



Yıl: 2, Sayı: 5, Aralık 2015, s. 285-309

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Erhan AKIN₁, Mehmet Akif ÇEÇEN₂

ÇOKLU ORTAM UYGULAMALARINA DAYALI ÖĞRETİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİLERİNE VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİ(MUŞ İLİ ÖRNEĞİ)₃

Özet

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiş, deney ve kontrol grupları bu yolla karşılaştırılmıştır. Çalışma, Muş ili Bulanık ilçesi Turgut Özal Ortaokulu 6. sınıf Türkçe dersinde yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; deney ve kontrol grubunu belirlemek, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri düzeylerini tespit etmek için Türkçe dersi tutum ölçeği ve 50 soruluk Okuduğunu Anlama Başarı Testi, metinlerin sonunda 20 sorudan oluşan okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri ile Toplum Hayatı teması uygulamasından bir ay sonra, 20 sorudan oluşan Kalıcılık Testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler; SPSS Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki kalıcılık durumu ve Türkçe dersine yönelik tutum seviyelerinin arttığı görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Elde edilen bulgular, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, çoklu ortam, anlama, tutum

THE EFFECT OF MULTIMEDIA BASED TEACHING ON 6TH GRADE STUDENTS' COMPREHENSION SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS TURKISH LESSON (SAMPLE OF MUŞ PROVINCE)

Abstract

Teaching based on multimedia applications for grade 6 students ' comprehension skills and Turkish lesson attitude to get off this research work trying to determine the "relational" scan inside, according to the model, experimental and control groups were compared in this way. Work, Muş Province in the Township of Turgut Özal Blurry secondary school 6.the class was conducted in Turkish. As data collection tools; to determine the experimental and

1 Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, erhanakin@siirt.edu.tr

2 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: akifcecen@gmail.com

3 Bu çalışma, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda 30.04.2015 tarihinde tamamlanan "Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)" başlıklı doktora tezinden elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

control group, students ' reading comprehension skills to detect levels of Turkish lessons attitude scale and 50-question Studied Mean of success at the end of the test, which consists of 20 questions text reading comprehension and listening comprehension tests with the theme of Life after a month from the community, has been applied to the persistence Test consisting of 20 questions. Data obtained from research; Have been analyzed using SPSS 13.0 for Windows. Analysis based on multimedia applications as a result of teaching the course with experimental group students ' academic achievements have been processed with reading comprehension and listening comprehension lesson in persistence in the Turkish attitude towards the State and increased levels of no significant changes observed in the control group. In accordance with the relevant findings from the literature are discussed.

Keywords: Turkish education, multimedia, understanding, attitude

GİRİŞ

Dilin bütün yönleriyle ele alınıp incelendiği ve öğrenildiği Türkçe dersi, bir beceri dersidir. Becerileri en iyi şekilde kazanma yolu uygulama çeşitliliğinin bol olduğu ortamlardır. Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları için farklı yöntemler kullanılabilir. Kullanılan bu yöntemlerin çoklu ortam araçlarıyla desteklenmesinin uygulama ortamını daha etkili kılacağı düşünülmektedir.

Günümüzde sadece okullarda değil hayatın her yerinde teknolojik araç kullanımı artmış durumdadır. Ekonomi, siyaset, ticaret gibi birçok alanda halkı etkilemek, müşteri bulmak ve bunun gibi birçok amaç için çoklu ortam araçlarının imkânlarından faydalanılmakta, teknolojinin tüm imkânları seferber edilmektedir. Durum böyleyken eğitim için bu tür fırsatlardan yararlanılmaması düşünülemez.

Eğitim, bir ülkenin ekonomisi ve siyaseti gibi temel alanların içinde en önemli olanlarından. Bundan dolayı herkesin en iyi şekilde eğitim alma hakkı vardır. Eğitimi daha etkili ve verimli kılmak için de teknolojinin bütün imkânları işe koşulmalı, yapılandırmacı eğitimin gereği olarak eğitime tabi olanların bireysel farkları dikkate alınmalı ve eğitim herkese uygulanabilir hâle getirilmelidir.

Bilişim teknolojileri günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiş olup yeni bilişim teknolojileri büyük bir hızla gelişim göstermektedir. Hayatımızı kolaylaştırmak amacıyla pek çok alanda kullandığımız bilgisayar, İnternet, telefon gibi bilişim araçlarının oranı her geçen gün artmaktadır (Bayhan, Olgun ve Yelland, 2002).

Hızla gelişen teknolojiyi eğitime uygulamak çok kolay bir iş değildir. Eğitim ortamı çok hassas bir ortamdır. Bunun için kullanılacak araç-gereçlerin büyük bir titizlikle seçilmesi, incelenmesi gerekir. Yapılan bir hata telafisi güç durumlar ortaya çıkarabilir. Bunun için öğretmenin bu duruma hazırlıklı olması ve eğitim sürecinin her aşamasına hâkim olması gerekir. Fakat bu hâkimiyet öğrenciler üzerinde olmaktan çok süreç odaklı olmalıdır. Özellikle de dil dersi olan Türkçe dersi için bu durum daha önemlidir.

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin öğretiminde, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve ders işlenişi ona göre yapılmalıdır. Öğrenci, sadece dinleyerek, okuyarak veya yazarak Türkçe dersinde istenen seviyeye gelemmez. Öğretmen, öğrencilerin her birini ayrı ayrı

merkeze alacak, her biri için ideal öğrenme ortamı oluşturmaya çalışacak ve öğrencilerin bütün duyularına hitap edecek yöntemlere başvurmalıdır.

