

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMELEĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİNİN OKUMA-YAZMA
GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA-YAZMA BECERİLERİ
ÜZERİNDE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

FERHAT ŞAHİN

**AMASYA
Temmuz - 2018**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMELEĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİNİN OKUMA-YAZMA
GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA-YAZMA BECERİLERİ
ÜZERİNDE ETKİSİ**

**Hazırlayan
Ferhat ŞAHİN**

**Tez Danışmanı
Doc. Dr. Recep ÇAKIR**

AMASYA - 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Ferhat ŞAHİN tarafından hazırlanan Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerileri Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile 16.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınav sonucunda Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim (İlköğretim) Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Recep ÇAKIR



Üye : Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Önder İDİL



ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım./..../2018

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

15/08/2018.

Ferhat ŞAHİN

ÖZET

ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİNİN OKUMA-YAZMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA-YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ

Ferhat ŞAHİN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek

Lisans Tezi, Temmuz/2018

Danışman: Doc. Dr. Recep ÇAKIR

Yapılan bu araştırmada çoklu ortam öğretim materyallerinin, geleneksel yöntemlere göre okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerine katkısı incelenmiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın deney ve kontrol grubunu Van ilinin merkez okullarından birinde öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden okuma yazma güçlüğü çeken öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları 8'er ikinci sınıf, 4'er üçüncü sınıf ve 3'er dördüncü sınıf olmak üzere 15'er öğrenciden oluşturulmuş ve uygulama toplam 30 öğrenci ile yapılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının denkleğini sağlamak için öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleriyle işbirliği yapılarak akademik başarıları ile okuma yazma becerileri hakkında detaylı bilgi alınmıştır. Daha sonrasında uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmış bir rubrik (ilkokuma-yazma sürecini ve okuma-yazma becerisini değerlendirme formu) öğrencilere öntest olarak uygulanmıştır. Öntest hem uygulamayı yapan araştırmacı hem de her öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından uygulanarak aralarındaki korelasyon hesaplanmış ve öntestin güvenilir olduğu ölçülmüştür. Yapılan okuma-yazma hız ölçümleri ile öğrencilerin bir dakikada okuyabildikleri kelime sayısı ve dikte edebildikleri kelime sayısı kayıt altına alınmıştır. Öntest olarak kullanılan rubrik değerlendirmeleriyle öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında hem toplanan bu veriler, hem öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, hem de öğrencilerin kaçınıcı sınıf olduğu kriteri dikkate alınmış ve grupların denk olması sağlanmıştır.

Uygulama çalışmalarında kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geleneksel yöntemle okuma yazma öğretimi yapılırken deney grubu öğrencilerine yine

aynı kişi tarafından çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Toplamda 8 hafta olan sürecin ilk ve son haftası öğrencilerin değerlendirilmesine ayrılırken 6 hafta süren öğretim faaliyetleri her iki gruba haftada 5'er saatten 30 saatlik bir öğretim planı üzerinden yapılmıştır.

Uygulama süreci sonrasında okuma ve yazma hız ölçümleri tekrardan yapılmış ve sonestlerle toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Veri analizleri sonucunda uygulama süreci öncesinde denk olan deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de uygulama sonrası okuma – yazma süreci becerilerinde, okuma becerilerinde, yazma becerileri ile okuma ve yazma hızlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte süreç sonucunda deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma analizlerinde grupların okuma hızları ve yazma hızları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Uygulanan rubriğe göre okuma-yazma süreci becerilerinde ve okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken, yazma becerilerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç esnasında ve süreçten sonraki durumlarını öğrenmek amacıyla öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda çoklu ortam materyallerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında, daha uzun süreli olarak uygulanacak çoklu ortam materyallerinin öğrenme güçlüğu çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerine etkisi araştırılabilir. Ayrıca çoklu ortam materyalleri öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Yazma Öğretimi, Öğrenme Güçlüđu, Çoklu Ortam Materyalleriyle Öğretim, Okuma Yazma Hızı

ABSTRACT

EFFECTS OF MULTIMEDIA MATERIALS ON READING-WRITING SKILLS OF THE STUDENTS WHO HAVE PROBLEMS ABOUT READING AND WRITING

Ferhat ŞAHİN

Amasya University, Institute of Social Sciences Division of Classroom Education, M.A.
Fundamental Education., July/2018

Supervisor: Associate Professor, Recep ÇAKIR

In this study, according to traditional techniques, effects of multimedia materials on students' reading and writing skill who have problems about reading and writing was investigated. In the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The experimental and control group of the study were formed students who have problems about reading and writing in the 2nd, 3rd and 4th grade studying at one of the central schools in Van. Students who were participated into study were designated by taking teachers' opinions. Each experimental and control groups were composed of 15 students, (8 students from 2nd grade, 4 students from 3rd grade and 3 students from 4th grade) and the application was made with a total of 30 students.

A detailed information was obtained about students' academic achievement and reading-writing skills to provide the equality of the control and experimental groups by cooperated with students' classroom teachers. A rubric, which was prepared by referring to expert opinions, was applied as a pre-test to the students in the form of the primary reading-writing process and the reading-writing skill evaluation form. The pre-test was applied by both the researcher and each class teacher. The correlation between them was calculated and the pre-test was measured to be reliable. With the read-write speed measurements, the number of words that students can read and dictate in a minute are recorded. Students' readiness levels were determined with evaluation form which were used as pretest. In the creation of the experimental and control groups, both the collected data, the opinions of the classroom teachers of the students and the criterion of the class of the students were taken into account and the equivalence of the groups was ensured.

In the application process while reading and writing education was being practiced to control group via traditional technique by the researcher, at the same time reading and

writing education was practiced to experimental group via multimedia materials by the same researcher. While the first and the last week of the process were being reserved for students' evaluation, lasting 6 weeks education activities were made as 5 hours weekly, totally 30 hours education program for both group and is totally 8 weeks.

At the end of the application process, reading –writing speed measurements were applied again and data which were gathered with posttests were analysed with SPSS program. As a result of the data analysis, both experimental and control groups showed a significant increase in reading and writing process skills, reading skills, writing skills and reading and writing speeds after application. Experimental and control groups were compared at the end of the process. In the analyzes, there was no significant difference between reading speeds and writing speeds of the groups. According to rubric, there is no significant difference between the two groups in writing skills, while it seems that there are significant differences in the reading-writing process skills and reading skills in favor of the experimental group. Moreover, semi-structured interviews with teachers in order to learn about the thoughts of the students during and after the process have led to the finding that multimedia materials have had a positive effect on the students.

In the light of these findings, it may be suggested to investigate the effects of multimedia materials which will be applied over a longer period on the reading-writing skills of students who have learning difficulties. Multimedia materials can be improved by considering the individual characteristics of the students.

Keywords : Reading-Writing Education, Learning Difficulty, Education With Multimedia Materials, Reading-Writing Speed.

ÖNSÖZ

Çalışmamın uygulama sürecinde öğrencilerin belirlenmesi ve gruplanması aşamalarında emeklerini esirgemeyen ve destekleriyle yanımda olan mesai arkadaşlarıma ve uygulamayı yapabilmem için gereken her kolaylığı sağlayan Vali Ali Cevdet Bey İlkokulu yönetimine teşekkür ediyorum.

Tezimin birçok aşamasında bilgisini, deneyimini ve emeğini esirgmeden yanımda olan, zaman zaman tatlı sert ikazlarıyla çalışmama büyük katkısı olan değerli hocam Doc. Dr. Özgen KORKMAZ' a, sonsuz şükran ve teşekkürlerimi bildiriyorum.

Amasya Üniversitesi'yle tanıştığım günden bu yana tezsiz yüksek lisansımı bitirmemde kılavuzum olan, tezimi bitirebilmem noktasında emeğini, bilgi ve birikimini esirgemeyen, anlayışı ve sabrıyla zorlaştırmayıp kolaylaştıran, yüksek lisans yolculuğularımın mimarı kıymetli danışmanım ve hocam Doc. Dr. Recep ÇAKIR' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ferhat ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	7
1.3.Araştırmanın Problemi	8
1.3.1.Problem Cümlesi	9
1.3.2.Alt Problemler.....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10

II. BÖLÜM

2.LİTERATÜR TARAMASI	11
2.1.Okuma-Yazma Öğretimi.....	11
2.1.1.Okuma Becerisi	12
2.1.2.Yazma Becerisi	13
2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	14
2.1.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminin Önemi.....	15
2.1.3.2. İlkokuma -Yazma Öğretiminin Amacı	16
2.1.3.3. İlkokuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	17

2.1.3.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	18
2.1.4. Yazı Öğretimi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi	18
2.1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	22
2.1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	23
2.1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	23
2.1.5. Öğrenme Güçlüğü	25
2.1.5.1. Okuma Yetersizliği (Disleksi).....	26
2.1.5.2. Yazılı Anlatım Yetersizliği (Disgrafi)	27
2.1.6. Okuma Hataları	28
2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri	30
2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi	31
2.4. İlgili Araştırmalar	32
2.5. Eğitim-Öğretimde Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri.....	37
2.5.1. İlkokuma-Yazma Öğretimi ve Çoklu Ortam.....	42
2.6. Fatih Projesi.....	44

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	48
3.1.Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırma Grubu	50
3.3. Grupların Denklığı	51
3.4. Uygulama Aşamaları.....	53
3.4.1.Kontrol Grubu.....	55
3.4.2.Deney grubu.....	56
3.5.Veri Toplama Araçları	57
3.5.1.Okuma-Yazma Beceri Rubriği	57
3.5.1.1. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	58
3.5.2. Okuma Hızı Ölçümü	59
3.5.3. Yazma Hızı Ölçümü.....	59
3.5.4. Öğretmen Görüşleri	59

3.6.Uygulama Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri	60
3.6.1.E-Defter	61
3.6.2.Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum	64
3.7. Verilerin Analizi	67

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	69
4.1. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yönetime göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?	69
4.2. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin okuma hızlarına geleneksel yönetime göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?	71
4.3. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin yazma hızlarına geleneksel yönetime göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?	72
4.4. Öğretmen Görüşleri	73

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	75
------------------	----

VI. BÖLÜM

6.SONUÇ VE ÖNERİLER	81
6. 1.Bulgulara İlişkin Öneriler	81
6.2.İleriye Dönük Öneriler	81
6.3.Öğretmenlere Öneriler	81
7. KAYNAKLAR.....	82
8. EKLER	101
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	108

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1 Yapılan ölçümler ve uygulama süreci	49
Tablo 2 Öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve gruplara göre dağılımı	50
Tablo 3 Deney ve kontrol gruplarının denklığı açısından betimsel istatistik sonuçları	51
Tablo 4 Deney ve kontrol gruplarının denklığı bakımından U-Testi sonuçları	52
Tablo 5 Haftalara göre konu dağılımı	54
Tablo 6 Dikte Etme ve Okuma Hızı Ortalamaları.....	54
Tablo 7 Öntest Ölçümlerinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular	58
Tablo 8 Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmanın betimsel istatistik sonuçları	69
Tablo 9 Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmaya göre U-Testi sonuçları ..	70
Tablo 10 Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin 1 dakikada okudukları kelime sayısı ortalaması.....	71
Tablo 11 Okuma hızları bakımından gruplar arası farklılaşmanın U-Testi sonuçları	71
Tablo 12 Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin 1 dakikada yazdıkları kelime sayısı ortalaması.....	72
Tablo 13 Yazma hızları bakımından gruplar arası farklılaşmanın U-Testi sonuçları	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 "E-Defter" Anasayfa ekran görüntüsü	61
Şekil 2 Harf öğren ekran görüntüsü.....	62
Şekil 3 Konu anlatımı sayfası ekran görüntüsü	62
Şekil 4 Oyun sayfası ekran görüntüsü.....	63
Şekil 5 Nesne bulma oyunu ekran görüntüsü	63
Şekil 6 İlkokul 2. seviye sayfası ekran görüntüsü	64
Şekil 7 İlkokul 2. seviye konu anlatımı ekran görüntüsü	64
Şekil 8 Cümle kurma 1 sayfası ekran görüntüsü	64
Şekil 9 "Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum" materyali anasayfa ekran görüntüsü.....	65
Şekil 10 Sesler sayfası ekran görüntüsü	66
Şekil 11 Birinci grup harfler ekran görüntüsü.....	66
Şekil 12 "e" harfi sayfası ekran görüntüsü.....	66
Şekil 13 Örnek ses hissettirme sayfası ekran görüntüsü	67
Şekil 14 Oyun sayfası ekran görüntüsü.....	67

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BİT: Bilgi Ve İletişim Teknolojileri

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

METK: .Milli Eğitim Temel Kanunu

APA : American Psychiatric Association

BT: Bilgi Teknolojileri

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

U: Farklılaşma Değeri

P: Anlamlılık Düzeyi

N: Veri Sayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama Değeri

S.S: Standart Sapma Değeri

ÇOOYÖM: Çoklu Ortam Okuma Yazma Öğretim Materyali

%: Yüzdellik Değer

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Yazılı kültürün etkin hale gelişi, okuma yazmanın önemini daha da artırmıştır. Yazılı kültür dünyası, günlük bir gazeteyi okuyup anlamaktan, bilimsel eserleri okuyup yazabilmeye kadar geniş bir alanı kapsamaktadır (Değirmenci, 2008). Günümüz insanının hayatındaki en önemli becerilerden biri olan okuma-yazma becerisinin bireylerin okul hayatlarında önemli bir yeri vardır (Slocum, Street ve Gilberts, 1995). Okuma ve yazma becerisi tarihteki her medeniyet ve kültürde toplumların önem verdiği bir konu olmuştur. Özellikle bilgi ve iletişim çağı olarak nitelenen günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergelerinden biri de okur-yazar oranları ve kişi başına düşen kitap, gazete, dergi sayısı gibi değerlerdir (Koç, 2012).

Okuma-yazma eğitim-öğretim sürecinin de çok önemli bir parçasıdır. Nitekim Doyle (1983)' e göre okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin %83'nü okuma gerektiren etkinlikler oluşturmaktadır. Bu bağlamda elbette, okuma-yazma ile başlayan akademik hayat göz önüne alındığında bireylerin sosyal yaşantıları ve mesleki gelişimleri için okuma-yazma becerisinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılabılır. Okuma becerisini iyi bir şekilde kazanmış olan birisi, etkin okuma seviyesine daha erken ulaşabilir ve böylelikle diğer derslerinde daha başarılı bir seviyeye ulaşması kolaylaşabilir. Stanovich (1988)' e göre bir bireyin okuma becerisindeki gelişim, hem bilişsel becerilerin gelişimine hem de dil becerisinin gelişimine katkı sağlar. Örneğin; okuma yapılırken metinde geçen sözcüklerin manasının öğrenilmesi bireyin kelime hazinesini geliştirirken, metinde geçen cümlelerin yapısını kavramak, dil bilgisi kurallarına, noktalama işaretlerine dikkat etmek vs. bireyin bilişsel becerisini geliştirir. Böylesine önem arz eden okuma becerisinin birey tarafından nasıl algılandığı ve öğrenildiği de elbette ki oldukça büyük önem taşır. Birçok araştırmacı tarafından okuma becerisinin bireyler tarafından nasıl kazanıldığı ile ilgili farklı ifadeler bulunmaktadır. Bu bağlamda Bond, Tinker, Wasson ve Wasson (1989) araştırmalarında okuma, bireyin daha önceden bildiği anlamları yazılı semboller aracılığıyla hatırlaması olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Şenel'e (2004) göre; okuma becerisinin kazanıldığı süreç doğal bir şekilde ve devamlılık göstererek gelişir. Okuma becerisi geliştirilirken çok dikkatli olunmalıdır çünkü okuma becerisinin kazandırıldığı süreç için birbiriyle bağlantılı bir takım bilgilerin organize edilmesiyle oluşturulan bir süreçtir denilebilir. Şenel (2004) araştırmasında okumanın hiyerarşik bir takım beceri basamağından oluştuğunu ve herhangi bir basamakta meydana gelebilecek bir sorunun daha sonraki basamaklarda da

soruna sebep olabileceğini, öğrenmelerin basamak basamak ilerlediğini, alt basamaklarda başarıyı sağlayanların üst basamaklarda başarılı olabileceğini ve eğer bu süreç içerisinde bu basamaklar sorunsuz bir şekilde geçilirse çocuğun okuma becerisini kazanacağını ifade etmiştir.

Okul hayatına adım atan bir öğrencinin akademik hayatı okuma-yazmayı öğrenmekle başlar. İlkokul müfredatlarını göz önüne aldığımızda, okumanın her ders için önemli olduğunu, bir öğrencinin ders içeriğini çok büyük ölçüde okuma becerisi sayesinde öğrendiği düşünülebilir. İlkokul derslerinin çoğunluğunun öğretimi sürecinde okuma becerisine ihtiyaç duyulduğu için de okuma ya da okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrencinin okul hayatı boyunca birçok konuda zorlukla karşılaşabileceği ve akademik başarısının olumsuz yönde etkileneyeceği, düşünülmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Okuma becerisini, Lewis ve Doorlag (1983) sözcüğü tanıma ve sözcüğü anlama olmak üzere temel iki boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde, öğrencinin düzeyine uygun bir yazı ya da metni gördüğünde kurallarına uygun olarak okuması ve yazması kalıcı ve istendik bir davranışın kazanıldığına kanıttır (Vidin, 2013). Okumanın ne olduğuna dair birçok tanımlama yapılabildiği gibi okuma-yazma öğretimi ile ilgili de birçok yöntem ve tekniğin olduğu görülebilmektedir. Ancak her öğrenmede olduğu gibi doğru yöntemlerle ve olumlu yaklaşımlarla yapılan bir okuma yazma öğretiminin daha etkili öğrenmeler sağlayacağı düşünülebilir. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretiminde tümevarım veya tümdengelim nitelikli abece, harf, ses, sözcük, tümce ve öykü yöntemleri kullanılabilir. Günümüz eğitim-öğretim sistemimizde Millî Eğitim Bakanlığı tümevarımsal bir yöntem olan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" 'nin kullanılmasını istemektedir (MEB 2005).

Öğretim sürecinde tavsiye edilmemiş yöntemler kullanıldığında ortaya çıkabilecek problemler, öğrenen bireylerin akademik benliklerinde istenmeyen etkiler oluşturabilir. İstenmeyen bu olumsuzluk öğrencinin okul hayatı boyunca akademik başarısını olumsuz etkileyebilir. Örneğin birey yanlış ve yavaş okuyabilir, kelime hazinesi gelişmeyebilir veya okuduğu bir yazıyı anlamlandırmada zorluk yaşayabilir. Okuma becerisinin dil becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde okuma becerisi gelişmemiş bir birey tam anlamıyla dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanamaz. Bu bağlamda bu birey hayatının her aşamasında zorluklarla karşılaşabilir. Freire ve Macedo (1998) araştırmalarında okumanın sadece yazılmış bir kelimenin veyahut dilin kodunun çözülmesini içermediğini, okumanın dünyadaki bilgiyle iç içe olduğunu hatta bilgiden daha önde gittiğini ifade etmiştir. Bu sebeple dil becerisi gelişmemiş ve bu beceriyi etkili bir şekilde kullanamayan bir bireyin hayatın birçok alanında zorlukla karşılaşacağı söylenebilir.

Okuma-yazma becerisinin bir öğrencinin akademik hayatını büyük ölçüde etkileyebildiği düşünülmektedir. Bu çerçevede Türkiye’deki ilkokullarda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuma yazma öğrenemeyen ya da okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bulunuyor olması akademik anlamda ilerde sorun yaşayabilecek bir öğrenci kitlesine işaret etmektedir. Bu bağlamda Vidin (2013) çalışmasında bu öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili sorunlarını çözemedikleri için daha üst sınıflarda sorunlarının artarak devam edeceğini ifade etmiştir. Örneğin sınıfta yapılan bir okuma etkinliğinde okuma becerisi zayıf olan çocuk çekingenlik gösterebilir veya okuma becerileri yeterli olmadığı için öğretmenler tarafından tercih edilmeyebilir. Bu durumda öğrenciler kendilerini sınıf içinde ikinci plana atılmış hissi yaşayabilir ve özgüvenleri azalabilir. Bu türden durumlarla karşılaşan çocuklar Vidin’e (2013) göre kendilerini daima başarısız bir birey olarak görmekte ve kendilerine olan güvenleri azalmaktadır. Okuma güçlüğü için bir öğrencinin yaş, zeka, bulunduğu sınıf gibi değişkenlerin göz önüne alınarak diğer akranlarına veya sınıf arkadaşlarına göre okumada daha başarısız olması, şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda Yorgancı (2006) çalışmasında okuma güçlüğünü öğrencilerin okumayı öğrenmede güçlük çekmeleri, heceleme ve genel sembolik kavram ve ifadeleri anlama ve anlamlandırmada yaşadıkları zorluklar olarak ifade etmiştir. Vidin (2013)’e göre hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ya da okuma güçlüğü bulunan öğrenciler okuma-yazmayı ortalama bir öğrenciye göre daha yavaş öğrenebilmektedir. Bu öğrencilere özel bir ilgi ve ek zaman ayırarak okuma-yazma düzeyini yaşitlarının seviyesine getirmek mümkündür.

Yılmaz (2008)’e göre ilköğretim öğrencilerinin %15 - %20’lik bir kesimi okuma becerilerini geliştirme hususunda öğrenme güçlüğü çekerler ve bu miktar ülkemizde de oldukça yüksektir. Yılmaz (2008) araştırmasında okuma güçlüğü çeken bir 8. sınıf öğrencisine iki aylık bir süre boyunca kelime tekrar tekniği ile okuma becerisinin gelişimini incelemiş ve çalışmanın neticesinde endişe düzeyinde olan öğrencinin öğrenme düzeyine çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuma ve yazma becerisini okulda gerçekleştirilen bir etkinlik olarak sınırlamak doğru olmaz. Bir birey için okul bittikten sonra devam eden yaşamında okuma ve yazma becerisine birçok alanda ihtiyaç duyabileceği söylenebilir. Bu sebeple okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin herhangi zihinsel bir yetersizliği olmamasına rağmen akranlarına göre okuma-yazma becerisi bağlamında başarısız olmuş, okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilere çeşitli destek eğitim yöntemleri uygulayarak bu becerileri kazanmalarını sağlamalıdır. Böylelikle öğretmenlerin yetiştirdikleri bireyler daha başarılı olur ve topluma daha fazla katkıda bulunurlar (Vidin, 2013).

Geçtiğimiz her gün daha çok gelişim gösteren bilgi çağında, her zaman eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklendiğini, insanlığın böylelikle geliştiğini ve içinde bulunduğumuz çağı yakaladığını söylemek mümkün olabilir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin yetiştirilecekleri insan tipinin, çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli bilgilere sahip, çağdaş bireyler olmaları beklenebilir. Bu çerçevede bireyleri yetiştiren, hayata hazırlayan, geleceğimizi inşa eden kişilerin başında öğretmenler geldiğine göre, öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgiye, teknoloji kullanım yeterliliğine ve becerisine sahip, değişimlere açık ve uyum sağlayabilen bireyler olması gerekmektedir (Yılmaz, 2007).

Öğrenme ve öğretme çalışmalarının nitelik açısından daha kaliteli ve verimli hale getirilmesinde birçok ülkede bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) önemi vurgulanmakta ve birçok ülke bu teknolojileri eğitim sistemlerine entegre etme çalışmaları yapmaktadır (Plump, Anderson, Law ve Qualex, 2009). Bu noktada BİT'in verim alınabilecek düzeyde ve etkinlikte öğretme- öğrenme ortamlarına uyarlanabilmesi için eğitim ortamlarının önemli bir parçası olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Kolburan-Geçer, ve Gökdaş, 2014). Ülkemizde bu bağlamda yapılan akademik çalışmalarda öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında teknolojiden faydalanılması noktasında olumlu yönde tutum geliştirdikleri ve olumlu yönde tutum geliştiren öğretmenlerin teknoloji kullanımlarıyla aynı yönde pozitif bir ilişki gösterdiği ifade edilmiştir (Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay ve Çakıroğlu, 2001; Akkoyunlu, 2002; Çelik ve Bindak, 2005; Aral, Bütün-Ayhan, Ünlü, Erdoğan ve Ünal, 2006; Cüre ve Özden, 2008; Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008). Bununla beraber bu alanda yapılan çalışmaların bazılarında ise öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygulamasında, BİT e dönük yeterliliklerinin ve BİT e karşı tutumlarının yetersiz ve olumsuz yönde olduğu belirtilmiştir. Eroldoğan (2007) yaptığı araştırmada Türkiye'de bilgisayarın eğitim alanında kullanımı gelişmiş ülkelere kıyasla daha düşük oranda olduğunu ifade etmiştir (Ediz, 2008). Yapılan bir diğer araştırmadaysa öğretmenlerin okul ortamlarında istedikleri süre kadar bilgisayar başında olmadıklarını ifade ettiklerini ve çoğunun bilgisayar kullanma konusunda yeterli teknik bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri ifade edilmektedir (Koçak-Usluel ve Haşlamam, 2003).

Dünya da özellikle gelişmiş ülkelerde bu bağlamda okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımına dönük birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Amerika'da bir anaokulunda bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğretiminin yapıldığı bir araştırma sonunda öğrencilerin içeriği anlamada daha çok geliştiği, metinler arası ilişkileri keşfedebildikleri, interaktif ve çoklu ortam uygulamalarının, onların okuma yazmaya ilişkin ihtiyaçlarını desteklediği görülmüştür (Labbo, 1999). Karsak ve Hanife (2014) yaptıkları araştırmada gelişmiş ülkelerde bilgisayar destekli okuma yazma öğretiminin çeşitli

biçimlerde uygulandığını, sesi hissetme aşamasında konuşan alıştırma programları ile karışık olarak verilen seslerle çalışmalar yapıldığını, öğrencinin sesi hissetme seviyesine göre; cevaplarını çözümlleyen ve her öğrenciye bireysel uygulamalar hazırlayan yazılımlar ile etkinlikler düzenlendiğini belirtmiştir. Ayrıca çoklu ortam özellikleri ile seslerin harfler ile bağlantılanarak alfabedeki harfler ile uyuşan seslerin öğretildiğini ifade etmiştir. Bir Alman anaokulunda, sesleri ve kelime oluşturma öğrenimini destekleyen bir yazılım kullanılmıştır. Uygulama sonunda, bu yazılım kullanılarak öğretim yapılan öğrencilerin, normal öğretim yapılan diğer öğrencilere kıyasla daha fazla kelime okuyabildikleri ve harfleri daha çabuk tanıyabildikleri görülmüştür (Daal ve Reitsma, 2000; Sherman, Kleiman ve Peterson, 2004). Seslerle yazıyı ilişkilendiren, konuşan kelime işlemci programlar, çoklu ortam ve elektronik metinler yardımıyla öğrencilerin öykülerde yer alan sesleri tanımaları, harfleri yazmaları, öykü dinlemeleri ve bilgilendirici metinleri yüksek sesle okumaları, basit metinleri okuyup yazmaları sağlanır. Wise, Olson ve Treiman (1990) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucu da bu fikri desteklemektedir. Araştırmada birinci sınıf çocuklarında sesteki 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. Bu çerçevede okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerinin geleneksel yöntemlere göre daha verimli olabildikleri sonucuna ulaşılabılır.

Türkiye’de Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesinin uygulamaya girmesiyle birlikte, eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük etkili bir adım atıldığı ve okullarda teknoloji kullanımının geliştirilerek eğitim kalitesinin arttırılmaya çalışıldığına amaçlandığı söylenebilir. Bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edeceği, etkin kullanımlar sonucunda bilgiye ulaşmayı kolaylaştıracağı ve daha kalıcı öğrenme sağlayacağı düşünülmüş olabilir.

“Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır. Bu prensiplerden yola çıkarak çözümü oluştururken başarı faktörleri 5 temel esasa dayandırılmıştır:

1. **Erişilebilirlik:** Her an her yerden, zaman ve araçlardan bağımsız olarak hizmet sunabilmek,
2. **Verimlilik:** Hedef odaklı, daha verimli çalışma ortamları ve gelişim alanları sunabilmek,

3. **Eşitlik (fırsat eşitliği)**: Tüm paydaşların en iyi hizmete erişilebilmesini sağlayabilmek,

4. **Ölçülebilirlik**: Gelişimin doğru değerlendirilebilmesi için sürecin ve sonuçların doğru ölçülebilmesini sağlamak, buna göre düzgün geri bildirim verebilmek,

5. **Kalite**: Tüm eğitimin kalitesini ölçülebilir şekilde yükseltmek” (MEB, 2017).

