

The Effect of Web 2.0 Applications on Students' Reading Comprehension and Main Idea Teaching

Fatma Dudu Engin^a  Banu Özdemir^b 

^a Teacher, Ministry of National Education, Kütahya, Türkiye, fatma.engin0@ogr.dpu.edu.tr

^b Assoc. Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Kütahya, Türkiye, banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ABSTRACT

Students' ability to comprehend the texts they read and identify the main idea of the text plays an important role in their cognitive development process. In today's educational approach, the influence of technology is increasing, and Web 2.0 tools are among the elements that support students' comprehension and main idea identification skills in this process. In this study, the effect of Web 2.0 tools on the comprehension and main idea identification skills of 5th grade middle school students was examined within the framework of an experimental research model. In the study, a pre-test-post-test control group design was used to examine the effect of the independent variable on a total of 52 students (26 experimental, 26 control) attending a middle school in the central district of Kütahya. During the research process, specific texts from a Turkish language textbook approved by the Council of Education in 2020 were used as a basis. During the six-week application process, students in the experimental group participated in activities supported by various Web 2.0 tools, while students in the control group received education using methods specified in the curriculum. The 'Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale' developed by Pilten (2007) was used as the data collection tool. The results of the study revealed that Web 2.0 applications had a positive effect on students' reading comprehension and main idea identification skills.

Article Type
Research

Article Background

Received:

04.05.2025

Accepted:

18.07.2025

Keywords

Web 2.0, Reading
Comprehension,
Main Idea

To cite this article: Engin, F. D. & Özdemir, B. (2025). The effect of web 2.0 Applications on students' reading comprehension and main idea teaching. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (3), 1337-1376. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1691415>

Corresponding Author: Fatma Dudu Engin, e-mail: fatma.engin0@ogr.dpu.edu.tr

Introduction

Understanding texts is not limited to knowing the meanings of words. This process requires various cognitive skills, such as understanding the structure of the text, the ability to draw conclusions from the content, and understanding the main message the author wants to convey (Williams, 2018). One of the fundamental elements of the text comprehension process is the ability to grasp what the author is trying to convey. This skill refers to the reader's ability to identify the main idea of the text. The main idea provides a framework that summarises the general content of the text without going into detail. The details in the text serve as supporting ideas that reinforce the message the author wants to convey (Uysal & Özmütlu, 2022). An effective reader is expected to understand why these details are included, connect the parts of the text, and arrive at the main idea. However, the process of identifying the main idea also depends on individual differences. The reader's language proficiency, prior knowledge, and critical thinking skills directly affect their ability to identify the main idea correctly and quickly (Snow, 2002). In particular, it has been observed that as the level of education increases, individuals are better able to distinguish between the main and supporting ideas in texts (Pressley & Afflerbach, 1995).

Being able to accurately identify what is being conveyed in a text and understand the message that the author intends to convey to the reader requires advanced reading and comprehension skills. A skilled reader is expected to understand why the text was written, its main idea or the central ideas of the text, and to discover its essence (Kuşdemir & Katrancı, 2016). Understanding the main idea of the text enables the reader to understand the ideas and events in the text, identify the text as a whole, establish connections between different texts, and summarise the text (Kathleen, 2015). In this process, students are expected to be able to separate the important from the complex structure given in the text, organise it based on the gains they have made during their education process, and relate it to their lives (Ateş et al., 2016). The main idea is one of the most important elements, and it contains the basic message the text wants to convey and enables the reader to make sense of the text. In other words, the main idea is the heart of the text. In order for the reader to process information more effectively, remember it when necessary, and express their thoughts more easily, they must be able to correctly identify the main idea and supporting ideas (Kırnık, 2017).

The ability to identify the main idea is a rather difficult skill that goes beyond understanding the text and requires synthesising the main ideas and thoughts from the text to draw a conclusion (Çetinkaya et al., 2013). This is because the main idea does not have a predetermined place in the text where it should be found or where the reader is expected to find it. (Akyol, 2006). The main ideas of texts can be presented to the reader in different places within the text, either explicitly or implicitly, depending on the type, length, and level of detail of the text (Pilten, 2007). In order to identify the main idea that is present in the text, either explicitly or implicitly, the reader must first understand the text very well and, if the main idea is presented implicitly, extract this message from between the lines of the text, a process that requires many cognitive skills (Uysal & Pala, 2022). In understanding and identifying the main idea to be conveyed to the reader, the relationship between the main idea and the subject, the text and the genre, the identification of details specific to the text, and the methods and techniques to be used throughout the process are among the most important steps in the process (Pilten, 2007). Since this process also involves certain difficulties, it is important that the reader carries out the process correctly. The level of readiness, previous experiences, and the complexity of cognitive processes affect the healthy execution of this process. Understanding the

supporting ideas that shape the main idea is also one of the factors that help identify the main idea.

When examining the limited number of studies focusing on the ability to identify the main idea (Çetinkaya et al., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özkara, 2016; Pilten, 2007; Uysal & Pala, 2022), it is known that students, teacher candidates, and teachers experience various problems in identifying the topic of the text and determining the main idea and the supporting ideas that reinforce this idea. This skill requires a level of analysis that goes beyond simply reading the first or last sentence of the text, bringing together all the details presented by the author to form a common idea, which is more advanced than simply remembering details. In order to perform such an analysis, the reader must carefully focus on how the main idea is formed (Kathleen, 2015). Given the difficulties and complexity of identifying the main idea (Stevens et al., 2020), a systematic teaching process is needed for students to acquire this skill. The support of teachers and textbooks is important for students to develop this skill starting from the first stage of primary education. However, the use of developing technology in classroom applications facilitates reading comprehension and identifying the main idea for students. According to Tomitch (2000), students do not sufficiently learn strategies for identifying the main idea and supporting ideas in schools. According to Kaya (2021), students lack sufficient guidance in the process of identifying the main idea. Since they have not received systematic training on the concepts of main idea, supporting idea, and topic, they confuse these concepts and have difficulty identifying them in the text (Kırnık, 2017). However, studies show that practical work increases students' experience and makes this process more effective, and that teaching based on strategies has a positive effect on the identification of main ideas, supporting ideas, and topics (Boudah, 2014; İlter, 2018; Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000; Kırnık, 2017; Klingner et al., 1998; Kuşdemir & Güneş, 2014; Özdemir & Kiroğlu, 2017; Pilten, 2007; Stevens, 2020). In this context, various studies also emphasise the importance of activities based on cognitive and metacognitive strategies in the teaching process for the development of text comprehension skills (Duke & Pearson, 2002; Pressley, 2006; Snow, 2002).

The ability to identify the main idea and comprehend what one has read is a fundamental skill in the processes of accessing information and constructing meaning. These skills not only enhance individual learning experiences but can also be made more effective through the use of new tools and resources offered by technology. Traditional education models approach the process of identifying the main idea with a teacher-centred approach and do not provide sufficient opportunities for students to explore individually. However, students' active participation in the process of making sense through interaction with the text, asking questions, and discussing can develop their main idea identification skills more effectively. In addition to the content of the texts provided to students for the development of reading and comprehension skills, the teaching techniques used are also of great importance. Research supports that teaching methods based on the constructivist approach are particularly effective in developing students' ability to identify the main idea in texts during the process of instilling reading habits (Duke & Pearson, 2002). In addition, teaching techniques that encourage active student participation can make the reading process more efficient. In this context, taking advantage of the opportunities offered by technology in educational environments provides an important advantage in terms of developing the ability to identify the main idea. In this regard, educational environments supported by digital and interactive learning tools have the potential to strengthen students' comprehension skills (Duke & Pearson, 2002; Guthrie & Wigfield, 2000). Technological developments make learning more accessible and efficient through interactive platforms and digital tools in education, helping students develop their reading and comprehension skills. Thus, this digital transformation in education enriches the reading and

comprehension processes while offering students more learning opportunities.

The rapid development of technology is leading to significant changes in education systems, as it is in many areas of social life. In particular, the spread of computer technology and the diversification of digital tools are making educational processes more interactive and accessible. In addition to traditional teaching methods, the integration of technological applications into educational environments is transforming the learning process into a more effective and student-centred structure (Sakallı et al., 2008). The acceleration of access to information enables students to personalise their learning processes while also allowing teachers to make lesson content more dynamic and engaging. However, the use of technology in education is not only considered an innovation but also a critical element in terms of adapting to the requirements of the age. The integration of technological tools into learning environments enables students to work with materials that cater to different learning styles while also supporting collaborative learning experiences (Yalın, 2017). In particular, Web 2.0 technologies and artificial intelligence-supported learning systems offer students a more interactive educational experience and a structure that adapts to individual learning speeds (Redecker, 2017). Therefore, the use of technology in education should be considered as a comprehensive transformation process that includes not only the presentation of course content but also the acquisition of skills such as problem solving, critical thinking, and digital literacy. In this regard, closely following technological developments is of great importance in shaping education systems in line with the requirements of the age (Redecker, 2017).

The use of technology in education not only supports teaching processes but also transforms the ways in which individuals access information and their learning experiences. Thanks to technological tools, students can personalise and interact with their learning processes, thereby developing their higher-level cognitive skills as well as their academic achievements. In this context, education and technology stand out as one of the most fundamental tools for understanding and managing one's environment. Education brings out the individual's inner potential, making them more creative and powerful, while technology enables these insights to be used more efficiently. For this reason, the role of technology in education is becoming increasingly important, and the concept of 'educational technology' has been frequently used since the 1960s (Aygün, 2009). Innovations in this field continue to improve the education system.

Innovations in the use of technology in education are also transforming learning environments. The digitalisation process is going beyond traditional classroom-based education and enabling the emergence of new models that support personalised learning experiences. In this context, the concept of educational technology, which initially referred only to technological tools used in education, has expanded to include computer-based education and virtual learning environments (Şimşek et al., 2008). The use of technology in education has also brought about the integration of artificial intelligence-supported web applications with the spread of the concept of virtual education. Artificial intelligence-based applications and digital reading platforms guide students in developing their reading strategies by offering them personalised learning experiences. In this context, the use of technology in education is considered not only an innovative approach but also an important requirement in terms of supporting students' reading comprehension skills (Chen, 2021; Park & Kim, 2020). Furthermore, it is emphasised that these applications are important in terms of offering flexible working hours, taking education outside the classroom, and positively influencing student motivation (Al-Azawei et al., 2017; Chen, 2021; Lu & Liu, 2022; Park & Kim, 2020).

The development of technology in education also contributes to making teaching processes more

interactive. In particular, artificial intelligence-based applications and digital learning platforms increase student motivation and make learning processes more flexible and accessible. This transformation has popularised the use of digital tools in education and accelerated the integration of technology into teaching processes. As an important reflection of this transformation in the Turkish education system, computer-based applications began to spread with the FATİH Project, which was implemented in 2012, and the variety of Web 2.0 tools used in education has increased significantly. Video and image editing tools, animation creation applications, and social media platforms are among the main Web 2.0 tools used in education. However, these tools, which initially placed users in a passive consumer role, have gradually become user-centred and started to offer more interactive learning experiences by increasing student participation (Horzum, 2010). Today, applications such as Kahoot, Plickers, and Socrative, which can be used both inside and outside the classroom and provide instant feedback, serve as examples of the effective use of Web 2.0 tools in education.

Web 2.0 applications are digital tools that have emerged as a result of technology integration in education and provide interactive contributions to students' individual learning processes. The widespread use of Web 2.0 tools in education has made individual learning processes more interactive by supporting a student-centred approach to learning. Compared to traditional teaching methods, these digital tools encourage active student participation and enable them to analyse learning materials in greater depth. These tools allow students to analyse texts more effectively and organise their thoughts in visual and digital formats. Educational methods supported by Web 2.0 technologies enrich the comprehension process by supporting learning through more sensory channels (Horzum, 2010). Through digital platforms such as Kahoot, Socrative, and Canva, students can analyse reading materials in greater detail and develop their critical thinking skills by establishing intertextual relationships. The opportunities offered by Web 2.0 tools provide students with the chance to manage their individual learning processes and develop self-regulation skills. In particular, digital storytelling, blogging, and collaborative writing applications develop students' written expression skills while also encouraging peer learning (Richardson, 2018). For example, platforms such as Padlet and Edmodo help students share their thoughts and improve their texts by receiving feedback. In addition, Web 2.0 tools teach students to take more responsibility for their learning processes, while also providing teachers with the opportunity to track learning progress and make instant assessments. Video-based applications such as Flipgrid contribute to the development of students' oral presentation skills, while mind mapping tools such as MindMeister and Coggle support conceptual thinking and help students establish connections between texts (Jonassen, 2012). These tools, which increase students' academic achievement and motivation, also encourage them to think creatively, thereby contributing to their acquisition of 21st-century skills. With the increasing use of technology in education, the effective use of Web 2.0 applications within a pedagogical framework has become an important element in supporting student-centred learning.