Öğretmen merkezli eğitimin yerini alan öğrenci merkezli eğitimle birlikte artık öğrenme ortamında öğrenciyi etkileyen, öğrencinin daha iyi anlamasını sağlayan bütün araçlar işe koşulmaktadır. Öğrencinin bütün duyularına hitap eden, onu derste aktif kılan her araca başvurulmaktadır. Böylece öğrenme kalıcı olmakta, öğretim zevkli hâle gelmektedir. Öğrencinin derse karşı tutumu da olumlu yönde etkilenmektedir.

Bilimsel araştırmalara göre bireyler; okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin ise % 90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1988). Türkçe öğretmeni, dersin her aşamasını etkili şekilde kullanmalı; dersini, uygulanabilirliğini göz önünde bulundurarak hayata yönelik olarak işlemelidir. Dil becerilerini sınıfta öğrenen bir öğrencinin, öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilmesi için sınıfta buna yönelik çoklu ortam araçlarıyla alıştırmalar yapması gereklidir. Çoklu ortam araçları sayesinde öğrenci, gerçek hayatta karşılaşması muhtemel olayları sınıf ortamında görerek dil becerilerinin öğrenilme ve uygulanma aşamasındaki sıkıntıları daha rahat aşacaktır.

Öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğretmenin yükü daha da ağırlaşmıştır. Öğretmen, bildiğini aktaran olmaktan çıkıp öğrenciye, bilgiye ulaşma yolunu gösteren bir rehber konumuna gelmiştir. Bunu da artık geleneksel yollarla değil öğrencilerin hayatında önemli yer tutan teknolojiye dayanarak yapmaktadır. Öğretmenin, çoklu ortam araçlarını sınıfa taşımak ve onları kullanarak öğrenciyi derse motive etmek, başarısını arttırmak için büyük bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Hemen hemen her evde yerini alan bilgisayar, öğretmen ve öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi organize etmelerinin en büyük aracı durumundadır. Önemli olan bu aracı eğitim ortamında çok iyi bir şekilde kullanabilme becerisini göstermektir.

Bilgisayar, okul sistemlerine girerek öğretim alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak amacıyla diğer araçlar gibi bilgisayarlar da geniş ölçüde kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde önemli olan bilgisayarın seçenek olarak değil sistemi tamamlayıcı, sistemi güçlendirici bir öğe olarak kullanılmasıdır (Uşun, 2004). Her şeyin hızlı ve köklü bir şekilde değiştiği dünyada, sadece okuryazar olmak yeterli görülmemektedir. Birey, okumanın yanında okuduğunu çok iyi bir şekilde anlayıp yorumlayabilme ve sonuçlar çıkarabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu durum okul hayatında daha önemli ve gereklidir. Okuduğundan sonuçlar çıkaramayan ve hayatını ona göre yeniden şekillendiremeyen öğrencinin okul hayatında başarılı olması zordur. Kendisini geliştirmek isteyen her birey mutlaka okumalı ve okuduğunu anlayabilmelidir. Okuma sonucunda insanlar hem bireysel hem de mesleki olarak gelişme gösterebilirler. Okuduğunu anlama, hedef sahibi olan her bir bireyi hedefine ulaştıran en iyi yoldur. Bu yolda olan her bireyin, sonunda hem bireysel hem de sosyal olarak hak ettiği yere varması beklenir.

Okuma becerisinde, okuduğunu anlayabilmek için çeşitli durumlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu durumların başında hatasız okuma gelmektedir. Bundan sonra ise neden okuduğunun farkında olunması gerekmektedir. Kişinin okuduğunu anlama farkındalığı ne kadar yüksek olursa anlama düzeyi de o derece yüksek olur. Farkında olarak yapılan bir okuma eyleminde sonuçlar çıkarıp yorumlar yapabileceği daha kolay olacaktır. Bunun yanında dikkat edilmesi gereken diğer beceri ise dinleme becerisidir. Yapılan araştırmalara göre sınıf ortamında

en çok kullanılan becerilerin başında dinleme becerisi gelmektedir. Bunun için Türkçe eğitiminde dinleme eğitiminin yeri sanılandan çok daha önemlidir. Çünkü dinleme sadece söylenenleri işitme değildir. İşitmeden çok daha öte bilinçli bir davranıştır. Dinlemeyle işitme arasında fark vardır. Her işitme dinleme değildir. Dinlemenin olabilmesi için seslerin psikolojik bir süreçten geçmesi gerekir. İşitme, kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinlemeyse kişinin tercihinine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. Bu nedenle “dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler anlaşılmaya çalışılmalıdır” (Özbay, 2009: 48). Nitekim kişi birçok şeyi duyar ancak istediğini dinler ve anlar. Bu da işitme ve dinlemeyi birbirinden ayıran en önemli unsurdur.

Dinleme becerisi, Türkçe dersi anlama becerileri içinde okumayla birlikte yer alır ancak kişinin anne karnındayken dinleme yetisine sahip olması onu bu yönüyle okumadan daha önemli kılmaktadır. Dinleme eğitimi dikkat gerektiren bir beceridir. Bu dikkat aynı zamanda konuşmacı için de gereklidir. Çünkü dinleme becerisinde asıl amaç anlamanın gerçekleşmesidir. Anlama gerçekleşmemişse dinleme amacına ulaşmamıştır. Bu nedenle dinleme eğitimi aileden başlayarak okul hayatının her aşamasında üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir.

Çağımızın iletişim çağı olması dinleme eğitimini her zamankinden daha da önemli kılmaktadır. İletişimde en küçük bir hata bazen telafisi güç sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. İletişimin gerçekleşebilmesi için dinleme faaliyetinin mutlaka başarıya ulaşması gerekir. Aksi takdirde iletişimden söz edilemez. Bunun için bu beceri üzerinde önemle durulmalıdır. Doğum öncesiyle başlayan ve aile ortamında gelişip okul ortamında etkili kullanmaya başlanılan dinleme becerisi, bireylerin anne karnında duymaya başlayarak çevresini fark ettiği için (Emiroğlu, 2013) dinlemenin ayrı bir önemi vardır.

Yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini almasıyla öğrencilerin, bilgileri farklı materyallerle kendisinin oluşturması hedeflenmektedir. MEB’in eğitimde yapmaya çalıştığı reformlar, Türkçe dersinin de yeni anlayışla, yeni yöntemler ve öğretim materyalleriyle düzenlenmesini ve çoklu ortam araçlarından faydalanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Böylece Türkçe dersinde kullanılacak çoklu ortam araçları, öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirmiş ve okuduklarını anlamaları için daha çok ögenin işe koşulmasını sağlanmış olacaktır.

Türkçe Eğitimi ve Ana Dili

Günümüz şartlarında sadece okuma yazma bilmek yeterli değildir. Birey, okuduğunu anlayıp yorumlayabilme ve sonuçlar çıkarabilme kabiliyetini geliştirip kullanabilmelidir. Okuduğundan sonuçlar çıkaramayan ve hayatını ona göre yeniden şekillendiremeyen öğrencinin okul hayatı pek başarılı olmamaktadır (Akın ve Çeçen, 2014). Anlamanın bu derece önemli olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi ve bunun kalıcı hale gelmesi için çeşitli yol ve yöntemler işe koşulmalıdır. Bu yöntemlerden biri de çoklu ortam araçlarıyla desteklenen Türkçe eğitimidir. Bütün dil becerilerinin kavratılmasında etkili olduğu düşünülen çoklu ortam araçları özellikle de okuduğunu anlama açısından daha büyük bir önem arz eder. Çünkü öğrencinin sadece okuduğu metne bağlı kalarak anlama ve kavrama çalışması yapması bazen yeterli gelmemektedir. Özellikle araştırmanın yapıldığı bölgede Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenciler için sadece metin yeterli değildir. Metnin yanında onu görsel, işitsel açıdan destekleyen araçların olması önemli katkılar sağlayacaktır. Hiç duymadığı bir kelime ya da

kavramla karşılaşan öğrenci çoklu ortam araçlarının yardımıyla sonuç çıkarmada daha başarılı olacaktır. Bu da öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarının önünü açacak ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını da olumlu etkileyecektir.

Çoklu ortam araçlarını Türkçe dersinde kullanacak bir öğretmen, bu araçlar hakkında fikir sahibi olmalı ve kullanımını çok iyi bilmelidir. Çünkü eğitimde kullanılan çoklu ortam araçlarının doğru, etkili ve zamanında işe koşulması durumunda olumlu sonuçlar ortaya çıkacaktır. Eğitimin ve eğitim ortamının önemi göz önünde bulundurularak çoklu ortam araçları işe koşulmalıdır.

Öğrenci merkezli eğitim sisteminin tam öğrenme modeli doğrultusunda gelişen ve teorinin yerine yerleşen yaparak yaşayarak öğrenme modelinde uygulamanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenci artık sadece dinleyen değil eğitim ve öğretimde bizzat uygulamada yerini alan birey olmuştur. Bundan dolayı çoklu ortam araçları sayesinde öğrencinin bütün duyularına hitap eden eğitim-öğretim programları tasarlanmaktadır. Bu araçlar sayesinde eğitim-öğretim, uygulamaya yönelik olmakta ve öğrencilerin tüm duyularına hitap etmektedir.

Multimedya (çoklu ortam), görme, işitme, okuma ve merak uyandırıcı görüntüler gibi araçları aynı ortamda etkili kullanabilmedir. bu ortam eğitim ortamında başarıyı arttıracaktır (Çakmak, 1999). Çoklu ortam kısaca metin, ses grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezidir (Dinç, 2000). Görsel ve işitsel araçların bir arada ya da ayrı olarak bir bütünlük arz edecek biçimde bir konuyu açıklamak, öğretmek için kullanılan eğitim ortamı ve araçlarıdır. Çoklu ortamın etkileşim unsuruna da sahip olması gerektiğini söyleyenler özellikle bilgilerin sonradan kullanılma durumunu göz önünde bulundurmışlardır. Çoklu ortam, bazen anlaşılmayan bir konu bazen de anlatılamayan bir olayı ya da durumu değişik şekil ve yollarla anlatmayı sağlar. Çoklu ortamlar, yazının görselle, müzikle, videoyla desteklenmesini sağlayarak öğretmenin işini kolaylaştırır. Çoklu ortam, dersi doğru ve etkili anlama ve anlatmada en büyük destek yollarındandır. Çoklu ortam araçları, saatlerce anlatılamayan, anlaşılmayan bir durumu en kısa sürede anlatma olanağı sağlayan ve bireylere zaman kazandıran araçlardır.

Çoklu ortam araçları, öğrencilerin okuduğunu sorgulamalarını sağlayan, metinlerdeki derin anlamı kavramalarına vesile olan araçlardır. Bu yönden okumayı sıkıcı olmaktan çıkarır ve anlamayı kolaylaştırır. Tüm derslerde kullanılabilen bir yöntem olan çoklu ortamlar, Türkçe eğitiminde ve okuduğunu anlamada en etkili ve verimli yöntemlerdendir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel amacı altıncı sınıf Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemektir.

Alt Problemler

1. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
2. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney ve kontrol grubunun uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından önce deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulaması sonrasında deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrenciler günümüzde boş vakitlerini en çok bilgisayar başında geçirmektedir. Öğrencilerin bu ilgilerini eğitim alanına yönlendirmek, hem boş vakitlerin değerlendirilmesinin hem de eğitimin sevilen araçlarla sunulmasının getireceği faydalardan yararlanılmasını sağlar. Bu bağlamda yapılan araştırma, çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumu ve derse yönelik ilgileri diğer bütün derslerden önce gelir. Çünkü Türkçe dersi dil dersidir. Bu derste kazanılmayan bir beceri diğer bütün dersleri etkileyecektir.

