



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA VE DUYGUSAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN İZLENMESİNDE İKİ VE ÜÇ
BOYUTLU YENİLİKÇİ MADDE FORMATLARI**

Ömer Topraktepe

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ömer
Soyadı : Topraktepe
Bölümü : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin İzlenmesinde İki ve Üç Boyutlu Yenilikçi Madde Formatları

İngilizce Adı : Two and Three Dimensional Innovative Item Formats in Monitoring The Development of Reading Comprehension and Emotional Literacy Skills of Primary School 4th Grade Students in Turkish Lessons

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Ömer Topraktepe

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer Topraktepe tarafından hazırlanan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin İzlenmesinde İki ve Üç Boyutlu Yenilikçi Madde Formatları" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Nilüfer Kahraman

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : Prof. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Hakan Yavuz Atar

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi : 01/07/2022

Bu tezin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Ayfer'ime ve oğlum Kaan'ıma

TEŞEKKÜR

Çok büyük emekler vererek yazmış olduğumuz bu tezin tüm aşamalarında yanımda olan, rehberliğiyle bana her daim yol gösteren, fikirlerini, deneyimlerini paylaşarak ufkumu açan, her zaman örnek alacağım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum hocam Prof. Dr. Nilüfer Kahraman'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürisinde bulunmalarından onur duyduğum, fikirlerini ve deneyimlerini benimle paylaşan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu'na, Prof. Dr. Hakan Yavuz Atar'a ve tezi okuyarak çok değerli dönütler veren Doç. Dr. Ayfer Sayın'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım Prof. Dr. Mehtap Çakan, Prof. Dr. Hakan Yavuz Atar, Prof. Dr. Bayram Çetin, Prof. Dr. İsmail Karakaya, Prof. Dr. Dilara Bakan Kalaycıoğlu hocalarıma bana öğrettikleri ve kattıkları her şey için çok teşekkür ederim.

Küçük Prens'in Türkçe'ye çevrilmesi sürecinde büyük emekler veren Fransızca öğretmeni kıymetli Nuray Şakar hocama; tüm olumsuz anlarda bile her zaman yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen, varlığıyla mutlu olduğumuz Filiz Topçuoğlu Alpsar'a; testlerin uygulanması sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli zümrelerim Merve Şentürk'e, Aysel Doğan Mutlu'ya ve Sami Özdağ'a; öğrenci yanıtlarının okunmasında puanlayıcı olarak çok büyük emekler veren öğretmen arkadaşım Elif Özdemir'e; öğrenmek ve daha çok çalışmak için birbirimizi her zaman motive ettiğimiz İbrahim Hakkı Tezci'ye; bana yalnızca fikirleriyle değil dostlukları ile de çok şey katan, beraber çalışmaktan onur duyduğum kıymetli dönem arkadaşlarım Ebru Verim Kocalar, Nurcan Çetin ve Naime Sözen'e çok teşekkür ederim.

Ve bu süreçteki en büyük şansım, bana daima inanan, uzun çalışma süreçlerinde sabırla hep destekçim olan sevgili eşim Ayfer'ime çok teşekkür ediyorum.

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA VE DUYGUSAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN İZLENMESİNDE İKİ VE ÜÇ
BOYUTLU YENİLİKÇİ MADDE FORMATLARI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ömer Topraktepe

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2022

ÖZ

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlenmesinde kullanılmak üzere, çoklu ortamda öğrenmenin bilişsel ilkeleri ve bütünlük bir yaklaşım temel alınarak, madde köklerinde fotoğraflar ile videoların kullanıldığı iki ayrı yenilikçi ölçek formatı tasarlanmış ve sadece düz metin içeren maddelerden oluşan ölçek formatı ile birlikte uygulanarak çocuklardaki gelişimi izleme ve desteklemede sağlayabileceği katkılar açısından değerlendirilmiştir. Uygulama için geliştirilen ölçeklerde yer alan maddeler, aynı hikâyeyi üç haftaya bölerek anlatan (devingen) metinler üzerinden, (1) sadece yazılı, (2) görsel (fotoğraf) ekli veya (3) hareketli görsel (kısa video) metinleri içeren üç ayrı madde kökü formatı kullanılarak yazılmıştır. Sırasıyla tek boyutlu, iki boyutlu ve üç boyutlu olarak adlandırılan bu ölçek

formatları, çalışmada yer alan üç ayrı öğrenci grubuna tesadüfi olarak atanarak, her gruptan haftalık aralıklarla üç tekrarlı ölçümün alınmasında kullanılmıştır. Tüm uygulamaları tamamlamaya gönüllü olan çocuk sayısı, tek boyutlu formatta 37, iki boyutlu formatta 34 ve üç boyutlu formatta 51 olmuştur. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında kullanılan ve hikayelerdeki açık ifadelerle örtük ifadelerin birlikte ele alınmasına izin veren bütünleşik yaklaşım çerçevesinde, her uygulama için bir puan olmak üzere, haftalık puanlar hesaplanmış, kesitsel ve boylamsal analizlere tabi tutulmuştur. Kesitsel analizler, tüm ölçeklerin belirli güvenirlik ve geçerlik kriterlerini sağladığını ve ilk uygulama dışında, yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermiştir. Boylamsal analizler, haftalar arası gözlenen gelişimin yalnızca üç boyutlu ölçek formatını alan grup için anlamlı olduğunu göstermiştir. Tüm format gruplarına, her hafta uygulama sonrası benzer şekilde biçimlendirici geri bildirimler verildiği dikkate alındığında, çalışmanın bulguları oldukça önemlidir. Sonuçlar, gelişim ile öğrenmeye konu özelliklerin, bu çalışmada da olduğu gibi bütüncül bir yaklaşımla gelişimi izleme ve destekleme amaçlı ele alınmasının çok daha önemli olduğu küçük yaş gruplarında, görsel ve işitsel uyarılarla zenginleştirilmiş ölçekler ile değerlendirilmesinin daha anlamlı, geribildirim değeri daha yüksek ölçümler sağlayabileceğini destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : Yenilikçi madde formatı, okuduğunu anlama, duygusal okuryazarlık, boylamsal ölçme deseni, çoklu ortamda öğrenme

Sayfa Adeti : 155

Danışman : Prof. Dr. Nilüfer Kahraman

**TWO AND THREE DIMENSIONAL INNOVATIVE ITEM FORMATS
IN MONITORING THE DEVELOPMENT OF READING
COMPREHENSION AND EMOTIONAL LITERACY SKILLS OF
PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS IN TURKISH
LESSONS**

(M.S. Thesis)

Ömer Topraktepe

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

Using a longitudinal assessment design, this study evaluates the usefulness of two innovative scales developed to assess the development of 4th graders' reading and emotional literacy skills. Formulated by utilizing some of the basic principles from the multimedia learning and integrated skills assessment literature, the items in the innovative scales were written to incorporate additional stimuli in the form of either a 2D, i.e., a drawing or a photograph or a 3D enhancement, i.e., a video clip, while the items in the 1D format had no enhancement, i.e., plain text. The scales were identical except the degree of visual enhancements involved, and had a three-part (one per week) structure narrating a developing story line over the weeks. The scales were randomly assigned and administered to three study groups. The number of children in the study groups who volunteered to

complete all the applications was 37, 34 and 51 in the 1D, 2D, and 3D groups, respectively. Item and scale statistics were analyzed first to ensure that acceptable reliability levels were reached for all scale types and that validity evidence collected were in alignment with the theoretical framework utilized in the study. The results from the initial cross-sectional analyses revealed that, with the exception of the week 1, there were significant differences observed for all the possible pairwise group (scale format) comparisons. The results from the repeated analysis of variance revealed that the group receiving the 3D scale was the only group showing significant improvement over the three weeks. Overall, the results suggest that the 3D scale format might provide more meaningful and feedback worthy information about students' progress, especially if the measurements are primarily aimed at supporting the development of integrated skills, which was the case for the current study.

Key Words : Innovative items, reading comprehension, emotional literacy, longitudinal research design, multimedia learning

Page Number : 155

Supervisor : Prof. Dr. Nilüfer Kahraman

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi	5
1.1.1.1. Okuduğunu Anlama Türleri.....	8
1.1.1.1.1. Basit Anlama	8
1.1.1.1.2. Yorumlayıcı Anlama	9
1.1.1.1.3. Sorgulayıcı Anlama	10
1.1.2. Duygusal Okuryazarlık Becerisi.....	17
1.1.2.1. Duygusal Okuryazarlığın Boyutları	17
1.1.2.1.1. Kendine Ait Duyguları Tanıyabilme.....	18

1.1.2.1.2. Empati Duygusuna Sahip Olma	18
1.1.2.1.3. Duyguları Yönetme	18
1.1.2.1.4. Duygusal Hasarı İyileştirme.....	19
1.1.2.1.5. Duygusal Okuryazarlığı Bir Bütün Olarak Uygulama.....	19
1.1.3. Yenilikçi Madde Formatı	20
1.1.3.1. Yenilikçi Madde Formatının Sınıflandırılması.....	20
1.1.3.1.1. Değerlendirme Yapısı	20
1.1.3.1.2. Karmaşıklık.....	21
1.1.3.1.3. Aslına Uygunluk	21
1.1.3.1.4. Etkileşim	21
1.1.3.1.5. Medya Dahil Etme	21
1.1.3.1.6. Yanıtlama Eylemi.....	23
1.1.3.1.7. Puanlama Yöntemi.....	23
1.1.3.2. Yenilikçi Maddelerin Yararları.....	24
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.3. Problem Cümlesi	25
1.4. Alt Problemler	26
1.5. Araştırmanın Önemi.....	27
1.6. Sınırlılıklar.....	28
1.7. Sayıtlar.....	28
1.8. Tanımlar	28
BÖLÜM II	29
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Yapılan Çalışmalar	29
2.2. Duygusal Okuryazarlık Becerisine Yönelik Yapılan Çalışmalar	31
2.3. Yenilikçi Madde Formatına Yönelik Yapılan Çalışmalar	35
BÖLÜM III.....	38
YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Veri Toplama Süreci.....	41
3.5. Veri Analizi.....	44

3.5.1. Tek Yönlü (Faktörlü) ANOVA	45
3.5.2. Kuruskal Wallis H Testi	45
3.5.3. Pearson Korelasyon Katsayısı.....	46
3.5.4. Tekrarlı Ölçümler Tasarımı İçin Varyans Analizi	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR VE YORUM	48
4.1. Nihai Testlerin Oluşturulmasında Madde İstatistiklerine İlişkin Bulgular	50
4.1.1. Ölçümlerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.2. Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Bulgular	60
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	61
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
BÖLÜM V	76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	76
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	79
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	81
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	81
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR	86
EKLER	95
EK 1. İlk Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler	96
EK 2. İlk Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek.....	100
EK 3. İkinci Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler	104
EK 4. İkinci Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek.....	110

EK 5. Üçüncü Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler.....	116
EK 6. Üçüncü Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek.....	120
EK 7. Üç Boyutlu Formattaki Ölçeklerde Sunulan Multimedya Unsurları.....	126
EK 8. İlk Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı.....	127
EK 9. İkinci Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı.....	135
EK 10. Üçüncü Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı.....	143
EK 11. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Görüşü.....	152
EK 12. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	153
EK 13. Gönüllü Katılım Formu	154

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çoklu Ortamda Öğrenmenin Bilişsel Teorisinin Üç Varsayımı	14
Tablo 2. Araştırma Deseni	40
Tablo 3. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Kazanımlar ve Kodlar	48
Tablo 4. Duygusal Okuryazarlık Becerisine İlişkin Kazanımlar ve Kodlar	49
Tablo 5. Uygulamalarda Yer Alan Maddelerin Kazanımlara Göre Sıralaması	49
Tablo 6. Hafta 1 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri	50
Tablo 7. Hafta 2 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri	52
Tablo 8. Hafta 3 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri	54
Tablo 9. Boylamsal Ölçme Deseninin Kapsadığı Kazanımlar	55
Tablo 10. Yapılan Ölçümlerin Ölçek Formatlarına Göre Güvenirlik Katsayıları	59
Tablo 11. Puanlamalara İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Tablo 12. Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Değerleri	61
Tablo 13. Uygulama Haftalarına Ait Normallik Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Uygulama Haftalarına Ait Levene F Testi Sonuçları	63
Tablo 15. Hafta 1 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler	64
Tablo 16. Hafta 1 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları	64
Tablo 17. Hafta 2 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler	65
Tablo 18. Hafta 2 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları	66
Tablo 19. Hafta 3 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler	66
Tablo 20. Hafta 3 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları	67

Tablo 21. <i>Hafta 3 İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 22. <i>Hafta 3 İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 23. <i>Ölçek Formatlarına Göre Tekrarlı Ölçümler Arasındaki İlişkiler</i>	69
Tablo 24. <i>Küresellik (sphericity) Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 25. <i>Tek Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler</i>	71
Tablo 26. <i>1B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları</i>	71
Tablo 27. <i>İki Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler</i>	72
Tablo 28. <i>2B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları</i>	72
Tablo 29. <i>Üç Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler</i>	73
Tablo 30. <i>3B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları</i>	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Çoklu ortam (multimedya) öğrenmenin bilişsel teorisi için bir çerçeve	15
<i>Şekil 2.</i> Ölçeklere göre kümelenmiş biçimde tüm uygulamalara ait error bar grafiği	74
<i>Şekil 3.</i> Ölçeklere göre kümelenmiş biçimde tüm uygulamalara ait kutu grafiği	74

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem durumuna ilişkin kuramsal bilgiler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenmenin, kişinin hayata gelmesiyle başlayıp, her yerde, hayatın her esnasında, çeşitli süreçlerin neticesinde oluştuğu ve yaşam boyunca da sürdüğü bilinmektedir. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için, öğretim aşamasında kişilerin belirlenen bir amaca yönelik planlanmış bir sürecin içine katılması gerekmektedir (Orhan, 2020, s. 220). Öğrenciler okul yaşantıları boyunca kitaplarla ve çeşitli materyallerle sunulan bir çok yazılı metinle karşılaşmaktadır. Öğrencilerin sunulan bu materyallerden okuduklarını öğrenme durumları, metinleri anlamaları ölçüsünde oluşmaktadır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2021, s. 5).

Öğrenme sürecinin iki önemli boyutu olan *okuma* ve *anlama* kavramlarını incelediğimizde Akyol (2011) okumayı; "Yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır (s. 33). Yapılan okuma tanımlarının bir çoğunun, ifade edilen açıklamada da belirtildiği gibi *anlama* kavramı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Akyol, 2011; Özkan & Başkan, 2020; Sadoski &

Pavio, 2007; Yılmaz, 2021). Anlama ise; çok boyutlu, iç içe karmaşık yapıda zihinsel bir süreç olup, metinde yer alan bilgileri alma, bellekte işleme, bu bilgileri bütünleştirme ve zihinsel bir model meydana getirme sürecidir (Güneş, 2021, s. 1). Öğrenme hedeflerine ulaşmak, yenilikleri takip edebilmek, değerlendirmelerde bulunabilmek için yapılan okuma etkinlikleri bir anlama kaynağı olarak ele alınmalıdır (Balcı, 2016, s. 13). Bu iki kavram birbiriyle ilişkili olup, okuma becerisine yönelik yapılacak tanımlamanın kapsamındaki her gelişim, anlama becerisine yönelik tanımlamada da değişim ve gelişime sebep olmaktadır.

Okumak, yalnızca yazılı olarak sunulan metinleri değil aynı zamanda görsel materyalleri ve hatta hayat boyu rastlanan her öğeyi kapsayan bir süreçtir. Anlamak ise tüm bu öğeleri doğru bir şekilde anlamlandırmayı ifade etmektedir. Bu nedenle anlamak, yalnızca yazılı olarak sunulan bir metni anlamak olmayıp kişilerin, yazılı mesajların yanında, sözlü mesajları, görselleri ve tüm bu öğelerin içerdiği açık anlamın yanında gizil olarak ifade edilen anlamları kavramasını da önemli kılmaktadır (Duran & Topbaşoğlu, 2018, s.1).

Açıklamada ifade edilen örtük öğelerin en büyük göstergesi duygular olup bireyin anlama sürecinde, metinde yer alan karakterlerin ortaya koydukları davranışlar, yüz ifadeleri ya da yaptıkları konuşmaların ifade edeceği duygu durumlarını da anlaması gerekmektedir.

Duyguların anlaşılmasını da kapsayan, alan yazında ortaya konulan kavramlardan biriside duygusal okuryazarlıktır (Gören Kaya, 2018). Steiner (2020) duygusal yönden okuryazar olmayı; kişisel olarak gücümüzü, hayat kalitemizi ve aynı şekilde çevremizde bulunan kişilerinde hayat kalitesini geliştirecek biçimde duygularımızı bilmek, olarak tanımlamıştır (s. 17). Yirminci yüzyıl ile birlikte eğitim anlayışı; bireyi özel kılan ona ait duyguları, inançları, algılamaları, amaçları odak noktası edinen ve bireyi ayıran bu farklılıkları desteklemek amacıyla ona uygun koşullar sağlanması gerektiğini benimseyen bir yapıya dönüşmüştür (Kandemir & Dünder, 2008). Çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri bir bütünlük göstermekte olup birinin ihmali diğer yönlerinde olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Oktay, 2002). Vygotsky (1986) bilişsel becerilerin gelişiminde, duyuşsal alanında etkili olduğunu ortaya koyarak, duyguların gelişim süreci

ile ilgili önemini vurgulamıştır. Ortaya çıkan bu bütünlüğün bir yansıması olarak, duygular anlaşıldığında daha etkili öğrenmeler gerçekleştirilip; yönetildiğinde olumlu ilişkiler kurulup; doğru bir biçimde ifade edildiğinde duygusal yönden daha sağlıklı olunabilmektedir (Sharp, 2001, s. 12).

Yukarıda ifade edilen tanımlamalarda da görüldüğü gibi anlamının kapsamı oldukça karmaşık ve seviyeleri derindir. Anlama, devamlı geliştirilmeye açık, asla tamamlanmayan ve her kişide gelişimi farklı seviyelerde olan bir beceridir. Kişilerin ön bilgilerindeki farklılıklar anlama ve anlam kurma sürecini etkilemekte olup bu durum planlı bir öğretimi zorunlu kılmaktadır (Güneş, 2021, s. 1-2). Fakat, öğretim süreci sınıftaki tüm öğrenciler genellenerek yürütülmekte, bu genel seviyenin altında kalan öğrenciler ise öğrenmeyi gerçekleştirmekte zorlanmaktadır (Orhan, 2020, s. 220).

Mayer (2003), çoklu ortamda (multimedya) öğrenme adını verdiği ilkeye dayanarak farklı ön bilgilere sahip öğrencilerin anlamalarını sağlamak amacıyla yalnız metinlerin değil, metinlerle birlikte içeriğin yansıtıldığı ilgili görselin de sunulmasının öneminden söz etmektedir (s. 125). Bu teoriye göre, insanlar tek başına kelimelerden oluşan metinler yerine, kelimeler ile verilen resimler yardımıyla daha derinlemesine öğrenir (Mayer, 2005, s. 31).

Türkçe derslerinde düzenlenen öğretim etkinliklerinin ana hedefi; bireylerin anlama (dinleme-izleme ve okuma öğrenme alanı) ve anlatma (konuşma ve yazma öğrenme alanı) becerilerinde gelişim sağlamaktır. Okuma ve yazmayı öğrencilerin bir beceri haline getirmesi; dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını tam olarak anlayıp; anladıklarını yazı ya da konuşma diliyle ifade edebilmesi, ilgili derste gerçekleştirilen öğretimin hedefine ulaştığının işaretidir (Göçer, 2019, s. 171). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi yalnızca Türkçe dersinde değil, müfredatın tüm alanlarındaki başarıyı etkilemektedir (Balcı, 2016; Göçer, 2019; Hughes-Hassell & Rodge, 2007; Yılmaz, 2021).

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin eğitim öğretim sürecindeki önemi, öğretmenlerin bu becerileri sınıflarında nasıl kazandırıp, geliştirecekleri konusunda bilgi

sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır (Akyol, 2011, s. 33). Ayrıca, öğretimin bir süreç olması nedeniyle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini kazandıktan sonra bu becerileri geliştirme durumlarının ve süreç sonundaki erişim seviyelerinin de izlenip, değerlendirilmesi, öğrencilerin erişim seviyelerini artırabilmesi için dönüt ve düzeltmelerin verilmesi de önemli olmaktadır.

Formal eğitim faaliyetlerinin bütün bölümlerinde olduğu gibi okuma ve anlama da amaçlı bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin en önemli faktörlerinden biriside bireylerin okuduklarını hangi düzeyde anladığını belirlemek amacıyla yapılan, ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin verdiği bilgilerin yanında, okuma ve anlamaya yönelik yürütülen öğretim programının, ortamın ve sunulan materyalin niteliği hakkında da değerlendirmeler yapmamıza imkan tanımaktadır. Okuduğunu anlamanın bilişsel bir süreç olması, bireyin ne kadar anladığının doğrudan gözlenmesini engellemektedir. Bu nedenle anlama, sunulan materyale ilişkin yöneltilen sorular yoluyla ölçülmeye çalışılmaktadır (Baştuğ vd., 2021, s. 233). Duyuşsal davranışların, bilişsel davranışlara göre gözlenip, ölçülmesi oldukça zordur. Duyuşsal davranışların ölçülmesinde tercih edilen yöntemlerin bir kısmı, kişinin kendi duyularını raporlamasına dayanır (Turgut & Baykul, 2019, s. 326). Alan yazında okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin bir arada ölçülmesine yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu becerileri ayrı ayrı ele alan çalışmalarda, okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik genel olarak, yalnızca metne (resim, video vb. destekleyici unsur içermeyen) ilişkin soruların kullanıldığı; duygusal okuryazarlık becerisinin ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla Likert tipi ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir.

Teknolojinin hızla gelişmesi, testlerin yapılarında farklılıklar oluşturmak için yeni seçenekler üretmiştir (Parshall & Harmes, 2007). Kağıt kalem testleriyle kolayca ölçülemeyen bu özellikleri ölçmek için yenilikçi madde formatları geliştirilmiştir (Demirtaşlı, 2017). Yenilikçi madde formatı, geleneksel testlerle değerlendirmesi zor olan

özelliklerin, multimedya araçlarını da kullanarak değerlendirilmesine imkan sağlayan madde formatlarıdır (Zenisky & Sireci, 2002).

Kişinin kendi duygularını anlayamaması veya kendi duygularını anladığı halde yanıtlarını başka yönde değiştirerek vermesi durumunda gerçek dışı yanıtlar ortaya çıkacak bu da testin geçerliğini düşürecektir. Ortaya çıkan bu gerçek dışı yanıtlar, kişinin test maddelerini anlayamamasından da kaynaklanabilmektedir. Bu durum ölçme sonuçlarının geçerliği ile birlikte güvenilirliğinin de olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Turgut & Baykul, 2019, s. 327). Multimedya unsurları eklenerek zenginleştirilmiş yenilikçi bir madde, kişinin ölçülmek istenen hedefe yönelik verilen konuyu daha iyi kavramasına katkıda bulunacaktır (Strain-Seymour, Denny Way & Dolan, 2009, s. 4-5). Bu durum ölçme sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.

Bu kapsamda eldeki çalışmanın odak noktası, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlenmesi ile ilgili yapılacak olan uygulama üzerinden, metin ile birlikte verilen resimler (iki boyutlu); metin ile birlikte verilen videolar (üç boyutlu) kullanılarak yenilikçi bir madde formatı tasarlamak ve geliştirilen madde formatının hem bilişsel hem de duyuşsal becerilere ilişkin ölçme sonuçlarına getireceği veri zenginliğini uygulamalı olarak araştırmaktır.

1.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma ve okunanlardan anlam çıkarma, bireylerin yaşamını anlamlı hale getirmesi için kazandırılacak en önemli becerilerden olup eğitim programlarının ve öğretim sürecinin bir parçası olarak yerini almaktadır (Akyol, 2011, s. 33). Okuma; bireyin duyu organları ile algıladığı semboller, ön bilgilerini kullanarak zihinsel bir süreçten geçirmesi neticesinde, metinden anlam kurmasını ifade etmektedir. Yaşanan anlam kurma sürecinde, daha önceki bilgiler ile metindeki bilgiler arasında ilişki kurulmakta ve buradan yeni bir düşünceye varılmaktadır (Yılmaz, 2021, s. 79). Bu yönüyle zihinsel bir beceri olan okuma,

kelimelerin alınıp, algılanıp, anlamlandırılarak yorumlanması olarak açıklanabilmektedir (Özkan & Başkan, 2020, s. 67).

Sadoski ve Pavio (2007) okumanın; çözümleme veya yeniden kodlama, anlama, yanıtlama-tepki olmak üzere en az üç alt bölümünün olduğunu ifade etmektedir. Bu alt bölümlerden ilki olan çözümleme veya yeniden kodlama, yazılı dilin konuşma diline dönüştürülmesini içermektedir. Anlama boyutu, metne ilişkin anlamlı bir yorumun veya zihinsel modelin oluşturulmasını kapsamakta olup tipik olarak basit, çıkarımsal ve yorumlayıcı/eleştirel düzeylerde meydana geldiği görülmektedir. Yanıtlama-tepki boyutu ise, yorumlayıcı/eleştirel düzeyde anlama ile örtüşmekte olup aynı zamanda okuyucunun metne ilişkin duygularını, değerlendirmelerini veya uygulamalarını içermektedir (s. 341). Akyol (2011) ise okumayı, "Yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır (s. 33).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, metinde yer alan sembollerin tanınmasının ötesine geçerek *anlama* kavramının üzerinde durulduğu görülmektedir (Balcı, 2016, s. 10). Birçok öğretmen ve aile, öğrencilerinin metin içerisindeki kelimeleri seslendirebilmesinin, okuduğunu anlama için yeterli olacağını düşünmektedir. Fakat okuma, sunulan metni seslere ve konuşma diline dönüştürmeyi içeren daha çok mekanik bir beceri iken; okuduğunu anlama, algılanan kelimelerden anlam çıkarmayı ifade etmektedir (Baştuğ vd., 2021, s. 5).

Anlama, okumanın merkezi olup metin ve okuyucudan gelen girdinin göreceli dengede olduğu süreklilik üzerindeki merkezi yeri kaplamaktadır (Sadoski & Pavio, 2007, s. 341). Karakuş (2005) anlamayı; görünenden, duyulandan, okunandan, söylenen bir sözden, gösterilen davranıştan, meydana gelen olaydan bir ileti alma, sonuca varma ya da karşılaşılan tüm bu durumların işaret ettiği, söylemek istediklerini kavramak, olarak tanımlamıştır (s. 91). Bireyler okumaları neticesinde, metinde yer alan bilgiler ile kendi ön bilgileri arasında ilişkiler oluşturarak bilgiyi yapılandırıp, anlam kurabilmektedir (Yılmaz, 2021, s. 84).

Bilim insanlarının ve araştırmacıların tanımlamaya çalıştıkları önemli bir kavram olan anlama; çok boyutlu, iç içe, karmaşık yapıda zihinsel bir süreç olup metinde yer alan bilgileri alma, bellekte işleme, bu bilgileri bütünleştirme ve zihinsel bir model meydana getirme sürecidir. Tüm bu süreç, sözcükleri tanıma ile başlayıp, metinde yer alan bağlantıların farkına varma, ana düşünceyi belirleme, ileriye dönük kestirimler yapma, çıkarımlarda bulunma ve metnin zihinsel görüntüsünü oluşturma gibi işlemleri kapsamaktadır (Güneş, 2021, s. 1).

Bireyler içinde bulunduğu toplumda çeşitli durumlarla karşılaşmakta olup ortaya çıkan bu durum ve olayları sürekli olarak anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama, yalnızca yazılı olarak sunulan bir metni anlamak demek değildir. Bireyin, yazılı mesajların yanında sözlü mesajları, görselleri ve tüm bu öğelerin içerdiği açık olarak belirtilen anlamla birlikte örtük anlamları da kavraması önemli bir yer edinmektedir (Duran & Topbaşoğlu, 2018, s. 1). Bu açıklama doğrultusunda anlama sürecinde, metin içinde doğrudan verilmiş olan bilgilerin yanında, kahramanların davranışları, yüz ifadeleri, söyledikleri sözlerin ya da metnin genel anlatımının ifade edeceği duygusal durumları gösteren gizil süreçlerin anlaşılması da önem göstermektedir. Okuduğunu anlayanın boyutları bununla da sınırlı kalmayıp, okuyucunun metinde yer alan her türlü ifadenin temsil edebileceği duyguların farkına varması kadar metne ya da duruma ilişkin kendi duygularının farkına varması da gerekli olmakta olup, bu durum duygusal okuryazarlığın da temellerini oluşturmaktadır. Bu araştırma da okuduğunu anlama, duygusal okuryazarlık boyutuyla da ele alınmış ve açıklanmıştır.

Yukarıdaki tanımlarda farklılıklar gözlendiği gibi tarihsel süreçte de okuduğunu anlama farklı açılardan değerlendirilip, yorumlanmıştır. İlk zamanlar, okunan metinden bilgi elde etme olarak düşünülüp "kelimeleri, cümleleri ve sonuç olarak metni anlama" sürecine yoğunlaşmıştır. Daha sonraları "kavrama ve yorumlama" boyutları da dahil edilerek anlayanın sınırları genişletilmiştir. Son zamanlarda ise yalnızca metinde yer alan bilgilerin alınmasının yeterli olmadığı bununla birlikte bu bilgilerin zihinde işlenmesi sürecinin

önemi üzerinde durulmuştur. Böylece zaman içerisinde okuduğunu anlamada metinsel ve bilişsel süreçler bir araya getirilerek, beceriler üzerinde durulmuş olup temel seviye anlamadan üst seviye anlamaya uzanan düzeylerin becerileri belirlenmiştir (Güneş, 2021, s. 18).

1.1.1.1. Okuduğunu Anlama Türleri

Robinson ve Good (1987) okuduğunu anlamayı *basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama* olarak üç bölümde incelemiştir (Robinson ve Good' tan aktaran Yılmaz, 2021, s. 84). Yılmaz (2021) belirtilen anlama seviyelerini ve bu seviyelerde yer alan becerileri sıralayarak açıklamıştır.

1.1.1.1.1. Basit Anlama

Bilişsel sürecin alt basamaklarına dayanmakta olan basit anlamada birey metni yüzeysel olarak anlamakta olup, bu anlama düzeyi Bloom'un bilişsel taksonomisindeki bilgi basamağına karşılık gelmektedir.

Basit anlama basamağında yer alan beceriler;

- Bilgiyi metinde bulma,
- Bilgiyi toplama,
- Basamakları izleme,
- Metindeki karakterleri tespit etme,
- Olayın geçtiği yeri bulma,
- Yönergeleri takip etme,
- Yazarın yapısal planını açıklama.

1.1.1.1.2. Yorumlayıcı Anlama

Bloom'un bilişsel taksonomisinde kavrama ve uygulama düzeylerine karşılık gelmekte olan yorumlayıcı anlamada birey, metinde anlatılanları kendi ifadeleriyle anlatabilecek seviyede anlamaktadır.

Yorumlayıcı anlama basamağında yer alan beceriler;

- Metnin ana fikrini belirleme,
- Önemli düşünceleri ayırt etme,
- Fikirleri organize etme,
- Kavram ve ilkeleri geliştirme,
- Metni özetleme,
- Çıktıları ve etkileri hipotez etme,
- İmalı ifadeleri anlama,
- Genellemeler yapma,
- İlişkileri tespit etme,
- Kestirimde bulunma,
- Bilgileri karşılaştırma,
- Metindeki kahramanların yönelim ve motivasyonlarını saptama,
- Yazarın metne ilişkin hedefini, fikrini ve yönelimlerini tespit etme,
- Metni diğer metinlerle karşılaştırma,
- Anlatılanları kendi deneyimleriyle birleştirme,
- Duygusal imgeler ve yanıtlar meydana getirme,
- Okunanları tekrardan yapılandırma,
- Çıkarımlarda bulunma.

