

## İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM UYGULAMALARININ OKUMA BECERİSİ ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ

Dr. Sevilay YILDIZ\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilkokuma yazma öğretiminde etkililiğini belirlemektir. Deneysel desenlerden “Kontrol Gruplu Son-Test Model” ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Bolu İli Merkez İlköğretim okullarından Gazipaşa İlköğretim Okulu 1-A sınıfı deney grubu, Canip Baysal İlköğretim Okulu 1- A sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir: Okumaya geçiş zamanına ilişkin deney grubunun puanlarının ( $\bar{x}=59,33$ ) kontrol grubunun puanlarına ( $\bar{x}=80,22$ ) göre daha olumlu olduğu; yani deney grubu öğrencilerinin okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu ortam uygulamalarının, birinci ve ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızlarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani deney grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu ortam araçları ile öğretim, ilkokuma yazma, akademik başarı, çoklu ortam

### ABSTRACT

The aim of study is to examine the effectiveness of multimedia applications in teaching Literacy Teaching at primary school at first year of primary school. Posttest control group design, as one of the experimental design of research studies, was used in the study. For the study Gazipaşa Primary School and Canip Baysal Primary Schools located in the city center of Bolu was selected. 1-A class of Gazipaşa Primary School was assigned as the experimental group and 1-A class of Canip Baysal Primary School was assigned as the control group of the study. The finding of the study indicated; It was found that the reading time mean scores ( $\bar{x}=59,33$ ) of experimental group is more positive than the control group ( $\bar{x}=80,22$ ). That is; the experimental group students learn writing and reading skills earlier than the control group students. A significant difference was found in favour of experimental group students in their first and second semesters reading aloud speed in which multimedia applications were used. That is; experimental group students read the text in a short time.

**Keyword:** Teaching with multimedia instruments, Literacy teaching at primary school, multimedia, academic achievement

---

\* Gazipaşa İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni sevil\_yil@yahoo.com

Bu Çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Haziran-2009 tarihinde kabul edilen doktora tezinin bir bölümüdür.

## 1. GİRİŞ

Toplumsal dinamiği oluşturan bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri, başkalarına bağımlı olarak yaşamamaları, yapıcı, yaratıcı ve üretici bireyler olarak toplumsal süreçte yerlerini alabilmeleri için eğitilmiş insan nitelikleri ile donanık halde yetişmeleri gerekmektedir. Dil becerilerinin sağlam ve etkili olarak kazanılması eğitim sürecinin niteliğini arttırmaktadır.

Eğitim süreçleri açısından anadili eğitiminin yeri ve önemi, anadili eğitim ve öğretiminde de okuma yazmanın yeri ve önemi artık tartışılmaz bir gerçektir. Anadilinin gelişiminde, dillenme dönemi diye adlandırılabilir iki yaş ile altı yaş arası dönemler anadili eğitiminde önemli ve dil öğrenmeye elverişli dönemlerdir. Çünkü beyin gelişiminin büyük bir bölümü altı yaş sonuna kadar gerçekleşmektedir. İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime kadarki dönemde ve yaşamın her aşamasında bireylerin başarıları, nitelikli dil öğrenimlerine bağlıdır. Dili anlama, ifade etme gibi becerileri gelişmemiş ya da gerektiği kadar gelişmemiş öğrencilerin öğrenmelerinde sorunlarla karşılaşmaktadır.

Bireyin anadilinde kazandığı davranışlar, gerek okul gerekse okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdendir. Anadilindeki başarı derecesiyle, okuldaki başarı ve uyum gücü arasında yakın bir ilişki kurulabilir. Anadilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Çelenk, 1998:2-3).

Günümüzde en yaygın kullanılışıyla okuma şöyle tanımlanmaktadır. “Okuma, yazılı mesajları duyu organları ile algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir. Okuma işleminde esas amaç, işaretlerden fikirlere süratle geçmeyi sağlamaktır. Şu halde okuma işleminde iki aşama vardır.

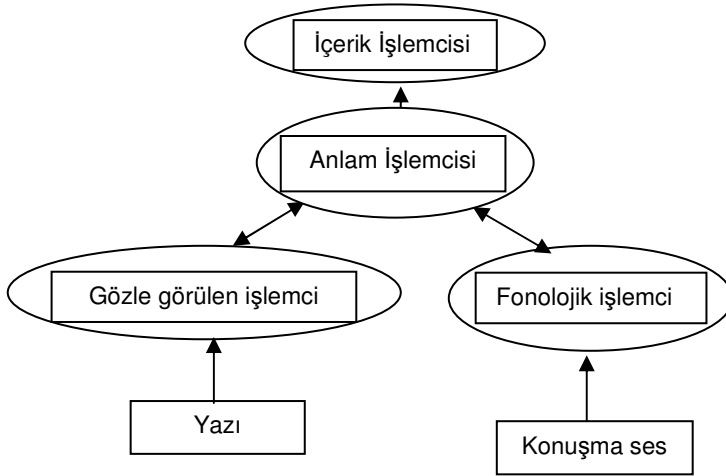
- a) Duyu organları ile basılı harflerin, kelimelerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayırt edilmesi: Göz etkinliği
- b) Beyin etkinliği ile bu görüntülerle konuşan dilin duyma uyarıcıları arasında çağrışım yapma: Beyin etkinliği (Ruşen, 1995:22).

Okuma tanımlarında da görüleceği üzere, okuma oldukça karmaşık bir eylemdir. Sürecin karmaşık olması farklı farklı eğitimcilerin okuma kavramına yönelik farklı tanımlar yapmalarına sebep olmuştur. Örneğin bazıları okuma işlemine anlamı yakalamak, bazıları sesleri birbirine çatmak, kelimeleri tanımak, cümlelere anlam vermek, bir takım yazılı sembollerden anlam çıkarmak ve sembollerden anlam çıkararak bu anlamı yorulmak gözü ile bakmışlardır.

Okuma sürecinde, öğrencilere harflerin kimlikleri (isimleri, özellikleri)

öğretilir. Her harfin temsil ettiği ses öğretilir ve bunları yazdırarak harfler belletilir. Yazara göre, bunlar yapıldığında öğrenciler sadece uygulamada öğrendikleri kelimeleri okuyup yazmakla kalmayacak, dildeki tüm kelimeleri okuyup yazabileceklerdir (Adams,1990:5). Okumada başarı bilgi ve faaliyetlerin çok karmaşık bir sistemde bir araya gelmesidir. Bu sistemde görsel olarak tek tek yazılı kelimeleri tanımak ile ilgili bilgi ve faaliyetler kendi başlarına faydasızdır. Bunlar ancak ve ancak dilin anlaşılmasına yönelik faaliyetlerle bütünleştirildiğinde anlamlı ve değerli olurlar. Fakat tek tek kelimelerin tanınması mümkün değilse sistem yere çökecektir. Başarılı okurları tanımlayan tek ve en çarpıcı özellik beklide onların metinleri hızla ve hiç çaba harcamadan yutar gibi okuyabilmelidirler(Adams, 1990:17).

Okumayı öğretme sisteminde kelimelerin tanınması sistemin geri kalanı arasındaki ilişkiyi bir analiz ile açıklayalım. Diyelim ki okuma becerimiz desteklemeyen sistem bir araba gibidir. Bu analizde, yazılı ve basılı harfler benzin gibidir. Motor ve arabanın mekanik bölümleri de arabayı işletecek olan kavramsal ve algısal makinelerdir. Yazının ve harflerin okuma için önemi barizdir. Benzin yoksa araba da gitmez. Ama sadece yazılı materyaller okuma sistemini harekete geçirmede yeterli olmaz. Arabanın çalışması için gereken diğer makine parçaları olmadan çalışmayacağı gibi harflerin tanınması olmadan okuma sistemi de çalışmaya başlamayacaktır. Okuma sisteminin bölümleri birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılan bölümler değildir. Her bir bireysel alt sistemi tamamlayıp bunu bir değerine bağlayarak devam edilemez. Bunun tersine, okuma sisteminin bölümleri beraber gelişir. Birbirlerinden destek alırlar ve birbirlerini oluştururlar (Adams,1990:15-21).



**Şekil 1. Okuma Sistemleri Modeli: 4 İşlemci** (Adams,1990:22)

Bir yazı okunurken göz, okunan yazı üzerinde kayarak değil sıçramalar yaparak ilerlemektedir. Yani bir kelimeyi okurken kelimeyi oluşturan harfler teker teker değil toptan görülür. Yani gözün sıçrama alanına giren simgeler bir bütün halinde görülür ve algılanır. Gestalt psikolojisine göre de zihin kelimeleri bütünü ile algılar kelimedeki eksiklik ya da yanlışlıkları tamamlayıp düzelterek okur. Okuduğunu anlama için okunan metin içinde yanlış ya da eksik yazılmış harfler önemli değildir. Göz yaptığı sıçramalarla bu eksikliği ya da yanlışlığı düzelterip tamamlayarak okur. Gözün okuma esnasındaki hareketleri okunan metnin zorluk derecesine de bağlıdır. Şayet, okunan metin zor bir metin ise hemen hemen her kelime göz için duraklama noktası olabilir. Zorlanılan kelimelerde duraklama ve bilhassa geri dönüşler yaşanır.

