



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

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

DOKTORA TEZİ

Erhan AKIN

Malatya-2015

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

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

DOKTORA TEZİ

Erhan AKIN

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

Malatya-2015

KABUL VE ONAY SAYFASI

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Erhan AKIN'ın, "Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerini ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Mısır İli Örneği)" başlıklı tezini değerlendirmek üzere, 30/04/2015 tarihinde saat 13:30'da Eğitim Bilimleri Enstitüsü Toplantı Salonunda jürimiz tarafından adı geçen öğrenci tez sınavına alındı. Yöneltilen sorular ve verilen cevaplar dikkate alınarak,

Tezin;

Kabulüne,

Düzeltilmesine,

Reddine,

30/04/2015
 Oybirliği Oyçokluğu ile karar verildi.


Doç. Dr. İlhan ERDEM
Jüri Başkanı


Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Jüri Üyesi


Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN
Jüri Üyesi


Doç. Dr. Ahmet AKIŞYA
Jüri Üyesi


Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT
Jüri Üyesi

ONAY

.../.../2015

Prof. Dr. Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Erhan AKIN

ÖN SÖZ

Bu çalışmada çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi ele alınacaktır.

Çalışmamda büyük katkısı olan ve bana her türlü desteği sunan, bilimsel çalışma yolunu öğreten danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca doktora eğitimim boyunca tecrübelerinden faydalandığım İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki değerli hocalarıma ve bana yardımlarını esirgemeyen dönem arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimine başlamama sebep olan ve bana her türlü desteği veren ağabeyim İbrahim AKIN'a ve tüm aileme desteklerinden dolayı minnettarım.

Tüm çalışmam boyunca benden desteklerini esirgemeyen, çoğu zaman kendilerini ihmal ettiğim sevgili eşim Emine AKIN ile kızlarım Elif Asmin ve Eslem Şevin'e sabırlarından ve hoşgörülerinden dolayı sonsuz sevgilerimi sunarım.

Erhan AKIN

ÖZET

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

AKIN, Erhan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

Nisan-2015, xiv+272 sayfa

Bu çalışmada çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen amaca ulaşmak için deneysel, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma modelden yararlanılmış, deney ve kontrol grupları bu yolla karşılaştırılmıştır.

Çalışma, MEB'e bağlı Muş ili Bulanık ilçesi Turgut Özal Ortaokulu 6. sınıf Türkçe dersinde yapılmıştır. Akademik başarıları ve Türkçe dersi tutumları birbirine en yakın 2 grup belirlenerek bunlardan 6 C sınıfı deney, 6 B sınıfı da kontrol grubu olmak üzere iki sınıfta uygulama yapılmıştır. Bu gruplarda toplamda 49 öğrenci vardır. Uygulama, ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabının "Toplum Hayatı" ve "Kişisel Gelişim" temalarındaki 8 metin işlenirken yapılmıştır. Bunlardan 2 tanesi dinleme metnidir. Deney grubunda, Türkçe dersinin işlenişi esnasında bilgisayar, projeksiyon, cd, ses sistemi gibi çoklu ortam araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçlarla video, animasyon, karikatür, resim, çizgi film, belgesel, müzik vb. materyaller kullanılarak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı hazırlanmış ve çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda işlenmiştir. Her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Veri toplama araçları olarak; uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunu belirlemek ve öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit etmek için

Türkçe dersi tutum ölçeği ve 50 soruluk “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna; Türkçe dersi tutum ölçeği, her bir metnin sonunda 20 sorudan oluşan okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri uygulanmıştır. “Toplum Hayatı” teması uygulamasından bir ay sonra ise 20 sorudan oluşan “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır. Son olarak, deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime ve araçlarına yönelik görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler; SPSS Windows 21.0 programı kullanılarak öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki akademik başarıları ile bu anlamalarındaki kalıcılık durumları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki değişimler incelenmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistik metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz yoluyla incelenmiş, analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar betimsel bir biçimde yorumlanmıştır.

Bu incelemeler 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 değişime rastlanmamıştır. Deney ve kontrol grup ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine tüm bulgularda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ayrıca uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime ve araçlarına yönelik görüşleri, yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarından memnun oldukları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, çoklu ortam, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, tutum

ABSTRACT

READING COMPREHENSION SKILLS OF 6TH GRADE STUDENTS WHO ARE EDUCATED IN MULTIMEDIA-AIDED CLASSES and THEIR ATTITUDES TOWARDS TURKISH LESSON

(MUŞ SAMPLE)

AKIN, Erhan

Doctorate, Inonu University- Institute of education sciences
Department of Turkish Language, Turkish Teaching Discipline

Thesis advisor: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

April-2015, xiv+272 pages

In this study, listening & reading comprehension skills of 6th-grade students who are educated in multimedia-aided classes and their attitudes towards Turkish lesson and their opinions about multimedia tools has been studied to be determined. Mixed model, in which empirical, quantitative and qualitative research methods have been utilized, has been used to obtain the results having been determined and thus experimental and control groups have been compared.

The research was carried out in the 6th grade Turkish Lesson in Turgut Özal secondary school, which belongs to Ministry of National Education, in the district of Bulanık in the province of Muş. By determining 2 groups that were similar in terms of their academic success and their attitudes towards Turkish Lesson, 6 C was chosen as experimental group and 6 B was chosen as control group and thus the study was realized on these two classes. There were 49 students in two classes in total.

The study was carried out using “Toplum Hayatı (Society Life)” and Kişisel Gelişim (Personal Development)” from Turkish lesson of 6th grade class in secondary school from which a poem and seven texts were selected. Of these are 2 listening texts. The experimental group used computer, projection apparatus, cd, sound system during Turkish class. By means of these equipment, a multimedia-aided teaching environment was prepared using materials such as video, animation, caricature, picture, documentaries, music etc. and multimedia aided training was carried out. On the other hand, the control group was subjected to Turkish lesson curriculum of 2014-2015 academic year. The lessons were taught to both groups by the researcher.

Prior to application, as means of data obtaining, Turkish lesson attitude scale and

“reading comprehension success test”, which consists of 50 questions, were subjected to the groups to determine experimental group and control group and to determine the reading comprehension success level. After the application, experimental group and control group were asked reading and listening comprehension questions consisting of 20 questions after each text as a Turkish lesson attitude scale.

A month after the application of the theme “Toplum Hayatı (society life)”, “Kalıcılık Sınavı (permanence exam)” consisting of 20 questions was applied. Finally, semi-structured interview form was applied to determine the opinions of the students in To see the results, By using the data obtained from the exams and attitude scales subjected to the experimental and control groups for which SPSS Windows 21.0, Anova, Correlation analyze and matched groups t-test were used, the students’ academic success in reading and listening comprehension and the permanence state in these comprehensions and the changes in the levels of their attitudes towards Turkish lesson have been studied. While evaluating the data, descriptive statistical methods (digits, percentage, and standard deviation) have been used. The answers given by the students in experimental group about use of “multimedia-aided teaching and related tools” have been studied through descriptive analyze and the results obtained after analysis have been commented on in a descriptive way. After the analyses, it is seen that the academic successes of students in experimental group, who were educated in a multimedia- aided environment, and permanence in their reading and listening comprehension and their attitudes towards Turkish lesson has been increased and on the other hand, it has also seen that there is no meaningful change in those who were in control group.

The difference between the experimental and control group has statistically been found meaningful in all data in favor of the experimental group. Moreover, the opinions of the students in the experimental group on multimedia- aided education and its tools have been obtained through semi-structured interview form. It is seen that the students are satisfied with the multimedia- aided education and its tools. The data obtained have been discussed in line with the related literature.