Dil eğitiminde geleneksel öğrenme ortamlarının artık yeterli olmadığı, bilinen bir durumdur. Çünkü geleneksel eğitim sistemi ile öğrenci, bilgiyi hiç uğraşmadan hazır bir şekilde almaya alışmıştır. Öğrenci bu durumda bilgileri ezberlemektedir. Bu durumda etkili ve kalıcı bir öğrenme olmadığı için öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları düşmekte ve dolayısıyla öğrenciler, derse yönelik olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Yapılan bu araştırma, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecine katıldıkları çoklu ortam uygulamalarına dayalı ortamlarda öğrenim görmelerini sağladığı için Türkçe dersindeki başarılarında artış olup olmadığının belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır. Türkçe dersindeki öğrenci başarısının artacağı ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın, eğitim alanında çoklu ortam ile ilgili yapılacak olan bilimsel çalışmalara yardımcı bir kaynak, alternatif bir örnek olması açısından önemli olacağı beklenmektedir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin Türkçe eğitimine yeni bir bakış açısı kazandıracığı, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağlayacağı umulmaktadır. Aynı zamanda bulguların bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, ikiden fazla değişken arasındaki değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçesinde bulunan Turgut Özal Ortaokulu 6. sınıflarında öğrenim gören 75 öğrencidir. Bu çalışmada, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin etkililiğini sınamak için belirlenen okulun 6 A/B/C sınıflarında öğrenim gören 75 öğrenci içinde araştırmanın deney ve kontrol grubunu belirlemek için hazırlanan ve ön uygulaması yapılan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonuçları analiz edildikten sonra birbirine en yakın olan 25 kişilik 6 C deney, 24 kişilik 6 B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama aşamasında deney grubundaki bir öğrenci başka okula nakil gittiğinden deney grubundaki öğrenci sayısı da 24 olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak önceki yıllarda MEB tarafından yapılmış 6. sınıf SBS, DPYB sınavlarındaki soruların okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olanlarından oluşan bir Okuduğunu Anlama Başarı Testi soru havuzu hazırlanmıştır. Başarı Testi İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulduktan sonra soru havuzundan okuduğunu anlamayı ölçtüğüne karar verilen 50 soruluk Başarı Testi hazırlanmıştır. Başarı Testinin Bulanık Gazi Ortaokulu 6. sınıflarında okuyan 150 öğrenciye ön uygulaması yapılmış ve Başarı Testi yüksek güvenilir çıkmıştır (KR 20 0,85; KR 21 0,84). Başarı Testi'nin uygulama için kullanılabilir durumda olduğu ortaya çıkmıştır. "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını eşitlemek amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmış, sonrasında ise "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Ortaokul altıncı sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisini ölçmeye ilişkin "Okuduğunu Anlama Başarı Testleri" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testleri" uygulamanın yapıldığı her haftanın son dersinde öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra "Kalıcılık Testi" uygulanmıştır. Kalıcılık Testi için konu sonu testi sorularından oluşan bir test hazırlanmıştır.

Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testleri

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri belirlendikten sonra; deney grubunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim, kontrol grubunda ise 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubuna, her hafta konu bitiminde Türkçe dersi öğretim programındaki okuma ve dinleme becerileri alanındaki kazanımlardan hareketle okuduğunu anlama başarı testleri ve dinlediğini anlama başarı testleri için her konu sonunda soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu soru havuzu İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki, araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmeni ve

araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her konu sonu için soru sayısı yirmiye indirilmiştir.

Hazırlanan okuduğunu anlama başarı testleri ve dinlediğini anlama başarı testleri deney ve kontrol grubuna, her hafta konu bitiminde eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Son olarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarında kalıcılığı ölçmek için “Toplum Hayatı” temasındaki metinlerin işlenmesinden bir ay sonra “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır. Kalıcılık Testi için konu sonu testlerinden oluşan bir Test hazırlanmıştır. Bu testlerdeki soruların hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirtke tablolarında (Tablo 1 ve Tablo 2) belirtilmiştir.

Tablo 1: Okuduğunu Anlama Test Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu (TÖP’e Göre)

Kazanımlar	1. Metin Soruları	2. Metin Soruları	3. Metin Soruları	4. Metin Soruları	5. Metin Soruları	6. Metin Soruları
1 Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	19, 9	14	1, 17		1, 17	2, 8
2 Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	15	11	14	20	8	15
3 Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	16	12	13		12	9, 13
4 Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.						
5 Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.					9	
6 Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.		2, 5, 7, 8, 13	6, 8, 13			
7 Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	7	10	7		18	6, 17
8 Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	13	10		11		
9 Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	10			6, 14		
10 Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.						
11 Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	7		11	3	13	
12 Metne ilişkin sorulara cevap verir.	2, 3, 4, 5, 8, 12	1, 3, 4, 20	9, 10, 15, 16	7, 10, 19	6, 7, 10, 11, 14, 4, 10, 16	15, 16, 19
13 Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	14	6, 7, 9		9		19, 20
14 Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.		9				
15 Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark		19				

Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

	eder.					
16	Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.		9	12		
17	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	6, 11	2, 4	8		
18	Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	7, 18	20	5	2, 4	5, 11, 18
19	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	13				14
20	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	20		1		
21	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.			20	1	
22	Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.				15, 16	1, 7
23	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	18			2	2
24	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	1			5	12
25	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.					17

Tablo 2: Dinlediğini Anlama Test Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu (TÖP'e Göre)

	Kazanımlar	1. Metin Soruları	2. Metin Soruları
1	Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	19	
2	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.	12	14
3	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	2	1
4	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	16	7
5	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	10, 18	
6	Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.	1	16
7	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	13	
8	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.	18, 20	
9	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	3, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15	2, 4, 6, 11, 12
10	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	4, 6	
11	Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.		20
12	Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.		5, 17

