

Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi¹

Ferhat ŞAHİN²

Recep ÇAKIR³

Özet

Bu çalışmada 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 okuma yazma güçlüğü çeken 30 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak uzman görüşlerine başvurulmuş hazırlanmış ilk okuma-yazma süreci ve okuma-yazma becerisi değerlendirme formu ve okuma-yazma hız ölçümleri ile öğrencilerin bir dakikada okuyabildikleri kelime sayısı ve dikte edebildikleri kelime sayısı kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle okuma yazma öğretimi yapılırken, deney grubu öğrencilerine çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Uygulama süreci sonrasında ölçme araçları tekrar uygulanmış ve toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda 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 görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin süreç esnasında ve süreçten sonraki durumlarını öğrenmek amacıyla öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı ve okuma yazma becerilerine katkı sağladığı gibi olumlu etkiler bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında, daha uzun süreli olarak uygulanacak çoklu ortam materyallerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerine etkisi araştırılabilir.

Anahtar sözcükler: Okuma yazma öğretimi, öğrenme güçlüğü, çoklu ortam materyalleriyle öğretim, okuma yazma hızı

1. Giriş

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. Günümüz insanının hayatındaki en önemli becerilerden biri olarak gösterilen okuma-yazma becerisinin bireylerin okul hayatlarında önemli bir yeri vardır (Slocum, Street & Gilberts, 1995). Doyle (1983)'e göre okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin %83'ünü okuma gerektiren etkinlikler oluşturmaktadır. Bu bağlamda, okuma-yazma ile başlayan akademik hayat göz önüne alındığında, bireylerin sosyal yaşantıları ve mesleki gelişimleri için okuma-yazma becerisinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okuma becerisini iyi bir şekilde kazanmış olan birisi, etkin okuma seviyesine daha erken ulaşabilir ve böylelikle diğer derslerindeki başarı seviyesi artış gösterebilir. 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 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)'a göre okuma, bireyin daha önceden bildiği anlamları yazılı semboller aracılığıyla hatırlamasıdır. 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, 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 basamaklar sorunsuz bir şekilde geçilirse çocuğun okuma becerisini kazanacağını ifade etmiştir.

Okul hayatına adım atan bir bireyin akademik hayatı okuma-yazmayı öğrenmekle başlar. İlkokul müfredatları göz önüne alındığında, hangi ders olduğundan bağımsız şekilde bir öğrencinin ders içeriğini anlamlandırmasının çok büyük ölçüde okuma becerisi sayesinde olduğu düşünülebilir. İlkokul derslerinin çoğunluğunun öğretimi sürecinde okuma becerisine ihtiyaç duyulduğu için de okuma ya da okuduğunu anlamada

¹ Bu çalışma, Birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

² Öğretmen, Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü, ferhat.8558@gmail.com

³ Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü recepcakir@gmail.com

zorluk çeken öğrencinin okul hayatı boyunca birçok konuda zorlukla karşılaşabileceği ve akademik başarısının olumsuz yönde etkileneneceği düşünülmektedir (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010).

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 bireyin tam anlamıyla dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanamayacağı anlaşılır. 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.

1.1. Okuma-Yazma Öğretimi

Eğitim-öğretim hayatının başlangıcı olarak kabul edilebilen okuma-yazma öğretimi, ilkokul birinci sınıfta gerçekleştirilir. Ancak okuma ve yazma becerisini tüm öğrencilerin birinci sınıfta öğrenebildiğini söylemek doğru olmaz. Bu bağlamda Joshi, Dahlgren ve Gooden (2002), tarafından yapılan araştırmada, katılımcı öğrencilerin %15-%20 gibi bir oranının okuma-yazma becerisini kazanmada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmacılara göre ve bu sonuç öğrencilerin kendisinden, ailesinden veya çevresel birçok faktörden (ailevi problemler, materyal eksikliği, motivasyon eksikliği, dikkat bozukluğu, zihinsel yetersizlik) kaynaklanmaktadır. Bu durumdaki öğrenciler, ara sınıflarda alacakları destek eğitimlerle okuma-yazma becerisi kazanabilmektedir. Joshi, Dahlgren ve Gooden (2002) çalışmalarında okuma ve yazma becerisini kazanamamış öğrencilerin başarısız olmalarının sebebi olarak fiziksel etkenlerden çok almış oldukları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetersizliğini göstermektedir. Günden güne gelişen dünyada okuma becerisinin önemli bir yeterlilik kriteri haline geldiği söylenebilir. Bu bağlamda Keskinlik ve Keskinlik (2007) okuma-yazma becerisinin gerek öğrenciler, gerek öğretmenler, gerekse toplum açısından çok önemli bir yere sahip 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 bir birey olabilmesi açısından eğitim-öğretim hayatının en önemli basamaklarından biridir. İlkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma becerisi başarıları veya başarısızlıklarının aldıkları eğitim-öğretim faaliyetleriyle doğrudan ilintili olduğu kabul edilmektedir. 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 Aktay (2015) eğitim öğretim faaliyetlerinin ilk basamağı olan okuma yazma öğretiminin önemli olduğunu belirtmiştir.

