğitsel yazılımlar sayesinde, gerekse internet aracılığıyla, farklı olarak tanımlanan hipermetinsel ortamlarla karşı karşıya gelmiştir ve/veya gelecektir. Farklı okuma sürecinin gerektirdiği okuma tecrübesine sahip olmayan ilköğretim öğrencilerinin, bu ortamlara kitap okuyormuş gibi yaklaşmaları durumunda, hipermetinlerden yeter düzeyde faydalanmaları ne kadar mümkün olacaktır? Bu araştırma ile, ilköğretim öğrencilerine hipermetinlerdeki okuma sürecinin farkına varmalarını sağlamak ve bu tecrübeleri sayesinde bu ortamlardan etkin bir şekilde faydalanmalarını mümkün kılmak amaçlanmaktadır. Bu nedenden ötürü araştırma sonuçlarının büyük bütçelerle yürütülen Bilgi Teknolojisi Sınıfları projesinin amacına ulaşması konusunda katkı sağlaması söz konusudur.

Bu araştırmanın önemini vurgulayan bir diğer etken de; hipermetinsel ortamlarda okuma sürecini tanımlayan herhangi bir kuramsal yapının olmaması; dolayısıyla, hipermetinsel okuma süreçlerinin öğretimi konusunda geçerli bir modelin bulunmamasıdır (Altun, 1999). Bir çok araştırmada nicel ve nitel olarak öğrencilerin bilişsel stilleri (Calcaterra, Antonietti, Underwood, 2004) öğrenme stilleri (Rourke & Lysynchuk, 2000; Mizell & Lever, 1994), hatırlama düzeyleri (Tedder & Lee, 2003), tasarım ve algı (Yıldırım & Özden, 2001) gibi değişkenlerle hipermetinsel ortamlarda okuma sürecin ve bu süreçten faydalanma durumları araştırılmıştır. Ancak, bu çalışmaların çoğunda katılımcı grubu ortaöğretim, lisans ve lisans üstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlarda okuma süreçleri ve öğretsel materyallerin bu süreci nasıl etkilediğini incelemesi nedeniyle bu alandaki bilgi birikimine katkıda bulunabilecek nitelikte bir çalışmadır.

1.2. Amaç ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine verilen hipermetinsel gezinim öğretimi ve sağlanan tasarımsal ipuçlarının, hipermetinsel okuma sürecinde ortaya çıkan metin içinde kaybolma problemine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri bakımından,
 - a. kaybolma algıları ne düzeydedir?
 - b. kaybolma algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - c. okuma süreçlerinde harcadıkları zaman ile kaybolma düzeyleri arasında bir ilişkisi var mıdır?
2. İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri açısından harcadıkları zaman,
 - a. cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - b. ile hatırlama ölçüm aracı puanları arasında bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretim, hipermetinsel okuma sürecinde grupların kaybolma puanlarında fark yaratmakta mıdır?
4. İlköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretim, grupların gezinim sonrası hatırlama puanlarında fark yaratmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayılılar

Yarı deneysel olarak tasarlanan bu çalışmada bazı sınırlılıkların bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu sınırlılıklar ve sayılılar, katılımcıların genel özellikleri ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim materyallerinin yapısından kaynaklanabilir.

1.3.1. Katılımcılar

Tüm katılımcıların bu çalışmaya katılmaları konusunda gönüllü oldukları varsayılmıştır. Yaş ve sınıf değişkenine göre evrene ulaşmada her ne kadar rasgele seçim ile katılımcıların belirlenmesi gerekirken, bu çalışma için tek bir okuldan üç sınıf seçilmiştir. Bu öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanması ise rasgele yönetime göre belirlenmiştir. Bu durumda, yarı-deneysel olarak tasarlanan bu çalışmada evrene yönelik genelleme yapılması uygun olmayabilir.

Katılımcıların çalışmaya yönelik verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır. Dolayısı ile, öğrencilerin kendilerine verilen yönergeleri takip ettikleri, anladıkları ve uyguladıkları kabul edilmiştir.

1.3.2. Öğretim Materyali

Bu çalışmada kullanılan öğretim materyallerinin hazırlanması, tasarlanması, geliştirilmesi ve tüm gruplara uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretim tasarımdan kaynaklanabilecek eksikliklerin bu çalışmaya etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Bu da çalışmanın sınırlıkları arasında tartışılabilir.

1.4. Kavramsal Tanımlar

Çoklu ortam (multimedya): Bilgilerin birden fazla görsel ve işitsel medya türü ile genel anlamda sıralı biçimde sunulduğu ortamlara denir.

Hiperortam (hypermedya): Bilgilerin birden fazla görsel ve işitsel medya türü ile sıralı ve sıralı olmayan bir tarzda sunulduğu ortamlara denir.

Hipermetin (hypertext): Bu çalışmada hipermetin kavramı her ne kadar bilginin birden fazla medya türü ile doğrusal ve doğrusal olmayan bir tarzda sunan sistemler olarak tanımlansa da bazı araştırmacılar hipermetinlerde farklı medya türlerinin sunumunu vurgulamak için hipermetin yerine hipermedya (hypermedya) kavramını kullandıkları görülmektedir. Nielsen (1995) geleneksel hipermetin kavramının yalnızca metin tabanlı sistemleri temsil etmediğini, ayrıca; hipermetin ortamlarındaki çoklu medya türlerini ayrı bir kavram olarak tanımlanmasının gerekli olmadığını belirtirken hipermedya kavramlarının birbirilerinin yerine kullanılabilen kavramlar olduğunu ifade etmiştir.

Hipermetinsel Okuma: Hipermetinsel ortamlardan yapılan okumaya denir.

Link : Hipermetinsel ortamlarda farklı bilgi kümelerini birbirine bağlayan köprülere denir. Bu köprüler, resim, video, metin, animasyon kaynakları üzerine kurulabilir.

Gezirim (navigation): Hipermetinsel ortamlarda linkler aracılığıyla farklı bilgi kümeleri arasında dolaşma sürecine denir.

Metin içi kaybolma (getting lost): Hipermetinsel okuma sürecinde okurun, bulunduğu bilgi kümesini ve gitmek istediği bilgi kümesini bilememesi ve sonuç olarak okuma sürecinin kesilmesi veya amaçsız sürmesi sorununa denir.

Yönünün Şaşırma (dissorientation): Hipermetinsel okuma sürecinde okurun bulunduğu ekrandan, ulaşmak istediği bilgi kümesine, nasıl gideceğini bulamaması sorununa denir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Hipermetinsel okuma her ne kadar yeni bir kavram olarak karşımıza çıksa da, okuma kavramının ne anlama geldiği araştırmacıların uzun yıllar tartıştığı bir konudur. Okumanın tanımı toplumu oluşturan bireylerin katkılarıyla devamlı yenilenmekte ve anlamlandırılmakla birlikte (McCarthy & Raphael, 1992), her yeni tanımlama ve anlamlandırmanın bulunulan ortam ve amaca göre değişebileceğini belirten araştırmacılar hipermetinsel okumanın geleneksel anlamda algılanan okuryazarlığın bir alternatifi olarak değil, ancak tamamlayıcısı olarak görülmesi ve anlamlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir (Reinking, McKenna, Labbo, & Kieffer, 1997). Dolayısıyla gerek metinsel, gerekse hipermetinsel okuma sürecinde esas vurgulanan okuma sürecidir.

Çözümleme, kelime tanıma, cümle anlama, gibi geleneksel okuma süreciyle ortak elementlere sahip olan hipermetinsel okuma sürecinin (Shapiro & Neiderhauser, 2004) doğru anlamlandırılabilmesi için, öncelikle okuma kavramını nasıl anlamlandırmanın gerektiği bilinmelidir. Geleneksel okumanın tamamlayıcısı olarak ifade edilen hipermetinsel okuma kavramı, farklı çalışma alanlarının katkılarıyla sürekli güncellenen bir sürecin ürünüdür. Okuma kavramının anlamlandırılmasının, tanımlanmasının ve okuma öğretiminin farklı bilimsel disiplinlerin katkılarıyla zaman içinde sürekli gelişen ve değişen bir sürece bağlı olduğu söylenebilir.

O halde, hipermetinsel okuma ve geleneksel okuma ilişkisi nasıl algılanmalıdır? Okuma sürecinin gelişimine bakıldığında neler dikkat çekmektedir? Okuma öğretimi ile ilişkisi nasıldır? gibi sorular okuma kavramının nasıl algılandığı konusunda bilgi verici olacaktır. Bu bölümde hipermetinsel okuma süreci ile birlikte bir süreç olarak okuma ve okuma öğretimi konularına değinilerek, bu konularla ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilecektir.

2.1. Bir Süreç Olarak Okuma ve Okuma Öğretimi

Bu bölümde okuma öğretiminin son 40 yıl içinde geçirdiği değişim süreci ele alınacaktır. “Okuma öğretimi”nin zaman içerisinde nasıl algılandığı, hangi bilimsel disiplinlerin çalışma alanına girdiği bununla birlikte bu disiplinlerin okuma sürecini nasıl tanımladıkları, ne gibi katkılarda buldukları ve etkiledikleri tartışılacaktır.

Okuma konusu ilk olarak dilbilimciler tarafından çalışılmış olsa da tek bir araştırma alanın çalışma konusu olarak kalmamıştır. 1960’ların sonlarında farklı birçok araştırma alanından bilim adamının okuma süreci konusunda çalışmasıyla okuma, disiplinlerarası (interdisipliner) bir çalışma konusu olmaya başlamıştır. İlk olarak dilbilimciler okumanın dinleme, konuşma ve yazma gibi süreçlere bağlı, benzer bir dil süreci olduğunu belirtmişlerdir. Dilbilimcilerin ardından psikologlar, sosyologlar, psikodilbilimciler, sosyodilbilimciler, felsefeciler, politik (siyasal) kuramcılar ve eleştirel teorisyenler okuma konusunda araştırmalar yapmışlardır (Pearson & Stephens, 1994).

2.1.1. 1960’larda Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi

1960’larda okuma gerçek bir dil süreci değil, algısal bir süreç olarak görülmüştür (Pearson & Stephens, 1994). Diğer bir ifadeyle, bu dönemde “okur” denince akla bir sayfadaki görsel sembolleri (harfler, rakamlar vb.) sözel koda çeviren ya da sözel ifadeleri harflere dönüştüren kimseler gelmiştir. Bu anlayışa göre; eğer bir okur, kendisine verilen yazılı metni sözel ifade olarak çözümleyebiliyorsa (decode), onun okuduğunu anladığı varsayılmıştır. Bu dönemde okumanın çözümleme olarak anlaşıldığı da söylenebilir.

Okuma öğretiminde anlam üzerinde durulmadığı, okuma kavramının çözümleme ile sınırlı tutulduğu anlayış gereği, okuma öğretimi de, öğrencilerin kendilerine verilen bir cümleyi seslendirmesi ya da okunan cümleyi yazması gibi etkinlikler üzerinde yoğunlaşmıştır.

2.1.2. Dilbilimsel Okuma Yaklaşımı ve Okuma Öğretimi

1960'lı yılların başlarında araştırmacıların okumayı, modern dilbilim bakış açısıyla ele alarak farklı okuma öğretim model ve metotları geliştirmeyi amaçladıkları görülmektedir. Bu amaçla dilbilimciler sözel dil ile yazılı dil arasındaki ilişkileri göstermeye yönelik bazı anlayışlar öne sürdükleri dikkat çekmektedir. Bu anlayışlardan birisi Pearson ve Stephens (1994) tarafından tüm okur yazar toplumların konuşma dillerini temsil etmeye çalışan anahtar özellikler kullanması olarak gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle dilbilimciler, yazılı dilin konuşma diline göre ifadesel anlamda daha sınırlı olduğunu dile getirmiş ve yazılı dildeki bu sınırlılığın aşılması çabasıyla doğan özellikleri tespit etmeye çalışmışlardır. Temel ses birimlerini temsil eden harflerin bu çabadan doğduğunu öne süren dilbilimciler, ayrıca yazılı dilde anlam karışıklığının önlenmesi için kelimeler arasında boşluk bırakılması ya da vurgulanmak istenen bölümün altı çizili, yana eğik, kalın harfle, büyük harfle yazma ve tümünün birleşimi şeklinde yazma gibi basımla ilgili (tipografik) özellikleri de yine bu grupta değerlendirdiklerini görmekteyiz.

Araştırmacıların ortaya koydukları bu özellikler sayesinde yazılı dilde anlam karışıklıklarının ve ifadesel sınırlılıkların ortadan kaldırılabileceği, dolayısıyla okuduğunu anlamının mümkün hale geleceğini düşündükleri söylenebilir.

Dilbilimcilerin sağladığı diğer önemli katkı da; her şeyin konuşulduğu gibi yazılamaması olgusudur. Başka bir ifadeyle, sözel dildeki tüm özellikleri yazı dilinde karşılayamadığımızdır. Bu duruma “hece düşmesi” ya da “ses türemesi” gibi örnekler verilebilir. Örneğin; “ağabey” sözcüğü konuşurken “abi” olarak ifade edilmektedir ya da “spor” kelimesi konuşma dilinde “sıpor” olarak kullanılır. Bunlar sözel dilin yapısal gereğinden kaynaklanmaktadır ve konuşma dilinde kolayca anlaşılabilir. Konuşurken “abi” diyen bir kişi onun yazı dilinde okunduğu gibi yazılmadığını da bilmektedir.

Bu dönemde doğuştan gelen dönüşümcü gramer “transformation generative grammar” , geleneksel yapısal dilbilimin (conventional structural linguistic) yerini almıştır. Bu dönemde Noam Chomsky devrim niteliğinde iki çalışma yayımlamıştır. Syntactic Structures (1957) ve Aspect of Theory of Syntax (1965) adlı iki kitabının da dil doğasının karakterini vererek 50 yıl boyunca dilbilimciler ve psikologlar

tarafından kabul gören “davranışçı dil öğrenme ve anlama” tanımını çürütmüştür (Pearson & Stephens, 1994). Böylelikle, dilbilim alanında köklü değişiklikler yapan Chomsky, psikologların da dil öğrenme ve anlama sürecindeki düşüncelerini ve çalışmalarını değiştirmiştir

Chomsky dilde anlamının, yan yana dizilmiş sözcüklerin anlamlarının birleşimi ile açıklanamayacağını ileri sürmüştür.

Chomsky’e göre; dil son derece kompleks bir yapıdır ama çocukların yaşadıkları çevrede konuşulan dile maruz kalmalarıyla (öğretilecek değil) çocuklar tarafından okula başlamadan kolayca öğrenilebilir (Pearson & Stephens, 1994). Bu nedenden dolayı, bu dönemde çocukların okuma öğrenmeleri konusunda yoğun öğretim yapılması yerine, onlara okumayı öğrenebilecekleri uygun materyaller sunulması önem kazanmıştır. Öğrencilerin uygun materyallerle dil süreçlerine maruz kalarak, yapısal olarak zaten yatkın oldukları okumayı öğrenebilecekleri düşünülmüştür. Dolayısıyla, bu dönemde okuma öğretimi adına okumayı öğrenebilecekleri ortamlar hazırlanması etkinlikleri öne çıkmıştır.

Dilbilimciler yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkileri ve dilin öğrenmenin doğası ile ilgili çalışmalar yaptıkları ama “anlama” konusu üzerinde durmadıkları görülmektedir. Psikodilbilimciler “anlama” konusunda araştırmalar üzerinde de yoğunlaşmışlardır.

2.1.3. Psikodilbilimsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi

Chomsky’nin Sözdizimsel Yapılar (Syntactic Structures) adlı kitabını yayımlamasıyla beraber 10 yıl içinde Psikodilbilim (Psycholinguistic) adı verilen yeni bir araştırma alanı gelişmeye başlamıştır. Psikodilbilimcilerin temel iki araştırma konusu vardı. Bir grup araştırmacı yeni dilbilim teorilerinin anlama boyutunu çalışırken; diğer bir grup dil kazanımı konusunda araştırmalar yapmışlardır Yapılan bu çalışmalar okuma öğretimi konusunda yapılan araştırmaları oldukça etkilemiştir (Pearson & Stephens, 1994).

Psikodilbilimciler, okuma etkinliklerinde anlam oluşturma üzerinde yoğunlaşmışlardır. Psikodilbilimcilerin “dil öğrenme” konusu üzerinde çalışan grubu dil öğrenmenin “kurallara dayanan bir süreç” (a rule governed process) olduğunu

savunmuşlardır. Bununla birlikte, önceki çalışmaların aksine, çocukların dil öğrenirken büyükleri taklit etmediklerini belirlemişlerdir. Onlara göre çocuklar buldukları dil toplumlarının bir üyesiydiler ve dilin kurallarını o dili, kullanarak keşfetmekteydiler (Brown, 1970; akt: Pearson & Stephens, 1994).

Chomsky, çocukların dil öğrenmeye doğuştan yatkın olduklarını ileri sürmüştü, Brown ve arkadaşları (Brown, 1970; akt: Pearson & Stephens, 1994) bu düşünceyi geliştirerek, çocukların sürdürdüğü bu beceriyi ayrıntılı hale getirmişlerdir. Çalışmaları sonunda çocukların, dil kurallarını anlayan ve onları dışarıda uygulayıp test eden, aktif öğrenenler olduğu görülmüştür. Bu bulgunun ardından, dil kurallarının çocuklar tarafından nasıl algılandığı sorusu gündeme gelmiştir. Goodman (1965), çocukların dil kurallarını nasıl algılayıp keşfettiklerini anlamak için onların dili kullanırken yaptıkları hatalardan yararlanılabileceğini düşünmüştür. Goodman (1965)'e göre konuşma ve yazı dilinde yapılan hatalara bakarak çocukların kendi başlarına keşfettikleri “kurallar sistemini” (rule system) anlamamız mümkündür. Goodman tarafından yapılan çalışmalarla, dil öğrenme süreci detaylı bir şekilde düzenli safhalara ayrılmıştır. Bu safhalarda, çocukların anlamlı iletişim kurmak için önce tek kelimelik cümleler kurduğu, örneğin “Anne su ver.” demek yerine sadece “su” dedikleri görülmüştür. Çocukların tek kelimelik cümlelerden sonra zaman geçtikçe, dile gerekli ölçüde maruz kalma ve dille ilgili yeterli uygulama yapabilme olanağı sağlandıktan sonra, iki kelimelik ifadelere geçtikleri; daha sonra özne, yüklem ve nesneden oluşan üç kelimelik cümleler ve oradan da daha kompleks cümleler kurduklarını gözlemlenmiştir. Ayrıca Psikodilbilimciler, çoğu çocuğun daha anaokuluna başlamadan oldukça gelişmiş sözel dil becerisine sahip olduğunu ve tüm bunları direkt bir eğitim almadan becerdiklerini tespit etmişlerdir (Pearson & Stephens, 1994).

Psikodilbilimciler tarafından yapılan bu çalışmalar okuma öğretimi konusunda çalışanların izleyeceği üzerinde büyük etki yaratmıştır. Okuma alanı eğitimcileri, çocukların okuma – yazmayı da tıpkı konuşmayı öğrendiği gibi başardığını kabul edersek (bu durumda) acaba “okuma–yazma öğretimi nasıl olmalıdır?” ya da çocukları, okuma-yazmanın iletişim fonksiyonu sunan değerli aktiviteler olarak kabul edildiği bir toplumun üyesi kabul edersek “okuma etkinlikleri

neler olmalıdır?” gibi sorulara cevap aranmaya başlanmıştır (Pearson & Stephens, 1994).

Önceki araştırmalar, çocukların dil edinme sürecinde başkalarını taklit etmedikleri, dil kurallarını keşfedip anlayan ve deneyerek test ettiğini belirlemiş; ancak, çocukların dili nasıl anladıkları bilinmemekteydi. Goodman (1965), “A linguistic study of Cues and Miscues in Reading” adlı makalesinde çocukların anlama süreçlerinin nasıl çalıştığını anlamak için, onların sesli okumalar yaparken ve yazarken yaptıkları hatalardan yararlanabileceğimizi ileri sürmüştür. Goodman (1965), çocukların okumalar esnasında yaptığı hatalardan onların metni anlamak için cesurca çaba gösterdiğini tespit etmiş ve bu cesareti karakter haline getirmek için yapılan hatalar için “okuma hataları” kavramını kullanmaktan kaçınmıştır. Onun yerine hata ipuçları (miscues) kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Goodman (1967) “Okuma: Psiko-dilbilimsel bir Tahmin Oyunu” adlı çalışmasında okurların okudukları metinlerden anlam oluşturmak ipuçlarından faydalandığını ileri sürmüştür. Bunları sözdizimsel ipuçları (syntactic cues), anlamsal ipuçları (semantic cues) ve ses sembol ilişkisi (graphophonemic) olarak gruplandırmıştır.