With the advancement of technology, changes in education have made it possible to move away from traditional methods and transition to new methods and applications that develop students' ability to understand what they read and identify main ideas. Web 2.0 applications, which go beyond traditional methods and enable students to use technology effectively, have now become an integral part of education in many areas, and their impact on students' ability to understand what they read and identify main ideas is a topic that requires further research. Web 2.0 tools that support students' cognitive skills offer them the opportunity for active participation through their interactive structures, unlike traditional learning processes. Web 2.0 technologies such as digital storytelling

applications, online brainstorming tools, and discussion platforms enable students to analyse the texts they read more deeply and evaluate the process of identifying main ideas from a multifaceted perspective. In this regard, the educational use of Web 2.0 tools not only improves students' text comprehension skills but also offers important opportunities for strengthening their critical thinking skills (Greenhow et al., 2009; Redecker, 2017). This study primarily seeks to answer the question, 'Do Web 2.0 applications have an effect on students' reading comprehension skills and main idea instruction?' Within this framework, the following questions were addressed in line with the identified sub-problems:

- What is the effect of Web 2.0 applications on students' reading comprehension skills and the main idea identification process in narrative texts?
- What is the effect of Web 2.0 applications on students' reading comprehension skills and the main idea identification process in informative texts?

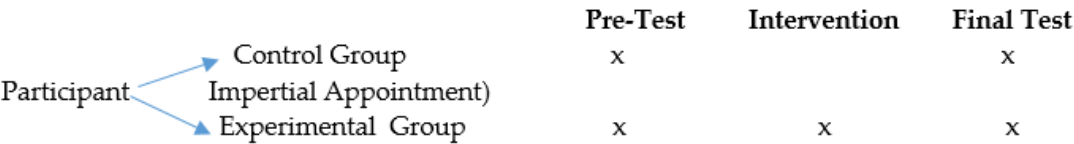
Method

Research Design

In this study, a pre-test-post-test control group quasi-experimental design was used among quantitative research methods. According to this design, participants are randomly assigned by the researcher to two or more intervention conditions, and a pre-test is administered separately to both groups. After these measurements, the intervention conditions are applied to the experimental group, and then a post-test is administered to both groups. This design is also quite robust in terms of internal validity due to the random assignment (Christensen et al., 2015). The research design is presented in Figure 1.

Figure 1

Pre-Test-Post-Test Control Group Design



Christensen et al., 2015

Study Group

The study group consists of a total of 52 fifth-grade students who are continuing their education at an imam hatip secondary school in the centre of Kütahya during the 2023-2024 academic year. These students have been divided into two different groups in line with the objectives of the study: 26 participants are in the experimental group, and 26 participants are in the control group. While students in the experimental group were taught using a teaching process that included Web 2.0 applications, students in the control group continued to be taught using traditional methods. Care was taken to ensure a homogeneous distribution when dividing the students into groups. The convenience sampling method was preferred when forming the study group. In this sampling method, the researcher selects a sample that is close by and easily accessible, thereby speeding up the study (Dawson & Trappv, 2001). The fact that one of the researchers was also the course instructor for the study group influenced the selection of this method.

Data Collection Tool

In the study, the 'Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale' developed by Pilten (2007) was used. Pilten's (2007) work in developing the scale can be summarised as follows: A total of four texts, one narrative and one informative, were selected for the pre-test and post-test applications. Questions related to 'text-based, text-external, main idea identification, and topic identification' were prepared for these texts, and the application time for each text was set at 40 minutes. During the development of the scale, contributions were received from a Turkish language teacher, an assessment and evaluation expert, and the scale's developer, Pilten. To support the academic validity of the scale, the opinions of two faculty members working in the Department of Classroom Teaching and Turkish Language Teaching at Gazi University were sought. In addition, scoring reliability, one of the methods for determining the reliability of scales, was taken into account. Rating reliability is an approach aimed at determining whether consistency is maintained between evaluations or between different raters (Turgut, 1997). Within this framework, the scale was administered to 67 students in March 2006; the data obtained were evaluated by a Turkish language teacher, a classroom teacher, and the researcher.

The correlation coefficients of the scores given as a result of the evaluations were calculated. These coefficients were .92 for the first part of the pre-test and .97.5 for the second part. For the post-test, the coefficients were .95.5 for the first part and .96.5 for the second part. It is stated that the correlation coefficient calculated for a scale to be considered reliable must be at least .70 (Turgut, 1997). In this regard, the values obtained as a result of the reliability analysis of the scale developed by Pilten (2007) indicate that the scale is reliable.

A total of ten texts were selected by the researcher to be used in the pre-test and post-test throughout the application. The researcher made the selection in a way that ensured the suitability of the texts in line with the structure and measurement objectives of the scale developed by Pilten (2007). Adaptations were made based on the item structure and target behaviours in the scale. These texts were approved by the Board of Education and selected from the 5th Grade Turkish Textbook published by Anıttepe Yayıncılık. This choice was made to ensure that the texts were suitable for the students and the application process. The pre-test and post-test applications consist of two texts each. The first section of the tests includes a narrative text and related test questions, while the second section includes an informative text and questions related to it. Certain criteria were taken into account to ensure the equivalence of the texts used in the pre-test and post-test applications of the Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale. In this context, care was taken to ensure that the texts in the pre-test and post-test were of similar difficulty levels, that the number of words was balanced, and that the texts were equivalent in terms of content. The basic characteristics of the texts used in the pre-test and post-test are presented in the table below.

Table 1

Characteristics of Texts Used in Pre-Test and Post-Test

	Pre-Test Texts		Final Test Texts	
	Text-1	Text -2	Text -1	Text - 2
Text Length	360 Words	294 Words	368 Words	299 Words
Source of the Text	Anittepe Publishing 5th Grade Turkish Textbook	Anittepe Publishing 5th Grade Turkish Textbook	Anittepe Publishing 5th Grade Turkish Textbook	Anittepe Publishing 5th Grade Turkish Textbook
Text Type	Narrative Text	Informative Text	Narrative Tex	Informative Text
Question Types	Open-Ended Questions	Open-Ended Questions	Open-Ended Questions	Open-Ended Questions
	A. Identification of ideas and topics	A. Identification of ideas and topics	A. Identification of ideas and topics	A. Identification of ideas and topics
Application Period	One Lesson Hour	One Lesson Hour	One Lesson Hour	One Lesson Hour

The names of the texts used in the pre-test and post-test are as follows: pre-test texts: text-1 "The Memory of a Glass of Milk," text-2 "Social Media Affects Our Psychology"; post-test texts: text-1 "Who Knows the Value of Kindness?," text-2 "Respect for Elders."

Experimental Process and Application Process

All applications made during the research process were carried out with 5th grade students attending a secondary school in the centre of Kütahya. The applications, which were carried out with a total of 52 students, were conducted with 26 experimental group students and 26 control group students. Before starting the application, both students and parents were informed about the process. Since the process was to be carried out as an extracurricular activity, deficiencies in students' access to digital tools were identified, and efforts were made to address these needs. A pre-test was conducted in the first week before the application. In the pre-test application, the students were given the necessary warnings and reminded that the test would not be graded. The application was carried out in separate lesson hours for narrative and informative texts, and the duration was set at one lesson hour. After the pre-test, the control group continued with the education and training process, and no further application was made. The experimental group was given six weeks of Web 2.0 applications to work on reading comprehension and finding main ideas. The work plan was shared with the students before the activity. The texts used in the pre-test and post-test were selected by the researcher from the Anittepe Yayıncılık 5th Grade Turkish Textbook used in the previous academic year. Texts were selected in accordance with the item structure and objectives of the measurement tool developed by Pilten (2007). In order to ensure equivalence between the pre-test and post-test texts, the number of words and text types were kept the same. During the process, the application text was shared with the experimental group students on a specific day of the week, and then the application links were activated at the specified times. In the lesson after the application, the texts were analysed with the students, the work was evaluated, and consultations were held on the main ideas of the texts. Some of the poster works were displayed on school and classroom bulletin boards. As indicated in the eighth week's schedule, the final test was administered to both the experimental and control groups. At the end of the application process, final tests were administered to both groups using both narrative and informative texts, and the results for these two text types were evaluated separately.

The tasks and procedures performed to make the experiment process more understandable are listed in the table below.

Table 2

Applications Made During the Experiment

Group	Before Application	Applications	Post-Application
	Pre-test		Final test
Experimental	Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Reading and main idea identification activities conducted using Web 2.0 tools	Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale
Control	Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Reading activities conducted in accordance with the MEB curriculum	Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale

The texts and Web 2.0 tools applied to the experimental group during the application period are shown in the table below, along with their dates.

Table 3

Texts Applied to the Experimental Group and Dates

	Features of Applied Texts			
	Number of Words	Text Type	Web 2.0 Tool	Application Week
Anadolu'da Konukseverlik	356 Word	Essay	Quizizz Web 2.0	6-10 May
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	464 Word	Story	Kahoot Web2.0	13-17 May
Hoşça Kalın, Güle Güle	541 Word	Interview	Google Form Web2.0	20-24 May
Özgürlük	260 Word	Fable	Quiz Flight Web 2.0	27-31 May
Spor ve Bedenimiz	161 Word	Article	Canva Web 2.0	3-7 June
İlk Ders	383 Word	Story	Quizizz Web 2.0	June

Table 3 details the characteristics and dates of use of the texts applied to the experimental group. In the study, activities supported by Web 2.0 tools were carried out to develop students' reading comprehension and main idea identification skills. Each week, a different text type was studied, and the Web 2.0 tools used in this process were selected according to the type and content of the texts. The selected tools provided students with an interactive learning experience and contributed to the development of their digital literacy skills. The Web 2.0 tools and their functions are as follows:

- Quizizz; used to create interactive quizzes and game-based learning activities. Students assessed their comprehension levels by answering questions related to the texts they read.
- Kahoot!; provided a fun and competitive learning environment to reinforce students' knowledge of the text.
- Google Form; used to have students answer open-ended and multiple-choice questions after reading activities. The aim was to encourage students to think more deeply about the text

and provide feedback.

- Quiz Flight; used to measure comprehension levels and help students reinforce concepts.
- Canva; posters and presentations were created to encourage visual learning. Students visualised and shared the main ideas of the texts.

The data obtained at the end of the process were analysed to evaluate the effect of Web 2.0 tools on students' reading comprehension skills. Prior to the research, ethical committee approval was obtained in accordance with the letter dated 06.05.2024 and numbered 289348 from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kütahya Dumlupınar University.

Data Analysis

The data obtained after the application were analysed using SPSS software, and the normality of the data distribution was tested. Cohen's d was used to calculate the effect size of the significant difference in the independent t-test results. Cohen (1988) developed a model to facilitate the interpretation of effect size values, attempting to classify the significance levels of effect size values. According to this model, effect size is evaluated as small (0.2), medium (0.5), and large (0.8). This information is shown in Table 4.

Table 4

Descriptive Characteristics of Texts Applied to the Experimental and Control Groups

Group	Text Type		Skewness	Kurtosis
Experimental Group	Narrative text	Pre-test	-,750	,820
Control Group	Narrative text	Pre-test	-,756	1,138
Experimental Group	Informative text	Pre-test	-,650	1.323
Control Group	Informative text	Pre-test	-,639	,463
Experimental Group	Narrative text	Final test	-,379	-,571
Control Group	Narrative text	Final test	-,947	,957
Experimental Group	Informative text	Final test	,830	,249
Control Group	Informative text	Final test	-,427	-1,256

Table 4 shows the skewness and kurtosis coefficients of the pre-test and post-test results for all groups. According to Tabachnick and Fidell (2015), these coefficients should be between -1.5 and +1.5 to indicate that the data is normally distributed. The values obtained by dividing the skewness and kurtosis coefficients by their standard errors were also found to fall within this range. This finding indicates that the data meet the assumption of normal distribution. Therefore, the independent samples t-test, one of the parametric tests, was chosen to determine the difference between the two groups.

Findings

The t-test results for the pre-test and post-test scores of the students in the experimental and control groups in terms of their reading comprehension and main idea identification skills are presented in Table 5.