1.2. Okuma ve Yazma Becerisi

Yazı, bulunmasıyla birlikte önemli insani olgulardan biri olmuş ve devirden devire giderek artan önemi ile günümüz bilgi ve teknoloji çağında bilginin anahtarı konumuna gelmiştir. Yazının bu önemi ile birlikte okumanın da farklı açılardan tanımları yapılmıştır. Akyol'a (2005) göre, okumada; ön bilgiler kullanılır, okuyucu etkili iletişim içindedir, düzenli bir ortamda gerçekleştirilir, ve uygun bir yöntem ve amaç içerir. Bu çerçevede okuma için kısaca bir amaç doğrultusunda belirli yöntem ve teknikler uygulanarak değerlendirilen anlam süreci denilebilir. Güneş (2007) yapılandırmacı yaklaşıma göre okumanın tanımını şöyle ifade etmiştir okuma; bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamalar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Bozkurt (2011), yazılı olarak anlatılan duygu ve düşünceleri, bilgi ve olayları anlamada ki en önemli unsur okumadır diye belirtmiştir.

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.

Bununla birlikte, yazının icadıyla birlikte gelecek nesillere bilginin aktarımı sağlanmış 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) 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.

1.3. Öğrenme Güçlüğü

Ülkemizde öğrenme güçlüğü, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinde "Özel Öğrenme Güçlüğü" terimi kullanılarak şu şekilde tanımlanmıştır: Bireylerde okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma, dinleme, konuşma gibi becerilerin eksikliği veya matematiksel işlemleri yapmadaki yetersizlik nedeni ile sözlü ya da yazılı anlama ve kullanmada bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir (Orgm,1997). Benzer şekilde uluslararası kaynaklarda, okul çağına gelmiş çocuklarda dinleme, düşünme, konuşma, okuma - yazma, sonuç çıkarma veya matematiksel işlemler yapmadaki genel olarak karşılaşılan öğrenme güçlüğü olarak ifade edilmektedir da (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). Benzer şekilde, 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, hayali yazma, matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenememe, semboller karıştırma, imla ve noktalama hataları olarak görülür (Korkmazlar, 2003). Öğrenme yetersizliğine sahip öğrenci, farklı öğrenme alanlarında ve farklı düzeylerde olabilmektedir. Okullarda öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüğü genellikle uygulanan geleneksel yöntemin eksikliklerinden kaynaklandığı bilinmektedir. Bu sebeple yaşanan öğrenme güçlüğünün uygulanacak olan çoklu ortam materyaliyle aşılabileceği düşünülmektedir. Okuma-yazma becerisinin bir öğrencinin akademik hayatını büyük ölçüde etkileyebileceği alan yazında açıkça belirtilmektedir. 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. 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