Okuma öğretimi alanına önemli katkılar sağlayan diğeri bir psikodilbilimci Frank Smith'dir. Smith (1971) okumanın öğretilbilecek bir şey olmadığını, ancak yaparak öğrenilebilecek bir şey olduğunu savunmuştur. Ayrıca, okumayı öğrenmek için önceden gerekli şartlar(gelişme yaşı, dil gelişimi gibi) olmadığını öne süren Smith (1971) okumayı genel anlamıyla, çevremizdeki belli bir bilgiyi anlamak olarak tanımlamıştır. Öğretmenin okuma öğrenmedeki rolü ise, çocuklar okusunlar diye yardım etmek olarak tanımlamıştır (Pearson & Stephens, 1994).

Psikodilbilimcilerin okuma öğretimine birçok önemli atkısı olmuştur bunları genel olarak özetlemek istersek:

Psikodilbilimciler okuma eğitimcilerini okuduğunu (anlamaya değil) anlamlaştırmaya (making meaning) odaklanan değerli literacy etkinliklerine teşvik etmişlerdir. Başka bir ifadeyle, özellikle ses harf uyumu, heceleme çalışmaları, cümleyi kelimelere ayırma (yapısal analiz becerisi) gibi spesifik becerileri gerçekleştirmeye yönelik oyun ve çalışmalardan oluşan sınıf etkinlikleri değerini yitirmiştir.

Psikodilbilim bakış açısı okuma sürecinde çocukların bir okur olarak gösterdikleri çabanın farkına varılmasını sağlamıştır. Ayrıca, çocukların okurken yaptıkları hataları olumsuz çıktılar yerine, üretken bir bilgi kaynağı olarak görmüşlerdir. Yapılan hataların çocukların zihninin çalışma mantığını gösteren pencereler olduğunu ve bu pencerelerin hem öğrencilere hem de eğitimcilere okuma sürecini ve stratejilerini anlama imkanı sunduğunu göstermişlerdir. Hata ipuçlarının (miscue) anlaşılması okuma eğitimcilerinin anlama ve risk almayı teşvik etme konularına yoğunlaşmalarına ve önceden yoğunlaştıkları okumada ezber ve telaffuzun önemi konusunu yeniden sorgulamalarına neden olmuştur.

Psikodilbilimcilerin bir diğer önemli katkısı; geliştirdikleri “hata ipuçları analizi” (miscue analysis) yöntemi ve oluşturmaları okuma süreci teorisidir (reading as a constructive process). Bu teoriyle, “yazılı dil” ile “sözel dil” öğrenme arasındaki ilişki açık hale getirilmiştir. Ayrıca okumanın “algılama” olarak görülmesinden çok “dil” olarak görülmesi konusunda önemli katkılar sağlamışlardır.

Psikodilbilimcilerin en önemli katkıları ise, okuma öğretimi konusunda var olan bakış açısını değiştirmeleridir. Acaba çocuklara “Okur olabilmeleri için ne öğretmeliyim?” sorusu yerine “Bir okur olan çocuğa yardımcı olmak için neler yapabilirim?” sorusunu gündeme getirmişlerdir (Pearson & Stephens, 1994). Psikodilbilimciler okumada anlamlaştırma üzerinde durdukları gibi, okumanın amaçlı yapılmasını da vurgulamışlardır. Okumanın anlamlı ve gerçek amaçlar için yapılması gerekliliğinin altı çizilmiştir.

2.1.4. Bilişsel Psikoloji (Cognitive Psychology) ve Okuma Öğretimi

Bu dönemde okuma alanında yapılan güncel çalışmalar ve farklı disiplinlerin katkıları okuma eğitimcilerini okuma süreci öğelerini yeniden gözden geçirmelerini sağladığı görülmektedir. Geleneksel okuma anlayışına göre öğrencilerin okumayı öğrenmek için bir dizi alt becerilerde yeterli olmaları gerekiyordu. Verilen okuma eğitimi bu alt becerileri kazandırmak amacını güdüyordu. Her alt beceride yeterince başarılı oldukça giderek daha başarılı okurlar haline gelecekleri düşünülmekteydi. Cümleleri bütün olarak ezberleyen öğrenciler, ardından bu cümleleri kelimeler düzeyinde çözümlenme aşamasına geçmeleri ve

burada yeterli başarı gösterdikten sonra bir sonraki alt beceri olan hece çözümlemesi basamağına geçmeleri bu sürece bir örnek olarak gösterilebilir. Ya da, önce harfleri öğrenip bu harflerden önce heceler daha sonra kelimeler ardından cümleler oluşturma alt becerilerini izlemesi de örnek verilebilir.

Bu bakış açısına göre öğrenciler yalnızca metinden anlam çıkaran pasif alıcıları olarak görülmektedir. Öğrencilerin görevi de metinde saklı olan anlamı bulup çıkartmak olarak kabul edilmektedir (Altun, 1999). Diğer taraftan bilişsel tabanlı okuma anlayışına göre ise okuma; etkileşimli bir yapıda ve esnek bir süreçtedir (Altun,1999; Spiro, Coulson, Feltoitch & Anderson,1991). Bu anlayışa göre okurlar var olan bilgi ve tecrübelerini okuyacakları metine yansıtırlar; bunun yanı sıra, çeşitli stratejileri ve metne yerleştirilmiş bir dizi ipucunu kullanarak metni anlamlaştırmaya çalışırlar. Bilişsel okuma anlayışını eski anlayıştan ayıran temel fark ise okurların metne yaklaşım tarzlarıyla özetlenebilir. Diğer bir ifadeyle bilişsel okuma anlayışında okurların metne boş gelmedikleri tecrübelerini de (ön bilgilerini) birlikte getirdikleri; ayrıca okuma öncesi, okuma esnasında ve sonrasında farklı stratejiler uyguladıkları kabul edilir(Altun, 1999).

Bilişsel okuma anlayışına göre okurlar metne boş gelmemekte, okudukları metne yaşantı ve tecrübelerini de beraberinde getirmektedirler. Dolayısıyla bu yaklaşım okuma öğretimi etkinliklerine de yansımıştır. Okuma öncesi hazırlık bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir. Örneğin, Cumhuriyet Bayramı ile ilgili bir metin okunacaksa ya da fiş cümlesi öğrenilecekse, öğretmen ön hazırlık çalışmaları planlar. Çocuklara “Bugün günlerden nedir?”, “Cumhuriyet bayramlarında neler yaparız?” gibi sorular yönelttikten sonra. “Ali bayrak as.” cümlesinin öğrenimi başlar.

Diğer bir önemli okuma öğretimi yaklaşımı da, okuma stratejisi uygulamasıdır. Örneğin, öğrencilere, okuma esnasında not almaları, anlamadıkları yerde sözlük kullanmalarını isteme gibi çeşitli stratejilerin kullanılabilceği etkinlikler de okuma öğretimi sürecine katılmıştır.

Genel anlamda bilişsel okuma öğretimi anlayışı, okurların metni anlamlaştırmak için belli okuma stratejilerinden faydalandıkları ve okuma ortamına getirdikleri tecrübelerinden faydalandıkları yaklaşımına bağlı olarak geliştirilmiştir.

2.1.5. Sosyodilbilimsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi

Psikodilbilime paralel olarak gelişen bir disiplin olan sosyodilbilim, çalışmalarının lehçe ve okuma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyodilbilimciler çalışmalarında, lehçelerin yaygın dilin bozuk versiyonları olmadığını; diğer bir ifadeyle lehçeyle konuşanların dilbilimsel bozukluk değil, dilbilimsel farklılık gösterdiğini belirttiler. Okulun, okuma öğretimindeki, görevinin lehçeleri oradan kaldırmak değil, lehçeyle okuma yazma öğretmek oluğunu ileri sürdükleri, ama bu konudaki çalışmalarında başarılı olamadıkları görülmektedir (Pearson & Stephens, 1994).

Sosyodilbilimciler, okuma öğretimini lehçeleri ortadan kaldırılmamasına yönelik bir çaba olarak görmektedirler. Buna göre sosyodilbilimciler, her bireyi standart bir dil konuşan yapmak değil, onun yerine çocukların kullandıkları lehçeleri okuma-yazma öğrenmeye uygun hale getirmeyi amaçladıkları görülmektedir. Fakat ilk denemelerinde başarılı oldukları söylenemez. Bunun nedeni farklı lehçelere sahip çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının farklı materyalle öğrenim görmeleri istememeleri olmuştur.

Sosyodilbilimcilerin başarısız oldukları ikinci stratejileri de çocukların sözel dilleri belli bir olgunluğa erişene kadar onlara okuma-yazma eğitimi vermeyi ertelemektir. Bu tekniği uygulayan öğretmenler kısa sürede çocukların dil öğrenmemeye direnç gösterdiklerinin farkına vardılar. Bu durum okumanın da tıpkı konuşmayı öğrenme gibi, çocukların sahip olduğu bir yatkınlık olmakla birlikte, erken dönemlerde başlayan ve gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, sosyodilbilimcilerin okuma sürecinde ve okuduğunu anlamlaştırmada bireysel faktörlerin yanı sıra, toplumsal faktörlerin de etkili olduğunu belirtmekte ve sosyal çevrenin anlamlaştırma üzerindeki etkisini vurguladıkları görülmektedir.

2.1.6. Sosyo-bilişsel Okuma Anlayışı ve Okuma Öğretimi

Etkileşimli sosyo-bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların, çalışmalarında okuduğunu anlamlaştırma konusunda yoğunlaştıkları ve

anlamlaştırma sürecine etki eden okurdan, çevreden ve metinden kaynaklanan etmenleri ortaya koymak amacıyla araştırmalar yaptıkları görölmektedir.

Etkileşimli sosyo-bilişsel okuma kuramcıları; okumada anlam oluşturmanın düşüncelerden, hislerden, tutum, inanç, algı ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerden yoksun, sadece bir çözümlene süreci olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, okumada bireysel farklılıklara dikkat çekerek, bireysel farklılıkların okumada önemli ve kalıcı bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Altun (1999), okurların okuyacakları metinlere yönelik varolan kabullenme ve tutumlarını da getirdiklerinin altını çizerek, sosyo-kültürel kabullenmelerin okuma sürecinin bir parçası ve tamamlayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Etkileşimli sosyo-bilişsel kuram uzmanlarına göre okuduğunu anlamlaştırma sürecinde diğer bir önemli etkenin okuma çevresi olduğu görölmektedir. Öğretmen, okuma sürecinde sadece yazılı metinleri okurlara sunan yönlendirici değil; aynı zamanda, çocukların kendi yaşantılarını da okuma sürecine katarak ve bir takım okuma stratejilerini de bu sürece yansıtarak anlamlandırmalarına yardımcı olacak bir rehber olma durumundadır.

2.1.7. Genel Değerlendirme

Bu süreç sonunda önceleri basitçe algılama olarak kabul edilen okumanın, algısal bir süreç olmadığı, bir dil süreci olarak kabul edildiği; psikodilbilimcilerin bu dil sürecinde okuduğunu anlamak yerine, anlamlaştırmayı vurguladıkları; bilişsel dilbilimcilerin ise anlamlaştırmının yaşantılara bağılı olarak farklılıklar gösterebileceğini; bireysel tecrübelerin ve bireyselliğin anlamlaştırmaya etkisi üzerinde durdukları görölmektedir. Sosyodilbilimcilerin ise bunlara ilave olarak, okuduğunu anlamlaştırmada bireysel faktörlerin yanı sıra, toplumsal faktörlerin de etkili olduğunu belirttikleri ve sosyal çevrenin anlamlaştırma üzerindeki etkisini vurgulamaya çalıştıkları; sosyo-bilişselcilerin de bireysel farklılıkların okumada (okuduğunu anlamlaştırmada) önemli ve kalıcı bir rol oynadığını vurguladıkları görölmektedir. Böylece okuma kavramının tek bir çalışma alanının katkıları ile değil, disiplinler arası farklı çalışma alanlarının katkıları ile gelişen ve değişen bir süreç olduğu görölmektedir (Bkz. Tablo 1)

Sonuç olarak bu politik, sosyolojik, psikolojik, bilişsel ve dilbilimsel temelleri olan okumanın, yalnızca birinin yapacağı ya da öğreteceği basit bir beceri olmadığı görölmektedir (Pearson & Stephens, 1994). Dolayısıyla bu süreç, rehberlikte edilerek, bireylerin kendi anlamlarını kendilerinin oluşturacakları yaşantı bütünü olarak anlaşılmalıdır.



Tablo 1. Bir süreç olarak okuma ve okuma öğretimi (2/1)

	OKUMA / ANLAMA	OKUR	OKUMA ÖĞRETİMİ	OKUMAYA DİĞER KATKILARI
1960'da OKUMA ANLAYIŞI VE ÖĞRETİMİ	<p>- Okuma dil süreci değil; algısal bir süreçtir.</p> <p>-Okuma: Yazılı metni çözümleme işi</p> <p>- Okulma; konuşma, dinleme gibi dilin bir parçasıdır.</p> <p>- Okuma (anlama): Yan yana dizilmiş sözcüklerin anlamlarının birleştirilmesiyle açıklanamaz. Okuma çok kompleks bir yapıdır.</p>	<p>- Yazılı metni çözümleyen (decode) kişi okuyabilen kimse.</p>	<p>- Okuma çok kompleks bir yapı olmakla birlikte, çocukların çocukların yaşadıkları çevrede konuşulan dile maruz kalmalarıyla (öğretilecek değil) çocuklar tarafından okula başlamadan kolayca öğrenilebilir</p>	
DİL BİLİMSEL OKUMA ANLAYIŞI VE ÖĞRETİMİ	<p>- Dil öğrenme "kurallara dayanan bir süreçtir" (a rule governed process).</p> <p>Çocukların (bu) anlama süreçlerinin nasıl çalıştığını anlamak için, onların sesli okumaları yaparken ve yazarken yaptıkları hatalardan (hata ipuçlarından/miscues) yararlanabiliriz</p> <p>- Okurlar okudukları metlerden anlam oluşturmak için ipuçlarından faydalanırlar. Bunlar sözdizimse(Syntactic cues) ipuçları, anlamsal ipuçları(semantic cues) ve ses sembol ilişkileridir(graphoph.).</p>	<p>- Okurlar(çocuklar) ait oldukları toplumun dil kurallarını anlayan ve onları dışarıda uygulayıp test eden, aktif öğrenenlerdir.</p> <p>- Okurların görevi metinde saklı olan anlamı bulup çıkartmak olarak kabul edildiği söylenebilir</p>	<p>- Çocuklar dil öğrenirken büyükleri taklit etmezler, çocuklar buldukları dil toplumlarının bir üyesidirler ve dilin kurallarını o dili, kullanarak kendileri keşfeder ve deneyerek test ederler.</p> <p>- Okuma – yazmayı da tıpkı konuşmayı öğrendiği gibi öğrenirler.</p>	<p>Okumanın öğretilbilecek bir şey olmadığını, ancak yaparak öğrenilebilecek bir şey olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, okumayı öğrenmek için önceden gerekli şartlar(gelişme yaşı, dil gelişimi, vb.) olmadığı öne sürülmüş, Okuma basitçe, çevremizdeki belli bir bilgiyi anlamak olarak tanımlanmıştır</p> <p>Öğretmenin okuma öğrenmedeki rolü ise, çocuklar okusunlar diye yardım etmek olarak görülmüştür</p>
PSİKODİJİBİLİMSEL OKUMA ANLAYIŞI VE ÖĞRETİMİ				

	OKUMA / ANLAMA	OKUR	OKUMA ÖĞRETİMİ	OKUMAYA DİĞER KATKILARI
BİLİŞSEL PSİKOLOJİ OKUMA ÖĞRETİMİ ANLAYIŞI	<ul style="list-style-type: none"> - Okuma etkileşimli bir tabiatta ve esnek bir süreçtir. - Bu anlayışa göre okurlar halihazırda var olan bilgi ve tecrübelerini okuyacakları metne getirirler bunun yanı sıra çeşitli stratejileri ve metne yerleştirilmiş bir dizi ipucunu kullanarak metni anlamlaştırmaya çalışırlar 	<ul style="list-style-type: none"> - Okurlar yalnızca metinden anlam çıkaran pasif alıcılar değildirler, okunan metne tecrübelerini (ön bilgilerini) getirirler ayrıca okuma öncesi, okuma esnasında ve sonrasında farklı okuma stratejileri uygulurlar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilişsel okuma anlayışını eski anlayıştan ayıran temel fark "okurların metne yaklaşım tarzlarıyla" özetlenebilir 	
SOSYODİLİM OKUMA ÖĞRETİMİ ANLAYIŞI	<ul style="list-style-type: none"> - Lehçeler; yaygın dilin bozuk versiyonları değildir, diğer bir ifadeyle lehçeyle konuşanlar dilbilimsel bozukluk değil, dilbilimsel farklılık gösterir. 		<ul style="list-style-type: none"> -Okuma öğretiminin, görevinin lehçeleri oradan kaldırmak değil, lehçeyle okuma yazma öğretmektir. 	
SOSYO BİLİŞSEL OKUMA ÖĞRETİMİ ANLAYIŞI	<ul style="list-style-type: none"> - Okumada; anlam oluşturmamın düşüncelerden, hislerden, tutum, inanç, algı ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerden yoksun, sadece bir çözümlenme süreci olduğu düşünülemez. -Okuduğunu anlamlaştırma sürecinde diğer bir önemli etken de okuma çevresi olduğu görülmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Okurların okuyacakları metinlere varolan metinlere sadece tecrübelerini getirmezler aynı zamanda varolan inançlarını ve tutumlarını, toplumsal değerlerini de getirirler. 		

2.2. Hipermetinsel Okuma ve Okuma Ortamları

Okumanın tanımı ve okuma sürecinin nasıl algılandığının farklı bilimsel disiplin alanlarının katkılarıyla sürekli değiştiği gözlenmekle birlikte, bu değişimin sona ermediği devam ettiği görülmektedir. Geleneksel okumanın alternatifi değil, tamamlayıcı olarak tanımlanan hipermetinsel okuma süreci de sürekliliği olan bir olgudur. Bu bölümde, hipermetinsel ortamlar, bu ortamlardaki okuma süreci ve bu süreçle beraber ortaya çıkan sorunlar tartışılacaktır.

2.2.1. Hipermetinsel Okuma Süreci ve Okuma Ortamlarının Tasarımı

Her ne kadar amaç okumaysa da, okuma sürecinin işlevselliği bu ortamların tasarımlarıyla doğrudan ilişkilidir (Altun, 2000). Okuma sürecini anlayabilmemiz için hipermetinsel ortamların tasarımı konusuna değinmek gerekmektedir. Bu yüzden bu bölümde bu iki konu birlikte ele alınacaktır.

2.2.1.1. Hipermetinsel Okuma Süreci

Hipermetinsel okumayı geleneksel okumadan farklı kılan, hipermetinlerin okuma ortamına getirdiği yeniliklerdir diyebiliriz. Alan yazında bu yeniliklerin vurgulandığı farklı hipermetin tanımları mevcuttur. Örneğin; Gall ve Hannafin (1994), hipermetinleri metin tabanlı kaynaklara anlamlı ama doğrusal olmayan bir şekilde erişmeyi sağlayan bir bilgi organize etme metodu olarak tanımlamışlardır.

Diğer bir tanımda Lee ve Tedder (2003), bu yeni ortamları; içinde öne çıkarılmış kelime ve başlıklar aracılığıyla okurların diğer destekleyici bilgilerden alıntılarla bağlantı yaparak etkileşimli bir şekilde bilginin sıra ve ayrıntısını belirleyebileceği, bilgisayar aracılıklı ortamlar olarak tanımlamışlardır. Bir başka güncel tanımda Altun (2003) hipermetinleri; metin tabanlı, doğrusal olmayan, çoklu medya ile desteklenmiş, elektronik ve etkileşimli ortamlar olarak tanımlamıştır

Yapılan tanımlarda hipermetinlerin bir kısım araştırmacılar tarafından “bilgi erişim metodu” olarak tanımlanırken, diğer bir kısım araştırmacının ise hipermetinleri bir “ortam” olarak tanımladıkları dikkat çekmektedir. Ama genel

anlamda her iki yaklaşımda da vurgulanan nitelikler doğrultusunda hipermetinlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

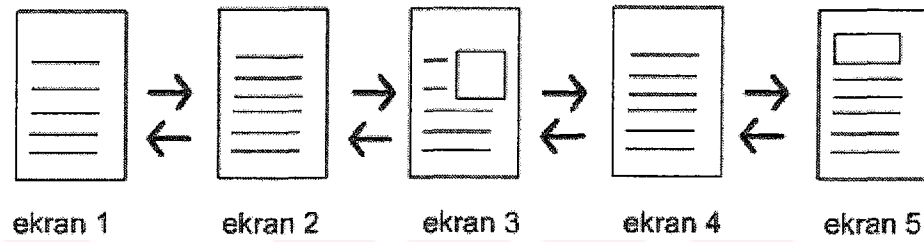
- Hipermetinler metin tabanlı ama basılı materyaller değil; bilgisayar ekranı üzerinden sunulan (dijital) ortamlardır.
- Hipermetinlerde içerik doğrusal biçimde sunulmayabilir. Okurlar içerikteki bilgi alanları arasında linkler (köprüler) aracılığıyla geçişler yapabilirler.
- Hipermetinler tercihleri doğrultusunda metindeki hangi bilgiye hangi sıra ile ulaşmak istediklerine okurların kendilerinin karar verebildiği etkileşimli ortamlardır.
- Hipermetinler dijital ortamlar olduğu için içerik, görsel ve işitsel medya türleriyle (ses, grafik, video vb.) zenginleştirilerek sunulabilir.
- Bilgilerin harmanlanarak okunabildiği metinlerdir.
- Okurun aktif olduğu bu dijital ortamların geleneksel metinlerdeki gibi belli bir başlangıç ve bitiş sayfası olmayabilir.
- Her okur metinde yer alan farklı bilgi kümeleri arasında kendi tercihlerine göre gezinerek okumalar yapabilir. Bu yönüyle hipermetinler yazarın yazdığı metinler değil kullanıcının okuma tercihlerine göre oluşan, okurken oluşturulan metinlerdir de diyebiliriz.