Table 5

Experimental and Control Group Pre-Test - Post-Test T-Test Results

Score	Groups		n	$\bar{x}$	ss	t Test		
						t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Pre-test	26	157,5000	17,50714	-0,74	26	,941
	Control	Pre-test	26	157,8846	17,27270			
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Final test	26	176,1538	10,51738	3,985	18	,001
	Control	Final test	26	161,7308	11,65696			

According to the table, when the results of the Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale are examined, it is seen that the pre-test score average of the experimental group is 157.5000, the standard deviation is 17.50714, and the sample size is 26. For the control group, the pre-test score average was 157.272, the standard deviation was 17.27270, and the sample size was 26. According to the t-test analysis, no significant difference was found between the pre-test scores of the experimental and control groups ($t = -0.74$, $p = 0.941$). This result indicates that there was no statistically significant difference between the two groups prior to the application.

When the final test data were examined in terms of the Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale results, it was determined that the experimental group's final test score average was 176.1538, the standard deviation was 10.51738, and the sample size was 26. The control group's final test score average was 161.7308, with a standard deviation of 11.65696 and a sample size of 26. According to the t-test analysis, a statistically significant difference was found between the final test scores of the experimental and control groups ($t = 3.985$, $p = 0.001$). This result indicates a significant improvement in favour of the experimental group after the application.

The results of the analysis conducted to compare the achievement scores of the students in the experimental group are presented in Table 6.

Table 6

Experimental Group Pre-Test - Post-Test T-Test Results

Score	Groups	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment Pre-test	26	157,5	17,50714	-6,991	13	,001
	Experiment Final test	26	176,15	10,51738			

The results of the Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale for participants in the experimental group were compared in terms of pre-test and post-test scores. When examining the table, it can be seen that the average pre-test score for participants in the experimental group was 157.5. The average post-test score was calculated as 176.15. This shows that the experimental group students demonstrated significant improvement in their reading comprehension and main idea identification skills over time.

The t-test analysis resulted in a t-value of -6.991 and a p-value of 0.001. These statistical values indicate that the difference between the pre-test and post-test scores is significant. The effect size of this significant difference is moderate (Cohen's $d=0.38$). Based on the data, it can be said that the

experimental group participants' reading comprehension and main idea identification skills improved significantly during the process. This improvement suggests that the Web 2.0 tool-supported activities carried out during the application process were effective.

The results of the analysis conducted to compare the control group's achievement scores are presented in Table 7.

Table 7

Control Group Pre-Test – Post-Test T-Test Results

Score	Groups	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Control Pre-test	26	157,8846	17,27270	-1,975	9	,059
	Control Final test	26	161,7308	11,65639			

When the pre-test and post-test results of the control group were examined, the changes in the participants' reading comprehension and main idea identification skills were evaluated. According to the data obtained, the pre-test score of the control group was calculated as 157.88, and the post-test score was calculated as 161.65.

The t-test analysis revealed a t-value of -1.975 and a p-value of 0.059. These values indicate that there is no significant difference between the control group's pre-test and post-test scores. It appears that the reading activities implemented within the framework of the MEB curriculum did not cause a noticeable change in the participants. However, a partial increase in the final test scores was observed for some participants in the control group. Additionally, analyses based on informative texts were conducted within the scope of the study to compare the development of the groups' reading comprehension and main idea identification skills, and the detailed results are presented in Table 8.

Table 8

Experimental and Control Groups in Informative Texts Pre-Test - Post-Test T-Test Results

Score	Groups		n	$\bar{x}$	ss	t Test		
						t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Pre-test	26	75,3846	9,0468	,062	25	,951
	Control	Pre-test	26	75,1923	10,998			
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Final test	26	83,8462	7,785	3,215	10	,004
	Control	Final test	26	77,3077	5,334			

The data in the table contains the results of the t-test analysis conducted to evaluate the pre-test and post-test results applied to the experimental and control groups. The pre-test score of the experimental group was calculated as 75.38 on average, with a standard deviation of 9.05. The pre-test score of the control group was determined as 75.19 on average, with a standard deviation of 10.99. The analysis revealed that there was no statistically significant difference between the groups in terms of pre-test scores ($t = 0.062$, $p = 0.951$). This finding indicates that the two groups had similar reading and comprehension skills before the experiment began.

When the final test results were examined, the experimental group's average score was calculated

as 83.84 with a standard deviation of 7.78. The control group's final test score was determined to be 77.30 with a standard deviation of 5.33. According to the results of the t-test, a statistically significant difference was found between the final test scores of the experimental and control groups ($t = 3.215$, $p = 0.004$). These findings reveal that the experimental group showed greater improvement in reading strategies and main idea identification skills.

One of the main reasons for this difference is that the experimental group used Web 2.0 applications in the information acquisition process. These applications, which were carried out through informative texts, strengthened the students' reading comprehension skills and contributed positively to the main idea identification process. The effect size of this contribution is moderate (Cohen's $d=0.63$).

Although some development was observed in the control group, this progress was found to be statistically insignificant.

In conclusion, the analyses conducted demonstrate that Web 2.0-supported applications are effective in developing students' reading comprehension and main idea identification skills. In particular, it can be said that the use of digital learning tools as a supportive element in the reading process plays an important role in increasing student success.

Table 9

Experimental and Control Groups in Narrative Texts Pre-Test - Post-Test T-Test Results

Score	Groups		N	$\bar{x}$	ss	t Test		
						t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Pre-test	26	82,1154	12,041	-,174	25	,863
	Control	Pre-test	26	82,6923	10,318			
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment	Final test	26	92,3077	6,516	2,961	92	,007
	Control	Final test	26	84,4231	8,980			

When the data in the table is evaluated, it is seen that the pre-test score average of the experimental group is 82.1154, the standard deviation is 12.041, and the sample size is 26. In the control group, the pre-test score average is 82.6923, the standard deviation is 10.318, and the sample size is 26. According to the t-test analysis, there is no statistically significant difference between the pre-test scores of the groups ($t = -0.174$, $p = 0.863$).

When the post-test data were examined, it was observed that the mean post-test score of the experimental group was 92.3077, the standard deviation was 6.516, and the sample size was again 26. In the control group, the mean post-test score was 84.4231, the standard deviation was 8.980, and the sample size was 26. The t-test revealed a statistically significant difference between the groups in terms of final test scores ($t = 2.961$, $p = 0.007$).

The fact that the pre-test scores of the experimental and control groups did not show a statistically significant difference in this study indicates that both groups were at a similar level in terms of reading comprehension skills at the beginning. However, the final test evaluation conducted after the Web 2.0-based activities implemented in the experimental group revealed that the students in the experimental group showed significant improvement in their reading comprehension and main idea identification skills compared to the control group. These findings support the notion that Web 2.0 tools play an effective role in developing these skills in students. The effect size of the study is

moderate (Cohen's $d=0.58$).

Table 10

Results of the Pre-Test and Post-Test T-Test for the Experimental Group in Narrative Texts

Score	Groups	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment Pre-test	26	82,1154	12,01441	-5,390	25	,001
	Experiment Final test	26	92,3077	6,51625			

According to the analysis conducted on narrative texts, the mean pre-test score of the experimental group was determined to be 82.12 with a standard deviation of 12.01. The mean post-test score of the group was 92.31 with a standard deviation of 6.52. According to the t-test analysis, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group in narrative texts ($t = -5.390$, $p = 0.001$). These findings show that the application had a significant increase in students' scores on narrative texts. This result demonstrates that Web 2.0 tools have a positive contribution to the development of students' reading comprehension and main idea identification skills in the context of narrative texts.

Table 11

Results of the Pre-Test and Post-Test T-Test for the Experimental Group in Informative Texts

Score	Groups	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	sd	p
Reading Comprehension and Main Idea Identification Scale	Experiment Pre-test	26	75,3846	9,04689	-5,500	25	,001
	Experiment Final test	26	83,8462	7,78559			

In the evaluation of the informative texts, it was determined that the pre-test score average of the experimental group was 75.38, and the standard deviation was 9.05. The post-test score average of the same group was 83.85, and the standard deviation of this value was recorded as 7.79. According to the t-test analysis conducted on the experimental group, a statistically significant change was determined between the students' pre-test and post-test scores related to informative texts ($t = -5.500$, $p = 0.001$). The analysis results show that there was a significant increase in the students' performance in informative texts due to the application. This finding reveals that Web 2.0 tools are an effective method for developing students' reading comprehension and main idea identification skills in the context of informative texts.

Discussion, Conclusions, and Recommendations

This study aims to determine the effect of applications developed using Web 2.0 application tools on the reading comprehension and main idea teaching of 5th grade middle school students. In this section, the findings obtained within the scope of the study's objective are analysed, and the results are presented.

As a result, it was determined that the students in the experimental group scored higher on the final test than the students in the control group. This finding shows that Web 2.0 applications have a positive contribution to the development of reading comprehension and main idea identification skills. In his study, Şahin (2022) examined the effect of Web 2.0 tools such as Powtoon and Kahoot

on vocabulary teaching and reading skills. The findings of the study revealed that these tools made the learning process more interactive and motivating. The research concluded that animation-based presentations supported by the Powtoon application enabled students to remember new words more easily, while visual and auditory elements increased their attention levels and positively affected their reading comprehension performance. On the other hand, it was found that Kahoot's gamification-based structure creates a competitive and fun learning environment among students, enabling them to repeat words more willingly. Overall, the study shows that Web 2.0 tools are not only technical support materials in language teaching but also tools that deepen learning in cognitive and affective dimensions. The research findings have provided important contributions to teaching practices by revealing that such digital tools can be effectively used, particularly in vocabulary teaching and the development of reading comprehension skills. Similarly, Balcı and Ergün (2025), although focusing on writing skills, have demonstrated that Web 2.0 tools are a supportive element in language learning processes in general. These studies are important in that they show that Web 2.0 tools can also be effective in reading comprehension processes.

When the literature was reviewed, similar studies using tools in the field of reading skills were identified. Positive results were obtained in studies conducted on digital stories, one of the examples of Web 2.0 tools used in the course. Kandemir and Bay (2023) concluded that reading activities based on digital stories had a positive impact on students' reading comprehension skills. The findings of Şentürk Leylek (2018) in their studies with third-grade primary school students also support this study. In this study, the researcher compared the effects of prepared digital stories and digital stories produced by students themselves on reading skills. The findings show that students' active participation in the story creation process leads to more significant improvement in their reading skills. These results are consistent with the findings of studies investigating the effect of Web 2.0 applications on students' comprehension of what they read. However, contrary to the research results, a review of the literature reveals the existence of studies that have found no significant effect of digital stories on comprehension skills. In a study conducted by Duran and Topbaşoğlu (2015), it was found that digital stories did not make a significant difference compared to printed texts. However, it should be noted that these results may be influenced by factors such as the learning environment, the duration of the application, and the variety of digital tools used. Indeed, in this study, the combined use of different Web 2.0 tools, the provision of an interactive learning environment, and the encouragement of student participation were decisive in the development of reading comprehension skills.

Karadağ and Garip (2021) conducted their study using Learningapss, a Web 2.0 tool, for reinforcement activities in Turkish language education with a group of fifteen middle school students. The study lasted six weeks, and activities related to the learning outcome "draw conclusions from what they read" were carried out using the aforementioned Web 2.0 tool. Following the application, interviews with the students revealed that they appreciated the reinforcement activities and shared their positive opinions regarding their effectiveness.

When reviewing the literature, studies examining the impact of Web 2.0 tools on other basic skills were also found. Cigerci (2015) conducted research on the use of digital stories in developing listening skills. In this study, the effect of digital stories and activities based on these stories on listening comprehension skills in Turkish lessons was examined, and elementary school students were selected as the study group. The results showed that the students in the experimental group had significantly improved their listening comprehension skills and that this difference between the control and experimental groups was statistically significant. In Gezer's 2020 study with second-

grade elementary school students, he investigated the effect of digital materials on students' listening comprehension levels and concluded that there were significant differences between the control and experimental groups at the end of the process. Baki and Feyzioğlu (2017) applied Web 2.0 tools to improve writing skills and found that the experimental group of students who continued their education with digital stories had a significant difference in their attitudes toward writing skills compared to the control group of students who received education with the current education program. Yılmaz, Yaşar Sağlık, & Kadan (2021) investigated the effect of concept cartoons on students' speaking skills. They concluded that the speaking skills of students in the experimental group, where concept cartoons were used in the teaching process, were significantly higher than those of students in the control group in terms of "content," "presentation," and "language and expression." This finding supports the notion that concept cartoons are an effective tool for developing students' speaking skills. Considering all the studies mentioned, it can be said that Web 2.0 tools are effective in developing the four language skills of reading, writing, listening, and speaking, increasing academic achievement, expanding vocabulary, and supporting affective and cognitive skills in the language learning process. The results of the study support this conclusion. Yaşar Sağlık and Yıldız (2023) have stated that vocabulary instruction enriched with Web 2.0 tools has a positive impact on vocabulary knowledge, fluent reading skills, and reading comprehension. This situation shows that Web 2.0 tools not only develop individual language skills but also contribute to the language learning process in a holistic way.