Okumaya yeni başlayan bir öğrencinin hazır olmasında; çevrenin, ailenin, kardeşlerin, arkadaşların ve resimli kitapların etkisi büyüktür. Okumaya yeni başlarken çocuklara sunulan okuma kaynaklarının birbirinden farklı ve çeşitli olmasında çevrenin etkisi vardır. Bu da öğretmenin alışkanlıklarına, çocukları çok yönlü durumlarda gözlemlemesine bağlıdır. Örneğin;

- Öğrenmek isteyip istememesine (ilgisine),
- Harflerin anlamı ile ilgilenip ilgilenmemesine,
- Sembollerin bir arada durmasını kavrayıp kavrayamamasına (sembol anlayışı),
- Belirgin telaffuz edip etmediğine (konuşma kabiliyetine),
- Kelime, hece ve konuşmalardaki sesleri çıkarıp çıkaramamasına (Ayırt edebilmeyi idrak etmek ),
- Optik işaretleri ayırıp ayıramamasına,
- İşaretleri ve resimli kelimeleri aklında tutup tutamamasına (hafıza),
- Belirli bir süre bir şey üzerine konsantre yeteneği olup olmamasına (dikkat kabiliyeti) (Schulbuchverlag,1984:16).

Okumanın başlangıcında dinamik ve karmaşık bir etkileşim süreci yaşanmaktadır. (Ruddell &Unrau, 1994; “Okumada bağlaşımcı model üzerinde, Adams & Bruck, 1993; Rumellhart & McClelland, 1986). Örneğin erken okuyan kişiler sözcük tanıma stratejisini kazanmış olabilirler ama kavrama ve tepkide bulunma stratejisini etkili olarak kullanamazlar. Sözcük tanımda sadece ses birleşimleri ile ilgili yazım kurallarının analizine sahip olunmamalı bununla birlikte okuyucunun duyarlılığı içeriksel etmenlere de yönlendirilmelidir (Adams,1990). Jill Fitzgerald okumayı öğrenme sürecinde sözcük tanıma ve diğer önemli etmenlere yönelik olarak “ÇOKLU YÖNTEMİN” önemini kaybetmek istememiştir. Dengelenmiş okuma öğretimi popüler bir söyleme sahiptir ki, bu okuma alanındaki literatürde yakın

zamanlarda ortaya çıkmıştır. (McIntyre & Pressley, 1996). Acaba “dengelenmiş okuma öğretimi (balanced reading instruction) tam olarak nedir?” önceki özellikler diğerlerinden çok farklıdır, fakat onlar dengeleme ölçeği olarak her gün bir denge imgesi ile mecazi olarak özellikleri paylaşmaktadır (Fitzgerald ve Noblit,2000).

Günümüzde değişik öğrenme stillerine hitap edebilecek heterojen ortamların oluşturularak, öğrenmede kalıcılığın sağlanması ve tekdüzelikten vazgeçilerek değişik ders sunumlarının hazırlanması eğitimde önemli bir öge haline gelmiştir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile çoklu ortamların eğitim alanında kullanılması yaygınlaşmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar, öğrenme ortamında öğrenciye sunulan bilginin aynı anda ses, metin, grafik, video görüntüleri ve animasyonlarla çeşitlendirilmesinin; öğrencileri zengin bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya getirdiği, dolayısıyla öğrencilerde başarı, kalıcılık, doyum, transfer oranlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Çoklu ortam araçlarının, hem görsel hem de işitsel olarak öğrencilere hitap etmesi; sınıftaki öğrenme havasını daha eğlenceli kılması; güdülenmişlik düzeyini arttırması; daha anlamlı ve uzun süreli kodlamaların yapılabilmesine imkan tanınması; aynı anda tüm sınıfa hitap ederek eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlama gibi birçok nedenlerle ilkökuma yazma öğretiminde kullanılması çağımızda zorunlu hale gelmiştir. İlkokuma-yazma öğretiminde de öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinde, tüm duyu organlarını kullanabilecekleri görsel, işitsel, bedensel ve kinestetik öğrenme stillerini kullanabilecekleri çoklu eğitim ortamlarının yapılandırılması oldukça önemlidir.

İyi tasarlanmış çoklu öğrenme ortamları, öğrenenin bilişsel olarak aktif olmasını destekleyebilir. Öğrenenin bilişsel olarak aktif olduğu öğrenme ortamlarında öğrenme daha kalıcı olmakta ve bilgiler yeni durumlara transfer edilebilmektedir (Mayer, 2001:51).

Bilişsel psikolojinin en önemli sahalarından biri de, çoklu ortam gibi bu tür teknolojilerin öğrencilerin öğrenimini ilerletmede ne şekilde kullanılabileceğinin anlaşılmasına yardımcı olmasıdır. Bilişsel çoklu ortam öğrenim kuramı (Mayer, 1997), Paivio'nun (1986; Clark ve Paivio, 1991) *İkili Kodlama Kuramı*, Baddeley'in (1992) *İşlem Belleği Modeli*, Sweller'in (Chandler ve Sweller, 1991; Sweller, Chandler, Tierney ve Cooper, 1990) *Bilişsel Yük Kuramı*, Wittrock'un (1989) *Türetimci Öğretim kuramı* ve Mayer'in *SOI Anlamlı Öğrenim Modelinden* faydalanmaktadır. Bu kurama göre öğrenci görsel bilgi işlem sistemine sahip olup bu sayede işitsel anlatımları sözel sisteme alırken, animasyonlar da görsel sisteme aktarılır. Çoklu ortam öğrenme kuramında öğrenci 3 önemli bilişsel süreç yaşar. İlk bilişsel süreç olan *seçim*, bireye ulaşan sözel bilginin bir metin tabanı ile ilişkilendirilmesine uygulanır ve aynı şekilde gelen görsel bilgiler de bir imaj tabanına uygulanacaktır. İkinci bilişsel süreç olan *düzenleme*, açıklanacak olan sistemin

sözel tabanlı bir modelini oluşturmak için kelime bazında ve sistemin görsel temelli açıklaması için de imaj tabanına uygulanacaktır. Son olarak üçüncü süreç olan *bütünleştirme* ise öğrencinin sözel temelli model ve görsel temelli modeldeki birbiriyle ilişkili olaylar (ya da durumlar veya parçalar) arasındaki bağlantıları kurabildiğinde ortaya çıkar. Bu model Mayer tarafından (1997) daha geniş olarak açıklanmış olup, öğrencilerin bilimsel bir açıklamayı anlamalarına yardımcı ortamda çoklu ortamı nasıl kullanacaklarını gösteren 5 temel ilkeyi ortaya koymaktadır. Çoklu ortam tasarımının her bir prensibi daha çok araştırma yapılmasını gerektirmektedir. (Mayer ve Moreno,1999:2-5):

Çoklu ortamı “metin, ses, grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezi” olarak tanımlamak mümkündür” (Dinç, 2000:5). Farklı bir deyişle; çoklu ortam araçları ses, video, grafik, yazılı metin, animasyon ve benzerlerinin bir konuyu açıklamak için birlikte görüntü kullanılmasıyla oluşur. Çoklu ortam uygulamaları, değişik veri tiplerinin bir fikri, bir olayı, yeri veya konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında kullanılmasıdır (Alkan, Genç ve Tekedere, 2003:1).

Birinci sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde olup, öğrenmeleri daha çok oyun yolu ile gerçekleştirilmektedir. Aynı şekilde birinci sınıf öğrencileri, zihinsel gelişimlerinin gereği olarak soyut işlem ve kavramları öğrenmekte zorlanarak olumsuz yaşantılar geçirebilirler. Bu nedenle tüm öğrenim hayatlarının temelini oluşturacak ilkokuma yazma etkinliklerini somutlaştırmak ve öğrenme sürecinde çok sayıda duyu organına hitab eden araç gereçler kullanmak gerekmektedir. Tüm derslerde de olması gerektiği gibi özellikle ilkokuma yazma öğretiminin basamakları olan sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki hece ve kelimeler oluşturma, kelime üretme, açık heceye ulaşma ve metin oluşturma basamaklarında çeşitli animasyonlar, resimler, sesler, slaytlar kullanarak öğretimi somutlaştırmak hem öğrencinin aktif öğrenmesine yol açacak hem de öğrenme ortamını daha zevkli hale getirecektir.

Türkiye’de çoklu ortam uygulamalarına dayalı deneysel çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle mesleki ve teknik eğitim alanında, Matematik, Biyoloji, Fen Bilgisi gibi derslerde yapıldığı, ilkokuma ve yazma öğretiminde bir boşluk olduğu görülmektedir.

Bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı okuma becerisini kazanmada edineceği yaşantılarda, birden fazla araç gerecin kullanılması öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artıracak daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Okuma, yazma, işitme, görme, hem görme hem işitme, söyleme, yapma etkinliklerinin yapılabileceği ortamların oluşturulması ilkokuma yazma gibi önemli bir becerinin edinilmesinde hem kalıcılığı arttıracak hem de her öğrencinin kendi öğrenme stiline göre öğretim hizmetinden faydalanmasını sağlayarak; öğretimin daha esnek hale gelmesine

yardımcı olacaktır. Sonuçta her öğrenci kendi bireysel öğrenme ihtiyacına uygun bir öğretim kanalı bulup kullanabilecektir.