Key Words: Turkish language education, multimedia, reading comprehension, listening comprehension, attitudes

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	İ
ONUR SÖZÜ	İİ
ÖN SÖZ	İİİ
ÖZET	İV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	Xİİ
GRAFİKLER LİSTESİ	Xİİİ
KISALTMALAR	XİV
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	7
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	8
1.3. ALT PROBLEMLER	8
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
1.5. VARSAYIMLAR	10
1.6. SINIRLILIKLAR	10
1.7. TANIMLAR	10
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	12
2.1.1. Dilin Önemi	12
2.1.2. Türkçe Eğitimi ve Ana Dili	13
2.1.3. Dinlediğini Anlama	15
2.1.4. Okuduğunu Anlama	17
2.1.5. Çoklu Ortam	21
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	49
2.2.1. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	56
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	57
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	57
3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	58

3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	59
3.3.1.	Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testleri.....	59
3.3.2.	Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	63
3.3.3.	Kişisel Bilgiler	65
3.4.	UYGULAMA SÜRECİ	67
3.4.1.	Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim.....	69
3.4.2.	2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Doğrultusunda Yapılan Öğretim.....	71
3.5.	VERİLERİN ANALİZİ	72
4.	BULGULAR VE YORUM	73
4.1.	BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	73
4.2.	İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	74
4.3.	ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	79
4.4.	DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	81
4.5.	BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	83
4.6.	ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	84
4.7.	YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	85
4.8.	SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	87
5.	TARTIŞMA.....	95
5.1.	AKADEMİK BAŞARI.....	95
5.2.	TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM.....	96
5.3.	ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....	98
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
6.1.	SONUÇLAR.....	99
6.1.1.	Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	99
6.1.2.	Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar	99
6.2.	ÖNERİLER.....	102
6.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
6.2.2.	Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	102
	KAYNAKÇA.....	104
	EKLER	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Test Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu (TÖP’e Göre).....	60
Tablo 2. Dinlediğini Anlama Test Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu (TÖP’e Göre).....	61
Tablo 3. Kodlayıcılar Arasındaki Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi Başarı Düzeyi.....	63
Tablo 5. Uygulama Öncesi Tutum Düzeyi Ortalamaları.....	64
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 7. Araştırmada İzlenen Süreç ve Kullanılan Ölçme Araçları	69
Tablo 8. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Düzeyi Ortalamaları	73
Tablo 9. “Komşuluk” Metni Anlama Düzeyleri Ortalamaları.....	74
Tablo 10. “Dostluğun Değeri” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları	75
Tablo 11. “Erzurum’u Böyle Savunduk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	76
Tablo 12. “Pulsuz Dilekçe” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	77
Tablo 13. “Kırmızı Pabuçlar” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	77
Tablo 14. “Ah Şu Gençler” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	78
Tablo 15. “İki Kardeş” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	80
Tablo 16. “Gelecek Senin Çocuğum” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları	80
Tablo 17. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları	82
Tablo 18. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları	83
Tablo 19. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Tutumları Arasındaki Fark.....	85
Tablo 20. Kalıcılık Düzeyi Ortalamaları	86
Tablo 21. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinden Hoşnut Olma Durumuna Ait Görüşleri.....	87
Tablo 22. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerini Anlama Açısından Değerlendirme İlişkin Görüşleri	88
Tablo 23. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde En Çok Etkilendikleri Olay ve Araçlara Dair Görüşleri.....	89
Tablo 24. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Rahatsız Oldukları Olay ve Araçlara Dair Görüşleri	91

Tablo 25. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Derse Katılma Durumlarına Dair Görüşleri.....	91
Tablo 26 Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerine Yönelik Önerileri.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi Başarı Düzeyi.....	63
Şekil 2 Uygulama Öncesi Tutum Düzeyi Ortalamaları.....	65
Şekil 3 Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Düzeyi Ortalamaları.....	73
Şekil 4 “Komşuluk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	74
Şekil 5 “Dostluğun Değeri” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları	75
Şekil 6 “Erzurum’u Böyle Savunduk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	76
Şekil 7 “Pulsuz Dilekçe” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	77
Şekil 8 “Kırmızı Pabuçlar” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları	78
Şekil 9 “Ah Şu Gençler” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	79
Şekil 10 “İki Kardeş” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları.....	80
Şekil 11 “Gelecek Senin Çocuğum” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları	81
Şekil 12 Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları	82
Şekil 13 Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları	83
Şekil 14 Kalıcılık Düzeyi Ortalamaları	86

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları	84
Grafik 2 Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Tutumları Arasındaki Fark.....	85

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
C.	: Cilt
DPYBS	: Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
E	: Erkek öğrenci
Ed.	: Editör/Editörler
K	: Kız öğrenci
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖP	: Türkçe Öğretim Programı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayıncılık, yayınevi

1. GİRİŞ

Dil, bireylerin hayatlarını sürdürmeleri ve hayattan öğrendiklerini gelecek nesillere miras olarak bırakmalarını sağlayan en büyük iletişim aracıdır. İletişim aracı olan dilin sistemli bir biçimde öğrenildiği yer dil dersleridir. 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.

Bilginin katlanarak artmasına paralel olarak bilgiye ulaşma adına öğretim yöntemleri de değişiklik göstermektedir. Artık bilgiyi öğretme değil, öğrenmeyi öğretme, bilginin nasıl elde edileceğini öğretme, eğitimin ana prensipleri hâline gelmektedir. Bunun için öğrencinin, öğretmen rehberliğinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlayan öğretim stratejileri doğmuştur (Çeçen ve Zorbaz, 2009).

Öğrenciler farklı öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına sahiptir. Bu nedenle bütün öğrenciler, aynı öğrenme-öğretme etkinliklerinden eşit derecede yararlanamazlar. Öğrencilerden bazıları dinleyerek ya da görerek bazıları okuyarak bazıları da bilgiler farklı araç-gereçlerle sunulduğunda daha iyi öğrenebilir. Öğretimde kullanılan araç-gereç sayısı arttıkça, her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artacaktır. Diğer yandan araç-gereçler; öğrenme içeriğini öğrencilerin kolaylıkla algılayabilecekleri, kullanabilecekleri ve özümseyebilecekleri miktar, zaman ve sunuluş olarak üzerinde kontrole sahip olabilecekleri bir biçimde sunar (Yalın, 2000).

Hızla gelişen teknolojinin insan hayatının her alanına hükmettiği bu çağda, eğitim-öğretimin bundan uzak kalması mümkün değildir. Sadece Türkçe dersinde değil diğer bütün ders ve alanlarda çoklu ortam araçları yerini almaya başlamıştır. 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kurmaya başladığı bilgisayar sınıfı uygulamaları ve şu an pilot uygulama aşamasında olan FATİH Projesi, eğitimde teknolojiden faydalanma çalışmalarının önemli basamaklarıdır. FATİH Projesinin hayata geçirilmesiyle birlikte okullarda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim

yöntemlerini kullanmak öğretmen ve öğrenci için zorunlu olacaktır. Teknolojik alandaki gelişmeler eğitim alanında yapılan çalışmaları da yakından etkilemiştir. Bu gelişmeler sonucunda öğrenme ortam ve materyallerinin kullanılmasının farklılaşarak çeşitlendiği görülmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

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

Öğretmenin, dersin merkezinde olmayacağı ve öğrencilerin sürece yön vereceği yapılandırmacı sistemin uygulanabilirliğinin en üst düzeyde olacağı ortamın, çoklu ortam araç kullanımından bağımsız olması zordur. Bu araçların desteğiyle yapılacak

Türkçe öğretiminde, dil becerileri öğretiminin hem zevkli olacağı hem de öğretimin daha nitelikli olacağı düşünülmektedir.

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 araştırma bulgularına göre insanlar öğrendiklerinin % 83'ünü görerek, % 11'ini işiterek, % 3,5'ini koklayarak, % 1,5'ini dokunarak, % 1'ini tadarak elde etmektedirler. Öte yandan; 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.

Çoklu ortam ile gerçekleşen öğrenme ortamları birden fazla duyuya hitap eden ortamlardır. Öğrenme ve öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler hâline getirmek, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını arttırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

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 teknolojiden faydalanarak 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 kullanılmalıdır (Uşun, 2004).

Türkçe dersi için en önemli olan husus bilgisayar destekli öğretim yoludur. Türkçe dersinde bilgisayar ve diğer çoklu ortam olanakları amaç değil birer araçtır. Öğretmenlerin, bu hususu gözden kaçırmamaları gerekir. Öğretmenler bu araçları kullanarak öğrencilerin hem derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini hem de okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin okuma ve anlamalarına yardımcı olacak her araç Türkçe dersi ve okuma becerisi için önem taşır. Bu araçları kullanacak kişiler öncelikle okuma becerisini iyi anlamalıdır. Çünkü okuma becerisi ve önemi iyi anlaşıldığı sürece iyi araçlarla desteklenebilir. “Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir.” (Göktürk, 1997: 132).

Okuma, sadece bir metni okuyabilme becerisi göstermekle sınırlı olamayacak kadar kapsamlı ve amaçlı bir eylemdir. Okuma sürecinde neden okuma yapıldığının farkında olunmalı, okunan her şeyin bilgi olarak depolanmayacağı bilinmeli, okunanlardan sonuçlar çıkarılabilmelidir. Okumayı sadece yazılı metinlerle sınırlandırmak okuma eylemini hafife almak demektir. Okuma eylemi, kişiye bir mesaj vermeye çalışan bütün araçlardan sonuçlar çıkarabilme ve bu sonuçları akıl süzgecinden geçirerek bilgileri organize etmeyi de kapsamaktadır. Organize edilen bu bilgiler sayesinde de okunanın anlaşılması işlemi gerçekleşmiş olacaktır.