Hipermetinsel okuma her ne kadar geleneksel okuma ile çözümleme, kelime tanımlama, cümle anlama gibi okuma sürecine ait bölümlerle aynı özellik gösterse de, yapılan tanımlamalar ve vurgulanan özellikler doğrultusunda kendine özgü özelliklere sahip karmaşık bir yapı olduğu görülmektedir (Shapiro& Neiderhauser, 2004).

Genel anlamda link yapılarına göre (linklerin tasarımına göre), doğrusal bağlı hipermetin yapıları, hiyerarşik bağlı hipermetin yapıları, ilişkili doğrusal bağlı hipermetin yapıları, ilişkili hiyerarşik bağlı hipermetin yapıları ve rasgele bağlı hipermetin yapıları gibi farklı hipermetin tasarımları mevcuttur. Bununla birlikte bu bölümde, araştırmada da yer alan, en yaygın kullanılan, doğrusal, ağsal ve hiyerarşik hipermetin tasarım modelleri sunulacaktır.

Doğrusal Hipermetin:

Linkler aracılığıyla ekranlar arası geçişlerde doğrusal bir harekete izin verilen, bulunulan ekrandan direkt olarak yalnızca bir önceki ve bir sonraki ekrana geçmenin mümkün olduğu hipermetin tasarımlarıdır (Bkz. Şekil 1).



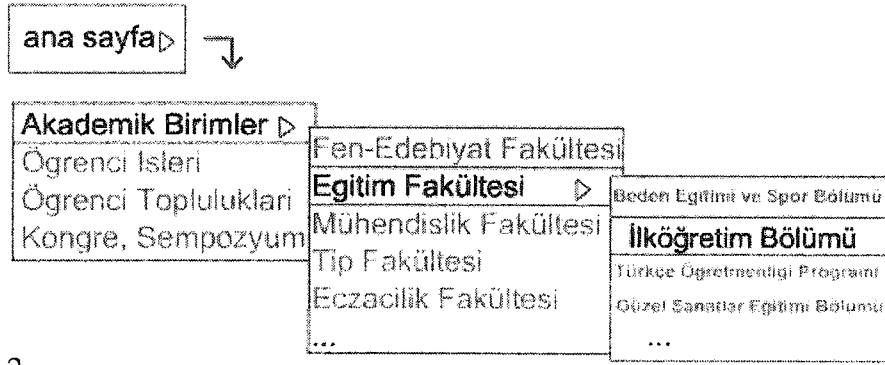
Şekil 1.

Doğrusal hipermetin tasarımında okuma akışı

Yapılandırılmış Hipermetin:

Her bir ekranı bir sayfa olarak kabul edersek yapılandırılmış hipermetin linkler aracılığıyla metin sayfalarının hiyerarşik bir tarzda organize edildiği bir hipermetin formatıdır. Bu tip hipermetinlere bazı üniversitelerin web sayfaları örnek verilebilir. Bu tür örneklerde bilgilerin genelde geniş kapsamlıdan dar kapsamlıya doğru sıralandığı gözlenmektedir. Örneğin akademik birimler linkinin altında fakülteler, fakülteler linklerinin altında ise bölümlerin alt kümeler şeklinde basamaklı olarak sıralandığı görülmektedir (Bkz.Şekil 2).

Yapılandırılmış hipermetinli bir ortamda eğer ilköğretim bölümün ders programı öğrenilmek isteniyorsa. O bölümün sayfasına ulaşmak için öncelikle o üniversitenin web sayfasına gidip akademik birimler linkine tıklanmalı ardından eğitim fakültesi ve ilköğretim bölümü linkleri tıklanarak, bölüm sayfasında yer alan ders programına ulaşılmalıdır. Ardından fizik bölümünün de ders programına ulaşmak isteniyorsa, az önce izlenen gezinimin tersi yönünde hareket edilerek fen fakültesine ulaşılması ve oradan bölüm linkine tıklanması gerekmektedir.

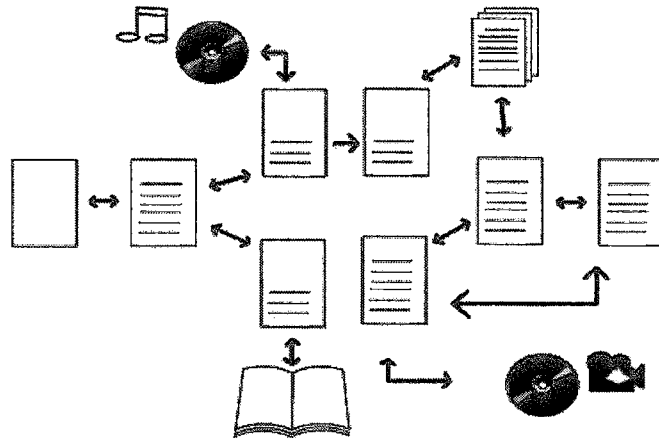


Şekil 2.

Yapılandırılmış hipermetin tasarımında izlenen link akışı

Ağsal Hipermetin:

Ağsal hipermetin linklerin herhangi bir yapılandırma düşüncesi olmaksızın sunulduğu bir metin formatıdır. Yine bazı üniversitelerin web sayfalarının böyle tasarlandığını görmek mümkündür. Örneğin, resim öğretmenliği bölümü üçüncü dönem vize sınav sonuçlarının, bölüm sayfasında sunulduğu web sayfasında fakülteler, bölümler, anabilim dalları ve sınav sonuçları şeklinde bir yol izlememiz gerekirken, ağsal hipermetinde ana sayfaya eklenen sınav sonuçları linki ile notların sunulduğu sayfaya doğrudan erişmemiz mümkündür. Ya da sınav sonuçlarımızı okuduktan sonra, ana sayfa linkine tıklayarak direkt ana sayfaya ulaşma olanağına sahibizdir. Bu tip hipermetinlere internet ortamında sıklıkla rastlamaktadır. Ayrıca ağsal hipermetinler bünyelerinde doğrusal ve yapılandırılmış hipermetinlerde bulundurulabilirler (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3.

Ağsal hipermetin tasarımında izlenen okuma akışları

2.2.1.2. Hipermetin Okuma Sürecinde Okur Roller

Her ne kadar hipermetinsel ortamlarda okurların kendi istek ve tercihlerine göre okumalar yaparak, kendi bireyselleştirilmiş ve özgün metinlerini yaratmada özgür oldukları öne sürülse de bu özgürlüğün belli sınırlılıklar içinde geçerli olduğu söylenebilir. Bu durum Smith (1996) tarafından; “hipermetinler demokratik metinlerdir” şeklinde tanımlanmıştır.

Hipermetinsel ortamlarda her ne kadar basılı metinlerde olduğu gibi okura (önceden belirlenmiş) okuma sırası ve içeriği dikte edilmese de, okur okuma tercihleri konusunda tamamen de özgür değildir. Okunan metinde okur, her istediği ilişkilendirmeyi de yapma imkanına sahip değildir. Diğer bir ifadeyle okur, okuma sırası ve içeriğini, metni hazırlayan yazarın sunduğu tercihlere bağlı kalarak belirler. Okur kendisine sunulan linklerle belli ilişkilendirmeleri kurabilir, ancak kendisi metinde olmayan bir ilişkilendirme yapamamaktadır.

O halde hipermetinsel ortamlardaki okur rollerinin, basılı metinlerdeki okur rollerinden farkı nedir? Bu fark Patterson (2000) tarafından okuma metninde nasıl ilerleyeceği ile ilgili tercih yapma gereksinimi olarak ifade edilmiştir. Patterson (2000) bu farkın, okurun metne olan ilgisini arttırmakta ve derin bilgi süreciyle içli dışlı olmasını (engage) sağladığını öne sürmektedir.

Tedder ve Lee (2003) ise bu farkı okurların bilgiyi bulmada bilgiye erişmede ve farklı bilgi türleriyle baş etmede aktif bir görev almaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Patterson (2000)'e göre okuma sürecinde hipermetin okuru ile ilgili temel değişim; okurun hipermetin aracılığıyla kendi yolunu yaratmasıdır. Okuduğu metinle aktif bir etkileşim içinde olan okur, okuduğu metin ve (metni okuma şekli ile) nasıl okuduğu üzerinde daha fazla kontrol duygusu hissetmeye eğilimlidir. Okurun kendi yaptığı seçimleri sonucu metinden anlam oluşturmanın bir parçası olduğunu belirten Patterson, bu anlamlaştırmanın metni yazarının, o metni yazarken planladığı dışında bir anlam olabileceğini de belirtmiştir.

Diğer bir ifadeyle, okur metin içindeki seçenekler doğrultusunda seçimler yapmakta ve belirlediği okuma yolu sonunda metinden bir anlam çıkarmakta, metni tercihlerine göre anlamlandırmaktadır. Fakat bu anlam, yazarın metni oluştururken

okurların ulaşmasını istediği anlamdan farklı olabilmektedir. Okur, kendi tercihlerine göre, bireyselleştirilmiş metnini yaratır ve metne bir anlam verir. Böylelikle anlam oluşturma sürecinin de bir parçası olur da diyebiliriz.

2.2.1.3. Hipermetinsel Okuma Sürecinde Gereksinimler:

Araştırmacılar hipermetinsel ortamlarda değişen okur rollerinin bazı gereksinimleri de beraberinde getirdiğini öne sürmüşlerdir. Bu gereksinimlerden biri de ek bilişsel kapasite gereksinimidir. Geleneksel metinlere göre okulardan daha fazla bilişsel kaynak gerektiren hipermetinler, okurların spesifik gezinim becerisine sahip olmasını da gerektirir (Tedder & Lee, 2003; Schroeder, 1994).

Geleneksel okuma materyallerinden farklı özelliklere sahip hipermetinlerin, okur rolleri ve gereksinimleri yönüyle de farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmacıların hipermetinsel okuma ortamlarında okurların nasıl gezinim yapacaklarını bilgisine sahip olmalarının bu ortamlardaki okuma süreci için önemli ve gerekli olduğunu ileri sürdükleri söylenebilir.

2.2.1.4. Hipermetinsel Ortamlara Karşı Okur Algıları:

Hipermetinsel okuma sürecinde bir diğer önemli değişken algılardır. Algı, tutumdan farklı olarak, duyuşsal bilginin anlamlandırılması ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Bem, 1967). Bu anlamlandırma kısmen nesnel gerçeklerle kısmen de sahip olduğumuz öznel bilgilerimize bağlı olarak yapılmaktadır (Sears, Peplau ve Taylor, 1991).

Bu yeni ortamların etkin olarak kullanımını için bu ortamların okurlar tarafından nasıl algılandığının ve bu ortamlara karşı okur tutumlarının bilinmesi gereklidir. Bu aktif araştırma alanında sürdürülen bazı araştırmalarda okuma sürecinde okurların hipermetinleri nasıl algıladıklarını ve bu yeni ortamlara karşı tutumlarının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik yapıldığı görülmektedir.

Örneğin Liu (2004) "Altıncı sınıf öğrencilerinin problem tabanlı hipermetinsel öğrenme ortamlarındaki tutum ve performansları" adlı çalışmasında; 155 altıncı sınıf öğrencileri ile sürdürdüğü çalışmada üç farklı araştırma sorusuna

cevap aramıştır. Bunlar; (1)Farklı yetenek düzeylerindeki okurların bu ortamlardaki performansları nasıldır? (2) Kız ve erkek öğrencilerin performansları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır? (3) Problem tabanlı öğrenmeye yönelik hazırlanmış hipermetinsel ortamlara karşı tutumları nasıldır?

Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmanın bulguları tüm katılımcıların iyi performans gösterdikleri vurgulanmaktadır. Okurların çok miktarda bilgi ile yüz yüze geldikleri için yavaş okurların bu ortamları zorlayıcı (challenging) olarak gördüklerini ve bu öğrencilerin bilgisayar ya da öğretmen yardımına ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Diğer taraftan öğrencilerin kendilerine sunulan hipermetinsel ortamlarındaki okuma performansları ya da bu ortamları algılamaları arasında fark bulunamamıştır. Performans düzeyleri ve tutumlar arasında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı düzeyde bir fark elde edilememekle beraber, tüm öğrencileri bu ortamlara olumlu tutum gösterdikleri ve eşit performans sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmadaki tüm öğrenciler (cinsiyet farkı açısından) aynı düzeyde performans gösterip, olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir.

Hipermetinsel ortamlarına yönelik okur algıları ile ilgili yapılan nitel bir başka çalışmada Özden ve Yıldırım (2001), Hiyerarşik olarak tasarlanmış hipermetinsel öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Lise 1 Biyoloji dersini alan 17 öğrenciyle sürdürülen çalışma da, bu öğrenciler iki biyoloji ünitesinden oluşan 15 saatlik öğrenim görmüşlerdir. Öğrencilerin bu ortamlara yönelik belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenciler hipermetinsel ortamları geleneksel öğretimden daha üstün ve etkili bulmakla beraber bu ortamların öğretmenle birlikte kullanılmasının gerekli olduğunu dile getirmişlerdir.

2.2.1.5. Hipermetinsel Okuma Süreci ve Hatırlama:

Okurların okuma sonrası geleneksel metinlerden mi yoksa hipermetinlerden mi daha fazla bilgi hatırlayacağını araştıran Reinking (1988), iki nedenden ötürü, hipermetin okurlarının daha fazla bilgi hatırlayacağını düşünmüştür. Bu nedenlerden ilki okurların hipermetinlerden okurken daha fazla zaman harcama eğiliminde

olmaları, ikincisi ise; okurların bilgisayar ortamlarını, basılı ortamlara tercih edeceği varsayımdır. Bu hipotezini sınamak amacı ile Reiking (1988), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan toplam otuz üç katılımcıyı, oluşturulan üç farklı okuma ortamına (grubuna) rasgele atamıştır. Bir gruptaki öğrenciler ortak metni, hipermetin ortamından okurken diğer gruplar, aynı metni bilgisayar ekranından (doğrusal sunulan) ve basılı ortamdan okumuşlardır. Çalışma sonuçları hipermetin okuma grubunun hatırlama düzeyinin diğer iki gruptan fazla olduğunu göstermiştir. Bilgisayar ekranından doğrusal metin okuyan grup ile basılı metinden okuyan grup arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Doğrusal olarak sunulan metinlerin bilgisayar ekranından okunmasının, basılı metinden okunmasına göre hatırlama açısından bir üstünlük yaratmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hipermetinsel ortamda hatırlama düzeyinin diğerlerine göre yüksek çıkmasının harcanan fazla zamandan mı kaynaklanıp kaynaklanmadığı belirlenememiştir.

Hatırlama performansının araştırıldığı benzer bir başka çalışmada (Alexander, Kulikowich, & Jetton, 1994) hipermetin okurlarının okuma esnasında daha fazla zaman harcadığı belirlenmekle birlikte, zaman değişkeninin etkisi Kovaryans alındığında okurların hatırlama puanlarının halen anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür .

Bu sonuçlar hipermetinlerden yapılan okumalar sonrası daha fazla bilgi hatırlanabileceği ve bu durumun bilgisayar ortamından ya da okuma sürecinde harcanan fazla zamandan mı yoksa hipermetinlerin yapısından mı kaynaklandığı konusunda kesin bir çıkarım yapmanın mümkün olmadığı görülmektedir.

2.2.1.6. Hipermetinsel Okuma Sürecinde Yaşanan Problemler:

Hipermetinsel ortamlar her ne kadar farklı medya türleriyle zenginleştirilmiş ve okurların bireysel tercihlerine göre okuma imkanı sunan etkileşimli okuma ortamları olsalar da okuma sürecinde geleneksel okuma sürecinde görülmeyen bazı sorunları da beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Hipermetinlerin lineer olmayan yapısından kaynaklandığı düşünülen ve en sık bahsedilen iki problem; metin içinde kaybolma ve okurların bilişsel kapasitelerine

aşırı yüklenme (cognitive overload) (Tedder & Lee, 2003; Altun, 2000, 2003) olarak belirtilmiştir.

Hipermetinsel okuma sürecinde ortaya çıkan kaybolma ve aşırı bilişsel yüklenme problemlerinin, hipermetinlerin doğrusal olmayan yapısından kaynaklanabileceği düşüncesiyle Tedder ve Lee (2003) hipermetinlerin gerçekten bilgi sürecini bozup bozmadığını sınamak amacıyla, 96 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada, farklı tasarlanmış iki hipermetinle (yapılandırılmış ve ağsal) geleneksel metinlerden okuma sürecini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Varsayımlarına göre hipermetinlerden yapılan okumalar sonrası hatırlama puanları geleneksel metinlere göre daha düşük olması beklenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların yapılandırılmış hipermetinlerden yaptıkları okumaların hatırlama puanlarının geleneksel metinlerden ve ağsal hipermetinlerden alınan puanlardan daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak katılımcıların okuma süreleri hesaba katıldığında bu farkın ortadan kalktığı görülmüştür. Çalışma sonunda farklı tipte hipermetin tasarımları okurun okuduğu metinde harcadığı süre ve okuduklarından hatırladıkları üzerinde etkili olabildiği görülmüştür.

Altun (2003) hipermetinsel okuma sürecinde metin içi gezinim sorunlarının kaynağı olarak gösterilebilecek iki önemli neden ortaya koymuştur. Birincisi, hipermetin okurları arasında farklı hipermetin okur tipleri olması. İkincisi ise, hipermetinler her ne kadar doğrusal ve ardışık olmayan metinler olarak tanımlansa da pek çok okur tarafından geleneksel metinmiş gibi yaklaşılması olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaları sırasında öğrencilerin doğrusal hipermetinleri faydalanabilecekleri zengin bir bilgi bankası olarak gördüğünü ama aynı okurların lineer olmayan ve daha karmaşık bir hipermetini, bir labirent olarak gördüklerini ve metin içinde kayboldukları sonucuna ulaşan Altun (2003) bilgisayar kullanım seviyesi hangi düzeyde olursa olsun; öğrencilerin, hipermetinleri “izlemesi zor sonsuz labirentler” olarak algılamasının sebebinin geleneksel metinlerde kullanılan okuma şemalarının, doğrusal bir akış izlemeyen hipermetinlerde yetersiz kalması olarak görmüş ve metin içi kaybolma gibi problemlerinin “ardışık ve lineer olmayan hipermetinsel okuma şeması oluşturulmasıyla ortadan kalkabileceğini öne sürmüştür.

aşırı yüklenme (cognitive overload) (Tedder & Lee, 2003; Altun, 2000, 2003) olarak belirtilmiştir.

Hipermetinsel okuma sürecinde ortaya çıkan kaybolma ve aşırı bilişsel yüklenme problemlerinin, hipermetinlerin doğrusal olmayan yapısından kaynaklanabileceği düşüncesiyle Tedder ve Lee (2003) hipermetinlerin gerçekten bilgi sürecini bozup bozmadığını sınamak amacıyla, 96 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada, farklı tasarlanmış iki hipermetinle (yapılandırılmış ve ağsal) geleneksel metinlerden okuma sürecini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Varsayımlarına göre hipermetinlerden yapılan okumalar sonrası hatırlama puanları geleneksel metinlere göre daha düşük olması beklenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların yapılandırılmış hipermetinlerden yaptıkları okumaların hatırlama puanlarının geleneksel metinlerden ve ağsal hipermetinlerden alınan puanlardan daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak katılımcıların okuma süreleri hesaba katıldığında bu farkın ortadan kalktığı görülmüştür. Çalışma sonunda farklı tipte hipermetin tasarımları okurun okuduğu metinde harcadığı süre ve okuduklarından hatırladıkları üzerinde etkili olabildiği görülmüştür.