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde video film, animasyon, grafik, resim, ses bandı ve simülasyon gibi materyallerin kullanılması sayesinde, sınıfa getirilmesi imkansız cisim, olgu, olay ve işlemlerin gözlemlenmesi sağlanarak bilginin uzun süreli bellekte hem sözel hem de görsel olarak kaydedilmesine yardımcı olunacak ve bu araçlarla edinilen bilgilerin hatırlanma oranı daha yüksek olacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci sınıfta ilkokuma-yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin okuma becerileri üzerine etkisini belirlemektir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerindeki etkililiği çalışılmış ve deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen “Kontrollü Son-Test Modeli” dir.

Sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki alt grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplara, yalnızca sontest uygulanır (deney sonu ölçme yapılır) (Karasar, 1991:98).

### **2.2. Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu**

Araştırmada kuramsal bir çerçeveye yanıt aranmadığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma grupları, 2007-2008 öğretim yılı Bolu ili merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzey bakımından benzer olan okullardaki sınıflar üzerinde ölçümler yapılarak aşağıda ele alınan değişkenler açısından denk olan gruplar arasından seçilmişlerdir. Okulların sosyo-ekonomik gruplara göre sınıflandırılmasında, bilimsel bir ölçütün uygulanması araştırmacının olanakları dışına çıktığından; bu sınıflama, okulların ve öğrencilerin buldukları çevrenin genel özellikleri göz önüne alınarak yapılmıştır. Deney grubunda, çoklu ortam özelliklerine uygun olarak yapılandırılmış olan öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna etkide bulunulmamıştır. Öğretim süreci boyunca her iki grubun da kendi sınıf öğretmenini ilkokuma yazma öğretiminde görev almışlardır. Araştırmacı sınıf

öğretmeni ile beraber uygulamalara en az haftada iki gün katılmıştır. Araştırmada, Gazipaşa İlköğretim Okulu birinci sınıflarından 1-A sınıfı deney grubu olarak tayin edilirken; Canip Baysal İlköğretim Okulu birinci sınıflarından 1-A sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma gruplarını seçmek ve eşitlemek amacı ile her iki okuldaki toplam 6 birinci sınıfa, T.G. Thurstone'nun geliştirmiş olduğu ve Türkçe'ye deneme amacı ile "SRA Primary Mental Abilities" (Temel Zeka Yetenekleri) testinden adapte edilmiş olan ve Milli Eğitim Bakanlığınca okullarda özel alt sınıfların oluşturulmasında kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (5-7)'nin 49 sorudan oluşan dil kavramı testi, okuma testi ve alfabe testi uygulanmış; aynı zamanda öğrencilerin takvim yaşları, anne babaların öğrenim ve mesleki durumları, okulöncesi eğitimden yararlanma durumu, cinsiyet değişkeni, sınıf öğretmenlerinin özellikleri gibi özellikler açısından bu sınıflar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda aritmetik ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmayan Gazipaşa İlköğretim Okulu birinci sınıflarından 1-A sınıfı ile Canip Baysal İlköğretim Okulu birinci sınıflarından 1-A sınıfı çalışma grubu olarak tayin edilmiştir. Bütün deneysel işlemler bu iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu testlerdeki puanlara ilişkin istatistikler aşağıda verilmiştir.

### 2.2.1. Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetleri açısından dağılımları aşağıda verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımı açısından sayıları yüzdelik "t testi" ile ilgili sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Grupların Cinsiyet Dağılımına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar Cinsiyet	DENEY		KONTROL		sd	t	p
	n	%	n	%			
Kız	18	50	21	56,8	71	0,57	0,57
Erkek	18	50	16	43,2		0,57	0,57
Toplam	36	100	37	100		-	-

p<.05

Tablo 3.1'e göre, deney grubunun %50'si kız, %50'si erkek öğrencilerden oluşurken, kontrol grubunun %56,8'i kız, %50'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek ve kız öğrenciler açısından hesaplanan p değeri manidar [P(71)= 0,57 p<.05] bulunamamıştır. Gözlenen p değerleri tablo değerlerinden büyük olduğu için, iki grubun cinsiyet değişkeni açısından denk olduğu söylenebilir.



### 3.2.2. Grupların Okulöncesi Eğitimleri Açısından Denkliği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okulöncesi eğitim alıp almadıkları açısından denklikleri kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okulöncesi eğitimleriyle ilgili sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo2.** Grupların Okulöncesi Eğitimlerine Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	36	1,44	0,5	71	0,36	0,72
Kontrol Grubu	37	1,49	0,51			

p<.05

Tablo 2’ye göre hesaplanan p değeri manidar değildir [P(71)=0,72 p<.05]. Bu durumda grupların okulöncesi eğitimleri açısından denk oldukları söylenebilir.

### 3.2.3. Grupların Takvim Yaşları Açısından Denkliği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin takvim yaşları açısından denklikleri kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin takvim yaşları ile ilgili sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Grupların Takvim Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$ (ay)	S	sd	t	p
Deney Grubu	36	76,75	3,75	71	1,27	0,21
Kontrol Grubu	37	75,5	4,52			

p<.05

Tablo 3’e göre hesaplanan p değeri manidar değildir [P(71)=0,21 p<.05]. Bu durumda grupların takvim yaşları açısından denk oldukları söylenebilir.

### 3.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Temel Kabiliyetler Testi Dil Bölümü Puanlarına Göre Durumları

T.G. Thurstone’nun geliştirmiş olduğu ve Türkçe’ye deneme amacı ile “SRA Primary Mental Abilities” (Temel Zeka Yetenekleri) testinden adapte edilmiş olan ve Milli Eğitim Bakanlığınca okullarda özel alt sınıfların oluşturulmasında kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (5-7)’nin 49 sorudan

oluşan dil kavramı testi, okulların açıldığı ilk hafta deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmış ve bu açıdan denklilikleri kontrol edilmiştir. Temel Kabiliyetler Testi (5-7) Dil Bölümü ile ilgili sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir

**Tablo 4.** Grupların Temel Kabiliyetler Testinin Dil Bölümü Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	s	sd	p
Deney Grubu	36	35.75	5.49	71	0.602
Kontrol Grubu	37	35.03	6.26		

$p < .05$

Tablo 4’e göre hesaplanan p değeri manidar değildir [ $P(71)=0,60$   $p < .05$ ]. Bu durumda grupların Temel Kabiliyetler Testinin Dil Bölümü puanlarına göre denk oldukları söylenebilir.

### 3.2.5. Öğretmenlerin Özellikleri ve Eğitimi

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bireysel özellikleri açısından durumları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda görevli öğretmenlerin bazı özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Deney öncesi ve deney sırasında deney grubu öğretmenine araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, araçların kullanım amacı, kullanım şekli ve özelliklerini içeren genel bilgiler, deneysel tasarı ve ön görülen uygulama, öğretim planında kullanılacak bilgisayar teknolojileri (datashow, powerpoint, internet, yazılımlar, tepegöz, dvd vb.) ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu amaçla, deney grubu öğretmeni ile çoklu ortam temel kavramları, ilkeleri, önemi ve gereği, uygulama esasları üzerinde görüş alışverişinde bulunulmuştur. Örneğin hazırlanan cd, animasyonlu video klipleri, sunular, elektronik ortamda hazırlanmış çalışma kağıtları, tepegöz saydamlarının ilkokuma yazmanın hangi aşamalarında neden ve nasıl kullanılabileceği üzerinde konuşulmuş, tartışılmış ve araştırmacı tarafından örnek ders işlenişine yer verilmiştir. Programa yönelik olarak uygulamalar kapsamında öğretmenin de dönütleri temele alınarak bir sonraki programın geliştirilmesinde araştırmacıya yol göstermiştir. Araştırmacı en az haftada iki gün okulda bulunarak deney grubunun çalışmalarını izlemiş; programın uygulanmasına ilişkin gözlemlerde bulunmuş; ihtiyaç duyulan destek ve yardımları sağlamış; uygulamada karşılaşılan aksaklık ve eksikliklerin giderilmesi; programın işleyişine yönelik geribildirimler doğrultusunda çalışmalarda bulunmuş ve öğrencilerin gelişimleri de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Özellikleri ve Eğitimi**

Madde No	Özellikler	Deney Grubu Öğretmeni	Kontrol Grubu Öğretmeni
1	<b>Cinsiyet</b>	Bayan	Bayan
2	<b>Medeni Durum</b>	Evli	Evli
3	<b>Yaş</b>	42	39
4	<b>Meslekteki Kıdem</b>	16	17
5	<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni
6	<b>Öğrenim Durumu</b>	2 yıllık yüksek okul	2 yıllık yüksek okul+lisans tamamlama
7	<b>Mezun olduğu okulun adı</b>	Gazi Üniversitesi Bolu Eğitim Yüksekokulu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2003)
8	<b>Birinci sınıflar üzerinde kaç öğretim yılı görev aldığı?</b>	3 (üç) yıl	2 (iki) yıl
9	<b>Birleştirilmiş sınıflar üzerinde kaç öğretim yılı görev aldığı?</b>	4 (dört) yıl	7 (yedi) yıl
10	<b>Türkçe ya da İlk Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna veya seminerine katılma durumu</b>	Hiç katılmadı	Hiç katılmadı

Kontrol grubunun çalışmaları ve izlenmesi ise, sınıf gözlemleri ve öğretmenin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin geribildirimleri temele alınarak yapılmıştır. Kontrol grubunun öğretmeni, Milli eğitim Bakanlığı İlkokuma Yazma Programı kapsamında ilkokuma yazma öğretme-öğrenme sürecini kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yürütmüştür. Kontrol grubunun öğretmenine de araştırmanın amacı ve önemi, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, araçların kullanım amacı ve özelliklerini içeren genel bilgiler verilmiştir.