Okuma, yazılı metinler ve görsel sunumlardaki karakterleri çözümlenmenin ötesinde metinde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin, anlaşılacak için okunur. Okuma sonucunda mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer anlama ve çözümlenme gerçekleşmemişse okuma, amacına ulaşmamış demektir. Anlama için öğrenciye bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci, okuduğunu tam olarak anlayamaz. Okuduğunu tam olarak anlayamayan öğrencinin, öğrenim hayatında başarılı olması da zordur (Çiftçi ve Çeçen, 2009).

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.

Eğitim, bireyin hayatı anlama ve ona uyum gösterme çabası sonucunda kendisini gerçekleştirmesidir. Bireyin eğitime ulaşma araçlarından en önemlisi “okuma”dır. Okuma sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir (Akçamete ve Güneş, 1992).

Okuma becerisi, son zamanlarda üzerinde durulan becerilerin başında gelmektedir. Bunun bir yansıması olarak Millî Eğitim Bakanlığı ortaokullarda “Okuma Becerileri” adında seçmeli ders uygulaması başlatmıştır. Bu ders, okumayı bilmenin ötesinde; okuduğunu peşinen kabul ya da reddetme yerine, eleştirel okumalar yaparak okuduğunu sorgulamaya ve okuduğundan sonuçlar çıkarmaya yönelik çalışmaları içermektedir. Anlamayla sonuçlanmayan okumanın, bu becerinin dışında olacağı açıktır. Bunun için okuma eylemi mutlaka anlamayla sonuçlanmalıdır.

Anlayarak okuma sürecinin ilk aşaması iyi okumak, sonraki aşaması ise okunanı kavramaktır. Yazılanı anlamak ve kavramak için; yazıda ele alınan konuyu belirleme ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile anlaşılmayan cümle, paragrafları belirleme ve yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarma gibi noktalara özen gösterilmelidir (Demirel, 2000).

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 yapabilme daha kolay olacaktır.

“Okuyup anlama, harfleri sözcüklere, sözcükleri cümlelere bağlayarak gerçekleşmez. Sözcük sözcük okumanın anlamayı engellediği, okumanın birbirini takip

eden sözcükleri tanımayla sınırlı olmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur.” (Yalçın, 2001: 53-57).

Göz, satır üzerinde belirli noktalara sıçramalar yaparak, bu noktalarda belirli sürelerde duraklayarak ilerler ve sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin, bu bütünlük içinde, yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır. Bu yüzden “okuma”yı, seslendirme ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olarak değerlendirmek gerekir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin çözümlenmesi görsel ve işitsel algıyla ilgili bir beceridir. Öğrencinin yazılı ve basılı sembollerini seslendirebilmesi için işitsel ve görsel olarak okumaya hazır olması gerekir. Anlamının kazanılmasında ise dil önem kazanır. Öğrencinin çözümlediği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesi de gerekmektedir. Bunun yanında, okumanın bilişsel bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde, okumanın görsel yanına ek olarak okuyucunun gerek sosyo-kültürel hayatta ve gerekse daha değişik uğraşları sonucu önceden edinmiş olduğu bilgilerinin ve beklentilerinin de anlamada önemli bir payı olduğu görülmektedir (Erman Aslanoğlu, 2007; Özmen, 2001; Yalçın, 2001; Yangın, 1999).

Yapılandırmacı eğitim sisteminde öğrencilerin ne kadar hızlı okuduğu ya da ne kadar çok bilgiye sahip olduğundan daha önemlisi, bildiklerinin ne kadarının uygulanabilir olduğudur. Bu gerçek, okuduğunu anlama süreci için daha önemlidir. Okuma sürecinin olumlu sonuçlar vermesi için çeşitli unsurlara dikkat edilmelidir.

Okuma eyleminde temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yazılı veya basılı metin, ikincisi duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması, üçüncüsü ise okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması hâlinde gerçekleşebilir (Temizkan, 2007).

Okuma sonucunda zihin, metindeki iletiyi bellekte bulunan eski bilgilerle karşılaştırmakta, yeni bilgiyi belleğe eklemekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu süreçte okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve problem çözme becerileri okuduğunu anlama sürecini de etkiler. Okuduğunu anlama sürecinde metnin yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme gibi anlama aşamalarının izlenmesi gerekir (Balcı, 2009).

Okuduğunu anlama sürecinde yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli durumlarda değerlendirilmesi gereken hususların olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususlarda başarılı

olmanın en önemli yollarından birisi çoklu ortam araçlarının okuduğunu anlama sürecine dâhil edilmesidir. Böylece okuma sürecinde birden çok duyuya hitap eden araçlar işe koşulmuş olacaktır. Bu da okuduğunu anlama sürecini olumlu etkileyecektir.

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 sağlamış olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yeni tanımlar ve ihtiyaçlar meydana gelmiştir. Artık geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim yeterli görülmemekte ve teknoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de kendisine yer bulmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler teknolojiyi eğitimden ayrı düşünemez durumdadır. Bundan dolayı da eğitim ile teknoloji iç içe olmaya başlamıştır. Teknolojik ürünler, eğitimin en büyük aracı hâline gelmiştir.

“Görseller ve çoklu ortam araçları ile donatılan sınıflar, günümüz öğrencisinin dünyasına yaklaşan, ona hayatı olduğu şekli ile sunan bir ortam sağlar ve bu şekilde onu, ait olduğu zaman diliminin gereklerine göre eğitime şansını eğitimcilerle sunar.” (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010:290).

Bu durum, diğer dersler gibi Türkçe dersi için de geçerlidir. Bu çalışmanın da temel konusu olan okuduğunu anlama becerisi; sadece yazılı metinlerden hareket edilerek yapılan okuma değildir. Okuma, artık dinleme ve izlemeyi de kapsamaktadır. Günlük hayatta öğrencilerin çevrelerinde var olan görsel ve işitsel araçlardan sonuçlar çıkarma, onları yazılı herhangi bir işaretler dizini olmadan da okuma bunun en iyi örneğidir.

Türkçe öğretimi programlarında da yerini alan bu durum, ders işlenirken göz ardı edilmeyecek derecede önemlidir. Nitekim ders kitaplarındaki metinler okunmadan Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı görsellerden hareketle metnin içeriği hakkında tahminde bulunma etkinlikleri bunun göstergesidir.

Bu durumun ne kadar etkili ve verimli olacağı sorusu bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmayla çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutum açısından önemi ortaya konulacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

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

1.3. 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?
8. Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. 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.

Araştırmanın yapıldığı bölgede öğrencilerin çoğunun Türkçe dışında başka bir ana dile sahip olduğu bilinmektedir. Bu durumun Türkçe dersinde anlama ve kavramayı olumsuz etkileme ihtimali düşünüldüğünde; çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim buradan doğabilecek olumsuzlukları giderebileceği düşünülebilir. Düz anlatımla ya da program doğrultusunda işlenen Türkçe dersinde bazen istenen düzeyde başarı elde edilememektedir. Bu durum MEB'in yaptığı sınavlarda da açıkça görülmektedir. Bunun için öğretmene ve öğrenciye yardımcı ve bir o kadar da önemli sayılabilecek bir ortam

olması sebebiyle çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim Türkçe eğitiminde yerini almalıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilecektir:

1. Öğrenciler, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğini içten bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi puanları, gerçek başarı düzeylerini yansıtmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Uygulama süresince Türkçe Öğretim Programının altıncı sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Başarı: Bir kişinin aldığı belli bir öğretim veya eğitimin sonucu olarak kazandığı bilgi/becerilerin ölçülmesiyle elde edilen değerdir. Başarı, okul ortamındaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi (Üredi ve Üredi, 2005) ya da dersin hedeflerine ulaşma derecesidir.

Anlama: Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007).

Çoklu Ortam: Metin, resim, ses ve/veya animasyon gibi çoklu ortam öğelerinin bütünleştirildiği dinamik çevrim-içi formattır. Bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, birden çok biçimde sunulmasıdır (Mayer, 2001).

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı: Piaget'nin zihinsel gelişim kuramına dayalıdır. Öğrencinin deneyim kazanmasına ve onun bu deneyimlerini düşünmesine dayanır. Öğretmen öğretmek yerine öğrenme ortamı hazırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle öğretmen deneyimler yaşatır (Karaağaçlı, 2005).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol

açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Kavcar vd. 1997).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Dilin Önemi

Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz, 2007).

Dil, bazı ses veya ses gruplarının o şeylerin hayalini uyandırması sürecinden ibarettir, işlevi bakımından dil, vasitadan başka bir şey değildir, manevî bakımdan ise dil, hayatın aldığı bir şekildir ve milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir (Kaplan, 2001).