1.4. İlk Okuma-Yazma Öğretimi ve Çoklu Ortam

Dünyada, özellikle gelişmiş ülkelerde okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımına dönük çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Amerika'da; okul öncesi eğitimde bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğretiminin yapıldığı bir çalışmada öğrencilerin içeriği anlamada daha çok geliştiği, metinler arası ilişkileri keşfedebildikleri, etkileşimli ve çoklu ortam materyalleri kullanımının, öğrencilerin okuma yazmaya becerilerinin olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Labbo, Sprague, Montero, & Font, 2000). Başka bir çalışmada 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 harfleri daha çabuk tanıyabildikleri okudukları kelime sayısında artış olduğu görülmüştür (Sherman, Kleiman & Peterson, 2004; van Daal & Reitsma, 2000). Wise, Olson ve Treiman (1990) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, seslerle yazıyı ilişkilendiren çoklu ortam ve elektronik metinler yardımıyla öğrencilerin öykülerde yer alan sesleri tanımları, harfleri yazmaları, öykü dinlemeleri ve bilgilendirici metinleri yüksek sesle okumaları, basit metinleri okuyup yazmaları sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan yazılımın özelliği, sestene kelimeye, cümleye ve metne geçen okuma yazma öğretimi için hazırlanmış ve yazıların altı fosforlu ve renkli çizgilerle çizilerek, çeşitli şekillerde görselleştirilmesi ve seslendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin bu yazılımı kullanmalarının sonucunda ise, sesleri birleştirme becerilerinin geliştiği ve kelimeleri başka metinlerin içinde gördüklerinde tanıdıkları ve okuyabildikleri görülmüştür. Bu çerçevede okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerinin geleneksel yöntemlere göre daha verimli oldukları sonucuna ulaşılabilir. 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 çalışıldığı görülmektedir (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz & Ayas, 2013). Somut işlemler döneminde olan birinci sınıf öğrencilerinin hayatlarının geri kalanını etkileyecek okuma yazma becerisini kazanırken içinde buldukları dönem gereği daha somut nitelikli bir araç-gereç olan çoklu ortam kullanılmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Yıldız, 2010). 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 yöntemlere göre başarısını arttırabilir hem de daha eğlenceli ve aktif bir öğretim ortamı oluşturabilir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de ilkokul, 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 (Aktay, 2015; Babayigit, 2016; Balun, 2008; Demirkol, 2012; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz, 2008; Yüksel, 2010) 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) 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, Sprague, Montero, ve Font (2000) yaptıkları çalışmada, Amerika’da bulunan bir anaokulunda okuma yazma öğretiminde bilgisayar desteğinin etkisini araştırmıştır. Labbo ve arkadaşları araştırma sonucunda bilgisayar desteğiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin metinlerin içeriğini anlamlandırma 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.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; birinci sınıfı bitirmesine rağmen ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuma-yazma güçlüğü çeken ilkökul öğrencilerinin okuma-yazma becerilerine çoklu ortam öğretim materyalinin etkisini araştırmaktır. 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 öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda MEB, FATİH projesini uygulamaya koymuş ve ülke genelinde birçok okulda kullanıma sunmuştur (Pamuk vd.). Bu doğrultuda bu çalışmada 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 araştırılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma ilkökulda okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin başarısını artırmasına yardımcı olacak ve bu alanda yapılacak çalışmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

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. Bu bağlamda yukarıda belirtilen literatürdeki çoklu ortam materyallerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu öğrenciler için çoklu ortam materyalleriyle öğretim yapmanın etkili olup olmadığı araştırmanın önemli noktalarından biridir. Nitekim Polat Hopcan (2017) araştırmasında çoklu dokümanetik tabletler ile kullanılan kavranabilir etkileşimli materyallerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir.

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

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
2. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma hızlarına geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
3. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma hızlarına geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha fazla katkı sağlamakta mıdır?
4. Uygulama süreci ve sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Nicel karakterli olan araştırmada ilkökul 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. Araştırmada okuma-yazma öğretimine dönük çoklu ortam materyalinin, geleneksel yöntemlerle yapılan okuma-yazma öğretimine göre daha verimli olup olmayacağını ölçmek amacıyla “Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model” yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017). 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. Tablo 1’de süreç hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 1. Yapılan ölçümler ve uygulama süreci

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
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 öğretimi 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

Ayrıca, uygulama sonrasında sınıf öğretmenleriyle süreç içinde ve sonrasında öğrencilerin öğrenme durumları ve davranışları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere öğrencilerde gözlemledikleri değişimler hakkında sorular sorulmuş, deney ve kontrol grubu öğrencilerini kıyaslamaları istenilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmadaki kontrol ve deney grupları Van ilinde bir ilkokulda okuma yazma güçlüğü çeken ikinci, üçüncü, ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Toplam 12 şube içerisinden 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 sınıfları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Yapılan öntest sonuçları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak, gruplar birbirine denk olacak şekilde 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	Sayı	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

Tabloda da görüldüğü üzere yaş, cinsiyet ve sınıf faktörlerinin deney ve kontrol grubunu etkilememesi amacıyla grupların oluşumunda her sınıf seviyesinden eşit sayıda öğrencinin gruplara dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Hem araştırmacı hem de sürece dahil edilen öğrencinin sınıf öğretmeninin değerlendirme yaptığı öntestler sonucunda tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Seviyelerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yanı sıra, 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 tanınamama gibi eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir

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 istatistiki olarak bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1 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 kılavuz kitabında bulunan okuma yazma süreci değerlendirme formları sentezlenerek oluşturulmuştur. Form oluşturulurken ayrıca alanında uzman 2 öğretim elemanından da uzman görüşü alınmıştır. 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 değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, 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. Form ile ilgili örnek maddeler şu şekildedir;

1. Duyduğu sesi ayırt etme
2. Seslerden hece oluşturma
3. Hecelerden kelime oluşturma
4. Ekleyerek okuma
5. Satır çizgilerine yazma

2.3.2. Okuma Hızı Ölçümü

Bu ölçüm her bir öğrencinin bir dakikalık sürede okuyabildikleri doğru kelime sayısını ifade etmektedir. Atlayarak, 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 sayma 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.