Bunun yanı sıra projeye eğitim sistemine katılan bu yeni bileşenlerin öğretim programlarında etkin, bilinçli ve güvenli kullanımının sağlanması amaçlanmıştır. Böylece günümüz modern eğitim sisteminin bütün özelliklerine sahip bir eğitim sistemi oluşturulmak istenmektedir. Eğitim sürecinin birçok aşamasında da olduğu gibi bu projenin de en önemli ayağı konumunda öğretmenler yer almaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin projeye karşı uyum ve yeterlilikleri projenin başarıya ulaşmasında en önemli aşama olarak düşünülebilir. Bu nedenle: “FATİH projesinin amacına ulaşabilmesi için bilgisayar okuryazarlığının yaygınlaştırılması ve projenin uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik eğitimlerin sunulmasının hayati önem taşıdığı söylenebilir” (Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011 sy:127).

Öğretim teknolojilerine dolayısıyla çoklu ortam materyallerine yeteri seviyede hakim olan bir öğretmen hazırlayacağı materyalleri sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerinin daha kalıcı, izli ve hızlı öğrenmelerini sağlayabilir. Özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilerinin seviyelerine uygun hazırlanmış veya kendi hazırladığı materyallerle okuma-yazma öğretiminde daha eğlenceli, daha renkli ve en önemlisi daha verimli sonuçlar alacağı ortamlar oluşturabilir.

Alan yazına bakıldığında Yıldız’ın (2010) çalışmasında ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinde “çoklu ortam materyallerinin” okuma becerisinde geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere de MEB in belirlediği okuma yazma müfredatı çerçevesinde etkileşimli videolardan faydalanılarak hazırlanmış bir çoklu ortam öğretim materyalinin uygulanması bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ortaokul, lise ve ilkokul seviyelerinde değişik branş derslerinin öğretiminde çoklu ortam niteliğinde öğretim teknolojilerinin kullanılmasına dönük oldukça fazla çalışmaya rastlanılmıştır (Adıgüzel, 2010; Alkan, 2009; Altınışik, 2001; Akalan, 2012; Ayaydın, 2014; Bozkurt, 2011; İlhan, 2011; Küçük, 2006; Oktay E., 2014; Özgür, 2005; Yıldız, 2010).

Yukarda verilen çalışmalarla birlikte okuma yazma öğretimi ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çerçevede Demirkol

(2012) araştırmasında birebir öğretim yöntemini kullanarak bir öğrencinin yazma becerisine bireysel öğretimin katkısını incelemiştir. Benzer olarak Yüksel (2010) araştırmasında birebir öğretimin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Yılmaz (2008) araştırmasında “Kelime Tekrar Tekniği” kullanarak öğrencinin okuma becerisine etkisini araştırmıştır. Yangın ve Sidekli (2006) “Fernal Tekniği”nin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Balun (2008) görsel okuma ve görsel sunu kullanımının etkisini araştırırken, Stokes (2002) araştırmasında görsel öge kullanımının eğitim-öğretimin verimliliğini artırdığını ifade etmiştir. Bir diğer taraftan Babayiğit (2012) araştırmasında okuma yazma öğretiminde ses sıralamasının etkililiğini araştırmıştır. Güvey Aktay (2015) ise bir diğer önemli yöntemlerden birisi olan akran işbirliğini konu alarak “ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği” konulu çalışma yapmıştır.

Görüldüğü üzere kendi içinde çeşitliliği artan okuma yazma öğretimi yöntem ve tekniklerinin yukarıda ifade edildiği gibi literatürde birçok türde araştırıldığı anlaşılmaktadır. Her bir yöntem ve tekniğin okuma yazma ile ilgili öğrenci başarısını artırmaya yönelik mutlaka bir etkisi olmuştur. Ancak literatürde çoklu ortam materyallerinin ilkökulda okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada teknoloji destekli çoklu ortamların okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarına nasıl çözüm ürettiğine bakılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İlkokul öğrencilerinden birinci sınıfı bitirmesine rağmen ikinci, üçüncü ve hatta dördüncü sınıfta okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerilerine çoklu ortam öğretim materyalinin etkisini araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim ve öğretim, insanları hayata hazırlayan bir başlangıç aşamasıdır. Ancak bilindiği gibi eğitim ve öğretim sadece okulla sınırlı değildir ve bir bireyin hayatı süresince öğrenmeye devam ettiği genel geçer bir kabuldür. Bu çerçevede eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği öğretim ortamlarının gerçek hayatla doğrudan ilişkili, bilgiyi somutlaştıran nitelikte olmasının eğitim-öğretime ciddi katkılar sunacağı söylenebilir. Eğitim ortamlarının gerçek yaşamla tutarlılık göstermesi diğer bir deyişle somutlaştırılması ve öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenci başarısına katkı sağlayabilir. Günümüz eğitim sistemi bilişim teknolojilerinin kullanımıyla somutlaştırmayı ve kalıcı izli öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda MEB, FATİH projesini gerçekleştirmeye başlamış ve FATİH projesi ülke genelinde birçok okulda kullanıma sunulmuştur.

Türkiye’de FATİH Projesinin uygulamaya girmesiyle birlikte öğretmenler kendilerini mecburi olarak teknoloji nitelikli bir sınıf ortamının içinde bulmuşlardır. Bu da göstermektedir ki ülkemizdeki eğitim kurumlarında da bilgi teknolojilerinden daha fazla yararlanılmaya çalışılmaktadır. Ancak bilgi teknolojilerinden yararlanmada kullanılan araç-gereçlerin niceliği ve niteliği kadar bilgi teknolojilerinden faydalanacak olan öğrenci ve öğretmenlerin bilgi teknolojilerine karşı olan tutumları da önemlidir (Başduvar, 2013).

İlk okuma yazma öğretim programına ve öğretim tekniklerine uygun olarak hazırlanmış yazılımların yer aldığı cd’lerden, animasyonlu video kliplerden, sunulardan, elektronik ortamda hazırlanmış çalışma kağıtlarından ve internetteki ilk okuma yazma öğretiminde kullanabilecek sitelerden yararlanarak bilgisayar destekli okuma 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, Morrow ve Pennigton, 2000).

Yeni yaklaşımların ve teknolojinin desteği ile öğretim ortamlarını daha nitelikli kılmak ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin beklentilerini karşılayan öğretim ortamları yaratmak, öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Gülbahar, 2005).

Bu doğrultuda örnek teşkil etmesi açısından özellikle ülkemizin doğu illerinde sıkça rastlanan 1. Sınıfı bitirmesine rağmen okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin öğretim teknolojileri kullanılarak uygulanan ek bir çalışmanın bu öğrencilerin okuma ve yazma durumlarında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olup olmayacağı araştırılmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde öğretim teknolojilerinin kullanıldığı sınıf ortamlarında başarının daha yüksek olduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir (Altınışik, 2001; Bayram 2006; Oktay Esen, 2014; Özgür, 2005; Yıldız, 2010). Ancak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için çoklu ortam materyallerinin kullanımına pek rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu çalışma ilkokulda okuma yazma güçlüğü çeken ara sınıf öğrencilerinin başarısını artırmaya yardımcı olacak ayrıca bu alanda yapılacak çalışmalara kaynak teşkil edecek ve ışık tutacaktır.

1.3.Araştırmanın Problemi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim, toplumların gelişmişlik göstergelerinin başında gelmektedir(Tosun, Samancı, Sezcan ve Öner, 2013). Ancak düşünen, araştıran, bilgi üreten insanlara ihtiyacın arttığı günümüzde eğitim kurumlarımız ele alındığında öğrenciye uygun öğrenme ortamının yeteri kadar oluşturulmadığı ve öğrencinin nasıl daha

iyi öğrendiğinin derinlemesine düşünülmediği görülmektedir(Oktay Esen, 2014). Gelişen teknolojilerle birlikte değişen yaşam şartlarına çabuk uyum sağlayabilmenin ve bu teknolojileri doğru ve hızlı bir şekilde hayatın her alanına entegre etmenin bireyin ve toplumun çağdaşlaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Eğitim öğretim hayatının da insan yaşamında önemli bir yeri olduğu düşünülduğünde teknolojik imkan ve kabiliyetlerin eğitim öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi bireye ve topluma katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede İşman (2002) günümüz eğitim sistemi içinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının kaçınılmaz bir hal aldığını ifade etmiştir. "Son derece esnek ve kullanım alanı çok geniş olan bilgisayar, eğitim programına uygun bir şekilde hazırlanmış programlar ile öğrenme ve öğretme sürecini geliştirici ve zenginleştirici yönde kullanılması eğitime yeni boyutlar kazandırmıştır" (Akkoyunlu, 1996:129).

Bu çerçevede eğitim öğretim hayatının ilk basamağı sayılabilecek okuma yazma becerisi öğrenimi ve öğretiminde teknolojik niteliğe sahip materyallerin kullanılmasının ise çağımıza uygun bir yöntem olacağı söylenebilir. İlk okuma yazma öğretimi öğrenen, öğretene ve aile açısından önemli bir eğitim öğretim etkinliğidir. Sistematik dil öğretiminin ilk aşaması olan, bireyin sonraki yaşamı ve dili iyi kullanma becerisi için önemli dönem olan ilk okuma yazma öğretimi sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde atlatılması gerektiği unutulmamalıdır (Özgün, 2010).

Ülkemizde herhangi bir engel durumu veya zihinsel yetersizliği olmamasına rağmen ilkökul kademesinin her sınıf seviyesinde bir şekilde akranlarından geri kalmış, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye rastlamak mümkündür. Özellikle okuma yazma becerisi kazanamamış bu öğrenciler için neler yapılabileceği araştırılmalıdır. Bu bağlamda yukarıda belirtilen literatürde ki çoklu ortam materyallerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu öğrenciler için çoklu ortam materyalleriyle öğretim yapmak başarıyı getirir mi sorusu akıllara gelmektedir. Polat Hopcan (2017) araştırmasında çoklu dokunmatik tabletler ile kullanılan kavranabilir etkileşimli materyallerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın problemi okuma-yazma öğretiminde çoklu ortam öğretim materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemektir.

1.3.1.Problem Cümlesi

Okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine, çoklu ortam materyalinin kullanılması geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir katkı sağlamakta mıdır?

1.3.2.Alt Problemler

1. Deneysel çalışma öncesinde gruplar denk midir?
2. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
3. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin okuma hızlarına geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
4. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin yazma hızlarına geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
5. Uygulama süreci ve sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri ne yöndedir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma endişe düzeyinde öğrenme güçlüğü çeken 30 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulama süresi haftada 5 er saatten 30 saatle sınırlandırılmıştır.
3. Uygulamaya katılan öğrencilerin başarıyı etkileyen aile yapısı, normal eğitim süreçleri gibi uygulama harici diğer unsurlardan denk ölçüde etkilendikleri kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın uygulama aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan etkenlerden eşit oranda etkilendikleri varsayılmıştır.
2. Kullanılan rubrik ve ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda bilgisine başvuru uzmanların kanısı yeterlidir.
3. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama harici ek bir destek almadıkları varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2.LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusunun bileşenleri olan, okuma-yazma öğretimi, çoklu ortam materyali ve Fatih projesi ile ilgili alan yazın taraması yapılarak gerekli tanımlamalara ve çalışmaya katkı sağlaması amacıyla örnek niteliğindeki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Okuma-Yazma Öğretimi

Eğitim-öğretim hayatının başlangıcı olarak kabul edilebilen okuma-yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilir. Ancak elbette ki okuma ve yazma becerisini tüm öğrencilerin birinci sınıfta öğrenebildiğini söylemek doğru olmaz. Bu bağlamda Joshi, Dahlgren ve Gooden, (2002), araştırmalarında Joel (1988)'den aktardıkları ifadelerinde ilkokul öğrencilerinin %15-%20 gibi bir oranının okuma-yazma becerisini kazanmada güçlük yaşadığını ve bunun öğrencilerin kendisinden, ailesinden veya çevresel birçok faktörden (ailevi problemler, materyal eksikliği, motivasyon eksikliği, dikkat bozukluğu, zihinsel yetersizlik) kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bu becerileri kazanmada güçlük yaşayan öğrencilere ara sınıflarda çeşitli çalışmalar yapılarak okuma-yazma becerisi kazandırılabilir. Joshi, Dahlgren ve Gooden, (2002) çalışmalarında Carroll (1963)'un, okuma ve yazma becerisini kazanamamış öğrencilerin başarısız olmalarının sebebinin sınıflarında almış oldukları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetersiz olmasına dayandığını ifade ettiğini belirtmiştir. Calfee (1983) ise öğrencilerin okumada yaşadıkları sorunların sebebinin fiziksel sebeplerden ziyade yapılan öğretimin yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. (Akt.;Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002).

İlkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma becerisi başarıları veya başarısızlıklarının aldıkları eğitim-öğretim faaliyetleriyle doğrudan ilintili olduğu herkesçe kabul görmüştür. Bu bağlamda Gültekin (2007) formal eğitimin en önemli adımını oluşturan ilköğretimin, öğrencilerin sonraki eğitim öğretim hayatlarının zeminini oluşturması sebebiyle önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber Güvey Aktay (2015) eğitim öğretim faaliyetlerinin ilk basamağı olan okuma yazma öğretiminin önemli olduğunu belirtmiştir.

Okuma, sembollerle ifade edileni anlama; yazma ise anlatılmak isteneni sembollerle ifade etme olarak tanımlanabilir. Okumada, yazılı materyallerden anlam elde edilirken; yazmada çeşitli sembolleri kullanarak kişiye ait anlatımlar oluşturulmaktadır (Kasten ve

Yıldırım, 2013, s. 3). Bu açıdan bakıldığında ne okuma becerisini yazma becerisinden ne de yazma becerisini okuma becerisinden ayrı ele almak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sebeple bu iki beceri aşağıda birçok süreç açısından ele alınmıştır.

2.1.1.Okuma Becerisi

Yazı, bulunmasıyla birlikte önemi giderek artan önemli insani olgulardan biri olmuş ve devirden devire önemi artarak günümüz bilgi ve teknoloji çağında bilginin anahtarı konumuna gelmiştir. Artan bu önemle birlikte okumanın farklı açılardan tanımı yapılmıştır. Akyol (2005)'e göre, Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede okuma için kısaca bir amaç doğrultusunda belirli yöntem ve teknikler uygulanılarak değerlendirilen anlam süreci denilebilir. Güneş (2007) çalışmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre okumanın tanımını şöyle ifade etmiştir okuma ; bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamalar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Yazılı olarak anlatılan duygu ve düşünceleri, bilgi ve olayları anlamada ki en önemli unsur okumadır (Bozkurt, 2011). Okuma, insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir (Demirel, 2006). İnsanlığın gelişmesinde ve insanların akademik anlamda başarı elde etmelerinde ve bakış açılarının gelişmesinde önemli bir yeri olan okuma Bozkurt'a (2011) göre bir beceri işidir. Bu doğrultuda Yılmaz (2007) okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmekte olduğunu ifade etmektedir. Okuma-yazma becerisinin geliştirilmesinde yaş faktörü çok önemlidir. Bu bağlamda bu becerinin çocukluk döneminde kazandırılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. "Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir" (Korkmaz, 2008). Bu çerçevede bir öğrencinin eğitim hayatının başlarında kazanacağı okuma-yazma becerisi eğitim-öğretim hayatındaki başarı seviyesini etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca küçük yaşlarda öğrenilmiş iyi bir okuma becerisi akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği gibi okuma alışkanlığı kazanarak okumayı sevmesine de katkı sağlayabilir.

Calp (2010) çalışmasında okuma öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve alışkanlıkları şöyle sıralamıştır :

- 1) Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
- 2) Düzeye uygun iyi kitaplar seçme.
- 3) Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme.
- 4) Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlama.

5) Sözcük dağarcığını zenginleştirme.

6) Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

İfade edilen bu beceri ve alışkanlıklar belirli ve sistemli bir uygulama süreci ile mümkün olacaktır. Okuma sistemli çalışmaların yürütüldüğü bir süreçtir (Bozkurt, 2011).

Kırmızı (2008) çalışmasında okumanın kişilere göre farklı açılardan yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Kırmızı, okumanın kime göre yazılı bir metnin gözle görülüp beyinle algılanması, kime göreyse baştan sona özel bir eğitimle iç içe geçmiş birçok değişkenin bir araya gelerek oluşturduğu bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Sever (2004) çalışmasında okuma becerisinin birbiri içine geçmiş bir takım süreçlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu süreçler ise şöyledir:

- 1) Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2) Okuma bir algılama sürecidir.
- 3) Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4) Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir

Temel olarak okuma becerisinin kazandırıldığı bu süreçler planlanıp uygulanırken okulda ve evde uygun ortamların ve uygun öğretim materyallerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda Yıldız ve ark. (2008) öğrencilerin yeterli derecede okuma yapabilecekleri vakitlerinin olması gerektiğini ve okumayı sevdirecek nitelikte bir okuma ortamının öğrenci için hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

2.1.2.Yazma Becerisi

İnsanlık tarihi yazının icadıyla birlikte gelecek nesillere bilginin aktarımını sağlamış ve tarih yazı ile aydınlık kazanmıştır. Yazı icat edildikten sonra insanlar arasındaki iletişimde büyük role sahip olmuştur. Sever'e (2004) göre yazmak; duyguların, düşüncelerin, tasarladıklarımızın ve yaşayıp tecrübe ettiklerimizin yazı ile ifade edilmesidir.

İşeri (2008) çalışmasında insanların iletişim kurmasında ve kendilerini ifade etmelerinde yazılı anlatımın en etkili araçlardan biri olduğuna dikkat çekmiştir.

Çelenk'e (2007) göre uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür.

Bu çerçevede insanların yeteri seviyede bilgi birikimine ve çağdaş insan düzeyine ulaşabilmesi için başarılı bir okuma becerisi olmalıdır. Etkili bir okuma yazma becerisine sahip olan bireyler kendilerini ve duygu düşüncelerini ifade etmede daha başarılı olurlar.

Güneş'e (2000) göre okuma yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün veya yarının insan gücü ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. "Okuma yazma öğretimi, sadece bir amaç olarak ele alınmamalı, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevleri ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmesi gerekmektedir" (Güneş, 2000). Bu bağlamda gelişmiş ve modern toplumların inşa edilmesinde etkili, planlı ve düzenli bir eğitim-öğretim sisteminin önemi büyüktür.

Yazma becerisi ve okuma becerisi günümüzde öğrenmenin en etkili yollarından biridir ve bu beceri öğrencilerin akademik kariyerinin ilk basamağı olan ilkökul birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlkokul birinci sınıfları, okuma-yazma eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Bozkurt'a (2011) göre bir bireyin toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi yaşamını ve akademik kariyerini düzenleyebilmesi, düşünebilme yetisine sahip olması, düşüncelerini aktarması okuyazar olmasıyla mümkündür. Bununla birlikte Akyol ve Temur (2008) okuma yazma becerisinin bireyin sosyal yaşamında ve okul hayatında başarıyı yakalayabilmesi için oldukça önemli bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Yazılı anlatım ve düşünce ilişkisindeki başarıyı, düşünceyi iletme aracı olan kelimelerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler (Ünalın, 2006). Yazılı anlatım becerisini etkin olarak kazanmış olan bir birey kendini ifade etmede herhangi bir problem yaşamaz ve bu becerisini etkili bir şekilde kullanabilir. Bununla beraber Güneş (2007) çalışmasında yazma becerisinin, dil becerisi ve zihinsel süreçlerle iç içe olması sebebiyle birçok farklı becerinin de bu sürece paralel olarak gelişeceğini ifade etmiştir.

2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Günden güne gelişen dünyada okuma becerisinin önemli bir yeterlilik kriteri haline geldiği söylenebilir. bu bağlamda Keskinliç ve Keskinliç (2007) çalışmalarında okuma-yazma becerisinin gerek öğrenciler gerek öğretmenler gerekse toplum açısından çok önemli bir yere sahip olduğunu ve bir öğrencinin akademik yaşantısı boyunca başarısını doğrudan etkileyecek bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul hayatıyla başlayan okuma-yazma süreci, bir bireyin okuduğu bir metni kolaylıkla anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi, kendini yazılı ve sözlü olarak rahatlıkla ifade edebilmesi ve topluma katkı sağlayabilen iyi bir birey olabilmesi açısından eğitim-öğretim hayatının en önemli basamaklarından biridir.

2.1.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminin Önemi

Medeniyetin ilerlemesiyle birlikte gelişen dünyada bir bireyin akademik anlamda başarılı olabilmesinin ilk basamağı iyi bir okuma-yazma becerisine sahip olması denilebilir. Vidin'e (2013) göre bir birey etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamaz ve etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Bu da göstermektedir ki okuma-yazma becerisi bir bireyin hayatında akademik başarıyı yakalayabilmesi için etkin bir okuma-yazma yeterliliğine sahip olması gerekmektedir.

İlkokul programlarında okuma-yazma kazanımlarına çok geniş yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrenim hayatındaki birçok dersin çoğunlukla okuma ve yazma yetisi sayesinde gerçekleştirilebildiği düşünüldüğünde okuma –yazma becerisinin sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim-öğretim ortamlarında birçok teknolojik eğitim-öğretim materyali kullanılmakta ve bu materyallerden büyük ölçüde faydalanılmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarını desteklemek ve zenginleştirmek açısından teknoloji kullanımı düşüncesinin çok eskiden beri var olduğu söylenebilir. Geleneksel öğrenme ve teknoloji destekli öğrenme arasında yapılan karşılaştırma araştırmaları yeni araçların üstün olduğunu göstermiştir (Issing ve Klimsa, 2002). Örneğin Akalan (2012) araştırmasında "ilerlemeli ve geri dönmeli doğrusal program modeli" kullanarak yaptığı bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına geleneksel yaklaşıma göre daha fazla katkı sağladığını ifade etmiştir.

Teknolojideki tüm bu gelişmelere rağmen öğrenme sürecinde okuma-yazma becerisi önemini korumakta olduğu ve bilgiye ulaşmada en etkili araçlardan biri olarak görüldüğü söylenebilir. Vidin' e (2013) göre iyi bir okuma becerisine sahip olmayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan öğrenciler derslerinde başarılı olamazlar. Bununla birlikte ilkokul çağlarında oluşan okuduğunu anlama yetisi, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Çelenk'e (2007) göre günümüzde bireyin toplumun bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız bir kişilik kazanması, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür. Vidin (2013) çalışmasında bir öğrencinin okul başarısının okuma-yazma becerisine bağlı olduğunu, başarılı olan çocukların özgüvenlerinin çok yüksek olurken başarısız olan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissedeceğini bu sebeple öğretim yaparken çok dikkatli olunması gerektiğini belirtmiştir.

2.1.3.2. İlkokuma -Yazma Öğretiminin Amacı

Günümüz medeniyeti bireyleri için okuma-yazma çok önemli bir beceridir. Bu beceri sadece ilkokula başlayan öğrencilere okuma-yazma öğretme faaliyeti olarak sınırlandırılmayacak ölçüde kapsamlı ve karmaşık bir organizasyon olması hasebiyle okuma-yazma öğretiminin amacı çok daha geniş ve kapsamlı yapılmıştır. Bu çerçevede ilk okuma-yazma öğretiminin amaçlarından birisinin öğrencinin okula başlamadan önce sahip olduğu hazır bulunuşluk becerilerinden hareketle temel okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması olarak belirlenebilir. Öğrencinin akademik hayatındaki başarısının okuma-yazma becerisinin niteliğiyle orantılı olduğu düşünüldüğünde okuma-yazma öğreten bir öğretmenin öğrenciye nitelikli, çağın ihtiyaçlarına uygun ve bilimsel yöntemlerle desteklenen bir okuma yazma öğretmesi beklenmektedir. Çağdaş yaşam hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakış açısı ile okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (Cemaloğlu, 2001).

1981 yılında yayımlanan ilköğretim okulları Türkçe öğretim programında 1. sınıflar ile ilgili amaçlar 4 bakımdan ele alınmıştır.

1. Dinleme ve izleme tekniği
2. Okuma tekniği
3. Anlama ve anlatım
4. Dilbilgisi (Binbaşıoğlu, 2004).

Güneş (1997) okuma yazmanın amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir.

1. Okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi.
2. Beyin teknolojisinin geliştirilmesi.
3. Bireye gerekli temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması.
4. Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanması.

Günümüzde bireyler, okul hayatlarında, iş hayatlarında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmek için eleştirel, anlayarak, doğru ve okuma becerisiyle birlikte okunaklı ve işlek bir yazı yazabilme becerisine sahip olmak zorundadırlar (Köksal, 2001).

Türk milli eğitiminin genel amaçları 1739 sayılı yasayla belirlenmiştir. Bu çerçevede "her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp

güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir” (METK, 1973 mad. 13, sy:3).

Uygulamada olan Türkçe programında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunlar okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem ve teknik seçme, dikkat çekme ile ilgili kazanımlardır. Bunun devamında öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Keskinlikçi’ye göre (2007) bu becerileri geliştirmek için görsellerden yararlanma, ön bilgilerini kullanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, özetleme, sınıflama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme gibi kazanımların verilmesi gerekmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanabileceği okuma-yazma temel becerisi edinebilmesidir.

Çelenk (2007) ilk okuma-yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır.

1. Düzeyine uygun nitelikteki yazıları uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
2. Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
4. Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
5. Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
6. Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

Okuma-yazma öğretimin hedefinin bireye yeteri hızda doğru olarak okuma becerisinin kazandırılması, okuduğunu ve dinlediğini anlamlandırabilmesi, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi ve okunaklı bir yazı yazma becerisinin kazandırılması olduğu söylenebilir.

2.1.3.3. İlkokuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2007) çalışmasında İlkokuma – yazmanın ilkelerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Türkçe öğretiminin temeli ilk okuma-yazma öğretimidir.
2. Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. Tüm derslerin temeli ilk okuma-yazma öğretimidir.
4. Öğrencinin öğrenmeye etkin katılımına katkı sağlayan önemli unsurlardan bir tanesi öğrencinin ilk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar edilmesidir.
5. İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek başarısızlıklar çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz yönde etkiler.
6. Diğer ders ve etkinliklerle, ilk okuma-yazma öğretimi ilişkilendirilmelidir.
7. Bireysel farklılıklar ilk okuma-yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır.

8. İlkokuma-yazma öğretimi faaliyetleri basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi tümevarımsal yöntemlerle yapılmalıdır.

9. Öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde etkin katılımlarının sağlanması önemlidir.

10. Çocuğun yaş dönemi itibari ile ilk okuma-yazma öğretiminde oyunlardan yararlanılması önemlidir.

11. Planlı çalışma ilk okuma-yazma öğretiminin esaslarındandır.

12. Görsel ve işitsel eğitim-öğretim araçları ilk okuma-yazma öğretiminde önemlidir.

2.1.3.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dünyada ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşık elli yöntem bulunmaktadır (Güneş, 2000, s. 44). Ancak günümüze kadar tümüyle ideal bir ilk okuma yazma öğretimi yöntem ve tekniğinden söz edilememiştir (Alperen, 2001, s. 108). İlk okuma yazma öğretimi yöntem ve tekniklerini üç başlık altında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007, s. 45):

1. Bireşim Yöntem Ve Teknikleri
 - a. Harf Tekniği
 - b. Ses Tekniği
 - c. Hece Tekniği
2. Çözümleme Yöntem Ve Teknikleri
 - a. Öykü Çözümleme Tekniği
 - b. Cümle Çözümleme Tekniği
 - c. Kelime Çözümleme Tekniği
3. Karma Yöntem Ve Teknikleri
 - a. Karışık Tekniği
 - b. Seçkin Tekniği
 - c. Bilinçlendirme Tekniği

İlk okuma yazma öğretimi yöntem ve tekniklerini tümevarım-tümdengelim, analiz-sentez, parçadan bütüne-bütünden parçaya şeklinde belirten kaynaklar da bulunmaktadır. Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler, eğitim bilimlerini etkilediği gibi ilk okuma yazma öğretimini de etkilemektedir.