Altun (2003) hipermetinsel okuma sürecinde metin içi gezinim sorunlarının kaynağı olarak gösterilebilecek iki önemli neden ortaya koymuştur. Birincisi, hipermetin okurları arasında farklı hipermetin okur tipleri olması. İkincisi ise, hipermetinler her ne kadar doğrusal ve ardışık olmayan metinler olarak tanımlansa da pek çok okur tarafından geleneksel metinmiş gibi yaklaşılması olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaları sırasında öğrencilerin doğrusal hipermetinleri faydalanabilecekleri zengin bir bilgi bankası olarak gördüğünü ama aynı okurların lineer olmayan ve daha karmaşık bir hipermetini, bir labirent olarak gördüklerini ve metin içinde kayboldukları sonucuna ulaşan Altun (2003) bilgisayar kullanım seviyesi hangi düzeyde olursa olsun; öğrencilerin, hipermetinleri “izlemesi zor sonsuz labirentler” olarak algılamasının sebebinin geleneksel metinlerde kullanılan okuma şemalarının, doğrusal bir akış izlemeyen hipermetinlerde yetersiz kalması olarak görmüş ve metin içi kaybolma gibi problemlerinin “ardışık ve lineer olmayan hipermetinsel okuma şeması oluşturulmasıyla ortadan kalkabileceğini öne sürmüştür.

2.2.1.7. Genel Değerlendirme

Hipermetinlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların yeni ve farklı olarak tanımlanan bu metinlerdeki okuma ve öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik yoğunlaştıkları görülmektedir. Hipermetinsel ortamlardan okuma süreci ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu okuma sürecinin geleneksel okumadan farklılığının incelendiği; bu farklılıkların okuma sürecine bazı katkıları olduğu gibi birtakım problemleri de beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır. Okuma sürecinde ortaya çıkan problemler konusunda iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar, bu problemlerin hipermetinlerin tasarımından kaynaklandığını düşünerek çalışmalarını bu yönde sürdürmüştür. Diğer taraftan okuma sürecinde yaşanan problemlerin okurdan kaynaklandığını düşünen ikinci görüştekiler ise, okurların algılarına, bireysel farklılıklarına yönelik araştırmalar yaptıkları görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda en sık dile getirilen problemlerden biri olan kaybolma sorununun, okurların bu metinlere geleneksel metinmiş gibi yaklaşımlarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca, okurların hipermetinlerin özelliklerini bilmeleri ve bu metinlerde nasıl gezinim yapacakları bilgisine sahip olmaları durumunda kaybolma sorununu yaşamayacakları, bu metinlerden daha fazla faydalanacaklarının öne sürüldüğü görülmektedir.

Hipermetinler ile ilgili yapılan çalışmalarda bir diğer konunun; hipermetinsel okuma sürecinde hatırlama ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda, okuma sonrası geleneksel metinlerden mi; yoksa hipermetinlerden mi daha fazla bilgi hatırlanacağını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar sonunda hipermetinlerden yapılan okuma sonrası daha fazla bilgi hatırlanabileceği görülmüştür. Fakat bu durumun bilgisayar ortamından mı, okuma sürecinde daha fazla zaman harcanmasından mı, yoksa daha fazla bilgi hatırlanmasının hipermetinlerin yapısından mı kaynaklandığı konusunda net bir sonuca varmanın mümkün olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçleri ve hipermetinsel gezinim öğretiminin bu sürece etkisi araştırılmaktadır. Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın katılımcıları, kullanılan materyaller ve veri toplama araçları ayrıca, uygulama ve veri toplama süreci ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler sunulmuştur.

3.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma Öntest-Sontest Kontrol Gruplu desenlenmiş yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın yarı deneysel olması katılımcıların araştırma gruplarına seçkisiz atanmamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bazen araştırma gruplarına rasgele (seçkisiz) atanmasının mümkün olamayacağını söyleyen Gay (1996), örneğın; araştırmacının çalışmalarını gerçekleştireceğı okulun idarecilerinin vereceğı izine bağlı olarak, mevcut bir sınıfı kullanmak durumunda kalabileceğini ifade etmiştir. Ancak bu durumda araştırmanın geçerliliğine sınırlama getirebilecek etkenlerin ortadan kaldırılmasını sağlayan bir çok araştırma deseni olduğunu vurgulayan Gay, bu çalışmaların yarı deneysel desenler (Quasi-Experimetal Design) olarak adlandırıldığını belirtmiştir.

Bu çalışmada her ne kadar katılımcılar araştırma gruplarına rasgele atanmamış olsalar bile, öğretim gruplarına rasgele atanmışlardır. Başka bir ifadeyle, araştırma sorularına cevap aramak amacıyla 15'er kişiden oluşan ikisi deney, biri kontrol, toplam üç grup oluşturulmuştur ve belirlenen üç gruptan hangisinin kontrol grubu, hangisinin deney grubu olacağı rasgele belirlenmiştir.

Bu araştırmanın deseni olan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Araştırma Deseni, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Bu

araştırmada hipermetinsel gezinim öğretimi bağımsız değişkeninin (deneysel işlemin), okurların “kaybolma ve hatırlama düzeyleri” bağımlı değişkenleri üzerinde etkisi araştırılacağı için Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2003) tarafından ÖSKD'nin iki temel avantajı,(1) aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacağı ve (2) daha az denek gerektirmesi olarak sıralanmıştır.

Ayrıca, çalışmada uygulama izninin sınırlılığı, uygulamaların fazla zaman alması ve bilgisayar laboratuvarlarının sınırlılığından dolayı, katılımcı sayısı 45 kişi olarak belirlenmiştir.

3.2.Katılımcılar

Araştırma 2003 – 2004 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, yaklaşık 7 haftalık bir sürede, Bolu ili merkez ilköğretim okullarından biri olan Milli Egemenlik İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcı grubu adı geçen ilköğretim okulunun 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden, bilgisayar dersi almış toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların, aldıkları bilgisayar dersinden ötürü, tümünün temel bilgisayar kullanım becerisine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcılar ilköğretim öğrencilerinden ve bilgisayar dersi almış olmalarından ötürü de 5.ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi:

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, öncelikle bilgisayar dersi almış yaklaşık 100 kişilik bir öğrenci grubuna hatırlama ölçüm aracı uygulanmıştır. Öğrenciler Hatırlama Ölçüm Aracı'ndan aldıkları puanlara göre çoktan aza doğru sıralanmıştır. Daha sonra, oluşturulan bu havuzdan kontrol ve deney gruplarına katılımcılar seçkisiz (random) olarak atanmışlardır. Katılımcıların gruplara atanmaları, Hatırlama Ölçüm Aracı'ndan aldıkları puanları, cinsiyetleri ve sınıfları

bakımından denk olmalarına dikkat edilmiştir. Bu süreç sonunda her biri 15 katılımcıdan oluşan üç denk grup oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımlarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur (Bkz.Tablo 2).

Tablo 2

Katılımcıların sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet		Sınıflar			Toplam
		6 / C	5 / D	5 / A	
Erkek	N	4	7	10	21
	Toplamdaki %	8.9	15.6	22.2	% 46.7
Kız	N	3	9	12	24
	Toplamdaki %	6.7	20	26.7	% 53.3
N		7	16	22	45
					%100

Tablo 2' e bakıldığında araştırmanın kontrol ve deney gruplarının % 46.7'sinin kız öğrencilerden; % 53.3'ünü ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

3.3.Materyaller

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen iki materyal kullanılmıştır. Bunlardan ilki "Paylaşılmayan Köpek" isimli hipermetinsel hikayedir. Diğerisi ise hipermetinsel gezinim öğretimi ve etkinliklerinin sunulduğu "Hipermetinsel Gezinim Öğretimi Paketi" dir. Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan materyaller öğretsel materyaller ve ölçüm materyalleri olmak üzere iki başlık altında sunulacaktır.

3.3.1. Hipermetinsel Hikaye:

Çalışmada “Paylaşılamayan Köpek” isimli yazılım kullanılmıştır. “Paylaşılamayan Köpek”, ağsal (networked) hipermetin tasarım modeline göre tasarlanan ve 101 ekrandan oluşan bir hipermetinsel hikayedir (Bkz. Ek 1)

Bu hipermetinsel hikayenin geliştirilmesi Min Liu (1998)’in çalışmalarında da kullandığı dört aşamadan oluşmuştur. Bunlar, planlama, tasarım (designing), geliştirme (production) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarıdır.

Planlama

Planlama aşamasında izlenen basamaklar:

- hangi hikayenin kullanılacağıın belirlenmesi,
- hikayenin resimlenmesi,
- hikayenin seslendirilmesi,
- hikayenin akış şemasının çizilmesi
- hikayede kullanılacak video, fotoğraf, resim, ses efekti, animasyon gibi görsel ve işitsel medya türlerine ait dökümanın geliştirilmesi ya da temin edilmesi.

Çalışmada kullanılacak hikaye belirlenirken ise, Ghosn (2002) tarafından belirtilen dört ölçüt dikkate alınmıştır (akt.2003, Yenici). Bunlar; (a) konunun ilginç olması, (b) okurların kolaylıkla izleyebilecekleri anlatım tarzı, (c) seviyeye uygun bir dil kullanılması, (d) renkli resimlerle sunulması.

Seçilen hikayeye belirtilen kriterlere ve araştırmanın amacına bağlı olarak bazı bölümler eklenmiş, gerek duyulan kısımlar ise hikayeden çıkartılmıştır. 1280 kelimelik bu hikaye önce resimlenmiş ardından seslendirilmiştir. Hikayede kullanılan resimler araştırmacı tarafından önce elde çizilmiş ardından Adobe Photoshop programında boyanmıştır. Daha sonra hikaye için gerekli olan görsel ve işitsel dökümanların bazıları internetten sağlanırken, kimileride araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Planlama aşamasında genel olarak hipermetinsel hikaye içeriğinde kullanılacak dökümanın belirlenmesi, geliştirilmesi ve/ veya temin edilmesi gerçekleştirilmiştir. Ardında temin edilen bu dökümanlarla hikayenin tasarlanması aşamasına geçilmiştir.

Tasarım

Hikayenin tasarımı, hipermetinsel tasarım modellerinden, ağsal hipermetin (networked hypertext) modeline göre yapılmıştır. Hikayenin tasarımının ağsal hipermetin tasarım modeline göre yapılmasında bu modelin, hem bünyesinde diğer tasarım modellerini barındırabilmesi, hem de araştırmanın amacına uygun olması etkili olmuştur.

Hipermetinsel hikayenin tasarımı sürecinde Bülbül (1999) tarafından eğitsel yazılımların tasarlanması aşamasında ekranlarının tasarımı boyutu açısından kullanılan metin düzeni, yerleştirme, görünüm ve grafikten oluşan ekran tasarım standartlarına bağlı kalınmıştır. Bu standartlar ve göz önünde bulundurulmuş unsurlar şunlardır:

- Metin düzeni yapılırken aşağıda sıralanan ekran tasarım standartları dikkate alınmıştır.
 - Metinleri oluşturan paragraflar ekranda kolaylıkla görülebilen ve okunabilecek bir biçimde yer almıştır.
 - Cümleler anlamlı bir biçimde mümkün olduğunca kısa tutulmuştur.
 - Satır sonlarında kelimeler anlam bozmaması için bölünmemiştir.
 - Vurgulanması istenen noktalar için italik, alt çizgi, farklı renk, yanıp sönme vb. dikkat çekiciler kullanılmıştır.
 - Aynı ekranda farklı yerlerde ayrı türden dikkat çekici kullanmaktan kaçınılmıştır.
 - İfadelerde yazım kurallarına uyulmuştur.
 - Yönergelerde olumlu cümleler kullanılmış, çok sayıda teknik kelime ve kısaltmalar kullanmaktan kaçınılmıştır.

- Ekran tasarımında yerleştirme aşamasında aşağıdaki standartlara dikkat edilmiştir.
 - Ekranda öncelikle görülmesi gereken ifadeler göze çarpmalıdır.
 - Paragraflarda okumayı kolaylaştırıcı satır aralıklarına yer verilmiştir
 - Gerektiğinde farklı erişimler için yapılabilecek işlemlerle ilgili yönergeler sunulmuştur.
 - Ekranın belirli yeri istendiğinde destekleyici bir bilginin görüntüye gelebilmesi için ekranda belli bir yer ayrılmıştır.
- Ekran tasarımında görünüm aşamasında aşağıdaki standartlara bağlı kalınmıştır.
 - Programın ilerleme, geri gitme, yardım, çıkış vb. kullanımla ilgili buton işaretleri kullanıcının kolayca görebileceği yerde ve nitelikte hazırlanmıştır.
 - Ekrandaki elemanların hareketi göz hareketlerine uygun olması gözü yormayacak şekilde tasarlanmıştır.
 - Öğrencilerin düzeyine uygun yazı tipi kullanılmıştır.
 - Konu ile ilgili ekranda verilen renk ve grafiklerin öğrencinin ilgisini uyandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
 - Renklerin kullanılmasında "Renk Bilgisi" inden yararlanılarak hareket edilmiştir.
 - Paragraflarda dikkat çekilmek istenen kavramlar, farklı yazı çeşidi veya farklı renk kullanılarak vurgulanmıştır.
 - Ekranda bilgiler biyolojik olarak gözün hareketine ters düşmeyecek şekilde tasarlanmıştır.
 - Bilginin sunulmasında "Küçük adımlar " ve "Aşamalılık" ilkelerine uyulmuştur.
 - Yeni bir sayfaya ancak öğrencinin onayı ile geçilebiliyor olması sağlanmıştır.
 - Bir ekranda dört farklı renkten fazla renk kullanılmamasına dikkat edilmiştir.
- Ekran tasarımında grafik aşamasında aşağıdaki standartlara dikkat edilmiştir.
 - Verilen bir metnin gerektirdiği grafik ya da resim metinle birlikte aynı ekranda yer almıştır.
 - Kullanılan resim ya da grafikler gereksiz ayrıntılardan arındırılmıştır.

-Yazı ile grafik arasında zaman kaybı ve anlam bozulmasını önlemek için butona basıldığında ekrana resim veya grafik getiren (Picture Popup) pencereler kullanılmamıştır.

Belirtilen ekran tasarım standartlarına göre Macromedia Flash MX © programı deneme sürümünde tasarlanan Paylaşılamayan Köpek hipermetinsel hikaye yazılımına tasarım aşamasında, belirlenen akış şemasına (Bkz. Ek 5) göre resimler, fotoğraflar, videolar, şarkılar, ses efektleri ve hareketli resimler (animasyonlar) eklenmiştir.

Hikayenin akışı Birinci Basamak, Birinci Alt Basamak ve Alt Alt basamak olmak üzere üç seviye olarak yapılandırılmıştır. Birinci Basamak'ta esas hikayenin akışı sürmekte ve hikaye iki farklı sonla bitmektedir. Birinci Alt Basamak ise asıl hikaye ile ilişkilendirilen içeriğin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde asıl hikaye ile ilişkilendirilen başka hikayeler, şarkılar, videolar, ses efektleri, resimler, fotoğraflar, sözlük bilgisi ve animasyonlar sunulmuştur. Alt Alt Basamak ise ikinci basamakla ilişkilendirilen farklı görsel, işitsel bilgilerin sunulduğu basamaktır. Birinci basamak toplam 24 ekrandan oluşurken, ikinci basamak 44 ve üçüncü basamak ise toplam 34 ekrandan oluşmaktadır(Bkz. Şekil 4 ve 5). Bu bölümlerde de ekranlar arası ve diğer basamaklar arası geçişler linkler aracılığıyla sağlanmaktadır.

Şekil 4

Örnek Ekran 1



Şekil 5

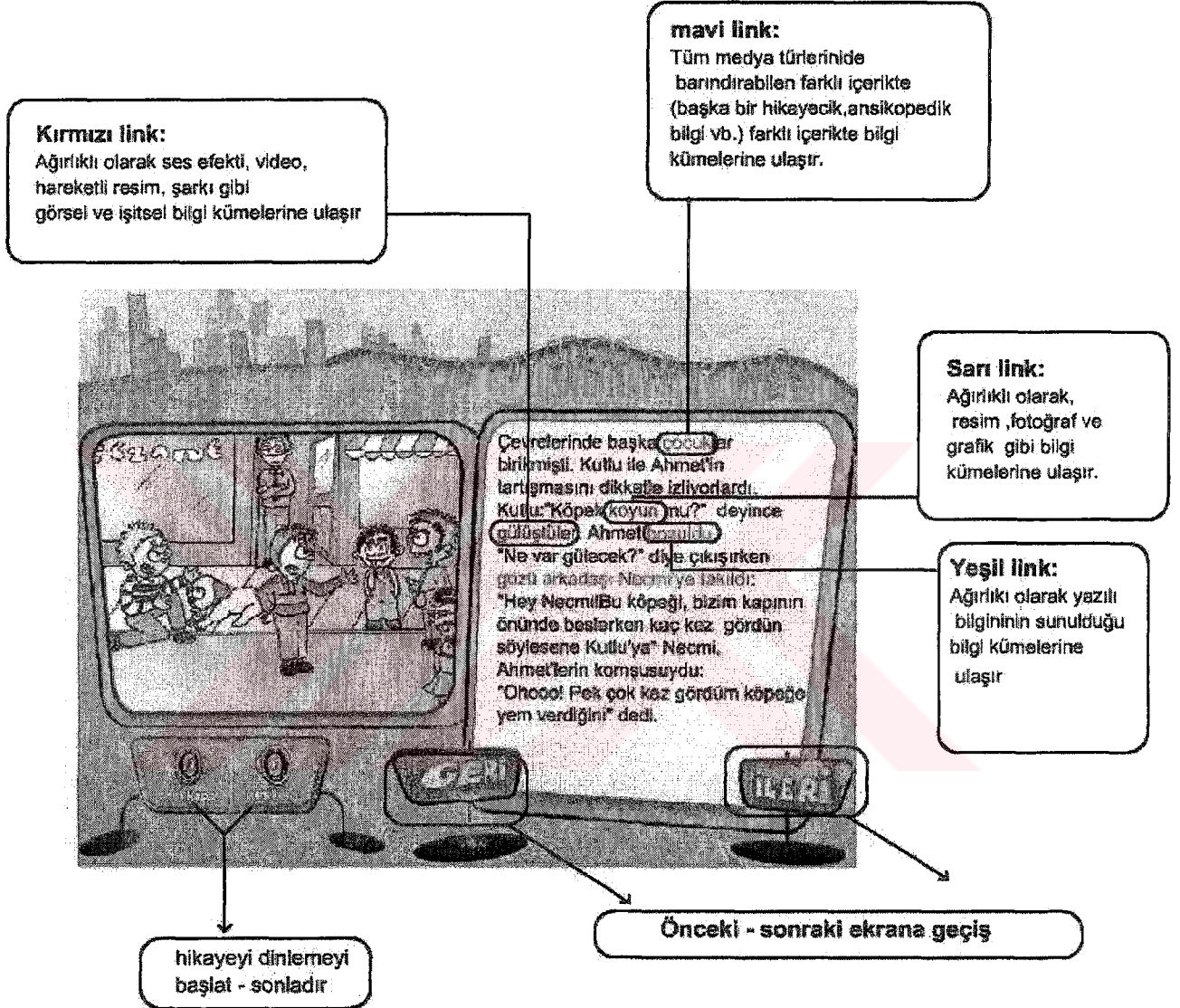
Örnek Ekran 2



Kelime ve kelime gruplarından oluşan linkler yazılı içerikten farklı renklerde oluşturulmuştur. Linkler sundukları bilgi türüne göre dört farklı renkte sınıflandırılmışlardır. Diğer bir ifadeyle aynı renkteki linkler aynı türde bilgi sunmuşlardır. Buna göre; tüm medya türlerini de barındırabilen farklı içerikte bilgi kümelerini sunan linkler mavi renkte, ağırlıklı olarak yazılı bilginin sunulduğu linkler yeşil renkte boyanırken. Ağırlıklı olarak ses efekti, video, animasyon, şarkı gibi görsel ve işitsel bilgi kümelerinin sunulduğu linklerin rengi kırmızı, genelde fotoğraf, resim ve grafik gibi bilgi kümelerini sunan linklerin rengi ise sarı olarak belirlenmiştir (Bkz. Şekil 6).

Şekil 6.

Hipermetinsel hikaye gezinim ekranı ve açıklamalar



Toplamda 101 ekrandan oluşan bu hipermetinsel hikayede, 7 sarı link, 22 yeşil, 11 kırmızı link ve 6 mavi link olmak üzere toplam 46 link kullanılmıştır. Bunun dışında ekranlar arası geçişi sağlayan yön linkleri ve hikayenin dinlenmesine olanak veren seslendirme linkleri de hikayede yer almıştır.