1.1.1.1.3. Sorgulayıcı Anlama

Bilişsel düzeyin üst basamaklarına dayanmakta olan bu anlama düzeyi Bloom Taksonomisi'nde analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerine karşılık gelmektedir. Sorgulayıcı anlama düzeyinde birey, metinde yer alan konuyu, metnin yapısını, yazarın ortaya koyduğu düşünceleri kendi fikirleri ile karşılaştırıp değerlendirmelerde bulunacak boyutta anlamaya ulaşmaktadır.

Sorgulayıcı anlama basamağında yer alan beceriler;

- Okunan metni; kalite, değer, doğruluk, gerçeğe uygunluk, yansızlık, reklam, tutarlılık, ilgililik, yeterlik yönünden karşılaştırma,
- Okuma amacını belirleyip değerlendirme,
- Yazarın hedefini ve tutumlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam yönünden değerlendirme,
- Dil unsurunu değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme,

olarak üç anlama düzeyi ve bu düzeylerde yer alan beceriler sıralanmaktadır (s. 85-86). Bireyin okuduğu bir metni, dinlediği konuşmayı, seyrettiği bir olayı analiz edip anlaması eğitim sürecinde kazanılacak en önemli beceridir (Göçer, 2019, s. 171).

Anlama becerilerinin bu denli önemli oluşu, anlam kurma üzerine bir çok araştırmanın yapılmasını çeşitli model ve teorilerin geliştirilmesini sağlamıştır. Ortaya konulan bu teorilerden, *şema teorisi* hakkında bir çok çalışma yürütülmüştür. Şema teorisine göre okuma, aynı zamanda ama değişik düzeylerde bir çok bilişsel analizin gerçekleştirildiği bir süreçtir. Gerçekleştirilen bu düzeyler okunan metnin özelliklerinden ve bireyin ön bilgilerinden etkilenmektedir. Okuyucular farklı şemalara sahip olmakta olup, okuma sürecinde bu şemalar aktifleştirilerek, yeni öğrenmelerle bütünleştirilmektedir. Şema teorisine göre, şemalar sürekli olarak geliştirilmeye açık bir yapıdadır (Akyol, 2011, s. 42-

43). Bireyin daha önceki bilgileri ön bilgileri olup, okunan yeni bilgilerin yapılandırılmasına destek olmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık kuramına göre, birey bilgileri zihnindeki ilgili dosyalara kaydetmekte ve yeni bilgileri, eski bilgileriyle ilişki kurarak öğrenmektedir (Yılmaz, 2021, s. 82). Ortaya konulan bu teori öğretmenlerin anlama sürecinde bazı durumlara dikkat etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öncelikle verilen materyaller dil yapısı ve kapsam olarak bireylerin ön bilgileriyle uyumlu olmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına taşımaları ve metinlerde verilen bilgileri anlayabilmesi amacıyla gezilerden, konuk konuşmacılardan, filmlerden, resim, fotoğraf v.b unsurlar içeren görsellerden yararlanmalıdır. Metinle ilgili özetlemeler yapıp, sorular kullanılıp, çıkarımlar yapılmalı ve anlama kontrol edilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin, anlama sürecinde izlenmesi önemli olmaktadır (Akyol, 2011, s. 44-45).

Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili ortaya konulan teorilerden bir diğeri de interaktif yaklaşımdır. *İnteraktif teori*, bilgi işlem ve sosyal teorilerin sentezinden meydana gelmektedir. Bu teoriye göre, faal bir süreç olan okuma sırasında birey çeşitli kaynakları ve ön bilgilerini işe koşarak anlam kurmaya çalışmaktadır. Okuma süreciyle ilgili hem içsel hem de dışsal öğelere yer veren interaktif teoriye göre bireylerin anlam kurma sürecindeki başarısı bütünüyle okuyucudan kaynaklanmamakta olup sürecin etkililiği okuyucu, metin (yazar) ve ortamın etkileşimine dayanmaktadır (Akyol, 2011, s. 45-46-47). İfade edilen bu üç öğenin (okuyucu, metin, ortam) iletişiminin etkililiği öğrencinin anlam kurma sürecini kolaylaştırmakta, etkileşimin zayıf olması ise anlama problemlerinin oluşmasına neden olmaktadır (Giasson, 2008).

Lima (2003) anlamayı, metne ilişkin zihinsel bir model meydana getirmek olarak açıklamaktadır. Oluşturulan bu model; okunan metnin özelliği, okuma ortamı ve okuyucunun bilişsel, duyuşsal yapısı ile bilişsel süreçlerinin etkisinde şekillenmektedir. Okunan metinde yer alan bilgiler bellekte özel olarak düzenlenmekte olup, sürecin etkililiğinde metnin sunumu ve zihin modeli önemli bir yer edinmektedir (Lima'dan aktaran Güneş, 2021, s. 20).

Okuduğunu anlama, kişinin okuduğu metinde yer alan bilgilerle ön bilgileri arasında bağlantılar oluşturarak yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2021, s. 82). Bu tanımlama ile birlikte bir öğrenme süreci olarak görülen okuduğunu anlamayı gerçekleştirmek, bu beceriyi geliştirmek amacıyla ortaya konulan yöntemlere odaklanılmalı ve öğretmenlerin bu yöntemleri sınıf ortamlarına taşıması gerekmektedir.

1900'lü senelerden başlayarak yürütülen araştırmalar, daha fazla duyu organının işe koşulmasıyla birlikte kişilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelere ulaşacağını ortaya koymaktadır (Mayer, 2003). İfade edilen bu bilgi doğrultusunda geliştirilen çoklu ortam (multimedya) öğrenme, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim ortamlarına yansması ve birden fazla duyuya hitap edecek öğrenme ortamlarının sunulmasına imkan sağlaması nedeniyle gelişimi hızlanan kuramlardan olmuştur (Tatlı & Erdem, 2019, s. 58-59). Özellikle uzaktan eğitim (sanal ortam) uygulamalarının hız kazandığı günümüzde öğretim ortamlarının tasarımında da farklılıklara gidilmesi, çoklu ortam (multimedya) öğrenme uygulamalarını gündeme getirmiştir (Orhan, 2020, s. 225). Ancak, çeşitli teknolojik araçları kullanmak, insan zihninin nasıl çalıştığının temel doğasını değiştirmez. Burada dikkat edilmesi gereken öğretim teknolojilerinin, akıllıca tasarlanarak kullanılması ölçüsünde, insan bilişine güçlü yardımcıları olarak hizmet edebileceğidir (Mayer, 2003, s. 137).

Çoklu ortam (multimedya) öğrenme bilişsel kuramı ile ilgili açıklamalardan önce bu kuramın ismindeki kavramları incelemek faydalı olacaktır. Çoklu (multi) sözcüğü, birden çok formatı içermeyi; ortam (medya) ise, bilgilerin verildiği çevreyi ifade etmektedir. Bu kavramları birleştirecek *çoklu ortam*, özellikle göze ve kulağa olmak üzere en az iki duyu organına hitap eden ortamları tanımlamaktadır (Yılmaz Soylu & Akkoyunlu, 2020, s. 164). Çoklu ortam (multimedya) öğrenmenin vaat ettiği şey, öğrencilerin, kelimelerden ve resimlerden meydana gelen iyi tasarlanmış multimedya mesajlarından, yalnızca kelimeleri içeren geleneksel formatlara göre daha derinlemesine öğrenebilmesidir (Mayer, 2003, s. 125). Bu kuramın altında yatan hipotez, insan zihninin nasıl çalıştığının ışığında

tasarlanmış bir multimedya öğretim mesajının, multimedya unsurları içermeyenlere göre anlamlı öğrenmeyi sağlama olasılığının daha yüksek olmasıdır. Bu öğretim mesajı, öğrenmeyi teşvik etmeyi hedefleyen kelimeler ve bununla birlikte sunulan resimler içeren bir iletişimdir. Kelimeler basılı (şu anda okuduğumuz gibi) veya sözlü (bir anlatımda olduğu gibi) metin olarak sunulabilir. Resimler ise fotoğraf, resim, harita gibi statik veya animasyon, video gibi dinamik bir biçimde verilebilir (Mayer, 2005, s. 32).

Multimedya öğretim mesajı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelere ulaşmaları için tasarlanmış, kelimelerden ve resimlerden meydana gelen bir sunumdur. Bu nedenle tanım iki bölümden oluşmaktadır: sunum kelimelerle birlikte resimler içerir ve sunum anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır (Mayer, 2003, s. 128).

Öğrenmenin iki temel amacı vardır. Bu amaçlardan ilki *hatırlamaktır*. Hatırlamayı değerlendirmek için yapılan kalıcılık testlerinde öğrencinin soruyu cevaplamak için derste verilen bilgileri hatırlaması veya tanınması gerekir. Öğrenmenin ikinci amacı ise, çoklu ortam (multimedya) öğrenmenin nihai hedefi olan *anlamaktır* (Johnson, 2011, s. 2). Metinsel anlamayı geliştirmek için, doğru tasarlanmış bir multimedya metodolojisini kullanmak, öğrencilerin soruları cevaplarken daha az hata yapmalarını sağlayıp öğretim sürecinin daha etkili olmasına yardımcı olacaktır (Garcia, Rigo & Jimenez, 2017, s. 9).

Bu anlayış ve düşüncelerle ortaya konulan, çoklu ortam (multimedya) öğrenmede bilişsel kuram; Mayer tarafından Baddeley'in *çalışma belleği modeli*, Paivio'nun *çift kanal* ve Sweller'in *bilişsel yük kuramını* temel alarak geliştirilmiştir. Kuramın temel varsayımları: Çift kanal, sınırlı kapasite ve aktif işleme görüşleridir (Mayer, 2001; Tatlı & Erdem, 2019). Çift kanal varsayımına göre; insanlar görsel ve işitsel olarak temsil edilen materyaller için ayrı bilgi işlem kanallarına sahiptir (Mayer, 2005, s. 33). Zihnin gelen bilgiyi işlemek için iki kanala sahip olduğunu temel alırsak multimedya öğrenme, bilgiyi her iki kanala da sunarak mevcut kapasiteden daha fazla yararlanabilir (Johnson, 2011, s. 1-2). Sınırlı kapasite, bireylerin her seferde tek bir kanalda işleyebileceği bilgi miktarının sınırlı olduğunu; aktif işleme ise anlamlı öğrenmenin, bilgiyi seçme, seçilen bilgiyi anlamlı

bilişsel temsiller halinde düzenleyip, ön bilgiler ile bütünleştirilmesini içeren zihinsel sürece dayandığını ifade eden ilkedir (Mayer, 2005, s. 34).

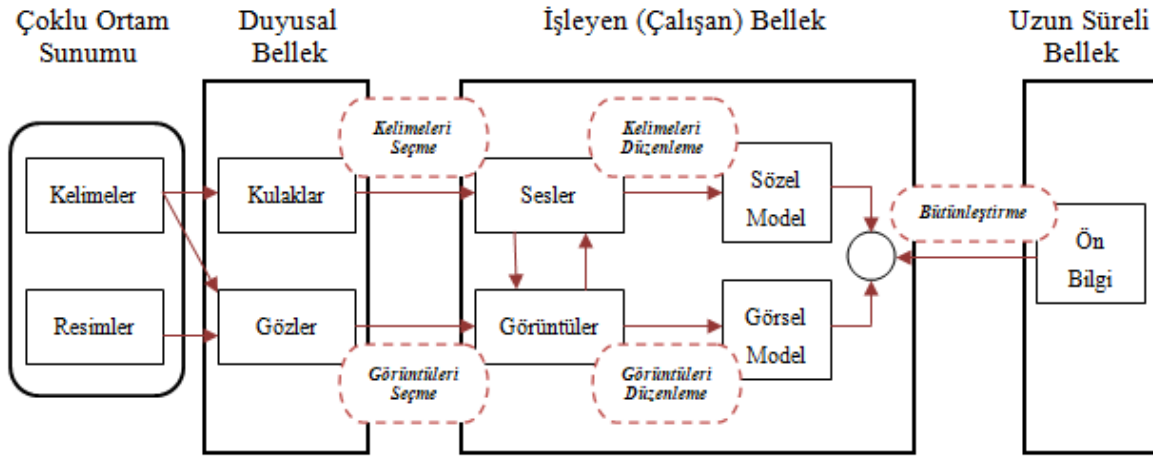
Tablo 1

Çoklu Ortamda Öğrenmenin Bilişsel Teorisinin Üç Varsayımı

Varsayım	Açıklama	İlgili Çalışmalar
Çift kanal	İnsanlar görsel ve işitsel bilgileri işlemek için ayrı kanallara sahiptir.	Paivio (1986); Baddeley (1986,1999)
Sınırlı kapasite	İnsanların, her seferde tek bir kanalda işleyebileceği bilgi miktarı sınırlıdır.	Baddeley (1986, 1999); Chandler & Sweller (1991)
Aktif işleme	İnsanlar, gelen bilgilere dikkat ederek, seçilen bilgileri anlamlı zihinsel temsiller halinde organize ederek ve zihinsel temsilleri diğer bilgilerle bütünleştirerek aktif (anlamlı) öğrenmeye katılırlar.	Mayer (2001); Wittrock (1989)

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.

Şüphesiz ki bireylerin öğrenmesi üzerinde pek çok faktör etkili olup, çoklu öğrenme ortamlarının şekilsel olarak planı, öğrenciye verilecek olan bilginin çeşitli sunum formatlarının birleştirilmesinin ötesinde bir süreci ifade etmektedir. Tüm bu durumlardan önce kişilerin bilişsel süreçleri göz önünde bulundurulmalı ve ortamın şekillenmesi bilişin temel kuralları üzerine olmalıdır (Tatlı & Erdem, 2019, s. 63). Şekil 1, insanların bilgi işleme sistemini temsil etmeye yönelik bilişsel bir multimedya öğrenme modeli sunmaktadır.



Şekil 1. Çoklu ortam (multimedya) öğrenmenin bilişsel teorisi için bir çerçeve. Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125-139.

Yukarıda yer alan kutucuklar duysal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç bellek deposunu simgelemektedir. İlk olarak kişilerin algıladığı kelimeler ile resimler, gözler ve kulaklar yoluyla duysal belleğe iletilir. Duysal bellek; basılı metnin ve resimlerin görsel görüntüler, konuşmaların ve diğer seslerin ise işitsel görüntüler olarak kısa süreliğine tutulmasına izin verir. Gözlere resimlerden giden ok, gözlere kaydedilen bir resme; kelimelerden gelen ok ise gözlere kaydedilen basılı bir metne karşılık gelir. Kulağa, kelimelerden gelen ok ise metnin konuşma biçimini ifade etmektedir (Mayer, 2005, s.37-38). Yukarıda belirtildiği gibi duysal bellek sunulan uyarıcıları alır ve kısa bir süreliğine saklar. Bu belleğin dışında, işleyen (çalışan) bellek, bilişsel yapılar meydana getirmek amacıyla bilgiyi aktif olarak işler. Uzun süreli bellek ise bireylerin öğrenmelerinin tamamının saklandığı alandır (Yıldırım, 2020, s. 286).

Multimedya öğrenme kuramına göre öğrenim, işleyen bellekte gerçekleşir. İşleyen (çalışan) belleğin sol tarafı, resimlerin görsel, kelimelerin ise sesli görüntülerinden oluşan hammadde olan bilgiyi; buna karşılık sağ tarafı ise, işleyen (çalışan) bellekte oluşturulan bilgiyi temsil eder. Seslerden görüntüye giden ok; bir sesin, görsel bir görüntü olarak zihinsel dönüşümünü (örneğin; kedi kelimesini duyduğumuzda kedi ile ilgili zihinsel bir görüntünün oluşmasını) simgeler. Görüntülerden seslere giden ok ise, görüntünün (kedinin

resmi), sese (kedi kelimesine) zihinsel dönüşümünü temsil eder. Çoklu ortamda (multimedya) öğrenme için görüntüleri seçme, sözcükleri seçme, görüntüleri düzenleme, sözcükleri düzenleme ve bütünleştirme adımlarından oluşan bilişsel işlemler gerekli olup bu adımlar ok işaretleri ile etiketlenerek gösterilmiştir (Mayer, 2005, s. 38). Burada ifade edilen bütünleştirme, görsel modeller, sözel modeller ve ön bilgiler arasında bağlantı kurmayı ifade eden bilişsel işlemidir. Bir öğrenme çıktısı oluşturulduktan sonra, ileride kullanılmak üzere uzun süreli bellekte depolanır. Çoklu ortamda (multimedya) öğrenmenin bilişsel teorisine göre, anlamlı öğrenme, görsel ve sözel temsiller için meydana gelen bu üç işlemin (seçme, düzenleme, bütünleştirme) hepsine bağlıdır. Bu süreçleri mümkün kılan ve destekleyen yöntemlerin anlamlı öğrenmeye yol açma olasılığı, olmayan yöntemlere göre daha yüksektir (Mayer, 2003, s. 130).

Yapılan deneysel araştırmalar yazılı olarak verilen metin ile bu metni temsil eden görselin beraber verildiği formatların, bireylerin çeşitli kavramsal süreçlerini etkileyerek zihinsel şemaların meydana getirilmesine katkı oluşturmaları nedeniyle, yalnız yazılı metne göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2020, s. 293). Mayer *bireysel farklılıkların etkisi* olarak tanımladığı ilkesine göre öğrencileri *az bilgili* ve *bilgili* olarak gruplamakta olup, bu öğrenci gruplarının materyalin sunum formatından farklı düzeylerde etkilendiğini ifade etmektedir. Bilgili öğrenciler (high-knowledge), az bilgili (low-knowledge) öğrencilere göre yalnız yazılı metin içeren bir format sunulduğunda, içerikle ilgili sözel ve görsel modeller oluşturma becerilerinin daha fazla olması ve işleyen (çalışan) belleklerinde sözel, görsel modellerin daha çok bulunması nedeniyle bu materyalden öğrenme sürecinde daha az sorun yaşamaktadır. Fakat az bilgili öğrenciler, belirtilen eksikliklerden dolayı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeple iyi tasarlanmış (metin ve metni temsil eden ilgili görselin bulunduğu) formatlardan yararlanıldığında, öğrencilere öğrenmelerine katkı sağlayacak görsel modeller verilerek, bu modellerin işleyen (çalışan) bellekte yer almasına katkıda bulunulmuş olup, yalnız *bilgili* değil *az bilgili* öğrencilerinde öğretim hedeflerine ulaşması sağlanacaktır (Orhan, 2020).

Garcia, Rigo ve Jimenez (2017)' de çalışmalarında, bir öğrenci metni okuma ve anlama konusunda yeterli değilse eş değer içerikle ilgili olmak koşuluyla metinlerin görsel unsurlarla desteklenmesinin anlama sürecini kolaylaştıracağını vurgulamaktadır (s. 6).

Özellikle büyük şehirlerde sınıf mevcutlarının oldukça kalabalık olduğu, sınıflarda olması gereken sayıdan fazla kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu ve sınıf içerisinde öğrenci seviyelerinin birbirlerine göre çok değişken düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bu nedenler ve yukarıda kuramsal çerçeve içerisinde yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada bilişsel model olarak *çoklu ortamda (multimedya) öğrenmenin ilkeleri* temel alınmış olup bu yöntem yalnızca bir öğretim yöntemi olarak değil, genişletilerek ölçme ve değerlendirme sürecinde testlerde yer alan maddelerin ana yapısında kullanılmıştır.

1.1.2. Duygusal Okuryazarlık Becerisi

Duygusal okuryazarlık, ilk olarak Steiner tarafından 1979 yılında ortaya konulmuş bir kavramdır (Killick, 2006, s. 11). Steiner (2020) duygusal yönden okuryazar olmayı; kişisel olarak gücümüzü, hayat kalitemizi ve aynı şekilde çevremizde bulunan kişilerinde hayat kalitesini geliştirecek biçimde duygularımızı bilmek, olarak tanımlamıştır (s. 17).

Sharp (2001), duygularımızı anladığımızda daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceğimizi, yönetebildiğimizde olumlu ilişkiler kurabileceğimizi, doğru bir biçimde ifade edebildiğimizde duygusal yönden sağlıklı olabileceğimizi vurgulamaktadır (s. 12). Duygusal okuryazarlık, sadece duyguların ortaya çıkmasını değil bununla birlikte kişinin ortaya çıkan bu duygularını anlamasını, onları kontrol etmesini ve yönetmeyi öğrenmesini de içermektedir (Steiner, 2020).

1.1.2.1. Duygusal Okuryazarlığın Boyutları

Steiner (1979), duygusal okuryazarlığı; kendine ait duyguları tanıyabilme, empati duygusuna sahip olma, duyguları yönetme, duygusal hasarı iyileştirme, duygusal

okuryazarlığı bir bütün olarak uygulama olarak, beş temel beceriden oluşan boyutlara ayırmıştır.

1.1.2.1.1. Kendine Ait Duyguları Tanıyabilme

Bir çok kişi kendine ait duyguları tanımlayamadığı için isimlendiremediği bu duyguların başlangıç noktası olan nedenleri de açıklayamaz. Bu eksiklik, duygularımızın kendimizi ve çevremizdeki kişileri nasıl etkilediğini de anlayamamamıza neden olmaktadır (Steiner, 2020, s. 34). Bireylerin duygularını adlandırıp, onları açıklayabilmesi için öncelikle bu duyguları tanıyabilmesi gerekmektedir (Sharp & Herrick, 2000).

1.1.2.1.2. Empati Duygusuna Sahip Olma

Rogers (1983) empatinin; bireyin çevresindeki diğer bireyin özel algısal alanına girerek, o an hissedilen duygulara karşı olan duyarlılık olduğunu belirterek, durumdan çok süreç ifadesi içeren bir kavramı ifade ettiğini açıklamıştır. Empati, bireyin kendine ait duygularının farkına varıp, onları anlamlandırdığı gibi çevresindeki diğer bireylerinde duygularını anlamlandırıp hissedebilme becerisidir. Empati becerisi açısından her insan farklı seviyelerdedir. Bu beceri öğrenilebilir olup, empatik açıdan farkındalık bu sayede kazanılabilmektedir (Steiner, 2020).

1.1.2.1.3. Duyguları Yönetme

Bireylerin kendi duygularını bilmesi ve diğer insanların ne hissettiğine dair empati becerisine sahip olması, duygusal okuryazarlık için ön koşul olmakla birlikte sadece bu becerilere sahip olmak yeterli değildir. Bu nedenle duygularımızı nasıl açıklayacağımızı, bu duyguların çevremizdeki diğer kişileri nasıl etkileyeceğini, duygularımızı nasıl kontrol edebileceğimizi de bilmemiz gerekmektedir (Steiner, 2020).

1.1.2.1.4. Duygusal Hasarı İyileştirme

Bu boyut, yapılan duygusal hatayı bilmeyi, bu hatayı onarmayı, sorumluluk almayı içermektedir (Steiner, 2020).

1.1.2.1.5. Duygusal Okuryazarlığı Bir Bütün Olarak Uygulama

Bu aşama ise yukarıda ifade edilen dört beceriyi bütünleştirme becerisini ifade etmektedir. Duygusal okuryazarlığı öğrenmek, yeni bir dil öğrenmeye benzer. Bu dili öğrenmek ise bireylerin nasıl hissettiklerini, bu hislerin ne kadar güçlü olduğunu, niçin böyle hissettiklerini, duyguların diğer bireylerin davranışlarıyla nasıl ilgili olduğunu anlamamızı sağlar. Duygusal okuryazarlık her yaş düzeyinde öğrenilebilecek bir beceri olmasına rağmen, bu becerinin kazandırılabilceğı en uygun dönem çocukluk dönemidir. Çocuklar sürekli olarak ailelerinden ve etrafında bulunan diğer kişilerden çeşitli duygusal yol ve yöntemler öğrenirler. Burada çocuklar tarafından edinilen alışkanlıklar ileriki yaşlarını etkilemekte bu açıdan gerekli çalışmalar yapılmazsa, devamlı olarak üzgün ve korkma eğiliminde olan bir çocuk depresif, duygularını bastıran bir çocuk katı kalpli, öfkesini kontrol edemeyen bir çocuk bağımlı bir yetişkine dönüşebilmektedir. Bu açıdan duygusal okuryazarlık özellikle çocukluk döneminde kazandırılması ve üzerinde durulması gereken bir beceridir. Çocuklar cümle kurmaya başladıklarında onlarla neler hissettikleri hakkında konuşulmaya da başlanabilir. Çocuklar, iki yaşından sonra diğer kişilerle empati kurabilir, suçluluk duygusu hissedip, sebep olduğu acı için özür dileme davranışında bulunabilir (Steiner, 2020).

Çocuklarda duygusal okuryazarlık becerisinin gelişmiş olması, zihinsel olarak meydana gelebilecek olan sağlık sorunlarından daha az etkilenmelerini sağlamaktadır (Coppock, 2007). Duygusal okuryazarlık becerileri gelişmemiş olan bireylerin akademik başarılarının daha düşük olduğu, davranış problemleri ile birlikte daha yoğun stres ve depresyon yaşadıkları tespit edilmiştir (Barnfather & Amod, 2012; Liao, Liao, Teoh & Liao, 2003).

1.1.3. Yenilikçi Madde Formatı

Teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi ile birlikte, testlerin yapılarında yenilikler oluşturmak için bir çok seçenek ortaya çıkmıştır (Parshall & Harmes, 2007). Bütün bu teknolojik gelişmelerde kullanılarak, kağıt kalem testleriyle kolayca gerçekleştirilemeyen işlevleri yerine getiren yenilikçi madde formatları oluşturulmuştur (Demirtaşlı, 2017). Yenilikçi madde tipi, geleneksel testlerle değerlendirmesi zor olan bilgi, becerileri ve yeteneklerin ses, grafik, video gibi multimedya araçlarını da kullanarak değerlendirme imkanı sağlayan madde formatlarıdır (Zenisky & Sireci, 2002).

Parshall, Spray, Kalohn ve Davey (2002) yenilikçi madde formatı için; madde tipi, cevaplama yöntemi, medya dahil etme, etkileşim, puanlama modeli olarak beş aşamadan oluşan bir sınıflama ortaya koymuşlardır. Daha sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar ile yenilikçi maddeler için yapılan bu sınıflama revize edilerek; değerlendirme yapısı, karmaşıklık, aslına uygunluk, etkileşim, medya dahil etme, yanıtlama eylemi, puanlama modeli olarak yedi aşamadan oluşan bir sınıflamaya dönüştürülmüştür (Harmes & Parshall, 2005; Parshall & Harmes, 2007; Parshall, Harmes, Davey & Pashley, 2010).

1.1.3.1. Yenilikçi Madde Formatının Sınıflandırılması

Revize edilen bu sınıflamanın, basamaklarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

1.1.3.1.1. Değerlendirme Yapısı

Madde formatı ile ilgili olup; seçme gerektiren, bağlama dayalı ve sanal ortamları kullanan maddeleri ifade etmektedir (Demirtaşlı, 2017).

1.1.3.1.2. Karmaşıklık

Sınava giren kişinin bir maddeye yanıt verirken dikkat etmesi gereken unsurların miktarını ve çeşitliliğini tanımlamaktadır (Parshall & Harmes, 2007). Maddedeki karmaşıklığın artması, ölçülmek istenen özelliğin dışında başka özelliklerin ölçülmesi riskini ortaya çıkarabilir. Bu nedenle maddenin karmaşıklık düzeyinde, test geliştiricilerin dengeyi gözetmesi gerekmektedir (Demirtaşlı, 2017).

1.1.3.1.3. Aslına Uygunluk

Gerçek yaşama benzerlik olarakta adlandırılabilen bu aşama, değerlendirmenin, ölçülen yapının parçası olarak, varlıkları, görevleri, durumları, yerleri gerçekçi ve benzer bir şekilde gösterme derecesi olarak ifade edilmektedir (Harmes & Parshall, 2005).

1.1.3.1.4. Etkileşim

Bu sınıflandırmanın bir yönü olarak etkileşim, bir maddenin, cevaplama eylemine ilişkin girdilere ne kadar tepki veya yanıt verdiğini açıklamaktadır. Etkileşimdeki artış, değerlendirilen yapı için uygun olan ek bir bağlam sağlayıp, konumlandırılan görevde daha fazla gerçekliğe izin vererek sınava giren kişilerin düşünce süreçleri hakkında bilgi toplama fırsatı sunar. Yenilikçi maddeler ile gerçekleştirilen değerlendirmelerde, tüm ortam ve durumlar etkileşim potansiyeline sahiptir (Parshall & Harmes, 2007).

1.1.3.1.5. Medya Dahil Etme

Yenilikçi maddelerin geliştirilmesi için oldukça yararlı olan sınıflandırma düzeylerinin biriside şekil, grafik, ses, video ve animasyonların ölçme sürecine dahil edilmesiyle birlikte medyanın kullanılmasıdır (Parshall, Davey & Pashley, 2000; Parshall & Harmes, 2007). Multimedya, bir durumu daha iyi açıklamak, sınava giren bireylere bir problemi

görselleştirmek, dinleme yeteneği gibi belli bir yapıyı daha iyi değerlendirmek için madde kökündeki çeşitli noktalara eklenerek kullanılmaktadır (Zenisky & Sireci, 2002). Yenilikçi madde formatlarının geliştirilmesi sürecinde uyaran olarak verilen görseller, kişilerin gerçek yaşam tecrübelerini ortaya çıkarmada daha kesin ve kapsamlı çıkarımlar yapılmasını sağlayarak, maddelerin zenginleştirilmesinde güçlü bir etkiye sahiptir (Gören Kaya, 2018).

Yenilikçi madde tiplerinde medya dahil etme unsurlarından birisi de sesin kullanılmasıdır. Ses kullanımının testlere dahil edilmesi, dil ve müzik gibi dinleme becerilerinin ölçülmesinin önemli olduğu durumlarda etkili olmaktadır. Burada ses kullanımı ile oluşturulacak olan maddelerde işitme güçlüğü yaşayan kişiler açısından bir dezavantaja neden olup olmadığı konusunda dikkatli olunması gerekmektedir (Demirtaşlı, 2017).

Multimedya kullanımı ile birlikte, çatışma çözme becerilerinin değerlendirilmesi gibi durumlarda ise sınava giren kişilere izlettirilecek olan videolara bağlı olarak oluşturulacak olan maddelere yanıtlar verilmesi istenebilir. Böylece test geliştiriciler sınava giren kişilerin belli bir bilgi ve beceri alanındaki yeterliliği hakkında daha doğru bilgi edinme yolları elde edecektir (Zenisky & Sireci, 2002). Videolar, metin tabanlı maddeler için uyarıcı materyal olarak dahil edilebileceği gibi yanıt seçeneklerine de eklenebilir. Sadece ses yerine, madde köküne bir videonun dahil edilmesinin nedeni ise, iletişimin sözlü olmayan bileşenlerinin varlığıdır. Bu nedenle ölçülmek istenen yapı kişiler arası iletişim ve etkileşim ile ilgili olduğu durumlarda videoların, ölçme ve değerlendirme sürecinde yararlı bir ek olduğu görülmektedir (Parshall & Harmes, 2007). Videolar, ölçme sürecini gerçek yaşam durumlarına yaklaştırmada güçlü bir medya türü olup, ölçme araçlarında yer alan maddeleri yanıtlayan kişilere metinlerle birlikte verilebilir. Ölçme işleminin yapıldığı grupta işitme engelli kişilerin olması nedeniyle, ses kullanımının mümkün olmadığı hallerde dahi sözel olmayan durumların değerlendirilmesinin gerekli olduğu durumlarda videolar önem oluşturmaktadır (Demirtaşlı, 2017).