When the literature is examined, it has been determined that Web 2.0 applications positively affect not only academic achievement but also affective characteristics such as attitude and interest. In the studies of Mete and Batıbay (2019), the effect of Kahoot, one of the Web 2.0 tools, on students' motivation towards Turkish lessons was investigated. The research lasted twenty weeks, and at the end of the process, it was observed that the experimental group, which continued their education with Kahoot-supported lessons, had increased motivation toward Turkish lessons compared to the control group. Similarly, a study conducted by Akçay and Şahin (2012) concluded that the Web adventure teaching method increased students' academic achievement in Turkish lessons and positively affected their attitudes toward the lesson. Such studies show that Web 2.0 tools not only support cognitive gains but also contribute to students' emotional development. The findings of the studies are consistent with the results obtained in this study. When the literature is examined, it is noteworthy that Web 2.0 tools are mostly used in digital story reading and writing processes. However, some studies have examined the effects of a single Web 2.0 tool. In fact, in this study, several Web 2.0 tools were used together and applied for the first time in main idea education. In this respect, it can be said that this study contributes to the literature.

Various scientific studies have been conducted on the use of Web 2.0 tools in different disciplines in education. These studies have examined the impact of Web 2.0-supported applications in areas such as science, technology, social studies, and citizenship education, and have investigated their effects on student achievement and attitudes toward the course. Studies in the field reveal that the integration of Web 2.0 tools into teaching processes has a positive effect on students' learning experiences. In particular, studies conducted in the context of science and technology education indicate that Web 2.0-supported applications increase students' interest in the course and make learning more interactive. Studies conducted by Akbaba and Ertaş Kılıç (2021) and Özdem Köse, Bayram, and Benzer (2021) have found that the use of Web 2.0 tools positively affects students' attitudes toward science courses. This situation shows that the structure of Web 2.0 tools, which encourages student participation, plays an important role in science education. Web 2.0 tools are

seen to be effective not only in the field of science but also in different disciplines such as social sciences and values education. In a study conducted by Üçel and Karagözoğlu (2023), the effect of the creative drama method supported by Web 2.0 tools on attitudes toward human rights and citizenship education courses was examined. The research findings revealed that this method increased students' academic achievement and contributed to the development of positive attitudes toward the course. Similarly, a study by Turan and Yılmaz (2022) addressed the proficiency of social studies and science teachers in using Web 2.0 tools and emphasized the need to improve teachers' technological literacy in order to integrate these tools more effectively into the teaching process. A systematic review of academic studies on the use of Web 2.0 tools in educational settings shows that these tools are most commonly used in language education, science, and teacher education (Demir & Şahin, 2021). These findings reveal that Web 2.0 tools can be used effectively not only in specific courses but also in different disciplines and teaching methods. These tools encourage students to actively participate in the learning process and also make learning more permanent, enjoyable, and interactive. Overall, it is evident that Web 2.0 tools are increasingly being used in education and contribute to the creation of student-centered learning environments across different disciplines. This situation indicates that technology-supported learning models should be adopted more widely in the future and integrated into teaching processes in a more systematic manner.

In conclusion, this study has revealed that Web 2.0 tools have a positive effect on middle school students' reading comprehension and main idea identification skills. When the final test results of both groups were analyzed, the significant improvement observed in the final test results of the experimental group students shows that these digital tools have a supportive and developmental function in the learning process. In line with findings in the literature indicating that the integration of digital technologies into education has positive effects on academic achievement and students' affective characteristics, this study also points to the pedagogical potential of Web 2.0 tools. However, a more detailed examination of the effects of the methods used on different types of learning will shed light on future studies. In future research, working with a broader sample group from different socio-cultural backgrounds could increase the generalizability of the findings. Additionally, long-term follow-up studies could be conducted to evaluate the lasting effects of Web 2.0 tools. Studies examining the impact of Web 2.0 applications at different educational levels and in different course contents could deepen the knowledge base in this area. In particular, there is a limited number of studies investigating the impact of Web 2.0 tools at the high school and adult education levels. In future research, the effects of these tools on different age groups can be compared, and their contribution to learning motivation and academic achievement can be evaluated through long-term studies. Teachers' attitudes and competencies toward these technologies may also be a focus of future research.

Based on the findings of this study, the following recommendations can be made for the more widespread and effective use of Web 2.0 tools in education:

Recommendations for the Teaching Process

1. Web 2.0 tools should be systematically incorporated into teaching programs. Particularly in Turkish language courses, emphasis should be placed on the use of digital materials in order to develop students' higher-order cognitive skills, such as reading comprehension and identifying main ideas. In this context, content and teaching strategies should be made compatible with Web 2.0 tools.

2. Efforts should be made to improve teachers' digital literacy. Practical in-service training should be organized for teachers to enable them to use Web 2.0 tools effectively. In these training sessions, teachers should be taught not only the technical aspects of the tools but also their pedagogical integration.

Recommendations for Researchers

1. There is a need for studies examining the effects on different age groups and learning levels. This study was conducted only at the 5th grade level of middle school. In future studies, the effects of Web 2.0 tools on different levels, such as high school and adult education, can be examined comparatively.
2. The impact of Web 2.0 tools on the four language skills should be addressed with a holistic approach. Research should be expanded to include different aspects, such as the contribution of digital storytelling processes to writing skills and the contribution of interactive listening materials to listening comprehension skills, rather than being limited to reading skills alone.
3. Follow-up studies examining the long-term effects of Web 2.0 tools should be conducted. This will enable the extent to which language skills acquired through digital tools are retained over time to be determined, and the teaching process to be structured accordingly.
4. Qualitative studies based on student opinions should be increased. Focus group discussions, student diaries, and similar qualitative data collection techniques can be used to thoroughly examine students' attitudes toward Web 2.0 tools, their motivation levels, and their experiences with the learning process.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval for this study was received from Kütahya Dumlupınar University Social and Humanitarian Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board with numbered 2024/05 on 27.05.2024.

Author Contributions: The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to the research. The application part of the research belongs to the first author and the other parts were created by the second author.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Öğretimine Etkisi

Fatma Dudu Engin^a  Banu Özdemir^b 

^a Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, Türkiye, fatma.engin0@ogr.dpu.edu.tr

^b Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye, banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin okudukları metinleri anlamlandırma ve metnin ana fikrini belirleyebilmeleri, bilişsel gelişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında teknolojinin etkisi giderek artmakta olup Web 2.0 araçları da bu süreçte öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir tespit etme becerilerini destekleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, Web 2.0 araçlarının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikri belirleme becerileri üzerindeki etkisi deneysel bir araştırma modeli çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak, Kütahya il merkezinde bulunan bir ortaokulunda öğrenim gören toplam 52 öğrenci (26 deney, 26 kontrol) üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2020 yılında onaylanan bir Türkçe ders kitabındaki belirli metinler temel alınmıştır. Altı hafta süren uygulama sürecinde, deney grubundaki öğrenciler çeşitli Web 2.0 araçlarıyla desteklenen etkinliklere katılırken, kontrol grubundaki öğrenciler öğretim programında belirlenen plana uygun yöntemlerle eğitim almıştır. Veri toplama aracı olarak Pilten (2007) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikri belirleme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
04.05.2025
Kabul tarihi:
18.07.2025

Anahtar Kelimeler
Web 2.0,
Okuduğunu Anlama,
Ana Fikir

Atıf Bilgisi: Engin, F. D. ve Özdemir, B. (2025). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir öğretimine etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (3), 1337-1376. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1691415>

Sorumlu yazar: Fatma Dudu Engin, e-posta: fatma.engin0@ogr.dpu.edu.tr

Giriş

Metinleri anlamak, yalnızca kelimelerin anlamlarını bilmekle sınırlı değildir. Bu süreç; metnin yapısını kavrama, içerikten çıkarımlar yapabilme becerisi ve yazarın vermek istediği temel mesajı anlama gibi çeşitli bilişsel yetkinlikleri gerektirir (Williams, 2018). Metin anlama sürecinin temel unsurlarından biri, yazarın asıl anlatmak istediğini kavrayabilmektir. Bu beceri, okurun metindeki ana fikri belirleme yetisini ifade eder. Ana fikir, metnin genel içeriğini özetleyen ancak ayrıntılara girmeyen bir çerçeve sunar. Metinde yer alan detaylar ise, yazarın vermek istediği mesajı güçlendirmek için sunduğu destekleyici düşünceler olarak işlev görmektedir (Uysal ve Özmutlu, 2022). Etkili bir okuyucunun, bu detayların neden eklendiğini anlayarak metindeki parçaları birleştirmesi ve ana fikre ulaşması beklenir. Bununla birlikte, ana fikri belirleme süreci bireysel farklılıklara da bağlıdır. Okuyucunun dil yeterliliği, önceki bilgi birikimi ve eleştirel düşünme becerisi, ana fikri doğru ve hızlı bir şekilde tespit etme yeteneğini doğrudan etkilemektedir (Snow, 2002). Özellikle eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bireylerin metinlerdeki ana ve yardımcı fikirleri daha iyi ayırt edebildiği görülmektedir (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Bir metindeki anlatılmak istenenleri doğru bir biçimde tespit edebilmek ve yazarın okura vermeyi hedeflediği iletiyi anlayabilmek, ileri düzeyde okuma ve kavrama yeteneklerine sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Nitelikli bir okurdan okuduğu metnin niçin yazıldığını, ana fikrini veya metnin merkezindeki fikirleri anlaması ve bu özü keşfetmesi beklenmektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Metnin ana düşüncesini anlamak; okurun metindeki düşünceleri ve olayları anlamasını, metnin bütünü tanımlayabilmesini, farklı metinler arasında ilişki kurabilmesini ve metni özetleyebilmesini sağlamaktadır (Kathleen, 2015). Bu süreçte öğrenciden metinde verilen karmaşık yapının içerisinden önemli olanı ayırabilmesi, geçirdiği eğitim sürecinde edindiği kazanımlardan yola çıkarak düzenleme ve yaşamıyla ilişkilendirebilmesi beklenmektedir (Ateş ve diğerleri, 2016). Ana fikir, metnin vermek istediği temel mesajı içeren ve okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Başka bir deyişle, ana fikir metnin kalbi niteliğindedir. Okuyucunun, bilgiyi daha etkili işlemesi, gerektiğinde hatırlayabilmesi ve düşüncelerini daha kolay ifade edebilmesi için ana fikir ile yardımcı fikirleri doğru şekilde belirleyebilmesi gerekmektedir (Kırnık, 2017).

Ana fikri bulma becerisi metni anlamlandırmanın ötesine geçerek okunan metinden belli başlı fikir ve düşünceleri sentezleyerek bir çıkarımda bulunmayı gerektiren oldukça güç bir beceridir (Çetinkaya ve diğerleri, 2013). Çünkü ana düşüncenin metin bünyesinde bulunması gereken ya da okuyucunun bulmasını umduğu daha önceden belirlenmiş bir yeri yoktur. (Akyol, 2006). Metinlerin ana fikirleri; metnin türüne, uzunluğuna, detaycılığına göre metnin farklı yerlerinde okuyucuya gizli ya da açık olarak sunulabilir (Pilten, 2007). Metin içerisinde açık ya da gizli olarak bulunan ana fikri tespit edebilmek için öncelikle okuyucunun metni çok iyi anlaması, ana fikir eğer gizli bir şekilde verilmişse bu mesajı metnin satır aralarından çıkarması gereklidir ki bu süreç birçok bilişsel beceriyi beraberinde getirmektedir (Uysal ve Pala, 2022). Okuyucuya verilmek istenen ana fikrin anlaşılması ve belirtilmesinde; ana fikir-konu ve metin-tür ilişkisi, metne ait detayların belirlenmesi ve süreç boyunca kullanılacak yöntem ve teknikler sürecin en önemli adımları arasında bulunmaktadır (Pilten, 2007). Bahsedilen bu süreç bazı zorlukları da beraberinde getirdiği için sürecin okuyucu tarafından doğru bir şekilde yürütülebilmesi önem arz etmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyi, önceki deneyimler, bilişsel süreçlerin karmaşıklığı bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini etkilemektedir. Ana fikrin etrafında şekillenen yardımcı fikirleri

kavrayabilmek de ana fikri bulmaya yardımcı olan etmelerden biridir.