Geliştirme Aşaması

Hipermetinsel hikayenin elektronik ortamda geliştirilmesi, araştırmacı tarafından vektörel tabanlı Macromedia Flash MX © grafik animasyon programı deneme sürümünde yapılmıştır. Geliştirme süreci planlamaya kısmen paralel gitmekle beraber. Devamında planlama ve tasarım aşamalarında belirlenen maddelere ve dikkate alınan kriterlere bağlı olarak hikayenin tümü oluşturulmuştur.

Değerlendirme

Planlama aşamasında kararlaştırılan, tasarım aşamasında bu planlamaya bağlı geliştirilen tasarım, sonraki aşamada olan geliştirme aşamasında, tüm hikayenin oluşturulması için kullanılmış ve hikaye geliştirilmiştir. Ardından değerlendirme safhasına geçilmiştir.

Değerlendirme evresinde; oluşturulan hikaye ile ilgili, eğitim teknolojü, grafiker ve hikayenin hitap edeceği yaş grubundan iki öğrenciden görüş alınmıştır. Elde edilen geribildirimler ışığında, hikaye yeniden düzenlenmiştir. Son olarakta hikaye Windows işletim sisteminin desteklediği çalıştırılabilir (exe) formata dönüştürülmüştür.

3.3.2. Hipermetinsel Gezinim Öğretimi Paketi:

Hipermetinsel okuma öğretim paketi, hipermetinlerin özelliklerini ve gezinim süreçlerini ilköğretim öğrencilerinin öğrenmesini sağlamayı amaçlayan bir öğretim setidir. Pakete dahil olan yazılımın nasıl ve hangi yönergelerle kullanılacağı basamak basamak hazırlanmıştır (Bkz. Ek 4).

Bu sette yer alan yazılımda iki önemli kısım üzerinde durulmuştur. Birinci bölümde; (a) hipermetinler ve özellikleri, (b) linkler ve özellikleri, (c) hipermetinsel ortamlarda gezinim (navigation) ve (d) çokluortam (multimedya) özellikleri tanıtılmaktadır. İkinci bölümde ise tanıtılan ve vurgulanan bu özelliklere yönelik etkinliklerin yapılabileceği masallar hipermetni yer almıştır. Bu etkinliklerin tasarım

ve uygulamasındaki amaç okurların hipermetinsel okuma ortamında nasıl gezinim yapacaklarına yönelik uygulamalı tecrübe kazanmalarını sağlamaktır.

3.4.Ölçüm Araçları:

3.4.1. Hatırlama Ölçüm Aracı (HÖA)

Hatırlamaya yönelik ölçüm aracı; “Paylaşılamayan Köpek” isimli hipermetinsel hikaye yazılımı içeriğine ilişkin bilgi düzeyinde 10 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan beşi birinci basamak olarak adlandırılan esas hikaye ile ilgili; olay kurgusu, kahramanlar ve olaylardan oluşurken, diğer beş soru ikinci basamak olarak adlandırılan; yan hikayeciklerin ve sözlük bilgisi gibi yazılı bilginin sunulduğu bölümlerle ilgili sorulardan oluşturulmuştur (Bkz. Ek 3). Bu ölçüm aracı, öğrencilerin hatırlama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir test değildir. Oulasvirta (2004)’nın çalışmasında da kullandığı gibi katılımcıların kendilerine sunulan hipermetinsel hikayenin hangi bölümlerine (basamak) ulaştıkları ve okuduklarını belirlemek amacıyla tasarlanan hipermetinsel okuma metnine bağlı olarak geliştirilerek kullanılmıştır.

3.4.2. Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ)

Okurların kaybolma algısına yönelik öz değerlendirme ölçeği olarak geliştirilen Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ) hipermetinsel okuma ortamında okurların okuma sürecinde kaybolma algılarına yönelik kendi görüş, düşünce yapılarına dayanan ve algıları ile ilişkili duyuşsal, bilişsel ve davranışsal durumlarını derecelendirerek ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı likert tipi derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmış ve 3’lü derecelendirme ile düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre ölçme aracı (1) Aynı fikirdeyim, (2) Emin değilim, (3) Aynı fikirde değilim, şeklinde cevaplanacak şekilde hazırlanmıştır (Bkz. Ek 2).

HKÖ’nün geliştirilmesi ölçek maddelerinin belirlenmesi ve ölçeğin güvenilirlik - geçerliliğinin sağlanması çalışmaları iki aşamalı bir süreçten oluşmuştur.

3.4.2.1. HKÖ Geliştirilme Süreci: Pilot Çalışma

Tezbaşaran (1997)'a göre, likert tipi ölçek geliştirme yaklaşımında izlenmesi gereken işlem adamları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Ölçülecek özelliğin tanımlanması.
2. Deneme ölçeğinin uygulanması ve deneme uygulaması.

Buna göre “Kaybolma” sorununun kuramsal tanımından yola çıkarak, gözlenebilir ve ölçülebilir bir biçimde işe vuruk olarak tanımlanması (Tezbaşaran, 1997) amacıyla öncelikle literatürde konu ile ilgili araştırma makaleleri taranmıştır. İncelenen araştırma bulgularından; okurların kaybolduklarını nasıl tanımladıkları ve kaybolma esnasında sergiledikleri davranışlara, duyuşsal davranışlara ilişkin ifadeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede kaybolma durumunun kapsamı belirlenmeye ve kapsama uygun gözlenebilir işaretçiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamada ise ulaşılan araştırma bulgularının yanı sıra, öğrencilerin kaybolmalarını nasıl algıladıkları ve nasıl ifade ettiklerine yönelik derinlemesine veri elde etmek için niteliksel bir ön araştırma yapılmıştır. Altun ve Çakmak (2004) tarafından yapılan çalışmada görüşme, gözlem ve katılımcı gözlem teknikleriyle, öğrencilerin farklı tasarım ortamlarına karşı algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Gerek literatür taramasından, gerekse yapılan ön araştırmadan elde edilen bulgular üzerinde içerik analizi yapılarak ortak temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu iki kaynaktan elde edilen veriler ışığında belirlenen maddeler iki farklı tema üzerinde toplanmıştır. Bu temalar kaybolma ve (yönünü) şaşırmadır. Bu temaları temsil edebileceği düşünülen maddeler belirlenmiştir. Bu ifadelerin ölçek için madde yazım tekniğine uygun olmalarına özen gösterilmiş, gerektiğinde yeniden (anlam değiştirilmeden) ifade edilmiştir. Belirlenen maddelerin likert tipi ölçekler için tutum ifadeleri yazılırken dikkat edilmesi gereken bütün maddelerin arzu edilenlerin/edilmeyenlerin ifadesi olması, olgusal ifadeler olmaması, öz ve sade bir biçimde ifade edilmeleri, maddelerin ılımlı ifadelerden oluşması ve “Katılıyorum, katılmıyorum” gibi ortak seçenekli olmayan ifadelerin kullanılması (Tezbaşaran, 1997) gibi ölçütlere uygun olmasına özen gösterilmiştir. Gerektiğinde anlam değişikliği olmamasına dikkat ederek yeniden yazılmıştır.

Belirlenen 30 maddelik ifadeler ile ilgili iki alan uzmanının görüşü alınmış ve bu maddelerin bir kısmı ölçekten çıkarılırken bir kısmı da değiştirilmiştir.

Ardından, madde sayısı 20' e düşürülen HKÖ, sınıf, cinsiyet bilgisi değişkenleriyle birlikte basılı form haline getirilmiştir. Bununla birlikte ölçek materyalinin düzeninden kaynaklanabilecek hatalar yüzünden cevaplayıcı kitlenin okumasını ve cevaplandırmasını etkileyebilecek özelliklere dikkat edilmiştir. Ölçek formunda kullanılan yazı tipi, harf büyüklüğü, satır uzunluğu ve aralığı gibi ölçülerin ölçeğin uygulanacağı yaş grubuna uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı yaş grubu dikkate alınarak, genel yönergeler ve uygulamaya ilişkin açıklamalar, ölçek dağıtılmadan önce araştırmacı tarafından ölçeğin tepegöz ile yansıtılarak verileceği için, basılı materyal üzerine herhangi bir yönerge ve açıklama yazılmamıştır.

Hazırlanan 20 maddelik HKÖ 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde Milli Egemenlik İlköğretim okulu 4.5.ve 6. öğrencileri arasından rasgele seçilen toplam 97 öğrenciye uygulanmıştır.

3.4.2.2. HKÖ Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması:

Araştırmada kullanılan Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği ilgili geçerlilik çalışması Büyüköztürk (2003)'ün belirttiği, kapsam (content) geçerliliği ve yapı(construct) geçerliliğine bağlı olarak yapılmıştır. Kapsam geçerliliğinde esasen "test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?" sorusuna cevap aranır ve kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıklı yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2003). Buna göre HKÖ'nin kapsam geçerliliğinin test edilmesi amacıyla, ölçek iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Verilen geri bildirimlere bağlı olarak bazı ölçek maddeleri testten çıkarılırken , bazıları da kısmen değiştirilmiştir.

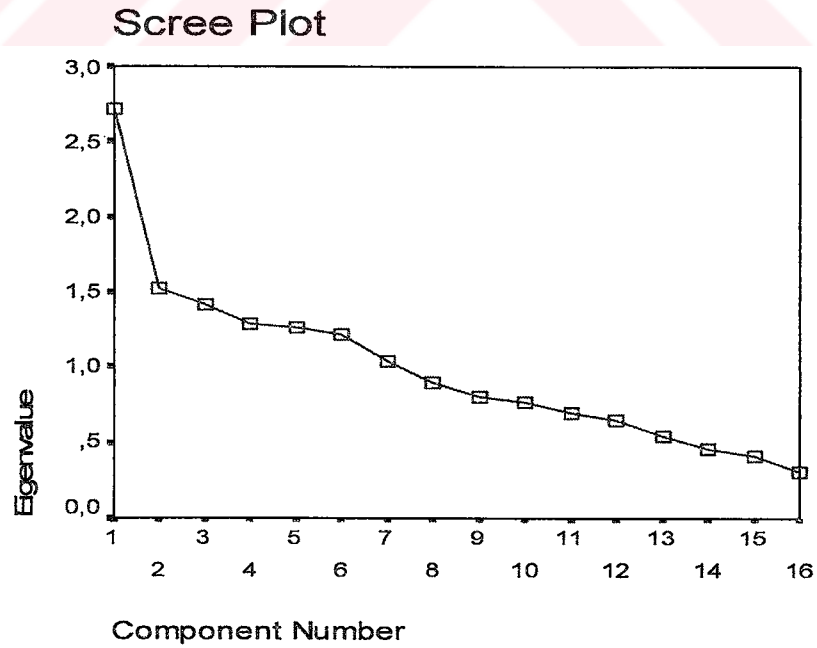
Pilot çalışmaya katılan 97 ilköğretim öğrencisinden örneklem grubuna uygulanan Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği'nin güvenirlilik çalışmaları için SPSS for Windows (Version 12.0) paket programı kullanılmıştır. Güvenirlilik için Cronbach Alpha analiziyle alfa katsayısına bakılmış ve $\alpha = .65$ olarak bulunmuştur.

3.4.2.3. HKÖ Faktör Analizi

Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği'nde yer alan maddelerin daha az bir değişken grubunda kümelenmesini sağlamak ve boyutlarını görmek için Kaiser normalizasyonu kullanılarak temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde yükleri .40 ve üzeri olan maddeler alınmıştır. Grupların belirlenmesinde özdeğerler (Eigen değerler) ve scree plot testi kriter olarak alınmıştır. Bu analiz sonucunda maddelerin ilgili olduğu değişkenlerin dört grupta toplanabildiği görülmüştür (Bkz. Grafik 1) Faktör analizi sonucunda bu gruplara dağılımı olmayan 6 madde ayrıştırılarak toplam 14 maddelik (Bkz. Ek 2) ölçek geliştirilmiştir. Bu dört grup Şaşırma, Okur Kontrolü, Tasarım Kontrolü ve Yol Arama şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutların iç güvenilirlikleri de hesaplanmış, sırasıyla 0.47 (Şaşırma), 0.52 (Okur Kontrolü), 0.42 (Tasarım Kontrolü) ve 0.55 (Yol Arama) olarak bulunmuştur. Bütün ölçek için açıklanan toplam varyans yüzdesi ise % 43.42' dir.

Grafik 1

Scree Plot Grafiği



3.5. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

3.5.1. Uygulama Ortamı:

Araştırma, katılımcıların kendi okullarındaki bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Intel Pentium 4 işlemcili toplam 15 bilgisayardan oluşan bu laboratuvar da ayrıca bir izleme ve dinleme odası da mevcuttur. Gruplar 15'er kişiden oluştuğu için, fazla sayıda öğrenciden oluşan sınıflarda, öğrencilerin dinleme –izleme odasına alınmaları ve orada çizgi film ya da belgesel izlemeleri planlanmıştır.

Uygulamalar öncesi laboratuvarlara gidilip, gerekli ön kontrol ve denemeler yapılmıştır. Laboratuvardaki iki bilgisayar donanım problemlerinden ötürü kullanılmamıştır. Onların yerine iki diz üstü bilgisayar kullanılmıştır. Bu bozuk iki bilgisayarın, monitör, klavye ve fareleri diz üstü bilgisayara takılmış, öğrenciler diğer öğrencilerle aynı ekranlar üzerinden etkinliğe katılmışlardır. Tüm öğrenciler hikayeyi 15 inç monitörden 1024 x 768 çözünürlükte okumuşlardır. Ayrıca bilgisayarlarda kulaklık bulunmadığı için uygulamalar öncesi temin edilen kulaklıklar bilgisayarlara takılmış ve katılımcılar hikayedeki işitsel bölümleri kulaklıklardan dinlemişlerdir.

Uygulamalar öncesi tüm bilgisayarlara hikayeler kaydedilmiş ve kulaklıklar takılarak kontrol edilmiştir. Yine uygulama öncesi, okul idarecisi ve ders öğretmeniyle görüşülüp, bir uygulama planı hazırlanmıştır. Gerekli ön bilgi ve yönergeler deneysel oturumlar öncesinde araştırmacı tarafından verilmiştir.

3.5.2. Birinci Oturum: Öntest

Gerekli ön kontrol ve denemelerden ve bilgisayar derslerinden önce laboratuvar çalışma için hazırlandıktan sonra, ders öğretmenin yardımıyla öğrenciler laboratuvara alınmıştır. Öğrenciler her bilgisayar başına bir kişi gelecek şekilde oturtulmuşlardır. Diğer öğrenciler ders öğretmeni tarafından, önceden kendileri için hazırlanan belgeseli izlemek üzere okulun dinleme ve izleme odasına alınmıştır.

Bilgisayar laboratuvarında ise, araştırmacı önce öğrencilere kendisini tanıtip neden sınıflarında bulunduğunu kısaca açıklamıştır. Öğrencilere, kendilerine bilgisayardan okunan bir hikaye getirdiğini ve onlarla yapacakları bu çalışmanın bu

ve benzer hikayelerin geliştirilmesine katkı sağlanacağı söylenmiştir. Daha sonra Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ) tepegözle tahtaya yansıtılarak, hikayeyi okuduktan sonra, kendilerine çeşitli soruların yer aldığı bu testin dağıtılacağını, bunun dersle ilgili olmadığını ve bu sorulardan not almayacakları söylenmiştir.

Öğrencilerden kağıdı aldıklarında öncelikle isim, soy isim, cinsiyet ve sınıfları ile ilgili yerleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra, bir iki soru örneği okunmuş, okudukları ifadeye katılıyorsa “aynı fikirdeyim” balonunu doldurmaları; yok, hayır öyle düşünmüyorsa “aynı fikirde değilim” balonunu işaretlemeleri; eğer, düşüncelerinden emin değillerse, kararsızlarsa; “emin değilim” balonunu işaretlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Hikayeyi bitirene bu testin verileceği açıklanmıştır. İşaretlemeler için kaleme ihtiyaçları olacağı ve herkesin yanına bir kalem alması söylenmiştir. Birazdan hikayeyi okumaya başlayacakları ve okumayı bitirdiklerinde haber vermeleri söylenmiştir. Yapılacak etkinlikler basamak basamak vurgulanarak, öğrencilere tekrar sorularak teyit edilmiştir. Anlamadıkları ya da sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Ardından tüm öğrencilerden kulaklıkları takıp ve kapalı konumdaki monitörlerin düğmelerine basarak monitörleri açmaları istenmiştir. Daha sonra tüm öğrenciler kulaklıklarını takmış olarak “başlayabilirsiniz” komutuyla aynı anda okumaya başlamışlardır. Öğrencilerin okumaya başlamasıyla aynı anda, katılımcıların hikayeyi ne kadar zamanda bitirdiklerini tespit etmek için süre tutulmuştur.

Hikayeyi bitiren öğrenci “bitti” dediğinde , zaman çizelgesine öğrencinin adının yanına süre yazılmıştır. Okumayı bitiren öğrenciye Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği verilmiş ve cevaplaması istenmiştir. HKÖ’ni bitiren öğrencilerin kağıdı alındıktan sonra, hem biraz dinlenmeleri, hem de okumaya devam edenleri rahatsız etmemeleri için küçük bir çikolata verilmiştir. Tüm öğrenciler hikayeyi okumayı ve HKÖ’ni bitirdikten sonra, öğrencilere hikaye ile ilgili soruların yer aldığı 10 soruluk kısa bir test (Hatırlama Ölçüm Aracı) verileceği duyurulmuştur.

Öğrencilere kendilerine verilecek testteki soruların okudukları hikaye ile ilgili olduğunu ancak, sınav olmadığını ve bu testten not almayacakları tekrar hatırlatılmıştır. Ayrıca, sadece cevabını hatırladıkları soruları işaretlemeleri, cevabı hatırlamıyorlarsa ya da hiç öyle bir bölüm görmemişlerse o soruyu boş bırakmaları istenmiştir. Tüm öğrencilere kağıt ters olarak dağıtılmış ve önce herkesin isim ve soy

isimlerini yazmaları, teste aynı anda başlayacakları ve beş dakika içinde cevaplayacakları söylenmiş. Beş dakikada cevaplandırılan Hatırlama Ölçüm Aracı ayrı toplanarak, HKÖ ile birlikte dosyalanmıştır. Daha sonra diğer gruplar alınarak aynı uygulama etkinlikleri sırasıyla tekrarlanmıştır. Uygulamalar sonrası bilgisayarlara kopyalanan hipermetinsel hikayeler bilgisayarlardan silinmiştir.

3.5.3. İkinci Oturum: Öğretim Süreci ve Sontest

Öğretim uygulaması, öğretim ve etkinlikler olmak üzere ikişer oturum olarak planlanmıştır. Her grup için 15 asıl ve 2 yedek öğrenci ismi belirlenmiştir. Hipermetinsel gezinim öğretimi aşamasında gösteri ve örnek olay yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi okul idarecileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, uygulama planı gösterilmiş ve bazı öğrencilerin bilgisayar dersleri dışında dahil olduğu uygulamaya grubuyla beraber çalışmaya katılmaları için izinler alınmıştır. Öğretim uygulaması öncesi bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlara, ilk uygulama sonunda silinen “Paylaşılamayan Köpek” isimli hipermetinsel hikaye yeniden kopyalanmış ve denenmiştir. Ayrıca hipermetinsel gezinim öğretiminden sonra, etkinliklerin yapılacağı etkinlikler yazılımı da bilgisayarlara kopyalanmıştır.

13 haziran günü saat 09:00 da her iki deney grubu bilgisayar laboratuvarında bir araya getirilmiştir. Uygulamanın katılımcı gruplarının aynı okulun öğrencilerinden oluşmasından dolayı, yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrencilerce diğer arkadaşlarına anlatılmasının araştırma sonuçlarını etkileyeceği düşüncesiyle, tüm grup uygulamaları aynı günde gerçekleştirilmiştir.

Her iki deney grubuna verilen öğretim hipermetinsel gezinim öğretimi gösteri (demonstrasyon) ve örnek olay yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarına iki oturumlu öğretimler verilmiştir.

Öğrencilere kendilerine daha önce bilgisayardan okudukları bir hikaye getirildiği ve hikayeyi okurken, bazılarının sorunlar yaşadığı, bazılarının ise hikayenin birçok özelliğini kullanmadıkları açıklanmıştır. Bahsedilen sorunların yaşanmaması ve hikayenin tüm özellikleriyle okunabilmesi amacıyla bu derste kendilerine hipermetinsel hikayelerin tanıtılıp, bu hipermetinlerin nasıl okunacağını anlatılacağı belirtilmiştir.

Daha sonra hazırlanan öğretim el kitabına göre; önce hipermetinler tanımlanmış, özellikleri açıklanmış ve örneklendirilmiş, ardından da hipermetinlerden nasıl okunacağı, linkler ve özellikleri örnekli olarak açıklanmıştır. Hipermetinlerde sunulan medya türleri, doğrusal olmayan okuma akışı, linklerin nasıl kullanılacağı ve türleri açıklanırken, hem örnekleme gösterilmiş ve soru cevap teknikleriyle bu özellikler tartışılmıştır.