Dil sayesinde ki insanoğluna ait ne varsa yıllardan beri aktarılmıştır. Bundan dolayı milletler varlıklarını sürdürebilmiştir. İnsanlığı diri tutan, insanların sosyal ve kültürel varlıklarını sürdürmelerini sağlayan dildir. Çünkü dil, insanlığa ait ne varsa sonrakilere aktararak bilgi, kültür birikimi sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir.

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (TDK, 2005: 526) olarak tanımlanan dil, insan toplulukları içinde, duygu ve düşünceleri anlatmak için kullanılan en gelişmiş ve doğal araçtır (Banguoğlu, 2007; Emre, 1945; Ergin, 1997; Gencan, 2001).

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır. O, insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2007).

Demirel (2000) dil tanımlarının ortak özelliklerini sıralarken dilin seslerden oluşan sistemli bir iletişim ve düşünce aracı olmasına dikkati çeker.

Dilin bu kadar önemli ve değerli oluşunun sebeplerinden biri yukarıda da belirtildiği gibi gelecek nesillere bırakılacak en iyi miras ve miras bırakma aracı olmasıdır. Dil olmadan nesillerin vereceği yaşam mücadelesi tecrübesiz ve birikimsiz olacaktır. İnsanoğlu, geçmişinden habersiz kalmak gibi acı bir durumla baş başa kalacaktır.

Dil eğitimi her şeyden daha çok önem arz etmektedir. Çünkü dil eğitimi almayan bireyler geçmişleriyle yeterince iletişime geçemeyecek, onların tecrübelerinden faydalanamayacaktır. Bu da kişilerle geçmişleri arasında iletişim kopukluğuna sebep olacaktır.

Bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme; onları biçimlendirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma; dil duyarlılığını ve bilincini geliştirme gibi temel amaçları bulunan Türkçe öğretim programı, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarında belirtilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli görev üstlenmektedir (Sever, 2000).

Dil bu denli önemli ve gereklidir ki bütün ülkeler dil eğitimine önem vermektedir. Ana dilini iyi bilen birey kendisini ve geçmişini iyi tanıyacak; geleceğini onun ışığında inşa etme gayreti gösterecektir. Bu bilinçle yetişen birey ülkesinin kalkınması için daha anlamlı ve verimli çabalar sarf edecektir. Ülkemizde de bu anlamda ana dili öğretimi yapılmakta ve her geçen gün bireylerin ihtiyacına göre eğitim sistemi güncellenmektedir. Türkçe eğitimi ile ilgili programlar hazırlanarak bireylerin ihtiyacına göre yenilenmektedir.

2.1.2. Türkçe Eğitimi ve Ana Dili

Ana dili, kişinin büyüdüğü aile ya da toplumla birlikte ilk öğrendiği dildir. Ana dili, bireylerin herhangi bir düzenli eğitim ve zorlama olmadan ve çok büyük çabalar sarf etmeden öğrendiği dildir. Birey eğitim yaşına varmadan ana diline ait kuralların çoğunu öğrenip kullanmaktadır. Eğitim çağına geldikten sonra bu durum yerini düzenli eğitim ile bilinçli öğrenmeye bırakır.

Her çocuk ana dilini kazandığına göre her ulus çocuklarına ana dilini öğretmeyi hedefler ve buna göre bir öğretim sistemi geliştirir. Ana dili ediniminde asıl sorun, bu etkinliklerin nasıl ve hangi amaç doğrultusunda düzenleneceğidir. Çocuğun bilişsel ve

duyuşsal düzeyine göre düzenlenmeyen öğretim etkinliklerinden istenilen sonuçlar elde edilemez (Erdem ve Çelik, 20011).

Böylece planlı, programlı Türkçe eğitimi başlar. Türkçe eğitimiyle ana dili bilinci oluşur ve dilin kuralları bilinçli olarak kullanılmaya başlanır. Bunun için çeşitli programlar hazırlanır. Türkçe eğitimi alanında 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun önce 1-5 ve daha sonra da 6-8. sınıflarda uygulamaya başladığı Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı öğrencilere; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencinin bu becerilere ulaşabilmesi için Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ve dilbilgisi ile bu becerilere yönelik kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşturulmuştur (MEB, 2006).

2005 Türkçe Öğretim Programı, yapılandırmacı eğitim sisteminden hareketle hazırlanmıştır. Bu modelde öğrenme, bilgilerin yapılandırılmasıyla ilgilidir. Bilginin yapılandırılması ise zihne gelen yeni bilginin daha önce edinilmiş olan bilgilerle karşılaştırılması, bunlarla ilişkilendirilmesi ve ortaya yeni bir bilginin çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Davranışçı yaklaşım; öğretmen merkezli, yapılandırmacı eğitim sistemi ise öğrenci merkezlidir. Öğretmen; bilgiyi elde etme yollarını gösteren, öğrencinin keşfedici ve yaratıcı gücünü harekete geçiren bir rehber konumundadır. Öğrenmeyi sağlayacak olan asıl kişi öğrencinin kendisidir. Öğretmen ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, uygulanması ve son olarak da değerlendirilmesi aşamalarının eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesine dikkat etmelidir. Ancak bu şekilde kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleşebilir (Temizkan, 2013).

Yapılandırmacı eğitim modeline dayanan yeni Türkçe Öğretim Programı'nın hedefine başarıyla ulaşmasında ve ana dili öğretiminin sağlıklı şekilde yürütülmesinde çeşitli etkenlere dikkat edilmesi gerekir. Çünkü tek başına program hazırlamak yeterli değildir.

Eğitimciler, ana dili eğitimi de içinde olmak üzere, program yaparken toplumun eğitim felsefesini, toplumda çağdaş yaşamın gereklerini, öğrenmenin ruhbilimsel temellerini, çocukların yaşlarına göre yeteneklerini, alan uzmanlarının görüşlerini, Türk eğitim felsefesini, millî ve demokratik yönetimi göz önünde tutmaktadırlar. Ana dili

eğitiminde de bu doğrultularda bir yol tutularak her yurttaşın Türkçeyi bütün bilgi ve beceri yönleriyle öğrenip kullanabilmesi istenmiştir (Göğüş, 1983).

Her dersin programında olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programında da Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerin başında ise ana dilini doğru ve etkili şekilde öğrenme ve öğretme gelmektedir.

Yapılandırmacı eğitim sisteminin merkeze alındığı bir Türkçe eğitimiyle hem öğrencilerin ana dillerini bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları sağlanacak hem de diğer derslerde de başarıyı yakalamalarına katkıda bulunulacaktır.

Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Programda öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Program, öğrencilere Türkçe ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmaktadır. Öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır. Bu çerçevede; öğrenciler karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmış, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır (MEB, 2006).

2.1.3. Dinlediğini Anlama

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.

Anlama becerilerinden olan dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2007); işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemek (Göğüş, 1978); işitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2004) şekillerinde tanımlanmaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleri vurgulanan dinleme, iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma şeklinde de açıklanabilir. Bu açıdan ele alındığında dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için çaba sarf etmeyi gerektirir (Melanlıoğlu, 2013).

Dinleme eğitimi dikkat gerektiren bir beceridir. Bu dikkat aynı zamanda konuşmacı için de gereklidir. Çünkü dinleme becerisinde asıl amaç anlamının gerçekleşmesidir. Anlama gerçekleşmemişse dinleme amacına ulaşmamıştır. Bu nedenle dinleme eğitimi aileden başlayarak okul hayatının her aşamasında üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir.

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006).

Çağımızın iletişim çağı olması dinleme eğitimi 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 gelişen, okulda devam eden ve hayatın her alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra farklı duyu organlarını kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için (Emiroğlu, 2013) dinlemenin ayrı bir önemi vardır.

2.1.4. Okuduğunu Anlama

Anlama (okuma ve dinleme) becerilerinden biri olan okuma, öğrencilerin dinleme becerisinden çok sonra öğrendikleri bir beceridir. Ancak bu beceri sayesinde birey hayat yolunda istediklerini istediği zaman ve mekânda öğrenebilme yeteneğini kazanmış olur. Bunun için okuma eğitimi bilgilenme ve kültürlenmenin en önemli yollarından biridir.

Okuma; okunanı anlama, yorumlayabilme ve bu yolla yeni yaşantılar kazanabilme amacından hareketle gerçekleşmesi gereken bir eylemdir. Okumadan yoksun bir insan ancak gözlemedikleri ve duydukları kadar bilgi sahibi olur; bu da bilgi çağındaki bireyler için yeterli değildir. İnsanoğlunun hayatta her şeyi tecrübeyle öğrenme ve ona göre hayatını düzenleme imkânı ve bunun için yeterli zamanı yoktur. Bundan dolayı insanın okumaya her zaman ve şartta ihtiyacı vardır.

Okuma; bir yazının, sözcükler, cümleler, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle birlikte duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Demirel, 2003; Oğuzkan vd. 1998; Sever, 2004; Yalçın, 2002); yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006).