Ana fikir bulma becerisini konu edinen sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde (Çetinkaya ve diğerleri, 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016; Pilten, 2007; Uysal ve Pala, 2022) metnin konusunu tespit edebilme ve ana düşünce ile bu düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri belirleyebilme konusunda öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Bu beceri, metindeki sadece ilk veya son cümleyi okumaktan öteye geçerek yazarın sunduğu tüm detayları bir araya getirip ortak bir fikir oluşturmak, basitçe detayları hatırlamaktan daha ileri bir analiz düzeyi gerektirmektedir. Söz konusu düzeyde bir çözümleme yapabilmek için okuyucunun, ana fikrin nasıl şekillendiğine dikkatle odaklanması gerekmektedir (Kathleen, 2015). Ana fikri belirlemenin zorlukları ve karmaşıklığı göz önüne alındığında (Stevens ve diğerleri, 2020), öğrencilerin bu beceriyi edinmeleri için sistemli bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin bu beceriyi ilköğretimin ilk basamağından başlayarak geliştirebilmeleri için öğretmenlerin ve ders kitaplarının desteği önemlidir. Bununla birlikte gelişen teknolojinin sınıf içi uygulamalarda kullanılması, okuduğunu anlama ve ana fikir bulma konusunda öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Tomitch'ye (2000) göre, öğrenciler okullarda ana fikir ve yardımcı fikirleri belirlemeye yönelik stratejileri yeterince öğrenememektedir. Kaya'ya (2021) göre ise, öğrenciler ana fikri belirleme sürecinde yeterli rehberlikten yoksundur. Ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramları üzerine sistemli bir eğitim almadıklarından, bu kavramları birbirine karıştırmakta ve metin içinde belirlemekte zorlanmaktadırlar (Kırnık, 2017). Bununla birlikte, yapılan araştırmalar uygulamalı çalışmaların öğrencilerin deneyimlerini artırarak bu süreci daha etkili hâle getirdiğini ve öğretimin stratejilere dayandırılmasının ana fikir, yardımcı fikir ve konunun belirlenmesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Boudah, 2014; İlter, 2018; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Kırnık, 2017; Klingner ve diğerleri, 1998; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Özdemir ve Kiroğlu, 2017; Pilten, 2007; Stevens, 2020). Bu bağlamda, yapılan çeşitli çalışmalar da metin anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğretim sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerin önemini vurgulamaktadır (Duke ve Pearson, 2002; Pressley, 2006; Snow, 2002).

Ana fikir bulma ve okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin bilgiye erişim ve anlam oluşturma süreçlerinde temel yetkinliklerdir. Bu beceriler, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerini güçlendirmekle kalmaz aynı zamanda teknolojinin sunduğu yeni araçlar ve kaynaklarla da daha etkili hale gelebilir. Geleneksel eğitim modelleri, ana fikri belirleme sürecini ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşımla ele almakta ve öğrencilerin bireysel keşif yapmasına yeterli fırsat tanımamaktadır. Oysa öğrencilerin metinle etkileşim kurarak, soru sorma ve tartışma yoluyla anlamlandırma sürecine aktif olarak katılmaları, ana fikri belirleme becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilir. Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere sunulan metinlerin içeriği kadar, kullanılan öğretim teknikleri de büyük önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırma süreçlerinde özellikle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin metinlerdeki ana fikri belirleme becerilerini geliştirdiği araştırmalarla desteklenmektedir (Duke ve Pearson, 2002). Bunun yanı sıra, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim teknikleriyle okuma süreçleri daha verimli hale getirilebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanmak, ana fikir belirleme becerilerini geliştirme açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Bu doğrultuda, dijital ve interaktif öğrenme araçlarıyla desteklenen eğitim ortamları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirme potansiyeline sahiptir (Duke ve Pearson, 2002; Guthrie ve Wigfield, 2000). Teknolojik gelişmeler, eğitimde interaktif platformlar ve dijital araçlarla öğrenmeyi daha erişilebilir ve verimli kılmakta,

öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece eğitimdeki bu dijital dönüşüm, öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunarken okuma ve anlamlandırma süreçlerini de zenginleştirmektedir.

Teknolojinin hızlı gelişimi, toplumsal yaşamın birçok alanında olduğu gibi eğitim sistemlerinde de önemli değişimlere yol açmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşması ve dijital araçların çeşitlenmesi, eğitim süreçlerinin daha etkileşimli ve erişilebilir hâle gelmesini sağlamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak, teknolojik uygulamaların eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğrenme sürecini daha etkili ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürmektedir (Sakallı ve diğerleri, 2008). Bilgiye erişimin hızlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmesine olanak tanıırken öğretmenlerin de ders içeriklerini daha dinamik ve ilgi çekici hale getirmesine imkân tanıyabilmektedir. Bununla birlikte, eğitimde teknolojinin kullanımı sadece bir yenilik değil, aynı zamanda çağın gerekliliklerine uyum sağlamak açısından da kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Teknolojik araçların öğrenme ortamlarına entegrasyonu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden materyallerle çalışmasını sağlarken aynı zamanda iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerini de desteklemektedir (Yalın, 2017). Özellikle Web 2.0 teknolojileri ve yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, öğrencilere daha etkileşimli bir eğitim deneyimi sunarak bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlayan bir yapı sunmaktadır (Redecker, 2017). Dolayısıyla, eğitimde teknolojinin kullanımı sadece ders içeriğinin sunulmasını değil, problem çözme, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin kazandırılmasını da içeren kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi, eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine uygun olarak şekillendirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Redecker, 2017).

Eğitimde teknolojinin kullanımı, yalnızca öğretim süreçlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda bireylerin bilgiye erişim biçimlerini ve öğrenme deneyimlerini de dönüştürmektedir. Teknolojik araçlar sayesinde öğrenciler, öğrenme süreçlerini daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir hâle getirebilmekte, böylece akademik başarılarının yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini de geliştirebilmektedir. Bu bağlamda eğitim ve teknoloji, insanın çevresini anlamak ve yönetmek için en temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim, bireyin içsel potansiyelini ortaya çıkararak onu daha yaratıcı ve güçlü kılarken; teknoloji, bu bilgilerin daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu nedenle, eğitimde teknolojinin rolü gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır ve özellikle "eğitim teknolojisi" kavramı, 1960'lı yıllardan itibaren sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Aygün, 2009). Bu alanda yapılan yenilikler, eğitim sistemini sürekli olarak geliştirmeye devam etmektedir.

Eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik yenilikler aynı zamanda öğrenme ortamlarını da dönüştürmektedir. Dijitalleşme süreci, geleneksel sınıf temelli eğitimin ötesine geçerek bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini destekleyen yeni modellerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim teknolojisi kavramı, başlangıçta yalnızca eğitimde kullanılan teknolojik araçları ifade ederken, günümüzde bilgisayar tabanlı eğitim ve sanal öğrenme ortamlarını da kapsayacak şekilde genişlemiştir (Şimşek ve diğerleri, 2008). Eğitimde teknolojinin kullanımı, sanal eğitim kavramının yaygınlaşmasıyla birlikte yapay zekâ destekli web uygulamalarının entegrasyonunu da beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ tabanlı uygulamalar ve dijital okuma platformları, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak okuma stratejilerini geliştirmelerine rehberlik etmektedir. Bu bağlamda, eğitimde teknolojinin kullanımı yalnızca yenilikçi bir yaklaşım değil, aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini destekleme

açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Chen, 2021; Park ve Kim, 2020). Ayrıca, bu uygulamaların esnek çalışma saatleri sunabilmesi, eğitimi sınıf dışına taşıyabilmesi ve özellikle öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi bakımından da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Al-Azawei ve diğerleri, 2017; Chen, 2021; Lu ve Liu, 2022; Park ve Kim, 2020).

Eğitimde teknolojinin gelişimi, öğretim süreçlerinin daha etkileşimli hâle gelmesine de katkıda bulunmaktadır. Özellikle yapay zekâ tabanlı uygulamalar ve dijital öğrenme platformları, öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini daha esnek ve erişilebilir kılmaktadır. Bu dönüşüm, eğitimde dijital araçların kullanımını yaygınlaştırmış ve teknolojinin öğretim süreçlerine entegrasyonunu hızlandırmıştır. Türk eğitim sisteminde de bu dönüşümün önemli bir yansıması olarak, 2012 yılında uygulamaya konulan FATİH Projesi ile bilgisayar tabanlı uygulamalar yaygınlaşmaya başlamış ve eğitimde kullanılan Web 2.0 araçlarının çeşitliliği önemli ölçüde artmıştır. Video ve resim düzenleme araçları, animasyon oluşturma uygulamaları ve sosyal medya platformları, eğitimde kullanılan başlıca Web 2.0 araçları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, başlangıçta kullanıcıların pasif olarak tüketici konumunda olduğu bu araçlar, zamanla kullanıcı merkezli hâle gelmiş ve öğrenci katılımını artırarak daha etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmaya başlamıştır (Horzum, 2010). Günümüzde Kahoot, Plickers ve Socrative gibi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılabilen ve anlık dönüt sağlayan uygulamalar, eğitimde Web 2.0 araçlarının etkili kullanımına örnek olarak gösterilebilir.

Web 2.0 uygulamaları, eğitimde teknoloji entegrasyonunun bir sonucu olarak ortaya çıkan ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine etkileşimli katkılar sağlayan dijital araçlardır. Web 2.0 araçlarının eğitimde yaygınlaşması, öğrenci merkezli öğrenme anlayışını destekleyerek bireysel öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hâle getirmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, bu dijital araçlar öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve öğrenme materyallerini daha derinlemesine analiz etmelerine olanak tanımaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin metinleri daha etkili analiz etmelerine, düşüncelerini görsel ve dijital formatta düzenlemelerine olanak tanır. Web 2.0 teknolojileri ile desteklenen eğitim yöntemleri, öğrenmeyi daha çok duyuşsal kanal aracılığıyla destekleyerek, kavrama sürecini zenginleştirmektedir (Horzum, 2010). Kahoot, Socrative, Canva gibi dijital platformlar aracılığıyla öğrenciler; okuma materyallerini daha detaylı analiz edebilir ve metinler arası ilişkiler kurarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler. Web 2.0 araçlarının sunduğu bu olanaklar, öğrencilere bireysel öğrenme süreçlerini yönetme ve öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Özellikle dijital hikâye anlatımı, blog yazma ve iş birlikçi yazma uygulamaları, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirirken, aynı zamanda akran öğrenmesini de teşvik etmektedir (Richardson, 2018). Örneğin, Padlet ve Edmodo gibi platformlar, öğrencilerin düşüncelerini paylaşımlarına ve geri bildirim alarak metinlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, Web 2.0 araçları öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almayı öğretirken öğretmenler için de öğrenme ilerlemesini takip etme ve anlık değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Flipgrid gibi video tabanlı uygulamalar, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, MindMeister ve Coggle gibi zihin haritası araçları, kavramsal düşünmeyi destekleyerek metinler arası bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır (Jonassen, 2012). Öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artıran bu araçlar, aynı zamanda onları yaratıcı düşünmeye teşvik ederek 21. yüzyıl becerileri kazanmalarına da katkıda bulunmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte, Web 2.0 uygulamalarının pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci merkezli öğrenme anlayışını destekleyen önemli bir unsur hâline gelmiştir.

Gelişen teknolojiyle beraber eğitimde yaşanan değişimler, öğrencilerin okuduklarını anlama ve ana

fikir bulma becerilerini geliştirme konusunda klasik yöntemlerden sıyrılıp yeni yöntem ve uygulamalara geçişlerini mümkün kılmaktadır. Klasik yöntemlerin dışına çıkan ve öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilecekleri uygulamalardan biri olan Web 2.0 uygulamaları pek çok konuda artık eğitimin içine girmiştir ve öğrencilerin okuduklarını anlama ve ana fikir bulma becerileri üzerindeki etkisi de araştırmaya ihtiyaç olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bilişsel becerilerini destekleyen Web 2.0 araçları, etkileşimli yapıları sayesinde geleneksel öğrenme süreçlerinden farklı olarak öğrencilere aktif katılım imkânı sunmaktadır. Dijital hikâye anlatımı uygulamaları, çevrimiçi beyin fırtınası araçları ve tartışma platformları gibi Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin okudukları metinleri daha derinlemesine analiz etmelerine ve ana fikir belirleme süreçlerini çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, Web 2.0 araçlarının eğitsel kullanımı, yalnızca öğrencilerin metinleri anlama becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme yetilerini güçlendirme açısından da önemli fırsatlar sunmaktadır (Greenhow ve diğerleri, 2009; Redecker, 2017). Bu araştırmada temel olarak, "Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve ana fikir öğretimi üzerindeki etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu çerçevede, belirlenen alt problemler doğrultusunda aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

- Web 2.0 uygulamalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve ana fikir belirleme sürecine etkisi nedir?
- Web 2.0 uygulamalarının bilgilendirici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve ana fikir belirleme sürecine etkisi nedir?