Yenilikçi maddelerde kullanılabilecek olan medya unsurlarından bir diğeri ise, hareketli süreçleri gösterme olanağı sunan animasyonlardır (Demirtaşlı, 2017). Doğası gereği statik bir ortam olan kağıt kalem testleri; içerisinde yer alan metin, görsel ve grafiklere hareket ediyormuş hissinden fazlasını verememektedir. Animasyonlar ise bu durumun eksikliğini gidererek, dinamik süreçleri de gösterme kapasitesine sahiptir (Parshall & Harnes, 2007). Multimedya unsurlarının maddelere dahil edilmesi ölçme sürecini gerçek yaşama yaklaştıracak ve ölçmenin daha gerçekçi yapılmasına katkıda bulunacaktır. Bu durum ölçmelerin geçerliğinin ve niteliğinin artmasını sağlayacaktır. Ancak, yenilikçi maddeler olarak medya unsurlarının maddelere dahil edilmesi durumunda, ölçme işleminin gerçekleştirildiği gruplarda görme ve işitme engelli bireylerin olması halinde, maddelerin bu bireylere dezavantaj oluşturmamasına dikkat edilmelidir (Demirtaşlı, 2017).

1.1.3.1.6. Yanıtlama Eylemi

Maddeyi cevaplamak için gerekli olan araçları ve sınava giren kişinin bir maddeye yanıt vermek veya bir görevi tamamlamak için göstermesi gereken fiziksel eylemleri açıklamaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken durum ise cevaplama eylemi için gerekli olan araçları kullanmanın zor olması durumunda, değerlendirmeye ölçüm hatası ekleme riskinin olmasıdır. Sınava giren kişilerden istediğimiz yanıtlama eylemleri ile kullanmalarını istediğimiz araçlar, kişilerin beceri düzeylerine uygun olmalı, ölçülmek istenen yapıya anlamlı ve kullanışlı bir eşleşme sağlamalıdır (Demirtaşlı, 2017; Parshall & Harnes, 2007).

1.1.3.1.7. Puanlama Yöntemi

Testlerde kullanılan maddelerin yenilikçi özellikleri, ölçülmesi hedeflenen amaçlar spesifikleşip, gerçek yaşam durumlarına yaklaştıkça artmaktadır. Bu durum test geliştiricilerin birden fazla puanlama yöntemini birlikte kullanmasını gerekli kılmıştır.

Yenilikçi maddeler için uygulanacak olan bu aşama, hem otomatik puanlama imkanlarından hem de uzman puanlamalarından faydalanarak gerçekleştirilebilmektedir (Demirtaşlı, 2017).

1.1.3.2. Yenilikçi Maddelerin Yararları

Testlerde yenilikçi maddelerin kullanımının faydaları, çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre raporlaştırılmıştır.

Yenilikçi maddelerle oluşturulmuş olan bir testin, ölçülmek istenen yapıyla ilişkisi artarak, ölçülmek istenen özellikle ilgili daha fazla bilgi verecek, böylece sonuçların daha geçerli ve güvenilir olması sağlanacaktır (Jiao, Liu, Haynie, Woo & Gorham, 2012; Zenisky & Sireci, 2002). Yenilikçi madde tipinde hazırlanan testler, tüm yetenek düzeylerinde daha çok bilgi sağlamakta olup bu sayede daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir (Jodoin, 2003).

Madde köklerine eklenmiş olan zenginleştirilmiş içerik, gerçek yaşama daha benzer bir ölçme ortamı oluşturacak, bireylerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecektir (Demirtaşlı, 2017). Böylece yenilikçi maddeler, geleneksel maddelere göre üst düzey düşünme becerilerini daha doğru bir şekilde ölçecektir (Huff & Sireci, 2001).

Şekil, görsel, video, animasyon gibi öğeler eklenerek zenginleştirilmiş yenilikçi bir madde öğrencilerin ölçülmek istenen hedefe yönelik verilen konuyu daha iyi kavramasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca yanıtın bireyler tarafından oluşturulduğu yenilikçi madde formatlarında şans başarısının oluşması da engellenecektir (Strain-Seymour vd., 2009, s. 4-5).

Yenilikçi madde formatları bilgi, beceri ve yeteneklerin geleneksel kağıt kalem testlerinin izin verdiğinden daha özgün ve doğrudan ölçülmesini sağlayabilmektedir (Parshall, Spray, Kalohn & Davey, 2002; Sireci & Zenisky, 2006).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görseller (fotoğraf ve videolar) içerecek şekilde multimedya unsurları ile desteklenerek oluşturulan iki ayrı yenilikçi madde formatının tasarlanması ve bu madde formatlarını içeren ölçeklerin, yalnız yazılı metin madde formatını içeren ölçeklere kıyasla, öğrencilerin gelişimini izleme ve desteklemede anlamlı farklılıklar getirme durumlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir.

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlendiği, üç haftalık boylamsal bir ölçme deseni kurularak yürütülmüştür. Duygusal okuryazarlık becerileri, bütünsel bir bakış açısı kullanılarak, ilkokul 4. sınıf müfredatının içerdiği okuduğunu anlama becerileri ile birlikte ele alınmıştır. Üç parçalı (haftalık) olarak çalışılan temel ölçekte, 4. sınıf Türkçe dersi 3 (Erdemler), 5 (Doğa ve Evren), 7 (Birey ve Toplum) nolu temaları kapsamında seçilmiş olan, okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık kazanımları doğrultusunda hazırlanmış maddeler yer almıştır. Bu temel ölçek yapısı aynı kalırken, içerdiği maddelerin "yazılı metin", "görsel metin" ya da "hareketli görsel metin (videolar)" içermesi yönüyle, yani sadece kullandığı medya ögesine göre farklılaşması sağlanmıştır. Çalışmada, yazılı metin, yani multimedya unsurları içermeyen madde formatı tek boyutlu (1B); görsel metin, yani fotoğraf içeren madde formatı iki boyutlu (2B) ve video içeren madde formatı da üç boyutlu (3B) format olarak adlandırılmıştır. Ölçekler, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan üç ayrı gruba (sınıfa) tesadüfi olarak atanmış olup (sadece 1B, 2B ya da 3B) bir haftalık aralıklarla yapılan üç parçalı uygulama ile veriler toplanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

4. sınıf öğrencilerinin, bütünsel okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık beceri gelişimlerini izlemede, haftalık aralıklarla kullanılacak üç parçalı bir ölçeğin maddelerinin iki boyutlu (görsel metin içeren) veya üç boyutlu (sesli ve hareketli görsel metin içeren)

olmalarının, tek boyutlu (düz metin) olmalarına göre, gelişimi desteklemeye getireceği katkılar ne derece farklılaşmaktadır?

1.4. Alt Problemler

1. Bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarında, farklı ölçek formatları arasında (1B, 2B, 3B) manidar bir farklılık var mıdır?
 - 1.1. Hafta 1 için elde edilen puan ortalamalarında, farklı ölçek formatları arasında (1B, 2B, 3B) manidar bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Hafta 2 için elde edilen puan ortalamalarında, farklı ölçek formatları arasında (1B, 2B, 3B) manidar bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. Hafta 3 için elde edilen puan ortalamalarında, farklı ölçek formatları arasında (1B, 2B, 3B) manidar bir farklılık var mıdır?
2. Bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçekleri ile toplanan haftalık veriler, çalışma grubu için ölçek formatlarına göre (1B, 2B, 3B) uygulamalar arası nasıl bir ilişki göstermektedir?
3. Öğrencilerin bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeklerinden aldığı ortalama puanlar, haftalara (H1, H2, H3) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
 - 3.1. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 1B grubu için gözlenen gelişim manidar mıdır?
 - 3.2. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 2B grubu için gözlenen gelişim manidar mıdır?
 - 3.3. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 3B grubu için gözlenen gelişim manidar mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Duyuşsal becerilerin ölçülmesinde tercih edilen yöntemlerin bir kısmı bireylerin kendi duyuşlarını raporlamasına dayanan, Likert tipi ölçeklerdir (Turgut & Baykul, 2019, s. 326). Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmaların duygusal okuryazarlık becerilerinin ölçülmesine yönelik, öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan ölçek geliştirme çalışmaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Akçin, 2019; Alemdar, 2014; Alemdar, 2019; Barrett, Lane, Sechrest & Schwartz, 2000; Koçak, 2018; Stone, 2005; Şevik, 2020; Yazgılı, 2019). Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan ürünler, bilişsel ve duyuşsal becerilerin ölçülmesinde daha geçerli, güvenilir ölçme araçlarının tasarlanmasının önünü açmış bu amaçla yenilikçi madde formatları oluşturulmuştur. Geliştirilebilecek yenilikçi madde formatlarına ilişkin açıklamaların ve önerilerin bulunduğu çalışmaların çokluğuna karşın (Demirtaşlı, 2017; Harmes & Parshall, 2005; Parshall vd., 2000; Parshall vd., 2002; Parshall vd., 2010; Parshall & Harmes, 2007; Zenisky & Sireci, 2002) bu madde formatının bilişsel ve duyuşsal becerilere ilişkin getirdiği ölçüm sonuçlarının incelendiği çok az sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yenilikçi madde formatı ile bilişsel becerilerin (Jodoin, 2003; Martinez, 1991; Wan & Henly, 2012) ve duygusal okuryazarlık becerilerinin ölçülmesine ilişkin (Gören Kaya, 2018) sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Belirtilmekte olan durumdan hareketle bu çalışmada, hem okuduğunu anlama hem de özellikle çocukluk döneminde gelişiminin önemli olduğu duygusal okuryazarlık becerilerinin ölçülmesinde multimedya unsurları kullanılarak yenilikçi bir madde formatı geliştirilmiş olup, böylece bu becerilerin ölçülmesine ilişkin deneysel sonuçlar üretilerek alan yazına katkıda bulunulacaktır. Ayrıca araştırmada elde edilecek bulgular, bilişsel becerilerin yanında duyuşsal becerilerinde ölçülmesine ilişkin farklı türlerde yenilikçi madde formatlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, çalışmada verilen metinler için hazırlanan videolar ve metinlerin yazarı tarafından çizilmiş olan resimler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2020-2021 bahar dönemi yapılan uygulamalar ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi için seçilen hedef davranışlarla sınırlıdır.
4. Araştırma, üç uygulama haftasında düzenli gözlemi olan 122 öğrenciden toplanan veriler ile sınırlıdır.
5. Araştırma, 3 uygulama haftasında toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmada yapılan üç uygulamada yer alan metinlerin, benzer bilgi ve duygu içerdiği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Duygusal Okuryazarlık: Kişisel olarak gücümüzü, hayat kalitemizi ve aynı şekilde çevremizde bulunan kişilerinde hayat kalitesini geliştirecek biçimde duygularımızı bilmek (Steiner, 2020).

Okuduğunu Anlama: Bir metindeki yazılı mesajların yanında, metnin içerdiği sözlü mesajların, görsellerin ve tüm bu öğelerde açık olarak belirtilen anlamla birlikte örtük anlamlarında kavranmasıdır (Duran & Topbaşoğlu, 2018, s. 1).

Yenilikçi Madde Formatı: Geleneksel testlerle değerlendirmesi zor olan bilgi, becerileri ve yeteneklerin ses, grafik, video gibi multimedya araçlarını da kullanarak değerlendirme imkanı sağlayan madde formatlarıdır (Zenisky & Sireci, 2002).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama becerisi, duygusal okuryazarlık becerisi, bu becerilerin ölçülmesi ve yenilikçi madde tipine yönelik yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Garcia, Rigo ve Jimenez (2017) araştırmalarında, multimedya unsurları kullanılarak iyileştirmelerin yapıldığı metinlerin, yalnızca yazılı olarak sunulan metinlere göre okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaöğretim 4. sınıfta (15 yaş) kayıtlı olan 25 öğrenciden oluşan iki grup oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, bir eğitim öğretim yılı boyunca 6 ünite kapsamında gruplardan birine yalnız metinler, diğer gruba ise video formatlı metinler sunulmuş olup elde edilen bulgular, okuduğunu anlamadaki gelişim açısından incelenmiştir. Boylamsal olarak 6 uygulama ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda; video formatının uygulandığı grubun okuduğunu anlama testinde hata sayısının giderek azaldığı, buna karşın yalnız metin formatının uygulandığı grubun hata sayısının üçüncü uygulamada multimedya unsurlarının kullanıldığı grubun hata miktarıyla yaklaşık olarak aynı çıkmasına rağmen, üçüncü uygulamadan sonra hata miktarında giderek artma olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle,

multimedya unsurları ile desteklenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topbaşoğlu (2015) araştırmasında, dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada yer alan dijital metinler; resimli, sesli ayrıca dokunmatik unsurlarla etkileşimli olacak şekilde tasarlanmıştır. İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören 53 öğrencinin her birine okuduğunu anlama puanlarına dayalı karşılaştırmaları yapmak amacıyla üç tane dijital metin, üç tane de basılı metin verilmiş olup daha sonra öğrencilere bu metinlere bağlı okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu maddelerden oluşan testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iki ayrı okuma ortamı arasında (dijital metin-basılı metin) öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çetin (2017) araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin metinlerde işlenen duyguya göre okuduğunu anlama durumlarını ve farklı kriterlere göre gruplanan öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 387 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular; ayrı ayrı sevinç, korku ve üzüntü duygusu içeren metinlerin her birine yönelik hazırlanan 13 sorudan oluşan (10 çoktan seçmeli, 3 açık uçlu) bir başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, üç ayrı duyguyu içeren metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup, öğrencilerin en az üzüntü duygusunu içeren metinlerde, en çok ise sevinç duygusunu içeren metinlerde okuduğunu anladığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puanlarına ulaştığı bulgusu, araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Batluralkız (2018) çalışmasında, basılı ve dijital ortamların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 397 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler eşit seviyede iki ayrı gruba ayrılmış olup, veri toplama aracı olarak kullanılan okuduğunu anlama başarı testinde yer alan metinler ve maddeler

gruplardan birine dijital ekrandan, diğetine ise basılı olarak kağıt üzerinde verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin testi aldığı ortama göre (basılı veya ekran üzerinde) okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

Sönmez (2019) araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve metin çözümlemelerinde görsel materyal kullanmanın etkisini incelemiştir. Araştırma amacıyla kullanılacak testler, ortaokula (5, 6, 7, 8. sınıflar) kayıtlı olan 25 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin resimli metinleri daha iyi anladığı ve metin çözümlemelerini daha iyi yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019) araştırmasında, okuyucuların empatik okuma tekniğini kullanarak kendisini metindeki kahramanın yerine koymasının, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören, deney ve kontrol gruplarına rastgele eşit sayıda yerleştirilen 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma öncesinde yalnızca deney grubundaki öğrencilere empati eğitimi verilip süreç sonunda açık uçlu maddelerden oluşan, okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, empatik okuma yapan grubun okuduğunu anlama başarı puanlarının, geleneksel okuma yapan grubun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

2.2. Duygusal Okuryazarlık Becerisine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz (2000) araştırmalarında Lane, Quinlan, Schwartz, Walker ve Zeitlin (1990) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği'ni kullanarak, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi üzerine çalışmışlardır. Araştırmada 94 üniversite öğrencisine, ölçekte bulunan 20 adet senaryoya yönelik hem kendilerinin hem de verilen senaryodaki kişinin ne hissettiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, duygularını daha kompleks olarak

ifade edebilen bireylerin, psikolojik olgunluğunun da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haddon, Goodman, Park ve Crick (2005) çalışmalarında, öğrencilerin hem kendilerinin hem de çevresindeki diğer kişilerin duygularını anlamalarına imkan tanıyan etkileşimli bir okul tasarlamış, öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bulunan öğrencilere uygulanabilecek olan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir.

Stone (2005) çalışmasında, Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği' nin geçerliğini test etmiştir. Bununla birlikte bir ilkokuldaki 109 öğrenciden elde edilen duygusal okuryazarlık toplam puanlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş değişkenine göre toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür.

Kandemir ve Dünder (2008) çalışmalarında, duygusal okuryazarlığın kavramsal olarak ne anlama geldiğine, bu kavramın duygusal zeka ile benzer ve farklı yönlerine, alt boyutlarına, beceri olarak bireyler üzerindeki etkilerine, öğretime katkılarına ilişkin literatür incelenerek açıklamalarda bulunmuşlardır. Çalışmada sonuç olarak bireylerin kişisel gelişimleri, sosyal becerileri, öğrenmeleri üzerinde etkili olan duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimi için gerekli olan ortamların öğrencilere hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Alemdar (2014) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmada, araştırmacının geliştirmiş olduğu, duygusal okuryazarlık beceri ölçeği kullanılarak, 1103 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmanın yapıldığı grubun çoğunluğunun duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin, yüksek veya orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Duygusal okuryazarlık becerisi toplam puanları, öğrencilerin demografik özelliklerine göre incelendiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş olup, not ortalaması yüksek

olan öğrencilerle, kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yükçü (2017) araştırmasında, ailelerin duygusal okuryazarlık seviyeleri ile bu ebeveynlerin okulöncesi eğitime devam eden çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, okulöncesi eğitime devam eden 4 ile 6 yaş arası 240 öğrenci ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Ailelerin duygusal okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgular, duygusal okuryazarlık ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ailenin duygusal okuryazarlık becerisi ile çocuğunun duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; çocuğun sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Koçak (2018) çalışmasında, Ankara'da bulunan üniversitelere bağlı anaokullarının kütüphanesinde bulunan 227 adet resimli öykü kitabını duygusal okuryazarlık açısından incelemiştir. Araştırmada veriler, kitaplara ilişkin genel bilgilerle birlikte, içerikte yer alan duygu kümelerinin ve duygusal okuryazarlık yönünden içeriğin uygun olup olmadığına ilişkin bilgilerin yer aldığı, araştırmacı tarafından geliştirilen bir form üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çeviri kitaplar ile doğrudan Türkçe olarak yazılan kitaplar arasında duygusal okuryazarlığı yansıtmaları yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Duygusal okuryazarlığın kitaplarda yansıtılması yönünden yazarların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre incelenen resimli öykü kitaplarında en fazla zevk duygu kümesine, en az ise öfke duygu kümesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdar (2019) araştırmasında, ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile duygusal emek davranışlarının, sosyal sermayeyi etkilediği üzerine kurulu olan teorik modeli incelemiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veriler üç farklı ölçekten elde edilmiş olup, duygusal okuryazarlık ile ilgili de 399 öğretmene, duygusal okuryazarlık beceri ölçeği, uygulanmıştır. Araştırmanın

sonucunda, duygusal emek davranışları ve sosyal sermaye üzerinde, duygusal okuryazarlık becerisinin pozitif bir etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Akçin (2019) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 278 okulöncesi öğretmen adayına, duygusal okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal okuryazarlık ile ilgili bir eğitim almış ya da seminere katılmış olan bireylerin bu eğitimi almayan bireylere göre ölçekten elde edilen toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Yazgılı (2019) ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada çeşitli demografik değişkenler açısından incelemelerde bulunmuştur. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 1600 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, verilerin toplandığı öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğu, sınıf değişkenine göre 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu; cinsiyete, okul türüne, kardeş sayısına, baba ve anne eğitim durumuna göre ise öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Şevik (2020) tarafından, okul öncesi öğrencilerinin, duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sosyoekonomik açıdan elverişsiz özellikler taşıyan, ilk dönem 12, ikinci dönem 10 öğrenci üzerinde kimlikli bebekler yaklaşımı kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, gözlem formları, eğitim aşamasında yapılan video kayıtları, çocukların yaptıkları resim çalışmaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kimlikli bebekler yaklaşımıyla yapılan eğitimlerin Steiner'in (2003) belirtmiş olduğu duygusal okuryazarlık alt boyutlarında gelişme sağladığı tespit edilmiştir.

2.3. Yenilikçi Madde Formatına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Martinez (1991) araştırmasında; 4, 8, 12. sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, fen bilimleri alanında, çoktan seçmeli maddelerden oluşan sorular ile resimler, grafikler gibi figürel materyallere dayanan, sınava giren kişinin bu figür üzerinde çözümlerini üretmesinin istendiği şekilsel yanıt içeren sorulardan oluşan testler uygulanmıştır. Madde kökü aynı olan sorular, formların birinde, şekilsel yanıt içerecek biçimde düzenlenirken; diğer formda, seçenekler eklenerek çoktan seçmeli madde tipine dönüştürülmüştür. Görsel yanıt ve çoktan seçmeli sorular için paralel gruplardan elde edilen madde ve test istatistikleri karşılaştırılmıştır. Şekilsel yanıt içeren maddelerin, muadili olan çoktan seçmeli madde tipindeki sorulara göre genel olarak daha zor, biraz daha ayırt edici ve güvenilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zenisky ve Sireci (2002) çalışmalarında, yenilikçi madde türleri ile bilgisayar tabanlı testlerdeki bazı güncel ve teknolojik gelişmeleri incelemiştir. İleride kullanılabilecek ve gelecek vaat eden yirmi bir adet yenilikçi madde tipi ile ilgili tanımlama ve açıklamalarda bulunulmuştur.

Jodoin (2003) araştırmasında, geleneksel uygulamalardan olan çoktan seçmeli madde tipindeki sorularla; yenilikçi madde tipinde olan soruları IRT' ye göre yaptığı analiz sonuçlarından elde ettiği bulgulara göre karşılaştırmıştır. Araştırmada yenilikçi madde tipi için; bir problem durumu ile birlikte bağlanılabilecek maddelerin verildiği, daha sonra sınava giren kişinin bağlanması gereken varlıkları belirleyip ilgili bağlantılar kurduğu, bağla ve bırak türünde maddeler (drop and connect item type) ile bir problem durumu ve problemi çözmek için gerekli olan eylemlerin sunulduğu, sınava giren kişiden ise doğru çözüm yollarını seçip işlem adımlarını şematik bir ağaç yapısında uygun yere yerleştirmesinin istendiği, ağaç oluşturma madde türünde (create a tree item type) sorular kullanılmıştır. Madde tiplerine ait güvenilirlik sonuçları IRT bilgi fonksiyonları kullanılarak değerlendirilmiştir. IRT bilgi fonksiyonundan elde edilen bulgulara göre; yenilikçi madde tipindeki sorular, tüm yetenek düzeylerinde çoktan seçmeli madde tipindeki sorulardan

daha fazla bilgi sağlamıştır. Ayrıca yenilikçi madde tipindeki soruların yanıtlanmasının önemli ölçüde daha fazla zaman aldığı, bu nedenle daha fazla test süresi gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Parshall ve Harmes (2007) yapmış oldukları çalışmada, test geliştiricilerin yenilikçi madde türleri tasarlarırken ve geliştirirken dikkat etmeleri gereken hususları değerlendirip, örnek şablonların kullanımını ele almışlardır. Daha önce Parshall vd. (2002) tarafından yapılmış olan yenilikçi madde türlerine ilişkin yapılan sınıflama revize edilerek, yedi seviyeden oluşan yeni bir sınıflama önerilmiştir.

Wan ve Henly (2012) araştırmalarında; 5. sınıf, 8. sınıf ve lise (10, 11, 12. sınıf) öğrencilerine uygulanan fen bilimleri başarı testinde, iki yenilikçi formatta sunulan maddelerin güvenilirliğini, yapı geçerliğini ve verimliliğini incelemişlerdir. Madde Tepki Kuramı'na göre bilgi fonksiyonları kullanılarak güvenilirlik; doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak geçerlik; test uygulama süresi birimi başına toplanan bilgiler kullanılarak verimlilik için kanıtlar aranmıştır. Yenilikçi madde tipindeki sorularla karşılaştırma amacıyla ise çoktan seçmeli madde tipindeki sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, figürel yanıt formatındaki yenilikçi maddelerin bilgi ve verimlilik sağlama bakımından, çoktan seçmeli maddelere benzer olduğu sonucuna varılırken; yapılandırılmış yanıt formatındaki yenilikçi maddelerin ise çoktan seçmeli maddelerden belirgin olarak daha fazla miktarda bilgi sağladığı fakat, verimlilik açısından dakika başına daha az bilgi sağlama eğiliminde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapı geçerliğini incelemek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, yenilikçi formatlar ile çoktan seçmeli formatın benzer yapıları ölçtüğü tespit edilmiştir.

Demirtaşlı (2017) çalışmasında, yenilikçi madde tipi ile ilgili tanımlamalarda bulunarak, yenilikçi maddelerin gelişim sürecini, geleneksel maddelerden ayrılan özelliklerini ve eğitimde kullanılmasının yararlarını açıklamıştır. Yenilikçi madde tipinde sorulara, farklı türlerde örnekler verilerek eğitimde hangi ölçme durumlarında ve nerelerde kullanılabileceği, yurt dışında yapılan uygulamalarda taranarak incelenmiştir. Yenilikçi

maddelerin sınıflandırılmasında tarihsel süreç içerisinde yaşanan gelişmeler belirtilerek, bu sınıflandırmalarda oluşturulan her bir boyut hakkında da bilgiler verilmiştir.

Gören Kaya (2018) çalışmasında, görsel metinler kullanarak duygusal okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırma üzerinden, yenilikçi bir madde formatı geliştirmiştir. Görsel olarak zenginleştirilmiş madde formatında yer alan her bir görsel için kişilerin birincil ve ikincil tepkilerinin alındığı veriler ile yalnızca genel tepkilerinin alındığı veriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 9 maddenin 7'si için kişilerin birincil ve ikincil tepkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup duygusal içeriğin karmaşık olduğu durumlarda görsel olarak zenginleştirilmiş maddeler kullanılarak birincil ve ikincil duyguların ayrı ayrı sorulmasının toplanan veriyi zenginleştireceği bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizinde kullanılacak yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, bir hafta aralıklarla, maddeleri üç farklı formatta hazırlanmış olan (multimedya unsurları ile zenginleştirme biçimiyle birbirinden ayrılan) üç parçalı bütünlük bir okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Tekrarlı gözlemler ile gelişimin izlenmesi açısından *boylamsal araştırma deseni* kategorisine giren bu araştırmanın uygulamaları 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 4. sınıfta öğrenim gören üç farklı öğrenci grubu ile yapılmıştır. Her gruptaki öğrenciler, gruplarına tesadüfi atanan ölçek formatı kullanılarak üç ardışık haftada yapılan, üç uygulama ile izlenmiştir (ölçülmüştür).

Bir örnekleme yer alan kişilere ait, eşit aralıklara sahip olacak şekilde düzenlenmiş farklı zaman noktalarında, aynı özelliğe ilişkin gözlemlerin yapılmasını kapsamakta olan (Menard, 2008, s. 6) boylamsal araştırma deseni, çoğunlukla gelişim ile ilgili veri toplamak ve belirli bir süreç içerisindeki değişim durumlarını incelemek amacıyla tekrar eden ölçme

işlemlerinin uygulanmasını içermektedir (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 391). Boylamsal araştırmalar, zaman içerisinde kazanılan becerilerin yine zamanın etkileri izlenebilecek şekilde ölçülmesi gerektiğini temel almaktadır (Sayın & Kahraman, 2020).

Bu araştırma deseninin seçilmesinin altında yatan sebeplerden ilki, ölçmeye konu olan becerilerin yapısından kaynaklanmaktadır. Akbaş ve Kahraman (2020), dinamik yapıda olan özelliklerin ölçülmesinde tercih edilen yöntemlerin zaman içerisindeki ölçme sonuçlarında meydana gelen değişikliği yakalayabilecek şekilde süreç odaklı olarak uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Alanyazında, okuduğunu anlama (Güneş, 2021) ve duygusal okuryazarlık becerilerinin (Steiner, 2020) daima öğrenilebilecek ve devamlı gelişime açık bir yapıda olduğunun ortaya konulması nedeniyle bu becerilerin ölçülmesinde boylamsal bir ölçme deseni kullanılmıştır. Böylece grup içi ve gruplar arası gelişimin izlenmesi noktasında daha geçerli, güvenilir sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Diğer sebepler ise öğrencilerin gruplara atanma biçimi ve farklı zamanlarda uygulanacak olan testlerin içerdiği kazanımlardan kaynaklanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilgili gruptaki öğrencilerin okula kayıtları sırasında, tüm öğrenciler kız ve erkek şeklinde gruplandırılarak şubelere tesadüfi olarak yerleştirilmiştir. Öğrencilerin bu şekilde sınıflara tesadüfi atanmasından dolayı, araştırmada farklı formattaki ölçeklere tesadüfi olarak atanacak grupların gelişim ve öğrenme düzeyleri açısından birbirine eşdeğer olduğu varsayılmıştır. Bir hafta aralıklarla yapılacak olan uygulamalarda yer alan tüm maddeler, ortak kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Böylece, öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimi boylamsal olarak izlenmiştir. Öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri ile ilgili kazanımları, duygusal okuryazarlık durumlarının değerlendirilmesinde ikincil ancak tamamlayıcı bir yapı olarak ele alınmıştır. Bir başka deyişle, ölçeklerde duygusal okuryazarlık maddeleri için yapılan tüm analizler, okuduğunu anlama maddeleri içinde benzer şekilde yapılmış olup, bulgular bütünlük olarak incelenmiştir. Böylece çocukların gelişimlerinin izlenmesinde, multimedya desteği kullanan maddelerin sağlayabileceği ek bilgiler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma deseninin kodlaması aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Deseni

Katılımcı	Denemelerin Sıralaması		
	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3
Grup A	A ₁	A ₂	A ₃
Grup B	B ₁	B ₂	B ₃
Grup C	C ₁	C ₂	C ₃

A (Tek Boyutlu Ölçek), B (İki Boyutlu Ölçek), C (Üç Boyutlu Ölçek)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Sultangazi ilçesi Sultangazi İlkokulu'nda 4. sınıfa kayıtlı olan öğrenciler arasından çalışmanın üç haftalık uygulamalarını tamamlamaya gönüllü olan 122 öğrenci oluşturmuştur. İlgili okulun seçilmesindeki sebep, zaman ve iş gücü kaybını önleyerek, en ulaşılabilir yanıtlayıcıların varlığından kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, yalnızca sunulmuş biçimiyle birbirinden ayrılan, madde kökünde ortak metinlerin ve bu metne bağlı maddelerin yer aldığı üç tür ölçek yer almaktadır. Oluşturulan ilk iki ölçek, yenilikçi madde formatında hazırlanmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalar, yenilikçi madde tipinde hazırlanan testlerin daha fazla bilgi sağlayarak daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiğini ortaya koymaktadır (Jodoin, 2003; Martinez, 1991; Wan & Henly, 2012). Bununla birlikte, iletişimin sözlü olmayan bileşenlerinin varlığı nedeniyle, madde köküne dahil edilecek olan videolar, ölçme ve değerlendirme sürecine yararlı bir ek oluşturacaktır (Parshall & Harmes, 2007). Alanyazında da belirtilen madde köküne eklenecek ek kaynakların ölçme ve değerlendirme sürecine getireceği katkılardan yola çıkılarak, hem okuduğunu anlama hem de duygusal okuryazarlık becerilerinin

gelişiminin izlenmesinde ilk olarak, ortak metinlere eklenmiş olan videoların (Ek-7) yer aldığı üç boyutlu ölçekler (Ek-1, Ek-3, Ek-5); ikinci olarak, ortak metinlere eklenmiş olan resimlerin yer aldığı iki boyutlu ölçekler (Ek-2, Ek-4, Ek-6) oluşturularak yenilikçi madde formatında testler kullanılmıştır. Üçüncü olarak ise diğer iki ölçekle ortak metinlerin ve bu metne bağlı maddelerin bulunduğu, yalnız yazılı metin içeren tek boyutlu ölçeklerden (Ek-1, Ek-3, Ek-5) oluşan testler yer almaktadır. Bu araştırmada geliştirilen ölçme araçları, içerisinde yer alan madde köklerinin statik (durağan) bir yapıdan dinamik (hareketli) bir yapıya doğru ilerlemesi nedeniyle sırasıyla *"tek boyutlu format"*, *"iki boyutlu format"* ve *"üç boyutlu format"* olarak adlandırılmıştır.