### 3.2.6.Grupların Okuma ve Harfi Tanıma Durumları

Okulların açıldığı ilk hafta deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Türkçe alfabedeki harfler tablosu ile araştırmacı tarafından oluşturulan “Mutlu Ol” (Ek.2.) adlı okuma parçasından faydalanılmıştır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve harfi tanıma durumlarının tespiti sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol ve Deney Grupları Okuma ve Alfabe Testi Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	DENEY		KONTROL		sd	t	p
	n	%	n	%			
Okuyan (hece, sözcük, cümle, metin)	0	0	0	0	71	-	-
Alfabe'deki harflerin tamamını tanıyan	1	2,8	2	5,4		0,56	0,58
Bazı sesleri tanıyan	5	13,9	4	10,8		0,39	0,69
Sesleri hiç tanımayan	30	83,3	31	83,8		0,05	0,95
Toplam	36	100	37	100		--	--

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda da okuyan öğrenci yoktur. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin %2,8'i, kontrol grubu öğrencilerinin %5,4'ü gösterilen harflerin tamamını tanıırken; deney grubu öğrencilerinin %13,9'u, kontrol grubu öğrencilerinin %10,8'i alfabe'deki bazı harfleri tanımışlardır. Deney grubu öğrencilerinin %83,3'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %83,8'i hiçbir harfi tanımamıştır. Tablo 3.6'da gözlemlendiği gibi iki grup arasındaki gözlenen p değerleri tablo değerlerinden büyük olduğu için grupların okuma ve alfabe testi durumlarına göre denk olduğu söylenebilir.

### 3.3 Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması ve Eğitim durumlarının Düzenlenmesi

Bu çalışma kapsamında deney grubu için, ses temelli cümle yöntemi doğrultusunda, çoklu ortam özelliklerine uygun olarak, bir öğretmen kılavuzu hazırlanmıştır. Öğretim, ilköğretim programındaki ilkelere uygun olarak yapılmıştır. Kontrol grubu Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönergeleri doğrultusunda ilkokuma-yazma öğretimi görürken, deney grubu öğrencileri de araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönergeleri doğrultusunda hazırlanan öğretmen kılavuzuna uygun olarak öğretim görmüşlerdir.

Deney grubunda, çoklu ortam uygulamaları kapsamında; ilköğretim programında öngörülen kazanımlarla tutarlı olarak; öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik duyularına hitap eden etkinlikler ve bilgisayarda hazırlanmış ilkokuma yazma ile ilgili CD'ler, animasyonlar, video klipleri, elektronik ortamda hazırlanmış çalışma kâğıtları, powerpoint sunuları, datashow, internet, sesli müzikli metinler, resimler, tablolar, yazılımlar ve ilkokuma yazma ile ilgili bilgisayar oyunlarından faydalanılarak eğitim durumları hazırlanmıştır. Çoklu ortam araçları, dikkati çekme; tekerlemeler, şarkılar, sesi tanıma ve hissetme, harfin yazılış yönü ve yazılışı; hece, kelime, cümle okuma; hece, kelime, cümle ve metinler oluşturma ve bunlarla ilgili bilgisayar oyunları şeklinde kullanılmıştır.

Bilgisayar ortamında kullanılacak araçlar hazırlanırken; sayfaların

tasarlanmasında kullanılan veri yapılarından; metin, grafik, resim, tablo ve animasyon türünde olanlar için uzmanların önerileri alınmış, bu öneriler doğrultusunda tasarıma yansımalar sağlanmıştır. Renkler seçilirken sadeliğe özen gösterilmiş, bireysel farklılık, tutarlılık, bölüm, işitsel ve görsel dikkat, zamansal, uzamsal ve multimedya prensiplerine dikkat edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan çoklu ortam kaynaklarının yanında, internet sitelerindeki Powerpoint programında hazırlanan sunumlar, flash programında hazırlanmış animasyonlardan da yararlanılmıştır.

### 3.4.1. Veri Toplama Araçları

1. İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin giriş özelliklerini tespit etmek amacı ile aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

- Temel Kabiliyetler Testi (5-7)'nin 49 sorudan oluşan dil kavramı testi. Bu test, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından görevlendirilen uzmanlarla beraber araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerini kazanma sürelerinin saptanmasında, öğrencilerinin genellikle öğrenmiş oldukları sözcüklerden oluşan "Mutlu Ol" adlı okuma parçası araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini kazanma sürelerinin saptanmasında, ölçüt alınan metni okudukları gün ile okula başladıkları gün arasındaki gün sayısı hesaplanarak okuma becerisini kazanma puanları elde edilmiştir.
- Birinci yarıyıl sonunda, öğrencilerin sesli okuma becerilerinin ölçülmesi amacı ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genellikle öğrenmiş oldukları sözcüklerden oluşan "Cici Kuş" adlı okuma parçası araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
- İkinci yarıyıl sonunda, öğrencilerin sesli okuma becerilerinin ölçülmesi amacı ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genellikle öğrenmiş oldukları sözcüklerden oluşan "Erik Ağacı" adlı okuma parçası araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
- Sesli okuma gözlem formu olarak, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nce hazırlanıp kullanılan bireysel okuma değerlendirme formu kullanılmıştır.
- Birinci ve ikinci dönem için hazırlanan sesli okuma metinlerini öğrencilerin okuma süreleri (sn) hesaplanarak, okuma hızı puanları elde edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okudukları metinde yanlış okudukları, ekledikleri, atladıkları, tekrar ettikleri sözcükler sayılarak, toplam hata sayısı, toplam hata sayısının metindeki sözcük sayısından çıkarılması ile doğru okunan sözcük sayısı elde edilerek gruplar arasındaki puanlar karşılaştırılmıştır. Hataları tespit etmek amacı ile hata analizleri envanterleri kullanılmıştır.

### 3.4.2. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesinde, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, araştırmanın alt problemlerine çözüm olacak, araştırma sonucunda uygulanacak ve testlerden elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki istatistikler, analizler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada, elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS For Windows paket programından yararlanılmış ve yüzde, frekans, ortalama, standart sapma ve “t” testi gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Araştırmadaki karşılaştırmalarda manidarlık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tartışma ve yorum yer almaktadır.

### 3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlkokuma ve yazma becerisini çoklu ortam uygulamaları ile kazanan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında “okuma becerisini kazanma süresi” bakımından manidar bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, ilkokuma yazma öğretimi çoklu ortam desteğinde olan deney grubu öğrencilerinin okumaya geçiş süresi puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaşmaktadır [ $P(71)=0,000$ ,  $p<.05$ ]. Bu durum da, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okumaya geçiş süresini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 3.1** Okuma Becerisini Kazanma Süresine İlişkin Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
DENEY	36	59,33	21,17	71	4,77	,000
KONTROL	37	80,22	15,89		4,76	

p<.05

Paivio (2006)'e göre okumaya ilk başlayan okurlar, okudukları soyut kelimelerin resimleri, bu kelimelerin yanında verildiğinde, kelimelerin sadece okunuşları ile verildiği duruma nazaran okumayı daha hızlı öğrenirler. Reitsma ve Wesselling (1998), tarafından yapılan bir araştırmada, hazırlanan bir yazılımla sesleri öğrenen öğrencilerin okuma yazma performanslarının yükseldiği görülmüştür. Yine bir Alman anaokulunda, sesleri ve kelime oluşturma öğrenimini destekleyen bir yazılım kullanılmış; uygulama sonunda, öğrencilerin harfleri daha çabuk tanıyabildikleri görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:7). Christine (1999), tarafından yapılan bir araştırmada, Powerpoint Sunu Programının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme düzeyleri kontrol grubundan anlamlı derecede deney grubu lehine farklı çıkmıştır. İlkokuma yazma öğretim programına ve öğretim tekniklerine uygun olarak hazırlanmış yazılımların yer aldığı cd-romlardan, animasyonlu video kliplerden, sunulardan, elektronik ortamda hazırlanmış çalışma kâğıtlarından ve internetteki ilkokuma yazma öğretiminde kullanabilecek sitelerden yararlanarak bilgisayar destekli ilkokuma yazma öğretimi ile zevkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanır. Bu yöntem ile hem sınıfta hem de evde öğrenme devam ettirilebilirken, okuma yazma öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin öğrenimi kolaylaşır ve hızlanır (Gambrell ve diğerleri, 2000:3). Tüm bu araştırma bulgularının birinci alt probleme ilişkin bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

### 3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlkokuma ve yazma becerisini çoklu ortam uygulamaları ile kazanan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında birinci ve ikinci yarıyıl sonu “sesli okuma hızları” bakımından manidar bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’ de verilmiştir.