2.3.3. 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 istenmiştir. Bu çerçevede metnin, yazabildiklerinden 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.

2.3.4. Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin süreç esnasında ve süreçten sonraki durumları öğrenmek açısından öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları 2 uzmandan görüş alınarak hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerim öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullanılan çoklu ortam materyalleri uygularken ve uygulandıktan sonra öğrenciler üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Örnek görüşme soruları şu şekildedir;

1. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan çoklu ortam materyalleri, öğrencilere uygulanmaya başladıktan sonra uygulama ile ilgili ne gibi tepkileri olduğunu gözlemlediniz? Örnekler verebilir misiniz?
2. Öğrencilerin uygulama sonunda okuma-yazma becerilerinde bir artış olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl, Örnekler verebilir misiniz?

2.4. Uygulama Aşamaları

Seçilen gruplara öntestler uygulandıktan sonra, 6 hafta süreyle deney grubuna çoklu ortam materyali uygulanarak öğretim yapılırken, kontrol grubuna ise geleneksel okuma-yazma öğretimi uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda her iki gruba da sontestler yapılmıştır.

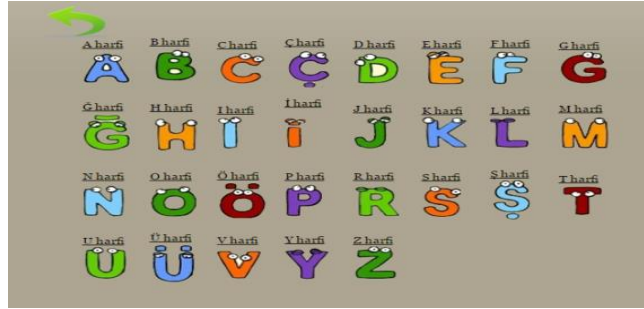
Deney ve kontrol grubu öğrencilerini belirlemek için 5 gün süreyle sınıf öğretmenlerinin işbirliğiyle her gün 5-6 öğrenci ile birebir ilgilenilerek öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilmiştir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar çoklu ortam materyalleri kullanılarak ilk haftadan 6. haftaya kadar tüm harf grupları bitecek ve metin çalışmaları yapılabilecek şekilde planlanmıştır. Haftalara göre konu dağılımları ve okuma-yazma öğretim planı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Haftalara göre konu dağılımı

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

2.5 Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri

Bu çalışmada kullanılan öğretim materyali bir uzman desteği ve bir üniversitenin bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği öğrencilerinin yardımıyla hazırlanan "e defter" isimli programdır. Kullanılan bu program bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünden bir uzman görüşüne başvurularak belirlenmiştir. Uygulanan yazılımın sayfa görüntüsü Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. E-Defter konu anlatımı sayfa görüntüsü

Hazırlanan yazılımda okuma-yazma öğretiminde ihtiyaç duyulabilecek birçok ayrıntı göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte MEB müfredatına göre hazırlanmış ve MEB tarafından onaylanmış "Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum" interaktif öğretim materyalinin CD'si satın alınarak uygulama sürecinde kullanılmıştır. İnteraktif öğretim materyalinin sayfa görüntüsü Şekil 2'de verilmiştir



Şekil 2. Eğitim CD'si konu anlatımı sayfa görüntüsü

Deney grubuna uygulanan e- defter programında 1. seviye, 2. seviye ve Harf Öğren başlıklarında 3 bölüm bulunmaktadır. Bölümlerde öğrencilerin seviyesine göre hazırlanmış etkileşimli içerikler yer almaktadır. Eğitim

CD'sinde ise, çizgi çalışmaları, harflerin kavratılması, harflerin yazılışı ve etkinlik sayfaları bölümleri bulunmaktadır. Öğretmen eşliğinde müfredata uygun olarak bu programlar düzenli olarak kullanılmıştır. Deney grubuna bunlar uygulanırken kontrol grubuna ise, ders programına uygun olarak okuma yazma fasikülleri ve fotokopi ile çoğaltılmış çalışma yaprakları materyal olarak kullanılmıştır. Süreç içerisinde ağırlıklı olarak öğrencilerle birebir ilgilenilmeye ve okuma yazma ile ilgili sorunları tespit edilerek bu sorunları aşmaya çalışılmıştır. 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.