Madde köklerinde yer alan metinler, üç boyutlu format ile sunulan multimedya unsurlarında yer alan içerikle uyumlu olacak şekilde bir Fransızca öğretmeni tarafından Antoine de Saint-Exupéry'nin (1943) yazarı olduğu, *Le Petit Prince (Küçük Prens)* adlı eserin Fransızca aslından, ilgili bölümlerin Türkçe'ye çevrilmesiyle oluşturulmuştur. Üç tekrarlı ölçümde kullanılan ölçeklerde her bir uygulama haftası için 2 ayrı metin yer almıştır. Bütün uygulama haftaları göz önünde bulundurulduğunda ölçeklerde yer alan 6 ayrı metin bir birinin devamı olacak şekilde devingen bir yapıda sunulmuştur. Böylece bütün metinler bir birine bağlanmış olup, tüm uygulama bir birini tamamlayan tek bir hikayenin parçalarını yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Metinlerin oluşturulmasından sonra, okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan maddelerin uygunluğu açısından, bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapıp maddeler oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Boylamsal araştırmaların yürütülmesinde çevrim içi olarak gerçekleştirilecek uygulamaların çalışmaya kattığı avantajlar belirtilmekte olup (Kahraman, Akbaş & Sözer, 2019) bu yöntemle verilerin toplandığı araştırmaların sıklığı (Akbaş, 2021; Gören Kaya, 2018; Sayın & Kahraman, 2020; Sözer, 2021) görülmektedir. Ancak, çalışmanın

yürütüldüğü bölgenin teknolojik alt yapı yetersizliği, öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle maddeleri yanıtlama esnasında arayüzleri kullanma konusunda yaşayabilecekleri sorunlar, teknolojik araç (bilgisayar, tablet vb.) eksiklikleri sebepleriyle, buradan kaynaklanacak hataların araştırma bulgularına karışmasını engellemek adına araştırmanın yürütüldüğü okulun teknolojik imkanlarından yararlanılarak, çalışmanın yüz yüze yürütülmesine karar verilmiştir.

Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılının son ayını kapsayacak şekilde eşit aralıklarla (1 hafta), üç uygulamada (Hafta 1, Hafta 2 ve Hafta 3 zaman noktaları) veriler toplanmıştır. Çalışmadaki gruplar, bütünsel okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeklerinin atanma biçimiyle rastgele olacak şekilde oluşturulmuş olup, seçilen bu gruplar çalışmanın yürütüldüğü üç hafta boyunca, aynı ölçek formatını alacak biçimde sabit tutulmuştur. Ölçeklerin uygulanması aşamasında madde köklerine ilişkin tek boyutlu formatta herhangi bir destekleyici unsur kullanılmazken; iki boyutlu formatta resimler; üç boyutlu formatta ise videolar kullanılmıştır. Uygulamanın gerektirdiği teknolojik ekipman için sınıflarda yer alan akıllı tahtalardan yararlanılmıştır.

Yapılan çalışmada, kişilerin ölçülen davranışının herhangi bir deneysel durumdan değil yalnızca gözleniyor olmasından dolayı değiştirmesi ve bunun sonucunda performansta meydana gelen geçici artışı ifade eden Hawthorne etkisini (Cook'dan aktaran Kocakaya, 2012) önlemeye yönelik tedbirler alınmıştır. Bu amaçla, üç ayrı ölçek formatının içinde yer alan farklılıklar ders işleme ve dönüt verme süreçlerinde rutin hale getirilmiş olup böylece, testlerin uygulanması sürecinde öğrencilerde oluşacak farklı bir yöntemle karşılaşmış hissi engellenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, aldıkları ölçek formatlarına göre farklılaşan üç ayrı gruptaki öğrencilere deneysel bir çalışma içerisinde oldukları belirtilmeden, yürütülen çalışmanın yalnızca sınıf içerisinde geri bildirim vermek amacıyla yapıldığı ve ders notlarına etkisinin olmayacağı ifade edilmiştir. Böylece grupların aldıkları puanların birbirleriyle kıyaslanacağını bilmeleri engellenmiştir.

Uygulama aşamasında öğrencilere, iki boyutlu formatta metinlerle birlikte yer alan resimleri de incelemeleri vurgusu yapılırken, üç boyutlu formatta önce madde kökünde yer alan metni anlatan video izlettirilmiş ardından metni okuyarak maddeleri yanıtlamaları istenmiştir. Üç ayrı formatta da maddeler aynı olacak şekilde hazırlanmış olup ölçeklerde yer alan metinlerdeki bağlamlardan yararlanılarak yanıtlanması gereken maddelerin varlığı nedeniyle, öğrencilerin metni okuması zorunlu hale getirilmiştir. Böylece okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi noktasında, multimedya unsurları ana öge olmaktan çıkartılarak madde kökünü destekleyici unsur haline getirilmiştir.

Ölçeklerde yer alan, okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik sorular; açık uçlu, çoktan seçmeli (tek doğru cevabı olacak biçimde) ve doğru-yanlış tipinde maddelerden oluşturulmuştur. Buna karşın, duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik yalnızca çoktan seçmeli madde tipinde sorular kullanılmış olup burada yer alan maddeler birden fazla doğru cevabı olacak biçimde (çoklu cevaplı madde türünde) hazırlanmıştır. Her uygulamanın başlangıç aşamasında yönergeler öğrencilere okunulmuş olup; maddeleri ne kadar sürede yanıtlamaları gerektiği, çoklu cevaplı madde türlerinde işaretleme biçimi, metinleri mutlaka okuyarak maddeleri bu doğrultuda yanıtlamaları gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Her uygulama 1 ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Yapılan her bir uygulamanın ardından değerlendirme süreci gerçekleştirilmiş olup, maddelere verilen yanıtlar incelenip, dereceli puanlama anahtarına dayanarak puanlamalar yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında açık uçlu madde tipinde olan sorulara ilişkin yanıtlar; tam doğru, kısmi doğru, yanlış, ilgisiz olarak gruplandırılmış olup araştırmanın yürütüldüğü üç hafta boyunca her uygulamanın ardından son aşama olarak yürütülen geri bildirim çalışmasında her bir maddeye ilişkin bu yanıt kategorilerine dayanarak dönüt verilmiştir. Çoklu cevaplı madde türlerinde ise doğru yanıt seçenekleri ile birlikte olası diğer doğru yanıtların üzerinde durulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın yapıldığı üç ardışık uygulamanın her birinde yer alan üç ayrı formattaki ölçekler için, madde ve ölçek düzeyinde analizler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ilk aşama analizleri, farklı formattaki ölçekler için yapılan uygulamalardan toplanan verilerin betimsel istatistiklerini ve detaylı grafik analizlerini içermektedir. Analizler, okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerileri için gözlenen gelişim durumları arasındaki benzerliklerin, farklılıkların ve maddelerde kullanılan multimedya desteğinin getirdiği katkıların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Araştırmanın elde edilen verilerine dayanılarak öncelikle, üç ayrı formattaki ölçeklere ait test istatistikleri (ortalama, standart sapma) ile madde istatistikleri (madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik gücü indeksi) hesaplanmıştır. Testin toplamından elde edilen puanlar ölçüt olarak alındığında, madde puanları ile test puanları arasında hesaplanan korelasyon ayırt edicilik gücü indeksini oluşturmaktadır (Baykul, 2015, s. 240). Bu araştırmada ifade edilen tanım doğrultusunda ayırt edicilik indeksi olarak madde-toplam puan korelasyon değerlerinden yararlanılmıştır. Ayırt edicilik gücü indeksinin; $r_{jx} \geq 0,30$ olması maddenin ayırt edici, $0,20 \leq r_{jx} < 0,30$ aralığında olması maddenin geliştirilmesi gerektiğini ve $r_{jx} < 0,20$ olması ise ayırt ediciliğin çok düşük olduğunu ifade etmekte (İlhan, 2019, s. 279; Turgut & Baykul, 2019, s. 228) olup, yorumlamalarda bu değerler kullanılmıştır. Araştırmada üç farklı ölçek formatı, üç benzer gruba, her bir formata ilişkin maddeler değiştirilerek, üç ayrı zaman diliminde tekrarlı olarak uygulandığından, gruplar arası farkların test edilmesi için, tek faktörlü ANOVA yöntemi (Hafta 1, Hafta 2 ve Hafta 3 için ayrı analizler) kullanılmış olup bu yönteme ilişkin varsayımların sağlanmadığı durumda ise (Hafta 3) Kuruskal Wallis H testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Her bir grubun haftalar arası gelişiminin test edilmesinde ise tekrarlı ölçümler için ANOVA yöntemi (1B, 2B, 3B için ayrı analizler) kullanılmıştır. Araştırma problemlerini yanıtlamak için kullanılan yöntemlere ilişkin açıklamalar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Tek Yönlü (Faktörlü) ANOVA

İki veya daha fazla sayıdaki bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırarak, gruplar arasında meydana gelen farklılıkların tesadüfen mi oluştuğu yoksa gerçek bir farktan mı kaynaklandığı ile ilgili tespitte bulunmak amacıyla yapılan parametrik bir tekniktir. Grup içi değişkenliklerin, gruplar arası değişkenliklerle karşılaştırıldığı bu teknikte gruplar arası farkın grup içi farktan önemli ölçüde büyük olması durumu yapılmış olan deneysel işlemin etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir (Shavelson, 2016, s. 402-403).

Tek faktörlü ANOVA' nın başlıca varsayımları;

1. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, eşit aralıklı veya oranlı ölçek düzeyindedir.
2. Etkisi incelenmekte olan faktörün tüm düzeylerinde puanlar normal bir dağılım gösterir.
3. k örneklem ilişkisizdir.
4. Her bir örneklem düzeyinde bağımlı değişkene ait varyanslar eşittir,

şeklinde dört adımda sıralanmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s. 48). Ancak ANOVA; homojen evren, mükemmel normal dağılım sayıtlarının sağlanmadığı durumlarda bile kullanılabilecek güçlü bir parametrik tekniktir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2019, s. 166).

3.5.2. Kuruskal Wallis H Testi

Kruskal-Wallis testi; grup sayısının ikiden fazla olması durumunda gruplar arası farkı test etmek amacıyla kullanılan, tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır (Field & Hole, 2019, s. 277). Bu test, her bir alt grupta puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların eşitliği sayıtlarını gerektirmemesi yönüyle tek yönlü varyans analizine karşı alternatif bir yöntem oluşturmuş olup (Büyüköztürk, 2019, s. 168) bu yönüyle en az eşit aralıklı ölçek düzeyindeki ölçümlere ilişkin verilerin, sıra değerlerine dönüştürülmesi ile

ikiden fazla bağımsız gruba ait sıra ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde yararlanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 166).

3.5.3. Pearson Korelasyon Katsayısı

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ve oluşan bu ilişkinin yönünü gösteren bir istatistiktir. Söz konusu değişkenlerin beraber değişmesi ne kadar fazla ise ortaya çıkan ilişki de o oranda daha güçlü bununla birlikte korelasyon katsayısı da daha yüksek olacaktır (Shavelson, 2016, s. 157). Değişkenlerden her birinin normal dağılım özelliği taşıması, sürekli olması ve ölçek düzeyinin en az eşit aralıklı olması durumunda ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2019, s. 31; Tan, 2016, s. 146). Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0,00-0,30 aralığında olması zayıf; 0,30-0,70 aralığında olması orta düzeyde; 0,70-1,00 aralığında olması ise güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (İlhan, 2019, s. 24).

3.5.4. Tekrarlı Ölçümler Tasarımı İçin Varyans Analizi

Araştırmanın yapıldığı her bir grupta aynı katılımcılar kalacak biçimde, ikiden fazla deney grubunun ortalamasının karşılaştırılmasında kullanılan parametrik bir tekniktir (Field & Hole, 2019, s. 210). Tekrarlı (yinelenmiş) ölçümler için varyans analizi belli varsayımların karşılanmasını gerekli kılmaktadır. Bu varsayımlar;

1. Bağımlı değişken sürekli ve en az eşit aralıklı ölçek düzeyindedir.
2. Bağımlı değişkene ilişkin elde edilen puanlar grup içi faktörün bütün düzeyleri için evrende normal bir dağılım özelliği gösterir.
3. Grup içi faktörün tüm ikili düzeyleri arasında hesaplanan fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir (sphericity varsayımı).

4. Deneklerin her biri için hesaplanan fark puanları, birbirinden bağımsızdır (Büyüköztürk, 2019, s. 73).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle, bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara daha sonra da bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizleri sonucunda, ölçeklerin formatlarına göre karşılaştırmalarının yapılabilmesi adına ilgili maddelerin düzenlenmesi sürecinde belirtke tablosunda yer alan kazanımlar (Tablo 3, Tablo 4) ve bu kazanımlara dayalı maddelerin uygulamalarda hangi sırada yer aldıkları (Tablo 5) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Kazanımlar ve Kodlar

Kod	Kazanım
B1	Metnin konusunu bir cümle ile yazar.
B2	Metnin içeriğine uygun başlık belirler.
B3	Metnin ana fikrini bir cümle ile yazar.
B4	Hikayede anlatılanlara ilişkin verilen cümlelerin doğru ya da yanlış olduğunu belirler.
B5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
B6	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
B7	Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.
B8	Metinde geçen kelimelerin terim anlamlı olanlarını ayırt eder.
B9	Metindeki gerçek, mecaz anlamlı sözcükleri belirler.
B10	Metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
B11	Metinler arasında karşılaştırma yapar.
B12	Metindeki olaydan hareketle kendi düşüncelerini ifade eder.

Tablo 4

Duygusal Okuryazarlık Becerisine İlişkin Kazanımlar ve Kodlar

Kod	Kazanım
D1	Verilen metindeki karakterlerin hissettiği duyguyu adlandırır.
D2	Hissettiği duyguyu adlandırır.
D3	Verilen hikayedeki karakterlerin kendi duyguları hakkındaki farkındalıklarını anlar.
D4	Hikayedeki karakterlerin söyledikleri ile birbirlerinin duygularını etkileyebileceğini anlar.
D5	Dikkatini hikayeye verir.
D6	Kendi duygularının değişebileceğini anlar.

Araştırmada hazırlanan maddeler, her bir uygulamanın içerisinde yer alan iki ayrı metnin içeriği ve kazanımlara uygunluğu nedeniyle değişen sıralamada sunulmuştur. Ancak, her bir uygulama bütüncül olarak ele alındığında tüm kazanım ve madde sayıları haftalar arasında korunmuştur. Böylece kazanımlara yönelik gelişim, boylamsal olarak izlenmiştir.

Tablo 5

Uygulamalarda Yer Alan Maddelerin Kazanımlara Göre Sıralaması

Madde Sırası	Denemelerin Sıralaması		
	Uygulama 1	Uygulama 2	Uygulama 3
1	B1	B1	B1
2	B2	B3	B2
3	B10	B10	B4
4	B6	B4	B9
5	B9	B8	B7
6	B7	B11	B5
7	B8	B7	B6
8	D1	B5	B10
9	D3	B6	D3
10	D2	D1	D1
11	D1	D2	D4
12	D4	D3	D6
13	D5	D4	D2
14	D6	D6	D5
15	B12	D5	B12
16	B1	B1	B1
17	B3	B2	B3
18	B4	B4	B4
19	B4	B4	B8
20	B4	B9	B11
21	B7	B10	B7
22	B6	B7	B10
23	B10	B6	B4
24	B11	D1	B6
25	B5	D3	D1
26	D1	D2	D3
27	D4	D1	D2
28	D3	D4	D1
29	D2	D6	D4
30	D6	D5	D6
31	D5	B12	D5

4.1. Nihai Testlerin Oluşturulmasında Madde İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Toplamda 122 kişiden oluşan üç ayrı öğrenci grubundan, kendilerine verilen ölçek formatı sabit tutularak maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere dayalı betimsel istatistikler, madde-toplam puan korelasyon değerleri ve güvenirlik indeksleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları üç uygulama zamanı için ayrı ayrı verilmiştir (Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8).

Tablo 6

Hafta 1 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri

Madde	Tek Boyutlu Format				İki Boyutlu Format				Üç Boyutlu Format			
	$\bar{x}$	s_i	p_i	r_{ix}	$\bar{x}$	s_i	p_i	r_{ix}	$\bar{x}$	s_i	p_i	r_{ix}
1	1,05	0,71	0,53	0,49	1,06	0,49	0,53	0,19	0,96	0,60	0,48	0,25
2	1,32	0,82	0,66	0,63	1,38	0,70	0,69	0,27	1,55	0,64	0,78	0,27
3	0,76	0,44	0,76	0,28	0,82	0,39	0,82	0,50	0,73	0,45	0,73	0,37
4	0,70	0,46	0,70	0,03	0,79	0,41	0,79	0,11	0,67	0,48	0,67	0,27
5	0,73	0,45	0,73	0,19	0,91	0,29	0,91	-0,18	0,82	0,39	0,82	0,14
6	0,49	0,51	0,49	0,06	0,53	0,51	0,53	0,26	0,65	0,48	0,65	0,04
7	0,49	0,51	0,49	-0,17	0,56	0,51	0,56	-0,17	0,45	0,50	0,45	-0,18
8	1,11	0,52	0,56	0,33	1,21	0,64	0,61	0,32	1,27	0,60	0,64	0,41
9	1,19	0,66	0,60	0,47	1,15	0,66	0,58	0,51	1,08	0,27	0,54	0,28
10	1,41	0,50	0,70	0,56	1,71	0,46	0,86	0,22	1,55	0,50	0,78	0,18
11	0,84	0,37	0,42	0,35	0,85	0,56	0,43	0,10	0,86	0,45	0,43	-0,02
12	0,89	0,32	0,45	0,15	0,91	0,29	0,46	0,38	1,02	0,32	0,51	0,28
13	1,05	0,71	0,53	0,42	1,44	0,66	0,72	0,24	1,33	0,74	0,67	0,27
14	0,95	0,52	0,48	0,01	1,29	0,58	0,65	0,62	1,14	0,57	0,57	0,26
15	0,62	0,68	0,31	0,34	0,79	0,69	0,40	0,15	0,75	0,66	0,38	0,23
16	0,43	0,65	0,22	0,45	0,41	0,56	0,21	0,31	0,61	0,67	0,31	0,45
17	0,03	0,16	0,02	0,10	0,32	0,59	0,16	0,41	0,25	0,56	0,13	0,38
18	0,78	0,42	0,78	0,62	0,82	0,39	0,82	0,26	0,88	0,33	0,88	0,45
19	0,73	0,45	0,73	0,44	0,59	0,50	0,59	0,14	0,82	0,39	0,82	0,34
20	0,73	0,45	0,73	0,61	0,82	0,39	0,82	0,59	0,94	0,24	0,94	0,23
21	0,27	0,45	0,27	-0,25	0,26	0,45	0,26	0,25	0,29	0,46	0,29	0,10
22	0,84	0,37	0,84	0,34	0,85	0,36	0,85	0,38	0,86	0,35	0,86	0,36
23	0,62	0,49	0,62	0,33	0,53	0,51	0,53	0,01	0,51	0,51	0,51	0,34
24	0,89	0,32	0,89	0,18	0,76	0,43	0,76	0,05	0,78	0,42	0,78	0,12
25	0,24	0,44	0,24	-0,06	0,38	0,49	0,38	0,45	0,37	0,49	0,37	0,21
26	1,24	0,64	0,62	0,53	1,35	0,49	0,68	0,67	1,25	0,48	0,63	0,50
27	0,49	0,61	0,25	0,25	0,47	0,56	0,24	0,17	0,84	0,54	0,42	0,12
28	0,84	0,55	0,42	0,50	0,85	0,66	0,43	0,38	1,10	0,41	0,55	0,43
29	1,24	0,44	0,62	0,26	1,50	0,51	0,75	0,19	1,37	0,53	0,69	0,29
30	1,49	0,51	0,75	0,28	1,47	0,51	0,74	0,14	1,37	0,53	0,69	0,13
31	1,11	0,70	0,56	0,44	1,41	0,70	0,71	0,29	1,45	0,67	0,73	0,24

*1B, 2B, 3B format gruplarında sırasıyla 37, 34, 51 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 6 ölçek formatlarının boyutlarına göre incelendiğinde genel olarak maddelerin, aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) üç boyutlu ölçeklerde; madde standart sapmasının (s_j) ise tek boyutlu ölçeklerde daha yüksek değerlere ulaştığı görülmekte olup bu durum tek boyutlu ölçekleri alan gruptaki öğrencilerin madde puanları açısından daha heterojen dağıldığını göstermektedir.

Güçlük indeksleri (p_j) incelendiğinde maddelerin büyük çoğunluğu üç boyutlu ölçek formatında daha yüksek (1,00'a daha yakın) tek boyutlu ölçek formatında ise daha düşük (0,00'a daha yakın) değerler almıştır. Bu durum ilgili maddelerin daha yüksek madde güçlük indeksine sahip olduğu ölçek formatı için diğer formatlardaki aynı maddeye göre daha kolay olduğunu göstermektedir. Üç ölçek formatı içinde madde 17'nin çok zor ($p_j < 0,20$); 15, 16, 21, 25 numaralı maddelerin ise zor olduğu ($0,20 \leq p_j < 0,40$) görülmektedir. Duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik olan 27 numaralı madde ise, tek ve iki boyutlu ölçek formatında zor ($0,20 \leq p_j < 0,40$), üç boyutlu ölçek formatında orta güçlükte ($0,40 \leq p_j < 0,60$) bir madde olarak yer almıştır.

Tabloda her bir ölçek formatı için madde ayırt edicilik indeksleri (r_{jx}) yer almış ve ayrı ayrı incelenmiştir. Tek boyutlu ölçek formatı için 1, 2, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 31 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 3, 27, 29, 30 numaralı maddelerin geliştirilmesi gerektiği ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur. İki boyutlu ölçek formatı için 3, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 28 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 2, 6, 10, 13, 18, 21, 31 numaralı maddelerin geliştirilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur. Tablo üç boyutlu ölçek formatı için incelendiğinde ise 3, 8, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 28 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 1, 2, 4, 9, 12, 13, 14, 15, 20, 25, 29, 31 numaralı maddelerin geliştirilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur.

Tablo 7

Hafta 2 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri

Madde	Tek Boyutlu Format				İki Boyutlu Format				Üç Boyutlu Format			
	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}
1	0,70	0,57	0,35	-0,06	1,09	0,62	0,55	0,41	1,06	0,65	0,53	0,22
2	0,03	0,16	0,02	-0,01	0,18	0,39	0,09	0,50	0,20	0,45	0,10	0,57
3	0,84	0,37	0,84	0,32	0,88	0,33	0,88	0,60	0,94	0,24	0,94	-0,05
4	0,24	0,44	0,24	-0,29	0,12	0,33	0,12	-0,23	0,22	0,42	0,22	0,02
5	0,51	0,51	0,51	0,02	0,47	0,51	0,47	-0,06	0,67	0,48	0,67	0,14
6	0,73	0,45	0,73	0,04	0,71	0,46	0,71	-0,07	0,59	0,50	0,59	0,14
7	0,73	0,45	0,73	0,14	0,76	0,43	0,76	0,36	0,88	0,33	0,88	-0,01
8	0,54	0,51	0,54	-0,17	0,47	0,51	0,47	0,38	0,71	0,46	0,71	0,42
9	0,32	0,48	0,32	-0,05	0,21	0,41	0,21	0,09	0,25	0,44	0,25	-0,17
10	1,35	0,54	0,68	0,27	1,65	0,54	0,83	0,14	1,75	0,44	0,88	0,14
11	1,38	0,55	0,69	0,43	1,47	0,51	0,74	-0,01	1,45	0,50	0,73	-0,04
12	0,43	0,60	0,22	0,20	0,59	0,70	0,30	-0,03	1,02	0,65	0,51	0,15
13	0,76	0,64	0,38	0,04	0,47	0,56	0,24	0,07	0,92	0,60	0,46	-0,03
14	1,49	0,51	0,75	0,37	1,68	0,48	0,84	0,43	1,73	0,45	0,87	0,23
15	1,08	0,72	0,54	0,18	1,29	0,63	0,65	0,30	1,53	0,61	0,77	0,17
16	0,57	0,65	0,29	0,30	0,76	0,61	0,38	0,11	1,14	0,63	0,57	0,30
17	0,95	0,62	0,48	-0,09	1,06	0,69	0,53	0,13	1,31	0,71	0,66	0,23
18	0,78	0,42	0,78	0,32	0,82	0,39	0,82	0,29	0,78	0,42	0,78	0,18
19	0,65	0,48	0,65	0,29	0,65	0,49	0,65	0,59	0,61	0,49	0,61	0,29
20	0,70	0,46	0,70	0,29	0,79	0,41	0,79	0,26	0,76	0,43	0,76	-0,07
21	0,59	0,50	0,59	0,30	0,76	0,43	0,76	0,24	0,82	0,39	0,82	0,15
22	0,81	0,40	0,81	0,25	1,00	0,00	1,00	0,00	0,96	0,20	0,96	-0,16
23	0,46	0,51	0,46	0,26	0,50	0,51	0,50	0,46	0,73	0,45	0,73	0,31
24	1,16	0,55	0,58	0,25	1,15	0,56	0,58	0,31	1,25	0,60	0,63	0,14
25	0,84	0,55	0,42	0,36	0,91	0,51	0,46	0,22	1,08	0,52	0,54	0,05
26	1,32	0,48	0,66	0,07	1,44	0,56	0,72	-0,11	1,45	0,50	0,73	-0,05
27	0,95	0,47	0,48	0,27	1,09	0,51	0,55	0,43	1,25	0,60	0,63	0,12
28	0,76	0,64	0,38	0,39	0,74	0,57	0,37	0,21	0,96	0,56	0,48	0,10
29	1,24	0,44	0,62	0,17	1,50	0,51	0,75	0,15	1,57	0,50	0,79	0,28
30	0,97	0,69	0,49	0,35	1,26	0,62	0,31	0,30	1,59	0,64	0,80	0,16
31	1,41	0,73	0,71	0,48	1,47	0,75	0,74	0,41	1,59	0,54	0,80	0,15

*1B, 2B, 3B format gruplarında sırasıyla 37, 34, 51 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7 ölçek formatlarının boyutlarına göre aritmetik ortalamalar ($\bar{x}$) yönünden incelendiğinde maddelerin genel olarak üç boyutlu ölçeklerde daha yüksek değerler aldığı; madde standart sapmasının (s_j) ise tek boyutlu ölçeklerde daha yüksek değerlere ulaştığı görülmekte olup bu durum tek boyutlu ölçekleri alan gruptaki öğrencilerin madde puanları açısından daha heterojen dağıldığını göstermektedir. Maddelerin güçlük indeksleri (p_j) ölçek formatlarına göre karşılaştırıldığında, üç boyutlu ölçek formatında daha yüksek (1,00'a daha yakın) tek boyutlu ölçek formatında ise daha düşük (0,00'a daha yakın) değerler

almıştır. Elde edilen bu değerler, üç boyutlu ölçek formatında yer alan maddelerin öğrencilere daha kolay geldiğini ifade etmektedir.

Tablo 7'de her bir ölçek formatı için maddelerin ayırt edicilik indeksleri verilip karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tek boyutlu ölçek formatı için 3, 11, 16, 18, 21, 25, 28, 30, 31 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 10, 12, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 27 numaralı maddelerin düzeltilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur. İki boyutlu ölçek formatı için 1, 2, 3, 7, 8, 14, 15, 19, 23, 24, 27, 30, 31 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 18, 20, 21, 25, 28 numaralı maddelerin düzeltilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) görülmekte olup, üç boyutlu ölçek formatı için ise 2, 8, 16, 23 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 1, 14, 17, 19, 29 numaralı maddelerin düzeltilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur.

Tablo 8

Hafta 3 Uygulamasına İlişkin Madde İstatistikleri

Madde	Tek Boyutlu Format				İki Boyutlu Format				Üç Boyutlu Format			
	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}	$\bar{x}$	s_j	p_j	r_{jx}
1	0,81	0,74	0,41	0,38	0,85	0,61	0,43	0,20	1,39	0,75	0,70	0,40
2	1,05	0,78	0,53	0,53	1,29	0,76	0,65	0,26	1,78	0,42	0,90	-0,04
3	0,89	0,32	0,89	0,21	0,94	0,24	0,94	0,29	0,90	0,30	0,90	0,17
4	0,65	0,48	0,65	0,16	0,71	0,46	0,71	0,10	0,76	0,43	0,76	-0,10
5	0,68	0,48	0,68	0,36	0,76	0,43	0,76	0,11	0,84	0,37	0,84	0,36
6	0,62	0,49	0,62	0,00	0,62	0,49	0,62	0,12	0,78	0,42	0,78	-0,07
7	0,19	0,40	0,19	0,31	0,32	0,48	0,32	0,07	0,18	0,39	0,18	0,01
8	0,70	0,46	0,70	0,39	0,74	0,45	0,74	0,10	0,90	0,30	0,90	0,24
9	1,00	0,71	0,50	0,18	1,24	0,50	0,62	0,22	1,53	0,50	0,77	0,07
10	0,95	0,66	0,48	0,51	1,15	0,56	0,58	-0,06	1,31	0,68	0,66	0,16
11	1,11	0,61	0,56	0,45	1,32	0,64	0,66	0,24	1,37	0,49	0,69	0,23
12	1,38	0,49	0,70	0,65	1,41	0,50	0,71	0,10	1,55	0,50	0,78	0,06
13	1,32	0,53	0,66	0,47	1,21	0,48	0,61	0,37	1,63	0,49	0,82	0,11
14	0,97	0,73	0,49	0,43	1,56	0,50	0,78	0,10	1,76	0,47	0,88	0,19
15	1,03	0,73	0,52	0,23	1,15	0,66	0,58	0,50	1,33	0,59	0,67	0,34
16	0,59	0,69	0,30	0,57	0,79	0,81	0,40	0,46	1,00	0,78	0,50	0,43
17	0,16	0,44	0,08	0,21	0,53	0,75	0,27	0,56	0,51	0,81	0,26	0,26
18	0,92	0,28	0,92	0,10	0,97	0,17	0,97	0,32	1,00	0,00	1,00	0,00
19	0,49	0,51	0,49	-0,16	0,44	0,50	0,44	0,27	0,63	0,49	0,63	-0,06
20	0,81	0,40	0,81	0,27	0,88	0,33	0,88	-0,06	0,78	0,42	0,78	0,15
21	0,76	0,44	0,76	0,17	0,76	0,43	0,76	0,32	0,78	0,42	0,78	0,18
22	0,62	0,49	0,62	0,30	0,65	0,49	0,65	0,24	0,84	0,37	0,84	0,26
23	0,59	0,50	0,59	0,03	0,65	0,49	0,65	0,00	0,69	0,47	0,69	0,46
24	0,70	0,46	0,70	-0,05	0,79	0,41	0,79	0,43	0,78	0,42	0,78	0,20
25	1,03	0,65	0,52	0,55	1,12	0,59	0,56	0,28	1,53	0,50	0,77	0,25
26	0,95	0,71	0,48	0,30	0,94	0,69	0,47	0,09	1,00	0,63	0,50	0,21
27	1,19	0,40	0,60	0,30	1,35	0,49	0,68	0,35	1,37	0,49	0,69	0,08
28	0,76	0,55	0,38	0,48	1,09	0,57	0,55	0,37	1,08	0,56	0,54	0,29
29	0,97	0,55	0,49	0,24	1,21	0,48	0,61	0,39	1,08	0,69	0,54	0,22
30	1,11	0,32	0,56	0,27	1,41	0,50	0,71	0,06	1,45	0,50	0,73	0,05
31	0,97	0,73	0,49	0,46	1,47	0,62	0,74	0,21	1,73	0,49	0,87	0,10

*1B, 2B, 3B format gruplarında sırasıyla 37, 34, 51 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde genel olarak maddelerin, aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) üç boyutlu ölçeklerde; madde standart sapmasının (s_j) ise tek boyutlu ölçeklerde daha yüksek değerlere ulaştığı görülmekte olup bu durum tek boyutlu ölçekleri alan gruptaki öğrencilerin madde puanları açısından daha heterojen dağıldığını göstermektedir. Aynı maddeler güçlük indeksleri (p_j) yönünden karşılaştırıldığında, maddelerin büyük çoğunluğu (%81) üç boyutlu ölçekte daha yüksek değerler almıştır. Elde edilen bu değerler, üç boyutlu ölçek formatını alan öğrencilere maddelerin daha kolay geldiğini ifade etmektedir.