13	Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	8
14	Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.	17
15	Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.	15
16	Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	3, 13, 19
17	Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	9, 10
18	Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	18

Başarı Testlerinin Kodlayıcılar Arasındaki Tutarlılığını Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi

Başarı testlerine öğrenciler tarafından verilen cevapların değerlendirilmesinde güvenilirliği ortaya koymak amacıyla sınav kâğıtları bağımsız kodlayıcı yöntemiyle iki Türkçe öğretmeni tarafından objektiflik açısından değerlendirilmiştir. Birinci kodlayıcı ile ikinci kodlayıcının sınav kâğıtlarına verdikleri puanların ortalamaları alınarak analizler yapılmıştır. Kodlayıcıların puanları arasındaki benzerliği ve ilişkiyi ortaya koyan korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında kodlayıcıların birbiri ile tutarlı puanlar verdikleri saptanmış, öğrenci yanıtlarının kodlamasında yer alan uyum yüzdeleri gösterilmiştir (Tablo 3). Yapılan güvenilirlik analizine göre, en düşük % 84 en yüksek ise % 98 uyum yüzdesi tespit edilmiştir. Uyum yüzdelerinin % 80'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Kabapınar, 2003).

Tablo 3: Kodlayıcılar Arasındaki Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Konular	Kodlayıcılar Arasındaki ilişki
Komşuluk Metni	0,989**
Dostluğun Değeri Metni	0,982**
Erzurum'u Böyle Savunduk Metni	0,984**
İki Kardeş Dinleme Metni	0,976**
Pulsuz Dilekçe Metni	0,976**
Kırmızı Pabuçlar Metni	0,986**
Ah Şu Gençler Metni	0,843**
Gelecek Senin Çocuğum Metni	0,942**
Kalıcılık	0,935**

Deney ve Kontrol Grubunu Belirleme ile Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Düzeyleri

Uygulama öncesi 3 ayrı sınıf seçilmiştir. Homojen iki grup belirlemek üzere tutum ve başarı düzeylerinin sınıflara göre farkları test edilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi Başarı Düzeyi

	Grup	N	Ort	Ss	f	P
Başarı	6A	26	25,423	8,477	0,662	0,519
	6 B	24	28,167	8,504		
	6 C	25	27,280	8,937		

Tablo 4 ve Şekil 1'de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,519>0.05$).

Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

İlgili literatür taranmış ve kullanılan Türkçe dersine ilişkin tutum ölçekleri incelenmiştir. Sonunda çalışma alanına ve öğrencilerin seviyesine en uygun olduğu düşünülen ölçek olarak Kuşdemir Kayıran (2009) tarafından geliştirilen Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği seçilmiştir. Bu ölçeğin, birinci alt ölçek ile ikinci alt ölçekte kalan maddeleri incelendiğinde; birinci alt ölçekte Türkçe dersine ilişkin olumlu ifade edilen maddelerin, ikinci alt ölçekte ise olumsuz ifade edilen maddelerin yer aldığı görülmüştür. İki ayrı faktörden elde edilen puanlar, olumlu ve olumsuz maddeler olarak ayrı ayrı değil, tek boyutlu olarak değerlendirilmiş ve her iki ölçeğin madde analizi sonucunda madde toplam puan korelasyonlarının .43 ile .73 , aritmetik ortalama değerlerinin 2.92 ile 4.51; standart sapma değerlerinin ise .85 ile 1.66 arasında değiştiği bulunmuştur. İki alt ölçeğin de Cronbach alfa değerleri yeterli düzeydedir (sırayla .93 ve .90). Bu araştırma için yapılan Cronbach alfa değerinin de yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (.96).

Sınıfların Uygulama Öncesi Türkçe Dersi Tutumları

Tablo 5. Uygulama Öncesi Tutum Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P
Tutum	6A	26	2,872	0,373	0,008	0,992
	6 B	24	2,859	0,348		
	6 C	25	2,867	0,352		

Tablo 5 ve Şekil 2’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,992>0.05$).

Bu sonuçlara göre 6 C sınıfının deney grubu ve 6 B sınıfının kontrol grubu olarak seçilmesi uygun görülmüştür. Bu sınıflar ile ilgili demografik özelliklerin dağılımı aşağıda verilmiştir:

Kişisel Bilgiler

Öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği ve diğer durumları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek 5) kullanılmıştır. Gruplar hakkında bilgi sahibi olmak, deney ve kontrol gruplarını eşitleyebilmek amacıyla kullanılan form, öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 6’da açıklanmıştır:

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

		6 B			6 C	
		N	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	13	% 54,2	12	% 48,0	
	Erkek	11	% 45,8	13	% 52,0	

Doğum Yeri	Merkez	9	% 37,5	14	% 56,0
	Köy	6	% 25,0	10	% 40,0
	Başka Şehir	9	% 37,5	1	% 4,0
Kardeş sayısı	2-3	13	% 54,2	10	% 40,0
	4-5	7	% 29,2	4	% 16,0
	5'ten fazla	4	% 16,7	11	% 44,0
Aile büyüklüğü	4-6 kişi	16	% 66,7	11	% 44,0
	7 kişi ve üstü	8	% 33,3	14	% 56,0
Anne baba ve kardeş evde olan kişi	Var	8	% 33,3	3	% 12,0
	Yok	16	% 66,7	22	% 88,0
Türkçe dışındaki dil	Evet	15	% 62,5	20	% 80,0
	Hayır	9	% 37,5	5	% 20,0
Ev sahipliği	Kendilerine Ait	14	% 58,3	15	% 60,0
	Kira	10	% 41,7	10	% 40,0
Maddi durum	Çok İyi	4	% 16,7	8	% 32,0
	İyi	12	% 50,0	7	% 28,0
	Orta	8	% 33,3	7	% 28,0
	Kötü	0	% 0,0	2	% 8,0
	Çok Kötü	0	% 0,0	1	% 4,0
Anne eğitimi	Okuryazar Değil	8	% 33,3	18	% 72,0
	Okuryazar	2	% 8,3	0	% 0,0
	İlkokul	3	% 12,5	6	% 24,0
	Ortaokul	6	% 25,0	1	% 4,0
	Lise	4	% 16,7	0	% 0,0
	Meslek Lisesi	1	% 4,2	0	% 0,0
Baba eğitimi	Okuryazar Değil	3	% 12,5	2	% 8,0
	Okuryazar	0	% 0,0	1	% 4,0
	İlkokul	3	% 12,5	11	% 44,0
	Ortaokul	5	% 20,8	7	% 28,0
	Lise	8	% 33,3	3	% 12,0
	Üniversite	5	% 20,8	1	% 4,0