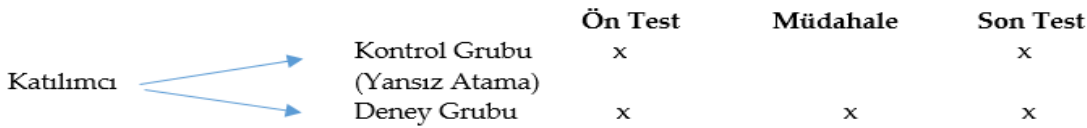
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desene göre araştırmacı tarafından katılımcılar, iki veya daha fazla müdahale koşuluna yansız olarak atanır ve her iki gruba da ayrı ayrı ön test uygulanır. Bu ölçümler sonunda deney grubuna müdahale koşulları uygulanır ve ardından iki gruba da son test uygulanır. Bu desen aynı zamanda yapılan yansız atama sayesinde iç geçerlik yönünden oldukça güçlüdür (Christensen ve diğerleri, 2015). Araştırma deseni, Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1

Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desen



Christensen ve diğerleri, 2015

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde yer alan bir imam hatip ortaokulunda eğitim öğretime devam eden toplam 52 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler araştırmanın amaçları doğrultusunda iki farklı gruba ayrılmıştır: 26 katılımcı deney grubunda, 26 katılımcı ise kontrol grubunda bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere Web 2.0 uygulamalarını içeren bir öğretim süreci uygulanırken, kontrol grubundaki

öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle eğitim almaya devam etmiştir. Öğrencilerin gruplara ayrılması sürecinde homojen bir dağılım sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu oluştururken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakınında ve kolay erişebileceği bir örneklem seçer ve çalışmaya hız kazandırmış olur (Dawson ve Trappv, 2001). Araştırmacılardan birinin aynı zamanda çalışma grubunun ders yürütücüsü olması bu yöntemin seçiminde etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Pilten (2007) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin oluşturulma sürecinde Pilten’in (2007) yaptığı çalışmalar şu şekilde özetlenmiştir: Ön test ve son test uygulamaları için biri hikâye edici, diğeri bilgilendirici olmak üzere toplam dört metin seçilmiştir. Bu metinlere yönelik olarak “metin içi, metin dışı, ana fikir belirleme ve konu belirleme” soruları hazırlanmış ve her bir metnin uygulanma süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında bir Türkçe öğretmeni, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve ölçeğin geliştiricisi Pilten’in katkıları alınmıştır. Ölçeğin akademik geçerliliğini desteklemek amacıyla, Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, ölçeklerin güvenilirliğini belirleme yöntemlerinden biri olan puanlama güvenilirliği dikkate alınmıştır. Puanlama güvenilirliği, bir değerlendirmeden diğerine veya farklı puanlayıcılar arasında tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığını belirlemeye yönelik bir yaklaşımdır (Turgut, 1997). Bu çerçevede, ölçek 2006 yılı Mart ayında 67 öğrenciye uygulanmış; elde edilen veriler, bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda verilen puanların korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar ön testin birinci bölümü için .92, ikinci bölümü için .97,5 çıkmıştır. Son testin birinci bölümü için .95,5, ikinci bölümü için .96,5 olarak çıkmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için hesaplanan korelasyon katsayısının en az .70 olması gerektiği belirtilmektedir (Turgut, 1997). Bu doğrultuda, Pilten (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Uygulama boyunca ön test ve son testte uygulanacak metinlerle birlikte toplam on metin araştırmacı tarafından seçilmiştir. Araştırmacı, Pilten (2007) tarafından geliştirilen söz konusu ölçekteki yapı ve ölçme amaçları doğrultusunda, metinlerin uygunluğunu sağlayacak şekilde seçim yapmıştır. Ölçekte yer alan madde yapısı ve hedef davranışlar temel alınarak uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu metinler Talim Terbiye Kurulunca onaylanarak ders kitabı seçilmiş Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan alınmıştır. Metinlerin öğrencilere ve uygulama sürecine uygun olması amacıyla bu tercih yapılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları ikişer metinden oluşmaktadır. Testlerin ilk bölümünde hikâye edici bir metin ve ilgili test soruları yer alırken, ikinci bölümünde bilgilendirici bir metin ve buna yönelik sorular bulunmaktadır. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği’nin ön test ve son test uygulamalarında kullanılan metinlerin denkliliğini sağlamak amacıyla belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, ön test ve son testte yer alan metinlerin birbirine benzer zorluk seviyesinde olması, kelime sayılarının dengelenmesi ve içerik açısından eşdeğer nitelikte metinlerin seçilmesi gibi faktörlere özen gösterilmiştir. Ön test ve son testte kullanılan metinlerin temel özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1

Ön Test ve Son Testte Kullanılan Metinlerin Özellikleri

	Ön Test Metinleri		Son Test Metinleri	
	Metin-1	Metin-2	Metin-1	2.Metin
Metin Uzunluğu	360 Kelime	294 Kelime	368 Kelime	299 Kelime
Metnin Alındığı Kaynak	Anıttepe Yayıncılık 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Metin Türü	Hikâye Edici Metin	Bilgilendirici Metin	Hikâye Edici Metin	Bilgilendirici Metin
Soru Türleri	Açık Uçlu Sorular A.Fikri ve Konu Tespiti	Açık Uçlu Sorular A.Fikri ve Konu Tespiti	Açık Uçlu Sorular A.Fikri ve Konu Tespiti	Açık Uçlu Sorular A.Fikri ve Konu Tespiti
Uygulama Süresi	Bir Ders Saati	Bir Ders Saati	Bir Ders Saati	Bir Ders Saati

Ön test ve son teste kullanılan metinlerin isimleri ön test metinleri metin-1 “Bir Bardak Sütün Hatırı”,metin-2 “Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor”,son test metinleri metin-1 “İyiliğin Değerini Bilen Kim?”,metin-2 “Büyüklerle Saygı” dır.

DeneySEL İşlem ve Uygulama Süreci

Araştırma sürecinde yapılan tüm uygulamalar Kütahya il merkezinde bulunan bir ortaokulda eğitim almakta olan 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 52 öğrenci ile yürütülen uygulamalar; 26 deney grubu, 26 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce hem öğrenciler hem de veliler süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Söz konusu süreç okul dışı bir faaliyet olarak yürütüleceği için öğrencilerin dijital araçlara ulaşımı ile ilgili eksikler tespit edilmiş ve ihtiyaçların giderilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Uygulama öncesinde birinci hafta -ön test yapılmıştır. Ön test uygulamasında öğrencilere gerekli uyarılar yapılmış ve testin not ile değerlendirilmeyeceği konusunda hatırlatmalar yapılmıştır. Uygulama hikaye edici ve bilgilendirici metinler için ayrı ders saatlerinde yapılmış ve süre bir ders saati olarak belirlenmiştir. Ön test sonrasında kontrol grubu ile eğitim-öğretim sürecine devam edilmiş, farklı bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna altı hafta süren Web 2.0 uygulamaları üzerinden okuduğunu anlama ve ana fikir bulma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma planı etkinlik öncesinde öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışılan metinleri ile ön test ve son test metinleri araştırmacı tarafından daha önceki eğitim öğretim yılında kullanılan Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan seçilmiştir. Pilten (2007)’in geliştirmiş olduğu ölçme aracının madde yapısı ve hedefine uygun metinler seçilmiştir. Ön test ve son test metinlerinde denkliği sağlamak için kelime sayıları ve metin türleri aynı tutulmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde deney grubu öğrencileri ile haftanın belli bir günü uygulama metni paylaşılmış, sonrasında uygulama linkleri belirtilen saatlerde aktif hale getirilmiştir. Uygulama sonrasındaki derste, metinler öğrencilerle tahlil edilmiş, çalışmalar değerlendirilmiş ve metinlerin ana fikirleri konusunda istişarelerde bulunulmuştur. Bazı metinlerdeki afiş çalışmaları okul ve sınıf panolarında sergilenmiştir. Sekizinci hafta takvimde belirtildiği üzere hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da hem hikâye edici metinler hem de bilgilendirici metinler üzerinden son testler uygulanmış ve bu iki metin türü ile ilgili sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Deney sürecinin daha anlaşılır olması için yapılan iş ve işlemler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2

Deney Sürecinde Yapılan Uygulamalar

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulamalar	Uygulama Sonrası
	Ön Test		Son Test
Deney	Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Web 2.0 araçları kullanarak gerçekleştirilen okuma ve ana fikir belirleme etkinlikleri	Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği
Kontrol	Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	MEB'in öğretim programına uygun şekilde yürütülen okuma etkinlikleri	Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği

Uygulama süresince deney grubuna uygulanan metinler ve Web 2.0 araçları tarihleriyle birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubuna Uygulanan Metinler ve Tarihleri

	Uygulanan Metinlerin Özellikleri			
	Kelime Sayısı	Metin Türü	Web 2.0 Aracı	Uygulama Haftası
Anadolu'da Konukseverlik	356 Kelime	Deneme	Quizizz Web 2.0	6-10 Mayıs
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	464 Kelime	Hikâye	Kahoot Web2.0	13-17 Mayıs
Hosça Kalın, Güle Güle	541 Kelime	Söyleşi	Google Form Web2.0	20-24 Mayıs
Özgürlük	260 Kelime	Fabl	Quiz Flight Web 2.0	27-31 Mayıs
Spor ve Bedenimiz	161 Kelime	Makale	Canva Web 2.0	3-7 Haziran
İlk Ders	383 Kelime	Hikâye	Quizizz Web 2.0	10-14 Haziran

Tablo 3'te deney grubuna uygulanan metinlerin özellikleri ve kullanım tarihleri detaylandırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir tespit etme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Web 2.0 araçları ile desteklenen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her hafta farklı bir metin türü üzerinde çalışılmış ve bu süreçte kullanılan Web 2.0 araçları metinlerin türüne ve içeriğine uygun olarak belirlenmiştir. Seçilen araçlar, öğrencilerin etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlamış ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur. Kullanılan Web 2.0 araçları ve işlevleri şu şekildedir:

- Quizizz; etkileşimli sınavlar ve oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri oluşturmak için kullanılmıştır. Öğrenciler, okudukları metinlerle ilgili soruları cevaplayarak anlama düzeylerini değerlendirmişlerdir.
- Kahoot!; eğlenceli ve rekabetçi bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin metinle ilgili bilgilerini pekiştirmeleri sağlanmıştır.
- Google Form; öğrencilerin okuma etkinlikleri sonrası açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara yanıt vermesi için kullanılmıştır. Öğrencilerin metin hakkında daha derinlemesine

düşünceleri ve geri bildirim sağlamaları amaçlanmıştır.

- Quiz Flight; anlama düzeylerini ölçmek ve öğrencilerin kavramları pekiştirmelerine yardımcı olmak için kullanılmıştır.
- Canva; görsel destekli öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla afiş ve sunum çalışmaları oluşturulmuştur. Öğrenciler, metinlerin ana fikirlerini görselleştirerek paylaşmışlardır.