Ayırt edicilik indeksleri (r_{jx}) incelendiğinde tek boyutlu ölçek formatı için 1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 22, 25, 26, 27, 28, 31 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 3, 15, 17, 20, 29, 30 numaralı maddelerin geliştirilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$); diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur. İki boyutlu ölçek formatı için 13, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 27, 28, 29 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 1, 2, 3, 9, 11, 19, 22, 25, 31 numaralı maddelerin geliştirilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$) diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) görülmekte olup, üç boyutlu ölçek formatı için ise 1, 5, 15, 16, 23 numaralı maddelerin ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$); 8, 11, 17, 22, 24, 25, 26, 28, 29 numaralı maddelerin geliştirilmesi gereken aralıkta olduğu ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$) diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$) bulunmuştur.

Tablo 9

Boylamsal Ölçme Deseninin Kapsadığı Kazanımlar

Kazanım Kodu	Madde Sırası		
	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3
B1	1 [*] ; 16 ^{***}	1 [*] ; 16 [*]	1 ^{**} ; 16 ^{***}
B2	2 [*]	17	2 [*]
B3	17 ^{**}	2 ^{**}	17 [*]
B4	18 ^{**} ; 19 ^{**} ; 20 ^{**}	4; 18 [*] ; 19 [*]	3; 18 [*] ; 23 [*]
B5	25 [*]	8 ^{**}	6
B6	4; 22 ^{***}	9; 23 ^{**}	7 [*] ; 24 [*]
B7	6; 21	7 [*] ; 22	5 ^{**} ; 21 [*]
B8	7	5	19
B9	5	20	4
B10	3 ^{**} ; 23 ^{**}	3 ^{**} ; 21 [*]	8 [*] ; 22 [*]
B11	24	6	20
B12	15 [*]	31 ^{**}	15 ^{**}
D1	8 ^{***} ; 11 [*] ; 26 ^{***}	10; 24 [*] ; 27 [*]	10 [*] ; 25 [*] ; 28 ^{**}
D2	10 [*] ; 29	11 [*] ; 26	13 ^{**} ; 27 ^{**}
D3	9 ^{**} ; 28 ^{***}	12; 25 [*]	9; 26 [*]
D4	12 [*] ; 27	13; 28 [*]	11 [*] ; 29 [*]
D5	13 [*] ; 31 [*]	15 [*] ; 30 ^{**}	14 [*] ; 31 [*]
D6	14 [*] ; 30	14 ^{**} ; 29	12 [*] ; 30

* Bir ölçek formatı için $r_{jx} \geq 0,30$

** İki ölçek formatı için $r_{jx} \geq 0,30$

*** Tüm ölçek formatları için $r_{jx} \geq 0,30$

Ölçek formatlarının (tek boyutlu ölçek, iki boyutlu ölçek, üç boyutlu ölçek) hem her bir uygulama haftası için kendi aralarında, hem de üç uygulama zamanı için kendi içinde karşılaştırılması amacıyla, maddelerin ayırt edicilik indeksleri karşılaştırmalı olarak incelenip (Tablo 9) buradan elde edilecek bulgular sonucunda yapılacak düzenlemeyle toplam puanlar hesaplanmıştır. İlgili kazanıma yönelik hazırlanmış olan maddenin, her bir uygulama haftasında yer alan ölçeklerin en az birinde ayırt edicilik indeksinin $r_{jx} \geq 0,30$ olması durumunda test yapıları içerisinde bırakılırken; üç ayrı ölçek formatında da $r_{jx} < 0,20$ olması durumunda ise maddeler ölçeğin içerisinde çıkarılmıştır.

B1 kodlu kazanıma yönelik maddelerin her uygulama haftası için en az bir ölçek formatında ayırt edici olması nedeniyle ilgili maddeler ölçme araçları içerisinde yer almıştır ($r_{jx} \geq 0,30$). B2 kazanımına yönelik hafta 1 ve hafta 3'te 2. sırada yer alan maddenin bir ölçek formatı için ayırt edici olduğu görülmüştür ($r_{jx} \geq 0,30$). Uygulama 2'de ise aynı kazanıma yönelik 17. sırada yer alan madde, üç boyutlu ölçek için geliştirilmesi gereken aralıkta yer almaktadır ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$). Ancak, iki uygulama haftasında maddenin ayırt edici olması ve B2 kazanımına yönelik gelişimin boylamsal olarak takip edilebilmesi amacıyla ilgili maddelerin ölçme aracında yer almasına karar verilmiştir.

B3 kazanımına yönelik maddelerin en az bir ölçek formatında ayırt edici olduğu görülmüştür ($r_{jx} \geq 0,30$). Bu nedenle ilgili maddeler ölçme araçları içerisinde yer almıştır.

B4 kazanımına yönelik hafta 1'de 18, 19, 20. maddelerin iki ölçek formatında ayırt edici oldukları ($r_{jx} \geq 0,30$); hafta 2'de 18 ve 19. maddelerin bir ölçek formatında ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$), 4. maddenin ise tüm ölçek formatlarında ayırt ediciliğinin çok zayıf olduğu ($r_{jx} < 0,20$); hafta 3'te 18 ve 23. maddelerin bir ölçek formatında ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$), 3. maddenin ise geliştirilmesi gereken aralıkta yer aldığı ($0,20 \leq r_{jx} < 0,30$) bulunmuştur. Ancak hafta 3'te yer alan 18. madde, üç boyutlu ölçek formatını alan tüm öğrenciler tarafından doğru yanıtlanmış olup ($p_j = 1,00$), bu durum madde varyansının olmamasına neden olmuştur ($s_j^2 = 0,00$). Madde varyansı, ölçülen özellik açısından öğrenciler arasındaki ayrımı ortaya çıkaran bir istatistik olarak ele alındığında, madde güçlük

indeksinin 0,5 değerine eşit veya yakın olduğu durumlarda en iyi sonuçları vermektedir (Baykul, 2015, s. 226). Bu nedenle öncelikle madde ayırt edicilik indeksleri (r_{jx}) ve madde varyansı (s_j^2) temel alınarak hafta 2'de yer alan 4. madde ve hafta 3'te yer alan 18. madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu durum hafta 1'de yer alan maddelerden bir tanesinin daha ölçeklerden çıkarılmasını zorunlu kılmıştır. Yapılan incelemede, madde 19'un çıkarıldığı durumda üç ölçek formatı içinde diğer maddelerin çıkarılmasına göre Cronbach Alpha (α) güvenirlik indeksinin daha olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Böylece, hafta 1'de yer alan 19.; hafta 2'de yer alan 4. ve hafta 3'te yer alan 18. madde ölçeklerden çıkarılmıştır.

B5 kazanımına yönelik yer alan, hafta 1'de madde 25'in ve hafta 2'de madde 8'in en az bir ölçek formatında ayırt edici olduğu belirlenmiştir ($r_{jx} \geq 0,30$). Hafta 3'te yer alan madde 6'nın ise ayırt ediciliği çok zayıftır ($r_{jx} < 0,20$). Bu nedenle ölçme aracından çıkarılması gereken aralıkta yer almaktadır. Ancak ölçme araçlarına eklenen multimedya unsurlarının destekleyici unsur olarak kullanılıp, formatlarda yer alan metinleri okumayı zorunlu kılması nedeniyle B5 (Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder) kazanımına yönelik maddelerin tamamının ölçeklerde yer almasına karar verilmiştir.

B6 kodlu kazanıma yönelik yer alan hafta 1'de 4. ve hafta 2'de 9. maddenin tüm ölçek formatlarında ayırt ediciliği çok zayıf olduğu için ($r_{jx} < 0,20$) bu maddeler ölçeklerden çıkarılmıştır. Bu nedenle hafta 3'ten de bir maddenin çıkarılması zorunluluğu oluşmuştur. Madde 7'nin çıkarılmasının, Cronbach Alpha (α) güvenirlik indeksi değerini üç ölçek formatı içinde değiştirmemesi nedeniyle hafta 3'teki ölçeklerde bu maddenin yer almamasına karar verilmiştir.

B7 kazanımına yönelik maddelere ilişkin yapılan inceleme sonucunda hafta 1'den madde 21, hafta 2'den madde 22 ve hafta 3'ten madde 21 ölçme araçlarından çıkarılmıştır. Hafta 1 ve hafta 3'te yer alan maddelerin çıkarılmasında ayırt edicilik indeksleri ile birlikte güvenirlik indeksine ilgili maddelerin yaptığı katkı da göz önünde bulundurulmuştur. B8, B9 ve B11 kodlu kazanıma yönelik hazırlanmış olan maddelerin bulunduğu uygulama haftasında yer alan tüm ölçek formatlarında ayırt edicilik indekslerinin çok zayıf olması

nedeniyle ilgili maddeler ölçme araçlarından çıkarılmıştır ($r_{jx} < 0,20$). B10 ve B12 kazanımına yönelik maddelerin ise her bir uygulama haftasında en az bir ölçek formatında ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$) olması nedeniyle ilgili tüm maddelerin ölçme araçları içerisinde yer almasına karar verilmiştir.

D1 kazanımına yönelik hafta 2'de yer alan madde 10 dışındaki diğer tüm maddelerin her bir uygulama haftasında en az bir ölçek formatında ayırt edici olduğu görülmektedir. Ancak bu kazanıma yönelik gelişimin boylamsal olarak izlenebilmesi amacıyla hafta 2'deki ölçekler içerisinde 10 numaralı maddenin de bulunmasına karar verilmiştir.

D2 kodlu kazanıma yönelik üç uygulama haftasında ayırt edicilik indekslerine ilişkin yapılan inceleme sonucunda hafta1'den madde 29, hafta 2'den madde 26 tüm ölçeklerden çıkarılmıştır. Kazanımlara ilişkin gelişimin boylamsal olarak izleniyor olması, hafta 3'ten de bir maddenin çıkarılması zorunluluğunu getirmiştir. 13 ve 27 numaralı maddelerin hem ayırt edicilik indeksleri hem de testin toplamına ilişkin güvenilirliğe getirdiği katkılar göz önünde bulundurularak, madde 27 hafta 3'teki ölçme araçlarının içerisinde çıkarılmıştır.

D3 kazanımına yönelik ilk uygulamadaki tüm maddelerin ayırt edici olması ve ilgili kazanıma yönelik gelişimin boylamsal olarak takip edilebilmesi amacıyla belirtilen tüm maddelere, kendi uygulama haftalarındaki ölçeklerde yer verilmiştir. D4 kodlu kazanıma ilişkin yapılan inceleme sonucunda ise hafta1'den madde 27, hafta 2'den madde 13 tüm ölçeklerden çıkarılmış olup bunun sonucunda hafta 3'ten de bir maddenin çıkarılması zorunluluğu oluşmuştur. Bu sebeple hafta 3 için ölçeklerde yer alan 11 ve 29 numaralı maddelerin ayırt edicilik indeksleri, güvenilirliğe ilişkin getirdikleri katkı incelenerek madde 11'in çıkarılmasına karar verilmiştir.

D5 kazanımına yönelik maddelerin her bir uygulama haftasında en az bir ölçek formatında ayırt edici ($r_{jx} \geq 0,30$) olması nedeniyle ilgili tüm maddelerin ölçme araçları içerisinde yer almasına karar verilmiştir. D6 kodlu kazanıma ilişkin hafta 1 ve hafta 3'te 30. maddenin; hafta 2'de ise 29. maddenin ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde ilgili maddelerin farklı ölçek formatlarında geliştirilmesi gereken aralıkta yer aldığı belirlenmiştir ($0,20 \leq r_{jx} <$

0,30). Ancak, güvenilirliğe ilişkin yaptıkları katkı göz önünde bulundurularak her bir uygulama haftasında yer alan iki maddeye de ölçme araçları içerisinde yer verilmiştir.

Gerçekleştirilen tüm uygulama haftaları göz önünde bulundurulduğunda; hafta 1 (4, 5, 7, 19, 21, 24, 27, 29 numaralı maddeler), hafta 2 (4, 5, 6, 9, 13, 20, 22, 26 numaralı maddeler) ve hafta 3'ten (4, 7, 11, 18, 19, 20, 21, 27 numaralı maddeler) boylamsal olarak aynı kazanımı ölçmeye yönelik hazırlanmış olan ilgili maddeler yukarıda belirtilen kriterler göz önünde bulundurularak kendi uygulamaları içerisindeki tüm ölçeklerden çıkarılmıştır. Böylece her bir uygulama haftasında aynı kazanımları kapsayan, nihai olarak 23 maddenin yer aldığı, üç ayrı formatta (tek boyutlu ölçek, iki boyutlu ölçek, üç boyutlu ölçek) boylamsal ölçme araçları oluşturulmuştur. Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde yer alan, alt problemlere ilişkin aranacak olan yanıtların tümünde her uygulama haftasındaki 23'er maddeden elde edilen veriler kullanılmıştır.

4.1.1. Ölçümlerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Üç ayrı formatı olacak şekilde geliştirilmiş olan ölçme aracı ile her hafta yapılan ölçümlerin, her bir uygulama haftasına dair elde edilen Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayıları Tablo 10'da verilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirliklerine ilişkin değerlendirmelerde: $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise güvenilir değildir; $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise düşük güvenilirliktedir; $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise güvenilirliktedir; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilirliktedir (Özdamar'dan aktaran Tavşancıl, 2018, s. 29) referans aralıkları kriter olarak kullanılmıştır.

Tablo 10

Yapılan Ölçümlerin Ölçek Formatlarına Göre Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Formatı	Denemelerin Sırası		
	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3
Tek Boyutlu	0,82	0,68	0,79
İki Boyutlu	0,78	0,75	0,66
Üç Boyutlu	0,72	0,60	0,62

Tablo 10'da yer alan değerler incelendiğinde; ölçek formatlarına ilişkin haftalık uygulamalarda elde edilen ölçümlerin çok ideal olmadığı ama *kabul edilebilir derecede güvenilir* olduğu görülmektedir.

4.1.2. Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Puanlamalar iki ayrı puanlayıcı tarafından, tüm gruplar ve tüm uygulama zamanları için gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcı güvenirliliği, sınıf içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation) kullanılarak hesaplanmıştır.

Sınıf içi korelasyon katsayısı, farklı puanlayıcıların gerçekleştirdikleri ölçüm sonuçlarına ait değişimlerin (varyansların) karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Can, 2019, s. 397). Bu istatistik, iki veya daha fazla bağımsız puanlayıcının puanlama yaptığı durumlarda kullanılabilir (Erkuş, Sünbül, Ömür Sünbül, Yormaz & Aşiret, 2017, s. 42). Her uygulama haftasına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Puanlamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

Puanlayıcı	Ölçek Formatı	Hafta 1		Hafta 2		Hafta 3	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1	1B	3,46	1,91	3,65	1,57	3,65	2,07
	2B	3,97	1,66	4,56	1,74	4,62	2,45
	3B	4,12	1,93	5,29	1,60	6,02	2,00
2	1B	3,73	1,91	3,89	1,52	3,59	1,88
	2B	4,21	1,51	4,71	1,49	4,88	2,19
	3B	4,61	1,80	5,53	1,39	6,24	1,76

1B (Tek Boyutlu Ölçek), 2B (İki Boyutlu Ölçek), 3B (Üç Boyutlu Ölçek)

Tablo 11 incelendiğinde, hafta 3'te yer alan Tek Boyutlu Ölçek dışındaki tüm uygulamalar ve her bir uygulamanın kapsadığı tüm ölçek düzeylerinde puanlayıcı 2'nin daha yüksek ortalama puanlar verdiği görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise yaklaşık olarak benzer özellikler göstermekle birlikte, uygulamaların tamamının her bir ölçek

düzeyinde puanlayıcı 2 daha homojen puanlamalar yapmıştır. Grupların almış oldukları üç ayrı ölçek formatındaki açık uçlu maddelere vermiş oldukları yanıtları, birbirinden bağımsız olarak puanlayan iki ayrı öğretmenin verdikleri puanların uyumuna ilişkin sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış olup, bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Değerleri

Ölçek Formatı	Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı		
	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3
1B	0,94	0,89	0,92
2B	0,86	0,91	0,94
3B	0,89	0,87	0,91

1B (Tek Boyutlu Ölçek), 2B (İki Boyutlu Ölçek), 3B (Üç Boyutlu Ölçek)

Tablo 12'de verilmiş olan hesaplamada, iki yönlü rastgele etki modeli temel alınmış olup, iki puanlayıcı arasındaki uyum incelenmiştir. Her bir hafta ve içerisinde yer alan her bir ölçekteki yanıtlara ilişkin verilen iki ayrı bağımsız puan dizileri arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısının 0,86 ile 0,94 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular iki bağımsız puanlayıcının yapmış oldukları puanlamalar arasında tüm ölçek düzeylerinde ve tüm uygulama haftalarını kapsayacak şekilde yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt problemlere ilişkin yanıtlar aramak amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için varyans analizi (One-Way ANOVA), Kruskal Wallis H testi ve tekrarlı ölçümler için ANOVA (Repeated measure designs ANOVA) testleri yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce ilgili testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması durumunda hangi gruplar için fark olduğunu bulmak amacıyla post-hoc (çoklu karşılaştırma) testleri yapılmıştır.

Post-hoc test istatistiklerinden hangisinin tercih edilmesi gerektiği, gruplar arası varyansın eşit olup olmaması durumuna göre değişmektedir. Gruplar arası varyansın eşit olması durumunda Scheffe yöntemi en esnek ve α hata payını kontrol altında tutabilen, gruplardaki kişi sayısı eşit olmadığı durumlarda da kullanılabilecek bir post-hoc testidir (Kayri, 2009). Gruplar arası varyansın eşit olmaması durumunda ise en iyi sonuçları Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sunmakta olup bu yöntemin kullanılması önerilmektedir (Field & Hole, 2019, s. 204). Bu nedenle yapılacak olan çoklu karşılaştırmalarda varyansların eşit olup olmaması durumu incelenerek Scheffe veya Games-Howell çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem: *Bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarında, farklı ölçek formatları arasında (1B, 2B, 3B) manidar bir farklılık var mıdır?*

İfade edilen alt probleme ilişkin yanıt ararken her bir uygulama basamağında ayrı ayrı, ölçek formatlarından elde edilen veriler üzerinden, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce varyans analizinin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla puanların ölçek formatlarının her bir düzeyinde, normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testiyle (Tablo 13); varyansların eşitliği ise Levene F testiyle (Tablo 14) uygulama zamanlarının tümünde kontrol edilmiştir.

Tablo 13

Uygulama Haftalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

	Ölçek Formatı	D	sd	p
Hafta 1	1B	0,130	37	,115
	2B	0,136	34	,115
	3B	0,114	51	,094
Hafta 2	1B	0,084	37	,200
	2B	0,103	34	,200
	3B	0,096	51	,200
Hafta 3	1B	0,105	37	,200
	2B	0,139	34	,096
	3B	0,070	51	,200

1B (Tek Boyutlu Ölçek), 2B (İki Boyutlu Ölçek), 3B (Üç Boyutlu Ölçek)

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, uygulamaların tümünde ölçek formatlarının her bir düzeyinden elde edilen ölçümler normal dağılım göstermektedir, $p > ,05$.

Tablo 14

Uygulama Haftalarına Ait Levene F Testi Sonuçları

Uygulama Haftası	F	sd ₁	sd ₂	p
1	1,218	2	119	,300
2	1,129	2	119	,327
3	3,256	2	119	,042

Levene testi, uygulama haftası 1 ve 2 için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir, $p > ,05$. Ancak, üçüncü uygulamada varyansların homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir, $F(2,119) = 3,256$, $p < ,05$. Bu durumun, uygulama adımları ilerledikçe üç boyutlu formatta ölçekleri alan öğrencilerin puanlarının birbirine yaklaşması ve bu nedenle de varyansın diğer gruplara göre küçülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlk uygulamaya ilişkin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık bütünleşik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Hafta 1 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek Formatı	N	$\bar{X}$	SS
Tek Boyutlu	37	20,03	5,63
İki Boyutlu	34	22,38	5,17
Üç Boyutlu	51	22,49	4,45

Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde ölçek formatlarına göre sırasıyla 20,03; 22,38 ve 22,49 değerlerini aldığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre en düşük aritmetik ortalama değerinin tek boyutlu formatta, en yüksek aritmetik ortalamasının ise üç boyutlu formatta olduğu gözlenmektedir. İki boyutlu ve üç boyutlu ölçek formatından elde edilen ölçümler ise birbirine yakın değerlere ulaşmıştır.

Ölçek formatlarına göre standart sapma değerleri incelendiğinde ise sırasıyla 5,63; 5,17 ve 4,45 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu durum üç boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin puanlarının daha homojen dağıldığını; tek boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin puanlarının ise daha heterojen olduğunu göstermektedir.

Farklı ölçek formatlarını alan öğrencilerin ortalama puanlarındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Hafta 1 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	151,212	2	75,606	2,987	0,054
Grup içi	3011,747	119	25,309		
Toplam	3162,959	121			

Birinci uygulama için gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik testlerden aldıkları puanlar arasında,

farklı ölçek formatlarına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığını göstermektedir, $F(2, 119) = 2,99, p > ,05$.

İkinci uygulamaya ilişkin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık bütünleşik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Hafta 2 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek Formatı	N	$\bar{X}$	SS
Tek Boyutlu	37	19,89	4,41
İki Boyutlu	34	22,74	4,88
Üç Boyutlu	51	25,94	3,86

İkinci uygulama haftasına ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde ölçek formatlarına göre sırasıyla 19,89; 22,74 ve 25,94 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu uygulama zamanında aritmetik ortalama tek boyutlu ölçek formatında en küçük değeri gösterirken, üç boyutlu ölçek formatında ise diğerlerine göre en yüksek değere ulaşmıştır. İlk uygulamadan farklı olarak iki boyutlu ve üç boyutlu ölçek formatındaki puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkında arttığı gözlenmektedir.

İkinci uygulamaya ilişkin ölçek formatlarına göre standart sapma değerleri incelendiğinde ise sırasıyla 4,41; 4,88 ve 3,86 değerlerini aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar testi, üç boyutlu ölçek formatında alan öğrencilerin puanlarının daha benzer olduğunu; iki boyutlu ölçek formatında alan öğrencilerin ise puanlarının diğer gruplara göre daha farklılaştığını göstermektedir.

Farklı ölçek formatlarından elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılığın uygulama haftası iki için istatistiksel olarak manidarlığını incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Hafta 2 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	795,450	2	397,725	21,233	,000	1-2, 1-3, 2-3
Grup içi	2229,009	119	18,731			
Toplam	3024,459	121				

1 (Tek Boyutlu Ölçek), 2 (İki Boyutlu Ölçek), 3 (Üç Boyutlu Ölçek)

İkinci uygulamaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında üç ayrı ölçek formatına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olduğunu göstermektedir, $F(2, 119) = 21,23$, $p < ,05$. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın hangi ölçek formatlarında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe post hoc testi sonucuna göre bütün ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılık olduğu ($p < ,05$) tespit edilmiştir.

Üçüncü uygulama haftasına ilişkin, bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Hafta 3 İçin Ölçek Formatlarına Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek Formatı	N	$\bar{X}$	SS
Tek Boyutlu	37	19,86	5,72
İki Boyutlu	34	23,56	4,41
Üç Boyutlu	51	27,41	4,07

Üçüncü uygulamada ölçek formatlarına göre hesaplanan aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde sırasıyla 19,86; 23,56 ve 27,41 değerlerini aldığı görülmektedir. Uygulamanın üçüncü adımında da en düşük aritmetik ortalama değeri, tek boyutlu ölçek formatında gözlenirken; üç boyutlu ölçek formatında ise diğer formatlara göre en yüksek değeri almıştır. Üç ölçek formatından elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin arasındaki farkın diğer uygulamalara göre arttığı, birbirine yakın değerlerin olmadığı tespit

edilmiştir. Üçüncü uygulamada yer alan ölçeklerden elde edilen puanların standart sapmaları incelendiğinde ise sırasıyla 5,72; 4,41 ve 4,07 değerlerini aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre üç boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin puanları daha homojen dağılmakta iken; tek boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin puanları ise diğer formatlara göre daha heterojen bir özellik göstermektedir.

Farklı ölçek formatlarından elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılığın, hafta üç için istatistiksel olarak manidarlığını incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Hafta 3 İçin Ölçek Formatlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1232,645	2	616,323	27,728	,000	1-2, 1-3, 2-3
Grup içi	2645,060	119	22,227			
Toplam	3877,705	121				

1 (Tek Boyutlu Ölçek), 2 (İki Boyutlu Ölçek), 3 (Üç Boyutlu Ölçek)

Üçüncü uygulama için yapılan analizlerin sonucu öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik testlerden elde ettikleri puanlar arasında ölçek formatlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir, $F(2, 119) = 27,728$, $p < ,05$. Ortalamalar arasındaki farkların hangi ölçek formatları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc testi sonucuna göre tüm ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılık olduğu ($p < ,05$) tespit edilmiştir.

İlişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizinin (One-Way ANOVA), bağımsız değişkenin her bir düzeyinde bağımlı değişkene ait varyansların eşitliği ile ilgili varsayımının üçüncü uygulamada karşılanmaması nedeniyle ANOVA ile yapılan analizlere ek olarak bu varsayımın karşılanmasını gerekli kılmayan Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiş olup bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Hafta 3 İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Formatı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1B	37	37,26	2	37,151	,000
2B	34	55,75			
3B	51	82,92			

1B (Tek Boyutlu Ölçek), 2B (İki Boyutlu Ölçek), 3B (Üç Boyutlu Ölçek)

Öğrencilerin bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık puanları aldıkları ölçek formatından anlamlı düzeyde etkilenmiştir ($H_{(2)} = 37,151$, $p < ,001$). Farkın hangi ölçek formatını alan gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tüm ikili karşılaştırmalar için 3 ayrı Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 22).

Tablo 22

Hafta 3 İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	2B-1B	3B-1B	3B-2B
U	408,500	267,000	451,000
Z	-2,546	-5,728	-3,743
p	,011	,000	,000

1B (Tek Boyutlu Ölçek), 2B (İki Boyutlu Ölçek), 3B (Üç Boyutlu Ölçek)

Çocukların bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık puanları, kendilerine verilmiş olan ölçek formatına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($H_{(2)} = 37,151$, $p < ,001$). Tespit edilmiş olan bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi kullanılarak bütün etkiler için anlamlılık düzeyi 0,0167 kabul edilmiştir. İki boyutlu ile tek boyutlu; üç boyutlu ile tek boyutlu ve üç boyutlu ile iki boyutlu ölçek formatını alan grupların bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık puanlarının bir birinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür (sırasıyla $U=408,500$, $r = -0,30$, $U=267$, $r = -0,61$, $U=451$, $r = -0,41$). Elde edilen tüm bulguların, ANOVA sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem: *Bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçekleri ile toplanan haftalık veriler, çalışma grubu için ölçek formatlarına göre (1B, 2B, 3B) uygulamalar arası nasıl bir ilişki göstermektedir?*

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, her bir ölçek formatı için ayrı ayrı, ilgili ölçek formatına dair uygulama haftalarından elde edilen ölçümler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Ölçeklerde yer alan okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik maddeler bütünleşik olarak ele alınıp, hesaplamalar bu doğrultuda yapılmıştır.

Tablo 23

Ölçek Formatlarına Göre Tekrarlı Ölçümler Arasındaki İlişkiler

	Haftalar	H2	H3
Tek Boyutlu Ölçek	H1*	,81**	,76**
	H2		,67**
İki Boyutlu Ölçek	H1	,63**	,70**
	H2		,72**
Üç Boyutlu Ölçek	H1	,58**	,58**
	H2		,50**

*H1, 2, 3 sırasıyla Hafta 1, Hafta 2 ve Hafta 3'e ait ölçümleri ifade etmektedir.

**p < ,01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla ardışık haftalar boyunca elde edilen ölçümlerin, ölçek formatlarının her biri kendi içinde olacak şekilde ilişkisi Tablo 23'te incelenmiştir. Hesaplanmış olan basit doğrusal korelasyon katsayısı değerleri haftalık elde edilen ölçümler arasında orta veya üzerinde, pozitif, anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen değerler puanların uygulamalar arası aynı kalmadığını, değişimin meydana geldiğini ifade etmektedir. Korelasyon katsayısı değerleri ölçek formatları arasında karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise üç boyutlu ölçek formatında tüm uygulama haftaları arasında orta

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu değerlerin diğer ölçek formatları için uygulamalar arası hesaplanan korelasyon katsayısı değerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, üç boyutlu ölçek formatında testleri alan öğrenciler için birey-içi değişimin daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem: *Öğrencilerin bütünlük okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeklerinden aldığı ortalama puanlar, haftalara (H1, H2, H3) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?*

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla her bir ölçek formatına ilişkin (1B, 2B, 3B) üç tekrarlı ölçümde elde edilen ortalama puanların bir birinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler tüm ölçek formatları için ayrı ayrı, tekrarlı ölçümler için ANOVA (Repeated measure designs ANOVA) yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Analiz öncesi ilgili testin varsayımları kontrol edilmiş olup, normallik varsayımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre, elde edilen puanlar, tüm ölçek formatlarında her bir uygulama düzeyi için normal dağılım göstermektedir, $p > ,05$. Küresellik (sphericity) varsayımına ilişkin sonuçlar ise Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Küresellik (sphericity) Testi Sonuçları

Ölçek Formatı	Mauchly's W	χ^2	sd	p
Tek Boyutlu	0,912	3,224	2	,200
İki Boyutlu	0,939	2,027	2	,363
Üç Boyutlu	0,999	0,41	2	,980

Mauchly testi sonuçları, tüm ölçek formatları için küresellik (sphericity) varsayımının sağlandığını göstermektedir, $p > ,05$.