2.1.4. Yazı Öğretimi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi

Yazı; sözlü iletişim haricinde iletişim kurmaya imkan tanıyan, belirli anlamlar taşıyan imge ve işaretlerin bir araya gelerek görsel bir kompozisyon oluşturmasıyla oluşmuş bir iletişim aracıdır. Tarihin başından bu yana insanlar uzaktaki insanlarla haberleşmeyi bir

ihtiyaç olarak görmüştür. Günümüzde ortaya çıkan mağara resimleri ve çizimlerinin o günlerde iletişim amacıyla kullanıldığı anlaşılmıştır. İlk olarak yazı yazma fikrinin bu tür işaret, çizim ve sembollerden doğduğu düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle " düşünce ve duygularımızı diğer insanlara ifade edebilmek için herhangi bir zemin üzerine çizilerek, kazınarak oluşturulan sembol ve şekillere yazı denir" (MEB, 2012).

Yazının yazılışı şekli, stili ve estetik değerler dikkate alınarak ilköğretim sürecinde öğrencilere pratik ve teorik aşamalarıyla öğretilir. İlkokul çağına gelen çocuklar okula gelerek 1. sınıfa başladıklarında aile ortamlarından yeni ayrılmış olduklarından dolayı yeni ortama uyum sağlamakta problem yaşayabilmektedirler. Bu sebeple çocuklar ilkökul çağlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmakta zorluklar yaşayabilmektedir. Bundan dolayı ilkökul öğrencileri için hazırlanan eğitim öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesinde fayda olduğu ve yazı öğreniminin çocuk için ne anlama geldiğinin iyi anlaşılmasının gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda yazının sadece bir öğretim aracı olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır. Yazı öğrencinin kişilik özelliklerini yansıtan, öğrencinin estetik ve sanat becerisini gösteren ve bu beceri ve kabiliyetlerin gelişerek olgunlaşmasına ışık tutan önemli bir süreçtir. Bu sebeple yazı öğretim programları geliştirirken oluşturulan programların daha işlek, daha verimli, daha estetik ve öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verebilen programlar oluşturulmaya özen gösterilmelidir (Artut, K., Demir, H. 2003,s.13). Yazı öğretimi dersi denilince akılda çok önemli olmayan bir dersmiş gibi bir algı belirebilir. Ancak ister çocuk olsun isterse yetişkin insanların fikirlerini, duygularını, hayallerini ifade etme ve insanlıkla paylaşma noktasında yazının öneminin yadsınamayacağı söylenebilir. Bu kapsamda insanların kendilerini ifade edebilmelerinin bir önemi varsa bu durumda yazı becerisinin de büyük bir öneme sahip olduğunu kabul etmemiz gerekir. Bu durum şöyle izah edilebilir; "çocuğa veya yetişkine verilecek yazı öğretimine ilişkin aşamalar onların cesaretini kırarak şekilde olmadan, düşüncelerini ifade etme arzularına cevap veren araç ve ortamları nasıl oluşturmalı?" yazı öğretimi dersi bu çerçevede ele alınır ve bu çerçevede değerlendirilirse yazı öğretimi dersinin diğer derslere nazaran daha az kıymetli bir ders olduğu değil aksine yazının iletişimde çok önemli bir yerinin olduğu anlaşılacaktır (Gray, 1964,s.2).

Yazı öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin yaşlarına bağlı içinde buldukları bilişsel ve duyuşsal dönemler dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin buldukları coğrafya ve kültürel değerlerine bağlı değişkenler göz önüne alınmalı ve bireysel farklılıklara göre uyarlanabilecek esneklikte programlar hazırlanmalıdır. Bununla birlikte yazı öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi dikkatten kaçırılmamalı ve buna göre oluşabilecek olumsuz durumlarda öğretmenlerin çözüm geliştirebilecek bilgi ve deneyime sahip olması

sağlanmalıdır. Çünkü yazı öğretim sürecinin ve yazı öğretim ortamının atmosferi ile öğretmen arasında doğrudan bir ilişki vardır. Eğer ki öğretmen yeterli bilgi ve beceriye sahipse öğretim ortamını istediği gibi eğlenceli ve öğretim verimliliği yüksek bir ortama çevirebilir. Örneğin öğretmen harf öğretiminde öğrettiği harfleri gündelik hayatla ilişkilendirir, modellemeler yaparsa öğrettikleri daha kalıcı olacaktır. Bununla birlikte harf öğretimi yapan öğretmen birbirleriyle benzerlik gösteren harflerin karıştırılmasını engelleyecek nitelikte etkinlik ve modellemeler yapabilmelidir. Ayrıca harflerin ebatlarının öğrencilerin algı seviyelerine uygun olmasında fayda vardır. Bununla birlikte öğretmen çocukların dünyasına ulaşabilmek ve öğretiminin verimini artırmak için eğitsel oyun ve drama gibi eğitici ve öğretici argümanlara daha fazla yer verirse amacına ulaşmada daha etkili olabilir.

Yazı öğretimi faaliyetlerinin dik temel harflerle mi yoksa eğik el yazısı harfleriyle mi yapılmasının daha faydalı olduğuna dair tartışmalar nihai bir sonuca bağlanamamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmaların hangisinin daha etkili olduğuna dair kesin bir sonuç ortaya koyamadığı görülmektedir. Bu çerçevede Graham, Berninger ve Weintraub tarafından 4- 9. sınıf seviyesinde 600 öğrenci ile yapılmış bir çalışmaya göre yazı güzelliği ve yazı hızı açısından eğik el yazısı harfleriyle veya dik temel yazı harfleriyle okuma yazma öğrenmenin birbiriyle anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hatta bazen eğik el yazısıyla bazen de dik temel yazıyla okuma yazma öğrenmiş çocukların birbirlerinden daha okunaklı ve daha hızlı yazılabildikleri görülmüştür (Akyol, 2000,s.146). bu da göstermektedir ki her iki yazı şekline eşit derecede alışkın olan insanlar her iki yazıyı da kullanabilmektedirler.

Çelenk (2003) çalışmasında ilkokul 1. sınıfa gelmiş çocukların yazı yazma becerisini kazanabilecek durumda olduklarını ancak yazı yazarken öneme sahip olan yazının büyüklüğü, yeterli hızda yazılabilmesi, harfler ve sözcükler arasındaki dizilim düzeni gibi becerilerin kas gelişimiyle alakalı olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu çağlarda çocukların ince kas becerilerinin gelişiminin tamamlanmamış olmasından dolayı gereğinden fazla yazı yazma faaliyeti yaptırılmasının öğrencide yorgunluk, bıkkınlık ve isteksizlik oluşturabilecektir. Çelenk (2003) bu durumun öğrencilerin yazılarındaki estetik bozukluklarının nedenleri arasında gösterildiğini belirtmiştir. Bununla beraber ilkokula başlayan öğrenciler ilk okuma ve yazma becerisini kazanabilmek için gerekli olan yeteri derecede fiziksel bilişsel ve duyuşsal yeterliliğe ulaşamamış olabilmektedir. Bu durumda öğrencilere kazandırılacak olan yazma alışkanlığının doğru bir şekilde kazandırılmasının önemi büyüktür. Yazı öğretimi için öncelikle çizgi çizme etkinlikleri yaptırılabilir. Bu aşamada öğrencilerin öncelikle ağaç kurşun kalem kullanmaları sağlanıp daha sonra renkli kalemler kullanılabilir. Başlangıç aşamalarında öğrencilerin parmaklarını

kullanarak kum havuzlarında harf çizimi yapmaları veya oyun hamurlarını kullanarak harf yapmaları oldukça faydalı bir yöntem olabilir. Ayrıca harflerin şekillerine göre öğrencilerin günlük hayattan iyi bildikleri benzetmelerden faydalanabilir. Örneğin, "A" sesi için ev çatısı benzetmesi, "B" harfi için gözlük çerçevesi benzetmesi, "S" harfi için yılan benzetmesi yapılarak çocuğun aklında kalmasını kolaylaştırabilecek benzetmeler kullanılabilir. Verilen örneklerde olduğu gibi bu ve benzeri gündelik yaşamdan örneklerle harf öğretimi oyunlaştırılarak eğlenceli bir hale getirilebilir ve böylelikle öğretim yapılabilir (Artut, K., Demir, H. 2003.). Yazı öğretimi çalışmalarında öğrencilere komik, hüzünlü veya sempatik duygusal etkiler oluşturacak şekilde sanatsal çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte harflerin hangi hayvana veya nesneye benzediği sorularak öğrencilerin harfleri gündelik hayatla ilişkilendirmesi ve böylelikle öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanabilir. Öğrenciler yazı yazma becerisini kendileri okuma yaparken veya başka biri okuma veya yazma yaparken harf ve sözcüklerin belirli bir düzen içerisinde sayfaya işlendiğini görerek yazmanın nasıl bir şey olduğunu idrak ederler (Meadows, 1994,s.175).

Harf öğretiminde her bir büyük harf verildikten sonra o harfin küçük yazımı büyüğüyle ilişkilendirilerek ve aynı şekilde gündelik hayattaki bir takım nesne veya hayvan gibi varlıklarla ilişkilendirilerek verilebilir. Yazı öğretimine ilişkin öğretilen harf ve heceler sık sık tekrar etkinlikleriyle pekiştirilir. Ancak tekrar etkinlikleri öğrencileri sıkımayacak şekilde çeşitli oyun ve yaratıcı etkinliklerle verilmelidir. Yapılan tekrarlarda eksikler ve hatalar düzeltilerek hatalar en aza indirilmeye çalışılarak okuma ve yazma öğretimi tamamlanmalıdır.

İlkokuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmakta ancak yukarıda da ifade edildiği gibi öğretilen harflerin stili veya sıralaması yıllara göre değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye’de değişik zamanlarda çeşitli okuma yazma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin hepsinin ortak amacı öğrencilere daha kısa sürede daha nitelikli okuma yazma becerisi kazandırmak olmuştur (Arslantaşve Cinoğlu, 2010). Uygulanan yöntem ve tekniklerden en çok ön plana çıkanları 'Çözümleme Yöntemi' ve 'Ses Temelli Cümle Yöntemi' dir. Çözümleme yönteminin çıkış noktası Gestalt Psikolojisine dayanır. Gestalt psikolojisine göre bir bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha başka ve kendine has bir nitelik taşır. Bu bakış açısına göre etkili ve verimli öğrenmelerin oluşabilmesi için öğrenme yaşantılarının anlamlı bir bütün halinde planlanması ve sunulması gerekir (Arslantaşve Cinoğlu, 2010).

Gülyüz'e (2000, sy.99) göre "Çözümleme yöntemin evreleri;

Hazırlık Dönemi, Cümle Dönemi, Kelime Dönemi, Hece Dönemi, Serbest Metin okuma-yazma Dönemi" olarak sıralanmaktadır.

Ülkemizde 1982 ile 2005 yılları arasında okuma yazma öğretiminde Çözümleme Yöntemi uygulanmıştır. Ancak birçok akademik çalışmaya ve PISA ve PIRLS gibi uluslar arası kuruluşların verilerine dayanarak Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarını yeniden yapılandırmaya başlamıştır. Türkiye’de geleneksel eğitim öğretim yaklaşımlarının yetersiz kalmasıyla birlikte; hazırlanan yeni programlarda “yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, bireysel farklılıklar, öğrenci merkezli öğretim, beyin temelli öğrenme v.b. gibi yaklaşım ve modeller dikkate alınmıştır (Bay, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarihinde kabul ettiği İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı da bu çerçevede oluşturulmuştur. Geliştirilen programda ilk okuma yazma öğretimi detaylı bir şekilde tasarlanmıştır. Uygulanmasına 2005-2006 eğitim öğretim yılında başlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Ses temelli cümle yönteminde, öncelikle ses öğretilmekte devamında seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve cümlelerden metinlere ulaşılmaktadır. Bu çerçevede ilk okuma-yazma öğretimi, kısa zamanda cümlelere ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2009).

2.1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemle İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, sesler birleştirilerek heceler oluşturulur, hecelerden anlamlı kelimelere ve kelimeler bir araya getirilerek cümlelere ulaşılır ve böylelikle öğrencinin bilgiyi yapılandırması sağlanır. Bu yöntemde eski yöntemlerdeki gibi okuma-yazma öğretiminde kalıplaşmış belirli cümlelerle okuma-yazma öğretimi yerine çeşitliliğe ağırlık verilmesi esas alınmıştır. Bu sebeple öğrencilere çok çeşitli heceler oluşturabilme imkanının önü açılmış ve öğrencilerin kelime hazinesini de geliştirecek çeşitlilikte kelime yelpazesi genişletilmiştir. Böylelikle bireysel farklılıklar gözetilerek çeşitlendirilen zengin içeriklerle öğrencilerin daha yaratıcı olmaları, düşünme becerilerini geliştirmeleri ve farklı zeka boyutlarının gelişmesi sağlanabilir.

Öğrenciye sunulan içerik çeşitliliği ve tek tip olmayan cümleler öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte, cümleyi anlamlandırarak ve anlayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Böylelikle öğrencinin düşünme ve anlama becerisi geliştirilmektedir. Türkçe’de her harf bir sese karşılık geldiği için uygulanan yöntemin Türkçe’nin ses yapısına elverişli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin harfleri belirli bir sıraya göre öğreniyor olmaları, yazma sürecinde kelimeleri doğru bir şekilde yazılabilmelerini ve yazım şekillerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenci bu süreçte okuma ile yazma arasındaki benzerlikleri

görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır (MEB, 2009).

2.1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Sentez tekniği kullanmaya ağırlık verilmelidir.
3. Öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - a-Kolay okunmasına,
 - b-Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - c-Anlamın açık ve somut olmasına,
 - d-Anlamın görselleştirilebilir olmasına,
 - e-Hece yapısının işlek olmasına dikkat edilmelidir.
5. Cümlelere kısa zamanda ulaşılmalıdır.
6. Mümkün olduğu kadar görsellerden faydalanılmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanımından kaçınılmalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır (MEB, 2009).

2.1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2009):

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık: Bunu üç kısımda inceleyebiliriz. Genel hazırlıkta öğrencileri sağlık, sosyal uyum, temel beceriler yönünden tanınmasıdır. Okumaya hazırlık da oturma, kitap tutma-açma, görsel okuma, okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Yazmaya hazırlık kısmında ise el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları yapılır.

2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme:

a-Sesi hissetme ve tanıma: Duyduğu sesleri ayırt eder. Sesin geçtiği kelimelere örnek bulma, hangi görselde geçtiğini belirleme çalışmaları yapılır.

b-Sesi /harfi okuma ve yazma: Harfleri kurallara uygun yazar. İlk okuma-yazmada aşağıdaki sesler grup ve sıralarına göre birbirleriyle ilişkili olarak öğretilir.

Ülkemizde ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde harf diziliminde değişiklikler yapılmıştır. 2009 yılından 2016 yılına kadar bitişik eğik el yazısıyla yapılan okuma yazma öğretiminde aşağıdaki harf grupları ve sıralaması uygulanmıştır (MEB, 2009).

1. Grup : e, l, a, t
2. Grup : i, n, o, r, m
3. Grup : u, k, ı, y, s, d
4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç
5. Grup : g, c, p, h
6. Grup : ğ, v, f, j

Ancak 2016-2017 eğitim öğretim yılında harf dizilimlerinde değişiklik yapılarak;

1. Grup: e, l, a, n
2. Grup: i, t, o, b, u
3. Grup: k, ı, r, ö, s, ü
4. Grup: m, d, ş, y, c, z
5. Grup: ç, g, p, h

6. Grup: f, v, ğ, j şeklinde ses grupları ve harf dizilimleri belirlenmiştir (MEB, 2015). Son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında harf gruplarında ve harf sıralamasında değişiklik yapıldığı gibi yazı şeklinde de değişikliğe gidilerek bitişik eğik el yazısı öğretimi zorunluluğu kaldırılmış ve öğretmenlerin isteğine bağlı olarak dik temel harfler veya bitişik eğik el yazısı öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Yapılan son değişiklikte harf grupları ve dizilimi ise aşağıdaki gibidir;

1. Grup: e, l, a, k, i, n
2. Grup: o, m, u, t, ü, y
3. Grup: ö, r, ı, d, s, b
4. Grup: z, ç, g, ş, c, p
5. Grup: h, v, ğ, f, j (MEB, 2017).

c-Sesten/harften,heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: Verilen iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılır. Elde edilen heceler ile okuma yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses önceki öğrenilenler ile ilişkilendirilmelidir ve yeni heceler, kelimeler oluşturulmalıdır.

d-Metin oluşturma: öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler; cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır.

3. Okuryazarlığa ulaşma: Serbest metin çalışmalarının yapıldığı bu aşama, ilk okuma-yazma öğretim sürecindeki okuma ve yazma etkinliklerinin yapılarak öğrenilenlerin pekiştirildiği son aşamadır. Öğrencilerden seçtikleri fıkraları, hikayeleri, tekerlemeleri, şiirleri ve metinleri sınıf ortamında sesli olarak okumaları istenilmelidir. Bununla beraber öğrencilerden kendi düşünce, hayal ve duygularını yazılı olarak ifade etmeleri ve oluşturdukları metinleri sınıf ortamında okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler

yazılı çalışmalarını çizgili Türkçe defteri üzerinde yazı yazma ölçütlerine uygun bir şekilde gerçekleştirmelidir. Ayrıca ilk okuma-yazma sürecinde konuşma, dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kazanımları birbiriyle ilişkili olarak birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009).

2.1.5.Öğrenme Güçlüğü

Ülkemizde öğrenme güçlüğü, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinde "Özel Öğrenme Güçlüğü" terimi kullanılarak şu şekilde tanımlanmıştır:

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur.

Okul çağına gelmiş çocuklarda genel olarak karşılaşılan öğrenme güçlüğü (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000) dinleme, düşünme, konuşma, okuma – yazma, sonuç çıkarma veya matematiksel hesaplamalar yapmadaki önemli güçlükler olarak tanımlanmaktadır.

Özyürek (1996) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların; genel olarak kullanılan tanımlamalar doğrultusunda okuma-yazma, düşünme, dinleme, konuşma, matematik becerileri veya anlamlandırma gibi becerilerin birinde veya birkaçında yetersiz kalan çocuklar olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik başarı bozuklukları;

* Okumayı sökeme, yavaş, hatalı okuma,

*yazı bozuklukları, ters ayna, hayali yazma,

*matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenememe, sembolleri karıştırma,

*imla ve noktalama hataları görülür(Faas, 1976; Gaddes, 1985; Silver, 1989; Tansley ve Panckhurst, 1985; Akt., Korkmazlar, 2003). Öğrenme yetersizliğine sahip öğrenci farklı öğrenme alanlarında, farklı düzeylerde olabilmektedir. Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı DSM-IV ölçütlerine göre, öğrenme yetersizliğine çocuk psikiyatrisi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve özel eğitim alanını ilgilendiren bir sorun olduğu da vurgulanarak dört alt başlıkta ele alınmıştır.

1. Okuma yetersizliği (Disleksi- Dyslexia)

2. Yazılı anlatım yetersizliği (Disgrafi – Disgraphia)

3. Matematik yetersizliği (Diskalkuli – Dyscalculia)

4. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme yetersizliği (Vidin, 2013, sy.45).

Öğrenme güçlüğü bu alanlarında hepsinde olabileceği gibi sadece bir alanda da kendini gösterebilir. Öğrenme güçlüğü içerisinde en fazla rastlanılan grup okuma bozukluğudur (APA, 1994). Araştırmanın uygulama kısmında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde özel eğitim gerektirecek veya psikiyatrik bir yetersizlik olmadığı belirtilmiştir. Uygulamaya dahil edilen öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüğü genellikle uygulanan geleneksel yöntemin eksikliklerinden kaynaklandığı kabul edilmiştir. Bu sebeple yaşanan öğrenme güçlüğünün uygulanacak olan çoklu ortam materyaliyle aşılabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda Polat Hopcan (2017) araştırmasında çok-duyulu etkileşim, fiziksel katılım, erişilebilirlik ve işbirliği sağlanmasıyla kavranabilir teknolojilerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yeni bir öğrenme yolu açabileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırmaya katkı sağlaması açısından okuma yetersizliği ve yazılı anlatım yetersizliğine değinilecektir.

2.1.5.1. Okuma Yetersizliği (Disleksi)

Ülkemizdeki okullarda okuma zorluğu yaşayan öğrencilerle karşılaşmak mümkündür. Harfi doğru olarak tanıma ve çözümleyebilme, akıcı şekilde okuma, okuduğunu kavrama, yeterli kelime dağarcığına sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılmamış olması sebebiyle bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler okuma güçlüğü denilebilir (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler kelimeyi yanlış okuma, kelimeyi tekrarlama ya da kelimeyi atlama gibi okuma hataları yapar. Kelimeleri okumada zorluk çeken öğrencinin öncelikle hangi kelimelerde sorun yaşadığı belirlenmeli ve güçlük çekilen kelimeler üzerinde durulmalıdır (Yılmaz, 2014). Bu problemin giderilmesi için ortaya atılmış birçok yöntem bulunmaktadır (Yüksel, 2010). Bu yöntemlerin bazılarında öğrenciye okumada eşlik edecek, yanlışlarını düzeltecek, takıldığı yerden devam edecek yardımcıların bulunması gerekmektedir. Bazı yöntemlerde ise zorluk çekilen kelimeler parçalara ayrılarak harf bazında çalışmalar yapılmaktadır.

“Disleksi, ise dil öğrenme yetersizliği olup, heceleme gibi yazılı ifadelerde ortaya çıktığı söylenebilir. Okuma yetersizliği yaşayan öğrenciler çoğunlukla bilişsel yetenekleri yeterli olmalarına karşın geleneksel okuma yazma öğretim yöntemleri uygulandığında okumada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni merkezi sinir sistemidir. Nörokognitif ağırlıklı çalışmalar, dislekside yaşanan zorluğun, ‘kelime algılama’ odaklı olduğu konusunda birleşmektedir. Dislekside kelime algılamadaki zorluk fonolojik kodlamada görülen farklılaşmadan kaynaklanır. Bu durum okumanın otomatikleşmesine sekte vurduğundan hem okumanın yavaşlamasına hem de okuduğunu anlamada belli

zorluklar yaşanmasına neden oluşturur. Öğrenme yetersizliğinin temelini anlamak amacıyla pek çok alanda çalışmalar devam etmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan psikiyatrik bozukluk tanı sınıflandırmasında (DSM-IV) belirlenen okuma bozukluğu ölçütleri şunlardır.

* Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alındığı okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.

* A tanı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.

* Duyusal bir bozukluk varsa bile, okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden daha fazladır (APA). Okuma bozukluğu, çocuğun kelimeleri tanıma yeteneğinde bir bozukluk, yavaş ve yanlış okuma ve iyi anlayamama olarak tanımlanmaktadır (Koçer, 2005). Okuma güçlüğü ile karşı karşıya olan bireylerin hem okuma hızları düşüktür hem de okudukları metinleri genellikle ayna görüntülerinde olduğu gibi yanlış okurlar (örneğin; “çini” yi “için” olarak veya “21”i “12” olarak okuyup yazmak gibi). Bazı sesleri/harfleri okumada/ hecelemede ve öğrenmede güçlük çekerler. Sıklıkla yanlış sözcük kullanır ve okuma yazma esnasında bazı sözcük veya heceleri atlarlar” (Vidin,2013 sy.46-47).

2.1.5.2. Yazılı Anlatım Yetersizliği (Disgrafi)

Disgrafi yazı yazmada zorluk, yazılı ifade güçlüğü veya özel yazma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Backhouse ve Morris, 2005; Hamstra-Beltz ve Blote, 1993; Selikowitz, 1998). Disgrafi bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanmaktadır (APA, 1994; Doğangün, 2008; Yorgancı, 2006). Nitekim disgrafi yaşayan bireylerde imla, dilbilgisi, noktalama hataları ve kompozisyon yazımında zayıflık görülebilmektedir (Yiğiter, 2005). Ayrıca, günümüzde yaygın olarak görülen disgrafi, öğrencinin not almasını da zorlaştırmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Alanyazında farklı tanımları olan disgrafi tanımlarının ana noktalarının hiçbir nörolojik sebep ve algısal-motor kısıtlılığı olmadığı halde normal zekâ seviyesindeki çocuklarda görülen yazı bozukluğu olduğu görülmektedir (Hamstra-Beltz ve Blote, 1993). “Disgrafi, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır. Disgrafi, özellikle heceleme ve yazmayı etkileyen bir güçlüktür. Yazma becerileri; yaş, zeka düzeyleri ve aldıkları eğitime oranla beklenenin epey altındadır. Bu çocuklar oldukça ağır yazı yazarlar ve el yazıları yaşitlarına oranla okunaksızdır. Bu nedenle çoğu zaman öğretmenin yazı tahtasına yazdığı ödev, ders notu

ve yönergeleri çabucak yazamazlar. Bazı harf, sembol ve sayıları ayna görüntüsünde olduğu gibi yanlış ya da ters yazarlar (örneğin; “b” yerine “d”, “d” yerine “p”, “u” yerine “n”, “a” yerine “e”, “6” yerine “9”, “ev” yerine “ve” yazma gibi.). Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi sürekli bazı harf ve heceleri atlarlar, ters yazarlar ve sıklıkla imla hataları yaparlar (Can, 2008).

Öğrencilerin yazı yazarken yaptıkları hatalar şunlardır. Yazım hataları; harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, sözcük ekleme, yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma” (Vidin, 2013, sy.48).

2.1.6. Okuma Hataları

Okuma hataları, öğrencilerin okurken dikkate alması gereken kuralları dikkate almaması sonucunda ortaya çıkar. Sesli okuma hataları da konuşma ile ilgili yapıların dahil olduğu okuma türünde yapılan hataları içermektedir (Alyıldız, 2011). Yavaş ve hatalı okuma yapmanın okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyeceği gibi çocukların okuma deneyimlerini de azaltacağını ve bu sebeplede çocuğun okuma yoluyla kazanılacak birçok dil/bilişsel beceriden (kelime hazinesi, sentaks bilgisi vb.) mahrum kalacağını ifade etmiştir(Stanovich, 1986’dan akt., Baydık, 2006).

Sesli okuma hatalarının analiz edilmesi, sınıfta uygulanan öğretim faaliyetleri ile ilgili verilecek olan kararlarda belirleyici olmaktadır (Leu, 1982). Özellikle bir öğretmen sınıfındaki iyi veya zayıf okuyan öğrencileri belirlemek istediğinde, okuma hataları çoğunlukla öğrencilerin tanınmasında bir değerlendirme aracı olarak kullanılır (Paulson ve Mason-Egan, 2007). Harris ve Sipay (1990), sesli okuma yapan okuyucuların okuma yaparken birçok okuma hatası yapabileceğini söylemekle birlikte, en yaygın olarak gözlemlenen okuma hatalarının; “kelime kelime okuma, atlama, ekleme, tersine çevirme, tekrarlar, noktalama hataları ve telaffuz hataları” olduğunu belirtmişlerdir (Alyıldız,2011). Akyol (2006) ise okuma hatalarını; atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleri ve öğretmen tarafından kelimenin verilmesi” olarak ifade etmiş ancak; değerlendirmede kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip ve kafa hareketlerinin dikkate alınmaması gerektiğini belirtmiştir (Ateş ve Yıldız, 2011). Aynı şekilde Taşkaya (2010) sesli okuma hatalarını; atlayıp geçmeler ve eklemeler, benzer harfleri karıştırmak, tekrarlar ve seslendirme hataları olarak katogorilendirirken, Yılmaz (2006) ise sesli okuma hatalarını atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama ve yanlış okuma olarak 7 başlık altında toplamıştır.

Uçgun (2003) öğrenme güçlüğü çeken yaşayan öğrencilerin okuma becerisi bakımından yaşadıkları sıkıntıları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Okuma hızı açısından akranlarından geridir.

Harf-ses uyumu gelişmemiştir,

Bazı harflerin seslerini öğrenemez,

Harfin şekliyle sesini bağdaştıramaz,

Kelimeleri hecelerken veya harflerine ayırırken zorlanır,

Sınıf seviyesinde bir metni okuduğunda anlamakta zorlanır.