İlk oturumlarda öğretim araştırmacı tarafından projeksiyon cihazı kullanılarak her iki deney grubuna aynı anda verilmiştir. Daha sonra deney gruplarından birisi dinleme izleme odasına alınmıştır. Diğer grup ikinci öğretim oturumu olan öğretimin etkinlikler aşamasını gerçekleştirmek için laboratuarda kalmıştır. Laboratuarda kalan gruba, etkinliklerin yapılacağı Masallar yazılımının yeri söylenip açmaları istenmiştir. Daha sonra belirlenen etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Bu aşamada araştırmacıya öğrencilerin etkinlikleri yapıp yapamadıkları ya da gerekli açıklamaları yapmaları için bir öğretmenden yardım alınmıştır. Tüm etkinlikler gerçekleştirildikten sonra kısa bir ara verilmiştir. Paylaşılamayan Köpek isimli hipermetinsel hikayeyi okuyan öğrencilerin okuma süreleri önceden hazırlanan çizelgeye yazılmıştır. Daha sonra Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği dağıtılmış tüm öğrenciler tamamlandıktan sonra, geri toplanmıştır. Ardından hatırlama ölçüm aracı dağıtılmış, belirlenen sürede geri toplanmıştır. Tüm öğrencilerden toplanan ölçüm araçları dosyalanmış ve öğrenciler dinleme izleme odasına alınmışlardır. Öğretmenleriyle çizgi film seyreden ikinci deney grubu laboratuara alınmıştır. Hipermetinsel gezinim öğretiminde bahsedilenlerle ilgili genel bir hatırlatma kısaca yapılmış ve öğrencilere linklerin neden farklı renklerde olduğu açıklanmıştır. Farklı renklerin farklı bilgi türlerine ulaştığı sezdirilmeye çalışılmıştır. Kısa bir ara ardından hem hipermetinsel okuma hem de link renkleriyle ilgili etkinlikler yaptırılmıştır. Etkinliklerin ardından, bir önceki oturumda olduğu gibi, Paylaşılamayan Köpek hipermetinsel hikayenin okunması, okuma sürelerinin kaydedilmesi, HKÖ'ün ve HÖA'nın uygulanması aşamaları gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca öğrencilere çalışmanın amacına ulaşabilmesi için diğer sınıflarındaki arkadaşlarına yapılan etkinlikleri anlatmalarını için uyarılmışlardır. Her iki öğretim grubunda da uygulaması bittiğinde sınıflarına yollanmıştır. Öğrenciler öğren arası verecekleri ve kontrol grubunun uygulaması öğlenden sonra olacağı için öğrencilere

yaptıkları etkinlikleri ve öğrendiklerini diğer sınıflardaki arkadaşlarına, o gün için söylememeleri tekrar hatırlatılmıştır.

Kontrol grubunun uygulaması aynı günün öğleden sonrası gerçekleştirilmiştir. Önceden belirlenen şekilde öğrenciler ders zili çaldığında laboratuara gelmişler ve her bilgisayar başında bir kişi olacak şekilde oturtulmuşlardır. Öğrencilere orda bulunulma nedeni ve ne yapacakları konusunda açıklama yapılmış. Daha sonra diğer gruplardaki uygulama basamaklarındaki gibi öğrencilere önce Paylaşılamayan Köpek isimli hipermetinsel hikaye okutulmuş ve okuma süreleri kaydedilmiştir. Ardında da Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği ve Hatırlama Ölçüm Aracı dağıtılmış ve geri toplanarak dosyalanmıştır. Böylece uygulama ve veri toplama aşaması tamamlanmıştır



BÖLÜM 4

BULGULAR

İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçlerini araştıran bu çalışmanın verileri üç ölçüm aracıyla toplanan verilerden oluşmaktadır. İlki, üçlü likert tipi ölçek olarak geliştirilen Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ)'dir. İkinci olarak, çoktan seçmeli test olarak hazırlanan Hatırlama Ölçüm Aracı (HÖA) ve diğer bir kaynak olarak da katılımcıların okuma ortamından harcadıkları sürelerin kaydedildiği okuma süresi listesi verileri kullanılmıştır. Bu üç kaynaktan elde edilen verilerin analizi SPSS12.0 for Windows paket programıyla yapılmıştır. Bu bölümde, verilerin analizi ile elde edilen bulgular, sorulan araştırma soruları başlıkları altında sunulmuştur.

I. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlk araştırma sorusunda, ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri bakımından; kaybolma algıları ne düzeydedir, kaybolma algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir, okuma süreçlerinde harcadıkları zaman ile kaybolma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinde kaybolma algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, HKÖ'den elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Yapılan betimsel analizde kaybolma ölçeğini oluşturan dört temel alt boyut ve toplam madde puanlarının standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Hipermetinsel Kaybolma ölçeği betimsel analizi

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Şaşırma	45	2.10	0.55
Okur Kontrolü	45	1.90	0.51
Tasarım Kontrolü	45	2.09	0.45
Yol Arama	45	2.20	0.65
Hipermetinsel Kaybolma	45	2.06	0.34

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin kaybolma ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda, genel anlamda hipermetinsel kaybolma durumu için aritmetik ortalamanın $\bar{x} = 2.06$ (SS= 0.34) olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan dört temel alt boyutun aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; şaşırma alt boyutu için $\bar{x} = 2.10$ (SS= 0.55); okur kontrolü alt boyutu için, $\bar{x} = 1.90$ (SS= 0.51); tasarım kontrolü alt boyutu için $\bar{x} = 2.09$ (SS= 0.45), ve yol arama alt boyutu için ise, $\bar{x} = 2.2$ (SS= 0.65) olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de çalışmaya toplam 45 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Ayrıca , öğrencilerin kaybolma algılarını belirlemeye yönelik geliştirilen HKÖ’nin tüm maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamasını gösteren toplam madde değerinin 2.06 olması, öğrencilerin cevaplarının “kararsızım” seçeneği üzerinde toplandığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okuma sürecinde öğrencilerin kendilerini kaybolmuş değil; ama kararsız olarak algıladıkları söylenebilir. Kaybolma algısını oluşturan alt boyutlara bakıldığında da, katılımcıların cevaplarının okur kontrolü alt boyutu dışındaki boyutlarda, genel kaybolma algılarında olduğu gibi, kararsızlık, seçeneğinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Kullanıcı kontrolü olarak adlandırılan ve okuma sürecinde kullanıcıdan kaynaklanan kontrol algısı puanlarının $\bar{x}=1.90$ olarak ortaya çıkması öğrencilerin, okuma

sürecinde kendilerinden kaynaklanan etkenlerden dolayı kendilerini kısmen kaybolmuş hissettiklerini söylemek mümkündür.

Katılımcı grubunu oluşturan öğrencilerin HKÖ puanlarının cinsiyet değişkeni göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t-testi ile hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete göre kaybolma algısına ilişkin t- testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
Şaşırma	Erkek	21	1.97	0.54	-1.48	0.14
	Kız	24	2.20	0.54		
Okur Kontrolü	Erkek	21	1.07	0.44	-2.22	0.03*
	Kız	24	2.05	0.53		
Tasarım Kontrolü	Erkek	21	2.14	0.65	0.41	0.68
	Kız	24	2.26	0.67		
Yol Arama	Erkek	21	2.11	0.43	-0.62	0.54
	Kız	24	2.06	0.48		
Hipermetinsel	Erkek	21	1.98	0.34	-1.52	0.13
Kaybolma	Kız	24	2.13	0.34		

* $p < 0.05$

Tablo 4’ te görüldüğü gibi, katılımcıların HKÖ toplam puanlarının ortalamaları ile cinsiyetleri arasında $t = -1.52$ değerinde bir fark görülmüş; ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla, katılımcıların cinsiyetten kaynaklanan kaybolma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir

ifadeyle, kaybolma algılarının cinsiyete bağlı bir değişiklik göstermediği görülmüştür. Ancak, alt boyutlardan okur kontrolünde ($t = -2.22, p < 0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak, kız öğrencilerin okur olarak, kontrolün kendilerinde olup olmadığı konusunda emin olmadıkları; erkek öğrencilerin ise kendilerinden kaynaklanan bir kaybolma algısı taşıdıkları görülmektedir.

Birinci araştırma sorusunda cevabı aranan bir başka soruda da katılımcıların okuma süreçlerinde harcadıkları zaman ile kaybolma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson ilişkisel (correlational) analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Okuma süresi ve kaybolma algısı arasındaki ilişki

		Şaşırma	Okur Kontrolü	Tasarım Kontrolü	Yol Arama	Hipermetinsel Kaybolma
Okuma Süresi (n= 45)	r	-0.374	-0.002	0.138	-0.044	-0.095
	p	0.01*	0.99	0.37	0.77	0.54

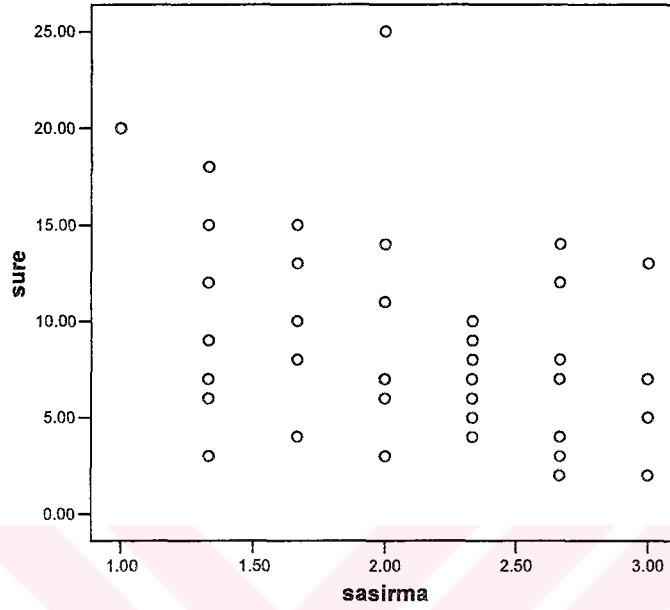
* $p < 0.05$

Tablo 5’te Pearson Korelasyon Katsayısı’na göre, yapılan analizde katılımcıların okuma için harcadıkları süre ile genel kaybolma algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Fakat kaybolma algısını oluşturan alt boyutlardan biri olan şaşırma boyutuna bakıldığında, harcanan süre ile şaşırma boyutu arasında $r = -0.374$ değerinde negatif yönde ve $p = 0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Buna göre, katılımcıların okuma süreleri arttıkça, okuma ortamlarında şaşırma algılarının azaldığı görülmektedir (Bkz. Grafik 2). Başka bir ifadeyle, öğrenciler hipermetinsel okuma ortamlarında ne kadar fazla süre harcarsa kendilerini o oranda daha az şaşırılmış hissetmektedirler.

Grafik 2

Okuma ortamında harcanan süre ve şaşırma ilişkisi.

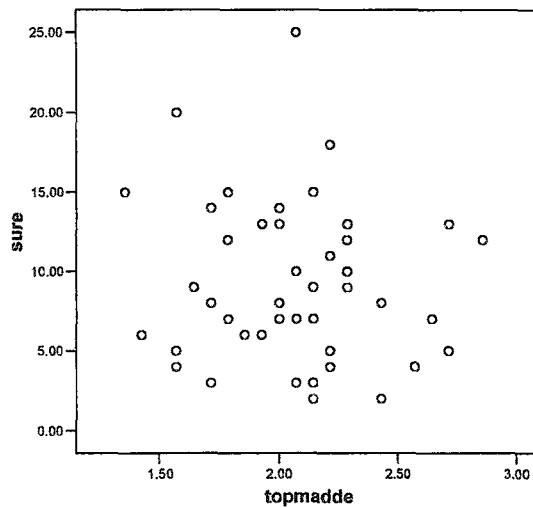


$$(r = -0.374^* \quad p = 0.01)$$

Diğer taraftan katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları zaman ile genel anlamda hipermetinsel kaybolma algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz.Grafik 3).

Grafik 3

Okuma ortamında harcanan süre ile hipermetinsel kaybolma algısı ilişkisi

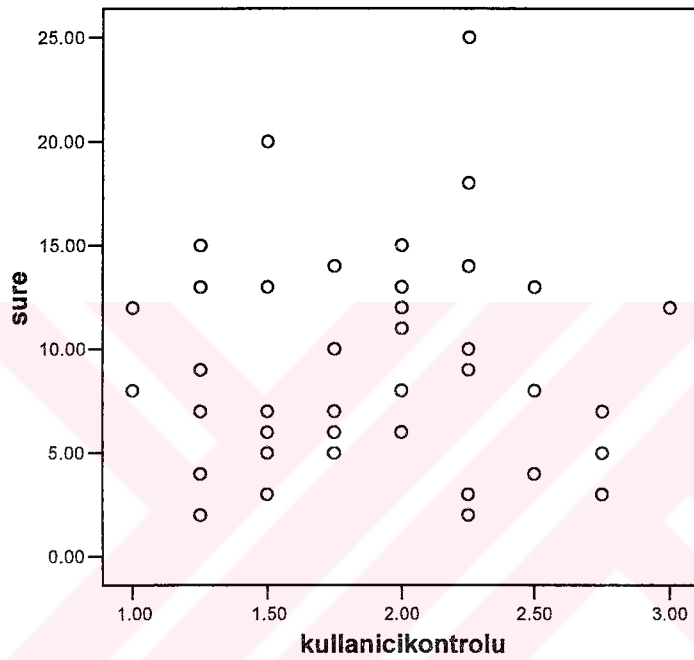


$$(r = -0.095 \quad p = 0.54)$$

Benzer şekilde, okur kontrolü ile harcanan süre arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki görülmemiştir (Bkz.Grafik 4).

Grafik 4

Okuma ortamında harcanan süre ile kullanıcı kontrolü ilişkisi

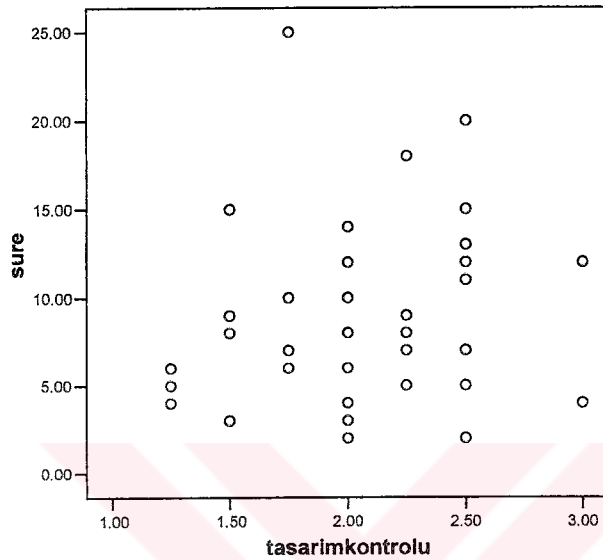


$$(r = -0.002 \quad p = 0.99)$$

Bunun yanı sıra araştırmada kaybolma algısını oluşturan diğer alt boyutlardan, tasarım kontrolü ve yol arama alt boyutları ile katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz.Grafik 5 ve Grafik 6).

Grafik 5

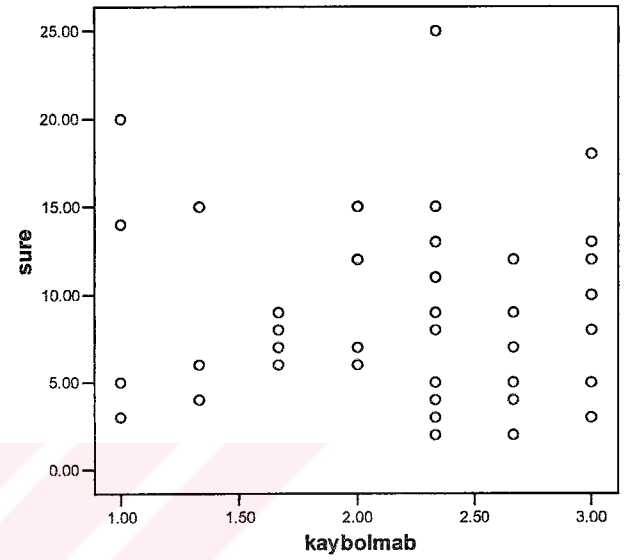
Okuma ortamında harcanan süre ile tasarım kontrolü ilişkisi



$$(r = -0.138 \quad p = 0.37)$$

Grafik 6

Okuma ortamında harcanan süre ile yol arama ilişkisi



$$(r = -0.04 \quad p = 0.77)$$

II. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri açısından harcadıkları zaman cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir ve okuma süreçlerinde harcadıkları zaman ile kaybolma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı bu çalışmada cevap aranan diğer araştırma sorusudur.

Katılımcıların okuma sürecinde harcadıkları zamanın cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız t testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyete göre okuma süresine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Süre	Erkek	21	8.8	4.9	- 0.43	0.67
	Kız	24	9.4	5.2		

p<0.05

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların cinsiyete göre harcadıkları süre için elde edilen t değeri -0.43 olarak görülmektedir. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle, kız ve erkek öğrencilerin hipermetinsel okuma ortamlarında harcadıkları süreler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında cevap aranan bir başka soru da katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları zaman ile hatırlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Yapılan ilişki analiz sonucunda, okuma süresi ve hatırlama arasında olumlu yönde $r= 0.52$ değerinde ve $p= 0.001$ anlamlılık düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7

Süre ile hatırlama düzeyi ilişkisi

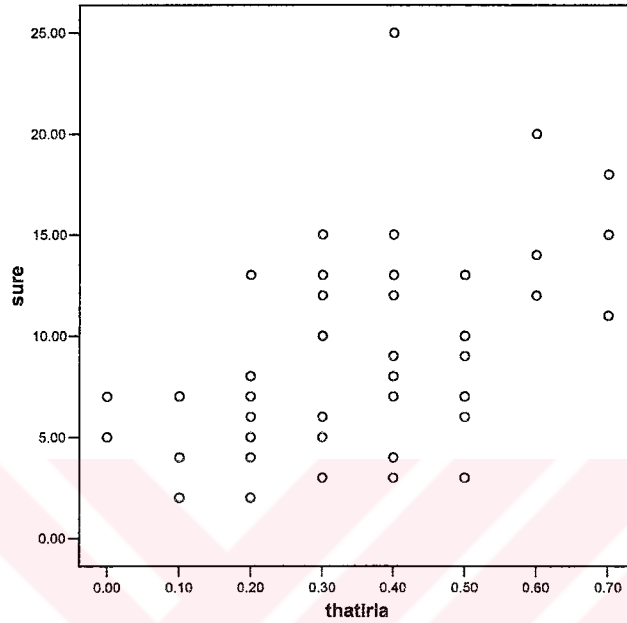
		Hatırlama
Süre	r	0.520**
(n= 45)	p	0.000

** p < 0.001

Bu ilişki Grafik 7' de grafiksel olarak gösterilmiştir (Bkz. Grafik 7).

Grafik 7

Okuma ortamında harcanan süre ile hatırlama düzeyi ilişkisi



$$(r= 0.52 \quad p= 0, 000)$$

Grafik 8'e bakıldığında harcanan süre ile hatırlama düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki görülmektedir. Buna göre katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları süre arttıkça hatırlama puanları da artmaktadır.

III. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu, ilköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretimin, grupların gezinim sonrası HKÖ puanlarında fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir.

Bu soruyu cevaplayabilmek için katılımcıların, öğretim öncesi öntest uygulaması dahilinde HKÖ'den aldıkları öntest puanlarının, öğretim sonrası HKÖ'den aldıkları sontest puanlarının kontrol ve deney gruplarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Bunun için öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmış, farkların gruplara göre anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Analizden elde edilen bulgular Tablo 8’de ve Tablo 9’da sunulmuştur .

Tablo 8.

Grupların hipermetinsel kaybolma algılarına göre betimsel sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS
Kontrol	14	2.14	11.85
Deney 1	15	.46	7.98
Deney 2	15	1.2	4.49
Toplam	44	1.25	8.38

Tablo 9

Hipermetinsel kaybolma puanlarına göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Aritmetik Ortalama Karesi	F	p
Gruplar Arası	20.4	2	10.2		
Grup İçi	3001.8	41	73.21	.13	.87
Toplam	3022.25	43			

Tablo 9 incelendiğinde grupların hipermetinsel gezinim öğretimi almalarının, onların Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin hipermetinlerde nasıl gezinip yapacakları konusunda öğretim almış olmaları, onların hipermetinsel ortamlarda kaybolma algıları üzerinde bir fark oluşturmamıştır.