3. Bulgular

Çalışmada toplanan verilerin dağılımlarının normal olmadığı ve deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının parametrik bir analiz yapılmasına elverişli olmadığından analizler nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Bu bağlamda araştırma sorularına göre analizler ve bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1. Çoklu ortam materyallerinin kullanılması öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerine geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ilk okuma-yazma becerileri ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmanın betimsel istatistik sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S.S.
Öntest ilk okuma yazma süreç becerileri toplamı	deney	15	37,27	8,39
	kontrol	15	34,67	8,97
Sontest ilk okuma 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 4 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 5. Okuma-yazma becerilerinde gruplar arası farklılaşmaya göre U-Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlk okuma 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		

Tablo 5'te analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu son testleri arasında ilk okuma 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.

3.2. 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 6. 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 6 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 farklılaşmış farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 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 7’ den anlaşılacağı üzere 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. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında okuma hızı noktasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

3.3. 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 8. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bir 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 8’e göre 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 9’da verilmiştir.

Tablo 9. 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		

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 farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

3.4. 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 gücü 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 artırdığı, 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 uyarın 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.

Bireysel eğitim-öğretim öğrenme gücü yaşayan öğrencilerde önemli yere sahiptir; “Sizce öğrenme gücü 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 değerlerimizle uygun içeriğe sahip olmalı.”

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yapılan analizler sonucunda, 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 istatistiki olarak bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerini ölçmek için oluşturulan rubrik temelde; 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. 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), ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelediği araştırmasında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını ifade etmiştir. Orhan (2007), “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlk Okuma 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 bulmuştur. Ayrıca, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına anlamlı bir katkısının olduğunu 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, Kleiman, & Peterson). 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, 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.

Literatürde çalışmalar incelendiğinde; 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 yönüne daha uygun olduğunun da etkisi bulunmaktadır. Bu sebeple çoklu ortam materyalleri geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısına daha fazla etki yapar demek doğru olmayacaktır. Keza bu çerçevede Clark ve Feldon, (2005) çoklu ortamlarla ilgili çalışmalarında, çoklu ortamlar daha fazla öğrencinin başarısını en üst düzeye çekebilmesi için farklı öğrenme stillerini barındırır mı? sorusuna yanıt olarak; çoklu ortam materyallerinin kullanımında öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme ortamları oluşturulduğuna dair sonuçlar çıkmamıştır. Bununla birlikte bir başka araştırmada çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin başarıları üzerinde geleneksel ortamlara göre anlamlı farklılıklar çıkmadığı raporlanmıştır (Altınışık, 2001).

Çalışmanın diğer bir bulgusu da, 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 ortalama sahipsiz 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 araştırmada bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hızı açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Papatğa (2016) araştırmasında STRATCH programı kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Papatğa çalışması doğrultusunda kullandığı program 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 bu çalışmada 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 daha iyi görülebilir. Süreç içerisinde deney grubu öğrencilerinin derse karşı daha istekli olmaları derste daha aktif olmaları da bu düşüncüyü 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 anlamlı 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 basılı sayfalardan yapılan okuma arasında, okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığını ifade etmişlerdir. Hatta Ertem ve Özen (2014) araştırmalarında ekrandan okuma ile basılı sayfadan okumanın, okuduğunu anlama açısından nasıl sonuç vereceğini araştırmışlar ve basılı 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?” İsimli 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.

Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu; öğrencilerin 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’in (2010) çalışmaları bizim çalışmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Çalışmalarında ses temelli ve cümle temelli okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin yazım hatalarını karşılaştırmışlar 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 oluşmadığını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımının veya çoklu ortam materyallerinden faydalanmanın öğrencilerin yazma becerisi üzerinde geleneksel yöntemlere 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’ün (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 ölçüğü ortalamaları açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. 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 daha fazla artabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda hali hazırda uygulamada olan FATİH projesi’yle 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.