Seslendirmeye Bağlı Hatalar Okuma yaparken okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğunda çeşitli okuma yanlışları gözlemlenmektedir. Yaygın olarak bahsedilen okuma hatalarından öne çıkanlarını derleyecek olursak, bu okuma hataları ve bunların nedenlerini Akyol (2003) çalışmasında aşağıdaki gibi özetlemiştir:

a) Ters Çevirme: Özellikle birinci sınıf öğrencilerinde çoğunlukla görülen bir durumdur. Çocuklar bu durumda simetrik benzerlik taşıyan harf veya kelimeleri karıştırarak ters yazabilir veya okuyabilir (“d” yerine “b” gibi, “ev” yerine “ve” gibi). Bu durum çoğunlukla okuma-yazma sürecinin başlarında görülür ve ilerleyen süreçlerde kaybolur. Şayet bu hata ilerleyen süreçte de devamlılık gösteriyorsa önemle bu durumun üzerine gidilmelidir.

b) Atlayıp Geçme veya Ekleme: Öğrenci kelimenin bir kısmını okuduktan sonra arkasına gelen ek veya kelimenin devamını tahmin etmek amacıyla ekleme yapabilir. Bu durumda eklemeler kelimenin anlamını bozmuyor veya çok fazla ekleme yapılmıyorsa endişe duyulacak ciddi bir durum değildir. Fakat çok fazla ekleme yapılıyor ve yapılan eklemeler anlamı bozacak boyutta ise öğrencide dikkat sorunu vardır. Bununla beraber atlayıp geçmeler harfi atlama, heceyi atlama veya sözcüğü atlama şeklinde olabilir. Bu sorunun temelinde ise dikkatsizlik, aşırı hızlı okuma ve harfi tanımama gibi sorunlar olabilir. Bu durumlarda öğrencinin hatasından haberdar edilerek atlayıp geçtiği kelimeleri tekrar okumasını istemek faydalı olabilir.

c) Tekrarlama: Bu durumun en büyük sebebi öğrencinin sözcükleri yeterince tanımayan olmasıdır. Öğrencinin seviyesine göre hazırlanmış bir metin öğrenciye okutulurken öğrencinin tekrarlama yapması durumunda öğrenciye bir alt seviyede hazırlanmış bir metin okutulmalıdır. Şayet bu metinde öğrencinin tekrarlama yapmasında azalma oluyorsa bu durumda problem kelime tanımadan kaynaklanmaktadır. Lakin alt seviyede de tekrarlama benzer oranda devam ediyorsa problemin çok daha karmaşık olduğu söylenebilir. Tekrarlama sorununun çözümüne dönük olarak, teyp eşliğinde okuma, koro şeklinde okuma, okurken kelimelere işaret etme, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003).

2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri

Türkiye’de ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili olarak bilindiği üzere Talim Terbiye Kurulunun belirlediği niteliklerde basımı yapılan 1. Sınıf kitapları ülke geneline dağıtılmaktadır. Dağıtımı sağlanan kitaplar tüm öğrencilere ücretsiz olarak verilmekte ve öğretmenler belirlenen plan ve programa göre öğretim faaliyetlerini yapmaktadır. Bu çerçevede yapılan okuma yazma öğretimleri öğretmenlerin kendilerine has yöntem ve teknikleriyle yapılabilmektedir. Ders kitabı öğrenci ve öğretmen üçlüsünün ürünü olan okuma yazma kazanımları için çoğunlukla ders kitaplarının yetersiz kaldığı görüşü hakim olduğu söylenebilir. Çünkü ülkemizde okuma yazma öğrenmeye başlayan öğrenciler 60-72 aylık oldukları için bu dönemdeki çocuklar somut işlemler dönemindedir. Bu sebeple bu dönemdeki çocukların görsel ağırlıklı eğitim-öğretim materyalleri kullanılarak yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha verimli öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Çelik (2007) çalışmasında öğrenmelerimizin %83’ü görme, %11’i işitme, %3,5’i koku, %1,5’i dokunma ve %1’i tatma duyularıyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede öğrenmelerin büyük bir kısmının görme ile gerçekleştiği söylenebilir.

Calp’e (2009) göre ilk okuma- yazma öğretiminde öğretmenler öğrenme ortamlarını kullandıkları araç-gereçlerle ve yöntem ve tekniklerle zenginleştirmelidirler. Böylelikle oluşturulan öğretim ortamında görsel uyarıcılar fazlaştırılmış olur ve bu da öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.

Bozkurt (2011) çalışmasında, ilk okuma-yazma öğretiminde çeşitli materyal, araç ve gereçler kullanmadan sözel nitelikli yapılan eğitim-öğretimlerin başarıyı getirmeyeceğini ve alınacak verimin çok az olacağını ifade etmiştir. “Sınıfta materyal kullanmadan, yöntem ve tekniğe yer vermeden sadece sözel ifadelerle gerçekleştirilen öğretim, rastgele, gelişigüzel bir süreç olur” (Avcı, 2009: 40).

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim öğretim ortamında bilgisayar ve bilgisayar destekli uygulamaların önemi de artmaktadır. Bilgisayar ve dijital teknolojiler ile birlikte geliştirilen okuma-yazma öğretiminde kullanılan çoklu ortamlar öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmede ve başarılarını arttırmada önemli yere sahiptirler. Bu bağlamda Seferoğlu (2010) bilgisayarların ve dijital teknolojilerin, görselliğe getirdikleri katkılar sebebiyle eğitim-öğretimde önemlerinin arttığını belirtmiştir. Okuma-yazma öğretiminde kullanılacak materyallerin, görsellerin ilgi çekici ve öğretici olabilmesi için belirli ilkelere göre hazırlanması gerekmektedir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmıştır: Bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık (Yalın, 2010).

Yukarıda ifade edildiği gibi günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte teknolojiden faydalanılarak oluşturulan çoklu ortam materyalleri gibi öğretimi kolaylaştıran ve daha verimli sonuçlar alınmasına kaynak teşkil ettikleri düşünülen materyallere eğitim öğretim

ortamlarında sıklıkla rastlanır olmuş ve bu alanda birçok bilimsel çalışmaya ilham teşkil etmiştir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında Bay'ın (2009) "İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Becerilerine Etkisi" isimli çalışmasında, bilgisayarın okuma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Bay araştırmasında bilgisayar kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlamlandırıldığını ancak okuma hızları arasında anlamlı farklılaşma oluşmadığını ifade etmiştir. Çatak (2006) "Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi" isimli çalışmasında, power point olarak hazırlanan okuma materyalinin zihinsel engelli öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisini incelemiş ve materyalin okunan kelime, cümle ve metni daha kolay anlamlandırmayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Orhan'ın (2007) "Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi" isimli çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimin, ilk okuma yazma başarısına etkisi araştırılmıştır. Orhan çalışmasında bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma-yazma başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yalçın (2006) "Konuşma Tanıma Teknolojisi Yardımıyla İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretimi için Yazılım Geliştirme" isimli çalışmasında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek bir yazılım geliştirmiştir. Bu yazılım kullanılarak öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi yapabileceği, yazılımın öğretmen ve öğrenciye etkili bir ilk okuma yazma süreci sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2009) "İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği" isimli çalışmasında, ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilk okuma yazma öğretimindeki etkililiği incelenmiştir. Yıldız araştırmasında çoklu ortam materyallerinin geleneksel yöntemlere göre daha verimli sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Burns, Roe ve Ross'un (1996) yaptığı bir çalışmada, pek çok sınıfta öğretmenin klasik anlatımına ek olarak yapılan bilgisayar etkinliklerinin çocukların kelimeleri okumalarını verimli ve akıcı hale getirdiği tespit edilmiştir (Sherman vd., 2004).

2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi

Günümüz medeniyetinde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim-öğretimin önemi de artmıştır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve yeterlilikler de artmıştır. Eğitim-öğretim sürecinin mihenk taşı olan veli, öğrenci ve öğretmen üçlüsünde öğretmenin rolü ve önemi diğer unsurlara göre çok daha büyüktür. "Eğitim-öğretim çalışmalarında istenen verimin elde edilmesinde öğretmenin rolü, öğretimi oluşturan diğer unsurlara göre daha etkindir" (Calp, 2009: sy: 45). Bu bağlamda okuma-yazma faaliyetlerinin öğreticisi olan sınıf

öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine dönük bilgi, beceri ve materyallerden faydalanma yeterliliklerinin önemli olduğu söylenebilir. “Okuma-yazma çalışmalarında anahtar konumundaki kişi öğretmendir. Öğrencilere yapacağı rehberlikle onların daha kolay okuma ve yazma becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır” (Öz ve Çelik, 2007: 67). Öğretmenin uygulayacağı yöntem teknik ve etkili okuma-yazma öğretim materyali öğrencinin okuma-yazma becerisini etkileyeceği gibi dolayısıyla gelecekteki akademik başarısını da etkileyecektir. Bıçakçı'ya (2008) göre öğretmenin okuma-yazma öğretiminde başarılı olması:

- 1) Öğrencilerin özelliklerini iyi tanınmasına,
- 2) Sınıf etkinliklerini ve kullanacağı öğretim yöntemlerini çocukların özelliklerine göre belirlemesine,
- 3) Çocuklara öğrencilik için gerekli temel alışkanlıkları kazandırmasına,
- 4) Okuma ve yazma için gerekli, doğru alışkanlık ve becerileri kazandırmasına,
- 5) Onları okuma ve yazmayı zevkle öğretmesine bağlıdır.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin eğitim-öğretiminde öğretmenlerin rolleri yadsınamaz. Bu bağlamda Akçin (2002) çalışmasında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde başarılı olabilmeleri için sınıf yönetimi, eğitim-öğretim program ve stratejileri bakımından kendini geliştirmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okuma-yazma öğretimi ve öğrenme güçlüğü ile ilgili alan yazın çalışması yapılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelenerek araştırmaya katkı sağlamaları ve yorumlamaya ışık tutmaları açısından kısaca özetlenmiştir.

Demirkol'un (2012) araştırmasına göre, yazma güçlüğü çeken iki öğrenciye birebir yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama öncesinde her iki öğrencide de okuma hızları ve doğru yazma hususunda yetersizlik olduğunu belirlenmiş ve her iki öğrenciyede çeşitli değişkenleri göz önüne alarak 70 saatlik bir eğitim-öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda her iki öğrencide de uygulama öncesine göre okuma hızlarında, yazma hızlarında ve harf ve kelimeleri doğru yazma değerlerinde büyük ölçüde artış olduğu tespit edilmiştir.

Bedel (2003), araştırmasında akranlarına göre okuma-yazma becerisinde yetersiz olan öğrencilerin başarısız olma sebeplerini incelemiştir. Nitel karakterli olan araştırmasında verileri görüşme formları kullanarak toplamış ve verilerini betimsel analiz yöntemiyle analiz ederek yorumlamıştır. Bedel'in bulgularına göre öğrencinin başarısını etkileyen faktörler aşağıdaki gibidir.

1. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri

2. Psikolojik ve ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörler
3. Eğitim programlarının, eğitim ortamlarının ve yönetsel düzenlemelerin etkileri
4. Öğretmenlerin süreç içerisinde öğrenciye karşı yaklaşımları
5. Öğrencilerin kişisel durumları (özür-engel durumu, farklı bir mahalli dil kullanımı)
6. Okuma-yazma öğretimi sürecinde kullanılan araç-gereçler ve uygulanan yöntem ve teknikler

Yüksel'in (2010) araştırması yapılan bu araştırmanın uygulama bölümüyle paralellik göstermektedir. Yüksel çalışmasında hiçbir zihinsel veya bedensel sorunu olmamasına rağmen okuma-yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle birebir ilgilenerek okuma-yazma alanındaki başarısını arttırmaya yönelik 33 saatlik bir uygulama gerçekleştirmiştir. Yüksel 5. Sınıf öğrencisi olan öğrencisine eğitim-öğretim sürecinde "Kelime Kutusu Stratejisi" ve "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" ni uygulayarak öğrencinin başarısına etkisini araştırmıştır. Süreç sonunda uyguladığı bu yöntemlerin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini, okuma hızının arttığı, okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir.

Yangın ve Sidekli (2006) araştırmalarında okuma güçlüğü çeken 2004-2005 eğitim öğretim yılında bir beşinci sınıf öğrencisine belirlenen süre çerçevesinde "Fernal Tekniği" nin temel ilke ve prensiplerine dayanan bir eğitim öğretim programı uygulamışlar ve bu uygulamanın öğrencinin başarısına olan etkisini araştırmışlardır. Süreç sonunda öğrencinin okuma becerisinde olumlu yönde gelişim olduğunu gözlemlemişlerdir.

Akkuş (2007) araştırmasında 2001 yılından itibaren Türkiye'de uygulanmakta olan eğitilebilir (orta düzey) öğrenme yetersizliği programının bu programın uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerini alarak programın etkililiğini incelemiştir. Akkuş araştırmasının bulgular kısmında MEB'in öğretmenlerin görüşlerini alarak herhangi bir değerlendirme yapmadığını ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenler programı uygulamada yetersiz olduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler; eğitim programının amaçlarının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğunu, öğrencilerin algılamakta zorlandıkları soyut kavramlara fazlaca yer verildiğini, bu uygulamada kullanmak için geliştirilmiş özel eğitim-öğretim materyallerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler görüşlerinde uygulama sürecinde yeterli aile desteğinin olmadığını, okullarında sosyal ve sportif faaliyetleri destekleyici imkanlarının olmadığını, bu sorunları çözmek için kendi çözümlerini geliştirmeye çalıştıklarını ancak bunun yeterli olmadığını ve bu tür sorun ve yetersizliklerin öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Yılmaz (2008) araştırmasında okuma güçlüğü çeken bir 8. sınıf öğrencisine Kelime Tekrar Tekniği uygulamıştır. Yılmaz iki buçuk ay süren uygulamanın sonunda endişe

düzeyinde bulunan öğrencinin uygulama sonucu seviyesinin öğrenme düzeyine ulaştığını belirtmiştir.

Altun ve arkadaşları (2011) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları okuma güçlüklerini ve geliştirdikleri çözüm uygulamalarını belirlemişlerdir. Çalışmalarında 10 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplamışlardır. Araştırmacıların bulgular kısmında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okumaya geçemeyen veya okuma güçlüğü yaşayan birçok öğrenci olduğunu, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumada birçok sorun yaşadıklarını (harf atlama, okurken ekleme yapma, kelimenin başından birkaç harfi okuyunca sonunu uydurma, yavaş okuma, okuduğunu anlamama), okuma becerisindeki sorunların öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin okuma başarısındaki en önemli etkenin aile faktörü olduğunu ve ailelerin öğrenci ile yeterince ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma başarısını arttırmak için ödül verme, okuma saati uygulaması gibi çözümler geliştirdikleri ancak uyguladıkları çözümlerin kısmen etkili olduğu, kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın son kısmında veli, öğrenci ve öğretmenlere okuma güçlüğünün aşılması için uygulamalı seminer verilmesi gerektiği, eğitim ortamlarının ve öğretim materyallerinin öğrencilere göre düzenlenmesi gerektiği gibi öneriler ifade edilmiştir.

Çalışkan ve Sünbül (2008) çalışmalarında, okuma-yazma öğrenememiş ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan geleneksel yöntem ile bireysel eğitim-öğretim arasında uygulama sonrasında anlamlı bir fark olup olmayacağını incelemişlerdir. Araştırma Konya ilinin Ilgın ilçesindeki bir ilköğretim okulunun ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler Mann Whitney U-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygulanan bireysel öğretim, geleneksel yönteme göre anlamlı derecede öğrencilerin okuma-yazma başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Bu doğrultuda bireysel öğretimin okuma-yazma öğrenememiş 2. Sınıflarda geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çaycı ve Demir (2006) çalışmalarında, zihinsel veya bedensel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma-yazma güçlüğü çeken iki öğrencinin okuma-yazma güçlüklerini belirleyerek çözümü için uyguladıkları bireysel eğitim sürecini değerlendirmişlerdir. Belirlenen öğrencilerin okuma-yazma becerisi üzerine olan temel sorunlarının okuma becerilerindeki yetersizlikler ve okuduğunu anlayamama olduğunu belirlemişlerdir. Bu doğrultuda uygulama yapan öğretmenler uygulama sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerden (ELVES yöntemi, eko okuma, fonolojik farkındalık alıştırmaları, dikkat ve motivasyon çalışmaları, çok heceli kelime çalışmaları) faydalanmışlardır.

Öğrencilerle yapılan çalışmaların öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve uygulama sonucunda öğretmenler öğrencilerde ciddi anlamda gelişme olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonunda bireysel öğretimin öğrencilerin okuma-yazma becerisine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, bu tür öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerle birebir ilgilenebilmek için zamanlarının kalmadığına dikkat çekmişlerdir.

Stokes (2002) araştırmasında, görsel öğelerin kullanıldığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde alınacak verimin yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber Stokes çalışmasında görsel materyallerin etkili kullanılabilmesi için görsel eğitim tekniklerine ve dil becerisine sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda kullanılan görsel materyallerin görsel okur-yazarlığa ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin öğretmenlerin görüşleri alınarak araştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Richardson ve ark. (2003) araştırmalarında okuma-yazma öğretiminde görsel sanatların entegre edilmesinin başarıyı arttıracığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu yöntem uygulanarak yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmada daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Bektaş (2007) öğretmenlerle tarama modeli kullanarak betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu ses temelli cümle yönteminin okuma hızını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Balun (2008) ilköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği adlı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmada “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanını yöntem ve tekniklerde çeşitlilik sağlaması, bilgiye görselliğe dayalı kalıcılık sağlaması bakımından faydalı bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler görsel okumanın okuma hızını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okuma-yazma öğretimi için kullanılan ders kitaplarının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenler yeni okuma-yazma öğretimi programının uygulanmasında ve görsel materyallerin kullanımında zorluk yaşadıklarını bu sebeple hizmet içi eğitim almalarının kendilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Araştırmada dikkat çeken önemli bir nokta ise öğretmenlerin ifade ettiği görsel materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmede olumlu etkilerinin olduğu ve teknolojik eğitim-öğretim araçlarının kalıcı ve hızlı öğrenmeler için gerekli olduğudur.

Değirmenci (2014) araştırmasında morpa kampüs isimli eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Değirmenci araştırmasının sonuçları şu şekildedir; deney grubu öğrencilerinin fonolojik farkındalık puanları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur, okuduğunu anlama açısından her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, deney grubu öğrencilerinin okuma hatalarını(atlayıp geçme, tekrar vb.) kontrol grubuna göre daha az yaptığı ve okuma hızları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Ayrıca Değirmenci aynı çalışmada öğretim yazılımıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almış ve öğretmenler, eğitim-öğretim yazılımının öğrencilere faydalı olduğunu, öğretmene destek olduğunu, zamandan tasarruf sağladığını ve öğretim ortamını zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Okuma yazma öğretimi birçok yöntem ve teknikle yapılabilir bu bağlamda Babayiğit (2016) çalışmada oyunla okuma yazma öğretiminin etkisini incelemiştir. Babayiğit araştırmasının sonucunda oyunla öğretim yapılan deney grubu ile normal öğretim yapılan kontrol grubu arasında okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını ifade ederken uygulamayla ilgili sınıf öğretmenin görüşünü de alan Babayiğit sınıf öğretmenin oyunla öğretimle ilgili birçok pozitif görüşünün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okuma yazma öğretiminde akran işbirliğini inceleyen Güvey Aktay (2015) çalışmada bir yıl boyunca belirlenmiş bir birinci sınıfta gözlemde bulunmuş ve okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl geliştiğini ortaya koyarken okuma yazma öğrenimi sürecinde akran işbirliğinin birçok açıdan faydasının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Polat Hopcan (2017) "özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kavranabilir bir mobil uygulama tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi" isimli çalışmada çoklu dokunmatik tabletlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede önemli bir etkisinin olacağını savunmuş ve araştırmasının sonucu olarak kavranabilir mobil uygulamanın etkili olduğunu, öğrencilerin böyle bir uygulamaya karşı istekli olduklarını ve öğretmenlerin uygulamayı faydalı bulduklarını ifade etmiştir.

Mutlu (2016) araştırmasında hazırlanan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve sonuç olarak bilgisayar destekli eğitim öğretimi uyguladığı üç öğrencisinde de pozitif yönde gelişme olduğu, öğrencilerin matematikle ilgili başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2014) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için el yazısı tanıma ile öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir mobil öğrenme uygulaması tasarımı geliştirmiştir. Yılmaz, okuma zorluğu çeken öğrenciler için kullanılan "Kelime Kutusu Stratejisi"ne göre

mobil cihazlar üzerinde çalışabilmeyi mümkün kılan bir uygulamayı ve bu uygulamayla el yazısını tanımayı sağlayan bir yazılım geliştirmiştir.

Delimehmet Dada (2017) araştırmasında öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilişki incelendiğinde ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrencilerin bu becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı ifade edilmiştir.

2.5. Eğitim-Öğretimde Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri

Türkiye’de teknolojinin gelişmesiyle birlikte teknolojinin eğitim ortamlarımızın önemli bir parçası olduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim sistemimizin önemli bir parçası olan teknoloji eğitim ortamına sunduğu zengin içerik seçenekleriyle farklı zeka boyutlarına sahip olan öğrencilere hitap edebilmekte ve bunun da eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarısını arttıracığı söylenebilir. Akkoyunlu ve Yılmaz’a (2005) göre öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme ortamları çeşitli kaynaklar ile öğrenme-öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler haline getirerek, öğrenci motivasyon ve başarısını da artırmaktadır. Bu çerçevede teknoloji nitelikli eğitim-öğretim ortamları hitap ettikleri duyular dikkate alındığında; görsel, işitsel, hem görsel hem işitsel ortamlar olmak üzere 3 gruba ayrılabilir. Bu çerçevede görsel ortamlar için yazılı ve resimli materyalleri, işitsel ortamlar için görsel niteliği olmayan ses kaynaklarını örnek verebiliriz. Hem görsel hem de işitsel ortamlar denildiğindeyse birden fazla duyuya hitap eden, görsel ve işitsel araçlardan oluşmuş çoklu ortamları örnek verebiliriz.

Alan yazın incelendiğinde çoklu ortam ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür. Newby ve arkadaşları (2000) birçok araç (metin, grafik, resim, video, ses) içeren sistemlerin bilgisayar ortamında bir araya getirilerek meydana getirdiği ortamları çoklu ortam olarak tanımlarken, Smith (2002) çalışmasında çoklu ortamı; metin, ses ve resmin, kullanılarak bir dijital ortamda kaynaştırılmasıyla oluşan enformasyon ortamı olarak ifade etmektedir. Çoklu ortamı “metin, ses, grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezi” olarak tanımlamak mümkündür” (Dinç, 2000:5). Çoklu ortam uygulamaları, değişik veri tiplerinin bir fikri, bir olayı, yeri veya konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında kullanılmasıdır (Alkan, Genç ve Tekedere, 2003:1). Literatürde ifade

edilen çoklu ortam tanımlarından yola çıkıldığında çoklu ortamın eğlence veya eğitim amaçlı kullanılan ve birden fazla duyu organına hitap eden bir iletişim aracı olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda bilgisayar ortamlarındaki sesli animasyonlar, çizgi filmler, normal filmler çoklu ortam olarak nitelendirilebilir. Türkiye’de FATİH projesiyle birlikte eğitim-öğretim ortamlarında çoklu ortam materyallerinin yoğunlukla kullanılmaya başlandığını söylemek mümkündür. Çoklu ortam materyalleri kullanılarak yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin başarısını artırdığı, daha kalıcı ve kolay öğrenmeler sağladığı yönünde birçok çalışmaya rastlanmıştır(Raupers, 2000; Shepherdson, 2001; Tsoua, Wang ve Tzeng, 2004). Eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar teknolojisinden faydalanılarak hazırlanan çoklu ortam materyallerinin öğrenci başarısını arttırmasının sebepleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Gerçek yaşama yakınlık: İyi tasarlanmış bir teknoloji destekli çoklu ortam materyali, gerçek hayatın sanal bir ortamda temsili niteliğindedir. Böyle bir uygulama ile öğrenim gören bir çocuk; renkleri, hareketi görür; sesleri duyar; nesnelere buldukları üç boyutlu ortam içinde hareket halinde algılar ve onlarla etkileşme fırsatı yakalayabilir.

Kalıcılık: Yapılan araştırmalara göre; görme yoluyla edinilen bilginin hatırlanma oranı % 20, görülen ve işitilen bir bilginin hatırlanma oranı % 50, hem görülen, hem işitilen, hem de yapılan bir bilginin hatırlanma oranı ise % 80’dir. Bu doğrultuda öğrenciye bilgiyi görme ve işitme yoluyla sunan bir çoklu ortam materyalinin öğrenmede kalıcı etki bırakacağı söylenebilir.

Dikkat çekicilik: Çoklu ortam, birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrencilerin dikkatlerinin sunulan bilgi üzerine çekilmesi ve ilginin daha uzun süre korunması mümkün olmaktadır.

Mayer (2001), araştırmasında Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme kuramından hareketle, eğitim-öğretim amaçlı iyi bir çoklu ortam materyali oluşturulurken dikkat edilmesi gereken yedi ilke belirtmiştir. Bu ilkeleri Akkoyunlu ve Yılmaz (2005)’in çalışmasında aşağıdaki gibi kısaca açıklanmıştır.

1. Çoklu ortam ilkesi (multimedia principle): Öğrenciler, görsellerin ve kelimelerin birlikte verildiği öğrenme ortamlarında, sadece kelimelerden oluşan öğrenme ortamlarına göre daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

2. Uzamsal yakınlık ilkesi (spatial contiguity principle): Öğrenciler, birbiriyle anlamsal açıdan ilişki olan görsel ve yazıların ekran veya sayfa üzerinde birbirine yakın oldukları ortamlarda, uzak olduğu ortamlara göre daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

3. Zamansal yakınlık ilkesi (temporal contiguity principle): Öğrenciler, anlamsal olarak birbiriyle ilişkili görsel ve kelimelerin eş zamanlı verildiği öğrenme ortamlarında, arka arkaya verilen ortamlara göre daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

4. Tutarlılık (mantıklılık) ilkesi (coherence principle): Öğrenciler, konu ile alakası olmayan görsellerin, kelimelerin ve seslerin ortama dahil edilmediği durumlarda daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

5. Sıraya koyma ilkesi (modality principle): Öğrenciler, animasyon ve seslendirilerek anlatım yapılmış ortamlarda, sadece anlatım ve yazı ile verilmiş kelimelerin olduğu ortamlara göre daha verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

6. Gereksizlik ilkesi (redundancy principle): Öğrenciler, animasyon ve anlatımın (narration) beraber verildiği ortamlarda, animasyon, anlatım ve yazılı sözcüklerin (on-screen text) beraber verildiği ortamlara göre daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmektedirler.

7. Bireysel farklılıklar ilkesi (individual differences principle): Tasarlanmış çoklu ortamın öğrenci öğrenmelerindeki etkisi, daha az bilgiye sahip öğrencilerde, daha çok bilgiye sahip olanlara göre daha yüksek ve yüksek uzamsal kavramaya sahip öğrencilerde, düşük uzamsal kavramaya sahip öğrencilere göre daha fazla olmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği üzere, iyi hazırlanmış, interaktif bir çoklu ortam materyali öğrencilerin daha kalıcı, daha kolay ve verimli öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede literatür incelendiğinde birçok araştırmacının araştırmalarında çoklu ortam öğretim materyaliyle yapılan öğretimlerde daha verimli öğrenmeler gerçekleştirildiği sonucuna rastlamak mümkündür. Mene ve Mene (1972) çalışmasında, sadece ses, sadece görüntü ve hem ses hem görüntülü öğretim materyalleri kullanarak öğretilmek istenilen kelimelerin öğrenciler tarafından ne kadarının hatırlandığı ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem görsel hem işitsel nitelikli öğretim ortamında diğer ortamlara göre çok daha fazla kelimeyi hatırlayabildikleri tespit edilmiştir. Araştırma 36 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüş ve öğrencilerin hatırlama seviyelerini ölçmek için 22 farklı kelime üç farklı ortamda kullanılmıştır. Bütün öğrenciler uygulanan her üç ortamda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Benzer bir çalışma yapan Baek ve Layne (1988), bilgisayarda sadece metin, metinle birlikte görsel ve metinle birlikte animasyondan oluşan birer ortam hazırlamışlardır. Uygulama sonucunda değerlendirmeye tabi tutulan öğrencilerin hem yazılı hem animasyon nitelikli olan öğrenme ortamında daha etkili öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Raupers (2000) araştırmasında geleneksel öğretim yapılan ortam ile çoklu ortam materyali kullanılan öğrenme ortamlarının kalıcılık etkisini incelemiştir. Araştırmasını üniversite öğrencileriyle gerçekleştiren Raupers deney grubundaki öğrenciler için 4 nitelikte ortam hazırlamıştır. Bunlar; metin ortamı, grafik ortamı, sesli anlatım ortamı ve video film ortamıdır. Öğrencilerden istedikleri bir ortamı seçmeleri istenmiş ve kontrol grubuna da geleneksel öğretim ortamında eşit sürede öğretim yapılmıştır. Bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinin sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin hatırladıkları

bilgilerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Raupers'in araştırmasına benzer nitelikte bir çalışma yapan Sezgin (2002) çalışmasında çoklu ortamın geleneksel yöntemlere göre hem daha başarılı öğrenmeler gerçekleştirileceğini hem daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirileceğini ifade etmiştir. Sezgin çalışmasında "Fen Bilgisi" dersinde kalıcılığı ve başarıyı ayrı ayrı ölçmek için deney grubuna iki farklı çoklu ortam kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında birinci deney grubuna animasyon ile hazırladığı materyali, ikinci deney grubuna hareketsiz görsellerle hazırladığı materyali kontrol grubuna ise geleneksel öğretimi uygulamıştır. Uygulama sonucunda yapılan değerlendirmeye göre deney gruplarının daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir. İki hafta sonrasında yapılan kalıcılık testinin sonucuna göreyse animasyonla hazırlanmış öğretimin uygulandığı deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mayer (2003) çalışmasında uyguladığı problem çözme-transfer testlerinin sonuçlarına göre; görsellerle desteklenen yazılı materyallerin öğrencilerin başarısını, sadece yazılı materyallere göre daha çok artırdığını ifade etmiştir.