**Tablo 3.2** I.Yarıyıl Sonu (Ocak Ayı 3. Hafta) Sesli Okuma Hızına İlişkin Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	Okuma Hızı (sn)		Ss	sd	T	P
	N	$\bar{x}$				
DENEY	36	59,72	59,58	71	2,08	0,04
KONTROL	37	84,27	39,39		2,07	

p&lt;.05

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, ilkokuma yazma öğretimi çoklu ortam desteğinde olan deney grubu öğrencilerinin birinci yarıyıl sonu sesli okuma hızına ilişkin puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaşmaktadır [P(71)=0,04, p<.05]. Bu durum da, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının birinci yarıyıl sonu sesli okuma hızını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 3.3.** II. Yarıyıl Sonu Okuma Hızına İlişkin Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
DENEY	36	99,50	42,81	71	3,43	0,001
KONTROL	37	134,19	43,54		3,43	

p&lt;.05

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, ilkokuma yazma öğretimi çoklu ortam desteğinde olan deney grubu öğrencilerinin ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızına ilişkin puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaşmaktadır [P(71)=0,001, p<.05]. Bu durum da, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sherman (2004), yaptığı araştırmada yazılım kullanılarak öğretim yapılan çocukların yapılmayanlara göre daha fazla kelime okuyabildikleri ve harfleri daha çabuk tanıyabildiklerini tespit etmiştir. Wise, Olson ve Treiman (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, birinci sınıf çocuklarında sestem kelimeye, cümleye ve metne doğru bir sıra izleyen okuma yazma öğretimi için yazıların altı fosforlu ve renkli çizgilerle çizilerek, çeşitli şekillerde görselleştirilerek ve seslendirilerek hazırlanan bir yazılım kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sesleri birleştirme becerilerinin geliştiği ve kelimeleri başka metinlerde gördüklerinde hızlıca okudukları görülmüştür. Burns, Roe ve Ross (1996), tarafından yapılan bir araştırmada, pek çok sınıfta öğretmenin anlatımına ek olarak yapılan bilgisayar etkinliklerinin çocukların kelimeleri okumalarını verimli ve akıcı hale getirdiği görülmüştür. Reitsma (1988), tarafından yapılan bir araştırmada yazılım desteğiyle yapılan ses



öğretimi sürecine dahil olan öğrencilerde, kelime tanıma ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Anderson ve Horney (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, okuma sorunları yaşayan çocukların elektronik metinlerle okumaya başladıktan sonra kelime sınavlarındaki başarılarının arttığı görülmüştür. Mitchell ve Fox (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, okuma problemleri yaşayan okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarından oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bu çocuklar, karıştırdıkları sesleri öğrenmek için hazırlanan bir bilgisayar yazılımı desteği almışlardır. Araştırma sonucunda, yazılım desteği alan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:9-12). Bektaş (2007)'in araştırmasında da öğrencilerin okuma hızlarında görülen yavaşlığa çoklu ortam uygulamaları alternatif bir çözüm yolu olarak önerilmiştir. Yukarıda verilmiş olan araştırmalardan elde edilen bulgular, ikinci alt probleme yönelik elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçlara dayanılarak, ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarına yer verilmesinin ilkokuma yazmada etkili sonuçlar doğurması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

### 3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlkokuma ve yazma becerisini çoklu ortam uygulamaları ile kazanan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında birinci ve ikinci yarıyıl sonu “okumada doğruluk düzeyi” bakımından fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 3.4’ ve Tablo 3.5’de verilmiştir.

**Tablo3.4.** I. Dönem Okumada Doğruluk Düzeyine İlişkin Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	P
DENEY	36	60,00	3,80	71	2,39	,019
KONTROL	37	57,41	5,32		2,40	

p<.05

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi, ilkokuma yazma öğretimi çoklu ortam desteğinde olan deney grubu öğrencilerinin birinci yarıyıl sonu okumada doğruluk düzeyine ilişkin puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaşmaktadır [P(71)=0,019, p<.05]. Bu durum da, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının birinci yarıyıl sonu doğru okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 3.5.** II. Dönem Okumada Doğruluk Düzeyine İlişkin Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	P
DENEY	36	113,56	4,49	71	2,26	,027
KONTROL	37	111,41	3,62		2,25	

p<.05

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, ilkokuma yazma öğretimi çoklu ortam desteğinde olan deney grubu öğrencilerinin ikinci yarıyıl sonu okumada doğruluk düzeyine ilişkin puanları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaşmaktadır [P(71)=0,027, p<.05]. Bu durum da, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının ikinci yarıyıl sonu doğru okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Orhan (2007), tarafından yapılan araştırmada, bilgisayar destekli öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin okuma başarısı aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırma bulgularının yapılan çalışmanın etkililiğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Amerika’da bir anaokulunda bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğretiminin yapıldığı bir araştırma sonunda interaktif ve çoklu ortam uygulamalarının, onların okuma yazmaya ilişkin ihtiyaçlarını desteklediği görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:16).

Gelişmiş ülkelerde ilkokuma yazma öğretiminde sınıfta bulunan tek bilgisayarın etkili olmadığına, interaktif öğretimin gereğine inanılmaktadır. Bunlara dayanarak, ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kullanımına yer verilmesi ilkokuma yazmada öğrenci başarısını sağlamada ve artırmada oldukça önemlidir (Orhan,2007:115). Sayılan araştırmaların bulguları, üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Çoklu ortam uygulamalarının ilkokuma yazma sürecinde öğrencilere somut etkinlikler sunması, öğretim ortamını zenginleştirilmesi, materyallerin dikkat çekici olması, öğrencilerin derse aktif katılımı sağlaması gibi nedenlerle okumada doğruluk derecesini arttırdığı söylenebilir.

### 3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlkokuma ve yazma becerisini çoklu ortam uygulamaları ile kazanan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında birinci ve ikinci yarıyıl sonu “okuma becerisinin gelişimi” bakımından fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 3.6 ve Tablo 3.7 ve Tablo 3.8 ve

Tablo 3.9’da verilmiştir.

**Tablo 3.6. I. Yarıyıl Sonu Deney ve Kontrol Gruplarında Okumanın Gelişimi**

GRUPLAR	DENEY				KONTROL			
	N	Hata Sayısı	f	%	N	Hata Sayısı	f	%
<b>Gözlem Sonuçları</b>								
<b>Bir heceli sözcükler</b>	36	0	32	88,9	37	0	25	67,6
		1	3	8,3		1	6	16,2
		3	1	2,8		2	2	5,4
						3	2	5,4
						6	1	2,7
						7	1	2,7
<b>İki heceli sözcükler</b>	36	0	22	61,1	37	0	13	35,1
		1	6	16,7		1	12	32,4
		2	3	8,3		2	3	8,1
		3	1	2,8		3	3	8,1
		4	3	8,3		4	2	5,4
		5	1	2,8		5	1	2,7
						6	1	2,7
				7	1	2,7		
				9	1	2,7		
<b>Dört heceli sözcükler</b>		0	34	94,4		0	36	97,3
		1	2	5,6		1	1	2,7
<b>Beş heceli sözcükler</b>		0	34	94,4		0	28	75,7
		1	2	5,6		1	9	24,3

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları arasında I. yarıyıl sonu okuma becerisinin gelişimi incelendiğinde, **“Bir heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %88,9’unun hiç hata yapmadığı, %8,3’ünün 1 hata, %2,8’inin 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %67,6’sının hiç hata yapmadığı, %16,2’sinin 1 hata, %5,4’lük iki grubun 2 ve 3 hata, %2,7’lik iki grubun 6 ve 7 hata yaptıkları belirlenmiştir. **“İki heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %61,1’inin hiç hata yapmadığı, %16,7’sinin 1 hata, %8,3’lük iki grubun 2 ve 4 hata, %2,8’lik iki grubun da 3 ve 5 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %35,1’inin hiç hata yapmadığı, %32,4’ünün 1 hata, %8,1’lik iki grubun 2 ve 3 hata, %5,4’ünün 4 hata ve %2,7’lik 4 grubun da sırası ile 5, 6, 7 ve 9 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Dört heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %94,4’ünün hiç hata yapmadığı, %5,6’sının 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %97,3’ünün hiç hata yapmadığı, %2,7’sinin de 1 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Beş heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %94,4’ünün hiç hata yapmadığı, %5,6’sının 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %75,7’sinin hiç hata yapmadığı,

%24,3'ünün de 9 hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, her iki grupta da okumanın gelişiminin devam ettiği; ancak, deney grubunda hece sayısı arttıkça daha az hata yapıldığı; dolayısıyla okuma becerisinin erken kazanılmasına da bağlı olarak deney grubu öğrencilerinin okumada daha önde oldukları söylenebilir. Ayrıca iki grubun da en çok iki heceli sözcüklerde hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum iki heceli sözcüklerin metin içindeki oranının fazla olmasına bağlanabilir.