Okuma, genel anlamıyla okuduğunu anlama şeklinde tanımlansa da günümüzde okuduklarına ilişkin olarak derin anlamları fark etme, çıkarımlarda bulunma, eleştirme,

sorgulama, problem çözüme bunlardan yeni anlamlar ortaya çıkarma gibi becerileri de kapsayan bir süreçtir. Bunun için okuma eğitiminde okuryazar olmak hedef değildir. Asıl hedef bireyin okuduğunu anlamasıdır.

“Okumanın birçok nedeni, birçok amacı olabilir. Nedeni ve amacı her ne olursa olsun, eleştirel düşünmeye, çok yönlü bakış açıları geliştirmeye, kendini ve dünyayı anlamaya, yorumlamaya giden en etkili yol okumadır.” (Adalı, 2010: 9).

Okuma eğitiminde öğrenci okuduğunu anlıyor ve okuduklarından sonuçlar çıkarıyorsa okuma eğitiminde belirtilen amaçlara ulaşılmış sayılır. Okuma sırasında stratejik okuyucular bir anlamda yazarla konuşmaya başlarlar. Bu aşamada, okuyucu yazarın anlatmak istediğini kavramaya yoğunlaşır, kendini ve süreci sorgular, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunur, gerekirse tekrar okur, soru sorar ve süreci sürekli kontrol altında tutar (Özbay, 2009).

Okuyan, okuduğunu sorgulayan bireyler yetiştirmek eğitimcilerin en büyük amacı olmalıdır. Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında da başarılı olması beklenir (Çaycı ve Demir, 2006).

Son zamanlarda okuma becerileri alanında sıkça kullanılan ve okuduğunu anlamaya yönelik olan bir kavram da “üstbilişsellik” kavramıdır. Bu kavramla öğrencinin okuduğunun farkında olması ve okuduğunu anlamayla sonuçlandırması kastedilmektedir. Üstbiliş, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin okuduğundan ya da dinlediğinden bir anlam çıkarmasını sağlar. Bunu başarmak için öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini fark edebilmeli ve onları bilinçli bir şekilde yönetebilmelidir (Akın, 2006).

Okuma eğitimi geniş bir alandır. Bu alanda okuyucu ve metin ya da görseller dışında, okuma faaliyetini etkileyen başka unsurlar mevcuttur. Bu unsurların bilinmesi ve okuma eğitimi için uygun ortamlar oluşturulması, bu alandaki eğitimin başarıya ulaşmasını birinci derecede etkileyecektir. Okuduğunu anlama becerisini edinmiş bir birey okuduklarını kavrar, onlara tepkide bulunur. Bireyin okuduklarını anlama becerisinin ölçülmesi de üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Okuduğunu

anlamanın değerlendirilmesi sürecinde, genelde çoktan seçmeli sorulara yer verilmektedir. Bu da anlama sorularından çıkarılacak tek bir yargının tanımlanmasını işaret ettiği için, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine engel olabilir.

Winograd, Paris ve Bridge'de (1991) test uygulamalarının öğrencilerin gerçek okuma becerisi edinmesinden ziyade yapay okuma stratejileri geliştirmelerine neden olduğunu vurgulamaktadır. Okuma anlama becerisinin ölçülmesinde yazılı anlatım gerektiren sorulara yer vermek, farklı teknikler kullanmak gerekmektedir. Bir bireyin okuduğu bir metni anlayıp anlamadığını çeşitli yollarla belirleyebiliriz. Ama belirlerken üzerinde durulan temel sorular vardır. Bu sorular, ana fikir, konu, sonuç, yardımcı fikirler, olaylar, karakterler vb. unsurlardan oluşturulur. Okuduğunu anlama becerisi ölçmek sadece ilgili ölçme aracından puan elde etmek değildir, aynı zamanda okunandan anlam çıkarma becerisi gözlemlemeyi gerekli kılar (Akt. İleri, 2011: 29).

Her şeyin hızlı ve köklü bir şekilde değiştiği dünyada artık sadece okuryazar olmak yeterli görülmemektedir. Okuyan kişinin, okuduğunu çok iyi bir şekilde anlayıp yorumlayabilme ve sonuçlar çıkarabilme becerisine sahip olması gerekir. Bu durum okul hayatında daha önemli ve gereklidir. Okuduğundan sonuçlar çıkaramayan ve hayatını ona göre yeniden şekillendiremeyen öğrencinin okul hayatı yeterince başarılı olmamaktadır (Akın ve Çeçen, 2014).

Özellikle araştırmanın yapıldığı bölgede öğrencilerin çoğunun ana dillerinin Türkçe olmaması, Türkçe öğretmenlerinin işini daha da zorlaştırmaktadır. Okuma yazma sıkıntısı olmayan öğrencilerin bile okuduklarını anlamada sıkıntı çektikleri gözlemlenmektedir. Ailenin yardım edememesi durumunda öğrenciler okuduğunu anlama ve kavramada büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Anlamı bilinmeyen kelimelerin çok olduğu metinlerde öğrencilere bu kelime ve kavramları farklı yollarla anlatmak veya anlamlarını çağrıştıracak çoklu ortam araçlarını işe koymak farklı ve olumlu sonuçlar verebilir. Böylece öğrenci, metin yoluyla anlayamadığı bir durumu ilgili araçların yardımıyla kavrayıp anlayabilir.

Okuduğunu anlama ve kavramadaki bu tür sorunların giderilmesi ya da en aza indirilmesi için okuduğunu anlama çalışmalarının çoklu ortam uygulamalarına dayalı bir Türkçe öğretimiyle desteklenmesi önem arz etmektedir.

2.1.4.1. Okuma Eğitiminin Unsurları

Okuma, karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmiştir. Görme ve ses yönü okumanın fiziki, anlama ve kavramayla zihinsel yönü vurgulanır. Okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç alan ile ilgilidir (Güneş, 1997). Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan

karmaşık bir etkinliktir. Ancak bu hareketlerin uyumlu olmasıyla iyi bir okuma sağlanabilir (Öz, 2001). Okumada başarılı olmak için bu iki sürecin birlikte yürütülmesi, okuma unsurlarının iyi bilinmesi gerekir. Okuma unsurları; fiziksel unsurlar ve zihinsel unsurlar olarak iki gruba ayrılır (Özbay, 2007: 10).

Okumanın gerçek amacı, okunanları doğru ve hızlı kavramaktır. İyi bir okuma düzeyine gelmek için zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmiş olması gerekir. Göz ve göz kaslarının oluşturduğu ortam sonucu gözün netlik alanı içine giren kelime grubu beynimiz, görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı ve okuma merkezinde algılanır, değerlendirilir (Özbay, 2007; Ünal, 2001; Yalçın, 2002).

2.1.4.2. Okuma Türleri ve Yöntemleri

Okuma türleri üzerine yapılan birçok çalışmada çeşitli başlıklar kullanılmıştır. “Sessiz okuma, ses örgenlerini hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan bir okumadır. Sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır.” (Köksal, 1999: 3-4).

Göz atarak okuma, metnin detayına inmeden ana unsurlara dikkat ederek yapılan okumadır. Özetleyerek okuma, okuma sırasında verilmek istenen hususlar sıralı olarak detaya girilmeden takip edilip not edilen okumadır. Not alarak okuma, okuma sırasında önemli görülen yerler daha sonra hatırlamak için bir kenara not alınarak yapılan okumadır. Soru sorarak okuma, okuma yapmadan önce veya okuma sırasında soru hazırlayarak öğrencilerin veya farklı kimselerin okuduğu metin üzerinde düşünmelerini sağlayan okumadır (Özbay, 2007).

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır. Söz korosu, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir. Ezberleme, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla yapılan okumadır. Metinlerle ilişkilendirme, öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir. Tartışarak okuma, öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak

farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. Eleştirel okuma ise, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak amacıyla yapılır (MEB, 2006).

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.

2.1.5. Çoklu Ortam

2.1.5.1. Çoklu Ortamın Tanımı

Teknolojinin ilerlemesiyle insanoğlu gözünü daha büyük hedeflere çevirmiştir. İnsanlar daha önce başaramadığı birçok şeyi şimdi daha kısa zamanda ve daha mükemmel yapma uğraşı vermeye başlamıştır. Bu durum eğitimde de kendisini hemen göstermiştir. Yapılandırıcı eğitim sisteminin hedeflediği öğrenci merkezli eğitimin vermiş olduğu güçle birlikte eğitimde teknolojinin imkânları daha geniş biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim açısından çoklu ortam; yazı, görsel, ses, video vb. araçların sırayla ya da beraber işe koşularak hedef kitleyi etkileme ve ortama katma işi olarak görülebilir. Öğrencilerin eğitimden daha fazla faydalanmalarını ve eğitim ortamına aktif

katılmalarını sağlayacak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim dersi daha zevkli ve işlenebilir hâle getirir.