Tablo 25

Tek Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	SS
Hafta 1	37	20,03	5,63
Hafta 2	37	19,89	4,41
Hafta 3	37	19,86	5,72

Tek boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin ilk uygulamadan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{x}=20,03$), ikinci uygulamadaki ortalama puandan ($\bar{x}=19,89$) ve üçüncü uygulamadaki ortalama puandan ($\bar{x}=19,86$) azda olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulamalar ilerledikçe ortalama puanlar giderek azalmış olmasına rağmen yaklaşık olarak aynı kalmıştır. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 1B grubu için gözlenen gelişimin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

1B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	2479,423	36	68,873		
Ölçüm	0,559	2	0,279	0,037	,963
Hata	537,441	72	7,464		
Toplam	3017,423	110			

Tek boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin hafta 1, hafta 2 ve hafta 3 testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, $F(2,72) = 0,037$, $p > ,05$. Yani tek boyutlu ölçek formatını alan grubun ölçülen beceriler bağlamında gelişiminin, haftalar arasında anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 27

İki Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	SS
Hafta 1	34	22,38	5,17
Hafta 2	34	22,74	4,88
Hafta 3	34	23,56	4,41

İki boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin ilk uygulamadaki testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x}=22,38$) ikinci uygulamadaki ortalama puandan ($\bar{x}=22,74$) ve üçüncü uygulamadaki ortalama puandan ($\bar{x}=23,56$) daha düşük olduğu görülmektedir. Uygulamalar ilerledikçe ortalama puanlar artarken, standart sapma değerleri ise azalmıştır. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 2B grubu için gözlenen gelişimin anlamlılığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

2B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	1810,480	33	54,863		
Ölçüm	24,784	2	12,392	1,641	,202
Hata	498,549	66	7,554		
Toplam	2333,813	101			

Okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisindeki gelişimi izlemek amacıyla öğrencilere üç hafta süreyle, her bir uygulama haftasında iki boyutlu ölçek formatında testler uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin iki boyutlu ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir, $F(2,66) = 1,641$, $p > ,05$. Bu durum iki boyutlu ölçek formatını alan grubun ölçülen beceriler bağlamında gelişiminin, haftalar arasında anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 29

Üç Boyutlu Format İçin Haftalara Göre Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	SS
Hafta 1	51	24,49	4,45
Hafta 2	51	25,94	3,86
Hafta 3	51	27,41	4,06

Üç ardışık uygulama haftası boyunca öğrencilere verilmiş olan üç boyutlu ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar sırasıyla 24,49; 25,94 ve 27,41 değerlerini almıştır. Uygulama haftası ilerledikçe ortalama puanlarda da artış gözlenmiştir. Standart sapma değerlerinde ise ilk uygulama haftasından sonra düşme olmuştur. H1, H2, H3'te alınan tekrarlı ölçümlerine göre, 3B grubu için gözlenen gelişimin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

3B Format'a Ait Haftalara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

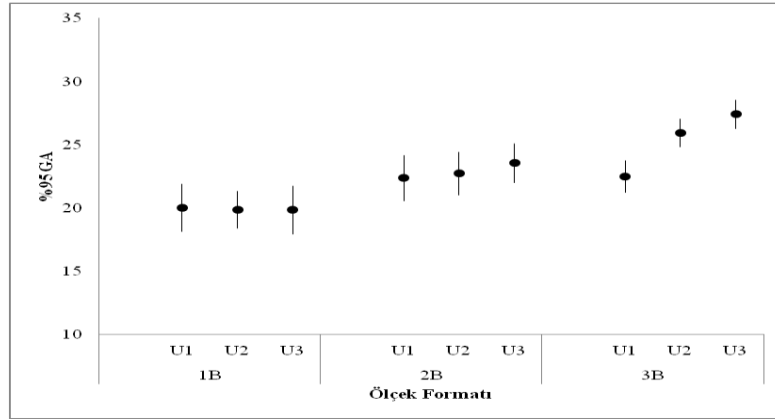
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Denekler arası	1794,915	50	35,898				
Ölçüm	650,993	2	325,497	42,548	,000	1-2, 1-3, 2-3	0,46
Hata	765,007	100	7,650				
Toplam	3210,915	152					

1 (Hafta 1), 2 (Hafta 2), 3 (Hafta 3)

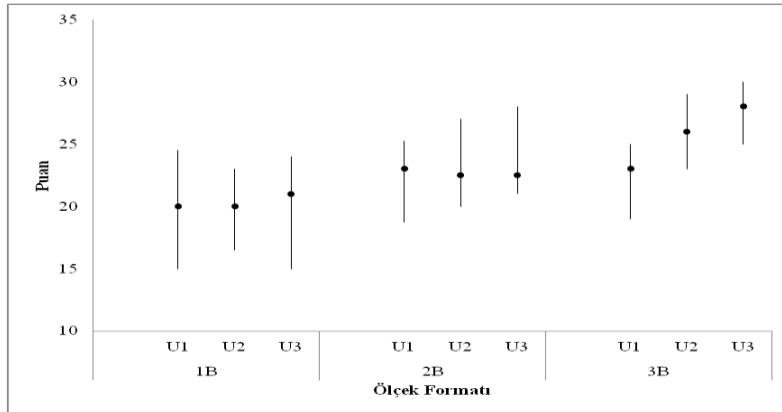
Okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla öğrencilere, üç uygulama haftasının her birinde aynı kazanımları kapsayan üç boyutlu ölçek formatında testler verilmiştir. Tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin üç boyutlu formattaki ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir, $F(2,100) = 42,548$, $p < ,05$, kısmi $\eta^2 = 0,46$. Böylece üç boyutlu ölçek formatını alan grubun okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerindeki gelişiminin, haftalar arasında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre farkın % 46'sı açıklanabilmektedir. Bonferroni post hoc testi; ilk

uygulama ($\bar{x} = 24,49$), ikinci uygulama ($\bar{x} = 25,94$) ve üçüncü uygulamadaki ($\bar{x} = 27,41$) üç boyutlu ölçek ile gerçekleştirilen ölçümlerin ortalamaları karşılaştırıldığında tüm uygulama haftaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $p < ,05$. Bu durumda, uygulanan üç boyutlu ölçek formatının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisine ilişkin puanları anlamlı derecede yükselttiği söylenebilir.

Varyans analizinde, grup ortalamasına dayalı olarak karşılaştırmaların yapılması grup içi bireylerin ne kadarının gelişim gösterdiğini izlememize engel olabilmektedir. Bu nedenle, ayrıntılı olarak verilen grafikler birlikte incelenerek gelişimi izlemede ortaya çıkan bulgular zenginleştirilmiştir. Şekil 2 ve Şekil 3'te her bir ölçek formatına ilişkin sırasıyla uygulama haftası 1 (U1), uygulama haftası 2 (U2) ve uygulama haftası 3'te (U3) elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan grafikler yer almaktadır. Her bir ölçek formatı kendi içerisinde ardışık uygulamalar arası değerlendirilmiştir.



Şekil 2. Ölçeklere göre kümelenmiş biçimde tüm uygulamalara ait error bar grafiği



Şekil 3. Ölçeklere göre kümelenmiş biçimde tüm uygulamalara ait kutu grafiği

İki ayrı grafiğe dayalı olarak, *tek boyutlu ölçek formatına* (1B) ilişkin tüm uygulamalara (U1, U2, U3) ait dağılımlar incelendiğinde; bu ölçek formatını alan grubun az da olsa bir kısmının testin ölçtüğü ilgili beceriler bağlamında gelişim gösterdiği ancak gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelişimsel açıdan fark gösteremediği görülmektedir. *İki boyutlu ölçek formatına* (2B) ait grafiklerden elde edilen dağılımlar; bu ölçek formatını alan öğrencilerin bir kısmının ardışık uygulamalarda ilgili beceriler yönünden çok iyi gelişim gösterirken, gruptaki öğrencilerin bir kısmı için ise hiç bir farkın oluşmadığını göstermektedir. Gruptaki öğrencilerden uygulamalar ilerledikçe puanları yükselenler olmasına rağmen, varyans analizi sonuçlarının da desteklediği şekilde, grubun uygulamalar arası ortalamalarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. *Üç boyutlu ölçek formatına* (3B) ait grafiğe dayalı bulgularda ise; bu ölçek formatını alan gruptaki düşük puanlı öğrencilerde dahil olmak üzere ilk uygulamadan, son uygulamaya doğru puanların giderek yükseldiği, tüm öğrenci grubunun beraberce ilgili beceriler bağlamında gelişim gösterdiği görülmektedir. Diğer iki ölçek formatına (1B, 2B) göre ortaya çıkan bu gelişimsel fark yönüyle, üç boyutlu ölçek formatının bir çok öğrencinin ilgili beceri gelişimi için ideal bir format olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve buna dayalı olarak yapılan tartışma bölümüne daha sonra ise, gelecek çalışmalar için yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; çoklu ortamda öğrenme ile yenilikçi madde formatlarının kuramsal yapısı temel alınarak geliştirilmiş olan iki boyutlu ve üç boyutlu ölçeklerin, belirtilen ilkeler dikkate alınmadan oluşturulmuş olan tek boyutlu ölçeklere göre öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimine daha sonra ise gelişimlerin izlenmesine getirdiği katkılar incelenmiştir.

Öncelikle ölçek formatlarına göre karşılaştırmaların yapılabilmesi adına, ölçekler ve içerdikleri maddelerin istatistikleri incelenmiştir. Madde güçlük indeksleri her bir uygulama için büyüklükleri bakımından karşılaştırıldıklarında en çok üç boyutlu ölçeklerde, ardından iki boyutlu ölçeklerde daha fazla maddenin güçlük indeksinin yüksek olduğu görülmüştür. Önceki uygulamalardan farklı olarak üçüncü uygulamada, hiçbir maddenin güçlük indeksinin diğer iki ölçek formatındaki aynı maddenin güçlük indeksinden daha yüksek olmadığı bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indeksleri

incelendiğinde ise ardışık uygulamaların tümünde diğer ölçek formatlarına göre üç boyutlu ölçek formatında daha az sayıda maddenin ayırt edici olduğu bulunmuştur. Tek boyutlu ölçek formatının ilk ve son uygulamalarda; iki boyutlu ölçek formatının ise ikinci uygulamada daha fazla sayıda maddesinin ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Güçlük indeksine ilişkin üç boyutlu ölçek formatında gözlenen bu yükseklik Mayer (2003) tarafından ifade edilen, multimedya unsurları ile desteklenmiş yapıların yalnız kelimeleri içeren geleneksel formatlardan daha derinlemesine ve kolay öğretebileceği bulgusuyla uyuşmaktadır. Ancak Martinez (1991) tarafından yenilikçi formatlar ile geleneksel formatlarda yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri karşılaştırılmış olup, yenilikçi formatlardaki maddelerin daha zor, daha ayırt edici olduğu bulunmuştur. Bu durum yapılmış olan çalışmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Ortaya çıkan bu sonucun olası nedenlerinden birisinin araştırmada kullanılan yenilikçi madde tiplerindeki farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Güvenirlilik analizine göre, ardışık uygulama haftalarının her birinde yer alan üç ayrı ölçek formatından elde edilen ölçümlerin tamamının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulamaların tamamında üç boyutlu ölçek formatı için hesaplanan güvenirlik katsayısının daha düşük olduğu görülmektedir. Birinci uygulama ve üçüncü uygulamada tek boyutlu ölçek formatına ait güvenirlik indeksi, ikinci uygulamada ise iki boyutlu ölçek formatına ait güvenirlik indeksi değerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Martinez (1991) araştırmasında, fen bilimleri alanında hazırlanmış olan çoktan seçmeli maddelerle figürel materyalleri içeren yenilikçi formattaki maddeleri kullanarak yapmış olduğu uygulamada elde ettiği bulguları karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yenilikçi formatla elde edilen ölçümlerin daha güvenilir olduğuna ulaşılmıştır. Jodoin (2003) araştırmasında çoktan seçmeli madde tipinde sorularla, yenilikçi madde tipinde hazırlanmış olan iki ayrı formattaki soruları Madde Tepki Kuramı'na göre analiz ederek karşılaştırmıştır. Bilgi fonksiyonlarına dayalı olarak elde ettiği sonuçlara göre, yenilikçi madde tipindeki soruların daha güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wan ve Henly (2012) ise araştırmalarında,

çoktan seçmeli madde tipinde sorularla, iki ayrı yenilikçi madde formatındaki soruları karşılaştırmıştır. Bilgi fonksiyonları kullanılarak yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, çoktan seçmeli maddelere göre figürsel yanıt formatındaki yenilikçi maddelerin benzer miktarda bilgi sağladığı, yapılandırılmış yanıt formatındaki yenilikçi maddelerin ise daha fazla miktarda bilgi sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Eldeki araştırmada yer alan bulgular, tüm ölçek formatlarından elde edilen ölçümlerin yeterli güvenilirlikte olduğunu ancak, karşılaştırmalı olarak incelendiğinde üç boyutlu ölçek formatından elde edilen ölçümlerin diğer formatlar için hesaplanan güvenilirlik indeksinden düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedeni eldeki araştırma ile alan yazında belirtilmiş olan diğer araştırmalarda kullanılan testlerdeki maddeler için hesaplanan madde istatistiklerinin değerlendirme düzeyi olarak ortaya koyduğu farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirlik düzeyi, testte yer alan maddelerin güvenilirliği ile ilişkilidir. Madde ayırt edicilik indeksi ile madde standart sapmasının çarpımı sonucunda elde edilen madde güvenirliliğinin düzeyi bu iki ayrı madde istatistiğine bağlı olarak değişmektedir. Madde standart sapması, madde güclüğü 0,50'ye yaklaştıkça yükselmesi nedeniyle en güvenilir maddeler ayırt edicilik indeksinin 1,00'a, güçlük indeksinin ise 0,50'ye yakın olduğu durumlarda oluşmaktadır (İlhan, 2019, s. 289). Fakat yapılan araştırmada üç boyutlu ölçek formatında yer alan maddeler için madde güçlük indeksi 1,00'a yaklaşırken, madde ayırt edicilik indeksi ise buna bağlı olarak düşmektedir. Bu durumun temel nedeni, çoklu ortamda (multimedya) öğrenmenin ilkelerine dayanmaktadır.

Mayer' ın bireysel farklılıkların etkisi olarak tanımladığı ilkeye göre öğrenciler *az bilgili* ve *bilgili* olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bu iki ayrı gruptaki öğrenciler, metnin sunum formatından da farklı düzeyde etkilenmektedir. Az bilgili gruba, yalnız yazılı metin içeren formatlar sunulduğunda içerikle ilgili sözel ve görsel modeller meydana getirme becerilerinin zayıf olması bununla birlikte işleyen belleklerinde sözel, görsel modellerin daha az sayıda bulunması nedeniyle gruptaki öğrenciler, anlama sürecinde sorun

yaşamaktadır (Orhan, 2020). Bu sebeple bu araştırmada iki ve üç boyutlu madde formatlarında metinle birlikte sunulmuş olan multimedya unsurlarıyla, düşük yetenek seviyesindeki öğrencilerinde zihinsel modeller oluşturmaya ve maddeleri anlamasına destekte bulunulmuştur. Ortaya çıkan bu durum nedeniyle ayırt edicilik indeksleri düşerken, güçlük indeksleri ise yükselmiştir. Buna bağlı olarak madde güvenilirliği ve testin toplamına ilişkin elde edilen ölçümlerin güvenilirliği de etkilenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin bütünleşik okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında, ölçek formatlarına göre, her bir uygulama haftasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bunun sonucunda ilk uygulamada üç farklı ölçek formatından elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark çıkmazken; ikinci ve üçüncü uygulamalarda ise ölçek formatları arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ölçek formatlarına göre öğrencilerin becerilerinde, farklılaşan seviyelerde bir gelişim olabileceğini de işaret etmektedir. Yapılmış olan çalışmanın sonuçlarının, alan yazında benzer kuramsal yaklaşımları kullanan diğer araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Topbaşoğlu (2015) resimli, sesli ve dokunmatik unsurlarla desteklenerek etkileşimli bir şekilde tasarlanmış olan öyküleyici metinlerin, basılı metinlere göre okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Topbaşoğlu (2015) tarafından yapılmış olan araştırmanın bulguları ile eldeki çalışmanın ilk uygulamasının bulgularına ilişkin sonuçların aynı olduğu görülmektedir. İlk uygulamada, üç ayrı ölçek formatından elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, ardışık olarak uygulanan son iki uygulama haftasında tüm ölçek formatlarında elde edilen ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmasının nedeni, tüm öğrencilerin biçimlendirici geri bildirimlerle desteklenmesi ve bu öğrencilerin üç ayrı ölçek formatına göre bu durumdan değişen biçimlerde etkilenecek

gelişim göstermeleridir. Aydın (2020) araştırmasında, biçimlendirici geri bildirimler verildiğinde, öğrencilerin ilgili beceri alanlarında anlamlı gelişimlerinin olduğunu tespit etmiş olup, ifade edilen durumu destekleyecek nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. İlk uygulamada ortalamalar arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, eşit aralıklarla devam eden diğer ardışık iki uygulamada ölçek formatları arasında anlamlı farklılığın bulunması, bu araştırmanın boylamsal bir araştırma deseni ile yürütülmesinin önemini de ortaya koymaktadır. Yalnızca tek seferlik uygulamalarla ölçülmek istenen niteliğe ilişkin karşılaştırmaların yapılması, aslında fark varken bu farkın tespit edilememesine neden olmaktadır.

Gören Kaya (2018) öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi amacıyla görsel metinler üzerine kurulu yenilikçi bir madde formatı geliştirdiği araştırmasında, duygusal içeriğin karmaşık olduğu durumlarda görsel unsurlarla desteklenmiş yenilikçi maddeler kullanarak birincil ve ikincil duyguların ayrı ayrı sorulmasının elde edilecek verileri zenginleştireceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarını destekleyen Sönmez (2019) tarafından yapılan çalışmada ise görsel materyaller ile desteklenmiş metinlerin, işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak işitme engelli öğrencilerin resimli metinleri daha iyi anlayarak, metne ilişkin çözümlemelerde daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır. Demirtaşlı (2017) testlerde yer alan metinlerle birlikte sunulacak videoların, ölçme sürecini gerçek yaşam durumlarına yaklaştırdığını ve sınıfta işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olması durumunda bile sözel olmayan mesajların değerlendirilmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen sonuçların, iyi ve doğru bir biçimde tasarlanmış multimedya metodolojisinin kullanımının öğrencilerin maddeleri yanıtlarken daha az hata yapmalarını sağladığı (Garcia vd., 2017); öğrencilerin, metinler ve bu metne bağlı resimlerin (statik veya dinamik) bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş olan iyi tasarlanmış multimedya mesajlarından, yalnız kelimelerin yer aldığı geleneksel formatlara göre daha derinlemesine anlama düzeyine ulaşacağı (Mayer, 2003, 2005, 2017); Multimedya

unsurları ile desteklenen metinlerin, bireylerin zihinsel şemalar oluşturmalarını destekleyerek, yalnızca yazılı bir biçimde sunulan metinlere göre daha büyük bir etki oluşturacağı (Yıldırım, 2020) biçiminde ifade edilen vurgularla örtüştüğü görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Hesaplanmış olan Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerine göre, ardışık uygulama haftalarından (H1, H2, H3) elde edilen ölçümler arasında orta veya üzerinde, pozitif, anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen korelasyon katsayısı değerlerinin çok yüksek olmaması değişimin-gelişimin olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Üç boyutlu ölçek formatı için uygulamalar arası hesaplanan değer, diğer iki ölçek formatı için uygulama haftaları arasında hesaplanan değerden düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum üç boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin ilgili beceriler bağlamında daha fazla değişim-gelişim gösterdiği sonucunu çıkarmaktadır. Uygulamalar arası en yüksek korelasyon katsayısı değerinin tek boyutlu ölçek formatında, ardından iki boyutlu ölçek formatında ve son olarak üç boyutlu ölçek formatında olduğu görülmektedir. Ölçeğin formatı yükseldikçe anlamlı öğrenmelerin ve ilgili becerilere yönelik gelişimin daha fazla artacağı yönündeki kuramsal amaç temel alındığında, elde edilen sonuçların amaca uygunluğu geçerlik kanıtı oluşturmaktadır. Bu durumun, ölçülmek istenen yapıyla testlerde yer alan yenilikçi maddeler arasında ilişkinin yüksek olması nedeniyle yenilikçi madde formatındaki ölçeklerin daha geçerli sonuçlar vereceği (Jiao vd., 2012) şeklindeki ifadeyle uyduğu görülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Tek boyutlu ile iki boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerisine ilişkin ardışık üç uygulamadan elde ettiği ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Üç boyutlu formattaki

ölçeklerde ise ardışık uygulamalarda elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark gözlemlendiği, uygulamalar ilerledikçe puanlarda da artış meydana geldiği ve uygulama haftaları arasındaki bütün ikili karşılaştırmaların anlamlı çıktığı görülmüştür. Gelişime ilişkin sonuçların daha ayrıntılı incelenmesi amacıyla elde edilen grafiklere göre ise tek boyutlu ve iki boyutlu ölçek formatlarını alan gruplarda ilgili beceriler bağlamında bir kısım öğrencide gelişim gözlenirken, önemli bir kısmı için ise hiç bir fark gözlenmemiştir. Buna karşın, üç boyutlu ölçek formatını alan öğrencilerden, ilk uygulamada gruba göre yüksek puanlar elde edenlerle birlikte düşük puanlar alanlarında her bir ilerleyen uygulama basamağında beraberce gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, diğer iki ayrı ölçek formatına (1B, 2B) göre üç boyutlu ölçek formatının, gruptaki sadece üst yetenek değil, tüm yetenek düzeyindeki öğrencilerin ilgili beceriler bağlamında gelişimini desteklemek için daha uygun tasarlanmış bir yapıda olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun çoklu ortamda öğrenmenin ilkeleri doğrultusunda, metne eklenmiş multimedya unsurlarının, farklı bilgi düzeyindeki öğrenciler için zihinsel şemalar oluşturmayı kolaylaştırdığı böylece anlam kurma sürecinin daha etkili olduğu (Jodoin, 2003; Mayer, 2003; Orhan, 2020; Yıldırım, 2020); kişiler arası iletişim gibi duyuşsal beceriler ölçülürken iletişimin sözel olmayan bileşenlerinin varlığı nedeniyle videoların ölçeklere faydalı bir ek olacağı (Parshall & Harmes, 2007) yönündeki vurgularla örtüştüğü görülmektedir.

Hem kuramsal olarak belirtilen yaklaşımlar hem de araştırma deseninin tasarımı yönüyle benzerlik gösteren Garcia vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, videolar kullanılarak desteklenen metinlerin, sadece yazılı bir biçimde sunulan metinlere göre okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Boylamsal olarak 6 ardışık uygulamanın yapıldığı araştırma sonucunda ilk uygulamalarda farklı tasarlanmış testler arasında puanlar benzer özellik gösterirken, üçüncü uygulamadan sonra puanlarda farklılaşmaların olduğu, videolar ile desteklenen metinleri alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir

gelişim olduğu bulunmuştur. Bu durum eldeki çalışmanın sonuçlarını destekleyen nitelikler taşımaktadır.

Elde edilen tüm sonuçlar bütüncül olarak incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlenmesinde iki ayrı yenilikçi madde formatının (2B, 3B) tüm katkılarını değerlendirmek mümkün olacaktır. Yapılan araştırmada; çoklu ortamda öğrenmenin ilkeleri temel alınarak ölçülmek istenen becerilerin genel yapıları ve zihnin çalışma prensipleri doğrultusunda tasarlanmış olan multimedya unsurları ile desteklenmiş iki yenilikçi maddenin ölçülen becerilerde meydana getireceği hem gelişim hem de gelişimin izlenmesine yönelik etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan iki boyutlu ve üç boyutlu ölçeklerden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir. Madde istatistiklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, madde ayırt edicilik indekslerinin tek ve iki boyutlu ölçek formatlarında daha yüksek değerlere ulaştığı görülmüştür. Bu nedenle seçmeye dönük bir değerlendirme yapılması amaçlandığında ölçeklerin tek ve iki boyutlu formatlardaki maddelerden oluşturulması ancak; öğrenmedeki eksiklikleri belirleyerek, geri bildirimler verip, öğrencilerin kazanımlara yönelik erişim seviyesini yükseltmek amacıyla, formatif (biçimlendirmeye-sürece yönelik) değerlendirmeler yapılması durumunda, üç boyutlu formattaki maddelerden oluşan ölçeklerin kullanılması araştırmacının hedeflediği sonuca ulaşmasında daha büyük katkı sağlayacaktır. Yapılan deneysel araştırmalar, yalnızca yazılı kelimelerden oluşan metin tabanlı yöntemlerin anlama sürecinde etkili sonuçlar vermediğini, sadece kelimelerin yer aldığı açıklamaları okuyan öğrencilerin önemli bölümlerin çoğunu hatırlayamadıklarını ve problemleri çözme sürecinde sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Mayer, 1989, 1997, 1999). Eldeki çalışmanın sonuçları bu bulgularla büyük ölçüde uyuşmakta olup, kesitsel olarak her bir uygulama haftasında ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar karşılaştırıldığında, ilk hafta haricindeki diğer haftalarda tüm ölçek formatları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kahraman vd. (2019) ölçülmek istenen bilişsel ve duyuşsal becerilerin dinamik bir yapıda olması

durumunda, geleneksel ölçme araçlarının zaman içerisinde öğrencilerin becerilerinde meydana gelecek değişim ya da gelişim durumlarını yakalamada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Yapılmış olan araştırmada ayrı ölçek formatlarını (1B, 2B, 3B) alan üç eş grubun ilgili beceriler bağlamında üç uygulama haftası boyunca gelişimleri boylamsal olarak incelendiğinde tek ve iki boyutlu ölçek formatını alan grupların ortalama beceri puanlarında manidar bir değişim gözlenmezken; üç boyutlu ölçek formatını alan grubun puanlarında manidar bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç boyutlu ölçek formatını alan grubun puanlarındaki bu değişim ilgili becerilerdeki gelişimin önemli bir işaretçisi olabilir. Bu nedenle daha uzun süreleri kapsayacak şekilde yürütülecek olan boylamsal araştırmaların, önemli gelişimsel farklar yansıtacağı görülmektedir. İki boyutlu ölçek formatının da yenilikçi bir anlayışla oluşturulmasına rağmen bu format, öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinde uygulamalar arası puan artışı gözlene de gelişimsel açıdan anlamlı bir katkı getirmemiştir. Zenisky ve Sireci (2002) araştırmalarında yirmi bir ayrı yenilikçi maddeyi tanıtarak, bu formatların ölçme değerlendirme sürecinde önemli bir geleceğinin olduğunu ifade etmektedir. Ancak yapılan araştırmanın sonuçları göstermektedir ki her bir yenilikçi maddenin önemli olmasına rağmen, değişimi tespit etmek için bu madde tiplerinden hangisinin seçileceği konusunda ölçülmek istenen becerinin yapısının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Burada özellikle duygusal okur yazarlıkla ilgili maddelerin varlığı üç boyutlu ölçek formatının, öğrencilerin becerilerindeki gelişimsel açıdan daha yararlı olmasını sağlamıştır.

5.2. Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4. sınıfa kayıtlı olan 122 öğrenci oluşturmaktadır. İleriki çalışmaların, özellikle duygusal okuryazarlık becerisinin kazandırılması için kritik bir dönem özelliği gösteren, okulöncesi ve ilkokulun diğer kademelerinde de yapılması önerilmektedir.

2. Bu araştırmada yenilikçi madde formatı olarak iki boyutlu ve üç boyutlu şeklinde adlandırılan, içerikleri giderek dinamikleşen, multimedya unsurları ile desteklenmiş ekler kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda simülasyonlar içeren madde kökleri ile çeşitli ekler oluşturulabilir.
3. İki ve üç boyutlu formattaki eklerle yapılması planlanan mlere, göz izleme cihazlarından elde edilecek bulgular eklenerek bu formatlardan daha yararlı mler elde edilmesi için, ek unsurların konumlama biçimleri ve öğrencilerin farklı formatlara göre yanıtlama davranışları kontrol edilebilir.
4. Bu araştırma, Türkçe dersindeki kazanımlar doğrultusunda okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla yapılmıştır. Burada uygulanmış olan iki ve üç boyutlu ek formatları, özellikle fen bilimleri alanında farklı kazanımları ölçmek ve gelişimi izlemek amacıyla kullanılabilir.
5. Bu araştırmada, çoklu yanıtli maddelerin puanlanmasında, pozitif sayım yöntemi kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda düzeltme formüllerinin uygulandığı, tuzaklı çoklu yanıtli puanlama, Ripkey algoritması, Morgan algoritması yöntemleri kullanılarak madde ve test istatistiklerine ilişkin yeni bulgular elde edilebilir.
6. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin zaman içerisinde geliştiğinin alanyazında belirtilmesi nedeniyle, bu beceriler tek bir seferde değil, boylamsal bir desenle ölçülmesi önerilmektedir.
7. Bu araştırmada eşit aralıklarla üç tekrarlı uygulamada veriler toplanmıştır. İleriki araştırmaların daha uzun zaman dilimlerini kapsayacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, D. (2021). *Kategorik bireysel farklılıkların izlendiği ölçme modelleri için örtük sınıf ve geçiş modelleri: Psikolojik dayanıklılık üzerine boylamsal bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, D., & Kahraman, N. (2020). Psikolojik dayanıklılık için boylamsal bir ölçme modeli: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 220-242. doi: 10.15285/maruaebd.531154
- Akçin, P. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları: duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aydın, F. N. (2020). *7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinde işbirlikli problem çözme becerilerinin gelişiminin izlenmesinde kullanılabilecek boylamsal bir test deseni*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnfather, N., & Amod, Z. (2012). Empathy and personal experiences of trainees in an Emotional Literacy and Perasona Doll programme in South Africa. *South African Journal of Phychology*. 42(4). 598-607.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21, 405-419.

- Demirtaşlı, N. (2017). Bilgisayar destekli testler için yenilikçi maddeler. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları içinde* (s. 59-74). Ankara: Vadi.http://www.tojet.net/ebook/eto_2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikaye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö, Ömür Sünbül, S., Yormaz, S., & Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II (ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları)*. Ankara: Pegem Akademi
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Çev.). Ankara: Anı
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- García, J. D., Rigo, E., & Jiménez, R. (2017). Multimedia and textual reading comprehension: Multimedia as personal learning environment's enriching format. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 3-10.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Göçer, A. (2019). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gören Kaya, S. (2018). *Görsel olarak zenginleştirilmiş yenilikçi madde formatı geliştirilmesi ve uygulamalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harmes, J. C., & Parshall, C. G. (2005). *Situated tasks and simulated environments: A look into the future for innovative computerized assessment*. Paper presented at the annual meeting of the Florida Educational Research Association. Miami: FL.

- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Crick, R. D. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 23(4), 5-16. doi: 10.1111/j.1468- 0122.2005.00346.x.
- Huff, K. L., & Sireci, S. G. (2001). Validity issues in computer-based testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 16-25.
- Hughes-Hassell, S., & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33.
- İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 269-298). Ankara: Anı.
- Jiao, H., Liu, J., Haynie, K., Woo, A., & Gorham, J. (2012). Comparison between dichotomous and polytomous scoring of innovative items in a large-scale computerized adaptive test. *Educational and Psychological Measurement*, 72(3), 493 –509.
- Jodoin, M. G. (2003). Measurement efficiency of innovative item formats in computerbased testing. *Journal of Educational Measurement*, 40(1), 1-15.
- Johnson, C. I. (2011). *Testing the assumptions of multimedia learning principles: An eye movement analysis*. Doktora Tezi, University of California, Santa Barbara.
- Kahraman, N., Akbaş, D., & Sözer, E. (2019). Bilişsel-olmayan öğrenme durum ve süreçlerini ölçme ve değerlendirmede boylamsal yaklaşımlar: Duygu cetveli alan uygulaması örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-269.
- Kandemir, M., & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: at the heart of the school ethos*. London: Paul Chapman.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel alışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225–231.
- Koçak, D. C. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Martinez, M. E. (1991). A comparison of multiple-choice and constructed figural response items. *Journal of Educational Measurement*, 28(2), 131–145.
- Mayer, R. E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 240-246.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1–19.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 611-623.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125-139.

- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403-423.
- Menard, S. (2008). *Handbook of longitudinal research: Design, measurement, and analysis*. California, USA: Academic.
- Oktaý, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Orhan, F. (2020). Öğrenme tarzı ve öğretim teknolojileri. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (3. Baskı) içinde (s. 219-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, E. & Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 67-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Parshall, C. G., Davey, T., & Pashley, P. (2000). Innovative item types for computerized testing. In W. J. van der Linden & C. A. W. Glas (Eds.). *Computer-adaptive testing: theory and practice* (129-148). Boston: Kluwer Academic.
- Parshall, C. G., & Harmes, J. C. (2007). Designing templates based on a taxonomy of innovative items. (2007). In D. J. Weiss (Ed.). *Proceedings of the 2007 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing*. www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral/ sayfasından erişilmiştir.
- Parshall, C. G., Harmes, J. C., Davey, T., & Pashley, P. (2010). Innovative items for computerized testing. In W. J. van der Linden & C. A. W. Glas (Eds.). *Computerized adaptive testing: Theory and practice* (2nd ed.). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

- Parshall, C. G., Spray, J., Kalohn, J., & Davey, T. (2002). *Practical considerations in computer-based testing*. New York, NY: Springer.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 337-356. <https://doi.org/10.1080/10888430701530714>
- Sayın, A., & Kahraman, N. (2020). A measurement tool for repeated measurement of assessment of university students' writing skill: Development and evaluation. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 113-130. doi: 10.21031/epod.639148
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy*. London: David Fulton.
- Sharp, P., & Herrick, E. (2000). Promoting emotional literacy: Anger management groups. N. Barwick (Ed.) *In Clinical Counselling in Schools*. London: Routledge.
- Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (N. Güler, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sireci, S. G., & Zenisky, A. L. (2006). Innovative item formats in computer-based testing: In pursuit of improved construct representation. In S. M. Downing, & T. M. Haladyna (Eds.). *Handbook of test development* (329–347). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sözer, E. (2021). *Örtük büyüme ve örtük sınıf modelleri: bireysel iyi oluş durumu üzerine prospektif bir alan uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Steiner, C. (1979). *Healing alcoholism*. New York: Grove.
- Steiner, C. (2020). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin & F. Erden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy*. Master's Dissertation, Cardiff University, Wales.