Yukarıdaki tablo genel anlamda incelendiğinde; sözcüklerdeki hece sayısı artarken kontrol grubunda hata oranının deney grubuna nazaran daha da arttığı görülmektedir. Bu bulgu, birinci yarıyıl sonu okumanın gelişimine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, çoklu ortam uygulamalarının okumanın gelişiminde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.7. I. Yarıyıl Sonu Okumanın Gelişimi Toplam Hata Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
DENEY	36	1,17	2,01	71	2,31	0,02
KONTROL	37	2,73	3,54			

p<.05

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, okumanın gelişimine ilişkin puanlar, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [P(71)=0,02, p<.05]. Okumanın gelişimine ilişkin deney grubunun puanları ( $\bar{x}=1,17$ ) kontrol grubunun puanlarına ( $\bar{x}=2,73$ ) göre daha olumludur. Yani deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre okuma becerisinde daha az hata yapmaktadırlar. Bu bulgu, okumanın gelişimine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.8. II. Yarıyıl Sonu Deney ve Kontrol Gruplarında Okumanın Gelişimi**

GRUPLAR	DENEY				KONTROL			
	N	Hata Sayısı	f	%	N	Hata Sayısı	f	%
Bir heceli sözcükler	36	0	32	88,9	37	0	34	91,9
		1	4	11,1		1	2	5,4
						2	1	2,7
İki heceli sözcükler	36	0	22	61,1	37	0	18	48,6
		1	7	19,4		1	13	35,1
		2	6	16,7		2	5	13,5

		3	1	2,8		3	1	2,7
<b>Üç heceli sözcükler</b>		0	28	77,8		0	23	62,2
		1	7	19,4		1	10	27
		3	1	2,8		2	2	5,4
						3	2	5,4
<b>Dört heceli sözcükler</b>		0	23	63,9		0	12	32,4
		1	7	19,4		1	7	18,9
		2	5	13,9		2	7	18,9
		5	1	2,8		3	7	18,9
						4	2	5,4
						5	1	2,7
						7	1	2,7
<b>Beş heceli sözcükler</b>		0	32	88,9		0	21	56,8
		1	4	1,1		1	15	40,5
						3	1	2,7
<b>Altı heceli sözcükler</b>		0	35	97,2		0	36	97,3
		1	1	2,8		1	1	2,7

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları arasında II. yarıyıl sonu okuma becerisinin gelişimi incelendiğinde, **“Bir heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %88,9’unun hiç hata yapmadığı, %11,1’inin 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %91,9’unun hiç hata yapmadığı, %5,4’ünün 1 hata, %2,7’sinin de 2 hata yaptıkları belirlenmiştir. **“İki heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %61,1’inin hiç hata yapmadığı, %19,9’unun 1 hata, %16,7’sinin 2 hata, %2,8’inin de 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %48,6’sının hiç hata yapmadığı, %35,1’inin 1 hata, %13,5’inin 2 hata, %2,7’sinin 3 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Üç heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %77,8’inin hiç hata yapmadığı, %19,4’ünün 1 hata, %2,8’inin 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %62,2’sinin hiç hata yapmadığı, %27’sinin 1 hata, %5,4’lük iki grubun da 2 ve 3 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Dört heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %63,9’unun hiç hata yapmadığı, %19,4’ünün 1 hata, %13,9’unun 2 hata ve %2,8’inin de 5 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %32,4’ünün hiç hata yapmadığı, %18,9’luk üç grubun sırası ile 1, 2 ve 3 hata %5,4’ünün 4 hata ve %2,7’lik iki grubun da 5 ve 7 yaptıkları tespit edilmiştir. **“Beş heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %88,9’unun hiç hata yapmadığı, %1,1’inin 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %56,8’inin hiç hata yapmadığı, %40,5’inin 1 hata ve %2,7’sinin de 3 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Altı heceli sözcükler”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %97,2’sinin hiç hata yapmadığı, %2,8’inin de 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %97,3’ünün hiç hata yapmadığı, %2,7’sinin de 1 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Tablo3.8’de sözcüklerdeki hece sayısının artarken kontrol grubunda hata oranının deney grubuna nazaran daha da arttığı görülmektedir. Bu bulgu,

ikinci yarıyıl sonu okumanın gelişimine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, çoklu ortam uygulamalarının okumanın gelişiminde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Çoklu ortam uygulamalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumada daha önde olduğu söylenebilir. Tablo 3.8'den de anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda hece sayısı artarken aynı paralelde hata sayısı da artmakta; deney grubunda ise hata sayılarının hem birinci döneme, hem de kontrol grubuna göre azaldığı gözlenmektedir. Bu durum, çoklu ortam uygulamalarının okumanın gelişiminde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca hata sayılarında deney grubunda birinci döneme göre azalma gözlenirken; kontrol grubunda artış gözlenmiştir. Bu durum kullanılan metnin daha da zorlaşmasından da kaynaklanabilir.

**Tablo 3.9.** II. Yarıyıl Sonu Okumanın Gelişimi Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
DENEY	36	1,75	2,17	71	2,83	0,01
KONTROL	37	3,54	3,13		2,85	

$p < .05$

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, okumanın gelişimine ilişkin puanlar, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $P(71)=0,01$ ,  $p < .05$ ]. Okumanın gelişimine ilişkin deney grubunun puanları ( $x=1,75$ ) kontrol grubunun puanlarına ( $x=3,54$ ) göre daha olumludur. Yani deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre okuma becerisinde daha az hata yapmaktadırlar. Bu bulgu, okumanın gelişimine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, II. yarıyıl sonu çoklu ortam uygulamalarının okumanın gelişiminde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, okuma becerisinin erken kazanılmasına bağlı olarak çoklu ortam uygulamalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma becerisinde daha önde olduğu gözlenmektedir.

Orhan (2007), tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, yapılan t-testi analizleri sonucu elde edilen bulgulara dayanılarak, bilgisayar destekli öğretimle ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin okumada geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Mitchell and Fox (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, okuma problemleri yaşayan okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarından iki grup oluşturulmuştur. Bu çocuklar, karıştırdıkları sesleri öğrenmek için hazırlanan

bir bilgisayar yazılımı desteği almışlardır. Sonuçta bu öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Daha sonra okuma problemleri yaşayan başka çocuklardan üçüncü bir grup oluşturulmuş ve onlara bilgisayar desteği olmadan çalışmalar yaptırılmış ve okuma becerilerinde gelişme görülememiştir. Bir sonraki yılda, ilk yıl okuma problemi çekmemiş okul öncesi ve birinci sınıf çocukları için aynı yazılım kullanılmıştır. Yazılımın bu çocukların da okuma becerilerinin gelişmesini sağladığı görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:7).

Wise, Olson ve Treiman (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, birinci sınıf çocuklarında sesten kelimeye, cümleye ve metne geçen okuma yazma öğretimi için yazıların altı fosforlu ve renkli çizgilerle çizilerek, çeşitli şekillerde görselleştirilerek ve seslendirilerek hazırlanan bir yazılım kullanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin sesleri birleştirme becerilerinin geliştiği ve kelimeleri başka metinlerde gördüklerinde hemen okudukları görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:9).

McKenna ve Watkins (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, çeşitli seviyedeki öğrencilerin sesli elektronik kitaplar ve elektronik metinlerle çalışmalarının; okuma ilgilerini artırdığı ve bu çalışmaların kelime gelişimlerini desteklediği görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:12).

Jones, Torgesen ve Sexton (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kelimeler oluşturmalarını sağlayan bir yazılım kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların programda yer almayan kelimeleri okuma becerilerinin, uygulama öncesine göre daha iyi olduğu görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:9). Sözü edilen araştırmaların bulguları, dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

### 3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlkokuma ve yazma becerisini çoklu ortam uygulamaları ile kazanan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında birinci ve ikinci yarıyıl sonu “okuma yanlışlarının kaynakları” bakımından manidar bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 3.10’da verilmiştir.

**Tablo 3.10.** I. Yarıyıl Sonu Deney ve Kontrol Gruplarında Okuma Yanlışlarının Kaynakları

GRUPLAR Gözlem Sonuçları	DENEY				KONTROL			
	N	Hata Sayısı	f	%	N	Hata Sayısı	f	%
Yanlış okunan sözcük	36	0	23	63,9	37	0	16	43,2
		1	6	16,7		1	11	29,7
		2	3	8,3		2	4	10,8
		3	1	2,8		3	2	5,4
		5	3	8,3		8	2	5,4
						10	1	2,7
				11		1	2,7	
Eklenen sözcük		0	33	91,7		0	29	78,4
		1	2	5,6		1	3	8,1
		3	1	2,8		2	4	10,8
Atlanan sözcük						3	1	2,7
		0	22	61,1		0	23	62,2
	1	7	19,4	1	3	8,1		
	2	2	5,6	2	4	10,8		
	3	3	8,3	3	2	5,4		
	4	1	2,8	5	4	10,8		
Yinelenen Sözcük	6	1	2,8	9	1	2,7		
	0	26	72,2	0	17	45,9		
	1	4	11,1	1	8	21,6		
	2	1	2,8	2	3	8,1		
	3	3	8,3	3	4	10,8		
	4	1	2,8	4	1	2,7		
Telaffuz hatası yapılan sözcük	12	1	2,8	6	2	5,4		
				7	1	2,7		
				8	1	2,7		
	0	28	77,8	0	23	62,2		
	1	4	11,1	1	7	18,9		
	2	2	5,6	2	3	8,1		
			3	1	2,7			
			4	3	8,1			

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları arasında I. yarıyıl sonu okuma yanlışlarının kaynakları incelendiğinde, **“Yanlış okunan sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %63,9’unun hiç hata yapmadığı, %16,7’sinin 1 hata, %8,3’lük iki grubun 2 ve 5 hata, %2,8’inin ise 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %43,2’sinin hiç hata yapmadığı, %29,7’sinin 1 hata, %10,8’inin 2 hata, %5,4’lik iki grubun 3 ve 8 hata, %2,7’lik iki grubun da 10 ve 11 hata yaptıkları belirlenmiştir. **“Eklenen sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %91,7’sinin hiç hata yapmadığı, %5,6’sının 1 hata, %2,8’inin de 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %78,4’ünün hiç hata yapmadığı, %8,1’inin 1 hata, %10,8’inin 4 hata, %2,7’sinin 3 hata yaptıkları belirlenmiştir. **“Atlanan**