Süreç sonunda elde edilen veriler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından Web 2.0 araçlarının etkisini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir. Araştırma öncesinde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06.05.2024 tarih ve 289348 sayılı yazısı gereğince etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında ulaşılan veriler SPSS programında analiz edilmiş ve verilerin normal dağılımda olup olmadığı sınanmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd kullanılmıştır. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerini yorumlamada kolaylık sağlama amacıyla geliştirdiği modelde etki büyüklüğü değerlerinin anlamlılık derecelerini sınıflamaya çalışmıştır. Buna göre etki büyüklüğü küçük (0.2), orta (0.5) ve büyük (0.8) olarak değerlendirilir. Bu bilgiler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Metinlerin Betimsel Özellikleri

Grup	Metin Türü		Skewness	Kurtosis
Deney Grubu	Hikâye edici metin	Ön Test	-,750	,820
Kontrol Grubu	Hikâye Edici metin	Ön Test	-,756	1,138
Deney Grubu	Bilgilendirici metin	Ön Test	-,650	1.323
Kontrol Grubu	Bilgilendirici metin	Ön Test	-,639	,463
Deney Grubu	Hikâye edici metin	Son Test	-,379	-,571
Kontrol Grubu	Hikâye Edici metin	Son Test	-,947	,957
Deney Grubu	Bilgilendirici metin	Son Test	,830	,249
Kontrol Grubu	Bilgilendirici metin	Son Test	-,427	-1,256

Tablo 4'te tüm gruplara ait ön test ve son test sonuçlarının çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları verilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre, bu katsayıların -1,5 ile +1,5 aralığında bulunması, verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranlanması sonucunda elde edilen değerlerin de bu aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu nedenle, iki grup arasındaki farklılığı belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem t-testi tercih edilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikri doğru tespit etme becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ait t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test - Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar		n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
						t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Ön test	26	157,5000	17,50714	-0,74	26	,941
	Kontrol	Ön test	26	157,8846	17,27270			
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Son test	26	176,1538	10,51738	3,985	18	,001
	Kontrol	Son test	26	161,7308	11,65696			

Tabloya göre, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçeği sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalamasının 157,5000 olduğu, standart sapmasının 17,50714 ve örneklem büyüklüğünün 26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön test puan ortalaması 157,272, standart sapması 17,27270 ve örneklem büyüklüğü 26 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi analizine göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t = -0,74$, $p = 0.941$). Bu sonuç, uygulama öncesinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçeği sonuçları açısından son test verileri incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının 176,1538, standart sapmasının 10,51738 ve örneklem büyüklüğünün 26 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması ise 161,7308, standart sapması 11,65696 ve örneklem büyüklüğü 26 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t-testi analizine göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t = 3,985$, $p = 0.001$). Bu sonuç, uygulama sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir gelişim olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubu Ön Test- Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney Ön test	26	157,5	17,50714	-6,991	13	,001
	Deney Son test	26	176,15	10,51738			

Deney grubundaki katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçeği sonuçları, ön test ve son test puanları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların ön test puan ortalamasının 157,5 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalaması ise 176,15 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerinde zaman içinde kayda değer bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Yapılan t-testi analizi sonucunda hesaplanan t değeri -6,991, p değeri ise 0,001 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu istatistiksel değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d=0.38$). Veriler doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerinin süreç içerisinde önemli ölçüde geliştiği söylenebilir. Bu ilerleme, uygulama sürecinde gerçekleştirilen Web 2.0 araçları destekli çalışmaların etkili olduğunu düşündürmektedir.

Kontrol grubunun başarı puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizin sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kontrol Grubu Ön Test – Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Kontrol Ön test	26	157,8846	17,27270	-1,975	9	,059
	Kontrol Son test	26	161,7308	11,65639			

Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, katılımcıların okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre, kontrol grubunun ön test puanı 157,88, son test puanı ise 161,65 olarak hesaplanmıştır.

T-testi analizi sonucunda t değeri -1,975, p değeri ise 0,059 olarak bulunmuştur. Bu değerler, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. MEB müfredatı çerçevesinde uygulanan okuma etkinliklerinin, katılımcılar üzerinde belirgin bir değişime yol açmadığı görülmektedir. Ancak, kontrol grubundaki bazı katılımcılar için son test puanlarında kısmi bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışma kapsamında bilgilendirici metinler temelinde gerçekleştirilen analizler, grupların okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerindeki gelişimi karşılaştırmak amacıyla yapılmış olup, detaylı sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Bilgilendirici Metinlerde Deney ve Kontrol Grupları Ön Test - Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar		n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
						t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Ön test	26	75,3846	9,0468	,062	25	,951
	Kontrol	Ön test	26	75,1923	10,998			
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Son test	26	83,8462	7,785	3,215	10	,004
	Kontrol	Son test	26	77,3077	5,334			

Tablodaki veriler, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarını değerlendirmek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarını içermektedir. Deney grubunun ön test puanı ortalama 75,38, standart sapma değeri ise 9,05 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun ön test puanı ise ortalama 75,19, standart sapması 10,99 olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ön test puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t = 0,062$, $p = 0,951$). Bu bulgu, deney süreci başlamadan önce iki grubun okuma ve anlama becerilerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ortalama puanı 83,84 ve standart sapması 7,78 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test puanı ise 77,30, standart sapması ise 5,33 olarak belirlenmiştir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t = 3,215$, $p = 0,004$). Bu bulgular, deney grubunun okuma stratejileri ve ana fikir belirleme becerilerinde daha fazla gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu farkın temel nedenlerinden biri, deney grubunun bilgi edinme sürecinde Web 2.0 uygulamalarından faydalanmasıdır. Bilgilendirici metinler aracılığıyla yapılan bu uygulamalar,

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmiş ve ana fikir belirleme süreçlerine olumlu katkı sağlamıştır. Söz konusu katkının etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d=0.63$).

Kontrol grubunda da belirli bir gelişim gözlemlenmiş olmasına rağmen, bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yapılan analizler Web 2.0 destekli uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle dijital öğrenme araçlarının, okuma süreçlerini destekleyici bir unsur olarak kullanılmasının, öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 9

Hikâye Edici Metinlerde Deney ve Kontrol Grupları Ön Test - Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi			
					t	sd	p	
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Ön test	26	82,1154	12,041	-,174	25	,863
	Kontrol	Ön test	26	82,6923	10,318			
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney	Son test	26	92,3077	6,516	2,961	92	,007
	Kontrol	Son test	26	84,4231	8,980			

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test puan ortalamasının 82,1154 olduğu, standart sapmasının 12,041 ve örneklem büyüklüğünün 26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puan ortalaması 82,6923, standart sapması 10,318 ve örneklem büyüklüğü 26'dır. Yapılan t-testi analizine göre, grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t = -0,174$, $p = 0.863$).

Son test verileri incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalaması 92,3077, standart sapması 6,516 ve örneklem büyüklüğünün yine 26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son test puanı ortalama değeri 84,4231, standart sapması 8,980 ve örneklem büyüklüğü 26'dır. Yapılan t-testi sonucunda, gruplar arasındaki son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t = 2,961$, $p = 0.007$).

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemesi, her iki grubun da başlangıç aşamasında okuduğunu anlama becerileri açısından benzer seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, deney grubunda uygulanan Web 2.0 tabanlı etkinliklerin ardından gerçekleştirilen son test değerlendirmesi, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikri belirleme becerilerinde kontrol grubuna kıyasla kayda değer bir ilerleme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgular, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede etkili bir rol oynadığını desteklemektedir. Çalışmanın etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d=0.58$).

Tablo 10

Hikâye Edici Metinlerde Deney Grubu Ön Test- Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney Ön test	26	82,1154	12,01441	-5,390	25	,001
	Deney Son test	26	92,3077	6,51625			

Hikâye edici metinler üzerine yapılan incelemeye göre, deney grubunun ön test puanının ortalaması

82,12 ve standart sapması 12,01 olarak belirlenmiştir. Söz konusu grubun son test puanının ortalaması ise 92,31 olup standart sapması 6,52 olarak kaydedilmiştir. Uygulanan t testi analizine göre, deney grubunun hikâye edici metinlerdeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t = -5,390$, $p = 0,001$). Elde edilen bu bulgular, uygulamanın etkisiyle öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik puanlarında anlamlı bir artış yaşandığını göstermektedir. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının, hikâye edici metinler bağlamında, öğrencilerin okuma-anlama ve ana fikir tespit etme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11

Bilgilendirici Metinlerde Deney Grubu Ön Test- Son Test T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği	Deney Ön test	26	75,3846	9,04689	-5,500	25	,001
	Deney Son test	26	83,8462	7,78559			

Bilgilendirici metinler üzerinde yapılan değerlendirmede, deney grubunun ön test puan ortalamasının 75,38 ve standart sapmasının 9,05 olduğu belirlenmiştir. Aynı grubun son test puan ortalaması 83,85 olup, bu değer in standart sapması 7,79 olarak kaydedilmiştir. Deney grubunda yapılan t-testi analizine göre, öğrencilerin bilgilendirici metinlerle ilgili ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. ($t = -5,500$, $p = 0,001$). Analiz sonuçları, uygulamanın etkisiyle öğrencilerin bilgilendirici metinler konusundaki performansında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Web 2.0 araçlarının bilgilendirici metinler bağlamında öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini geliştirme açısından etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Web 2.0 uygulama araçları kullanılarak yapılan uygulamaların ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ve ana fikir öğretimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen bulgular analiz edilerek ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin son testte kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Web 2.0 uygulamalarının okuduğunu anlama ve ana fikri belirleme becerilerinin gelişiminde olumlu bir katkı sunduğunu göstermektedir. Şahin (2022) çalışmasında, Powtoon ve Kahoot gibi Web 2.0 araçlarının kelime öğretimi ve okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, bu araçların öğrenme sürecini daha etkileşimli ve motive edici hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, Powtoon uygulamasıyla desteklenen animasyon tabanlı sunumların öğrencilerin yeni kelimeleri daha kolay hatırlamalarını sağladığı, aynı zamanda görsel-işitsel öğelerin dikkat düzeyini artırarak okuma anlama performansını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öte yandan, Kahoot'un oyunlaştırma temelli yapısının, öğrenciler arasında rekabet ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturarak kelime tekrarlarını daha istekli biçimde gerçekleştirmelerine imkân tanıdığı saptanmıştır. Genel olarak çalışma, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde sadece teknik destekleyici materyaller değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal boyutta da öğrenmeyi derinleştiren araçlar olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, özellikle kelime öğretimi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bu tür dijital araçların etkili biçimde kullanılabileceğini ortaya koyarak öğretim uygulamaları

açısından önemli katkılar sunmuştur. Benzer şekilde, Balcı ve Ergün (2025), yazma becerilerine odaklansa da, Web 2.0 araçlarının genel olarak dil öğrenme süreçlerini destekleyici bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, Web 2.0 araçlarının okuma anlama süreçlerinde de etkili olabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Alan yazın tarandığında okuma becerisi alanında söz konusu araçların kullanıldığı benzer çalışmaların varlığı tespit edilmiştir. Ders içerisinde kullanılan Web 2.0 araçlarının örneklerinden biri olan dijital hikâyelerle ilgili yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Kandemir ve Bay (2023)'ın çalışmalarında dijital hikâyeler temel alınarak hazırlanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk Leylek' in (2018) ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında da elde ettiği bulgular söz konusu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırmacı bu çalışmasında, hazırlanan dijital hikâyelerin yanı sıra öğrencilerin kendi ürettikleri dijital hikâyelerin okuma becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin aktif olarak hikâye oluşturma sürecinde yer almalarının, okuma becerilerinde daha belirgin bir gelişime yol açtığını göstermiştir. Bu sonuçlar Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin okuduklarını anlamaya olan etkisini araştıran çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının aksine alan yazın incelendiğinde dijital hikâyelerinin okuduğunu anlama becerisine anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit eden çalışmaların varlığından da söz edilmektedir. Duran ve Topbaşoğlu (2015) tarafından yürütülen çalışmada, dijital hikâyelerin basılı metinlere kıyasla anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Ancak, bu sonuçların öğrenme ortamı, uygulama süresi ve kullanılan dijital araçların çeşitliliği gibi faktörlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim bu çalışmada, farklı Web 2.0 araçlarının bir arada kullanılması, etkileşimli öğrenme ortamının sağlanması ve öğrenci katılımının teşvik edilmesi okuma-anlama becerilerinin gelişiminde belirleyici olmuştur.