IV. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada cevabı aranan bir başka soru da, ilköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretimin, grupların gezinim sonrası hatırlama puanlarında fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir.

Bu soruyu cevaplayabilmek için katılımcıların, öğretim öncesi öntest uygulaması dahilinde hatırlama ölçüm aracından aldıkları öntest puanlarının, öğretim sonrası hatırlama ölçüm aracından aldıkları sontest puanlarının kontrol ve deney gruplarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular Tablo 10'da ve Tablo 11'de sunulmuştur. Bunun için öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmış, farkların gruplara göre anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 10

Grupların Hatırlama Ölçüm Aracı Puanlarına göre betimsel sonuçları.

Gruplar	N	\bar{x}	SS
Kontrol	14	0.12	0.28
Deney 1	15	0.18	0.19
Deney 2	15	0.9	0.20
Toplam	44	0.13	0.22

Tablo 11

Hatırlama ölçüm puanlarına göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Aritmetik Ortalama Karesi	F	p
Gruplar Arası	.05	2	0.02		
Gruplar İçi	2.16	41	0.05	.52	.59
Toplam	2.21	43			

Tablo 11 incelendiğinde grupların hipermetinsel gezinim öğretimi almalarının, hatırlama ölçüm aracından aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin gezinim öğretimi almış olmaları, onların hipermetinsel ortamlarda okuduklarından daha fazla hatırlamaları konusunda bir fark oluşturmamıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri ve bu süreçte ortaya çıkan kaybolma algıları incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemlerine ilişkin yapılan analizler sonrası elde edilen bulguların yorumlanması, daha önce yapılan araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışılacaktır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, ilköğretim 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçlerine yönelik dört araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorulardan birincisi; “İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri bakımından, (a) kaybolma algıları ne düzeydedir, (b) kaybolma algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir ve (c) okuma süreçlerinde harcadıkları zaman ile kaybolma algıları arasında bir ilişki var mıdır?

5.1.1. Kaybolma algılarında kararsızlık

İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcı grubun hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçlerindeki kaybolma algılarının ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla, katılımcıların Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği (HKÖ)’nden aldıkları puanların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonunda ölçeğin tüm maddelerine verilen cevaplara göre öğrencilerin kendilerini kaybolmuş olarak değil, kararsız olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum katılımcı öğrencilerin hipermetinsel okuma sürecinde kendilerinin kaybolup kaybolmadıkları hakkında net bir algıya sahip olmadıklarının göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmeye açık oldukları söylenebilir. Bu durum göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bu ortamlardan okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine karşı tedbirler alınabilir. Okuma sürecinde kaybolmuş öğrencilerin,

kendilerine sağlanacak yardım ve öğretimle, kaybolma sorunundan ötürü bu zengin okuma ortamlarından faydalanmalarını kısıtlayacak sorunların önlenebileceği söylenebilir.

Diğer taraftan, Altun ve Çakmak, (2004) tarafından yapılan çalışmada üç farklı tasarılmış metine yönelik ilköğretim öğrencilerinin algıları incelenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin okur kontrolünün sınırlı olduğu ve geleneksel kitapların benzeşimi niteliğindeki hipermetin tasarımlarından okumaları geleneksel okumadan farksız olarak algıladıkları görülmüştür. Buna göre öğrencilere sunulacak hipermetinlerin rasgele değil planlı olarak seçilmesi ve tasarlanması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin karşılaştıkları hipermetinler, bu zengin ortamların tüm özelliklerini kapsayan nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde, bu okuma sürecinin farklılığının sezdirilememesi öğrencilerin bu metinlerden yerince faydalanmalarını sınırlayıcı olacaktır.

Kaybolma algısını oluşturan boyutlara bakıldığında ise, okur kontrolü boyutuna verilen cevaplardan, öğrencilerin kendilerinden kaynaklandıklarını düşündükleri bir kaybolma algısı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin hipermetinsel okuma sürecinde kendi kontrollerinden kaynaklan sebeplerden ötürü kendilerini kısmen kaybolmuş olarak algıladıkları görülmektedir.

Literatürde hipermetinsel okuma sürecinde en sık dile getirilen iki problemden biri olan kaybolma sorununun aşırı bilişsel yüklenmeden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Tedder & Lee, 2003). Bununla birlikte bazı araştırmacılar kaybolma sorunun okurdan mı, tasarımdan mı kaynaklandığını sorgulamışlardır (örn., Altun, 2000). Bu çalışmada öğrencilerin okuma sürecinde, kendi kontrollerinden kaynaklanan sebeplerden ötürü kendilerini kısmen kaybolmuş olarak algılamalarında bu yeni ortamlara alışkın olmamalarının etkili olabileceği akla gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler her ne kadar 2-4 dönem arası bilgisayar dersi almış olsalar bile, bilgisayar derslerinde hipermetinlerle karşılaşma imkanı bulamadıkları için, bu ortamlar onlar için yenidir. Dolayısıyla, bu ortamlardaki okuma süreci ile ilgili net bir algıya sahip olamamaları olasıdır. Bu durumda öğrenciler okuma sürecinde kaybolsalar dahi bunun bu yeni ortamların bir özelliği olabileceğini düşünebilecekleri akla gelmektedir.

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sebeplerden ötürü kısmen kaybolmuş oldukları sonucu ise, okuma sürecinde yaşadıkları sorunların metinden değil, kendilerinden kaynaklanabileceğini daha rahat düşünebileceklerine bağlanabilir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler hipermetinsel ortamlarda okuma ile ilgili tecrübelerinin yetersizliğinden ötürü, bu yeni ve farklı medyalarla zenginleştirilmiş ortamların kendilerine kaybolma gibi bazı sorunlar yaşatıp yaşatmadığı konusunda net bir fikre sahip olamayabilirler. Dolayısıyla, bu ortamlara yönelik net bir eğilim göstermeyen öğrencilerin, okuma sürecinde yaşadıkları sorunların kendilerinden kaynaklandığını düşünmeleri olasıdır.

5.1.2. Cinsiyete göre kaybolma algısı

Birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların hipermetinsel okuma ortamlarında kaybolma sorununa yönelik algılarında cinsiyete bağlı bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Bağımsız t-testi ile yapılan analiz sonunda katılımcıların genel kaybolma algılarında cinsiyete bağlı oluşan ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat kaybolma algısını oluşturan faktörlerden biri olan kullanıcı kontrolünde, istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark görülmüştür.

Buna göre, kız ve erkek öğrencilerin, hipermetinsel kaybolma algılarının benzer olduğu; başka bir ifadeyle, cinsiyetten kaynaklanan ve istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek bir fark bulunmadığı söylenebilir. Fakat okur kontrolü alt boyutunda bu durum farklılaşmaktadır. Araştırmada bu farklılaşma erkek öğrencilerin kendilerini kaybolmuş olarak algılamaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu duruma göre erkek öğrenciler hipermetinsel okuma sürecinde bir kaybolma algısı taşıdıkları ve bu durumun da kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir.

5.1.3. Okuma süresi ve kaybolma algısı

Birinci araştırma sorusu dahilinde cevabı aranan bir başka soru da, katılımcıların hipermetinsel okuma ortamlarında harcadıkları zaman ile, kaybolma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığıydı. Bu soruya cevap bulabilmek amacıyla

yapılan ilişki analiz sonunda, katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları süre ile genel kaybolma algıları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Fakat kaybolma algısını oluşturan faktörlerden biri olan “şaşıрма” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür. Okuma süresi ile şaşırma boyutunda negatif yönde ve orta düzeydeki bu ilişki, katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları süre arttıkça, şaşırma algıları azalmaktadır, şeklinde anlamlandırılabilir.

Fakat bu sonucun, literatürdeki bulgularla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin, Miall ve Dobson (1998), tarafından 17 ile 25 yaş grubu arası toplam 70 katılımcı ile yapılan çalışmada, doğrusal ve hipermetinsel metinlerdeki okuma sürecini incelemiştir. Katılımcıların okuma sürelerinin de kaydedildiği çalışmada, hipermetin okurlarının daha fazla zaman harcadıkları görülmüştür. Araştırmacılar istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkın, hipermetin okurlarının okuma sürecinde yaşadıkları kaybolma hissinden kaynaklandığını düşünmüşlerdir. Bu sonuca göre kaybolma hissine kapılan okurlar, okuma ortamlarında daha fazla zaman harcamaktadırlar. Oysa bu çalışmada, hipermetinsel ortamlarda harcadıkları süre arttıkça katılımcıların kaybolma algılarının azaldığı görülmüştür. Bu durum katılımcıların farklı yaş aralıklarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Diğer taraftan, Miall ve Dobson (1998), çalışmalarında doğrusal metin ve hipermetin okuma sürelerini karşılaştırmış, hipermetin okurlarının daha fazla zaman harcamalarını okurların kaybolmalarına bağlamıştır. Fakat bu durum, yani okuma ortamında daha fazla zaman harcamaları, olumlu bir nedene de bağlanabilir. Bir başka ifadeyle, okurların bu farklı ve görsel açıdan zengin ortamlarda daha fazla zaman harcamalarının nedeni bu ortamlara duydukları meraktan da kaynaklanabilir. Sonuç olarak, okuma ortamında daha fazla zaman harcayan katılımcılar, ortamı daha yakından tanımaya çalışmakta ve tecrübe kazanmaktadır. Dolayısıyla, bu ortamda daha fazla zaman harcayarak tecrübe kazanmaları, şaşırma duygularının azalmasını sağlayabilecektir.

5.1.4. Cinsiyete göre okuma süresi

Araştırmada cevabı aranan ikinci araştırma sorusu, ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel ortamlardaki okuma süreçleri açısından harcadıkları zaman

(1)cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir ve (2) harcanan zaman ile hatırlama arasında bir ilişkisi var mıdır? şeklindeydi. Bu bağlamda, katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları sürenin cinsiyete bağlı anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız t-testi sonunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu duruma göre kız ve erkek öğrencilerinin okuma ortamında benzer düzeylerde zaman harcamaktadırlar

5.1.5. Okuma süresi ve hatırlama

Katılımcıların okuma ortamlarında harcadıkları süre ile hatırlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı, ikinci araştırma sorusu kapsamında araştırılan bir başka soruydu. Bu ilişkinin belirlenmesi amacıyla, süre ve hatırlama puanları ilişkisel analizi sonunda, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Pozitif yönde ve orta düzeyde bu ilişkiye göre, katılımcıların hipermetinsel okuma ortamlarında harcadıkları süre arttıkça, okuduklarından hatırladıkları da artmaktadır diyebiliriz.

Bu sonuç literatürdeki bulguları destekler niteliktedir. Reinking (1988) tarafından yapılan çalışmada okurların okuma sonrası geleneksel metinlerden mi yoksa hipermetinlerden mi daha fazla bilgi hatırlayacağı araştırılmıştır. Çalışma sonuçları hipermetin okuma grubunun hatırlama düzeyinin diğer gruplardan fazla olduğunu göstermiştir. Hipermetinsel ortamlardan okuma yapan grubun diğer gruplara göre okuma ortamında daha fazla zaman harcadığını belirlenmiştir. Fakat hipermetinsel ortamda hatırlama düzeyinin diğerlerine göre yüksek çıkmasının harcanan fazla zamandan mı kaynaklanıp kaynaklanmadığı belirlenememiştir.

Benzer şekilde hatırlama performansının araştırıldığı bir başka çalışmada (Alexander, Kulikowich, & Jetton, 1994) hipermetin okurlarının okuma esnasında daha fazla zaman harcadığı ve hatırlama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hatırlama düzeyinin yüksekliğinin harcanan zamandan mı kaynaklandığını sınamak amacıyla, zaman değişkeninin etkisi Kovaryans alındığında okurların hatırlama puanlarının halen anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışma sonunda elde edilen sonuçların literatürdeki bulgularla örtüştüğünün görülmesi, hipermetinsel okuma ortamında harcanan süre arttıkça hatırlama puanlarının daha yüksek olabileceği sonucunu güçlendirdiği söylemek mümkündür.

5.1.6. Hipermetinsel gezinim öğretiminin kaybolma algısına etkisi

İlköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretimi, hipermetinsel okuma sürecinde grupların kaybolma puanlarında fark yaratmakta mıdır? sorusu araştırmada cevabı aranan üçüncü araştırma sorusuydu. Bu soruyu cevaplayabilmek için katılımcı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, öğretim öncesi, HKÖ'den aldıkları puanlar ile deney gruplarının öğretim sonrası HKÖ puanlarının birbirlerine göre istatistiksel anlamda manidar bir fark gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Analiz sonunda deney gruplarının gezinim öğretimi almalarının, onların HKÖ'den aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle katılımcılara hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılacağı konusunda verilen öğretimin, onların kaybolma puanlarını etkilememektedir.

5.1.7. Hipermetinsel gezinim öğretiminin hatırlamaya etkisi

Hipermetinsel gezinim öğretiminin etkisinin araştırıldığı bir diğer soru, dördüncü araştırma sorusuydu. Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu, ilköğretim öğrencilerine hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapılması gerektiği konusunda verilen öğretimin, grupların gezinim (okuma) sonrası hatırlama puanlarında fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu soruyu cevaplayabilmek için katılımcı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, öğretim öncesi, hatırlama ölçüm aracından aldıkları puanlar ile deney gruplarının öğretim sonrası puanlarının birbirlerine göre istatistiksel anlamda manidar bir fark gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Analiz sonunda deney gruplarının gezinim öğretimi almalarının, onların hatırlama ölçüm aracından aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle öğrencilerin hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapmaları gerektiğine yönelik, kendilerine verilen öğretimin onların, okuduklarından daha fazla hatırlamalarını sağlamamaktadır.

Barnes (1994), hipermetinlerin öğrencilere yeni etkileşimli, zengin okuma ve öğrenme deneyimleri sağlarken, bu ortamlara aşina olmayanlar için bir bariyer olabileceğini belirtmiş, okurların bu ortamlardan yeterince faydalanmaları için kendilerine, hipermetinlerde nasıl gezinim yapılacağı konusunda öğretim verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Diğer taraftan, Tedder ve Lee (2003)'de hipermetinsel sistemlerde öğrencilerin, hipermetinlerin doğrusal olmayan yapısından dolayı hipermetinsel ortamlarda nasıl gezinim yapacaklarını öğrenmeye ihtiyacı olacaklarını belirtmiştir.

Ancak bu çalışma kapsamında verilen öğretim sonunda, gezinim öğretimi alan grupların almayan gruplardan hatırlama düzeyi ve kaybolma ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark yaratmaması, gezinim öğretiminin hatırlamaya ve kaybolmaya etkisi açısından bu literatür görüşüyle örtüşmemektedir. Burada verilecek öğretimin süresi ve nasıl gezinim yapılmasının yanında, ek öğretilere de gereksinim doğurduğu düşünülebilir. Bu çalışmada 50 şer dakikalık dersler, etkinlikler ve sağlanan grafiksel ipuçları ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu durum sağlanan öğretimin daha uzun süreli olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.4. Öneriler

İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelendiği bu araştırma bir çok çalışmaya araştırma sorusu anlamında kaynak teşkil edebilir. İlk olarak, belli bir bölgede ve bir okulla sınırlı olan, bu araştırma farklı bölgelerde, farklı okullarda, değişik yaş gruplarındaki öğrenci grupları ile hipermetinsel okuma süreci yeniden araştırılabilir. İkinci olarak hipermetinler geleneksel metinlerden farklı özellikler gösterse de, bu ortamlardan yapılan okuma, geleneksel okuma süreci ile benzer süreçler içerir. Bu nedenden dolayı hipermetinsel okuma süreçleri öğrencilerin okuma seviyeleri değişkeni göz önünde bulundurularak incelenebilir.

Üçüncü olarak bu çalışmada kullanılan okuma materyalleri ve öğretsel materyallerin etkililiği farklı çalışmalarda yeniden araştırılabilir. Son olarak okuma öğretiminde hipermetinsel ortamlarda materyal geliştirme için gerekli bilgi birikimi sağlayacak bu araştırma ile, hipermetinsel okuma sürecinin nasıl olduğunun anlaşılmasının yanı sıra, bu sürece yönelik materyal geliştirirken nelere dikkat edilmesi konusunda yeni araştırmalara bilgi birikimi sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. **Review of Educational Research**, 64(2), 201–252, 1994.
- Altun, A. **The Socio-Cognitive Aspect of Hypertext Use In an Advanced Undergraduate ESL Reading Classroom: A Case Study**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, 1999.
- Altun, A. “Patterns in Cognitive Process and Strategies in Hypertext Reading: A Case Study of Two Experienced Computers Users” **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 9 (1), (35-55), 2000.
- Altun, A. “Hipermetin Ortamlarında Okuma ve Öğrenme: Bilgi Oluşturma Sürecinde Epistemik Kabullerin Rolü” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 2(2), (353-375), 2002 .
- Altun, A. “Understanding hypertext in the context of reading on the web: Language learners' experience” **Current Issues in Education**, <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number9/> . 2003.
- Altun, A. “E- Okuryazarlık” **Milli eğitim Dergisi**, 158, (1-8), 2003
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/158/altun.htm>.
- Altun, A. ve Çakmak, E. Üç Farklı Hipermetinsel Tasarıma İlişkin İlköğretim Öğrencilerinin Algıları. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi., 2004
- Barnes, S. “Hypertext Literacy” **Interpersonal Computing and Technology**, 2 (4): 24-36, <http://www.cvm.tamu.edu/wklemm/htext.html>. 1994.

- Beasley, E. R. ve Waugh, M.L. "The Effects of Content-Structure Focusing on Learner Structural Knowledge Acquisition, Retention, and Disorientation in a Hypermedia Enviroment" **Journal of Research on Computing in Education**, Volume. 28, Number.3, (271-281), 1996.
- Bem, D.J. "Self- perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena." **Psychological Review**,74, (183-200), 1967.
- Bush, V. "As We May Think" **The Atlantic Monthly**
<http://www.ps.uni-sb.de/~duchier/pub/vbush/vbush-all.shtml>. 1945.
- Bülbül, H. İ. "Öğretsel Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarında Ekran Tasarımı"
[http:// yayim.meb.gov.tr/yayimlar/144/bulbul.htm](http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/144/bulbul.htm). 1999
- Büyüköztürk, Ş. **Deneysel Desenler, Ankara**. Pegem Yayıncılık, 2003.
- Büyüköztürk, Ş. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara. Pegem Yayıncılık, 2003.
- Calcaterra, A., Antonietti A. and Underwood, J. "Cognitive style, hypermedia navigation and learning" **Computers & Education**, 2004.
- Curry, John ve diğerleri. "Specified Learning Goals And Their Effect On Learners' Representations Of A Hypertext Reading Environment" **International Journal of Instructional Media**,Vol.26 (1), 1999.
- Eisenstein, E. L. **The printing press as an agent of change: Communications and cultural transformations in early-modern Europe**. Cambridge, Cambridge University Press. 1979.
- Gall, J.E. and Hannafin, M. J. "A Framework for the Study of Hypertext," **Instructional Science**. 22, 1994.

Gay, L.R. **Educational Research Competencies for Analysis and Application**, Fifth Edition. By Prentice- Hall, Inc. Englawood Cliffs, New Jersey, 1996.

Ghosn, I.K. Four good reasons to use literature in primary school ELT. **ELT Journals**. 56(2), 2002” Aktaran Yenici, The Influence of storytelling on the development and retention of L2 vocabulary in child L2 Learners. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bogazici University Institute of Social Science, 2003.

Goodman, K. S. “Alinguistic study of cues and miscues in reading” **Elementary English** 42, 1965.

Goodman, K. S. “Reading: A psycholinguistic guessing game” **Journal of the Reading Specialist**, 4, 1967.

Güneş, F. **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları, 2000.

Kamil, M. L. and Kim H. S. “Successful Uses of Computer Technology for Reading Instruction” **National Invitational Conference on Successful Reading Instruction** .Washington, DC. 2001.

Lawless , K.A., Mills R.J. and Brown S.W. “Navigational Strategies in Children” **Annual Meeting of the American Research Association**, 1999.

Liu, M. “Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem – based hypermedia learning environment” **Computers in Human Behavior**, 20, (357-379), 2004.

Liu. M. “Alien Rescue: A Problem-Based Hypermedia Learning Environment for Middle School Science” Technology Integration Process <http://www.jour.missouri.edu/tip.nsf/toprint/AlienRescue>. 2002

McCarthy, S.J., & Raphael, T.E. Alternative research perspectives. In J. Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading-writing connections: Learning from research* (pp. 2-30). Newark, DE: International Reading Association, 1992.

Miall, D.S and Dobson T. M. Orienting the reader? A study of literary hypertext, *The Vith Biannual IGEL Conference*, Utrecht, The Netherlands, August 26-29, <http://www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL1998/dobsmial.pdf>. 1998

“Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi (2001/53)”, Konu: **Bilgi Teknolojileri Kullanımı**, Sayı:2001/53 , 2001.