Uygulama Süreci

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı uygulama süreci; 20.10.2014 tarihinde başlamış, 31.12.2014 tarihinde sona ermiştir. Uygulamalar okulun bilişim sınıfında gerçekleştirilmiştir. 20-21/10/2014 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarını belirlemek ve grupların uygulama öncesi okuma düzeylerini tespit etmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmıştır. Daha sonra uygulamaya geçilerek; 03-06/11/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Komşuluk adlı metin işlenmiş ve sonrasında Komşuluk metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 10-13/11/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Dostluğun Değeri adlı metin işlenmiş ve Dostluğun Değeri metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 17-20/11/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Erzurum’u Böyle Savunduk adlı metin işlenmiş ve Erzurum’u Böyle Savunduk metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 24-28/11/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan İki Kardeş adlı dinleme metni işlenmiş ve sonrasında İki Kardeş dinleme metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 01-04/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Pulsuz Dilekçe adlı metin işlenmiş ve sonrasında Pulsuz Dilekçe metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 08-11/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Kırmızı Pabuçlar adlı metin işlenmiş ve sonrasında Kırmızı Pabuçlar metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 15-18/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Ah Şu Gençler adlı metin işlenmiş ve sonrasında Ah Şu Gençler metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 22-25/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubunda ise normal öğretime göre hazırlanan Gelecek Senin Çocuğum adlı şiir işlenmiş ve sonrasında Gelecek Senin Çocuğum şiirine (dinleme metni) yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 29/12/2014 tarihinde iki gruba eş zamanlı olarak Kalıcılık Testi uygulanmış ve 30/12/2014 tarihinde iki gruba eş zamanlı olarak Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, okuduğunu, dinlediğini anlama ve kalıcılık başarı testleri; tutum ölçeği toplam puanları, kişisel bilgiler formundan elde edilen bilgiler, görüşme formundan elde edilen verilerin analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. Öncelikle deney ve kontrol grubunu belirlemek ve grupların okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Kişisel Bilgiler Formu” doğrultusunda çalışma grupları betimlenmiştir.

2. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın problem cümleleri çerçevesinde düzenlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?” sorusundan hareketle yapılan başarı testlerine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna ait bulgu ve yorumlar Tablo 8 ve Şekil 3’te belirtilmiştir:

Tablo 8. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başarı	Kontrol grubu	24	28,167	8,504	0,355	0,724
	Deney grubu	25	27,280	8,937		

Tablo 8 ve Şekil 3’te de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,724>0,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle yapılan başarı testlerine verilen cevaplar her bir metin için ayrı ayrı incelenmiştir. Buna ait bulgu ve yorumlar Tablo 9 ve Şekil 4’te belirtilmiştir:

Tablo 9: “Komşuluk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Komşuluk Metni	Kontrol grubu	24	43,417	19,314	-2,190	0,034
	Deney grubu	24	57,729	25,528		

Tablo 9 ve Şekil 4’te de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Komşuluk metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,034<0,05$). Deney grubunun Komşuluk metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 10: “Dostluğun Değeri” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dostluğun Değeri	Kontrol grubu	24	46,979	24,781	-2,212	0,032
	Deney grubu	24	62,708	24,486		

Tablo 10 ve Şekil 5’te de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Dostluğun Değeri metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,032<0,05$). Deney grubunun Dostluğun Değeri metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 11: “Erzurum’u Böyle Savunduk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Erzurum’u Böyle Savunduk	Kontrol grubu	24	47,063	24,089	-3,137	0,003
	Deney grubu	24	67,917	21,913		

Tablo 11 ve Şekil 6’da da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Erzurum’u Böyle Savunduk metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,003<0,05$). Deney grubunun Erzurum’u Böyle Savunduk metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 12: “Pulsuz Dilekçe” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Pulsuz Dilekçe	Kontrol grubu	24	50,938	22,462	-2,630	0,012
	Deney grubu	24	67,979	22,434		

Tablo 12 ve Şekil 7’de de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Pulsuz Dilekçe metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,012<0,05$). Deney grubunun Pulsuz Dilekçe metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 13: “Kırmızı Pabuçlar” Metni Anlama Düzeyi Ortalamalar

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kırmızı Pabuçlar	Kontrol grubu	24	49,792	20,601	-3,576	0,001
	Deney grubu	24	71,042	20,571		

Tablo 13 ve Şekil 8’de de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Kırmızı Pabuçlar metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,001<0,05$). Deney grubunun Kırmızı Pabuçlar metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 14: “Ah Şu Gençler” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Ah Şu Gençler	Kontrol grubu	24	46,979	22,287	-4,178	0,000
	Deney grubu	24	72,667	20,262		

Tablo 14 ve Şekil 9’da da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Ah Şu Gençler metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubunun Ah Şu Gençler metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre her metin için yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin okuduğunu anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle yapılan başarı testlerine verilen cevaplar her metin için ayrı ayrı incelenmiştir. Buna ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıdaki tablo ve şekillerde belirtilmiştir:

Tablo 15. “İki Kardeş” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İki Kardeş	Kontrol grubu	24	45,188	21,395	-3,913	0,000
	Deney grubu	24	69,271	21,246		

Tablo 15 ve Şekil 10’da da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin İki Kardeş dinleme metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubunun İki Kardeş dinleme metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 16: “Gelecek Senin Çocuğum” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	p
Gelecek Senin Çocuğum	Kontrol grubu	24	52,396	20,924	-3,142	0,003
	Deney grubu	24	70,167	18,163		

Tablo 16 ve Şekil 11’de de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Senin Çocuğum metnine ilişkin puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,003<0,05$). Deney grubunun Gelecek Senin Çocuğum metnine ilişkin puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre her bir metin için yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin dinlediğini anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle uygulanan Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeklerine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna ait bulgular ve yorum aşağıdaki tablo ve şekillerde belirtilmiştir:

Tablo 17: Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tutum	Kontrol grubu	24	2,859	0,348	-0,076	0,939
	Deney grubu	25	2,867	0,352		

Tablo 17 ve Şekil 12’de de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi tutum puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,939>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle uygulanan Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeklerine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna ait bulgular ve yorum aşağıdaki tablo, şekil ve grafiklerde belirtilmiştir:

Tablo 18: Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Tutum	Kontrol grubu	24	2,914	0,355	-4,900	0,000
	Deney grubu	24	3,486	0,454		

Tablo 18, Şekil 13 ve Grafik 1’de de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonrası tutum puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubunun tutum puanları kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırdığını göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumunda uygulama öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle uygulanan Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeklerine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna ait bulgular ve yorum aşağıdaki tablo ve grafikte belirtilmiştir.

Tablo 19: Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Tutumları Arasındaki Fark

Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Uygulama öncesi	25	2,867	0,352	-4,908	0,000
Uygulama sonrası	24	3,486	0,454		

Tablo 19 ve Grafik 2’de de belirtildiği gibi deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası tutum ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Uygulama öncesi tutum ortalaması, uygulama sonrası tutum ortalamasından düşüktür. Tablo 19 ve Grafik 2’de de belirtilen sonuçlara göre çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle yapılan Kalıcılık Testi incelenmiştir. Buna ait bulgular ve yorumlar aşağıdaki Tablo 20 ve Şekil 14’te belirtilmiştir:

Tablo 20. Kalıcılık Düzeyi Ortalamaları

Grup	N	Ort	Ss	T	p	
Kalıcılık	Kontrol grubu	24	41,771	22,965	-2,793	0,008
	Deney grubu	24	59,833	21,820		

Tablo 20 ve Şekil 14’te de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin kalıcılık puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur ($p=0,008<0,05$). Deney grubunun kalıcılık puanları, kontrol grubunun puanlarından yüksektir. Yukarıdaki tablo ve şekilde belirtilen sonuçlara göre çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası kalıcılık puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki başarısının kalıcı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu bölümde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarına yönelik görüşleri tartışılmıştır.

Akademik Başarı

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının başarı testleri toplam puanları üzerinde istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları deney grubu lehine anlamlı olmuştur. Kullanılan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin geleneksel yöntemlerin dışında metinleri değişik yollarla ve araçlarla destekleyerek okumasının, dinlemesinin; okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının artmasına katkılar sunduğu, yapılan benzer araştırmalarda da görülmektedir: Fındık Dönmez (2013) tarafından hazırlanan çalışmada Doğa ve Evren teması işlenirken deney grubunda öğretim materyali olarak karikatür kullanılmış, kontrol grubunda ise kullanılmamıştır. Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Küçüksavar (2010) çalışmasında, deney grubundaki öğrencilere öğrenme sürecinde uygulanan ara sınavlara bakıldığında, okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu vurgulamıştır. Yıldız (2009) çalışmasında, çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin birinci ve ikinci yarıyı sonu sesli okuma hızlarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani deney grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Küçük (2006) İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliği adlı çalışmasında sonuç olarak eğitimde, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerinin yetersiz olduğunu ve teknoloji paralelinde, öğrenciyi merkeze alan bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Atik Çatak (2006) araştırmasında sonuç olarak PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Yaman'a

(2005) göre Mayer'in çoklu ortam teorisi esas alınarak yapılan araştırmalar, resimlerin ve bu resimlere ait metinlerin bir kombinasyonu olan animasyonların anlama ve problem çözüme yeteneğine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Teknoloji kullanarak daha fazla duyu organına hitap edecek çeşitli türden materyallerin geliştirilmesi mümkün olabileceği için teknolojinin eğitimdeki önemli katkılarından birisi etkili ders materyallerinin hazırlanması konusundadır (Sönmez, 2004). Baek ve Layne, çalışmalarında, animasyonla desteklenen metinle oluşturulmuş ortamın, sadece metin ya da metin ile durağan grafikten daha etkili öğrenmeler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Buna benzer diğer çalışmalardaki (Akbaba, 2009; Çelik, 2007; Gültekin, 2006; İleri, 2011; İlhan, 2010; Karacak Deren, 2008; Kozan, 2009; Ozan, 2008; Sert, 2010; Şahin, 2000; Topal, 2008; Türk, 2007) sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Türkçe Dersine İlişkin Tutum

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için deney ve kontrol gruplarının tutumlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları analiz edilince anlamlı farkın çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu lehine olduğunu görülmüştür. Benzer çalışmalardaki (Arslan, 2009; Dinçol Özgür, 2011; Kuş, 2006; Tutaysalgır, 2006; Utku, An ve Makbuloğlu, 2004) sonuçlar da çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin derse yönelik tutumları olumlu etkilediğini göstermiştir. Altınışik Altun (2001), Akbaba (2009) çalışmalarında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bu yöntem sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladıklarını, derste işlenen metinleri daha iyi anladıklarını belirtmeleri, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, dersi daha iyi anladıkları ile ilgili başarı sonuçları incelendiğinde de öğrencilerin kullanılan yöntem sayesinde okuduklarını anlama düzeylerinin arttığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Kullanılan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim araçlarına yönelik olumlu görüşleri dikkate alındığında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Bu bağlamda, öğrencilerin farklı yollarla okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlayan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, öğrencileri olumlu yönde geliştirmesinin ve bunun öğrenciler tarafından da fark edilmesinin onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlere ait sorular olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, “Başarı Testleri” toplam puanları çözümlendiğinde, konu sonu başarı test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim, okuduğunu anlama başarısı üzerinde 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olmuştur.

Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerilerinin düzeylerini belirleme aşamasında grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim sonrasında deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulaması öncesi ile sonrası arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar, maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Deney grubunda uygulanan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki başarısında olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.
2. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile ders işlenen deney grubu ile normal öğretimle ders işlenen kontrol grubunun başarı puanları arasında deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının normal öğretimde kullanılan ders araç, gereçlerine göre Türkçe dersini çok daha etkili ve eğlenceli hâle getirdiği ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.
4. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan uygulamada kelime ve kavramları anlama hususunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

5. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun okuduklarını ve dinlediklerini anlamada kalıcılık durumlarının kontrol grubuna göre daha iyi olduğu saptanmıştır.
6. Kontrol grubunda uygulanan öğretimin öğrenci başarı seviyesini çok fazla değiştirmedığı, bunun yanında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun uygulama süresince başarılarının arttığı gözlemlenmiştir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Deney grubundaki öğrenciler çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile işlenen Türkçe dersine karşı aşırı bir istek göstermişlerdir. Bu durumun bazen dersin amacından uzaklaşmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bunun önüne geçmek için öğrencilerin sürekli amaca yönelik olarak düşünmeleri ve etkinlikleri bu yönden ele almaları sağlanmalıdır.
2. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda rahatsız oldukları durum olarak bazen elektrik ve İnternet bağlantısının kesilmesi olarak belirtmişlerdir. Bunun için gerekli önlemlerin alınması uygulamanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.
3. Uygulamaya yönelik olarak kullanılan slayt, animasyon, film, görsel gibi araçların nitelik ve nicelik olarak özellikleri artırılmalıdır.
4. Okullarda mevcut bilişim sınıfları, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamalarının rahatça yapılabileceği şekilde bir alt yapıya kavuşturulmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu uygulama, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile sınırlı bir çalışmadır. Bu yönde bir çalışma temel dil becerilerinin hepsi için uygulanabilir.
2. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisiyle ilgili benzer çalışmalar diğer sınıflar için de yapılabilir.
3. Bu uygulama, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Farklı yöntemlerle de bu durum incelenebilir.
4. Bu tür çalışmalar hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlere aktarılmalıdır. Böylece hem bu yöntem daha iyi tanınmış olur hem de etkilerinin farklı boyutları ortaya çıkarılmış olur.
5. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim sadece okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygulanarak sonuçları incelenebilir.

6. Türkçe dersi temel dil becerilerine uygun, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, E. Çeçen, M.A. (2014).Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *TurkishStudies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (8), 91-110.
- Akkoyunlu, B. Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 9-18.
- Altınışik Altun, S.(2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2008).Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.
- Atik Çatak, 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.
- Bayhan, P., Olgun, P. ve Yelland, N. J. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 298–303.
- Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (11), 116-125.
- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dinç, N. (2000). *Kullanıcı Merkezli Çoklu Ortam Tasarım Esaslarına Dayanarak Bir Eğitim CD'sinin Hazırlanması*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçol Özgür, S. (2011). *Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi ile Öğretmen Adaylarının Ortama Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 269-307.

- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gültekin, K. (2006). *Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlhan, G. O. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram Yanılgılarının Ölçülmesinde Kullanılabilecek Bir Ölçeğin Bilgi-Kavrama Düzeyini Ölçmeyi Amaçlayan Ölçekten Farklılıkları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (35), 398-417.
- Karacak Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Genetik Ünitesinin 5-E Modeline Göre Tasarlanan Çoklu ortam uygulamalarına dayalı Öğretimin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kozan, K. (2009). *Multimedya Modalite Etkisinin ve İkinci Dil İşlek Bellek Kapasitesinin İkinci Dilde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarısına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Karadeniz Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi Konularının Bilgisayar Destekli Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçük, M. (2006). *İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği (Konya İli Örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçüksavar, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ozan, Ö. (2008). *Eğitim Amaçlı Çoklu ortam Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme Aracı*. *International Educational Technology Conference*, Web: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/176.doc> adresinden 15.01.2014 tarihinde alınmıştır.

Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

- Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sönmez, V. (2004). *Öğretmen El Kitabı*, (11.Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, T. Y. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği. *Eğitim Araştırmaları.1(1)*, 68-73
- Topal, Y. (2008). Türkçe Öğretiminde Teknolojik Araç Gereçler ve Materyal Tasarımı. Tazebay, A.ve Çelenk, S. (Editörler), *Türkçe Öğretimi: İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Tutaysalgır, H. (2006). *PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Türk, T. (2007). *Multimedya Açıklayıcı Notlarının Sunu Modunun İkinci Dilde Okuduğunu Anlama ve Rastlantısal Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Utku, N., An, N. ve Makbuloğlu, T. (2004). *Bilgisayar destekli Türkçe eğitimi*. Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. Web:<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>, adresinden 30.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayarlı Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Yaman, M. (2005). Solunum Zinciri Konusunda Simülasyonla Desteklenmiş Bir Bilgisayar Programının Öğrenme ve İlgiye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,(29)*, 22-228.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.