**sözcük**” başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %61,1’inin hiç hata yapmadığı, %19,4’ünün 1 hata, %5,6’sının 2 hata, %8,3’ünün 3 hata, %2,8’lik iki grubunda 4 ve 6 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %62,2’sinin hiç hata yapmadığı, %8,1’inin 1 hata, %10,8’lik iki grubun 2 ve 5 hata, %5,4’ünün 3 hata ve son olarak da %2,7’sinin 9 hata yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da **“Yinelenen Sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %72,2’sinin hiç hata yapmadığı, %11,1’inin 1 hata, %8,3’ünün 3 hata, %2,8’lik üç grubun da 2, 4 ve 12 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %45,9’unun hiç hata yapmadığı, %21,6’sının 1 hata, %8,1’inin 2 hata, %10,8’inin 3 hata, %5,4’ünün 6 hata ve son olarak da %2,7’lik üç grubun da 4, 7 ve 8 “hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Telaffuz hatası yapılan sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %77,8’inin hiç hata yapmadığı, %11,1’inin 1 hata, %5,6’sının 2 hata, %2,8’lik iki grubun da 3 ve 4 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %62,2’sinin hiç hata yapmadığı, %18,9’unun 1 hata, %8,1’lik iki grubun 2 ve 4 hata ve %2,7’sinin de 3 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, deney grubunda birinci yarıyıl sonunda en çok sözcük atlama hatası yapılırken; kontrol grubunda sözcüğü yanlış okuma ve sözcüğü yineleme hataları yapılmıştır. Ayrıca her hata kaynağında kontrol grubu öğrencilerinin daha fazla hata yaptıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak, deney grubu öğrencilerinin I. yarıyıl sonu itibari ile hata kaynakları açısından da daha az okuma yanlışı yaptıkları söylenebilir. Bu durum, çoklu ortam uygulamalarının doğru okuma becerisi kapsamında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratarak etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.11.** I. Yarıyıl Sonu Okuma Yanlışlarının Kaynakları Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
DENEY	36	3,08	3,85	71	4,64	0,024
KONTROL	37	5,59	5,32		4,68	

p<.05

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, okuma yanlışlarının kaynaklarına ilişkin puanlar, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [P(71)=0,024, p<.05]. Okuma yanlışlarının kaynaklarına ilişkin deney grubunun puanları ( $\bar{x}$ =3,08) kontrol grubunun puanlarına ( $\bar{x}$ =5,59) göre daha olumludur. Yani deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre okuma becerisinde daha az hata yapmaktadırlar ve hata kaynakları bakımından da farklılaşmalar gözlenmektedir. Bu bulgu, doğru okuma becerisine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu

göstermektedir. Bu durum, çoklu ortam uygulamalarının doğru okuma becerisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin I. yarıyıl sonu itibari ile hata kaynakları açısından da daha az okuma yanlışı yaptıkları söylenebilir.

Tablo 3.12’de, deney ve kontrol grupları arasında II. yarıyıl sonu okuma yanlıklarının kaynakları incelendiğinde, **“Yanlı okunan sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %55,6’sının hiç hata yapmadığı, %30,6’sının 1 hata, %5,6’sının 2 hata ve %2,8’kil üç grubunda 3, 4 ve 5 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %32,2’sinin hiç hata yapmadığı, %10,8’inin 1 hata, %18,9’luk iki grubun 2 ve 3 hata, %8,1’lik iki grubun 4 ve 5 hata, %2,7’sinin de 6 hata yaptıkları belirlenmiştir. **“Eklenen sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %88,9’unun hiç hata yapmadığı, %2,8’lik iki grubun 1 ve 2 hata ve %5,6’sının 3 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %73’ünün hiç hata yapmadığı, %18,9’unun 1 hata, %8,1’inin 2 hata yaptıkları tespit edilmiştir. **“Atlanan sözcük”** başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %58,3’ünün hiç hata yapmadığı, %22,2’sinin 1 hata, %11,1’inin 2 hata, %5,6’sının 3 hata, %2,8’inin de 6 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %67,6’sının hiç hata yapmadığı, %10,8’inin 1 hata, %13,5’inin 2 hata ve %8,1’inin 3 hata yaptığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 3.12** II. Yarıyıl Sonu Deney ve Kontrol Gruplar Okuma Yanlıklarının Kaynakları

GRUPLAR	DENEY				KONTROL			
	N	Hata Sayısı	f	%	N	Hata Sayısı	f	%
Yanlı okunan sözcük	36	0	20	55,6	37	0	12	32,4
		1	11	30,6		1	4	10,8
		2	2	5,6		2	7	18,9
		3	1	2,8		3	7	18,9
		4	1	2,8		4	3	8,1
		5	1	2,8		5	3	8,1
Eklenen sözcük		6				6	1	2,7
		0	32	88,9		0	27	73
		1	1	2,8		1	7	18,9
		2	1	2,8		2	3	8,1
Atlanan sözcük		3	2	5,6				
		0	21	58,3		0	25	67,6
	1	8	22,2	1	4	10,8		
	2	4	11,1	2	5	13,5		
	3	2	5,6	3	3	8,1		
	6	1	2,8					

<b>Yinelenen Sözcük</b>	0	14	38,9		0	7	18,9
	1	4	11,1		1	5	13,5
	2	11	30,6		2	11	29,7
	3	2	5,6		3	7	18,9
	4	2	5,6		4	3	8,1
	5	1	2,8		5	1	2,7
	11	1	2,8		6	1	2,7
					8	1	2,7
					12	1	2,7
					0	29	78,4
<b>Telaffuz hatası yapılan sözcük</b>	0	35	97,2	1	7	18,9	
	1	1	2,8	2	1	2,7	

Tablo 4.12’de “**Yinelenen sözcük**” başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %38,9’unun hiç hata yapmadığı, %11,1’inin 1 hata, %30,6’sının 2 hata, %5,6’lık iki grubun 3 ve 4 hata, %2,8’lik iki grubun da 5 ve 11 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %18,9’unun hiç hata yapmadığı, %13,5’inin 1 hata, %29,7’sinin 2 hata, %18,9’unun 3 hata, %8,1’inin 4 hata ve son olarak da %2,7’lik üç grubun da 5, 6 ve 7 hata yaptıkları tespit edilmiştir. “**Telaffuz hatası yapılan sözcük**” başlığı kapsamında deney grubu öğrencilerinin %97,2’sinin hiç hata yapmadığı, %2,8’inin 1 hata yaptığı; bu hata kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin %78,4’ünün hiç hata yapmadığı, %18,9’unun 1 hata ve %2,7’sinin de 2 hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, deney grubunda ikinci yarıyıl sonunda en çok sözcük yineleme hatası yapılırken; kontrol grubunda sözcüğü yanlış okuma ve yineleme hataları yapılmıştır. Ayrıca her hata kaynağında kontrol grubu öğrencilerinin belirgin bir farkla daha fazla hata yaptıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak, deney grubu öğrencilerinin II. yarıyıl sonu itibari ile hata kaynakları açısından da daha az okuma yanlışı yaptıkları söylenebilir. Bu durum, çoklu ortam uygulamalarının doğru okuma becerisi kapsamında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratarak etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.13** II. Yarıyıl Sonu Okuma Yanlışlarının Kaynakları Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
DENEY	36	3,36	4,26	71	2,43	0,02
KONTROL	37	5,62	3,68		2,42	

p<.05

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, okuma yanlışlarının kaynaklarına ilişkin

puanlar, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [P(71)=0,02, p<.05]. Okuma yanlışlarının kaynaklarına ilişkin deney grubunun puanları (x=3,36) kontrol grubunun puanlarına (x=5,62) göre daha olumludur. Yani deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre okuma becerisinde daha az hata yapmaktadırlar ve hata kaynakları bakımından da farklılaşmalar gözlenmektedir. Bu bulgu, doğru okuma becerisine ilişkin puanlar ile çoklu ortam uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, çoklu ortam uygulamalarının doğru okuma becerisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin I. Yarıyıl sonu itibari ile hata kaynakları açısından da daha az okuma yanlışı yaptıkları söylenebilir.

Tablolar I. yarıyıl sonu ve II. yarıyıl sonu itibariyle okumanın gelişimi açısından karşılaştırıldığında, okuma yanlışlarının kaynağındaki oranlar büyük ölçüde küçülmemiştir. Bu durum iki yarıyıldan, okuma gelişimine uygun olarak verilen metinlerin arasındaki düzey farkından kaynaklanabilir. Çünkü öğretim yılı başında verilen metine göre öğretim yılı sonunda verilen metin daha karmaşıktır (Çelenk, 1993:73). Bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki yarıyıldan da deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinden daha az hata yapmalarına karşın, ikinci dönem Çelenk (1993)'in belirtmiş olduğu nedene dayanarak okuma yanlışlarının kaynağındaki oranlar büyük ölçüde azalmamıştır. Akyol ve Temur (2008), tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin heceleme, en genel okuma hatası olarak görüldükleri tespit edilmiş ve heceleme dışında öğrencilerin ses ekleme, ses ve heceyi eksik okuma, düzeltme ve tekrarlı okuma hataları yaptıkları belirlenmiştir.

#### **4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

##### **4.1. Sonuçlar**

İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiğini tespit etmek amacı ile yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Çoklu ortam etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma becerisini, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları tespit edilmiştir.

2. Öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında, çoklu ortam etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, anlamlı düzeyde daha hızlı okudukları belirlenmiştir.
3. Öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında, çoklu ortam etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, okumada doğruluk derecesi yönünden daha başarılı oldukları görülmüştür.
4. Öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında çoklu ortam uygulamalarının, okuma becerisinin gelişiminde deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Her iki dönem uygulamasında da okuma becerisinin, heceden kelimeye, kelimeden de basit cümleye ve daha karmaşık yapılara doğru, çocuk dil gelişimine paralel bir süreç izlediği gözlenmiştir.
5. Öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında, çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi hata kaynakları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.