Web 2.0 araçlarından Learningapss'ı Türkçe eğitiminde pekiştirme çalışmalarında kullanan Karadağ ve Garip (2021) çalışmalarını on beş öğrenciden oluşan ortaokul grubuyla yürütmüşlerdir. Söz konusu çalışma altı hafta sürmüş ve "Okuduklarından çıkarımda bulunur." kazanımı kapsamındaki etkinlikler bahsi geçen Web 2.0 aracıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası öğrencileri yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler yapılan pekiştirme çalışmalarını beğenmiş ve olumlu etkisi olduğuna dair görüşlerini paylaşmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde Web 2.0 araçlarının diğer temel becerilere etkisini inceleyen çalışmaların varlığına da rastlanılmıştır. Cığerci (2015) dijital hikâyelerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması alanında çalışmıştır. Bu çalışmada, Türkçe derslerinde dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı etkinliklerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini incelenmiş ve çalışma grubu olarak ilkökul öğrencileri seçilmiştir. Sonuçlar, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde önemli ölçüde gelişme olduğunu ve kontrol ile deney grupları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermiştir. Gezer'in 2020 yılında ilkökul 2. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında dijital materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine etkisini araştırmış ve sürecin sonunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Web 2.0 araçlarını yazma becerisinin geliştirilmesinde uygulan Baki ve Feyzioğlu (2017) çalışmalarında dijital öykülerle yapılan uygulamalarla eğitime devam eden deney grubu öğrencilerin mevcut eğitim programıyla eğitim gören kontrol grubu öğrencilere göre yazma becerisine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz, Yaşar Sağlık, Kadan (2021) kavram karikatürlerinin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini araştırmışlardır. Öğretim sürecinde kavram karikatürleri

kullanılan deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin, "içerik" , "sunum" ve "dil ve anlatım" boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bulgu, kavram karikatürlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu desteklemektedir. Bahsi geçen tüm çalışmalar göz önünde bulundurularak Web 2.0 araçlarının, bireylerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan dört dil becerisini geliştirmede etkili olduğu, akademik başarıyı artırdığı ve kelime dağarcığını genişlettiği, ayrıca dil öğrenme sürecindeki duyuşsal ve bilişsel becerileri desteklediği söylenebilir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yaşar Sağlık ve Yıldız (2023), Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilen sözcük öğretiminin sözcük bilgisi, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının yalnızca bireysel dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda dil öğrenme sürecine bütüncül bir katkı sunduğunu göstermektedir

Alan yazın incelendiğinde Web 2.0 uygulamalarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda tutum, ilgi gibi duyuşsal özellikleri de olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Mete ve Batıbay (2019)'ın çalışmalarında ise Web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot'un öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına etkisini araştırılmıştır. Araştırma yirmi hafta sürmüş ve süreç sonunda Kahoot destekli işlenen derslerle eğitim öğretime devam eden deney grubunun kontrol grubuna göre Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Akçay ve Şahin (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, Web macerası öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını artırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür araştırmalar, Web 2.0 araçlarının yalnızca bilişsel kazanımları desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaların bulguları, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının çoğunlukla dijital hikâye okuma ve yazma süreçlerinde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda yalnızca tek bir Web 2.0 aracının etkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Nitekim söz konusu bu araştırmada pek çok Web 2.0 aracı birlikte kullanılmış ve bu araçlar ana fikir eğitiminde ilk defa uygulanmıştır. Bu açıdan da alan yazına katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitimde Web 2.0 araçlarının farklı disiplinlerde kullanımına yönelik çeşitli bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar, fen bilimleri, teknoloji, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi gibi alanlarda Web 2.0 destekli uygulamaların etkisini ele almış ve öğrenci başarısı ile derse yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar, Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonunun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle fen ve teknoloji eğitimi bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen uygulamaların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığına ve öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirdiğine işaret etmektedir. Akbaba ve Ertaş Kılıç (2021) ile Özdem Köse, Bayram ve Benzer (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının öğrenci katılımını teşvik eden yapısının fen eğitiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Web 2.0 araçlarının sadece fen bilimleri alanında değil, sosyal bilimler ve değer eğitimi gibi farklı disiplinlerde de etkili olduğu görülmektedir. Üçel ve Karagözoğlu (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen yaratıcı drama yönteminin insan hakları ve yurttaşlık eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Benzer

şekilde, Turan ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan bir çalışma, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yeterliliklerini ele almış ve bu araçların öğretim süreçlerine entegrasyonunun daha etkili olması için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim-öğretim ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan akademik çalışmaların sistematik incelemesi, bu araçların en yaygın olarak dil eğitimi, fen bilimleri ve öğretmen eğitimi alanlarında kullanıldığını göstermektedir (Demir ve Şahin, 2021). Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının yalnızca belirli derslerde değil, farklı disiplinlerde ve öğretim yöntemlerinde de etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden bu araçlar aynı zamanda öğrenmeyi daha kalıcı, eğlenceli ve etkileşimli hale getirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının eğitimde giderek daha yaygın bir şekilde kullanıldığı ve farklı disiplinlerde öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum, teknoloji destekli öğrenme modellerinin gelecekte daha fazla benimsenmesi gerektiğini ve öğretim süreçlerine daha sistematik bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, söz konusu bu araştırma Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Her iki grubun son test sonuçları analiz edildiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test sonuçlarında gözlemlenen anlamlı ilerleme, bu dijital araçların öğrenme sürecini destekleyici ve geliştirici bir işlev gördüğünü göstermektedir. Alan yazında, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonunun akademik başarı ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair bulgularla paralel şekilde, bu çalışma da Web 2.0 araçlarının pedagojik potansiyeline işaret etmektedir. Bununla birlikte, kullanılan yöntemlerin farklı öğrenme türlerine etkisinin daha detaylı incelenmesi gelecekteki çalışmalara ışık tutacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı sosyo-kültürel arka planlardan gelen daha geniş bir örneklem grubuyla çalışılması, elde edilecek bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca, uzun vadeli takip çalışmaları yapılarak Web 2.0 araçlarının kalıcı etkileri değerlendirilebilir. Farklı eğitim düzeylerinde ve ders içeriklerinde Web 2.0 uygulamalarının etkisini inceleyen çalışmaların yürütülmesi, bu alandaki bilgi birikimini derinleştirebilir. Özellikle lise ve yetişkin eğitimi seviyelerinde Web 2.0 araçlarının etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gelecek araştırmalarda, bu araçların farklı yaş grupları üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir ve öğrenme motivasyonu ile akademik başarıya katkısı uzun vadeli çalışmalarla değerlendirilebilir. Öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik tutum ve yeterlilikleri de ilerleyen araştırmaların odak noktalarından biri olabilir.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, Web 2.0 araçlarının eğitimde daha yaygın ve etkin kullanımı için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

1. Web 2.0 araçlarının öğretim programlarında sistemli şekilde yer alması sağlanmalıdır. Özellikle Türkçe derslerinde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikri belirleme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla dijital materyal kullanımına ağırlık verilmelidir. Bu kapsamda, içerik ve öğretim stratejileri Web 2.0 araçları ile uyumlu hâle getirilmelidir.
2. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Web 2.0 araçlarının etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet

İçerik eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, öğretmenlere araçların teknik yönleriyle birlikte pedagojik entegrasyonu da öğretilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı yaş ve öğrenme düzeylerinde etkilerin incelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma yalnızca ortaokul 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, Web 2.0 araçlarının lise ve yetişkin eğitimi gibi farklı kademelerdeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
2. Web 2.0 araçlarının dört dil becerisine etkisi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Sadece okuma becerisiyle sınırlı kalmadan, dijital hikâye oluşturma süreçlerinin yazma becerisine, interaktif dinleme materyallerinin ise dinlediğini anlama becerisine katkısı gibi farklı yönleriyle araştırmalar genişletilmelidir.
3. Web 2.0 araçlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen takip çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede, dijital araçlarla edinilen dil becerilerinin zaman içinde ne ölçüde kalıcı olduğu belirlenebilir ve öğretim süreci buna göre yapılandırılabilir.
4. Öğrenci görüşlerine dayalı nitel çalışmalar artırılmalıdır. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla odak grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri ve benzeri nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2024/05 sayısı ile 27.05.2024 tarihinde alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Araştırmada birinci yazar %50 ikinci yazar ise %50 oranında katkıda bulunmuştur. Araştırmanın uygulama kısmı birinci yazara ait olup diğer kısımlar ikinci yazar tarafından oluşturulmuştur.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasından herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Akbaba, K., & Kılıç, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi [The impact of web 2.0 applications on students' attitudes toward science and technology use]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi [The effect of the Webquest (web adventure) learning method on academic achievement and attitude in Turkish language classes]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri [Methods of teaching Turkish]*. Kök Yayıncılık.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi [Comparison of teachers' and students' questions in terms of the mental processes they require]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.

- Aygün, H. A. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği)* [Teachers' views on the use of educational technologies with the implementation of the new primary education program (The case of Ümraniye district, Istanbul)] [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.
- Balcı, E., & Ergün, B. (2025). Web 2.0 araçlarının ilköğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi [The impact of Web 2.0 tools on elementary school students' creative writing skills]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 450-465.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi [The effect of digital stories on sixth-grade students' attitudes toward writing]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155.
- Chen, L. (2021). Technology-enhanced reading instruction: A pathway to deeper comprehension. *International Journal of Instructional Technology and Learning*, 9(2), 45-59.
- Chng, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* [Research methods design and analysis]. Anı Yayıncılık.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [The use of digital stories in developing listening skills in fourth grade Turkish language classes] [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma [Difficult and crucial skill in making meaning: Finding main idea]. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 188-210.
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). *Basic and clinical biostatistics* (3rd ed.). Lange Medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi [Determining the effects of reading and visual reading on finding the main idea of a text and analyzing the text]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama [Digital interactive narrative texts and comprehension]. *Journal of Turkish Studies*.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [The effect of digital materials on the listening comprehension levels of second-grade elementary school students] [Unpublished master's thesis]. Aksaray University.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, 92(2), 331.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Teachers' awareness of Web 2.0 tools,

- frequency of use, and purposes examined in terms of various variables]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi [Teaching the skill of identifying main ideas to improve the reading comprehension skills of weak readers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Jonassen, D. H. (2012). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kandemir, M., & Bay, Y. (2023). Dijital hikâye kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi [The effect of digital storytelling on the reading comprehension skills of fourth-grade elementary school students]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1279028>
- Kanık Uysal, P., & Bayrak Özmutlu, E. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme [A review of the teaching of main ideas in Turkish education]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı [The use of LearningApps as a web 2.0 application in Turkish language teaching]. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Kathleen, M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri değerlendirilmesi [Evaluation of the teaching of summarizing main ideas in comprehension education based on the program textbook and teacher opinions]* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi [The effect of organizational strategies on finding main ideas and supporting ideas]* [Unpublished doctoral dissertation]. İnönü University.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3-22.
- Köse, Ö. Ö., Bayram, H., & Benzer, E. (2021). Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına, tartışmacı tutumlarına ve teknoloji tutumlarına etkisi [The effect of Web 2.0-supported argumentation applications on middle school students' achievement in force and energy, argumentative attitudes, and technology attitudes]. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi [The effect of the direct instruction model on reading comprehension skills]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 86-113.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretim! [Anxiety and comprehension in reading: I can't find the main idea, teacher!]. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. [The effect of Web 2.0 applications on motivation in Turkish language education:

- The example of Kahoot]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2017). Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi [The effect of the think-while-reading strategy on reading comprehension skills before, during, and after reading]. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 313-336.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi [The effect of story maps on students' ability to identify main ideas in narrative texts]. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(33), 175-187.
- Park, Y., & Kim, H. (2020). The impact of digital tools on reading comprehension in EFL classrooms. *Journal of Educational Technology Development*, 18(3), 112-128.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [The effect of teaching main idea identification strategies on main idea identification and reading comprehension] [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Richardson, W. (2018). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms* (4th ed.). Corwin Press.
- Sakallı, M., Bakay, G., & Hüssein, G. (2008). Yeni eğitim teknolojilerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' opinions on new educational technologies]. In *Proceedings of the 8th International Educational Technology Conference, (İETC)* (pp. 710-714). Eskişehir.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379.
- Şahin, L. (2022). *Web 2.0 araçlarının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [The effect of Web 2.0 tools on fifth-grade middle school students' vocabulary knowledge and attitudes toward the subject] [Unpublished master's thesis]. Kırşehir Ahi Evran University.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* [The effect of digital stories on the development of reading skills and attitudes toward reading among third-grade elementary school students] [Unpublished master's thesis]. Uludağ University.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler [Current trends in educational technology research in Turkey]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* [The use of multivariate statistics]. (6th ed.) Pearson Longman.
- Tomitch, L. M. (2000). Teaching main ideas. Are we really teaching? *Linguagem & Ensino*, 3(1), 45-53.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* [Measurement and evaluation methods in education]. Saydam Matbaacılık.

- Uysal, P. K., & Pala, S. G. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? [Finding the main idea: What are the teacher and students doing? Why are they struggling?]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Üçel, Z., & Karagözoğlu, N. (2022). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde Web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi [The effect of creative drama methods supported by Web 2.0 tools on academic achievement and attitude in human rights, citizenship, and democracy courses]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 659-701.
- Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı [Instructional technologies and material design]*. (21th ed.) Anı Yayıncılık.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı [Children's literature]*. Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, M., Sağlık, Z. Y., & Kadan, Ö. F. (2021). Kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi [The effect of teaching with concept cartoons on the speaking skills of third-grade elementary school students]. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 127-147. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9259>
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: The research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923–1935. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7>