Mizell, A. P and Lever J. C. “Accommodating Learning Styles through Hypermedia” *Technology in Teacher Education Conference*, Orlando. **ED372745**.,1990.

Nielsen, J. **Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond** , Academic Press, San Diego, 1995.

Oulasvirta, A. “Task demands and memory in web interaction: a levels of processing approach” *Interacting with Computers*, Volume.16. (217–241), 2004.

Patterson, N. C. “Hypertext and Changing Roles of Readers” *English Journal*, 90(2), 2000.

Pearson, D. P. and Stephens, D. “Learning about literacy: A 30 - Year Journey” Edit: Robert Rudell, **Theoretical models and processes of reading** (4th ed.), , International Reading Association, Newark, Delaware, 1994.

Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L., & Kieffer, R. **Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world** (pp. 269-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L., & Kieffer, R. **Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world** (pp. 269-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Reinking, D. Computer-mediated text and comprehension differences: The role of reading time, reader preference, and estimation of learning. **Reading Research Quarterly**, 23, (485-489), 1988.
- Rourke, L. and Lysynchuk, L. The influence of learning style on achievement in hypertext. Paper presented at **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA., 2000.
- Sears, D.O., Peplau, L.A. and Taylor, S.E. **Social Psychology**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall International, 1991.
- Schroeder, E. E. "Navigating through hypertext: navigational technique, individual differences, and learning" **National Convention of Association for Educational Communications and Technology**, Nashville, TN., 1994.
- Shapiro, A. and Neiderhauser, D. "Learning from hypertext: Research Issues And Finding" Edit: David H. Jonassen. **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**, 2004.
- Spiro, R.J., Coulson, R. J., Feltovitch, P.J., & Anderson, D.K. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Proceeding of **the tenth Annual Conference of Cognitive Science Society**. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Smith, F. **Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. New York: Holt, Rinehart, 1971. Aktaran: David Pearson, P. and Diane Stephens "Learning about literacy: A 30 - Year Journey, 1994.

- Smith, J. “What’s all this hype about hypertext?: Teaching literature with George P. Landow’s “The Dickens Web.” **Computers and the Humanities**, 30(2), (121– 129), 1996.
- Tezbaşaran, A. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- Tedder, C. M. and Lee, M. J.. “The effect of three different computer texts on readers’ recall: based on working memory capacity” **Computers in Human Behavior**, Volume.19. (767-783), 2003.
- Yıldırım, Z. ve Özden Y. “Students’ Perceptions of a Hierarchically-Designed Hypermedia Learning Enviroment” **Eğitim ve Bilim** Cilt.26, Sayı.121 (65-75), 2001.

EK 2 Hipermetinsel Kaybolma Ölçeği*** Faktör analizi sonrası ölçekten çıkartılan maddeler**

	Aynı filildeyim	Emin değilim	Aynı fikirde değilim
ADI SOYADI: _____			
SINIFI: _____			
CİNSİYETİ: (E) (K)			
1. Hikayeyi okurken okumanın kontrolünü kaybettiğimi hissediyorum.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tıklayınca nereye gideceğimi bilmediğim linklere tıklamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Beni nereye götüreceğini merak ettiğim linklere tıklarım.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kendimi denizine atılmış ama yüzmeyi bilmeyen biri gibi hissettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Şaşırdığımda, en başa geri dönmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Okurken hikayedeki her şeyin kontrolü bende olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Linkler, okumanın tüm kontrolünün bende olduğunu hissettirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sürekli hikayeye ilgili linklere tıklamak hikayenin bütününe anlamamı zorlaştırıyor.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Hikayenin tasarımının kafamı karıştırdığını düşünüyorum.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bazı sözcüklerin renkli olması kafamı karıştırır.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Benim için hikayede fazla renkli sözcüğün olması kafa karıştırıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sanki bir çok hikayeyi aynı anda okuyor gibiydim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Hikayeyi okurken kendimi bir labirente girmiş gibi hissettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Hikaye içinde kaybolduğumu düşündüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Hikayenin hiç bitmeyeceğini düşündüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Bir hikayeyi bitirdim demek için tüm linklere gitmek gerektiğine inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Hikayedeki linkler kafamı karıştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Hikayenin sonu gelmeyecek sandım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tüm linkleri okumadan okuma bitmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Hikayeyi okurken ipuçlarının olması şaşırmamı engellediği için hoşuma gider.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 3 - HATIRLAMA ÖLÇÜM ARACI

Açıklama: Az önce okuduğunuz hikaye ile ilgili soruları cevaplariken hatırladığınız cevabı daire içine alınız.

Sorular

1. Sokakta buldukları köpek kendisine yiyecek veren tüm çocukları seviyordu ama Kutlu'yu biraz daha çok seviyordu, neden?

- a) Kendisine daha fazla yiyecek verdiği için
- b) Kendisine kayış taktığı için
- c) Yarasını sardığı için
- d) Boynundaki ipi kopardığı için

2. Kutlu'nun giydiği kazak ne renkti?

- a) Mavi b) Kırmızı – Beyaz c) Turuncu- Gri d) Mavi- Beyaz

3. Ahmet köpeğe ne isim koymuştu?

- a) Boncuk b) Fırtına c) Sarı d) Şimşek

4. Ahmet köpeğin boynuna neden kayış takmıştı?

- a) Köpeği sahiplenmek için
- b) Sokak köpeği sanılıp zehirlenmesin diye
- c) Köpek kaçıp kaybolmasın diye
- d) Kendine yeni bir kayış aldığı için

5. "Ahmet'in evlerinin önünde köpeği bir çok kez beslediğini gördüm " diyen kimdi?

- a) Bilge b) Nemci c) Kalfa d) Kutlu

6. Ahmet'e doğum günü hediyesi olarak aşağıdakilerden hangisi **gelmemiştir?**

- a) Pusula b) Kitap c) Forma e) Kalem

7. Hikaye'de Ahmet'in kaçınıcı yaş günü kutlandı?

- a)10 b)11 c) 12 d)13

8. Aşağıdaki deyimlerden hangisi hikayede **geçmemiştir?**

- a) Derme çatma b) Aylak aylak gezme c) Göz kulak olmak d) Karşı durmak

9. Ünlemek ne demektir?

- a) Yüksek sesle çağırmak
- b) Tedavi etmek
- c) Havlamak
- d) Kavga edenleri barıştırmak

10. Kutlu ve Ahmet'in sokakta buldukları köpeğin asıl sahibinin adı neydi?

- a) Cemil b) Kalfa c) Selim d) Zafer

Ek 4. HİPERMETİNSEL OKUMA ÖĞRETİMİ PAKETİ

Giriş sorularını sorunuz.

Soru 1: Geçenlerde bilgisayar üzerinden bir hikaye okudunuz. Beğendiniz mi hikayeyi?

.....

Soru 2: Daha önce benzer şekilde bir hikaye okuyanınız var mı?

.....

Açıklama 1'i yapınız.

Açıklama1: Geçen uygulamada bilgisayardan okuduğunuz hikaye **hipermetin** örneğidir.

.....

...

Sor: Hipermetinler.Daha önce duydunuz mu?...Hipermetinler yeni, çok, zevkli ve çok eğlenceli okumaların yapıldığı yeni bir metin türüdür.

(Tahtaya "Hipermetin", "Hipermetin nedir?" ve "Hipermetinler Nasıl Okunur?" yazın, sunum boyunca tahtada kalsın)

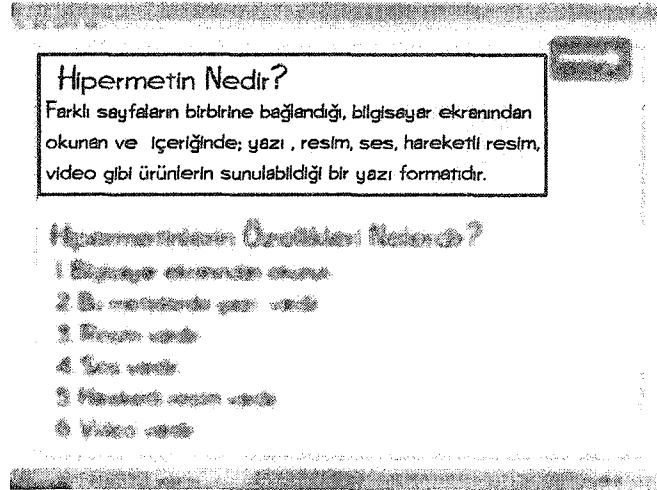


Açıklama 2'yi yapınız

Açıklama 2

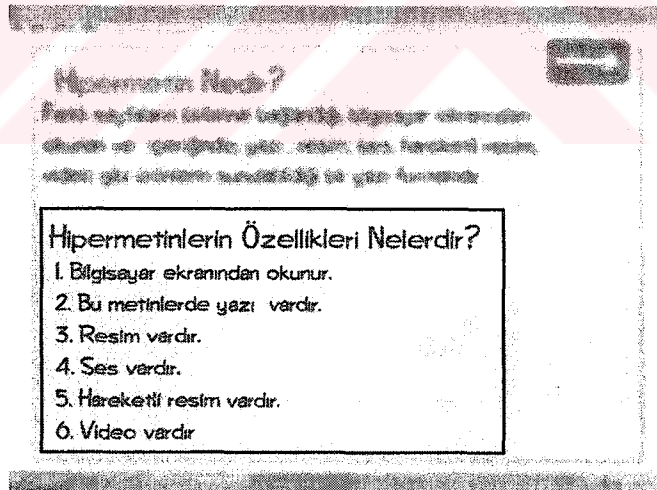
Hipermetinler bitmeyen hikayelerdir. Sizler okurken şunu gördüm ki: Hipermetinlerin bir çok özelliğini fark etmeden okudunuz. Oysa hipermetinler bir çok özellik barındırır ve bu özellikleri öğrenmeniz, fark etmeniz, sizin çok daha zevkli bir okuma yapmanızı sağlayacaktır. Ama bir şansınız daha var, bugün burada hipermetinlerle ilgili bilgilendirici bir ders yapacağız ve dersten sonra daha önce okuduğunuz hikayeyi tekrardan okuyacaksınız ve buradan öğreneceğinizle, bu kez daha farklı bir okuma yapabilirsiniz.. Beni dikkatle izleyip anlamadığınız noktalarda sorarak bunu başarabilirsiniz. Çünkü bu derste hipermetinler hakkında bilgileneceğiz, hipermetinlerin özelliklerini öğreneceğiz. Diğer metinlerden farklarının neler olduğunu göreceğiz. Ve bu yeni metinleri nasıl okumamız gerekir, okurken nelere dikkat etmeliyiz, bu gibi soruların cevaplarını bulacağız bu derste.

“Anlamadığınız bir yer olursa hemen o an sorabilirsiniz. Hazır mısınız? Öncelikle hipermetinleri tanımlamakla başlayalım.” diyerek, Ekran 1a’i açınız.



Ekran 1 a

Tüm öğrencilerden, yansındaki, tanımları içlerinden okumalarını söyleyin ve daha sonra, tanımda geçen, yapı ve içerik özelliklerini vurgulayın. Ekran 1b’de Hipermetinlerin özellikleri bölümünü okuyunuz.



Ekran 1b

Ekran 1b’ Hipermetinlerin özellikleri nelerdir ? Başlığı altında ki maddeleri okuyun ve açıklayın. Link olan maddelere tıkla ve madde örneklerinin olduğu sayfayı açınız.

Açıklama 3'yü yapınız.

Açıklama 3

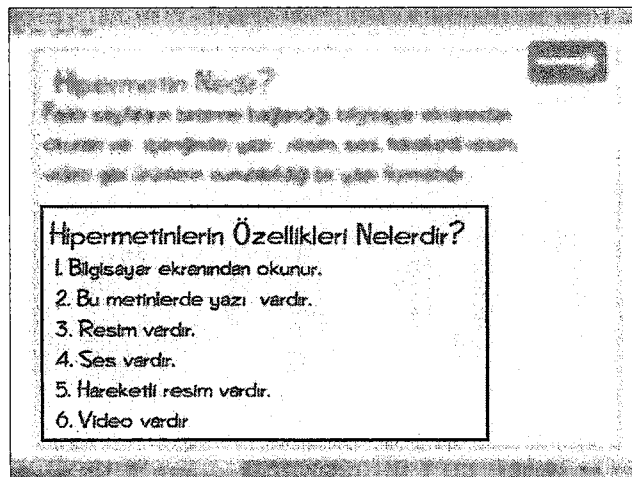
Bizim okuduğumuz hikayelerde, sadece yazı, resim ve fotoğraflar bulunur. Hipermetinlerde bunların dışında, ses, hareketli resim (animasyon) ve videolar. bulunabilir. Siz hipermetinsel hikaye okurken, hikayeye ilgili bir şarkı dinleyebilirsiniz, yada bir video izleyebilirsiniz.

Eline bir kitap al, sayfalarını çevirirken Soru 3'ü sorunuz

Soru 3:

Normal kitaplarda başka bir sayfaya geçmek için, sayfa çeviririz. Peki, hipermetinlerde sayfa değiştirmeyi nasıl yaparız? Hipermetinsel hikayelerin sayfalarını parmaklarımızla çevirebilir miyiz?

Evet, az önce benim, nasıl diğer sayfaya (ekrana geçtiğimi gördünüz mü? diyerek Ekran 1b'deki linklere tıklayarak, tekrar gösterip, "Yazı , Resim, Hareketli resim , Video" linklerine tıklayarak gösteriniz. Tartışmalı, açıklayınız.



Memeliler sınıfının, çift toynaklılar takımının, sığırlar ait familyasındaki bir türün ergin dişilerine verilen genel addir. Vücut uzunlukları 310 cm, ağırlıkları 800-1000 kg kadardır. İnkilerde vücudun ön kısmı daha in yapılıdır. Bacaklar uzun, sırt düzdür. Postları kısa, sık ve düz kıllarla örtülüdür. Renkleri genellikle kahverenginin tonlarıdır. Et, süt ve derilerinden yararlanılır. Tüm dünyada yaygındır.

İnek sesi için tıklayın

İnek



Aslanlar

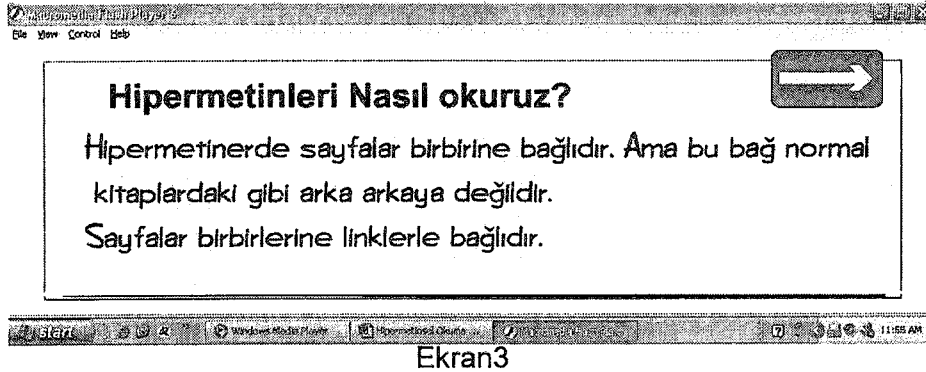


Hayvanat bahçesine bir gezi

Ekran 3'ü aç. Açıklama 4'ü yapınız.

Açıklama 4:

Hipermetinlerde Başka bir sayfaya geçmek için sayfa çevirmek yerine linklere tıklarız. Tıkladığımız link bize başka bir sayfayı açar. Hipermetinlerde sayfalar normal kitaplardaki gibi ilerlemeyebilir. Normal kitaplarda kapağı açarız, önce 1.sayfayı, ardından ikinci sayfayı,sonra üçüncü sayfayı okuruz, Yani 1.2.ve 3. sayfayı okusak herkes önceden belirlenmiş sayfaları okur. Fakat hipermetinlerde bir ekranda ilk sayfayı okuduktan sonra oradaki linklere tıklamak benim tercihim olduğu için,istersem tıklarım istersem tıklamayabilirim. Dolayısıyla belli bir 2. ve 3. sayfa yoktur, o sayfadaki herhangi bir linke tıklarım o benim ikinci linkim olur başka birisi başka bir linke tıklar o sayfayı okur, o zaman onun ikinci sayfası benimkinden farklı olabilir. Bu tüm sayfalar için geçerli olabilir

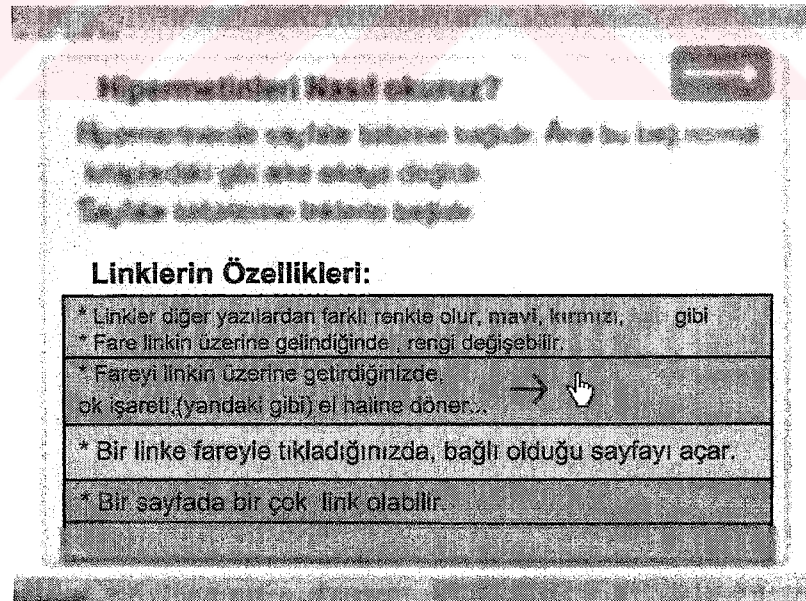


Açıklama 5'i okuyunuz

Açıklama 5

Bizler okurken, var olan linklere tıklayarak o sayfaya gitme imkanına sahibiz. Fakat okurken link oluşturamayız. Ancak önceden oluşturulan linkleri seçebiliriz. Linkler, resim olarak(ekranın üzerindeki yeşil ok'u göster), yada ya da yazılı olarak bulunabilirler. Bir kelime yada kelime grubunun link olduğunu nasıl anlayabiliriz?

Ekran 4'ü açınız.



Ekran 4'ü tatışmalı olarak açıklayınız.

Genel değerlendirme. Hipermetinlerde ne tür bilgiler bulabiliriz?
Bir sayfada link oluşunu nasıl anlarız.?

Genel değerlendirme yapın ve soruları cevaplayın.

Masallar hipermetninde etkinlikleri yaptırın

Deney II Grubu EK ÖĞRETİM

Genel değerlendirme Hipermetin tanım linkler ve özellikleri özetleyin ve Açıklama 6'yı açın.

Açıklama 6:

Hipermetinlerdeki linklerin farklı renklerde olabileceğinden ve bu linklerin yazılı bilgi, şarkı, video, ve resim gibi farklı bilgileri açabileceğinden bahsetmiştik . Burada bir diğer nokta, linkin rengine göre ulaşılabilecek bilgi türleri sınıflandırılmıştır. Örneğin sarı linke tıkladığınızda diğer bilgilerin yanı sıra ağırlıklı olarak resim yada fotoğrafın gibi görsel bilginin gelmesi beklenir. Linklerin rengine göre ne tür bilgi sunulacağı anlaşılabilir.

* Linkler diğer yazılardan farklı renkte olur, mavi, kırmızı, sarı gibi
* Fare linkin üzerine gelindiğinde , rengi değişebilir.

* Bazı yerlerde linklerin rengi mavi olur. Mavi renkli linkin altında ağırlıklı olarak yazılı bilgi yer alır.

* Bazı yerlerde linklerin rengi kırmızı olur. Kırmızı renk ağırlıklı olarak ses, hareketli resim yada video ürünlerinin sunulduğu sayfaları açar.

* Bazı yerlerde linklerin rengi sarı olur. Sarı renkli link daha çok resimlerin sunulduğu sayfaları açar.

Genel değerlendirme yapıp ve soruları cevaplayın.Masallar Hipermetnin de etkinlikleri yaptırınız.

Etkinlikler:

1. Bana Karga ile Tilki masalında kaç tane ses linki olduğunu bulunuz
2. Herkes bana iki tane animasyon linki bulsun.
3. At ile Eşek masalının tümünde kaç tane link vardı?
4. Karga ile Tilki masalında: Nağme kelimesinin anlamını bulunuz?.
5. Masallarda renkli kelimelerden link olmayan bir örnek bulunuz (Bulanlara nasıl anladığını sorun).

Etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştirilememeye durumlarına göre, ek açıklama yapınız, ek etkinlikler gösteriniz.