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), insanın öğrenme ve bilgi edinme yolları olan görme, işitme, okuma ve merak uyandırıcı görüntüler gibi unsurları bir arada ve etkili bir şekilde sunan bir sistem olduğundan öğrenmeyi ve anlamayı belirgin bir şekilde arttırabileceği belirtilmektedir (Çakmak, 1999).

Multimedya kavramı İngilizce birleşik bir kelime olup “multi” ve “media” kelimelerinden oluşmuştur. “Multi” kelimesi; çok, birden fazla ve çoklu anlamlarına gelmektedir. “Media” kelimesi ise; araçlar, ortam, basın ve kitle iletişim araçları anlamlarına gelmektedir.

Multimedya (çoklu ortam) için yapılan tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Çoklu ortam bilgisayar tabanlı bilginin birden çok araç (metin, grafik görüntüler, hareketli grafikler, animasyon, hipermedya, fotoğraf, video ve ses) vasıtasıyla aynı zamanda sunulmasıdır (Kahn, 2008). Vaughan’a (2004: 1) göre, çoklu ortam metin, imge, ses, animasyon ve videoyu bilgisayar aracılığıyla kontrol edebilmek amacıyla bir araya getirmektir. Simkins ve diğerlerine (2002: 11) göre, çoklu ortam metin, grafik, video, animasyon ve ses gibi medyaları bilgi sunmak amacıyla entegre etmektir. Bilgisayara dayalı bir çoklu ortam sistemi, en basit anlatımla yazı, grafik, fotoğraf, hareketli gerçek görüntü, canlandırma, ses ya da müzik biçimindeki farklı bilgileri yaratabilmeyi, depolayabilmeyi, iletebilmeyi ve gerektiğinde bu bilgilere yeniden ulaşabilmeyi olanaklı kılan bir teknoloji grubunu nitелеmektedir (Akt. Akbaba, 2009: 49)

Çoklu ortam kısaca metin, ses grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezidir (Dinç, 2000). Ses, video, görüntü, grafik, yazılı metin, animasyon ve benzerlerinin bir konuyu açıklamak için birlikte kullanılmasıyla oluşan çoklu ortam araçları değişik veri tiplerinin bir fikri, bir olayı, yeri veya konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında kullanılması olarak tanımlanmıştır (Alkan, Genç, Tekedere, 2001).

Çoklu ortamın etkileşim unsuruna da sahip olması gerektiğini söyleyenler özellikle bilgilerin sonradan kullanılma durumunu göz önünde bulundurmışlardır.

Taşçı (2006) çalışmasında, Booz ve Hamilton'ın (1997) çoklu ortamın tanımını yaparken etkileşim unsurundan da bahsettiklerini vurgular. Çoklu ortam, özellikle bilgisayar, iletişim ve araç olanaklarından yeni tarz hizmet ve ürünlerin çokluğu için üst terim olarak kullanılmaktadır.

Tanımlarda belirtilen ifadelere bakılacak olursa çoklu ortam kavramından, en genel anlamıyla birden fazla duyuya hitap eden ortamlar kast edilmektedir. Özellikle ses ve görüntünün bir arada olmasını gerekmektedir. Çoklu ortam araçlarını eğitim ortamına katan durum, bunların birden çok duyuya hitap ediyor olmasıdır. Bundan dolayı eğitimde kullanılacak çoklu ortam araçlarının bu özellikleri barındırması gerekir.

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, anlaşılamayan 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.

2.1.5.2. Çoklu Ortam Uygulamalarının Türkçe Eğitimine ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı

Eğitimin en büyük hedefi bireye yeni ve gerekli davranışları sağlamayı öğretmektir. Bunu sağlarken, davranışçı kuramdaki gibi tepkisel veya herkeste aynı davranışı oluşturmayı hedeflememektedir. Asıl amaç bireyin kendi kendisine davranış oluşturma becerisini kazandırmaktır. Her birey özeldir ve eğitimin merkezindedir. Eğitimin bireye kazandıracığı bilgiler ona hayat boyu yetmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre eğitim, her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzeyli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işidir (MEB, 1999).

Bunun için bireye sürekli bilgilenme ve bilgilerini yenileme fırsatı sunulmalıdır. Bu da ancak birey merkezli olan ve bireye bilgi vermektен çok bireyin bilgiye ulaşma

yollarını gösteren yapılandırmacı eğitim sistemi ve onunla birlikte kullanılacak çoklu ortam araçlarıyla sağlanır.

Teknolojinin ilerlemesi sadece ekonomi veya ticari alanda etkili olmamıştır. Etkisini en az onlar kadar eğitimde de göstermiştir. Eğitim hiçbir zaman değişen ve gelişen teknolojiden kopuk olmamıştır. Bilakis teknolojinin imkânlarını kullanarak teknolojinin gelişmesine en büyük katkıyı sunmuştur. Yani eğitim teknolojiyle etkileşim hâlinde olmuştur. Hem etkilemiş hem etkilenmiştir.

Teknoloji alanında yaşanan süratli değişim, toplumları yalnız sosyal ve ekonomik açıdan yeniden yapılandırmamış, aynı zamanda eğitimin bir ürünü olan nitelikli insanda aranan özelliklerin de sıfırdan tanımlanmasına neden olmuştur. Yeniden tanımlanan bu insan tipinin yetiştirilmesinde, yeni metot ve araçların gerekliliği, bu araç ve yöntemlerin en etkin şekilde planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi, yeni bir çalışma alanı olan Öğretim Teknolojileri'nin doğmasına ve gelişmesine yol açmıştır (İlhan, 2010).

Teknolojideki bu değişim okuryazarlıkta kâğıttan ekrana doğru gerçekleşen bir değişime işaret etmektedir. Bu nedenle dijital teknolojilerin şu anki ve gelecekteki nesillerin eğitim ve literatüründe oynadıkları rolü anlamının önemli olduğuna vurguda bulunulmuştur.

Clemmitt (2008) şu açıklamada bulunmaktadır: “Kitap okumak, 20. yüzyılın okuryazarlığının temelini oluştururken; 21. yüzyılda okuryazarlığın blog yazmak ve anlık mesajlaşma ile bilgi toplamak için metnin yanı sıra çevrimiçi görüntü ve sesleri hızlıca takip etmek anlamına gelmesi olasıdır.” Diğer bir deyişle, günümüzde okuyucuların geleneksel basıma dayalı metinlerle ilgili eski okuma alışkanlıklarının üstesinden gelmeleri, aynı zamanda elektronik metinlerin doğasını açıklayan yeni ve yenilikçi yaklaşımları keşfedip elde etmeleri gerekmektedir. Dijital okuma eylemi dijital kütüphanelerin artan popülaritesi doğrultusunda öğrencileri kâğıt üzerinde sürdürülen okuma eylemi ile ilgili fikirlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Brown, 2001; Parrot, 2003, Akt. İleri, 2011: 12).

İleri'ye (2011) göre kullanıcı ulaşmak istediği elektronik bilgiyi çeşitli bağlantılarla sağlarken aktif bir hâldedir. Geleneksel metinler edilgendir, bireysel okuyuculara yanıt veremez ve elektronik metinler bunlardan farklıdır. Okuyucunun yanıtlarına ya da davranışlarına dayanan elektronik metinler okuma eylemi sırasında adaptasyonlar ve hızlı geribildirimler sunabilmektedir. Hipermetinlerle bağlantılı olarak hiper ortamlar, çoklu ortamlar ya da etkileşimli ortamlar tartışılmaktadır. Bu tartışılan öğeler de beraberinde yeni eğitim-öğretim tasarım süreçleri ve ekrandan okuma gibi yeni becerileri gündeme getirir.

Eğitimde yerini alan elektronik metinler ve diğer çoklu ortam araçlarıyla birlikte eğitim programları, planları çoklu ortamı yok sayamamıştır. Çoklu ortam araçları eğitimde bireyi daha kısa zamanda ve daha çok etkilemek için kullanılır hâle gelmiştir. İnsanlar yaparak ve yaşayarak daha çok şey öğrendikleri için eğitim programlarının daha çok duyuya hitap etmesi ve pratik olması istenmektedir. Eğitim programlarında konular buna göre şekillendirilmeli, ders araç ve gereçleri buna göre seçilmeli ve bu materyaller ilgili öğretim metoduyla etkili bir şekilde sunulmalıdır. Teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan çoklu ortam, içerisinde barındırdığı araç-gereç ve ekipmanlarla sadece eğitimcilerin değil sosyal işlerle uğraşan, insanları etkilemeyi iş edinen herkesin kullandığı bir alan hâline gelmiştir. Çoklu ortam araçları insanları etkilemekte, konuyu daha kolay ve anlaşılır bir şekilde aktarmakta ve ilgiyi daha kolay çektiği için insanlarla olan iletişimi kuvvetlendirmektedir. Bu ve bunun gibi avantajlarından dolayı çoklu ortam araçları başta eğitim ve iş dünyası olmak üzere insanın içinde olduğu her ortamda kullanılır hâle gelmiştir (Bayram, 2009).