Moreno ve Mayer (2000) araştırmalarında animasyonla birlikte verilen yazılı anlatımın ve animasyonla birlikte verilen sesli anlatımın eş değer iki grup öğrenci üzerinde uygulamış ve başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışmalarının sonunda sesli anlatımla birlikte tasarlanan animasyonunun öğrenci başarısını daha çok artırdığını elde etmişlerdir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, yukarıda da ifade edilen çoklu ortam ilkeleri gözetilerek tasarlanmış etkili bir çoklu ortam materyali öğrencilerin başarısını artırmaktadır.

Farrokhi (2015) "Eğitim Amaçlı E-kitaplarda Tasarım Sorunları: Türkçe Öğrenimi için Bir E-kitap Uygulaması" isimli çalışmasında bilgisayarda bazı yazılımlar vasıtasıyla görüntü, ses ve müzik faktörlerinin kullanılarak hazırlanmış olan kitapların öğrencilerin düşünme becerilerine daha fazla katkısının olacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanıldığında öğrencilerin konuları daha hızlı ve daha kolay öğreneceğini belirtmiştir. Çalışmasında çoklu ortam tasarımına, nasıl olması gerektiğine, sahip olması gereken nitelik ve niceliklere değinen Farrokhi iyi bir e-kitabın içerik, tasarım ve programlama kısımlarından oluşan ekip çalışması olduğunu ifade etmiştir.

Yurt (2017) "İnteraktif(Etkileşimli) Grafik Tasarım Uygulamalarında Öğeler Ve İlkeler" isimli araştırmasında TRT Çocuk mobil uygulamasını çoklu ortam tasarlama ilkeleri ve interaktif (etkileşimli) yönüyle incelemiştir. Bu doğrultuda TRT Çocuk mobil uygulamasının incelenen ilkeler ve unsurlar ışığında yeterli olduğunu fakat etkileşimli yönüyle bir takım eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Keser (2017) Mayer'in (2001) türetimci Çoklu Ortam Kuramı'ndan esinlenerek işitme engelli öğrenciler için geliştirilmiş bilgisayar destekli kelime öğretim materyaliyle yaptığı bir durum çalışmasında materyalin öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Keser araştırmasının sonucunda kelime öğretim materyalinin öğrenciler açısından faydalı olduğunu, öğrencilerin uygulamaya seveerek katıldığını, öğrencilerin öğrendikleri kelime sayılarında artış olduğunu, öğrencilerin derse katılımlarının ve ilgilerinin arttığını belirtmiştir.

Terzi (2016) "Fen Bilimleri Dersinde Çoklu Ortam Destekli, Canlandırma Ve Düz Anlatım Yoluyla Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli araştırmasında yedinci sınıf öğrencilerine Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesini belirlenen üç ayrı gruba canlandırma yoluyla, çoklu ortam destekli anlatımla ve düz anlatımla uygulama yapmış ve aralarında nasıl bir fark oluşacağını incelemiştir. Terzi araştırması sonucunda canlandırma yoluyla ders anlatılan grubun puanlarının çoklu ortam ve düz anlatım yapılan grupların her ikisinden de yüksek olduğu, çoklu ortamlarla öğretim yapılan grubun puanının düz anlatım yapılan grubun puanından yüksek olduğu ve bu durumda en az öğrenmenin düz anlatım yapılan grupta görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Veyis (2016) yaptığı araştırmada Millî Edebiyat Dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin başarı ve tutuma etkisi ile birlikte geliştirilen etkileşimli çoklu ortam materyaline ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Veyis araştırmasının sonucunda akıllı tahta vasıtasıyla etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanımıyla yürütülen Türk edebiyatı dersinin, öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ve bu derste başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan materyalle ilgili öğrenci görüşlerinin ise materyalin kullanılabilirliği, derse yönelik ilgiyi artırdığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği, anlamayı kolaylaştırdığı, geri bildirim sağladığı, video ve metin seslendirmelerinin kullanışlı olduğu, etkinliklerin kullanışlı olduğu şeklinde sıralayan Veyis bu tür materyallerin Türk edebiyatı dersinin diğer konularında ve diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Özer (2016) dijital hikaye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki etkisini araştırdığı çalışmasının uygulamasını lisans öğrencileriyle yürütmüştür. Bir çoklu ortam türü olan dijital hikaye anlatımının kelime öğrenmede ve öğrenilen kelimeleri akılda tutmada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşan Özer, gelişen teknolojiyle birlikte çoklu ortam materyallerinin öğrenme ortamlarına entegre edilmesinin öğrenme ortamlarını daha eğlenceli hale getireceğini ve öğrenme kalitesini arttıracığını ifade etmiştir.

2.5.1. İlkokuma-Yazma Öğretimi ve Çoklu Ortam

İlkokul öğrencilerinin ilk okuma ve yazma derslerinde ki başarılarının dersin sunumunda kullanılan araç-gereçlerin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu daha önce birçok araştırma referans alınarak belirtilmiştir [Yıldız (2008), Calp (2009), Bozkurt (2011), Avcı (2009), Seferoğlu (2010) Sherman vd., (2004) vb.]. İncelenen çalışmaların birçoğunda etkin ve kalıcı bir öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre birden fazla duyu organına hitap eden çoklu ortam materyalleri aracılığıyla sağlandığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle bir çoklu ortam öğrencilerin bütün duyu organlarına hitap edebilecek görsel, sesli ve etkileşimli özellikleri taşıyorsa öğrencilerin bilişsel açıdan aktif olabilecekleri bir eğitim-öğretim ortamının oluşacağı sonucuna varılabilir. Bu bağlamda yukarıda da ifade edildiği gibi çoklu ortamın öğrenci başarısına olan etkisi alanında Mayer'in birçok araştırması vardır. Mayer 2001 yılında yaptığı araştırmasında da öğrencilerin bilişsel açıdan aktif olduğu eğitim-öğretim ortamlarında bilgilerin yeni durumlara daha kolay transfer edilebildiğini ve öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede Issing ve Klimsa, (2002) amaca hizmet edebilmesi için çoklu ortam materyallerinin hazırlanış ve sunuş aşamalarında aşağıdaki ilkelere uygun olması gerektiğini belirtmiştir;

- *Motive edici ve amaca uygun olmalı,
- *Metot ve sürecin anlaşılır olması,
- * Aktif öğrenmeye katkı sağlamalı,
- *Grup çalışmalarına imkan tanımalı,
- *Günlük hayata uygulanabilir ve hayatın içinden örnekler taşımalı,
- *Problemin tespitinde, belirlenmesinde ve çözümünde etkin olmalı,
- *Bilgiyi yapılandırmacı hedefler doğrultusunda destekliyor olmalı,
- * Öğrenilen bilgiler üzerinde akıl yürütülebilmesi için öğretilecek bilgiyi değişik açılardan sunabilmeli,
- * Problem çözümlerinde alternatif imkânları destekleyerek, bireysel görüşlerin sunulmasına imkan vermeli.

Bu bilgiler ışığında çoklu ortam materyallerinin ve etkileşimli sistemlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Farrokhi (2015) çoklu ortamların tasarlanırken öğretim ortamına uygun, çekici unsurları taşıması gerektiğini ve öğretimi zorlaştırıcı karmaşalardan uzak belirli ilkeler doğrultusunda tasarlanmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Yıldız (2010) çalışmasında somut işlemler döneminde olan birinci sınıf öğrencilerinin hayatlarının geri kalanını etkileyecek olan okuma yazma becerisini kazanırken içinde buldukları dönem gereği daha somut nitelikli bir araç-gereç olan çoklu ortam kullanılarak gerçekleştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede daha fazla

duyuya hitap eden çoklu ortam materyali öğrenciye görsel, sesli, yazılı ve etkileşimli bir öğretim ortamı sağlayacağından ilk okuma-yazma öğretiminin tüm basamaklarında kullanılması hem öğrencinin geleneksel yöntemle göre başarısını arttırabilir hem de daha eğlenceli ve aktif bir öğretim ortamı oluşturabilir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de ilkökul, ortaokul ve liselerde birçok dersin öğretiminde çoklu ortam materyalinin kullanıldığı ve başarıyı olumlu yönde etkilediğini ifade eden çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Bununla beraber okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerle deneysel nitelikli (akran eğitimi, bireysel eğitim, özel eğitim..vb.) çalışmaların da yapıldığı (Babayiğit, 2016; Balun, 2008; Demirkol, 2012; Güvey Aktay, 2015; Sidekli, 2006; Yılmaz, 2008; Yüksel, 2010; vb.) ancak okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenmelerine çoklu ortama dayalı uygulamaların faydasını araştıran pek fazla bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda Yıldız (2010) birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deney ve kontrol gruplu araştırmasında deney grubu öğrencilerine çoklu ortam materyali kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulamıştır. Yıldız araştırmasının sonunda deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemiz dışındaki çalışmalara bakıldığında da çoklu ortam materyallerinin eğitim öğretim hayatında sıklıkla kullanıldığı ve bu bağlamda araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Anderson ve Horney (1998) yaptıkları bir araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere elektronik metinlerle çalışma imkanı verilmiş ve süreç sonunda öğrenciler okumaya başladıktan sonra yapılan sözcük sınavlarında öğrencilerin başarı puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Barr ve Johnson (1997) araştırmalarında gelişmiş devletlerde, eğitim öğretim ortamlarında bir sınıf için sadece bir bilgisayar kullanılmasının ilk okuma yazma öğretiminde yeterli olmadığını; bu sebeple gelişmiş ve gelişmekte olan yerlerdeki okullarda bilgi teknoloji sınıflarının kurulmasının ve eğitim- öğretim faaliyetlerinin interaktif (etkileşimli) olarak sürdürülmesinin daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir

Labbo (1999) yaptığı çalışmada, Amerikada bulunan bir anaokulunda okuma yazma öğretiminde bilgisayar desteğinin etkisini araştırmıştır. Labbo araştırması sonucunda bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin metinlerin içeriğini anlamlandırmada ve diğer metinlerle ilişkilendirmede başarılarının arttığını bu sebeple de çoklu ortam materyallerinin ve etkileşimli materyallerin öğrencilerin okuma yazmaya dönük ihtiyaçlarını karşılamakta oldukça faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mitchell ve Fox (2001) okuma becerisi ile ilgili sorun yaşayan bir grup birinci sınıf öğrencisi ve okul öncesi öğrencileri ile bir araştırma yapmışlardır. Bu öğrencilerin

öğrenmekte ve akılda tutmakta zorluk yaşadıkları harfleri öğretmek için bir bilgisayar yazılımı kullanmışlardır. Süreç tamamlandığında sorun yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinde önemli artış olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan diğer bir gruba bilgisayar desteğinin olmadığı normal yolla öğretim yapılmış ancak bu gruptaki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Daha sonra herhangi bir okuma sorunu bulunmayan normal öğrencilerle bilgisayar destekli eğitim-öğretim faaliyeti yürütülmüş ve süreç sonunda bilgisayar destekli uygulama bu öğrencilerinde okuma becerilerinde artış sağlamıştır.

Burns, Roe ve Ross'a (1996) göre pek çok sınıfta, öğretmenlerin geleneksel anlatımına ek olarak sınıfta uyguladığı bilgisayar destekli materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerinin daha verimli ve akıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

2.6. Fatih Projesi

Her gün biraz daha gelişen teknoloji, günlük hayatta olduğu gibi geleneksel eğitim-öğretim yapılan eğitim-öğretim kurumlarında da yerini almaktadır. Dünya da ki eğitim sistemlerine bakıldığında birçok gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde teknolojinin önemli bir yerinin olduğu ve bu önemin artarak devam ettiği söylenebilir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerin teknolojiyi eğitim sistemlerine entegre etme girişimleri göze çarpmaktadır. Çakıroğlu, Akkan ve Güven'e (2012) göre eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonu eğitimde önemli reformlardan biri olarak görülmektedir.

Dünya'ya bakıldığında bu anlamda birçok örneğine rastlamak mümkündür. Bu çerçevede başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere gelişmiş ülkelerin önemli bir kısmı teknolojik gelişmeleri eğitim öğretim ortamlarına yansıtmak için oldukça ciddi bütçeler ayırarak teknolojiyle eğitim öğretim uygulamalarının entegrasyonu yönünde projeler yapmaya yönelmiştir. Bu projelere; 1980'lerde Apple's Classrooms of Tomorrow (ACOT) – Apple'ın Geleceğin Sınıfları, 2000'li yıllarda yine ABD'de Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology (PT3) – Geleceğin Öğretmenlerini Teknoloji Kullanımına Hazırlama, Portekiz'in 2008'de her öğrenciye bir dizüstü bilgisayar verilmesini amaçlayarak hayata geçirdiği Macellan projesi, Güney Kore'de henüz pilot olarak uygulamaya başlayan okul kitaplarının elektronik hale çevrilmesi ve öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması örnek verilebilir (Ayas, Çakır vd., 2013).

Ülkemiz teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi alanında oldukça büyük bir adım denilebilecek Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile bu çabalar içerisinde ki yerini almıştır. 2012 yılında 4'ü ilköğretim, 48'i ortaöğretim olmak üzere toplam 52 okulun beşinci ve dokuzuncu sınıflarında pilot

uygulanmasına başlanılan FATİH projesi ile eğitim ve öğretimde bir dönüşüm hedeflenmektedir (Ayas, Çakır vd., 2013).

Sayır (2014)' a göre günümüzde birçok ülkenin eğitim sistemindeki teknoloji kullanım oranının artmasının sebebi teknolojinin eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkisinin olmasıdır. Bu çerçevede Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı'nın da desteğiyle 2010 yılından itibaren kademeli olarak tüm ülkedeki devlet okullarında teknolojik ekipmanlar dağıtarak eğitim-öğretim teknolojilerin eğitim-öğretim ortamlarında etkin olarak kullanılmasını amaçlamıştır. Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi olarak adlandırılan uygulama ile öğrencilere fırsat eşitliği sağlamak ve başarılarını arttırmak hedeflenmiştir. Proje kapsamında devlet okullarına gönderilerek kurulan sistemin teknik özellikleri Cücü (2014)' ye göre öğretmen ve öğrencilere verilen tablet bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve bunlar için okullara alt yapısı kurulan fiber optik internet teknolojilerinden oluşmaktadır.

Diğer bir açıdan bakıldığında "FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

- 1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması,
- 2- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi,
- 3- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı,
- 4- Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi,
- 5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır"(URL-1)

Fatih Projesi uygulamasının Türkiye'de kullanım tarihinin çok eski olmaması sebebiyle literatür incelendiğinde uygulamanın eğitim-öğretim faaliyetlerine olan etkisini inceleyen araştırmaların sayısı fazla değildir. Mevcut çalışmalar ele alındığında; Salman (2013) yaptığı araştırmada Fatih projesini kullanımının öğretmen ve öğrencilerin derslerindeki başarılarına olan etkisi, kullanım becerileri ve Fatih projesine olan algıları incelenmiştir. Araştırma 180 öğrenci ve 50 öğretmenle yürütülmüş ve sonucunda öğrenci görüşlerine göre, çoklu ortam nitelikli (video, animasyon, e-kitap, çizgi filmler, eğitsel oyunlar vb) öğretimin derslerin daha kolay öğrenilmesini sağladığı ve derslere karşı ilgilerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın öğretmenlerle ilgili kısmında öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda sadece bilgisayarlarla baş başa bırakılan öğrencilerin başarısının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sayır (2014) 8 devlet okulundaki 183 öğrenci ve 19 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin Fatih Projesi kapsamında kullanılan akıllı tahtalara karşı tutumlarını ve akıllı tahtaların konuşma becerisine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda Sayır akıllı tahta kullanımına karşı öğretmen ve

öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğunu ve konuşma becerisine oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çağlar (2012) yaptığı araştırmada, ülkemizde uygulanmakta olan Fatih Projesinin pilot uygulaması gerçekleştirilirken 17 ildeki 57 okulda uygulamayı kullanan 1005 öğretmenin uyguladığı anketle görüşlerini almıştır. Çağlar araştırmasında yeni medya dolayimli eğitim ortamında ülkemizde uygulanmakta olan Fatih projesi pilot uygulama öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının uluslararası eğitim teknolojileri öğretmen standartlarında yer alan öğretmen özellikleri ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin uluslararası eğitim teknoloji standartlarına yönelik pedagojik uygulamalarının, öğrencilere tutum ve davranış boyutunda model olarak teşvik etmede kısmi eksiklikler olduğu yönündedir.

Gök (2014) araştırmasında Türkiye’de Fatih Projesi kapsamında okullardaki akıllı sınıf teknolojilerinin öğretmenler tarafından kullanımlarını, kullanırken karşılaştıkları problemleri ve ürettikleri çözüm yollarını incelemiştir. Bununla beraber bu teknolojilerin uyum süreçlerini de ele almıştır. Gök araştırmasında öğretmenlerin akıllı sınıf teknolojilerini kullanırken karşılaştıkları sorunları teknik problemler, bilgi ve beceri eksikliği ve içerik yetersizliği olarak ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu problemlerin bir kısmı, öğretmenlerin bizzat kendileri tarafından bir kısmı bilgisayar öğretmeni tarafından, bir kısmı öğrenciler tarafından, bir kısmı ise özel yayınevleri ve teknik servisler tarafından giderilmiştir. Bununla beraber katılımcılar akıllı sınıf teknolojilerinin etkin kullanılabilmesi ve verim alınabilmesi için yeterli seviyede hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği e-içeriklerin geliştirilmesi gerektiği ve ulaşılabilir destek sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca akıllı sınıf teknolojilerinin uyum süreci konusunda öğretmenler ve okul yöneticileri proje yöneticileri tarafından yeterince bilgilendirilmediği de araştırmanın bulguları arasındadır.

Polat (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının Fatih Projesi kapsamında e-içerik geliştirme becerilerini değerlendirmiştir. 588 öğretmen adayıyla yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının e-içerik geliştirmede bazı kriterlere göre kendilerini yetersiz olarak ifade ettikleri ancak “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi gören ve görmeyen öğrenciler arasında e-içerik hazırlama becerisi açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına lisans seviyesinde Fatih Projesiyle daha etkin bir eğitim sunabilmeleri için teknoloji kullanımı ve materyal geliştirmeye dönük dersler verilmesi gerektiği ve Fatih Projesi teknolojilerinin öğretmen adaylarına tanıtılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Ayas, Çakır vd. (2013) “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi” isimli çalışmalarında Fatih

projesinin pilot olarak uygulandığı 4 il ve 11 okuldaki öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak projenin kullanımıyla ve kullanırken karşılaşılan sorunlarla ilgili bir değerlendirme oluşturmuşlardır. Bu kapsamda araştırmalarının sonucunda akıllı tahtalarla ilgili genel anlamda pozitif bir tutum olduğunu ancak tablet bilgisayarların kullanımının oldukça düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin proje kapsamında sağlanan teknolojilerin kullanımı hususunda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ve projenin içerik açısından zayıf ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Günümüzde bilgiye ulaşmak, iletmek ve paylaşmak için gerekli olan iletişim teknolojilerine ve bu teknolojilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımına önem verildiği söylenebilir. Bu bağlamda geliştirilen çevrim içi çalışabilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülerek öğretmenler, öğrenciler ve veliler için, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla hazırlanmıştır(EBA, 2018)

Bir diğer önemli eğitim öğretim yazılımı olan Morpa Kampüs' ünde eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda Değirmenci (2014) yaptığı araştırmada birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma- yazma öğretiminde Morpa Kampüs'ü değerlendirmiş ve süreç sonucunda öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde artış olduğu ve uygulamanın olumlu sonuçlar verdiğini yazılımla ilgili öğretmenlerin birçoğunun da olumlu yönde görüş bildirdiğini ifade etmiştir.

Her ne kadar eğitim teknolojilerinin kullanımı, çoklu ortam materyallerinin sınıflarda kullanımına olanak sağlansa da alan yazına bakıldığında ilk okuma- yazma öğretimine yönelik veya diğer ders öğretimlerinde Fatih projesinin sağladığı imkanlarla birlikte içerik yönüyle birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak okuma-yazma güçlüğü yaşayan ara sınıflardaki öğrencilere yönelik geliştirilen içeriklerin ve bu yönde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalarda da görüldüğü üzere Fatih projesinin eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve faaliyetlerden alınacak verimi daha da arttıracığı söylenebilir.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, kullanılan öğretim materyallerinin tanıtımı, uygulama süreci, araştırma süreci ve verilerin analizi kısımları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Nicel karakterli olan araştırmada ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilere video, animasyon, gerçek hayattan resimlerden faydalanılarak hazırlanmış çoklu ortam öğretim materyalinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin okuma-yazma başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu kısımda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desene aynıdır. Her iki desen arasındaki fark, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen seçilmesi yerine ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003). Bu araştırmada, kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde rastgele atama yapılmamış ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı bakımından grupların ön testlerinin eşit olması kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bunun sebebi araştırmaya öğretmen farklılığından kaynaklanan faktörün etki etmesi istenmemiştir. Derslerin araştırmacı tarafından yürütülmemesi durumunda da iç geçerliği tehdit edecek diğer bir unsur olan “ayrı süreçlerin” (Karasar, 2006) engellenmesinin mümkün olmaması nedeniyle derslere araştırmacının girmesine karar verilmiştir (Bozkurt, ve Kırıkkaya Buluş, 2012).

Okuma-yazma öğretimine dönük çoklu ortam materyalinin, geleneksel yöntemlerle yapılan okuma-yazma öğretimine göre daha verimli olup olmayacağını ölçmek amacıyla yapılan çalışmanın ilk kısmında “Ön test- Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model” kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde, öntest ve değerlendirmelerle oluşturulmuş ve denkliği sağlanmış iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Yapılan ölçümler ve uygulama süreci Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1 Yapılan ölçümler ve uygulama süreci

GRUPLAR	ÖNTEST	UYGULAMA	SONTEST
Deney Grubu	1.İlk okuma-yazma öğretim sürecini, okuma becerisini, yazma becerisini değerlendirme rubriği 2.okuma hızı ölçümü 3. yazma hızı ölçümü	Çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyali (Süre=6 Hafta)	1.İlk okuma-yazma öğretim sürecini, okuma becerisini, yazma becerisini değerlendirme rubriği 2.okuma hızı ölçümü 3. yazma hızı ölçümü
Kontrol Grubu	1.İlk okuma-yazma öğretim sürecini, okuma becerisini, yazma becerisini değerlendirme rubriği 2.okuma hızı ölçümü 3. yazma hızı ölçümü	Geleneksel okuma-yazma öğretimi (Süre=6 Hafta)	1.İlk okuma-yazma öğretim sürecini, okuma becerisini, yazma becerisini değerlendirme rubriği 2.okuma hızı ölçümü 3. yazma hızı ölçümü

Uygulama süreci sonrasında öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle süreç içinde ve sonrasında öğrencilerin öğrenme durumları ve davranışları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere uygulama süreci ve süreç sonrası öğrencilerde gözlemledikleri değişimler sorulmuş, deney ve kontrol grubu öğrencilerini süreç öncesi ve sonrasına göre kıyaslamaları istenilmiştir.

Bu çerçevede nicel karakterli olan çalışmaya nitel verilerle destek sağlamak amacıyla fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. “Çoklu ortam materyallerinin okuma yazma becerisine etkisi” fenomeni ele alınarak bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri alınmış bu aşamada nitel bir destek sağlanmıştır (Karagöz, 2010). Bu sebeple çalışmanın bu kısmının fenomenolojik yaklaşım kapsamında olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma öncesinde uygulamanın yapılacağı okul yöneticileri yapılacak olan çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. İzinlerle ilgili envanter Ek-4' te verilmiştir. Bu çalışmada kontrol ve deney grupları Van ilinde bir ilkokulda okuma yazma güçlüğü çeken ikinci, üçüncü, ve dördüncü sınıf öğrencilerinden amaçlı örneklem seçilmiştir. Toplam 12 şube içerisinde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda 36 öğrenci belirlenmiştir. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı kursa katılamayacağını beyan eden 6 öğrenci olmuştur. Bu sebeple uygulamanın deney ve kontrol grubuna 8'er ikinci sınıf 4'er üçüncü sınıf ve 3'er dördüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Toplam 30 öğrencilik çalışma grubu akademik başarı seviyeleri, okuma-yazma becerileri ve buldukları sınıfları göz önünde bulundurularak yapılan öntest sonuçları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmiş ve denk olacak şekilde iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve gruplarına göre dağılımları tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve gruplara göre dağılımı

	sınıf		cinsiyet		Toplam
			erkek	kız	
Deney grubu	2	Sayı	3	5	8
	3	Sayı	2	2	4
	4	Sayı	2	1	3
	Toplam	Sayı	7	8	15
Kontrol grubu	2	Sayı	4	4	8
	3	Sayı	1	3	4
	4	Sayı	0	3	3
	Toplam	Sayı	5	10	15
Toplam	2	Sayı	7	9	16
	3	Sayı	3	5	8
	4	Sayı	2	4	6
	Toplam	Sayı	12	18	30

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin 8'er ikinci sınıf 4'er üçüncü sınıf ve 3'er dördüncü sınıftan olduğu, deney grubunda toplam 8 kız 7 erkek, kontrol grubundaysa toplam 10 kız 5 erkek öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Grupların Denkliği

Araştırmanın deneysel çalışma sürecinin öncesinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla öğrencilere öntest olarak okuma yazma becerileri ölçüm rubriği uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma ve yazma hızları ölçümü yapılmış ve toplanan veriler SPSS veri analizi programına girilmiştir.

Araştırma yapılırken öğretmenlerin de görüşleri alınarak belirlenen gruplar sınıf, yaş, akademik başarı, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilere öntestler uygulanmıştır. Hem araştırmacı hem de sürece dahil edilen öğrencinin sınıf öğretmeninin değerlendirme yaptığı öntestler sonucunda tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. İki farklı gözlemci tarafından yapılan öntestlerle uygulanan rubriğin güvenilirliği de kontrol edilmiş ve her iki değerlendirme arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen öntest verilerinin analizinde hem araştırmacı hem de sınıf öğretmeninden alınan puanların ortalaması kullanılmıştır. Bu anlamda elde edilen veriler öntest ilk okuma yazma süreç becerileri değerleri, öntest okuma becerileri, öntest yazma becerileri, ön yazma hızları ve ön okuma hızları değişkenleri açısından analiz edildiğinde gruplar arasında ciddi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yapılan analizin tabloları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının denkliği açısından betimsel istatistik sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S.S.
Öntest ilkokuma-yazma süreç becerileri	Deney	15	37,27	8,39
	Kontrol	15	34,67	8,97
Öntest okuma becerileri	Deney	15	9,80	2,27
	Kontrol	15	9,93	2,55
Öntest yazma becerileri	Deney	15	12,0	3,09
	Kontrol	15	12,27	3,01
Ön yazma hızı	Deney	15	2,67	1,63
	Kontrol	15	2,87	1,89
Ön okuma hızı	Deney	15	4,73	2,63
	Kontrol	15	5,07	2,63

Tablo 3'te görüleceği üzere ölçülen özellikler bakımından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları birbirine yakın görünmektedir. Gruplar arasında farklılık olup

olmadığı test etmek amacı ile non-parametrik (parametrik testlerden) Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının nedeni verilerin parametrik özellik göstermemesidir (Karagöz, 2010). Tablo 4'te bu analizin sonuçları görülmektedir.