Çalışmada okuma yazma öğretiminde çoklu ortam materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkisi öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sorulduğunda çoğunlukla öğretmenlerin görüşleri olumlu yönde olmuş ve teknoloji destekli çoklu ortam öğretim materyallerinin öğrencilerin okuma yazma becerilerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında birçok araştırmacının bu görüşü destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Avcı, 2009; Bozkurt, 2011; Calp, 2009; Seferoğlu, 2010; Sherman vd.,2004; Yıldız, 2010). Örneğin, Yıldız (2010) çalışmasında somut işlemler döneminde olan ilkökul 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, çoklu ortam materyallerinin 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 öğretim yazılımıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Öğretmenler, kullanılan çoklu ortam materyalinin öğrencilere faydalı olduğu, öğretmene destek olduğu, zamandan tasarruf sağladığı ve öğretim ortamını zenginleştirdiği gibi bu araştırmacının öğretmenleriyle benzer doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettiği bir diğer husus, öğrenme gücünü 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 çoklu ortam materyallerinin 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.

5. Öneriler

Yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1. 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.
2. Yapılan çalışmanın uygulama sürecinin sınırlı olması dikkate alındığında bir eğitim-öğretim yılının tamamı boyunca çoklu ortam materyalleri ile yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre okuma yazma becerisine veyahut öğrenci başarısına etkisi ölçülebilir.
3. Sadece okuma-yazma güçlüğü çeken öğrenciler dikkate alınarak ve sadece ara sınıf öğrencilerinde kullanılmak üzere daha etkili çoklu ortam materyalleri geliştirilebilir.
4. Mevcut çoklu ortam materyalleri öğrencilerin bireysel özellikleri ve çoklu zeka özellikleri gibi özellikler dikkate alınarak daha fazla geliştirilebilir.

Effects of Multimedia Materials on Reading-Writing Skills of the Students Who have Problems about Reading and Writing

Extended Abstract

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. Although in our country, there are no obstacles or mental deficiencies, it is possible to come across the students who have learning disabilities and who have lagged their peers. In schools, the learning disability of these students is generally assumed to be due to the shortcomings of the traditional method. For this reason, it is thought that the learning difficulties will be overcome with the multimedia material to be applied.

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 analyses 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.

Kaynaklar

- Aktay E. G. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma eğitimi*, Ankara, Pegem Yayınları.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4) 1690-1700.
- Altınışık, 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

- Anderson-Inman, L., & 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.
- Avcı, U. (2009). Öğretim Ortamları ve Materyal Tasarımı, İçinde Mustafa Sarıtaş (Ed.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (ss. 37-53). Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl, Elazığ, Diyarbakır örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barr, R., & Johnson, B. (1997). *Teaching reading and writing in elementary classrooms*. USA: Longman Publishers.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., & 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*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. 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.
- Clark, R. E. & 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.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*, Ankara, Maya Akademi Yayıncılık.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa kampüs uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demirkol, N. (2012). *2. Sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Ertem, İ. S. & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: sözcükleri ve dünyayı okuma*, çev. S. Ayhan, Ankara: İmge.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Gürol, A. & Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Field Education*, 1(1), 1-18
- İşeri, K. (2008). Yazma Eğitimi, İçinde, *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, (ss. 128-158) Ankara, Maya Akademi.
- 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 Dyslexia*, 52, 229-242.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, B. S. (2007). *Türkçe ve ilköğretim yazma öğretimi*, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Korkmazlar, Ü. (2003). *Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. farklı gelişen çocuklar*. (Edt.: Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu), Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Labbo, L. D., Sprague, L., Montero, M. K., & Font, G. (2000). Connecting a computer center to themes, literature and kindergarteners' literacy needs. *Reading Online*, 4 (1), 1-16.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim yazma başarısına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Orgm (1997). Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname [Çevrim-ıci: http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608] Erişim Tarihi 25 Mayıs 2018
- Özyürek, M. (1996). *Özel eğitime giriş*, Karatepe Yayınları, Sayı No: 7, Ankara.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Polat Hopcan, E. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kavranabilir bir mobil uygulama tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Seferoğlu Sadi, S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara, Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sherman, D., Kleiman, G., & Peterson, K. (2004). Technology and teaching children to read. <http://www.ldonline.org/article/12684/> [Çevrim-ıci: Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018.
- Slocum, T. A., Street, E. M., & 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
- 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.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, *İlköğretim-online*, 3(2), 48-53, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- U.S. Department of Education. (2014). *In Proceedings of the 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.
- van Daal, V., & Reitsma, P. (2000). Computer-assisted learning to read and spell: Results from two pilot studies. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 181-193
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Wise, B. W., Olson, R. K. & 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
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yangın, S. & 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. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerine etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(21), 31-63.
- 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*, 14(1), 11-30.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*. 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.