Eğitim artık uygulama üzerine kuruludur. Hemen hemen bütün derslerde teorinin az, uygulamanın fazlaca yer aldığı programlar uygulanmaktadır. Bu durum Türkçe dersi için daha da önem arz etmektedir. Dil dersi olan Türkçe, bir beceri dersidir ve uygulamasız düşünülemez. Türkçe dersinde bütün beceriler uygulama gerektirmektedir. Bunun da en güzel yolu Türkçe öğretiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaktır.

Çoklu ortamın (araçlarının) eğitime yansması ve derslerde kullanılması -özelde Türkçe dersinde-birçok açıdan katkı sunar. Çoklu ortam birebir yaşamın gerçeğe en yakın benzeşimidir. Birey çevresini, renkleri, hareketi görür; sesleri duyar; nesnelere buldukları üç boyutlu ortam içinde hareket hâlinde algılar ve onlarla etkileşir. Bu da konuların daha kolay hatırlanmasını sağlar. Çünkü bilgi somutlaştırılmıştır ve somut bir şekilde çeşitlendirilen ve motivasyonu arttıran bu ortamda öğrenilen bilgiler zihinden kolay kolay çıkmaz. Çoklu ortamlar daha kısa zamanda daha çok bilgi verebilir, daha pratiktir. Mesela, bir dizüstü bilgisayarla hedef kitleye rahatlıkla sunum yapılabilir (Uşun, 2006).

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı Türkçe eğitim ve öğretiminde öğrenci neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğinin bilgisine sahip olduğu için derse hazırlıklı olur. Derste kazanacağı beceri ile ilgili olarak ya da okuyacağı metnin tasarlanmasında aktif rol alır. Sadece yazıya bağlı kalmadan okuyacağı metnin yanında görseller, uygun seslerle

karşılaşarak dikkatini sürekli diri tutar. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamayla sonuçlanmasına katkıda bulunur.

Çoklu ortam uygulamaları, öğrencinin aldığı bilgiyi tam öğrenmeyi sağlayacak şekilde, belli bir düzen içerisinde öğrenmesine ve öğrendiklerini ihtiyaç duyduğu anda geri çağırmasına imkân tanır (Semerci, 1999).

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan okuma çalışmalarında görsellere yer verilerek öğrencinin okuma sırasında soyut olan kelimelerin yanında somut olan görsellerini göreceği olması hem okumayı zevkli kılar hem de okuduğunu anlamlandırmada başarıyı artırır. Çünkü okumadaki görsel destek bilgilerin daha çabuk ve iyi yapılanmasını sağlayarak bilgilerin kalıcı olmasını da etkileyecektir. Görsel ve yazıların birbirini destekleme durumunu ve bu yollarla edinilen bilgilerin depolama işini Taşçı, (2006: 10) Allan Pavio(1971) ve Hasebrook'tan (1995) aktararak ikili kodlama olarak açıklar:

Resimler ve yazıların iki ayrı bellek sisteminde depolandığını ileri süren ikili kodlama teorisini, Allan Pavio 1971'de formüle etmiştir. İkili kodlama şöyle tanımlanmaktadır: Verbal (kavramsal): Verbal sistem kavramları duymak ve okumak için görevlidir. Bilgiler “logogen” olarak depolanır ve tutarlı olarak işlenmektedir. Resimli (görsel-yersel): Burada resimli bilgilerin koku, tat, dokunma (hissetme) bilgileri ile işlenmesi başarılmaktadır. Verbal sisteme karşın bakışlarla es zamanlı işlenmektedir. Depolama işlemi “imagen” içinde başarılmaktadır. Somut kavramlar hem resim hem de kelime olarak, soyut kavramlar yalnızca kelime olarak depolanmaktadır. Soyut terimler için görsel bir karşılık yoktur. Pavio'ya göre iki sistemden hangisinin aktifleşeceği öncelikle uyarıcının türüne bağlıdır. Anlama göre diğer sisteme de hitap edebilmektedir. “Çiçek” kelimesini okuduğumuzda ilk önce verbal sistem aktifleşir. Ama ikinci derecede resimli bir düşünceyi de başlatır. Pavio, resimli kodlanmış terimlerin en azından anlık olarak sadece yazı ile kodlanmış olanlardan daha kolay kavrandığını ortaya koyduğu hususunu dile getirir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan okuma çalışmalarında elbette sadece görseller olmayacaktır. Bunun yanında çoklu ortam tanımlarında da dile getirildiği gibi ses unsurunun da önemi göz ardı edilemez. Ekranaya yansıyan bir metin ve metne uygun görsellerin yanında bunlarla uyumlu seslerle öğrencinin dikkat seviyesi daha da yükselecektir. Dikkatin daha diri olduğu bir okuma ortamında anlama ve kavrama seviyesi de yüksek olacaktır. Çünkü öğrencinin hem görme hem duyma organları işe koşulmuş olacaktır. Bu da tam öğrenme yolunu açmış olur. Öğrenenler için tasarlanan öğrenme ortamlarına teknolojinin verdiği destek ile beraber birden çok duyu organına hitap eden uyarıcılar, öğrenenin bu uyarıcılar ile etkileşimi öne çıkış olacaktır. Öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme-öğretme ortamlarını

daha çok duyuya hitap eden çevreler haline getirmek öğrenci motivasyon ve başarısını artırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan okuduğunu anlama becerisi dersinde dikkat ve motivasyonu yüksek olan bir öğrenci okuduğu metindeki bilgilerle yetinmez. Bu metnin satır aralarını okuma gayretini göstermeye başlar ve sonuçlar çıkarır. Çıkardığı sonuçlarla başka sonuçları kıyaslar. Böylece geleneksel bakış açısı dışında, sadece kendisine sunulanla yetinmeyen, bilginin ve anlamın peşinde koşan öğrenciler yetişmiş olacaktır.

Mevcut öğretim uygulamaları öğrencilerin bilgiyi kazanmasında etkili olmakla birlikte onlarda bilgiyi işlemeleri gerektiği konusunda bir kanı oluşturmamaktadır. Bu durum, kişilerin sorgulayıcılığını köreltmektedir. Sınıflar bilginin aktarıldığı veya duyurulduğu ortamlardan ziyade bilginin oluşturulduğu ortamlar hâline getirilmelidir (Atasoy, 2004).

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan Türkçe eğitimi ve öğretimi sayesinde eğitimin birinci hedeflerinden olan fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaktadır. Her bir bireyin gelişmiş öğrenme yönüne hitap edecek ortamlar oluşturulmuş olacaktır. Öğrenci aldığı bilgi ve beceriyi daha rahat uygulamaya geçirebilecek ve uygulama esnasında sadece öğretmenin sunacağı içerikle sınırlı kalmayacaktır. Aldığı bilgi ve beceriyi kendi kendisine yapılandırabilecek, yeni ortamları kendisine göre oluşturabilecektir.

Böylece okuduğuna karşı ön yargısız olan ve okuduğundan yeni sonuçlar çıkaran bir öğrenci ile karşılaşmış olunacaktır. Bu durumun çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle sağlanabileceği düşüncesi daha da güçlenmektedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisine yönelik oluşturulacak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı öğrenciye birçok alanda fırsatlar sunacaktır. Alkan (1998) çalışmasında, çoklu ortama dayalı öğretimin eğitim ortamına sunacağı katkıları şöyle özetler: Öğrenci ve öğretmen daha serbest çalışabilir. Kitapla öğretim ikinci kaynaktan bilgiye yöneliktir ve öğrenmenin zamanı konusunda belirleyici değildir. Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenci daha fazla birinci kaynaktan bilgiyle iletişime geçebilir. Eğitim teknolojisi eğitimi, ülkenin her yerine taşıyarak zaman ve mekân baskısından kurtarır. Öğrencinin ne öğreneceği, nasıl öğreneceği, hangi hızla öğreneceği öğrencinin seçimiyle belirlenir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan Türkçe eğitimi ve öğretimi öğretmenin yükünü hafifletecek ve aynı zamanda öğrenciye de sorumluluklar

yükleyecektir. Ancak öğretmendeki bu hafiflik onu pasifize etmeyecek tam tersine daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. Öğretmen, alacağı kararlara öğrenciyi de ortak edecektir. Çünkü hazırlanacak çoklu ortam araçlarının bir kısmında öğrenci aktif rol alacaktır.