Tablo 4 Deney ve kontrol gruplarının denklığı bakımından U-Testi sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öntest ilkokuma-yazma süreç becerileri	Deney	15	16,10	241,50	103,50	0,71
	Kontrol	15	14,90	223,50		
Öntest okuma becerileri	Deney	15	14,97	224,50	104,50	0,74
	Kontrol	15	16,03	240,50		
Öntest yazma becerileri	Deney	15	15,57	233,50	111,50	0,97
	Kontrol	15	15,43	231,50		
Ön yazma hızı	Deney	15	14,70	220,50	100,50	0,61
	Kontrol	15	16,30	244,50		
Ön okuma hızı	Deney	15	14,63	219,50	99,50	0,59
	Kontrol	15	16,37	245,50		

Tablo 4 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bu beş değişken (Öntest ilkokuma-yazma süreç becerileri ,Öntest okuma becerileri, Öntest yazma becerileri, Ön yazma hızı, Ön okuma hızı) açısından gruplar denktir ($p>0,05$)

Literatür tarandığında yarı deneysel çalışmalarda araştırmacıların oluşturdukları kontrol ve deney gruplarının dengeli olmasına özellikle dikkat ettikleri görülmektedir. Çoruk (2015) yaptığı tez çalışmasında oluşturduğu deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarının bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney grubu başarı ortalamasının ($\bar{X}=11,77$) , kontrol grubununsa başarı ortalamasının ($\bar{X}=10,26$) arasında olduğunu ve bu istatistiksel değerlere göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Bununla beraber Çetin (2010) doktora tezi çalışmasında 31 kişilik kontrol ve 29 kişilik deney grubu öğrencilerinin öntest başarı ortalamalarını deney grubu öntest ortalaması 12.31, kontrol grubunun öntest ortalaması ise 13.74 olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Gürol ve Yıldız (2015) çalışmalarında kontrol ve deney gruplarının 29'ar kişiden oluştuğunu ve yapılan öntestlerin ortalama değerlerinin birbirine yakın ve grupların denk olduğunu ifade etmişlerdir.

Yarı deneysel desenli çalışmalarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir denklik olmazsa yapılacak olan deneysel süreç yanlı olacağından bu bağlamda bu araştırmada da öntest sonuçlarına göre kontrol ve deney grubunu denk belirlendiğini söyleyebiliriz.

3.4. Uygulama Aşamaları

Yapılan öntest sonucunda elde edilen veriler ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda seviyeler belirlenmiştir. Ayrıca yaş faktörünün deney ve kontrol grubunu etkilememesi amacıyla grupların oluşumunda her sınıf seviyesinden eşit sayıda öğrencinin gruplara dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra 6 hafta süreyle deney grubuna çoklu ortam materyali uygulanarak öğretim yapılırken, kontrol grubuna ise geleneksel okuma-yazma öğretimi uygulanmış ve sonunda her iki gruba da son test yapılmıştır. Bu çerçevede gruplarda gerçekleştirilen uygulamalar şöyle özetlenebilir:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerini belirlemek için 5 gün süreyle sınıf öğretmenlerinin işbirliğiyle her gün 5-6 öğrenci ile birebir ilgilenilerek öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi öğrenciler akademik başarı ve sınıf (yaş) değişkenleri göz önüne alınarak denk iki grup oluşturulmuş ve oluşan bu iki gruptan biri deney grubu olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan çalışma ikili öğretim yapılan okulda öğrencilerin öğleden sonra normal eğitim öğretimleri başladığı için normal eğitim-öğretim süreçleri aksatılmayacak şekilde okul yönetiminin izniyle öğleden önce ardı ardına birer saat olarak belirlenmiştir. Öğleden önce saat 10.00-10.40 arası kontrol grubu, 10.50-11.30 deney grubu ile çalışma yapılmıştır.

Deney grubu ile yapılan çalışmalar çoklu ortam materyalleri kullanılarak ilk haftadan 6. haftaya kadar tüm harf grupları bitecek ve metin çalışmaları yapılabilecek şekilde planlanmıştır. Haftalara göre konu dağılımları ve okuma-yazma öğretim planı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Haftalara göre konu dağılımı

1. Hafta	Ön değerlendirme	Öntest, okuma-yazma hız ölçümü
2. Hafta	1.Grup Harfler	e, l, a, t
3. Hafta	2.Grup Harfler	i, n, o, r, m
4. Hafta	3.Grup Harfler	u, k, ı, y, s, d
5. Hafta	4.Grup Harfler	ö, b, ü, ş, z, ç
6. Hafta	5. ve 6. Grup Harfler	g, c, p, h - ğ, v, f, j
7. Hafta	Serbest Metin Çalışmaları	
8. Hafta	Son değerlendirme	Sontest, okuma-yazma hız ölçümü

Alanlarında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak belirlenmiş olan çoklu ortam materyalleri temin edildikten ve öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin tespitinde sınıf öğretmenleriyle işbirliğine gidilmiş, ilk etapta 36 öğrenci belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin kursa devamlılığı sağlanamadığından(servisle gelen öğrenciler okul saatinden önce gelemeyeceklerini ifade etmiştir.) 30 öğrenci ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Seviyelerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığı gibi, öntest sonuçları ve öğrencilerin bir dakikada okuyabildikleri kelime sayısı ve bir dakikada dikte edebildikleri kelime sayısı dikkate alınmıştır. Okuma ve dikte performansları incelenirken öğrencilerin genelinde harf atlama yanlış yazım ve harfi tanımama gibi eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Belirlenen deney ve kontrol grubunun dakikada tam ve doğru olarak okuyabildikleri ve dikte edebildikleri kelime sayılarının aritmetik ortalamaları tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Dikte Etme ve Okuma Hızı Ortalamaları

Gruplar	Süre	Okunan Kelime Ortalaması	Yazılan Kelime Ortalaması
Deney Grubu	1 dakika	4.73	2.67
Kontrol Grubu	1 dakika	5.06	2.87

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin 1 dakikada okudukları kelime ortalaması 4,73 yazdıkları kelime ortalaması ise 2.67 iken kontrol grubunda öğrenciler 1 dakikada 5.06 kelime okumuşlar ve 2.87 kelime yazmışlardır.

Uygulama süreci 8 hafta olarak belirlenmiş ve ilk haftası ve son haftasında öğrencilerle birebir ilgilenilerek okuma-yazma bakımından başarı düzeyleri öntest ve sontest olarak kullanılan okuma-yazma becerisini değerlendirme formuna işlenmiştir.

Uygulamanın gövde sürecini oluşturan 6 haftalık sürede ise her gruba hafta içi her gün birer ders saati öğretim yapılarak toplamda 30 saatlik bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci aşağıda verilen ilkeler sırasıyla uygulanarak oluşturulmuştur.

-harfi hissettirme çalışmaları

-harfi gösterme ve kelime içinde buldurma çalışmaları

-harfi yazdırma ve okutma çalışmaları

-önceki harflerle birleştirme ve hece oluşturma çalışmaları

-kelime oluşturma ve görselleri dikte çalışmaları

-cümle ve metin yazma çalışmaları (kendini tanıtmaya, hayallerini yazı ile anlatma, okunan bir metinden anladıklarını yazmaları)

Bu süreçte deney ve kontrol gruplarına bir sınıf öğretmeni öğretim yapmıştır. Deney grubunda yukarıda belirtilen öğretim teknolojilerinden faydalanılarak hazırlanmış öğretim materyallerini, kontrol grubuna ise ilköğretim 1. Sınıf okuma-yazma öğretim yazılı materyallerini ve geleneksel öğretim modelini(öğretmenin çoklu ortam materyali kullanmadan sunuş yoluyla gerçekleştirdiği normal öğretim) uygulamıştır.

Süreç içerisinde aşağıda tanımları yapılan çoklu ortam materyalinde kullanılmış etkileşimli videolar, sabit resimler, animasyonlar, gerçek hayattan resimler ve etkileşimli öğretici oyunlar ile oldukça öğrenci merkezli bir öğretim ortamı oluşmuştur.

3.4.1.Kontrol Grubu

Araştırmanın bu grubunda geleneksel yöntemlerle çalışılmıştır. Geleneksel yöntem olarak adlandırılan bu yöntem çoğunluğu öğretmenin sunuş yoluyla, soru cevap şeklinde, önce anlatıp sonra tekrar ettirme veya gösterip yaptırma gibi metotlar kullandığı normal ders işleme yöntemidir. Bu yöntemle okuma yazma faaliyetleri yürütülen grupta, deney grubuna paralel olarak uygulanan ders programında çoklu ortam öğretim materyalleri yerine okuma yazma fasikülleri ve fotokopi ile çoğaltılmış çalışma yaprakları materyal olarak kullanılmıştır. Öncelikle okuma yazma ile ilgili hangi öğrencinin hangi harfte veya hangi kısımda (birleştirme yapmada, açık/kapalı heceyi okuyamama, çok heceleri birleştirememesi) sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Daha sonra sorun yaşanan harfler öncelikle hissettirme çalışmalarıyla örneğin "A" harfi için başında, ortasında ve sonunda a

sesi olan kelimeler seçilerek öğrencilerin a sesinin nerde geçtiğini söylemeleri istenmiştir. Daha sonra yazımıyla ilgili öncelikle havada, masasının üstünde ve arkadaşının sırtında parmağıyla a sesinin çizilişi gösterilerek yaptırılmıştır. En son a sesi tahtaya öğretmen tarafından yazılarak öğrencilerin defterlerine aynısını çizmeleri istenmiştir. Birebir ilgilenerek yapamayan öğrencilerin ellerinden tutarak yardım edilmiş ve bağımsız olarak öğretilen sesi her öğrencinin yazabilmesi tekrarlarla sağlanmıştır. Bir sonraki sese geçildiğinde aynı yol izlenmiştir. Ancak ilk ses öğretildikten sonra devamında öğretilen tüm sesler bir önceki seslerle ilişkilendirilmiştir. Böylelikle hece kavramı öğrencilere kazandırılmıştır. Kuralına uygun hece kavramı anlatılmasında seslerin birbirleriyle birleştirilmesi mantığı iyice oluşuncaya kadar birleştirme çalışmaları yapılmıştır. Örneğin a sesinden sonra öğretilen l sesi tahtaya aralarında boşluk olacak şekilde yan yana yazılmıştır. Öğrencilere a sesini okurken uzatmaları ve hemen arkasına l sesini söylemeleri istenerek ve hızlı tekrarlarla al hecesinin oluştuğunu görmeleri sağlanmıştır. Daha sonra tam tersi yapılarak açık ve kapalı hece mantığının önce hangi harfin sonra hangi harfin yazıldığını kavramalarıyla sağlanmıştır. Bu şekilde devam eden çalışmalar harfler çoğaldıkça daha zengin bir hece ve hecelerden kelimelere geçişi getirmiştir. Örneğin 'la' ve 'le' hecelerini kavrayan çocuğa aynı mantıkla sırayla la ve le heceleri söylenip birleştiklerinde ne oluşturdukları tahtaya yazılarak gösterilmiş ve öğrencinin lale kelimesini okuması sağlanmıştır. İlerleyen süreçte birinci grup harfleri bittikten sonra cümleler kurulmaya ve bol bol tekrarlarla okumaları sağlanmıştır. Öğretilen her harfin, hecenin, kelimenin ve cümlenin defterlerine yazılması sağlanmış yazarlarken harflerin yazılış yönlerine kelimeler arası boşluklara ve noktalama işaretlerine uygun yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiştir. Süreç içerisinde ağırlıklı olarak öğrencilerle birebir ilgilenilmeye ve okuma yazma ile ilgili sorunları tespit edilerek bu sorunları aşmaya çalışılmıştır. Geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde sınıf mevcudunun az olması (15 kişi) birebir ilgilenebilmenin daha mümkün olmasını sağlamıştır.

3.4.2. Deney grubu

Araştırmanın deney grubuyla yürütülen kısmında öğrencilere yukarıda belirtilen plan doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Bu plan doğrultusunda öğretici öğrenciler sınıfa girmeden önce çoklu ortam materyali sağlayıcısını (projeksiyon cihazı) sınıfında çalışır hale getirmiştir. Öğrencilerin girmesiyle yoklama alınmış ve öğretim faaliyetlerine geçilmiştir. Dersin ilk beş dakikalık kısmında ön öğrenmeler hatırlatılmış ve öğrenilecek olan konuda öğrenciler haberdar edilerek çoklu ortam materyaliyle öğretime başlanılmıştır. E-defter materyalinde harflerin hissettirilme ve yazım aşamaları takip edilmiştir. örneğin e sesinin öğretimi için harf öğren menüsüne girilerek e sesiyle başlayan eşek resminin

olduğu kutucuktaki hayvanın adı sorulmuş ve bu hayvanın adını söylerken ağızımızdan ilk önce hangi sesin çıktığı sorulmuştur. Çocukların cevapları sonrasında resmin üstüne kim tıklamak ister bakalım ağızımızdan çıkan ilk ses neymiş eşek bize söylesin denilmiştir. Çocuklardan biri seçilerek e sesi hissettirilmesi sağlanmıştır. Daha sonra aynı materyalde 1. Seviye bölümünden konu anlatımına girilerek e sesi açılmıştır. Burada öncelikle sesli ve hareketli olarak harfin yazılışı öğrencilere izlettirilmiştir. Öğrencilerden oturdukları yerden ekrandaki yazılışı parmaklarıyla takip etmeleri istenmiştir. Daha sonra Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum materyali ekrana verilerek e sesi için; birinci grup harfleri tıklanarak sayfadan e sesi menüsü açılıp öğrencilerin harfin hissedilmesi yazılışı ve birleştirilmesi gibi ardı ardına açılan etkinlikleri etkileşimli olarak takip etmeleri sağlanmıştır. Örneğin fare yardımıyla ekrandaki harflerin birleştirilerek hece, hecelerin birleştirilerek kelime oluşturulması etkinlikleri yapılmıştır. Her dersin son beş dakikası öğretilen konunun pekiştirilmesini amaçlayan çoklu ortam yazılımlarındaki kelime oluşturma, öğretilen harfin balonunu patlatma, hangi görsel istenen sesle başlıyor gibi etkileşimli ve öğretici oyunlar oynanmıştır. Ders bitiminde öğrencilere geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine verilen ev ödevleriyle aynı nitelikte yazı yazma ve okuma ödevleri verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulama sürecinden önce öğrenci seviyelerini belirlemek, uygulama sonrası da deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.5.1. Okuma-Yazma Beceri Rubriği

Araştırmanın uygulama kısmında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma-yazma öğretim sürecini ve okuma-yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bu form, MEB'in yayınladığı 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Klavuz Kitabında bulunan okuma yazma süreci değerlendirme formları sentezlenerek oluşturulmuştur. Bu form 15 maddelik ilk okuma yazma süreci, 5 maddelik okuma becerisi ve 5 maddelik yazma becerisi olmak üzere 3 temel bölümden ve toplam 25 madde değerlendirme kriterinden oluşmaktadır. Formun ilk okuma yazma süreci bölümünde "*harfi okuma, harfi yazma, hecelerden kelimeler oluşturma, kelimelerle görselleri eşleştirme, metin okuma ve kendini yazılı olarak ifade etme*" gibi beceri basamakları değerlendirilirken, okuma becerisi bölümünde "*atlayarak okuma, ekleyerek okuma, okumada ses tonu*" gibi durumlar gözlemlenmiş ve yazma becerisi bölümünde "*yazı düzeni, yazı büyüklüğü, harflerin*

yazılış biçimi” gibi kriterler değerlendirilmiştir. Form 5’li likert tipine göre; “1-çok kötü, 2-kötü, 3-orta, 4-iyi ve 5-çok iyi” puanlanmıştır. Kullanılan bu formun istenilen becerileri doğru olarak ölçüp ölçmeyeceği üç sınıf öğretmeni ve bir alan uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Bu beceri formu geçerlik ve güvenilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla kursa katılan her öğrenci hem kendi sınıf öğretmeni hem de araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda iki değerlendirme arasında yüksek korelasyon bulunmasıyla formun geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan form Ek-3’ te verilmiştir.

3.5.1.1. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Çalışmada kullanılan okuma-yazma beceri rubriği araştırmacı tarafından geliştirildiği için rubriğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öğrenciler hem öntest hem de sontestleri açısından gözlem yoluyla değerlendirildiğinden, ölçümün geçerli ve güvenilir olması açısından her bir öğrenci ayrı ayrı iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo-7’de verilmiştir.

Tablo 7 Öntest Ölçümlerinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

		2. öğretmen ilkokuma yazma süreç becerileri değerleri	2. öğretmen okuma becerileri değerleri	2. öğretmen yazma becerileri değerleri
1. öğretmen ilkokuma yazma süreç becerileri değerleri	R	,966**		
	P	,000		
	N	30		
1. öğretmen okuma becerileri değerleri	R		,796**	
	P		,000	
	N		30	
1. öğretmen yazma becerileri değerleri	R			,815**
	P			,000
	N			30

Tablo 7 incelendiğinde iki farklı araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler arasında öntest ilk okuma yazma süreç becerileri toplam değeri açısından $r=0,966$ düzeyinde ($p<.001$), öntest okuma becerileri toplam değeri açısından $r=0,796$ ($p<.001$) ve öntest yazma becerileri toplam değeri açısından ise $r=0.815$ ($p<.000$) düzeyinde anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Buna göre yapılan iki değerlendirme arasında çok yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu, bir başka ifadeyle yapılan bu iki değerlendirmenin tutarlı olduğu söylenebilir.

3.5.2. Okuma Hızı Ölçümü: Okuma hızları ölçümü her bir öğrencinin bir dakikalık sürede okuyabildikleri doğru kelime sayısıdır. Atlayarak, ekleyerek, uydurarak ve okunmadan geçilen kelimeler sayılmamış ve tam olarak doğru bir şekilde telaffuz ettikleri kelimeler sayılmıştır. Okuma hızını ölçmek için her iki gruba da aynı metinler verilmiştir. Bu sayım hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında yapılmış ve her iki sayım arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, kontrol ve deney grupları arasındaki okuma hızı gelişiminde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmek için seçilen metin 2 farklı öğretmenin görüşleri doğrultusunda belirlenmiş, uzman görüşü de alınarak çok fazla uzun kelimelerin yer almadığı, zor bir metin olmamasına gayret edilmiştir. Seçilen metin Ek-1'de verilmiştir.

3.5.3. Yazma Hızı Ölçümü: Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yazma becerilerinin hızını ve niteliğini gözlemleyebilmek için uygulama öncesinde ve sonrasında her iki grup öğrencilerinin bir dakikalık sürede ne kadar kelimeyi doğru bir şekilde yazabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlk etapta sadece sesli olarak söylenip yazmaları beklenildiğinde öğrencilerin birçoğunun yazamadığı gözlenmiş bu durumda öğrencilerden yazılmış bir metni bakarak kendilerine verilen kağıtlara yazmaları istenilmiştir. Bu çerçevede metnin yazabildikleri kadarının doğru olan kelimeleri sayılmış ve veri olarak kaydedilmiştir. Uygulama sonrasında aynı işlem tekrarlanmış ve her iki yazma hızı arasında ve gruplar arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerden yazmaları istenilen metin Ek-2'de verilmiştir.

3.5.4. Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin süreç esnasında ve süreçten sonraki durumları öğrenmek açısından öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Yapılan bu görüşmelerde öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur;

-Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan çoklu ortam materyalleri öğrencilere uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerinizin uygulama ilgili ne gibi tepkileri olduğunu gözlemlediniz? Örnekler verebilir misiniz?

-Öğrencilerin uygulama sonunda okuma-yazma becerilerinde bir artış olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl, Örnekler verebilir misiniz?

-Sınıfınızdaki farklı grup öğrencilerinin akademik başarısında farklılaşma olduğunu söyleyebilir misiniz?

-Uygulanan çoklu ortam materyalleri ve geleneksel yöntemin öğrencilerin öğrenmelerinde farklı sonuçlar oluşturduğuna inanıyor musunuz?

-Sizce öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısını artırmak için başka neler yapılabilir?

-Okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerini mi geleneksel yöntemleri tercih edersiniz? Niçin?

-Uygulanacak çoklu ortam materyallerini seçerken veya hazırlarken sizce nelere dikkat edilmelidir?

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kayıt altına alınarak araştırmaya fayda sağlaması açısından uygulamayla ilgili öğretmen görüşleri olarak yorumlanmıştır.

3.6.Uygulamada Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri

Bu çalışmada kullanılan öğretim materyali bir uzman desteği ve Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Öğrencilerinin yardımıyla hazırlanan "e defter" isimli programdır. Kullanılan bu program uzman görüşüne başvurularak belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretim materyaline ek olarak içeriği çeşitlendirmek ve zenginleştirmek amacıyla okuma yazma öğretimi üzerine yayın hazırlayan özel bir yayın kuruluşunun "Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum" isimli çoklu ortam materyali kullanılmıştır.

Uygulama sürecine geçilmeden önce okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri taranmış ve bu doğrultuda hazırlanmış iki çalışmadan faydalanılmıştır. Bu yazılımlardan birincisi "e-defter" isimli ilk okuma-yazma öğretim materyalidir. Materyal uzman eşliğinde incelenmiş ve araştırmanın amacına hizmet edebileceğine karar verilmiştir. Hazırlanmış olan "e-defter" programında okuma-yazma öğretiminde ihtiyaç duyulabilecek birçok ayrıntı göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte MEB müfredatına göre hazırlanılmış ve MEB tarafından onaylanmış "Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum" interaktif öğretim materyalinin CD'si satın alınarak uygulama sürecinde kullanılmıştır.

3.6.1.E-Defter

Anasayfa

Çevrimdışı çalışabilen programda web desteği de unutulmamış ve isteğe göre "Vitamin, Eba" gibi öğretime kaynaklık edebilecek sitelere geçiş butonları eklenmiştir. Ayrıca doğrudan e-okul ve Meb Oyun' a da ulaşılacak butonlar eklenmiştir.

E-Defter © 2015 [Vitamin](#) | [Eba](#) | [E-Okul](#) | [Meb Oyun](#)

Öncelikle program açıldığında renkli ve kullanımı oldukça kolay bir anasayfa karşımıza çıkmaktadır. Programın anasayfasında 1. Seviye, 2. Seviye ve Harf Öğren başlıklarında 3 bölüm ve her sayfada google arama motoruna doğrudan giriş sağlayan buton bulunmaktadır. Aşağıda e-defter uygulama programının anasayfa görüntüsü iki parça şeklinde Şekil-1'de verilmiştir.

Şekil 1 "E-Defter" Anasayfa ekran görüntüsü



a. Harf Öğren

Harf öğren butonu tıklandığında alfabemizdeki tüm harflerin ayrı ayrı gösterildiği bir sayfa karşımıza çıkmaktadır. Harfin hissedilmesini sağlamak amacıyla harfi hissettirecek görsellerle harf kartları şekillendirilmiştir ve üzerine tıklandığında harf sesli olarak tanıtılmaktadır. Harf Öğren sayfasının ekran görüntüsü aşağıda Şekil-2'de verilmiştir.

Şekil 2 Harf öğren ekran görüntüsü



b.1. Seviye

Bu butonla girilen sayfada "Konu Anlatımı, Oyunlar ve Video" butonları bulunmaktadır. Konu anlatımı tıkladığında tüm harflerin yer aldığı bir sayfa açılmakta ve her harf tıklanıldığında harfin küçük-büyük yazılışını, sesini, ve kelime içindeki yerini buldurmaya yönelik görsellerle zenginleştirilmiş bir video çıkmaktadır. Aşağıda "Konu Anlatımı Sayfası"nın ekran görüntüsü Şekil-3'te verilmiştir. Oyunlar tıkladığında Nesne Bulma ve Tren Oyunu isimli öğrenilen harflerin hissedilmesini ve alfabedeki yerlerini öğretmeye yardımcı iki oyun çıkmaktadır. Bu oyun sayfasının ekran görüntüsü de Şekil-4'te, sayfadaki oyunlardan "Nesne Bulma Oyunu"nun ekran görüntüsü ise Şekil-5'te verilmiştir. Video tıkladığında ise kısa ve öğretici bir çizgi film açılmaktadır.

Şekil 3 Konu anlatımı sayfası ekran görüntüsü



Şekil 4 Oyun sayfası ekran görüntüsü



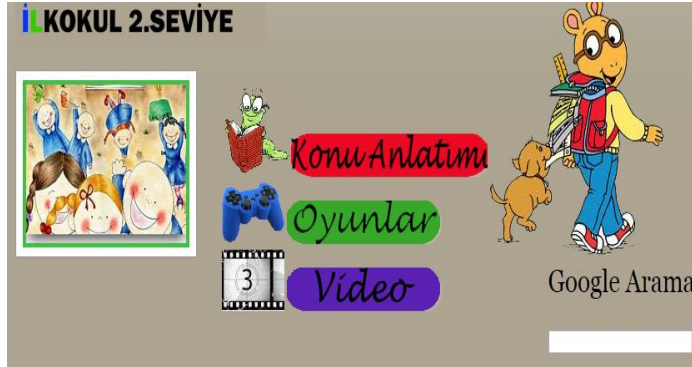
Şekil 5 Nesne bulma oyunu ekran görüntüsü



c.2. Seviye

Burada da "Konu Anlatımı, Oyunlar ve Video" butonları bulunmaktadır. "2. Seviye Sayfası"nın ekran görüntüsü aşağıda Şekil-6'da verilmiştir. Bu sayfadaki Konu Anlatımı butonu tıklandığında Kelime Öğren, Cümle Kurma1, Cümle Kurma2 ve Harf Bilgisi, Hece Bilgisi, Kelime Bilgisi, Cümle Bilgisi alt başlıklarından oluşan Sorular bölümü karşımıza çıkmaktadır. Kelime Öğren bölümünde görsellerle kelimeler eşleştirilmekte, Cümle Kurma1 ve Cümle Kurma2 bölümlerinde harf grupları verilerek sırasıyla önce harf daha sonrada o harfin kullanıldığı cümleler hem yazılı hem sesli olarak verilmektedir. Sorular bölümünde harf, hece, kelime ve cümle bilgisi üzerine pekiştirme etkinlikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda örnek olarak 2. Seviye sayfasındaki Konu Anlatımı sayfasının ve Konu Anlatımı sayfasında ki Cümle Kurma sayfasının ekran görüntüleri Şekil-7 ve Şekil-8 olarak verilmiştir.

Şekil 6 İlkokul 2. seviye sayfası ekran görüntüsü



Şekil 7 İlkokul 2. seviye konu anlatımı ekran görüntüsü



Şekil 8 Cümle kurma 1 sayfası ekran görüntüsü



3.6.2.Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum

MEB onaylı bu materyal özel bir yayın kuruluşuna aittir ve satın alınarak kullanılmıştır. Tamamen çevrimdışı çalışmaktadır. Program bilgisayara kurulduktan sonra harf gruplarına göre açılan pencereler kullanımda kolaylık sağlamıştır. Programda aşağıdaki aşamalara göre okuma-yazma öğretimi kurgulanmıştır.

Etkileşimli Eğitim Cd'si:

Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum Eğitim CD'si aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır.

1-Çizgi çalışmaları: Web kamerası desteğiyle düzenli çizgi çalışmaları, harflerin yazılış yönlerini oluşturan temel çizimbiçimlerini öğrenciye kavratmak için gerçekleştirilebilecek yazmaya hazırlık uygulaması.

2-Seslerin sezdirilmesi: Animasyonlarla, oyunlarla olay örgüsü içinde öğrenciye sesleri sezdirmek.

3-Seslerin Kavratılması: Öğrencinin bire bir içinde yer alacağı interaktif oyun uygulamaları , sesleri kavramasını ve diğer ses ve işaretlerden ayırt etmesini sağlamak.

4-Harflerin Yazılışı: Seslendirmeli olarak harflerin yazılış yönlerinin gösterimi.

5-Hece, Kelime, Cümle ve Metinlerin Oluşturulması: Hecelerin oluşturulması, kritik açık hecelere ulaşma, yeni kelimelerin türetilmesi ve kavratılması, kelimelerin bir araya getirilmesiyle oluşan cümleler üzerinde çalışma ve metin oluşturma.

6-Değerlendirme: Bilgisayar oyunu şeklinde tasarlanmış değerlendirme etkinlikleri.

7-Etkinlik Sayfaları: Ev ödevi veya ders içi çalışma olarak verilebilecek etkinlikler.

Program açıldığında karşımıza çıkan anasayfanın ekran görüntüsü aşağıda şekil-9'da verilmiştir.