## 4.2 ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Çoklu ortam Uygulamalarına İlişkin Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler” alt başlıklarında sunulmuştur.

### 4.2.1 Çoklu Ortam Uygulamaları İle İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öneriler

İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiğini inceleyen bu araştırmanın bulguları ve gözlemler dikkate alınarak ilkokuma yazma becerisinin kazanılmasında çoklu ortam uygulamalarının kullanımına yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda çoklu ortam laboratuvarları oluşturulmalı ve ilkokuma yazma çalışmaları bu laboratuvarlar da yapılmalıdır.
2. Uzmanlar tarafından oluşturulan web sitelerine internet bağlantısı yapılarak, sınıflarda ve bilgi teknolojileri laboratuvarlarında bu sitelerden yararlanılmalıdır.
3. Çoklu ortam uygulamalarına, okulöncesi kurum ve kuruluşlarında da geçilerek öğrencilerin ön okuma yazma hazırlık çalışmaları bu ortamlarda yapılmalıdır.

4. Öğretmenler, okul müdür ve müdür yardımcıları, okul rehberlik servisleri tarafından öğrenci velileri, çoklu ortam araçları ve bu araçların ilkokuma yazma sürecinde kullanımının faydaları konularında bilgilendirilerek; evinde bilgisayar, video, VCD, DVD çalar, internet gibi araçları olan velilerin ilkokuma yazma çalışmalarında, evde sınıf öğretimini destekleyecek çalışmalarda bulunmaları sağlanmalıdır.
5. Çeşitli yayınevleri ile iletişime geçilerek, yapılarak yazılım uzmanlarından yardım alınarak tasarım ilkelerine uygun, ilkokuma yazma öğretimine ilişkin özellikle flash programında hazırlanmış görsel, sesli, hareketli animasyonların yer aldığı yazılımlar (canlılık, renk, oyunlaştırma, simülasyonlar) oluşturulmalıdır.
6. Öğretmenlere, okul yöneticilerine çoklu ortam, çoklu ortamın dayandığı temel ilkeler, çoklu ortam araçları ve bu araçların kullanım amaç ve şekilleri konularında Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, araştırma kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılarak hizmetiçi eğitim programları geliştirilerek uygulanmalıdır.
7. Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli yayınevleri tarafından Türkçe birinci sınıf veli kılavuz kitapları çoklu ortam uygulamaları yapmak üzere cd kullanımına uygun olarak düzenlenerek; velilerin bu kaynakları kullanmaları sağlanmalıdır. İlkokuma yazma sürecinde kullanılmak üzere E- kitaplar hazırlanmalıdır.
8. Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına uygun olarak ilkokuma yazma becerilerini pekiştirici televizyon programları hazırlanmalıdır.
9. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği çerçevesinde eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İlkokuma Yazma Dersi programlarına çoklu ortam ve özellikleri, ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam araçlarının kullanımı konuları eklenmelidir. Öğretim elemanları da bu tür ders sunumları yapmaya teşvik edilmelidirler.
10. Çoklu ortam tasarımları yapılırken, gereksiz bilgilerin fazla kullanılmaması ve anlaşılması gerekli bilgilerin işitsel ve görsel olarak sunulması ile bilişsel yük azaltılarak, öğrenmenin olumlu etkilenebileceği ortamların oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
11. Öğrencilerin yazımında zorlandıkları ve estetik açıdan kötü yazdıkları bitişik eğik yazı harflerinin yazımını kavratma alıştırmalarına daha uzun bir süre ayrılmalı, bu harflerin alternatif

yazılışlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

12. Dikte çalışmalarında en fazla görülen harf eksiği hatasının nedenleri araştırılmalı ve önlenmesine yönelik etkinlikler geliştirilmelidir.

#### 4.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu konuda bundan sonra yapılabilecek araştırmalar için öneriler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Çoklu ortamın etkililiğinde, cinsiyet değişkeninin etkisine bakılmalıdır.
2. Çoklu ortam tasarımlarının ilkokuma yazmada öğrencilerin doyum, tutum, kalıcılık ve transfer düzeylerine etkileri incelenebilir.
3. Çoklu ortam tasarımlarının farklı (alt, üst ve orta sosyo ekonomik düzey, özel okullar, devlet okulları, birleştirilmiş sınıflar vb.) öğrenci grupları üzerinde etkisine bakılarak gruplar arasındaki farka incelenebilir.
4. Çoklu ortam uygulamalarının duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeye yönelik niteliksel araştırmalar yapılabilir.
5. Çoklu ortam uygulamaları ile öğretimin etkileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalar hem çalışma grubu hem de zaman bakımından kısıtlı kalmıştır. Bu nedenle hem uzun döneme hem de birçok derslere yönelik olarak uygulamalar yapılmalıdır.
6. İlkokuma yazmada çoklu ortam uygulamalarının etkililiğine hem okul öncesi dönemde bakılmalı hem de okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretim birinci devrenin sonuna kadar deneysel çalışmalarla sınanmalıdır (üst gruplarda okuduğunu anlama, dinleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım, noktalama işaretleri, dilbilgisi vb.).
7. İlkokuma yazma öğretiminde hazırlanmış olan cd lerin çoklu ortam prensiplerine uygunluğu konusunda çalışmalar yapılabilir.
8. Ses Temelli Cümle yönteminin eksikliklerini giderici alternatif öğretim yaklaşım ve süreçlerinin etkililiği üzerinde deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
9. İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, tutumları nitel araştırmalarla tespit edilmelidir.

10. Geliştirilen öğrenme ortamının kullanım amacına (bire-bir ya da tekrar ve alıştırma gibi) göre erişime etkisine bakılabilir.
11. Çoklu ortam uygulamalarının ilkokuma yazma öğretiminde yüksek, orta ve düşük dil yeteneğine sahip öğrenciler üzerinde etkisi incelenmelidir.
12. Yapılan deneysel çalışma niteliksel araştırma yöntemi ile karşılaştırılarak incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). **Beginning to read: Thinking and learning** Print Cambridge, MA:MIT Press.
- Akyol, Hayati ve Turan Temur. "Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2008 . Cilt: 5. Sayı: 9. ss:6
- Alkan, M., Tekedere, H. ve Genç, Ö. (2003). İnteraktif Bilgi İletişim Teknolojilerinin Uzaktan Eğitimdeki Uygulamaları. Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 2. Ulusal Sempozyumu ve Sergisi ODTÜ- KKM, 30 Nisan-2 Mayıs 2003, Ankara. Web Sitesi: "[http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/bildiri\\_30.doc](http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/bildiri_30.doc)".
- Christine, Ahmed. "PowerPoint Versus Traditional Overheads. Which is More Effective for Learning?". **Geographic Source**, 143:5, 1999.
- Çelenk, Süleyman. **İlkokuma Yama Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği**.1993, Ankara, Doktora Tezi
- Fitzgerald, Fill ve Shananan, Timothy. "Reading and Writing Relations and Their Development." **Educational Psychologist**, 35(1) 39-50,2000.
- Fitzgerald, Fill ve Noblit, George. "Balance in the Making to Read in an Ethically Feinberg, S. and Murphy, M. 2000. **Applying cognitive load theory to the design of web-based instruction. In Proceedings of IEEE Professional Communication Society international Professional Communication Conference and Proceedings of the 18th Annual ACM international Conference on Computer Documentation: Technology & Teamwork** (Cambridge, Massachusetts, September 24 - 27, 2000). ACM Special Interest Group for Design of Communications. IEEE Educational Activities Department, Piscataway, NJ, 353-36 Abstract / PDF (*Access restricted*).
- Gambrell, L., B., Morrow, L., M., Pennington, C. (2000). **Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues. Handbook of Reading Research**. (3)
- Jones, D. M., Macken, W. J., & Nicholls, A. P. (2004). The phonological store of working memory: is it phonological and is it a store? "**Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**", 30, 656-674.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Sanem Matbaacılık, 1991.
- Mayer, E. Richard ve Roxana Moreno. "**Lecture Notes In Computer Science; Proceedings of**



- the Third International Conference on Visual Information and Information Systems.”** Vol. 1614, No. 793 – 800. 1999.
- Mayer, E. Richard **“Multimedia Aids to Problem-Solving Transfer”** International Journal of Educational Research. 31 (1999) 611-623. www. Elsevier.com/locate/ijedures.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar Destekli İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. 16-18 Mayıs 2007 1. **Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu**. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Bektaş, Abdalbaki. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Adana: Çukurova Üniv., Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2007.
- Ruşen, Mustafa. **Hızlı Okuma**. Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul,1995
- Paivio, Allan. **“Dual Coding Theory And Education.”** University of Western OntarioDraft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,” The University of Michigan School of Education, September 29-October 1, 2006.
- Schroedel Schulbuchverlag. *Rahmenrichtlinien für Die Grundschule*. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kulusminister. Hannover, Deutsch.1984.
- Sherman, D., Kleiman, G., Peterson, K. (2004). *Techonology and Teaching Children to Read*. USA: **Education Development Center Publications**. [http://www.neirtec.org/reading\\_report - 07.09.2008](http://www.neirtec.org/reading_report - 07.09.2008)