- Strain-Seymour, E., “Denny” Way, W., & Dolan, R. P. (2009). Strategies and processes for developing innovative items in large-scale assessments, *Pearson Education Report*, 1-21. Retrieved from <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/StrategiesandProcessesforDevelopingInnovativeItems.pdf>.
- Şevik, H. K. (2020). *Kimlikli bebekler yaklaşımı' nın okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tan, Ş. (2016). *Spss ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlı, A. & Erdem, M. (2019). Çevrimiçi çoklu öğrenme ortamlarında akademik başarının bazı bilişsel özellikler açısından incelenmesi. A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2019 içinde* (s. 57-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Nobel.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT.
- Wan, L., & Henly, G. A. (2012). Measurement properties of two innovative item formats in a computer-based test. *Applied Measurement in Education*, 25(1), 58-78.
- Yazgılı, İ. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Yıldırım, Z. (2020). Öğretim teknolojileri ve ileti tasarımı. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (3. Baskı) içinde (s. 279-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (5. Baskı) içinde (s. 79-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz Soylu, M., & Akkoyunlu, B. (2020). Çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarımı ve değerlendirilmesi. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2020* içinde (s. 163-181). Ankara: Pegem Akademi.
- Yükçü, Ş. B. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zenisky, A. L., & Sireci, S. G. (2002). Technological innovations in large-scale assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(4), 337-362. Doi:10.1207/S15324818AME1504_02.

EKLER

EK 1. İlk Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler

Küçük Prens'in çiçeği, nereden geldiği bilinmeyen bir tohumdan sürgün vermişti. Küçük Prens, gezegenindeki diğerlerine benzemeyen bu bitkiyi çok yakından izlemeye başladı. Fakat bitkinin büyümesi bir süre sonra durmuş, çiçek açmaya hazırlanmıştı. Kocaman bir tomurcuğun yerleşmesine tanık olan Küçük Prens, olağanüstü bir görüntünün çıkacağını hissediyordu. Ancak çiçek, yeşil odasının içinde güzelleşmek için hazırlanmaya devam etti. Ve bir sabah tam Güneş doğarken açiverdi. Bu kadar titizlikle çalışan çiçek, esneyerek şöyle dedi:

"Ah, daha yeni uyanıyorum. Affedersiniz, hala berbat durumdayım."

Küçük Prens hayranlığını saklayamadı. "Ne kadar güzelsiniz!" dedi.

Çiçek yumuşak bir sesle: "Değil mi? Hem Güneş'le aynı zamanda doğdum ben" dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

3. Kim övülmekten daha çok hoşlanmaktadır?

A) Küçük Prens

B) Çiçek

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

4. Çiçek, kendisinin değerli olduğunu düşünmektedir. ()

5. "Güneş'in doğması" sabahleyin Güneş'in görünmesi anlamındadır. ()

6. "Sürgün vermek" ile "filizlenmek" aynı anlama gelir. ()

7. "Gezegen" kelimesi terim anlamda kullanılmıştır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

8. Aşağıda verilen cümledeki boşluğa gelmesi gereken duygu hangi seçenekte verilmiştir?

Küçük Prens, çiçeğin açmasını beklemiştir.

A) Merakla B) Heyecanla C) Sevinçle D) Umutla

9. Küçük Prens'in ilk defa gördüğü tohumdan, olağanüstü bir görüntünün ortaya çıkacağını düşünmesi nasıl hissettiğini göstermektedir?

A) Mutlu B) Heyecanlı C) Üzgün D) Sıkılmış

10. Küçük Prens'in bu hikayesi sana ne hissettirdi?

A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış

11. Gül: "Ah daha yeni uyanıyorum. Affedersiniz, hala berbat durumdayım" derken nasıl hissetmiş olabilir?

A) Utanma B) Şaşkınlık C) Heyecan D) Üzgün

12. Küçük Prens'in, "Bence mükemmelsiniz" demesi ile çiçek nasıl hissetmiş olabilir?

A) Daha kötü B) Etkilenmemiş C) Daha iyi D) Hiçbir şey

13. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

A) Hayır B) Kısmen C) Evet

14. Küçük Prens gibi sen de bir tohumun sürgün verdiğini görsen nasıl hissederdin?

A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün

15. Nasıl bir çiçek açacağını hayal edersin?

.....

Küçük Prens, gülün alçak gönüllü olmadığını anlamıştı. Fakat o çok etkileyiciydi. "Sanırım kahvaltı zamanı geldi" dedi gül ve hemen ekledi "Benimle ilgilenir misin lütfen?" Böylece hafif kuşku veren kibriyle, Küçük Prens'i endişelendirmişti. Ardından diğer bir isteğini söyledi: "Akşam beni cam bir kürenin içine koymanızı istiyorum. Hava çok soğuk ve ayrıca sizin gezegeniniz biraz da konforsuz."

Küçük Prens o gün, göç eden yaban kuşlarının yardımıyla gezegenini terk etti. Gül "Budalalık ettim, affet beni." dedi Küçük Prens'e bakarak. Prens bu sakın, tatlı sözlerle anlam veremiyordu. Ardından gül, sözlerine devam etti ve "Elbette seviyorum seni. Benim hatam yüzünden bunu hiç bilemedin" dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Küçük Prens'in gezegeni akşamları soğuk olmaktadır. ()
4. Küçük Prens'in yaşadığı yeri terk etmesinin asıl nedeni, başka gezegenleri keşfetmek istemesidir. ()
5. Yaban kuşları, Küçük Prens'in gezegenine zarar vermiştir. ()
6. "Alçak gönüllü olmak" deyimini "kibar olmak" anlamında kullanılmıştır. ()
7. Gül, yaptıklarından dolayı pişman olmuştur. ()
8. Küçük Prens, kibirli bir kişidir. ()
9. Küçük Prens, güle hep hayranlık duymuştur. ()

10. Metinde geçen "konforsuz" kelimesi gezegenin hangi özelliğini anlatmaktadır?

- A) Rahatsız B) Gürültülü C) Sıkıcı D) Soğuk

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

11. Gül "Elbette seviyorum seni. Benim hatam yüzünden bunu hiç bilemedin." derken, nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Suçluluk B) Üzgün C) Utanmış D) Sakin

12. Gülün özür dilemesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Şaşkınlık B) Mutlu C) Heyecanlı D) Üzgün

13. Prens, gülün özür dilemesine rağmen yine de gezegeni terk etmesi, nasıl hissettiğini gösterebilir?

- A) Umutsuz B) Korkmuş C) Sevinçli D) Üzgün

14. Küçük Prens Gül ile yaşadıkları sana ne hissettirdi?

- A) Üzgün B) Kızgın C) Mutlu D) Aldırmaz

15. Küçük Prens gibi sen de yaşadığın yeri terk etmek zorunda kalsan nasıl hissederdin?

- A) Kızgın B) Heyecanlı C) Mutlu D) Üzgün

16. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

EK 2. İlk Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek

Küçük Prens'in çiçeği, nereden geldiği bilinmeyen bir tohumdan sürgün vermişti. Küçük Prens, gezegenindeki diğerlerine benzemeyen bu bitkiyi çok yakından izlemeye başladı. Fakat bitkinin büyümesi bir süre sonra durmuş, çiçek açmaya hazırlanmıştı. Kocaman bir tomurcuğun yerleşmesine tanık olan Küçük Prens, olağanüstü bir görüntünün çıkacağını hissediyordu. Ancak çiçek, yeşil odasının içinde güzelleşmek için hazırlanmaya devam etti. Ve bir sabah tam Güneş doğarken açiverdi. Bu kadar titizlikle çalışan çiçek, esneyerek şöyle dedi:



"Ah, daha yeni uyanıyorum. Affedersiniz, hala berbat durumdayım."

Küçük Prens hayranlığını saklayamadı. "Ne kadar güzelsiniz!" dedi.

Çiçek yumuşak bir sesle: "Değil mi? Hem Güneş'le aynı zamanda doğdum ben" dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

3. Kim övülmekten daha çok hoşlanmaktadır?

A) Küçük Prens

B) Çiçek

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

4. Çiçek, kendisinin değerli olduğunu düşünmektedir. ()

5. "Güneş'in doğması" sabahleyin Güneş'in görünmesi anlamındadır. ()

6. "Sürgün vermek" ile "filizlenmek" aynı anlama gelir. ()

7. "Gezegen" kelimesi terim anlamda kullanılmıştır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

8. Aşağıda verilen cümledeki boşluğa gelmesi gereken duygu hangi seçenekte verilmiştir?

Küçük Prens, çiçeğin açmasını beklemiştir.

A) Merakla B) Heyecanla C) Sevinçle D) Umutla

9. Küçük Prens'in ilk defa gördüğü tohumdan, olağanüstü bir görüntünün ortaya çıkacağını düşünmesi nasıl hissettiğini göstermektedir?

A) Mutlu B) Heyecanlı C) Üzgün D) Sıkılmış

10. Küçük Prens'in bu hikayesi sana ne hissettirdi?

A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış

11. Gül: "Ah daha yeni uyanıyorum. Affedersiniz, hala berbat durumdayım" derken nasıl hissetmiş olabilir?

A) Utanma B) Şaşkınlık C) Heyecan D) Üzgün

12. Küçük Prens'in, "Bence mükemmelsiniz" demesi ile çiçek nasıl hissetmiş olabilir?

A) Daha kötü B) Etkilenmemiş C) Daha iyi D) Hiçbir şey

13. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

A) Hayır B) Kısmen C) Evet

14. Küçük Prens gibi sen de bir tohumun sürgün verdiğini görsen nasıl hissederdin?

A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün

15. Nasıl bir çiçek açacağını hayal edersin?

Küçük Prens, gülün alçak gönüllü olmadığını anlamıştı. Fakat, o çok etkileyiciydi. "Sanırım kahvaltı zamanı geldi" dedi gül ve hemen ekledi "Benimle ilgilenir misin lütfen?" Böylece, hafif kuşku veren kibriyle, Küçük Prens'i endişelendirmişti. Ardından diğer bir isteğini söyledi: "Akşam beni cam bir kürenin içine koymanızı istiyorum. Hava çok soğuk ve ayrıca sizin gezegeniniz biraz da konforsuz."



Küçük Prens o gün, göç eden yaban kuşlarının yardımıyla gezegenini terk etti. Gül "Budalalık ettim, affet beni." dedi Küçük Prens'e bakarak. Prens bu sakin, tatlı sözlerle anlam veremiyordu. Ardından gül, sözlerine devam etti ve "Elbette seviyorum seni. Benim hatam yüzünden bunu hiç bilemedin" dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Küçük Prens'in gezegeni akşamları soğuk olmaktadır. ()
4. Küçük Prens'in yaşadığı yeri terk etmesinin asıl nedeni, başka gezegenleri keşfetmek istemesidir. ()
5. Yaban kuşları, Küçük Prens'in gezegenine zarar vermiştir. ()
6. "Alçak gönüllü olmak" deyimini "kibar olmak" anlamında kullanılmıştır. ()
7. Gül, yaptıklarından dolayı pişman olmuştur. ()
8. Küçük Prens, kibirli bir kişidir. ()
9. Küçük Prens, güle hep hayranlık duymuştur. ()

10. Metinde geçen "konforsuz" kelimesi gezegenin hangi özelliğini anlatmaktadır?

- A) Rahatsız B) Gürültülü C) Sıkıcı D) Soğuk

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

11. Gül "Elbette seviyorum seni. Benim hatam yüzünden bunu hiç bilemedin." derken, nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Suçluluk B) Üzgün C) Utanmış D) Sakin

12. Gülün özür dilemesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Şaşkınlık B) Mutlu C) Heyecanlı D) Üzgün

13. Prens, gülün özür dilemesine rağmen yine de gezegeni terk etmesi, nasıl hissettiğini gösterebilir?

- A) Umutsuz B) Korkmuş C) Sevinçli D) Üzgün

14. Küçük Prens Gül ile yaşadıkları sana ne hissettirdi?

- A) Üzgün B) Kızgın C) Mutlu D) Aldırmaz

15. Küçük Prens gibi sen de yaşadığın yeri terk etmek zorunda kalsan nasıl hissederdin?

- A) Kızgın B) Heyecanlı C) Mutlu D) Üzgün

16. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

EK 3. İkinci Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler

Küçük Prens 325, 326, 327, 328, 329 ve 330 numaralı asteroidlerin bölgesindeydi. Zaman geçirmek ve yeni şeyler öğrenmek için asteroidleri ziyaret etmeye karar verdi. Asteroidlerin ilkinde bir kral yaşıyordu. Kral kıpkırmızı kıyafetler giyinmiş, sade ama yine de görkemli bir tahtta oturuyordu.

Kral, Küçük Prens'i görünce: "Ovv, işte halkımdan biri!" dedi.

"Efendim siz neye hükmediyorsunuz?"

"Her şeye" diye cevapladı kral.

"Yıldızlar da emirlerinizi uygular mı?"

"Tabi ki emirlerimi hemen yaparlar. Disiplinsizliği hoş görmem."

"Bir gün batımı görmek istiyorum. Bana gülümü hatırlatıyor. Benim için bir iyilik yapın. Güneş'e batmasını emredin..."

Kral, bu isteği duyunca elindeki asasını yere düşürdü. Ardından yere düşen asayı hızlıca alıp, kendisini toparlayarak Küçük Prense şöyle dedi:

"Gün batımını göreceksin. Bunu emredeceğim. Fakat şartların uygun olmasını bekleyeceğim."

"Ne zaman uygun olacak?" diye sordu Prens.

"Bu gece yedi kırk civarında olacak. Emirlerime nasıl uyulduğunu göreceksin!" sözleriyle cevap verdi kral.

Küçük Prens esnedi. "Burada yapacak başka bir şeyim yok. Artık gideyim." dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....

3. Kim daha gösterişli giyinmektedir?

A) Küçük Prens

B) Kral

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlenin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

4. Yıldızlar, kralın emirlerini hemen yerine getirmektedir. ()
5. Güneş, yıldız, asteroid kelimeleri terim anlamlı sözcüklerdir. ()
6. Kral ve gül, emirler vermekten hoşlanmaktadır. ()
7. "Hükmetmek" deyiimi "yönetmek" anlamında kullanılmıştır. ()
8. "Asteroid" kelimesi "küçük gezegen" anlamında kullanılmıştır. ()
9. Küçük Prens, kralın yıldızları yönettiğini düşünmektedir. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

10. Kral, Küçük Prens'i karşısında görünce nasıl hissetmiş olabilir?
(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

A) Şaşkın B) Heyecanlı C) Öfkeli D) Mutlu

11. Küçük Prens'in, kral ile yaşadıkları sana ne hissettirdi?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Üzgün

12. Küçük Prens'in "gün batımını görmek" isteği, nasıl hissettiğini gösterebilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

A) Özlem B) Merak C) Üzgün D) Mutlu

13. Kralın, gün batımını gerçekleştirmek için 19.40'a kadar bekleyeceğini söylemesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Üzgün B) Heyecanlı C) Kızgın D) Sıkılmış

14. Küçük Prens gibi sen de farklı asteroidlere gitsen nasıl hissederdin?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün

15. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

İkinci gezegende, kendini beğenmiş bir adam yaşıyordu.

"Merhaba" dedi Küçük Prens. "Ne tuhaf bir şapkanız var."

"Bu şapka, biri beni alkışladığında selamlamak için" diye cevapladı kendini beğenmiş adam. "Ellerinizi çırpın!" dedi ardından.

Küçük Prens ellerini çırpıttı. Kendini beğenmiş adam ise şapkasını kaldırarak eğildi.

"Bana gerçekten hayran mısınız?" diye sordu adam.

"Hayran olmak ne demek?"

"Hayran olmak; bu gezegendeki en yakışıklı, en iyi giyinen, en zengin ve en zeki adam olduğumu kabul etmek demektir."

Küçük Prens kollarını iki yana doğru açıp çevresine baktı ve "Fakat gezegeninizde sadece siz varsınız!" dedi.

"Lütfen bana bu mutluluğu yaşat. Yine de hayranım ol." diye ekledi adam.

Daha sonra Küçük Prens cevap vermeden yola koyuldu.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Gezegendeki adam, üstün özellikler taşıdığını düşünmektedir. ()

4. Gezegendeki herkes, kendini beğenen adama hayrandır. ()

5. "Şapka" kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır. ()

6. Kendini beğenen adam "ısrarcı" bir özelliğe sahiptir. ()

7. "El çırpma" deyimini "alkışlamak" anlamında kullanılmıştır. ()

8. Küçük Prens, gezegendeki adama hayran olmuştur. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

9. Gezegendeki adam neden Küçük Prens tarafından alkışlanmak istiyor olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Övgü görmek için
- B) Kedine çok güvendiği için
- C) Kendine güveni az olduğu için
- D) Sevildiğini görmek için

10. Küçük Prens nasıl hissettiği için, kendini beğenmiş adama "Fakat gezegeninizde sadece siz varsınız!" demiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Kıskanç
- B) Kızgın
- C) Sıkılmış
- D) Şaşırmış

11. Küçük Prens'in, kendini beğenen adam ile yaşadıkları sana nasıl hissettirdi?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Kızgın
- B) Meraklı
- C) Mutlu
- D) Sıkılmış

12. Küçük Prens "Ne tuhaf bir şapkanız var" derken nasıl hissetmiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Korkmuş
- B) İlgili
- C) Şaşırmış
- D) Heyecanlanmış

13. Cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

“Kendini beğenmiş adam "Lütfen bana bu mutluluğu yaşat. Yine de hayranım ol" diye ısrar edince, Küçük Prens

A) hayranı olmayı kabul etmiştir.

B) kızmıştır.

C) gezegeni terk etmiştir.

D) umursamamıştır.

14. Küçük Prens gibi size de ısrarla istekte bulunulsaydı nasıl hissederdiniz?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

A) Bunalmış B) Kızgın C) Utangaç D) Mutlu

15. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

A) Hayır B) Kısmen C) Evet

16. Tanıyıp, hayran olduğunuz birisi var mı? Bu kişiye neden hayran olduğunuzu açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

EK 4. İkinci Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek

Küçük Prens 325, 326, 327, 328, 329 ve 330 numaralı asteroidlerin bölgesindeydi. Zaman geçirmek ve yeni şeyler öğrenmek için asteroidleri ziyaret etmeye karar verdi. Asteroidlerin ilkinde bir kral yaşıyordu. Kral kıpkırmızı kıyafetler giyinmiş, sade ama yine de görkemli bir tahtta oturuyordu.

Kral, Küçük Prens'i görünce: "Ovv, işte halkımdan biri!" dedi.

"Efendim siz neye hükmediyorsunuz?"

"Her şeye" diye cevapladı kral.

"Yıldızlar da emirlerinizi uyguluyor mu?"

"Tabi ki emirlerimi hemen yaparlar. Disiplinsizliği hoş görmem."

"Bir gün batımı görmek istiyorum. Bana gülümü hatırlatıyor. Benim için bir iyilik yapın. Güneş'e batmasını emredin..."

Kral, bu isteği duyunca elindeki asasını yere düşürdü. Ardından yere düşen asayı hızlıca alıp, kendisini toparlayarak Küçük Prense şöyle dedi:

"Gün batımını göreceksin. Bunu emredeceğim. Fakat şartların uygun olmasını bekleyeceğim."

"Ne zaman uygun olacak?" diye sordu Prens.

"Bu gece yedi kırk civarında olacak. Emirlerime nasıl uyulduğunu göreceksin!" sözleriyle cevap verdi kral.

Küçük Prens esnedi. "Burada yapacak başka bir şeyim yok. Artık gideyim." dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....



3. Kim daha gösterişli giyinmektedir?

- A) Küçük Prens B) Kral

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlenin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

4. Yıldızlar, kralın emirlerini hemen yerine getirmektedir. ()
5. Güneş, yıldız, asteroid kelimeleri terim anlamlı sözcüklerdir. ()
6. Kral ve gül, emirler vermekten hoşlanmaktadır. ()
7. "Hükmetmek" deyiimi "yönetmek" anlamında kullanılmıştır. ()
8. "Asteroid" kelimesi "küçük gezegen" anlamında kullanılmıştır. ()
9. Küçük Prens, kralın yıldızları yönettiğini düşünmektedir. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

10. Kral, Küçük Prens'i karşısında görünce nasıl hissetmiş olabilir?
(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Şaşkın B) Heyecanlı C) Öfkeli D) Mutlu

11. Küçük Prens'in, kral ile yaşadıkları sana ne hissettirdi?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Üzgün

12. Küçük Prens'in "gün batımını görmek" isteği, nasıl hissettiğini gösterebilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Özlem B) Merak C) Üzgün D) Mutlu

13. Kralın, gün batımını gerçekleştirmek için 19.40'a kadar bekleyeceğini söylemesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Üzgün B) Heyecanlı C) Kızgın D) Sıkılmış

14. Küçük Prens gibi sen de farklı asteroidlere gitsen nasıl hissederdin?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün

15. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

İkinci gezegende, kendini beğenmiş bir adam yaşıyordu.

"Merhaba" dedi Küçük Prens. "Ne tuhaf bir şapkanız var."

"Bu şapka, biri beni alkışladığında selamlamak için" diye cevapladı kendini beğenmiş adam. "Ellerinizi çırpın!" dedi ardından.

Küçük Prens ellerini çırpıttı. Kendini beğenmiş adam ise şapkasını kaldırarak eğildi.

"Bana gerçekten hayran mısınız?" diye sordu adam.

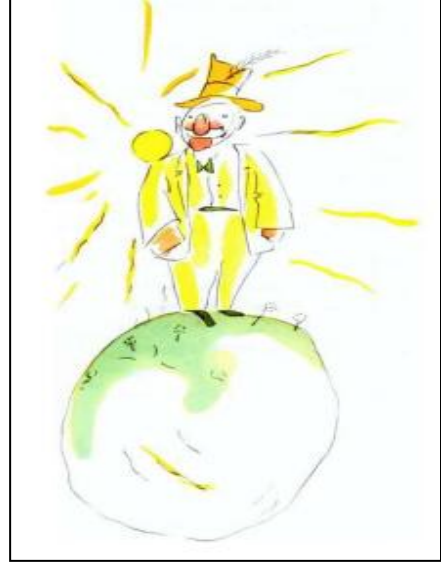
"Hayran olmak ne demek?"

"Hayran olmak; bu gezegendeki en yakışıklı, en iyi giyinen, en zengin ve en zeki adam olduğumu kabul etmek demektir."

Küçük Prens kollarını iki yana doğru açıp çevresine baktı ve "Fakat gezegeninizde sadece siz varsınız!" dedi.

"Lütfen bana bu mutluluğu yaşat. Yine de hayranım ol." diye ekledi adam.

Daha sonra Küçük Prens cevap vermeden yola koyuldu.



Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlenin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Gezegendeki adam, üstün özellikler taşıdığını düşünmektedir. ()
4. Gezegendeki herkes, kendini beğenen adama hayrandır. ()
5. "Şapka" kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır. ()
6. Kendini beğenen adam "ısrarcı" bir özelliğe sahiptir. ()
7. "El çırpma" deyimini "alkışlamak" anlamında kullanılmıştır. ()
8. Küçük Prens, gezegendeki adama hayran olmuştur. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

9. Gezegendeki adam neden Küçük Prens tarafından alkışlanmak istiyor olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Övgü görmek için
- B) Kendine çok güvendiği için
- C) Kendine güveni az olduğu için
- D) Sevildiğini görmek için

10. Küçük Prens nasıl hissettiği için, kendini beğenmiş adama "Fakat gezegeninizde sadece siz varsınız!" demiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Kıskanç
- B) Kızgın
- C) Sıkılmış
- D) Şaşırmış

11. Küçük Prens'in, kendini beğenen adam ile yaşadıkları sana nasıl hissettirdi?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Kızgın
- B) Meraklı
- C) Mutlu
- D) Sıkılmış

12. Küçük Prens "Ne tuhaf bir şapkanız var" derken nasıl hissetmiş olabilir?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Korkmuş B) İlgili C) Şaşırmış D) Heyecanlanmış

13. Cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleyiniz. (Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

“Kendini beğenmiş adam "Lütfen bana bu mutluluğu yaşat. Yine de hayranım ol" diye ısrar edince, Küçük Prens

- A) hayranı olmayı kabul etmiştir.
B) kızmıştır.
C) gezegeni terk etmiştir.
D) umursamamıştır.

14. Küçük Prens gibi size de ısrarla istekte bulunulsaydı nasıl hissederdiniz?

(Bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz, yanına 2 yazmayı unutmayınız.)

- A) Bunalmış B) Kızgın C) Utangaç D) Mutlu

15. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

16. Tanıyıp, hayran olduğunuz birisi var mı? Bu kişiye neden hayran olduğunuzu açıklayınız.

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

EK 5. Üçüncü Uygulama Kapsamındaki Tek ve Üç Boyutlu Ölçekler

Küçük Prens'in ziyaret ettiği sıradaki gezegen, iş adamının gezegeniydi. Bu adam o kadar meşguldü ki Küçük Prens geldiğinde bile, başını kaldırmadan çalışmaya devam etti.

(Küçük Prens , mırıldanarak hesaplamalar yapan iş adamına, yazdığı sayıların ne anlama geldiğini cevap alıncaya kadar sormaya devam etti. İş adamı cevap vermeden kurtulamayacağını anlayınca, yıldızları saydığını söyledi.)

"Peki bu yıldızlarla ne yapıyorsunuz?" dedi Küçük Prens.

"Hiçbir şey. Ben onların sahibiyim."

"Yıldızlara sahip olmanın sana ne faydası var?"

"Zengin olmamı sağlıyor tabi ki" diyerek masaya sertçe vurdu iş adamı.

"Zengin olunca ne oluyor?"

"Daha fazla yıldız satın almamı sağlıyor."

Küçük Prens, bu konuşmaların ardından tekrar yola çıktı.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. İş adamı, yıldızların sahibi olduğunu iddia etmektedir. ()

4. "yıldız" kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır. ()

5. "Başını kaldırmamak" bir iş yaparken ara vermemek, anlamında kullanılmıştır. ()

6. Metinde "meşgul" kelimesi "işini sevmek" anlamında kullanılmıştır. ()

7. İş adamı daha fazla yıldız satın alırsa daha mutlu olacağına inanmaktadır. ()

8. İş adamı, hırslı bir insandır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

9. Küçük Prens'in cevap alıncaya kadar sorularını sormaya devam etmesi, nasıl hissetmiş olabileceğini gösterir?

- A) Odaklanmış B) Sıkılmış C) Sabırsız D) Meraklı

Nedeni:

10. Küçük Prens, "Yıldızlara sahip olmanın sana ne faydası var?" derken nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Kızgın B) Meraklı C) Şaşırmış D) Mutlu

Nedeni:

11. İş adamının "Zengin olmamı sağlıyor tabi ki" diyerek masaya sertçe vurması nasıl hissetmiş olabileceğini gösterir?

- A) Rahatsız B) Öfkeli C) Stresli D) Güçlü

Nedeni:

12. Küçük Prens gibi sizin de sorular sorduğunuz birisi başını kaldırmadan çalışmaya devam etseydi nasıl hissederdiniz?

- A) Kızgın B) Üzgün C) Değersiz D) Önemsiz

Nedeni:

13. Sence iş adamı nasıl birisidir?

- A) Sıkıcı B) Eğlenceli C) Çalışkan D) Sinirli

Nedeni:

14. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

Nedeni:

15. Sizin de hikayedeki iş adamı gibi satın almak ya da sahibi olmak istediğiniz bir şey var mı? Nedenini açıklayınız.

.....

Küçük Prens sıradaki ziyaretini Dünya isimli gezegene gerçekleştirmişti. Burada tilki ile tanışıp arkadaş olmuşlardı. Küçük Prens, bir gün tilki ile gülerek koştururken, geçtikleri yerdeki bahçeyi fark edince aniden durdu.

...Bir gül bahçesinin içindeydi. Çiçekleri karşısında görünce donakaldı. Bütün hepsi kendi gülüne benziyordu.

"Siz kimsiniz?" diye sordu.

"Biz gülleriz" diye cevap verdi güller hep birlikte.

"Yaa! Yani benim sahip olduğum gül sıradan bir gül müydü? " dedi Küçük Prens. Çiçeği kendisinin tek olduğunu söylemişti. Fakat burada her birinin benzeri binlerce çiçek bulunuyordu.

Prens'in bu konuşmasını duyan tilki, Küçük Prens'in yanına yaklaşarak şöyle dedi:

"O sıradan bir gül değil ki. O senin gülün. Gülünü senin için önemli yapan, ona harcadığın zamandır." Küçük Prens unutmamak için sözleri tekrar etti.

"İnsanlar bunu unuttular. Fakat sen unutmamalısın. Gülünden sen sorumlusun." dedi tilki.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Dünya'da birbirine benzeyen birçok gül bulunmaktadır. ()

4. "zaman harcamak" mecaz anlamda kullanılmıştır. ()

5. Küçük Prens, ziyaret ettiği diğer gezegenlerden farklı olarak Dünya'da kendisine arkadaş edinmiştir. ()

6. "donakalmak" deyimini "ne diyeceğini bilemeden hareketsizce durmak" anlamında kullanılmıştır. ()

7. Tilki, Küçük Prens'ten çok daha bilgedir. ()

8. Tilki, Küçük Prens'in gül hakkındaki fikrini değiştirmektedir. ()

9. Küçük Prens, gülünün kendisi için Dünya'daki diğer güllerden farklı olduğunu anlamıştır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

10. Küçük Prens, bahçedeki gülleri görünce nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Hayal Kırıklığı B) Şaşkınlık C) Heyecan D) Üzüntü

Nedeni:

11. Tilki "*İnsanlar bunu unuttular. Fakat sen unutmamalısın. Gülünden sen sorumlusun.*"

dedikten sonra Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Üzgün B) Rahatlamış C) Mutlu D) Kıskanç

Nedeni:

12. Küçük Prens'in bu hikayesi sana nasıl hissettirdi?

- A) Heyecanlı B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış

Nedeni:

13. Küçük Prens, "*Yani benim sahip olduğum gül sıradan bir gül müydü?*" derken nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Öfke B) Üzüntü C) Hayret D) Mutluluk

Nedeni:

14. Tilkinin "*O sıradan bir gül değil ki. O senin gülün.*" demesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Kızgın B) Üzgün C) Rahatlama D) Mutluluk

Nedeni:

15. Siz de Küçük Prens gibi bildiklerinizin yanlış olduğunu düşündürecek şeyleri tesadüfen öğrenseydiniz nasıl hissederdiniz?

- A) Üzgün B) Kızgın C) Şaşkın D) Mutlu

Nedeni:

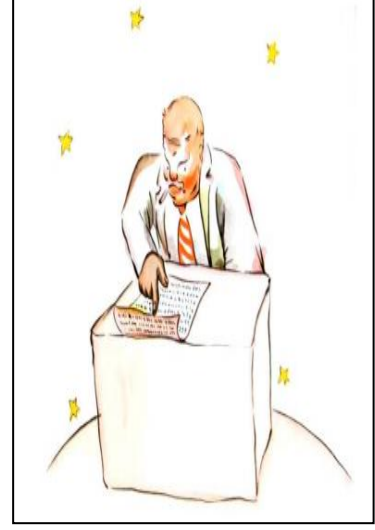
16. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

Nedeni:

EK 6. Üçüncü Uygulama Kapsamındaki İki Boyutlu Ölçek

Küçük Prens'in ziyaret ettiği sıradaki gezegen, iş adamının gezegeniydi. Bu adam o kadar meşguldü ki Küçük Prens geldiğinde bile, başını kaldırmadan çalışmaya devam etti. (Küçük Prens,, mırıldanarak hesaplamalar yapan iş adamına, yazdığı sayıların ne anlama geldiğini cevap alıncaya kadar sormaya devam etti. İş adamı cevap vermeden kurtulamayacağını anlayınca, yıldızları saydığını söyledi.)