Şekil 9 "Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum" materyali anasayfa ekran görüntüsü



Açılan anasayfada karşımıza çıkan butonlar üzerine gelindiğinde sesli olarak ve görsel olarak hangi uygulamanın butonu olduğu belirtilmektedir. Okuma-yazma öğretimi için "Sesler" butonu tıklandığında ses gruplarının olduğu sayfa karşımıza çıkmaktadır. Bu sayfanın ekran görüntüsü Şekil-10'da verilmiştir.

Şekil 10 Sesler sayfası ekran görüntüsü



Sesler sayfasından örneğin "1. Grup" seçildiğinde 1. Grupta bulunan harflerin bulunduğu bir sayfa açılmaktadır. Bu sayfanın ekran görüntüsü de aşağıda Şekil-11'de verilmiştir.

Şekil 11 Birinci grup harfler ekran görüntüsü



Seçilen gruptan seçilen harfle ilgili "Sezdirme, Okuma, Yazma, Değerlendirme" ve Anasayfa dönüş butonları bulunmaktadır. Seçilen bu harf sayfasında MEB'in okuma-yazma öğretim ilkelerine göre(2005) sırasıyla sesin sezdirilmesi, sesin yazılışı, sesin okunuşu ve değerlendirme aşamalarıyla bir sesin öğretimi tamamlanmaktadır. Örnek olarak "e" harfi sayfasının ekran görüntüsü Şekil-12'de verilmiştir.

Şekil 12 "e" harfi sayfası ekran görüntüsü



Tüm sayfalarda olduğu gibi harf sayfasında da butonlar sesli olarak söylenmekte ve “sezdirme” butonu tıklandığında sesli olarak hem kelime içinde, hem görsellerde ilgili ses vurgulanarak hissettirilmekte ve devamında yazım ve okuma uygulamalarına geçilmekte ve son olarak öğretimi yapılan harfle ilgili oyun açılmaktadır. Aşağıda Şekil-13’te örnek bir ses hissettirme sayfasının ekran görüntüsü ve Şekil-14’te örnek bir oyun sayfasının ekran görüntüsü verilmiştir.

Şekil 13 Örnek ses hissettirme sayfası ekran görüntüsü



Şekil 14 Oyun sayfası ekran görüntüsü



3.7. Verilerin Analizi

Çalışmada veriler okuma-yazma süreci değerlendirme rubriği, okuma hızı ve yazma hızı ölçümleriyle toplanmıştır. Veriler öntest ve sontest olarak uygulanmış ve uygulama öncesi ve uygulama sonrası toplanan veriler SPSS Statistics programına girilerek analiz edilmiştir.

Yapılan analizlerde daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi

için veriler; rassal ve bağımsız olarak elde edilmesi, normal dağılması, en az interval ölçek kullanılması, ana kitle varyanslarının homojen olması gibi koşullarla birlikte, her testin kendine has ek koşullarının olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda veriler, çoğu zaman parametrik testlerin uygulanma koşullarını karşılayamadıklarından, içerisinde katı varsayımların bulunmadığı, nonparametrik testler kullanılabilir (Karagöz, 2010). Eğer koşulların sağlanıp sağlanmadığı bilinmiyorsa, verilerin analizinde nonparametrik test kullanılması daha güvenli olur. Ancak parametrik test için gerekli koşullar sağlanmasına karşın nonparametrik test uygulanması halinde, parametrik testlerin kendilerine özgü avantajlarından yararlanılmamış olur (Kalaycı vd. 2006: 85). Çünkü U testinin gücü, büyük örnekler için, t- testine göre % 95'tir. Yani, t-testinin gücü 100 ise, U testininki 95 tir (Kartal 2006: 192). Bu çerçevede yapılan bu çalışmada dağılımların normal olmadığı ve deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının parametrik bir analiz yapılmasına elverişli olmadığından bulguların analizleri nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında okuma-yazma öğretiminde kullanılan çoklu ortam materyalinin ve geleneksel yöntemin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine katkısından elde edilen veriler incelenmiştir.

4.1. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ilk okuma-yazma becerileri ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmanın betimsel istatistik sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S.S.
Öntest ilkokuma yazma süreç becerileri toplamı	deney	15	37,27	8,39
	kontrol	15	34,67	8,97
Sontest ilkokuma yazma süreç becerileri toplamı	deney	15	56,00	8,17
	kontrol	15	46,07	8,44
Öntest okuma becerileri toplamı	deney	15	9,80	2,27
	kontrol	15	9,93	2,55
Sontest okuma becerileri toplamı	deney	15	16,40	2,72
	kontrol	15	14,20	2,21
Öntest yazma becerileri toplamı	deney	15	12,00	3,09
	kontrol	15	12,27	3,01
Sontest yazma becerileri toplamı	deney	15	15,93	1,95
	kontrol	15	15,06	3,04

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin ilk okuma yazma süreç becerileri toplamı uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında artmış olduğu görülmektedir. Deney grubu öntest ortalaması $\bar{X}=37,27$ iken son testte ortalama $\bar{X}=56$ olarak ölçülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması $\bar{X}=34,67$, son test ortalaması $\bar{X}=46,07$

olarak ölçülmüştür. Benzer şekilde okuma becerileri ve yazma becerilerinde de deney ve kontrol gruplarında bir artış olduğu görülmektedir.

İlk okuma-yazma süreci becerilerinde deney grubunda daha fazla artış olduğu görülürken, kontrol grubunun ilk okuma-yazma süreci becerilerinde daha az artış olduğu görülmektedir. Bununla beraber okuma becerilerinde de deney grubunun, kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir. Yazma becerilerinde ise ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasında ölçülen özelliklerin son testleri bakımından fark olup olmadığını anlamak için Non parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 9 Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmaya göre U-Testi sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
ilkokuma yazma süreç becerileri farkı toplamı	Deney	15	20,37	305,50	39,50	0,002
	Kontrol	15	10,63	159,50		
okuma becerileri farkı toplamı	Deney	15	19,20	288	57,00	0,02
	Kontrol	15	11,80	177		
yazma becerileri farkı toplamı	Deney	15	16,87	253	92,00	0,39
	Kontrol	15	14,13	212		

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu son testleri arasında ilkokuma yazma süreç becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Benzer şekilde okuma becerileri bakımından yine deney grubu lehine istatistiki olarak bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Ancak, yazma becerilerinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Bu doğrultuda çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyali, geleneksel okuma yazma öğretimine göre yazma becerilerinde katkı sağlamazken okuma ve ilk okuma sürecinin diğer basamaklarına anlamlı derecede katkı sağlamaktadır.

4.2. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin okuma hızlarına geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her birinin bir dakikada okuyabildiği kelime sayısı kayıt altına alınmış ve analizleri yapılmıştır. Yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma hızı ölçümleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının bir dakikada okuyabildikleri kelime sayısı ortalama değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 10 Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin 1 dakikada okudukları kelime sayısı ortalaması

Gruplar	Süre	Uygulama öncesi okunan kelime sayısı ortalaması	Uygulama sonrası okunan kelime sayısı ortalaması
Deney Grubu	1 dakika	4.73	8.8
Kontrol Grubu	1 dakika	5.06	9

Tablo 10 incelendiğinde, her iki grupta da uygulama öncesi ve sonraki okunan kelime sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasındaki uygulama sonrası artışın istatistiki olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan analizin tablosu aşağıdadır.

Tablo 11 Okuma hızları bakımından gruplar arası farklılaşmanın U-Testi sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma hızı farkı	Deney	15	14,30	214,50	94,50	0,45
	Kontrol	15	16,70	250,50		

Tablo 11' den anlaşılacağı gibi okuma hızları ortalamalarında her iki grup arasında paralel bir artış olduğu, deney grubunun sıra ortalamasının 14.30, kontrol grubunun ise sıra ortalamasının 16,70 olduğu görülmektedir. Gruplar açısından her iki grubun ortak p puanı değerinin $p=0,45$ olduğu ($p>0.05$) görüldüğünden gruplar arasında okuma hızı noktasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin yazma hızlarına geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her birinin bir dakikada dikte edebildiği kelime sayısı kayıt altına alınmış ve analizleri yapılmıştır. Yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma hızı ölçümleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının bir dakikada yazabildikleri kelime sayısı ortalama değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 12 Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin 1 dakikada yazdıkları kelime sayısı ortalaması

Gruplar	Süre	Uygulama öncesi yazılan kelime sayısı ortalaması	Uygulama sonrası yazılan kelime sayısı ortalaması
Deney Grubu	1 dakika	2.67	4.8
Kontrol Grubu	1 dakika	2.87	5.2

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları kelime sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubunda da bir artış söz konusudur. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları kelime sayısında gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 Yazma hızları bakımından gruplar arası farklılaşmanın U-Testi sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yazma hızı farkı	Deney	15	15,07	226,00	106,00	0,78
	Kontrol	15	15,93	239,00		

Tablo 13' ten anlaşılacağı gibi yazma hızları ortalamalarında her iki grup arasında paralel bir artış olduğu, deney grubu sıra ortalamasının 15,07, kontrol grubunun sıra ortalaması değerininse 15,93 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının elde

edilen verileri karşılaştırılarak analiz edilmesi sonucunda her iki grubun yazma hızları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.4. Öğretmen Görüşleri

Uygulamaya dahil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine çoklu ortam materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yöneltilen sorulara alınan cevaplar düzenlenerek aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Okuma yazma becerisine katkı sağlamıştır; *“Öğrencilerin uygulama sonunda okuma-yazma becerilerinde bir artış olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusuna görüşme yapılan bütün öğretmenler kesinlikle katkısı olduğu ve okuma becerilerinin geliştiği yönünde cevap vermişlerdir.

Akademik başarıya olumlu yönde katkı sağlamıştır; *“Sınıfınızdaki farklı grup öğrencilerinin akademik başarısında farklılaşma olduğunu söyleyebilir misiniz?”* sorusuna görüşme yapılan beş öğretmenden B ve E öğretmenler çok az da olsa deney grubu lehine bir farklılık oluştuğunu ifade ederken, A öğretmen okuma yazma yönüyle az da olsa deney grubu lehine görüş bildirebileceğini ancak diğer dersleri de kapsayacak şekilde akademik başarı açısından kıyaslama yapamayacağını belirtmiştir. C ve D öğretmenler ise akademik başarıda artış olduğunu ancak iki grup arasında bir farklılaşma olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte C öğretmen böylesi destek eğitimlerin kalabalık sınıf ortamındaki geri kalmış öğrenciler için çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmıştır; *“Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan çoklu ortam materyalleri öğrencilere uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerinizin yöntemle ilgili ne gibi tepkileri olduğunu gözlemlediniz?”* sorusuna genel olarak öğretmenler materyalin öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığı, öğrencilerin hoşuna gittiğini ve dersi eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Geleneksel yöntemlere göre daha faydalıdır; *“Uygulanan çoklu ortam materyalinin ve geleneksel yöntemin öğrencilerin öğrenmelerinde farklı sonuçlar oluşturduğuna inanıyor musunuz?”* sorusuna A öğretmen farklı sonuçlar oluşturacağına inanmadığını ancak öğretmenin işini kolaylaştıracağını belirtmiştir. B öğretmen ise uyaran sayısını arttırdığı için çok daha fazla fark oluşturacağını ifade etmiştir. C öğretmen bu tür materyallerin öğrenci başarısına uzun vadede olumlu yönde etki edeceğine inandığını ifade etmiştir. D öğretmen olumlu yönde fark oluşturacağına inandığını ancak bir öğrencisinin bu uygulamaya katılması sebebiyle kıyas yapamadığını ifade etmiştir. E

öğretmen bilgisayarlı ortamlarla verilen derslerin başarıyı geleneksel yöntemlere göre daha fazla arttıracığını savunmuştur.

“Okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerini mi geleneksel yöntemlerimi tercih edersiniz?” bu soruya A öğretmen kesinlikle çoklu ortam materyalini seçeceğini, B, öğretmen harflerin hissettirilmesinde ve okutulmasında çoklu ortamın daha faydalı olacağını ancak yazma derslerinde takibinin zor olacağından geleneksel yöntemlerin daha faydalı olacağını ayrıca çocukların kitaplar ile barışık olabilmesi için okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemler kullanılarak yapılmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir. C öğretmen bir yöntemle şartlanmanın doğru olmadığı yerine göre karma olarak her iki yöntemin kullanılmasının daha sağlıklı olduğunu ifade ederken, D öğretmen her şekilde eğitim öğretim yapılabileceğini ancak imkan dahilinde ise çoklu ortam materyallerini seçeceğini, E öğretmen ise daha kalıcı olacağına inandığı için çoklu ortam materyallerini seçeceğini ifade etmiştir.

Bireysel eğitim-öğretim öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde önemli yere sahiptir; *“Sizce öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısını artırmak için başka neler yapılabilir?”* Sorusuna A öğretmen öğrencinin özgüvenini yükseltecek nitelikte çalışmalar yapılmasının çok önemli olduğunu ifade ederken, B öğretmen birebir öğretim yapmanın diğer yöntemlerden kesinlikle daha etkili olduğunu belirtmiştir. C öğretmen bu bağlamda akran eğitimi ve birebir eğitimin önemini savunmuş okullarda bu yönde düzenleme ve planlamalar yapılması gerektiğini savunmuştur. D öğretmen aile ile işbirliği yapmanın, aileyi bilinçlendirmenin ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının öğrencinin başarısına katkı sağlayacağını belirtmiştir. E öğretmen bu bağlamda farklı bir noktaya dikkat çekerek akademik başarının çok fazla önemli olmadığını öğrencilerin gündelik hayatta kullanabilecekleri bilgilerle donatılarak sosyal yönlerinin geliştirilmesinin daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Çoklu ortam materyalleri ekonomik ve kullanımı kolay olmalı; *“Uygulanacak çoklu ortam materyallerini seçerken veya hazırlarken sizce nelere dikkat edilmelidir?”* Öğretmenler bu doğrultuda genel olarak çoklu ortam materyalleri ile ilgili şunları belirtmişlerdir; *“seviyeye uygun olmalı, ilgi çekici olmalı, anlaşılır olmalı, amaca hizmet etmeli, çocuğa oyun imkanı sunmalı, kullanımı kolay olmalı, ekonomik olmalı, kültürel değerlerimize uygun içeriğe sahip olmalı.”*

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırma sonucunda yapılan analizler çoklu ortam öğretim materyallerinin rubrik kullanılarak ölçülen okuma ve yazma süreç becerilerine ve okuma becerilerine geleneksel yöntemlere göre daha fazla katkı sağladığı ancak yazma becerilerinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bununla beraber okuma hızı ve yazma hızı bakımından veriler analiz edildiğinde okuma hızı becerisinin ve yazma hızı becerisinin geleneksel eğitim sürecinin veri sonuçlarıyla paralellik gösterdiği her iki grup arasında manidar bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde alt problemlerin araştırma sonuçları ile literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılacak ve tartışmaları yapılacaktır.

Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerini ölçmek için oluşturulan rubrik temelinde; okuma yazma süreci becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ön ve son değerlendirmeleri bu üç başlık altındaki kriterlere göre yapılmış, deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar da bu doğrultuda yapılmıştır. Öntest ve sontestler karşılaştığında her iki öğrenci grubunda da etkili öğrenmeler olduğunu doğrulayan anlamlı farklılaşma değerleri olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu karşılaştırma analizlerine bakıldığında okuma yazma süreci becerilerinde ve okuma becerilerinde deney grubu lehine farklılaşma olduğu görülürken yazma becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı neticesine ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda Babayiğit (2012) deney grubunun okuma becerisi ölçüğü ortalamasının 3,52, kontrol grubunun okuma becerisi ölçüğü ortalamasının ise 3,24 olduğunu yani her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını ($t(59)=1,45$, $p>0,05$) ifade etmiştir. Orhan, (2007). "Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi" konulu araştırmasında ulaştığı bulgular araştırmamızın bulgularını çoğunlukla destekler niteliktedir. Orhan, araştırmasında bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin yazı, noktalama ve okuma başarılarına anlamlı katkısının olduğunu, öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına anlamlı bir katkısının olduğunu ancak bilgisayar destekli öğretimin,

öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarılarına kontrol grubuna göre anlamlı bir katkısının oluşmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Amerika’ da yapılan bir araştırmada anaokulu öğrencilerine etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma öğretimi yapılmış ve uygulanan yöntemin öğrencilerin okuma yazmaya dönük ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. (Sherman ve diğerleri, 2004:16 akt. Yıldız, 2010). Yıldız (2010) kendi çalışmasında 1. Sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretiminde çoklu ortamın etkisini araştırmıştır. Yıldız okuma yazma süreci olarak öğrencilerin okuma yazmaya geçiş sürelerini karşılaştırdığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirterek [$P(71)=0,000$, $p<.05$] çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha kısa sürede geliştirdiğini ifade etmiştir.

Okuma yazma süreç becerileri uygulanan yöntem kadar öğrenciye ayrılan bireysel zamanla da ilgilidir. Bu doğrultuda Vidin (2013) okuma yazma güçlüğü çeken bir öğrenciyle yaptığı durum çalışmasında, bireysel ilgilenmenin öğrencinin okuma yazma becerisine ve akademik başarısına etkisini araştırmış ve 40 saat birebir çalıştığı öğrencinin okuma yazma becerisinde ve akademik başarısında önemli artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatüre bakıldığında uygulamaya dahil edilen öğrencilere ister geleneksel, ister çoklu ortam isterse de başka bir yöntemle öğretim yapılmış olsun sonuç olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Hangi yöntemin daha etkili olduğunu ise birçok değişkenle birlikte öğretilen konunun ve öğrenci profilinin hangi yöneme daha uygun olduğu belirlemektedir. Bu sebeple çoklu ortam materyalleri geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısına kesinlikle daha fazla etki yapar demek doğru olmayacaktır. Keza bu çerçevede Clark ve Feldon, (2005) çoklu ortamlarla alakalı makalelerinde, çoklu ortamlar daha fazla öğrencinin başarısını en üst düzeye çekebilmesi için farklı öğrenme stillerini barındırır mı? Sorusuna yanıt olarak; çoklu ortamların öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı ortamlar sunabildiğine dair bulguların oluşmadığını bildirmişlerdir. Bununla birlikte Altınışik’in (2001) araştırmasında ön test – son test karşılaştırmaları yapılmış ve çoklu ortamın öğrenci başarıları üzerinde geleneksel yaklaşıma oranla anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Her ne kadar geleneksel yöntemlerin daha verimli olduğunu veya herhangi bir yöneme kıyasla farklılık göstermediğini savunan çalışmalarla karşılaşmak mümkün olsa da bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunda çoklu ortam gibi bilgisayar destekli eğitim öğretim teknolojilerinin kullanıldığı yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha verimli sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alan yazın

incelendiğinde yukarıda da verildiği gibi çoklu ortam materyali kullanılan deney gruplarının süreç sonucunda geleneksel yöntem kullanılan kontrol gruplarından pozitif yönde farklılaştığını ortaya koyan çalışmalara daha fazla örnek verilebilir (Kert ve Tekdal, 2004; Çetin, 2010; Küçük, 2006).

Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin okuma hızlarına geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Deneysel süreç sonucunda yapılan ölçümler analiz edildiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası bir dakikada okuyabildikleri kelime sayısı ortalamasının 8.8 olduğu kontrol grubu öğrencilerinin ise 9 kelime ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çoklu ortam materyallerinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin okuma hızları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarında önemli artış sağlamak için birebir ilgilenecek yapılacak özel çalışmalar etkili sonuçlar verebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında Akyol ve Yıldız (2010) yaptıkları bir durum çalışmasında okuma bozukluğu olan bir öğrencinin uygulanan çalışma sonrasında okuma başarısında önemli artış olduğunu belirtmişlerdir. Babayiğit (2012) yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hızı açısından manidar farklılık göstermediği ($t(59)=0,56$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Papatğa (2016) çalışmasında teknoloji kullanarak (STRATCH programı) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Papatğa çalışması doğrultusunda teknoloji yardımıyla okuma sorunlarının çözülebileceğini ifade etmiştir. Okuma seviyesi endişe düzeyinde olan 8 öğrenciyle yaptığı çalışma sonucunda 5 öğrencinin sınıf ortalamasının üstüne çıktığını 3 öğrencininse okuma becerilerinde gelişme olmakla beraber sınıf ortalamasının altında kaldığını belirtmiştir. Okuma becerilerinin gelişimi için öğrencilere uygulanan destek eğitimlerin birçoğu olumlu sonuçlar vermektedir. Ancak bizim çalışmamızda da görüldüğü üzere çoklu ortam materyali uygulanınca da geleneksel yöntemler uygulanınca da öğrenci başarısında artış olduğu görülebilmektedir. Her iki grup arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmayacağı belki uygulama süresi uzatılırsa görülebilir. Bu noktada Yıldız (2010) birinci sınıf öğrencilerine bir yıl boyunca okuma becerisini geliştirmek amacıyla çoklu ortam materyalini ve geleneksel yöntemi uygulamıştır. Süreç sonunda çoklu ortam materyali uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre okuma hızlarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ifade etmiştir.

Burada çoklu ortam materyalinin öğrencilerin okuma hızlarını geleneksel yöntemle göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Ancak yapılan öğretim faaliyetinin süresinin uzun olması ve uygulama yapılan öğrencilerin okuma yazma çalışmalarını ilk

defa yapıyor olmaları süreci ve sonucu etkileyen önemli değişkenlerdir. Bizim çalışmamızın altı haftayla sınırlı olması uzun vadede oluşacak sonuçlara etki etmiş olabilir. Süreç içerisinde deney grubu öğrencilerinin derse karşı daha istekli olmaları derste daha aktif olmaları da bu düşünceyi destekler nitelikteki gözlemlerdir. Bununla birlikte çoklu ortam materyalleri algı düzeyindeki kavramların anlaşılmasında öğrenciler üzerinde çok daha etkili olmuştur. Okuma becerisinden ziyade okuduğunu anlama gibi okunan kavramların analiz ve sentezini kapsayan durumlarda çoklu ortam ağırlıklı materyaller geleneksel yöntemlere göre daha verimli olabilir.

Okuma becerisi ve okuma hızı ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir kısmında geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan okuma yazma öğretiminde ve teknoloji kullanılarak yapılan okuma yazma öğretiminde okuma hızı veya okuma becerisinin gelişimi açısından yöntemler arasında manidar farklılaşmalar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okuma ile basılı sayfadan yapılan okumaların okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında ekrandan yapılan okuma ile matbu sayfalardan yapılan okuma arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığını ifade etmişlerdir. Hatta Ertem ve Özen (2014) araştırmalarında ekrandan okuma ile matbu sayfadan okumanın okuduğunu anlama açısından nasıl sonuç vereceğini araştırmışlar ve matbu sayfalarla yapılan çalışmaların okuduğunu anlama açısından daha verimli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Baştuğ ve Keskin (2012) "Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?" isimli çalışmalarında kağıttan okumaların okuduğunu anlamaya ekrandan okumaya göre daha fazla katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle okuma becerisini geliştirmeye dönük öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntemlerin bazen lehte bazen de aleyhte sonuçlar ortaya koyabildiği söylenebilir. Bu da süreç içerisinde yok sayılan veya göz ardı edilen değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin yazma hızlarına geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?

Deneysel süreç sonucunda yapılan ölçümler analiz edildiğinde öğrencilerinin bir dakikada yazabildikleri kelime sayısı ortalamalarının deney grubunda 4.8, kontrol grubunda ise 5.2 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çoklu ortam materyallerinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin yazma hızları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında Yıldız ve Ateş (2010) çalışmaları bizim çalışmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Çalışmalarında ses temelli ve cümle

temelli okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin yazım hatalarını karşılaştırmışlardır ve süreç sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber Gürol ve Yıldız (2015) çalışmalarında deney ve kontrol gruplarının dikte becerilerini karşılaştırdıklarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir ($p=0,709$; $p>0,05$). Buradan yola çıkılarak okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımının veya çoklu ortam materyallerinden faydalanmanın öğrencilerin yazma becerisi üzerinde geleneksel yöntemle göre çok fazla farklılık sağlamadığı söylenebilir. Zira yazı becerisi biraz daha kas becerisi ve pratikle ilgili bir beceri olduğundan güzel veya hızlı yazılabilmesi pratik uygulama sıklığı ve kullanılan şablonların düzeni ve takibiyle sağlanabilmesi ile ilişkilidir. Bu noktada Şentürk (2013) çalışması bu fikri destekler niteliktedir. Şentürk araştırmasında okuma yazma öğrenen öğrencilerde ev ödevlerinin öğrencilerin dikte becerilerine anlamlı ölçüde katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca Babayiğit (2012) okuma yazma öğretiminde harf sıralamalarında değişiklikler yaparak deney ve kontrol grubuna öğretim yapmış ve deney grubu ile kontrol grubunun dikte becerisi ölçeği ortalamaları açısından manidar farklılık gösterdiği ($t(59)=2,495$, $p<0,05$), sonucuna ulaşmıştır.

Elbette bu süreçte hesaba katılmayan birçok değişken olduğu unutulmamalıdır. Araştırmacının ve uygulama sürecinin gözlemcisi olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında çoklu ortam materyallerinin daha verimli olabileceği ancak uygulama sürecinin kısa olması ve öğrencilerin ön öğrenmelerinin geleneksel yöntemlerle olmasının çoklu ortam uygulanan deney grubu öğrencilerinin başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Okuma yazma öğretilen öğrencilere eğitim-öğretim yılının başından itibaren ve eğitim-öğretim yıllık planlarında belirlenen süre çerçevesinde devamlı çoklu ortam materyalleri ile öğretim yapılırsa öğrenci başarısının çok daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda hali hazırda uygulamaya sokulmuş olan FATİH projesiyle birlikte çoklu ortam materyalleri öğretim ortamlarında kolaylıkla uygulanabilir. Sınıf ortamlarında teknoloji kullanımının önemi her geçen gün artarken çoklu ortam gibi eğitim öğretim materyallerine ağırlık verilmesi eğitim kalitesini arttıracaktır.

Öğretmen görüşleri

Okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkisi öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sorulduğunda çoğunlukla öğretmenlerin görüşleri olumlu yönde olmuş ve teknoloji destekli Çoklu Ortam Okuma Yazma Öğretim materyallerinin (ÇOOYÖM) öğrencilerin okuma yazma becerilerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında birçok araştırmanın bu görüşü destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Yıldız, 2009; Calp, 2009; Bozkurt, 2011; Avcı, 2009; Seferoğlu,

2010; Sherman vd.,2004) Örneğin, Yıldız (2010) çalışmasında somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin hayatlarının geri kalanını etkileyecek olan okuma yazma becerisini kazanırken içinde buldukları dönem gereği daha somut nitelikli bir araç-gereç olan çoklu ortam kullanılarak gerçekleştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede daha fazla duyuya hitap eden çoklu ortam materyali öğrenciye görsel, sesli, yazılı ve etkileşimli bir öğretim ortamı sağladığından ilk okuma-yazma öğretiminin tüm basamaklarında kullanılması hem öğrencinin başarısını arttırabilir hem de daha eğlenceli ve aktif bir öğretim ortamı oluşturabilir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenler, ÇOOYÖM'lerin geleneksel yöntemlerden daha fazla katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Değirmenci (2014) araştırmasında kullandığı çoklu ortamın birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılaşma sonucuna ulaşılmasa da, deney grubu öğrencilerinin okuma hatalarını kontrol grubuna göre daha az yaptığı ve okuma hızları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Değirmenci aynı çalışmasında öğretim yazılımıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almış ve öğretmenler, kullanılan çoklu ortam materyalinin öğrencilere faydalı olduğu, öğretmene destek olduğu, zamandan tasarruf sağladığı ve öğretim ortamını zenginleştirdiği gibi bu araştırmanın öğretmenleriyle benzer doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuda ifade ettiği bir diğer husus öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere birebir eğitim vermenin çok daha etkili olacağı yönündedir. Bu bağlamda Vidin (2013) çalışmasında okuma yazmada güçlük yaşayan bir ikinci sınıf öğrencisine 40 saatlik birebir eğitim vermiştir. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma ve yazma ilgili yaşadığı problemleri büyük ölçüde aştığını ifade eden Vidin, öğrencinin uygulama sonunda diğer derslerdeki akademik başarısının da arttığını ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının ise bir yöntemle öğretim yapmak yerine konuya göre karma olarak hem geleneksel hem de ÇOOYÖM kullanılmasının çok daha faydalı olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda örneğin konuya giriş gibi dikkat çekme gerektiren bölümlerin ve konu anlatımının çoklu ortam materyaliyle anlatımının yapılmasıyla birlikte sınıf içi sosyal becerileri geliştirmek için konuyla ilgili örnek etkinliklerinin geleneksel yöntemlerle sınıf panoları, görsel ve yazılı çalışmaların yapılması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yukarda ifade edildiği gibi çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyalleri okuma-yazma becerilerinin kazanımlarından sentezlenerek oluşturulmuş rubrikte okuma-yazma süreç becerilerine ve okuma becerilerine geleneksel yöntemlere göre daha fazla katkı sağlarken yazma süreci becerilerine geleneksel yöntemden daha fazla bir katkı sağlamamıştır. Süreç sonucunda öğrencilerin okuma ve yazma hızlarının ölçümleri sonucuna dayanarak okuma ve yazma hızlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

6. 1.Bulgulara İlişkin Öneriler

Yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda çoklu ortam materyallerinin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili ayrıntılı olarak sadece okuma veya sadece yazma üzerindeki etkisi incelenirse daha belirgin sonuçlar elde edilebilir.