"Peki bu yıldızlarla ne yapıyorsunuz?" dedi Küçük Prens.

"Hiçbir şey. Ben onların sahibiyim."

"Yıldızlara sahip olmanın sana ne faydası var?"

"Zengin olmamı sağlıyor tabi ki" diyerek masaya sertçe vurdu iş adamı.

"Zengin olunca ne oluyor?"

"Daha fazla yıldız satın almamı sağlıyor."

Küçük Prens, bu konuşmaların ardından tekrar yola çıktı.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Hikayenin başlığı sizce ne olmalı?

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. İş adamı, yıldızların sahibi olduğunu iddia etmektedir. ()

4. "yıldız" kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır. ()

5. "Başını kaldırmamak" bir iş yaparken ara vermemek, anlamında kullanılmıştır. ()
6. Metinde "meşgul" kelimesi "işini sevmek" anlamında kullanılmıştır. ()
7. İş adamı daha fazla yıldız satın alırsa daha mutlu olacağına inanmaktadır. ()
8. İş adamı, hırslı bir insandır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

9. Küçük Prens'in cevap alıncaya kadar sorularını sormaya devam etmesi, nasıl hissetmiş olabileceğini gösterir?

A) Odaklanmış B) Sıkılmış C) Sabırsız D) Meraklı

Nedeni:

10. Küçük Prens, "Yıldızlara sahip olmanın sana ne faydası var?" derken nasıl hissetmiş olabilir?

A) Kızgın B) Meraklı C) Şaşırmış D) Mutlu

Nedeni:

11. İş adamının "Zengin olmamı sağlıyor tabi ki" diyerek masaya sertçe vurması nasıl hissetmiş olabileceğini gösterir?

A) Rahatsız B) Öfkeli C) Stresli D) Güçlü

Nedeni:

12. Küçük Prens gibi sizin de sorular sorduğunuz birisi başını kaldırmadan çalışmaya devam etseydi nasıl hissederdiniz?

A) Kızgın B) Üzgün C) Değersiz D) Önemsiz

Nedeni:

13. Sence iş adamı nasıl birisidir?

A) Sıkıcı

B) Eğlenceli

C) Çalışkan

D) Sinirli

Nedeni:

14. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

A) Hayır

B) Kısmen

C) Evet

Nedeni:

15. Sizin de hikayedeki iş adamı gibi satın almak ya da sahibi olmak istediğiniz bir şey var mı? Nedenini açıklayınız.

.....

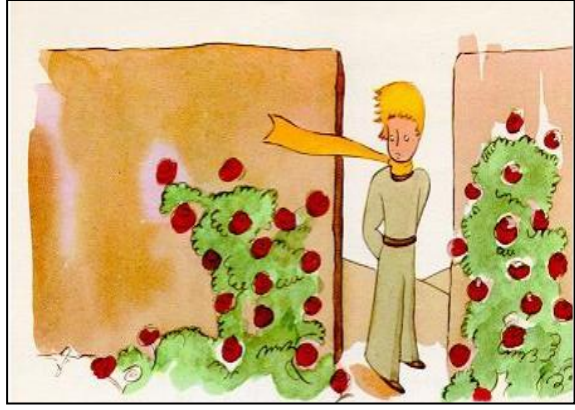
.....

.....

.....

.....

Küçük Prens sıradaki ziyaretini Dünya isimli gezegene gerçekleştirmişti. Burada tilki ile tanışıp arkadaş olmuşlardı. Küçük Prens, bir gün tilki ile gülerek koştururken, geçtikleri yerdeki bahçeyi fark edince aniden durdu.



... Bir gül bahçesinin içindeydi. Çiçekleri karşısında görünce donakaldı. Bütün hepsi kendi gülüne benziyordu.

"Siz kimsiniz?" diye sordu.

"Biz gülleriz" diye cevap verdi güller hep birlikte.

"Yaa! Yani benim sahip olduğum gül sıradan bir gül müydü? " dedi Küçük Prens. Çiçeği kendisinin tek olduğunu söylemişti. Fakat burada her birinin benzeri binlerce çiçek bulunuyordu.

(Prens'in bu konuşmasını duyan tilki, Küçük Prens'in yanına yaklaşarak şöyle dedi:)

"O sıradan bir gül değil ki. O senin gülün. Gülünü senin için önemli yapan, ona harcadığın zamandır."

Küçük Prens unutmamak için sözleri tekrar etti.

"İnsanlar bunu unuttular. Fakat sen unutmamalısın. Gülünden sen sorumlusun." dedi tilki.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hikayenin konusu nedir? Kısaca yazınız.

.....

2. Okuduğunuz metnin ana düşüncesini yazınız.

.....

Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlenin sonundaki parantezin () içine verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

3. Dünya'da birbirine benzeyen birçok gül bulunmaktadır. ()
4. "zaman harcamak" mecaz anlamda kullanılmıştır. ()
5. Küçük Prens, ziyaret ettiği diğer gezegenlerden farklı olarak Dünya'da kendisine arkadaş edinmiştir. ()
6. "donakalmak" deyiimi "ne diyeceğini bilemeden hareketsizce durmak" anlamında kullanılmıştır. ()
7. Tilki, Küçük Prens'ten çok daha bilgedir. ()
8. Tilki, Küçük Prens'in gül hakkındaki fikrini değiştirmektedir. ()
9. Küçük Prens, gülünün kendisi için Dünya'daki diğer güllerden farklı olduğunu anlamıştır. ()

Aşağıda verilen sorulara göre, bir duygu durumunu seçiniz. Eğer ikinci bir seçenek daha işaretlemek isterseniz yanına 2 yazınız.

10. Küçük Prens, bahçedeki gülleri görünce nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Hayal Kırıklığı B) Şaşkınlık C) Heyecan D) Üzüntü

Nedeni:

11. Tilki "*İnsanlar bunu unuttular. Fakat sen unutmamalısın. Gülünden sen sorumlusun.*" dedikten sonra Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Üzgün B) Rahatlamış C) Mutlu D) Kıskaç

Nedeni:

12. Küçük Prens'in bu hikayesi sana nasıl hissettirdi?

- A) Heyecanlı B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış

Nedeni:

13. Küçük Prens, "*Yani benim sahip olduğum g  l sıradan bir g  l m  yd  ?*" derken nasıl hissetmiş olabilir?

- A)   fke B)   z  nt   C) Hayret D) Mutluluk

Nedeni:

14. Tilkinin "*O sıradan bir g  l değil ki. O senin gülün.*" demesi ile Küçük Prens nasıl hissetmiş olabilir?

- A) Kızgın B)   zg  n C) Rahatlama D) Mutluluk

Nedeni:

15. Siz de Küçük Prens gibi bildiklerinizin yanlış olduğunu düşündürecek şeyleri tesadüfen    renseydiniz nasıl hissederdiniz?

- A)   zg  n B) Kızgın C)   a k  n D) Mutlu

Nedeni:

16. Bu hikayeyi bir arkadaşınıza eksiksiz anlatabilir misiniz?

- A) Hayır B) Kısmen C) Evet

Nedeni:

EK 7. Üç Boyutlu Formattaki Ölçeklerde Sunulan Multimedya Unsurları

Uygulama Düzeyi	Metin Sırası	Multimedya Bağlantı Adresi
Uygulama Haftası 1	1	https://youtu.be/i_HzxF9S_K4?t=3
	2	https://youtu.be/i_HzxF9S_K4?t=57
Uygulama Haftası 2	1	https://youtu.be/Of0KNK_0wPI
	2	https://youtu.be/GkPr9k4Bhe4
Uygulama Haftası 3	1	https://youtu.be/thr-Kt9_IVc
	2	https://youtu.be/iSAyPBjaSE4

Yukarıda verilen videolar orijinali korunarak kullanıldığı ve yalnızca araştırma amaçlı kullanıldığı için adil kullanım kapsamında değerlendirilebilmektedir. Adil kullanım hakkında daha fazla bilgi için lütfen tıklayınız: <http://www.dmlp.org/legal-guide/fair-use>
Bunlara ek olarak, yukarıda linkleri verilen videolar lisans ile sınırlandırılmamıştır.

EK 8. İlk Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı**Madde 1. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı**

Tam Doğru Yanıt	Puan
Bilinmeyen bir bitkinin Küçük Prens'in gezegeninde büyümesi.	2
Küçük Prens'in bilinmedik bir tohumla ilgilenmesi ve tohumun çiçek açması.	2
Küçük Prens ve çiçeğin ilk karşılaşması.	2
Küçük Prens'in çiçekle ilgilenip onu büyütmesi	2
Küçük Prens'in çiçeğe olan hayranlığı	2
Küçük Prens'in çiçekle ilgilenip onu büyütmesi	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens ve çiçek	1
Küçük Prens	1
Çiçek	1
Prens ve çiçeğin konuşması	1
Bilinmeyen tohum	1
Küçük Prens'in çiçeğini çok sevmesi	1
Çiçek ve Prens'in yaşadığı olaylar	1
Çiçeğin doğması	1
Çiçeğin büyümesi	1
Küçük Prens'in maceraları	1
Küçük Prens'in çiçeğe çok ilgi duyması	1
Küçük Prens'in çiçeğin nereden geldiğini bilmemesi	1
Yanlış Yanıtlar	
Gezegen	0
Rüzgar	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 2. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Prens ve çiçek	2
Küçük Prens'in çiçeği	2
Prens ve gizemli bitki	2
Çiçeğin Açmasını Beklerken	2
Kendini Beğenmiş Gül ile Küçük Prens	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens'in Hikayesi	1
Bilinmeyen Tohum	1
Çiçeğin Hayatı	1
Küçük Prens'in Hayatı	1
Küçük Prens'in Maceraları	1
Küçük Prens	1
Çiçek, gül	1
Övünmeyi Seven Çiçek	1
Tohum	1
Yanlış Yanıtlar	
Gezegen	0
Güneş	0
Bitki	0
Çiçeğin Güzelleşmesi	0
Prens'in Çiçekle Konuşması	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 3. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Küçük Prens	0
Çiçek	1

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
4	D	1
5	D	1
6	D	1
7	D	1

Madde 8. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Merakla B) Heyecanla D) Umutla Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Merakla B) Heyecanla D) Umutla Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
C) Sevinçle Yanıtını işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 9. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Mutlu B) Heyecanlı Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Mutlu B) Heyecanlı Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
C) Üzgün D) Sıkılmış Yanıtlarından birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 10. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 11. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Utanma B) Şaşkınlık Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Utanma B) Şaşkınlık Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
C) Heyecan D) Üzgün Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 12. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
B) Etkilenmemiş C) Daha iyi Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
B) Etkilenmemiş C) Daha iyi Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Daha kötü D) Hiçbir şey Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 13. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

Madde 14. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
D) Üzgün Seçeneğini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 15. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Hayalindeki çiçeğin özelliklerini açıklayarak cümle biçiminde yazar.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Cümle kurmadan sadece çiçeğe ilişkin belirli bir özelliği belirtir.	1
Yanlış Yanıtlar	
	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 16. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Küçük Prens'in gülden ayrılarak gezegeni terk etmesi anlatılmaktadır.	2
Prens'in hayal kırıklığına uğrayarak gezegeni terk etmesi	2
Küçük Prens ve gülün ayrılığı	2
Gülün yaptıkları nedeniyle Küçük Prens'in gezegenini terk etmesi	2
Gülün, Küçük Prens'i üzüp daha sonra da kendini affettirmeye çalışması anlatılmaktadır.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Çiçeğin pişmanlığı	1
Küçük Prens'in güle küsmesi	1
Gülün, Küçük Prens'i üzmesi	1
Prens'in gezegeni terk etmesi	1
Çiçeğin kibirli olması	1
Küçük Prens ve gülün yaşadıkları	1
Gülün her şeyi prensten beklemesi	1
Gülün her isteğini prense söyleyerek, prensi üzmesi	1
Gülün hatası	1
Gülün hatasını anlaması	1
Gülün, Küçük Prens'e kendini affettirmeye çalışması	1
Gülün, kibirli davranışların doğru olmadığını anlaması.	1
Küçük Prens'in, gülü affetmemesi	1
Yanlış Yanıtlar	
Yaban kuşları	0
Kuşların yardımı	0
Gezegen	0
Küçük Prens ve gül	0
Küçük Prens'in hayatı	0
Küçük Prens ve gülün konuşması	0
Küçük Prens'in, gülü cam kavanoza koyması	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 17. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Kendi isteklerimizle çevremizdeki insanları bunaltırsak onları kaybedebiliriz.	2
Kibirli davranışlarımız yanımızdaki insanları kaybetmemize neden olabilir.	2
Kendi çıkarlarımız için başkalarını kullanmamalıyız.	2
Yanımızdakilere değer vermeli ve elimizdekilerin kıymetini bilmeliyiz. Başkalarından istekte bulunurken nazik davranmalıyız.	2
Kimseyi üzmemeli ve hatalarımızdan ders çıkarmalıyız.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Özür dilemeyi bilmeliyiz.	1
Hatalarımızın farkına varıp özür dilemeliyiz.	1
Kendini beğenmiş bir şekilde davranmak yanlış bir davranıştır.	1
Kibirli olmamalıyız.	1
Kibirli ve bencil olmamalıyız.	1
Kibar ve saygılı olmalıyız.	1
Her zaman alçak gönüllü olmalıyız.	1
Yanlış Yanıtlar	
Küçük Prens ve gezegenden ayrılması	0
Prens ve gülün kibirli davranışları	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
18	D	1
19	Y	1
20	Y	1
21	Y	1
22	D	1
23	Y	1
24	D	1

Madde 25. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
A. Rahatsız	1
B. Gürültülü	0
C. Sıkıcı	0
D. Soğuk	0

Madde 26. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Suçluluk B) Üzgün C) Utanmış Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Suçluluk B) Üzgün C) Utanmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
D) Sakin Seçeneğini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 27. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Şaşkınlık D) Üzgün Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Şaşkınlık D) Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B) Mutlu C) Heyecanlı Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 28. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Umutsuz D) Üzgün Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Umutsuz D) Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B) Korkmuş C) Sevinçli Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 29. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Üzgün B) Kızgın C) Mutlu D) Aldırmaz Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Üzgün B) Kızgın C) Mutlu D) Aldırmaz Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 30. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Kızgın B) Heyecanlı C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Kızgın B) Heyecanlı C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 31. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

EK 9. İkinci Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı**Madde 1. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı**

Tam Doğru Yanıt	Puan
Küçük Prens'in, kralın asteroidini ziyareti anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in, asteroidleri gezerken kralın gezegenine uğraması anlatılmaktadır.	2
Prensin, kralla tanışması anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in, kralla tanışıp, kraldan istekte bulunması anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in, gülünü çok özlemesi ve kraldan, güneşin batmasını istemesidir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens	1
Kral	1
Küçük Prens ve Kral	1
Küçük Prens ve asteroidler	1
Küçük Prens'in, gün batımını görmek istemesi	1
Küçük Prens'in vakit geçirmek ve yeni şeyler öğrenmek için gezmesi	1
Küçük Prens'in, birinci gezegene gitmesi	1
Küçük Prens'in, başka asteroidlere gitmesi	1
Küçük Prens'in asteroidlere giderken yaşadığı macera	1
Küçük Prens'in, gülünü özlemesi	1
Yanlış Yanıtlar	
Gezegen	0
Yıldız	0
Yaban kuşları	0
Kral ve prensin konuşması	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 2. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Yapamayacaklarımızın farkında olmalı, insanlara dürüst davranmalıyız.	2
Değer verdiğimiz ve çok sevdiğimiz kişilerden uzaklara gitsek de onları asla unutmayız.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Yalan söylememeliyiz.	1
Sabırlı olmalıyız.	1
Dürüst olmalıyız.	1
Her şeyin bir vakti vardır.	1
Yanlış Yanıtlar	
Prens'in kralı ziyareti.	0
Prens ve kral	0
Küçük Prens'in isteği	0
Her zaman disiplinli olmalıyız.	0
Küçüklere saygılı davranmalıyız.	0
Bilmediğimiz yerlere gidersek, kötü insanlarla karşılaşabiliriz.	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 3. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
A. Küçük Prens	0
B. Kral	1

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
4	Y	1
5	D	1
6	D	1
7	D	1
8	D	1
9	Y	1

Madde 10. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Şaşkın B) Heyecanlı D) Mutlu Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Şaşkın B) Heyecanlı D) Mutlu Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
C) Öfkeli Yanıtını işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 11. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 12. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A)Özlem C)Üzgün Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A)Özlem C)Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B)Merak D)Mutlu Yanıtlarından birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 13. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Üzgün D)Sıkılmış Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Üzgün D)Sıkılmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B)Heyecanlı C)Kızgın Yanıtlarından birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 14. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Heyecanlı B) Şaşkın C) Mutlu D) Üzgün Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 15. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

Madde 16. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Küçük Prens'in kendini beğenen adam ile tanışması anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in ziyaret ettiği gezegendeki adamla hayranlık konusundaki tartışması anlatılmaktadır.	2
Kendini beğenen adamın gezegeninde yalnız yaşaması ve ona hayran olacak kimsenin bulunmaması anlatılmaktadır.	2
Kendini beğenen adamın, Küçük Prens'i kendisine hayran olması için zorlaması anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in, ikinci gezegende tanıştığı kendini beğenmiş adam anlatılmaktadır.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Hayranlık	1
Kendini beğenmek	1
Küçük Prens'in gezegenlere yolculuğu	1
Küçük Prens'in ikinci gezegene gitmesi	1
Kendini beğenmiş adam	1
Küçük Prens ile kendini beğenen adam	1
İkinci gezegendeki adamın şapkasını anlatmaktadır.	1
Küçük Prens'in ziyareti	1
Gezegendeki adamın, prensi zorlaması	1
Kendini beğenen adamın ısrar etmesi	1
Küçük Prens ve kendini beğenmiş adamın sohbeti	1
Yanlış Yanıtlar	
Küçük Prens'in gezegendeki adama hayran olması	0
Gezegenler	0
İkinci gezegen	0
Adam	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 17. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Prens ve Kendini Beğenmiş Adam	2
Prens ve Şapkalı Adam	2
Küçük Prens İkinci Gezegende	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens	1
Hayranlık	1
Şapkalı Adam	1
Kendini Beğenmiş Adam	1
İkinci gezegen	1
Yalnız Adam	1
Küçük Prens'in maceraları	1
Küçük Prens ve Gizemli Asteroidler	1
Yanlış Yanıtlar	
Palyaço	0
Alkış	0
Bilinmeyen Gezegen	0
Prensin Hayatı	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
18	D	1
19	Y	1
20	Y	1
21	D	1
22	D	1
23	Y	1

Madde 24. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Övgü görmek için C) Kendine güveni az olduğu için D) Sevildiğini görmek için Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Övgü görmek için C) Kendine güveni az olduğu için D) Sevildiğini görmek için Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B) Kediye çok güvendiği için Seçeneğini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 25. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
C) Sıkılmış D) Şaşırmış Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
C) Sıkılmış D) Şaşırmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Kıskanç B) Kızgın Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 26. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Kızgın B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 27. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
B) İlgili C)Şaşırmış Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
B) İlgili C)Şaşırmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Korkmuş D)Heyecanlanmış Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 28. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
C) gezegeni terk etmiştir. D) umursamamıştır. Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
C) gezegeni terk etmiştir. D) umursamamıştır. Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) hayranı olmayı kabul etmiştir. B) kızmıştır. Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 29. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Bunalmış B) Kızgın C) Utangaç D) Mutlu Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Bunalmış B) Kızgın C) Utangaç D) Mutlu Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 30. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

Madde 31. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Hayran olduğu kişiyi belirtir ve bu kişiye neden hayran olduğunu açıklar. Örnek Yanıtlar: Tanıyıp hayran olduğum kişi dedemdir. Çünkü; o, çok fazla bilgiye sahiptir. Komşumuz İbrahim abi. Çünkü, çok güzel espri yapıyor. Ayrıca çok güçlü olduğu için ona hayranım. İkinci hayran olduğum kişi babam. Çünkü, çok güçlü. Bir keresinde kötü rüya görüyordum. En kötü yerinde beni kaldırdı. Bu nedenle babam benim için süpermen. Bu yüzden ona çok hayranım. Benim Ayşe diye bir ablam var. Böyle aynı anda üç dört işi yapıyor. Ona hayranım. Yaptığı işi hızlı bir şekilde yapıyor.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Hayran olduğu kişiyi belirtir fakat nedenini açıklamamıştır. Örnek Yanıtlar: Öğretmenime hayranım. Annemi ve babamı çok seviyorum. Onlara hayranım.	1
Yanlış Yanıtlar	
Evet, hayır; var, yok şeklinde açıklama yapmıştır.	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

EK 10. Üçüncü Uygulamadaki Tüm Ölçeklere Ait Dereceli Puanlama Anahtarı**Madde 1. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı**

Tam Doğru Yanıt	Puan
Küçük Prens'in, iş adamının gezegenini ziyareti anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens ve iş adamının tanışması anlatılmaktadır.	2
Küçük Prens'in yıldızları satın aldığını iddia eden adamla yaşadığı olay anlatılmaktadır.	2
İş adamının zengin olma hırsı ve Küçük Prens'in bu duruma şaşkınlığı	2
İş adamının yıldızların sahibi olmak istemesi ve Küçük Prens'in bu duruma şaşkınlığı	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
İş adamının yıldız sayması	1
İş adamının yıldızlara sahip olmak istemesi	1
İş adamının zengin olmak istemesi	1
Küçük Prens'in ziyareti	1
Yıldızların satın alınması	1
Prens ile iş adamı arasındaki konuşma	1
Hırslı olmak	1
Küçük Prens'in sıradaki gezegene gitmesi	1
Yanlış Yanıtlar	
Gezegen	0
Asteroid	0
Yıldızların özellikleri	0
Küçük Prens'in hayatı	0
Küçük Prens'in gezegendeki konuşması	0
	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0
	0

Madde 2. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Prens ve İş Adamı	2
Küçük Prens ve Meşgul Adam	2
Yıldızları Alan Adam ve Prens	2
Küçük Prens 3. Gezegende	2
Hırslı İş Adamı ve Küçük Prens	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens	1
İş adamı	1
Meşgul Adam	1
Yıldızlar	1
Küçük Prens'in Ziyareti	1
Küçük Prens'in Yolculuğu	1
Yıldızları Sayan Adam	1
İş Adamının Yıldızları	1
Yanlış Yanıtlar	
Adam	0
Yaramaz Prens	0
Gezegen	0
Çiçek	0
Küçük Prens ve Gül	0
Küçük Prens'in Hayatı	0
Küçük Prens'in İstekleri	0
Küçük Prens'in Yıldızları	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0
	0

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
3	D	1
4	Y	1
5	D	1
6	Y	1
7	Y	1
8	D	1

Madde 9. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A. Odaklanmış C. Sabırsız D. Meraklı Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A. Odaklanmış C. Sabırsız D. Meraklı Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B. Sıkılmış Yanıtını işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 10. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
B. Meraklı C. Şaşırılmış Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
B. Meraklı C. Şaşırılmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A. Kızgın B. Mutlu Yanıtlarından birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 11. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A. Rahatsız B. Öfkeli C. Stresli Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A. Rahatsız B. Öfkeli C. Stresli Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
D. Güçlü Yanıtını işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 12. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Kızgın B) Üzgün C) Değersiz D) Önemsiz Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Kızgın B) Üzgün C) Değersiz D) Önemsiz Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
	0
Boş	0

Madde 13. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Sıkıcı C) Çalışkan D)Sinirli Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Sıkıcı C) Çalışkan D)Sinirli Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
B) Eğlenceli Yanıtını işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 14. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

Madde 15. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Sahip olmak ya da satın almak istediği şeyleri belirtip, bu varlığa sahip olmak istemesinin nedenini cümle kurarak açıklar. Örnek Yanıtlar: Bir uçak satın almak isterdim. Çünkü başka ülkeleri gezmek istiyorum. Bilgisayar. Çünkü; bilgisayarım olduğunda ödevim varsa ödevimi yaparım ve canlı derslere girebilirim. Kedi protez bacakları. Bizim mahallede bir tane üç bacaklı kedi var. Bacağı kesilmiş o yüzden. Bir gezegen satın almak isterdim. Çünkü; gezegenimde istediğimi yapabilirdim. Hiç bir kurala uymak zorunda kalmam. Büyüklerimin kuralları olmazdı. İçine girebildiğim ve sorularıma yanıt veren bir robotumun olmasını isterdim. Çünkü; eğlenceli olurdu.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Yalnızca sahip olmak istediği şeyleri belirtir. Nedenini açıklamaz. Örnek Yanıtlar: Bir okul sahibi olmak isterim. Ayı satın almak istiyorum.	1
Sahip Olmak istediği şeyleri belirtir. Nedenini eksik açıklar. Örnek Yanıtlar: Ben zeka oyunları satın almak isterdim. Zeka oyunlarını seviyorum. Telefonumun olmasını isterdim. Telefonum yok.	1
Yanlış Yanıtlar	
Yalnızca "var" "yok" şeklinde açıklama yapar.	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
Örnek Yanıtlar: İş adamı olmak isterdim. Meslek sahibi olmak isterdim. Ben de büyüyünce polis ya da itfaiyeci olmak isterim Peynirci olmak isterim. Çünkü babamın mesleği.	0

Madde 16. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Küçük Prens'in Dünya'da bir çok gülle karşılaşması ve kendi gülü ile ilgili kararlar alması.	2
Küçük Prens'in kendi gülünün özel olduğunun farkına varması.	2
Küçük Prens'in gülüne benzeyen bir çok çiçeğin bulunması	2
Küçük Prens'in Dünya'daki güllerle tanışması	2
Sorumluluk ve değer bilmek	2
Küçük Prens'in, kendi gülüne benzeyen binlerce çiçek görmesi ve şaşırması	2
Küçük Prens'in, tilki ile arkadaş olması ve diğer güllerle tanışması	2
Küçük Prens'in gülü hakkındaki fikrini, tilkinin değiştirmeye çalışması	2
Küçük Prens'in diğer gülleri görünce üzülmesi ve tilkinin onu teselli etmesi	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Küçük Prens'in gülünü hatırlaması	1
Küçük Prens'in gülünü unutmaması	1
Prens'in tilki ile arkadaş olması	1
Prens'in Dünya'yı ziyareti	1
Prens'in gül bahçesinde tilkiden bilgi alması	1
Tilkinin, Küçük Prens'i cesaretlendirmesi	1
Güller ve Küçük Prens arasında geçen olay	1
Küçük Prens'in hatasını anlaması	1
Küçük Prens'in tilkiyle gülmesi ve güllere soru sorması	1
Yanlış Yanıtlar	
Prens'in gülü	0
Tilki	0
Tilkinin hayatı	0
Küçük Prens	0
Çiçeklere verilen zaman	0
Gül Bahçesi	0
Çiçeklerin çok önemli olması	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde 17. Açık Uçlu Soru İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
Sevdiklerimizi değerli yapan onlara harcadığımız zamandır.	2
Emek verdiğimiz kişiler bizim için değerlidir.	2
Emek ve değer verdiğimiz varlıklara karşı sorumlu oluruz.	2
Bir varlığa emek ve değer verilmesi onu diğerlerinden farklı ve kıymetli yapar.	2
Hiçbir şey sizin sahip olduğunuz kadar önemli değildir.	2
Dünyada her şey tek değildir. Ama değerli olan bizim sahip olduklarımızdır.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
Her varlığın benzeri mutlaka vardır.	1
Sevdiklerimize değer vermeliyiz.	1
Bazı kişiler bizim için özeldir.	1
Yanlış Yanıtlar	
Bir bitkiye çok zaman harcarsak daha güzel olur.	0
Herkesi saygılı olmalı ve herkesi dinlemeliyiz.	0
Uzak yerlere gidersek karşımıza kötü kişiler çıkabilir.	0
Hata yapmamalıyız sonra pişman oluruz.	0
Küçük Prens	0
Gül bahçesi	0
Tilki	0
Dünya'daki güller	0
Boş	0
Diğer Yanıtlar	
	0

Madde No	Doğru Yanıt	Puan
18	D	1
19	D	1
20	D	1
21	D	1
22	D	1
23	D	1
24	D	1

Madde 25. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Hayal Kırıklığı B) Şaşkınlık D) Üzüntü Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Hayal Kırıklığı B) Şaşkınlık D) Üzüntü Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
C) Heyecan Seçeneğini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 26. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
B) Rahatlamış C) Mutlu Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
B) Rahatlamış C) Mutlu Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Üzgün D) Kıskanç Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 27. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Heyecanlı B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Heyecanlı B) Meraklı C) Mutlu D) Sıkılmış Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 28. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
B) Üzüntü C) Hayret Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
B) Üzüntü C) Hayret Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Öfke D) Mutluluk Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 29. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
C) Rahatlama D) Mutluluk Seçeneklerinden ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
C) Rahatlama D) Mutluluk Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Yanlış Yanıtlar	
A) Kızgın B) Üzgün Seçeneklerinden birini işaretlemiştir.	0
Boş	0

Madde 30. Dereceli Puanlama Anahtarı

Tam Doğru Yanıt	Puan
A) Üzgün B) Kızgın C) Şaşkın D) Mutlu Seçeneklerinden en az ikisini işaretlemiştir.	2
Kısmen Doğru Yanıtlar	
A) Üzgün B) Kızgın C) Şaşkın D) Mutlu Seçeneklerinden yalnız birini işaretlemiştir.	1
Boş	0

Madde 31. Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt	Puan
Hayır	0
Kısmen	1
Evet	2

EK 11. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Görüşü

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.06.2021-E.91702



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-91702
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

01.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 86458 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ömer TOPRAKTEPE'nin, Prof.Dr.Nilüfer KAHRAMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü *"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin İzlenmesinde İki ve Üç Boyutlu Yenilikçi Madde Türleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 18.05.2021 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 581

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK 12. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-27013167
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ömer TOPRAKTEPE)

24/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 18.06.2021 tarihli ve 109077 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin İzlenmesinde İki ve Üç Boyutlu Yenilikçi Madde Türleri
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Sultangazi
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/06/2021

Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (19 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

EK 13. Gönüllü Katılım Formu



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, **Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu**'ndan 18.05.2021 tarih / 09 sayı ile izin alınan ve Prof. Dr. Nilüfer Kahraman tarafından yürütülen “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin İzlenmesinde İki ve Üç Boyutlu Yenilikçi Madde Türleri” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, görseller ve videoları içerecek şekilde multimedya unsurları ile desteklenerek oluşturulacak iki ayrı yenilikçi madde formatının tasarlanması ve bu madde formatlarının, yalnız yazılı metin içeren madde formatına kıyasla, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların tespiti için anlamlı olabilecek ek bilgileri sağlama durumlarının değerlendirilmesidir.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde, Sultangazi İlkokulu'nda 4. sınıfa kayıtlı olan, gönüllülük esas alınarak seçilecek olan öğrenciler oluşturacaktır. Uygulamalar yüz yüze olacaktır. Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izleneceği, üç haftalık bir uygulama yapılması planlanmıştır. Duygusal okuryazarlık becerileri, kullanılan bütünsel bakış açısı doğrultusunda, ilkokul 4. sınıf müfredatının içerdiği okuduğunu anlama becerileri ile birlikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşacak üç ayrı grup (sınıf) belirlenecek ve bu gruplarda yer alan gönüllü öğrencilerden, bir haftalık aralıklarla yapılacak üç tekrarlı uygulama ile veri toplanacaktır. Ölçeklerde yer alacak her bir madde, diğer tüm açılardan aynı kalacak, ancak sunulduğu madde formatı, içinde bulunduğu ölçeğin türüne göre "yazılı metin", "görsel metin" ve "hareketli görsel metin (videolar)" olarak değişecektir. Araştırma, tekrarlı gözlemlerle öğrencilerin okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlenmesi açısından boylamsal desen kategorisine girmektedir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	05/07/2021 - 21/01/2022
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	200 kişi
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐ Hayır ☒

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma Yürütücüsü

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Nilüfer Kahraman	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...