Yapılan çalışmanın uygulama sürecinin sınırlı olması dikkate alındığında bir eğitim-öğretim yılının tamamı boyunca çoklu ortam materyalleri ile yapılan bir öğretimin geleneksel öğretime göre okuma yazma becerisine veyahut öğrenci başarısına etkisi ölçülebilir.

6.2. İleriye Dönük Öneriler

Sadece okuma-yazma güçlüğü çeken öğrenciler dikkate alınarak sadece ara sınıf öğrencilerinde kullanılmak üzere daha etkili çoklu ortam materyalleri geliştirilebilir.

MEB tarafından veya özel kurum veya kişiler tarafından geliştirilebilecek çoklu ortam materyalleri birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma süreçlerine katkı sağlayabilir.

Mevcut çoklu ortam materyalleri öğrencilerin bireysel özellikleri, çoklu zeka özellikleri dikkate alınarak daha fazla geliştirilebilir.

6.3.Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenlerin çoklu ortam materyalleri tasarlamaya ve kullanmaya dönük bilgi ve becerileri ölçülerek bilgi ve beceri eksikleri düzenlenebilecek hizmet içi eğitimler veya özel kurslarla telafi edilebilir.

Öğretmen ve velilere yönelik okuma güçlüğü çeken öğrenciler için yapılabilecek çalışmalar kapsamında eğitici seminerler düzenlenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2010), İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri- The Status of Instructional Technology in the Primary Schools and Classroom Teachers' Level of Using These Technologies, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010) 1-17
- Akalan. M. E. (2012). Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Ankara
- Akçin, N. (2002), Tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejinin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesi açısından betimlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005) Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 9-18
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okur yazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 127-134.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Education Media International*, 39 (2), 165-173.
- Akkuş, Nülifer (2007). Orta düzey öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi Süreli Yayınlar Dizisi. Milli Eğitim Basımevi*, Ankara

- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk okuma-yazma Öğretimi* (2. Baskı), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008), Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9*.
- Akyol, H.,ve Yıldız,M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy, 1690(1700)*.
- Alkan, M., Tekedere, H. ve Genç, Ö. (2003). interaktif Bilgi iletişim 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".
- Alkan, S. (2009), İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Alperen, N. (2001), *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. (7. Baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Altınışik, S. (2001) Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerine etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, T., Durmuş E., ve Odabaşı M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2011), 80-101*.
- Alyıldız, A. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ilköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı İstanbul

- Anderson-Inman, L., ve Horney, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In Reinking, D., McKenna, M. C., Labbo, L. D., ve Kieffer, R. D. (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (p. 15-43). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- APA (American Psychiatric Association) (1994). *DSM-IV Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (3. Baskı), (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Birliği Yayınevi.
- Aral, N., Bütün-Ayhan, A., Ünlü, Ö., Erdoğan, N. ve Ünal, N. (2006). Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 25-32.
- Arslantaş H.İ. ve Cinoğlu M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması, *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 81–92
- Artut, K., Demir, H. (2003). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*, s. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Avcı, U. (2009). *Öğretim ortamları ve materyal tasarımı, İçinde Mustafa Sarıtaş (Ed.) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (ss. 37-53). Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Ayas, C., Çakır, R., Ergün, M., ve Pamuk, S. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri • Educational Sciences: Theory ve Practice* - 13(3) • 1799-1822.
- Ayaydın, Y. (2014), Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hizmet içi ve hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Babayiğit, Ö. (2012). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi,. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Babayiğit, Ö. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi Eskişehir
- Backhouse, G. ve Morris, K. (2005). *Dyslexia? Assessing and Reporting: The Patoss Guide*. UK: Hodder Education.
- Baek, Y., ve Layne, B. (1988). Color, garphics and animation in a computer assisted learning tutorial lesson. *Journal of Computer Based Instruction*, 15, 131-135.
- Balun, H. (2008). İlköğretim I. kademedede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl, Elazığ, Diyarbakır Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barr, R., ve Johnson, B. (1997). *Teaching reading and writing in elementary classrooms*. USA: Longman Publishers.
- Başduvar, C. (2013) Öğretmenlerin bilgi teknolojilerine ve FATİH (Fırsatları Arttırma Ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesine bakış açısı, projeden beklentileri (Ankara İli Örneği) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Bay, Y. (2009). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanmalarının okuma becerilerine etkisi. 31.03.2014 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/223.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Bayram, S. (2006). İlköğretimde Materyal Kullanımı. İstanbul: Morpa Kultur Yayınları.

- Bedel, A. (2003). İlköğretim I. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma- yazma öğretiminin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıçakçı, R. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi (ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle)*, Editör Rabiye Bıçakçı, İstanbul, Kriter Yayınevi.
- Binbaşıoğlu , C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., ve Wasson, J. B. (1989). Reading difficulties, their diagnosis and correction (6 th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bozkurt, E. (2011) İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Bozkurt, E. ve Kırıkkaya, E. B. (2012) Fen ve teknoloji derslerinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 37 (165)
- Burns, P., Roe, B., ve Ross, E. (1996). Teaching reading in today's elementary schools. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Nobel, Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2010). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, H. (2008). Özel öğrenme güçlüğü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 9(100), 13-28.

- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Clark, R. E. and Feldon, D. F. (2005). *Five Common but Questionable Principles of Multimedia Learning, In Mayer, R. (Ed.) Cambridge Handbook Of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cücü, M. (2014). Fatih projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 41-53.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 19-28.
- Çağlar, E. (2012) Yeni medya dolayimli eğitim ortamında fatih projesi öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarının uluslararası öğretmen standartları ile karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıroğlu, Ü., Akkan, Y., ve Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12, 1043-1048.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2008). İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişisine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (180), 195-203.
- Çatak, A. A. (2006). Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma – Yazma Programı ve Öğretimi*, s.10. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara, Maya Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 27-38.
- Çelik, L. (2007). *Öğretim materyallerinin hazırlanması ve materyal seçimi*. (Ö. Demirel ve E. Altun, Eds.), Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde (-). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, O. (2010). Fen ve Teknoloji dersinde çoklu ortam tasarım modeline göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çoruk ,H. (2015) Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Değirmenci, H. (2014). Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Değirmenci, M. (2008) İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, İSTANBUL.
- Delimehmet Dada, Ş. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirel, M. (2006). İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkol, N. (2012). 2. sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Dinç, N. (2000). kullanıcı merkezli çoklu ortam tasarım esaslarına dayanarak bir eğitim cd'sinin hazırlanması Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-200.
- EBA, 2018, <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden alınmıştır.
- Ediz, İ. (2008). Bilgisayar destekli eğitimin ilköğretim matematik dersinde kullanımının tarihsel gelişimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroldoğan, A. Y. (2007). İlköğretim II. kademe okullarındaki branş öğretmenlerinin, bazı değişkenlere göre öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ertem, İ. S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Farrokhi, N. (2015). Eğitim amaçlı e-kitaplarda tasarım sorunları: türkçe öğrenimi için bir e-kitap uygulaması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Freire, P. ve D. Macedo (1998) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. S. Ayhan, Ankara: İmge.
- Gambrell, L., B., Morrow, L., M., Pennington, C. (2000). Early childhood and elementary literature-based instruction: Current perspectives and special issues. Retrieved March 8, 2007 from <http://www.readingonline.org/aRTICLES/handbook/gambrell/>

- Gök, A. (2014). Fatih projesi kapsamındaki akıllı sınıf teknolojilerinin mevcut durumu, kullanımları, yönetimi ve entegrasyonu: bir çoklu durum çalışması. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Of Middle East Technical University.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). A review of ICT related courses in preservice teacher education programs. *Asia Pacific Education Review*, 9 (2), 168-179.
- Gray, William. (1964). *Okuma ve Yazma Öğretimi*, çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(2), Article 9.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretim kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara
- Gürol, A.ve Yıldız, M. (2015) İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *International Journal of Field Education* , 1 (1).
- Güvey Aktay E. (2015) ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir
- Hamstra-Beltz, L. ve Blöte, A. W. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.

- Issing, L. J., Klimsa, P., (2002). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*, Beltz Psychologische Verlags Union, Weinheim.
- İlhan, S. (2011), İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İşeri, K. (2008), Yazma Eğitimi, İçinde, Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler. Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, (128-158) Ankara, Maya Akademi.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(10), 72-91.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning Disability: Teory to Practice*. New Delphy: Sage Publication
- Joshi, M., Dahlgren, M., Gooden, R. B. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals Of Dyslexsia*, 52, 229–242.
- Kalaycı, Ş.(Editör) v.d. (2006), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- Karagöz, Y. (2010) Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 33, 018-040
- Kartal, M. (2006), *Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karsak O, ve Gürol H. (2014) Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 0-0. <http://dergipark.gov.tr/abuhsbd/issue/32926/365761> adresinden erişilmiştir
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat /İnönü Üniversitesi, Malatya. www.ab.org.tr/ab11/bildiri/136.doc adresinden indirilmiştir.

- Kert, S.B. ve Tekdal, M. (2004). Literatürdeki tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış multimedya ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Keser, H. (2017) İşitme engelli öğrenciler için geliştirilen bilgisayar destekli kelime öğretim materyalinin uygulanmasına ilişkin bir durum çalışması, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. S. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Kırmızı Susar, F. Arslan, D. Doğan, B. Deliveli, Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). *Okuma. İçinde, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, (105-139). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Koç, R. (2012) Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4*, Fall 2012, p. 2259-2268, ANKARA-TURKEY.
- Koçak-Usluel, Y. ve Haşlamam, T. (2003). A comparative approach to the computer usage of the teachers: The present and preferred situations of computer usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 204-213.
- Koçer, D. (2005). *Çocuklarımız ve Bilmediklerimiz, Eğitsel Tanılama, Eğitim Ortamı, Eğitim Yöntemi, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Paragraf Yayınevi.
- Kolburan-Geçer, A. ve Gökdaş, İ. (2014), Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1),
- Korkmaz, B. (2008). *Okuma Eğitimi. İçinde, Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem- Teknikler* Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, (69-127) Ankara, Maya Akademi.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003), Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme ve Özel Eğitim, *Özel Okullar Derneği Seminerleri*.
- Köksal, Kemal (2001). *Okuma-yazmanın Öğretimi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Küçük, M. (2006). İlköğretimde çoklu ortam ve bilgisayar kullanımının gerekliliği Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Labbo, L, D. (1999). Connecting a Computer Center to Themes, Literature and Kindertgartners' Literacy Needs. 13.03.2013 tarihinde www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=labbo/index.html sayfasından erişilmiştir.
- Leu, D. J. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quartely*, 17(3), 420-437.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media [Electronic Version]. *Learning and Instruction*. 13(2), 125-139.
- Meadows, S. (1994). *The Development of Writing*, p.175. The Open University, London, Routledge, UK.
- MEB, (2005) *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2015) *Talim Terbiye Kurulu Türkçe dersi öğretim programı müfredatı(1.-8. Sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2012) *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Grafik Ve Fotoğraflarla Temel Yazı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2012) *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2017). Türkçe dersi öğretim programı müfredatı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf>
- MEB, (2017). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>adesinden 1 aralık 2017 tarihinde alınmıştır.

- MEB, (2005). *İlköğretim (1 – 5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mene, J. M. ve Mene, J. W. (1972). The relative efficiency of bimodal presentation as an aid to learning. *Audio Visual Communication Review*, 20, 170-180.
- METK, (1973). Milli eğitim temel kanunu, Tertip:5, Cilt:12, Sayfa: 2342, Kanun No: 1739, Madde:13 sy: 3, 1973
- MiEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mitchell, M. J., ve Fox, B. J. (2001). The effects of computer software for developing phonological awareness in low-progress readers. *Reading Research and Instruction*, 40(4), 315-332.
- Moreno, R. and Mayer, R.E. (2000). Engaging students in active learning: the case for personalized multimedia messages [Electronic Version]. *Journal of Educational Psychology*, 92(2000), 724–733.
- Mutlu, Y. (2016). Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman J. D. and Rusell, J. D. (2000). *Instructional technology for teaching and learning desinging instruction, integrating computers and using media* (2nd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Oktay Esen, S. (2014) Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

- Özer, M. (2016). Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: a case study at Harran University, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
- Özgün, S. (2010). Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma , Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı , Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep .
- Özgür, H. (2005), İlköğretim için hazırlanmış olan bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geri bildirim türlerinin akademik başarıya etkileri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özsoy Y., (1984) Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20
- Özyürek, M. (1996). *Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Papatya, E. (2016). Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- Paulson, E. J., ve Mason-Egan, P. (2007). Retrospective miscue analysis for struggling postsecondary readers. *Journal of Developmental Education*, 31(2), 2-13.
- Plump, T., Anderson, R. E., Law, N. ve Qualex, A. (Eds.) (2009). *Cross-national information and communication: technology policies and practices in education* (2nd edition). Charlotte, NC: Information Age.
- Polat Hopcan, E. (2017). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kavranabilir bir mobil uygulama tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
- Polat, E. (2014). Öğretmen adaylarının fatih projesi çerçevesinde e-içerik geliştirme becerilerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- Raupers, P. M.(2000).Effects of accommodating learning- style preferences on long-term retention of technology training content [Electronic Version]. *National Forum Of Special Education Journal*, 9E, (2000).

- Richardson, V. M., Sacks K. M. and Ayers N. S. (2003). Paths to Reading and Writing Through the Visual Arts. *Reading Improvement*. 40 (3) 113-116.
- Salman, Ş. (2013). Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları üzerine bir araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Sarıpınar, Esin, Gökçe ve Erden Gülsen (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Sayır, M. F. (2014). Students' And Teachers' Attitudes Towards Interactive Whiteboards Used In English Courses Via Fatih Project And The Effects Of Iwbs On Speaking Skill Republic Of Turkey Çağ University Institute Of Social Sciences Department Of English Language Teaching.
- Seferoğlu Sadi, S. (2010) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara, Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. ve Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 273-283.
- Selikowitz, M. (1998). *Dyslexia: The facts* (2. Baskı). US: Oxford University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sezgin, M. E. (2002). _kili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedia ders yazılımının fen bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia*. New York: Random House Inc.
- Shepherdson, E. (2001). Teaching concepts utilizing active learning computer environments. <http://moment.mit.edu/thesisemma/pdf%20files/thesis.htm>. adresinden erişilmiştir.

- Sherman, D., Kleiman, G. ve Peterson, K. (2004). *Technology and teaching children to read*. USA: Education Development Center Publications. <http://www.neirtec.org/readingreport> sayfasından erişilmiştir.
- Slocum, T. A., Street, E. M., ve Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education*, 5 (4), 377-398
- Smith, L. (2002). *Multimedia, what, why, how*. 31N5: Multimedia and HCI. http://www.cs.stir.ac.uk/courses/IT82/Handouts/Intro2004_color.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexics and the garden variety poor reader: The phonological core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (10), 590-604.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Tecnology in Education*, 1, (1).
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, *İlköğretim-online*, 3(2), 48-53, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Şentürk, A. (2013). Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Terzi, E. (2016). Fen Bilimleri dersinde çoklu ortam destekli, canlandırma ve düz anlatım yoluyla öğretimin öğrenci başarısına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Tosun, N., Samancı, O., Sezgin, C., ve Öner, İ. (2013). Öğretmen adaylarının fatih projesi hakkındaki görüşleri. *XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı* 45 (9), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Tsoua,W., Wang, W. ve Tzeng, Y.(2004). *Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning [Electronic Version]*. Computers ve Education.

U.S. Department of Education. (2014). *36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014*. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. Türklük Bilimi Araştırmaları, *Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 201-217.

URL-1:

<http://www.fatihprojesi.com/?pnum=9vept=PROJE+B%C4%B0LE%C5%9EENLER%C4%B0>.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Veyis, F. (2016). Millî edebiyat dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı.

Vidin, G. (2013) Bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya.

Wise, B. W., Olson, R. K. ve Treiman, R.(1990). Subsyllabic units as aids in beginning readers word learning onset-rime versus post-vowelsegmentation *Journal of Experimental Child Psychology*, 49,1-19

Yalçın, N. (2006). Konuşma tanıma teknolojisi yardımıyla ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine ilköğretim yazma öğretimi için yazılım geliştirme. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalın, İ. H. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79.

- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 40-58.
- Yıldız, S. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Editör Prof. Dr. Cemil Yıldız. Ankara, Pegem Akademi.
- Yıldız, S. (2010) ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerine etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences Cilt / Volume: 2010-1 Sayı / Issue: 20*.
- Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması.. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(30).
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama ve becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, B. (2014). Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için el yazısı tanıma ile öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir mobil öğrenme uygulaması tasarımı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2007) GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1(2007), 155-167.
- Yılmaz, M. (2008) Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2008, 6(2), 323-350.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yurt, H. (2017). Etkileşimli (interaktif) grafik tasarım uygulamalarında öğeler ve ilkeler (Trit Çocuk Mobil Uygulaması - Sürüm 1. 1) İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul
- Yüksel A. (2010),“Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 3 (1), 124-134
- Zuriff, G.E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: an examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education*, 13 (1), 99-117.

8. EKLER

Ek-1. Okuma metni



L A L E

Lale bin çiçek adıdır. Ama pek çok çiçek adı gibi insanlara da isim olarak konabilir. Ahmet de arkadaşları Lale'ye bunu anlatıyordu. İkisinin adı da lale diyor ama çiçek olan laleyi yazarken küçük harfle, insan adı olan Lale yi yazarken büyük harfle başlarız. Çünkü birbirine benzeyen lale çiçeği bulunur ama birbirine tıpatıp benzeyen Lale isimli insan bulamayız. Bunun için insan isimlerinin ilk harfini büyük yazılır.



Ek-2. Yazma metni

KUŞ

Ali ve Can top oynarken,
Topu atıp tutarlarken,
Havada bir kuş uçuyormuş.
Top gidip ona vurmuş.
Kuş öfkeyle konuşmuş:
Sizi sizi yanamazlar,
Yerlerinde duramazlar,
Hiç mi laftan anlamazlar
Kafanıza konarım,
Saçınızı yolarım.

Ek-3 Rubrik

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNİ,

OKUMA VE YAZMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU (ÖN TEST)

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sınıfı:

		1 (çok kötü)	2 (kötü)	3 (orta)	4 (iyi)	5 (çok iyi)
İLK OKUMA-YAZMA SÜRECİ	Duyduğu sesi ayırt etme					
	Görsellerle sesi eşleştirme					
	Harfi tanıma					
	Harfi okuma					
	Harfi yazma					
	Seslerden hece oluşturma					
	Heceleri okuma					
	Heceleri yazma					
	Hecelerden kelimeler oluşturma					
	Kelimeleri okuma					
	Kelimeleri yazma					
	Kelimeleri görsellerle eşleştirme					
	Cümleler oluşturma					
	Metin okuma					
	Kendini yazılı ifade etme					
OKUMA BECERİSİ	Atlayarak okuma					
	Ekleyerek okuma					
	Tekrarlayarak okuma					
	Okumada ses tonu					
	Okuma hızı					
YAZMA BECERİSİ	Yazı düzeni					
	Yazı büyüklüğü					
	Satır çizgilerine yazma					
	Harflerin yazılış biçimi					
	Yazının temizliği					

Ek-4 Uygulama izni ve okuma yazma öğretim planı

VALİ ALİ CEVDET BEY İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İPEKYOLU/VAN

Okulumuz 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinden okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik Ek'te verilen plan doğrultusunda ve aşağıda belirtilen uygulama yöntemiyle gönüllü olarak okuma-yazma öğretimi yapmak istiyorum.

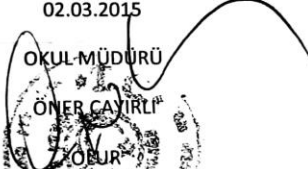
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

02.03.2015

 4. SINIF ÖĞRETMENİ
 FERHAT ŞAHİN

Uygulama: Belirlenen öğrenciler iki gruba ayrılarak deney grubu öğrencilerine çoklu ortam öğretim materyaliyle, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle okuma yazma öğretimi yapılacaktır.

EK: Okuma-yazma öğretim planı

02.03.2015

 OKUL MÜDÜRÜ
 ÖNER ÇAVIRLI
 İZMİR

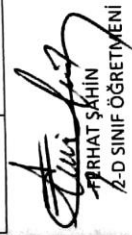
VALİLİK CEVDET BEY İLKOKULU OKUMA GÜÇLÜSÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN OKUMA-YAZMA GÖRETLERİ PLANI
KONU / Yapılanak Çalışma

ÖNTEST VE OKUMA-YAZMA HİZMİNİN ÖLÇÜMLERİ YAPILAN GRUPLARIN
BELİRLENMESİ

TARİH ve SÜREÇ	02.03.2015 22.04.2015 SÜRE /dk	KAZANIMLAR
02.03.2015 06.03.2015		
1 HAFTA	Her gün için 40'	<p>Yazma Kurallarını Uygulama:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yazmaya hazırlık yapar. 2. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder. 3. Resim ve fotoğrafları yorumlar. <p>"B" sesini öğreniyorum. "J" sesini öğreniyorum. "el" "ele" "te" "elle" "B" sesini öğreniyorum. "al" "ala" "lale" "Ela Lale el ele." "Al Ela lale al." "k" sesini öğreniyorum "te" "tel" "tele" "Ata" "alet"</p> <p>Metin oluşturma, okuma ve yazma çalışması.</p>
2 HAFTA	Her gün için: 40'	<p>1. Yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır</p> <p>3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.</p> <p>4. Dikte etme çalışmalarına katılır.</p> <p>5. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur</p> <p>"J" sesini öğreniyorum. "il" "tel" "jil" "Al" "ile" "tel" "Ali tel al." "Aleti telli al." Al ile Ela el ele, Aleti, atleti iletti. Elli ell al telli. Ela ile atla telli, "n" sesini öğreniyorum. "ne" "ni" "nine" "Nalan nane al." Anne ete elinle nane at. Tane tane anlat "o" "r" sesini öğreniyorum. "ot" "on" "alo" "nota" "atla" "tane" "orta" "Eren" "tren" "Eren treni al." İri iri nar ara. Narlar on lira. "m" sesini öğreniyorum. "me" "Mete" "maç" "omlet" "Jimon" "Emin" "elma" "orman" "mart" "Meral" "Emine" "emanet" "mantar" "Leman marmelat tat."</p> <p>Metin oluşturma, okuma ve yazma çalışması</p>

3. HAFTA	Her gün için: 40'	<p>1. Yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır</p> <p>3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.</p>	<p><u>"u" "k" sesini öğreniyorum.</u></p> <p>"un" "ulu" "Murat" "tut" "marul" "turna" "kurula"</p> <p>"Onur tutumlu ol." "Altan, Umut'a armut al.</p> <p>"ek" "ak" "ok" "oku" "okul" "koku"</p> <p>"kenar" "komik" "kek" "ekmek" "tek"</p> <p><u>"i" sesini öğreniyorum</u></p> <p>"tekerlek" "Melek" "market" "kita" "kır" "kırık" "mırıl" "</p> <p>"Akın kulaklık tak."</p> <p><u>"y" "s" "d" seslerini öğreniyorum.</u></p> <p>"ay" "uyu" "oy" "kuyruk" "kaymak"</p> <p>"yaka" "Koray" "Aykut yumurta ye."</p> <p>"as" "es" "ses" "ış" "susam" "sosis"</p> <p>"sayı" "Sakarya" "Seray kestane soy."</p> <p>"ad" "dede" "sade"</p> <p>"Suna salataya da sirke koymadı."</p>
4. HAFTA	Her gün için: 40'	<p>1. Yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır</p> <p>3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.</p> <p>4. Resim ve fotoğrafları yorumlar.</p> <p>5. Dikte etme çalışmalarına katılır.</p> <p>6. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur</p>	<p>Metin oluşturma, okuma ve yazma çalışması</p> <p><u>"ö" "b" seslerini öğreniyorum.</u></p> <p>"öd" "dayı" "öteki"</p> <p>"baba" "bebek" "bak" "demlik" "Ömer" "ör"</p> <p>"döner" "bal" "balık" "Annem börek sardı."</p> <p>"Önder ördekleri saydı." "Berke kemerini taktı"</p> <p><u>"q" "s" sesini öğreniyorum.</u></p> <p>Ürü üüü ötersin Ne süsü, bu bülbül</p> <p>Tülleri yerde sürünür</p> <p>Beş şirin kuş. İşte köşeye konmuş. Işık, ışık, a ışık.</p>
5. HAFTA	Her gün için: 40'	<p>1. Yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır</p> <p>3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.</p> <p>4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.</p> <p>5. Resim ve fotoğrafları yorumlar.</p> <p>6. Dikte etme çalışmalarına katılır.</p> <p>7. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur</p>	<p>Metin oluşturma, okuma ve yazma çalışması</p> <p><u>"z" "ç" sesini öğreniyorum.</u></p> <p>Biz sekiz kız idik. Dizi dizi dizildik.</p> <p>Kimimiz sazlı kız. Kimimiz nazlı kız.</p> <p>Çilek, çekirdek, çayır, çimen, çadır Çay içtik</p> <p>Öğrenilen harflerle ilgili genel tekrar yapma</p> <p><u>"ğ" "c" seslerini öğreniyorum.</u></p> <p>Gizem, Güler gelsin, gazete okusun.</p> <p>Cici kuşum biricik.</p> <p><u>"p" "h" seslerini öğreniyorum.</u></p> <p>Pazar günü piknik yaptık. Pnar ip atladı.</p> <p>İpek ile Petek top oynadılar. Pelin papatyaya topladı.</p> <p>"oh" "hal" "hala" "hikâye" "halhal"</p> <p>"Hulki sabah gazete almaya gitti."</p>

			Metin oluşturma, okuma ve yazma çalışması
6. HAFTA 20.04.2015 - 22.04.2015	Her gün için: 40'	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazmaya hazırlık yapar. 2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır 3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar. 4. Dinlemek için hazırlık yapar. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. İhtilabilir bir ses tonuyla konuşur. 7. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 8. Dikte etme çalışmalarına katılır 	<p>"ğ" "v" seslerini öğreniyorum. "ağ" "bağ" "doğ" "dağ" "soğan" "yağ" "Doğa çiçeği suladı." "ev" "ve" "ov" "mavi" "ayva" "havlu" "vida" "davul" "var" "vel" "Veli verdi eve vardı." "f" "v" seslerini öğreniyorum. "fı" "fa" "af" "Fusun", "Ferhat fırtına hafifledi." "jet" "baraj" "müjde", "pijama" "jüri" "jölle" "Nejat mesaj yazdı mı?"</p> <p>Metin oluşturma Okuma çalışmaları Yazma çalışmaları</p> <p>SONTEST VE OKUMA-YAZMA HIZLARI ÖLÇÜMLERİNİN YAPILMASI.</p>


FERHAT ŞAHİN
2-D SINIF ÖĞRETMENİ



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ferhat Şahin

Doğum Yeri : Yıldızeli

Doğum Tarihi : 10.10.1986

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Erciyes Üniversitesi/ Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer)

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal): İDEAL-2016 (Bir adet bildiri)

USOS-2018 (Bir adet bildiri)

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Andaç ilkokulu/2009-2013 Uludere/Şırnak

Vali Ali Cevdet Bey İlkokulu/2013-2016 İpekyolu/Van

Refahiye İlkokulu 2016-2018 Refahiye/Erzincan

İLETİŞİM

E-posta Adresi : ferhat.8558@gmail.com