Okunacak bir metnin ses ve görselle desteklenmesi durumunda öğrencilerin değerlendirmeleri alınarak hem öğrenci eğitimin aktif bireyi hâline getirilir hem de sonraki eğitim ortamları için daha nitelikli araçlar meydana çıkarma için öğretmene önemli avantajlar sağlanır. Akkoyunlu (1998) çoklu ortama dayalı öğretimin öğretmenin etkinliğini arttıracığını, öğrenciyi ortamda etkin kılacağını, öğrenmenin daha nitelikli olacağını belirtir.

Eğitim ve öğretim ortamında araçların kullanılmasının sağlayacağı yararlar hususunda yapılan çalışmalar bu çalışmadaki görüşleri destekler niteliktedir. Demirel ve Yağcı (2001) çalışmalarında çoklu ortam ya da araçların eğitimde kullanılmasının yararlarını kısaca şöyle sıralar: öğretimi standartlaştırma, öğretimi daha ilginç hâle getirme, öğretim için gerekli süreyi azaltma, öğrenmenin niteliğini arttırma, öğrenilen bilgileri kolayca hatırlama

Eğitim ve öğretim ortamında araçların kullanılmasının sağlayacağı yararları Vural (2004) şu şekilde açıklar: Öğrenme-öğretme süreçlerini daha verimli hâle getirerek, öğrenme-öğretme süreçlerini bireyselleştirir. Eğitim kurumlarını uygulamalı hâle dönüştürür ve eğitim programlarında sürekliliği sağlar. Öğrencilerin öğrenirken kendilerini rahat hissetmelerini sağlar. Okulların üretim ve etkilerini arttırır.

Bilişim teknolojilerinin dilde yeni ilişkileri ve biçimleri oluşturması, farklı okuryazarlık türlerini de geliştirmiştir. Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık yaygınlaşan bilişim teknolojilerinin etkisiyle eğitimde sıkça kullanılmaya başlanan kavramlardır. Resim, karikatür, grafik, sembol gibi görsellerin erişim ve çeşitliliğini artıran bilişim teknolojileriyle daha çok ön plana çıkan görsel okuryazarlık; görüntüleri kullanma, yorumlama ve anlamlandırma için deşifre edilmesi gereken mesajları iletmede kullanılan görüntülerden oluşan bir dili kullanma yeterliği olarak tanımlanır. Medya okuryazarlığı en genel anlamda, medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmak ve medya ürünleri oluşturabilmektir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması günlük yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yeni yaklaşımlar ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemine yön vermek, yaşam boyu öğrenme ilkesine hizmet ettiği

gibi bireyi, öğrenmenin her koşuluyla tanışık duruma getirmenin de en etkin yoludur (Becel, 2013).

Tüm bu açıklamalara bakıldığında Türkçe eğitiminin teknolojiden yoksun olmayacağı görüşü ön plana çıkmaktadır. Çünkü Türkçe öğretim programında uygulamaya yer verilmesi gerektiği vurgulanır. Ayrıca programda sıkça vurgulanan iletişim, tartışma, sonuç çıkarma, bilgiye ulaşma gibi kavramlar hep çoklu ortamlarda daha rahat uygulanabilen kavramlardır.

2005 yılında uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrenme sürecinde öğrencinin deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler araması ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencilerin düzeyinin dikkate alınması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımla öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi ön plana çıkmaktadır (Akçay ve Şahin, 2012).

Türkçe dersi dört temel dil becerini içerisinde barındırmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere aynı ders içerisinde kazandırılması zordur. Bu konudaki zorlukları gidermek için modern teknolojiden faydalanmak gerekir. Türkçe derslerine bilgisayarın girmesi öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen bilgisayar kullanarak çok sayıda etkinlik yapabilir, derslerinde işlediği konularla ilgili bilgileri eğitim-öğretim ortamına aktarabilir. Eğitim teknolojisi ışığında Türkçe öğretiminde genel olarak tekdüze bir şekilde tahta, tebeşir veya kalem, kitap ve defter notları gibi araçlarla yapılan uygulamaların ötesinde, teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklerle, daha etkin bir öğretimin sağlanması gerektiği açıktır (Şengül ve Yalçın, 2003).

Basılı kitapların yerini artık dijital kitaplar almaya başlamıştır. Kişiler bu yolla artık daha ucuz ve çok sayıda esere, çalışmaya ulaşabilir. Bu da okuma eğitiminde yukarıda da bahsedilen e-okuma kavramı üzerinde gelişmektedir. Hatta son yıllarda akademik alanında yayın yapan dergilerin çoğunluğu elektronik ortamlarda sunulmaktadır. Bütün bunlara bakıldığında öğrencinin e-öğrenme, e-okuma yollarını çok iyi bilmesi ve bunlarla ortaokul çağında karşılaşması gerekir.

Basılı metinlerden ya da dijital metinlerden nasıl okunursa okunsun, okuma bağlamındaki teknolojik gelişmeler yadsınamaz. Amazon.com, tarihinde ilk kez e-kitap satışlarının basılı nüsha satışlarını geride bıraktığını açıkladı. Aynı şekilde dijital teknoloji hızla yaygın hâle gelmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki okullarda dizüstü bilgisayarlar, e-kitaplar, basılı kitapların yerini almıştır. Üstelik günlük yaşamda dijital ortamdan, ekranlardan okuma oranı da her geçen gün artmaktadır. İnsanların hayatının

her alanına telefon ekranları, mini dizüstüleri, bilgisayarlar girmiştir. Dolayısıyla insanlar, günlük yaşamlarında dijital okumayı her geçen gün daha fazla gerçekleştirmektedirler. Dijital metinlerin yaygın biçimde kullanıldığı ve kullanım oranının artacağı ortadadır (Türkyılmaz ve Başarmak, 2011).

Eğitim programcılarının ve öğretmenlerin Türkçe dersinin önemini çok iyi kavramaları gerekir. Çünkü Türkçe dersi bütün dersleri etkileyen bir derstir. Bunun için uygulayıcılar, çoklu ortamlardan mümkün olduğu kadar faydalanmalı ve ders araç gereçlerini her becerinin önemine ve durumuna göre seçmelidir.

Kişilerin tüm alanlarındaki başarısını etkileyen okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasındaki sorunlar incelendiğinde, Türkçe öğretimi kapsamında, özellikle, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışmalarla, öğrencilerin belirlenen alana ilişkin duyuşal durumunu etkileme, yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirme düzeyini artırmada öğrenme stratejilerinin önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin ana dillerine ilişkin olumlu tutum oluşturabilmeleri için öğretimde yeni yaklaşımların benimsenmesi ve bilişsel işlemi kolaylaştıracak araç ve tekniklerin sınanması gerekmektedir (Belet ve Yaşar, 2007).

2.1.5.3. Çoklu Ortam Materyalleri

Türkçe eğitiminde çoklu ortam araç-gereçlerini kullanmak ne kadar önemliyse bu araçların seçimi de o kadar önemlidir. Bunun için bu araçların birinci derecedeki uygulayıcısı olan öğretmenlerin değişik türdeki materyallerin olumlu ve olumsuz yönlerini iyi bilmeleri gerekir. Buna dikkat eden bir öğretmen en etkili materyali seçmede ve kullanmada başarılı olacaktır. Çünkü seçilecek materyalin, öğrenme ortamı ve hedefleri ile öğrencinin özelliklerine uygun olması ve kullanılması çoklu ortamı verimli kılar.

Türkçe Dersi Programı ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılacak araç-gereçler arasında; çalışma kâğıtları, dergi ve gazeteler, fotoğraf, resim, karikatür, grafik gibi görsel unsurlar, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları, ders kitabı dışındaki okuma kitapları, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlükleri, yazım kılavuzu gibi temel araçlar yer almaktadır. Bunların dışında sayılan bazı yöntem ve tekniklerin daha sağlıklı uygulanabilmesi için

gerekli olan teknolojik özelliklere sahip televizyon, müzik seti, dvd ve vcd, bilgisayar, projeksiyon, tepegöz ile cd, kaset gibi araç gereçler de bulunmaktadır (Gün, 2013).

Kimi materyaller görsel ya da işitsel öğeleri ön plana çıkarırken kimileri ise etkileşim sunabilmesi ya da üç boyutluluklarıyla diğerlerinden ayrılmaktadır. Eğitimciler öncelikle hangi ortam niteliklerine sahip materyal kullanması gerektiğine karar vermelidir. Bu süreci etkileyen etmenler arasında hiç kuşkusuz ekonomi ve gerekli zaman da yer alır (Kaya, 2006).

Eğitimde araç ve gereçler hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamasından dolayı öğretmenlerin çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları ve sınıf içinde çoklu ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Kullanılan öğretim materyalleri ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin araç ve gereç kullanmaya özen göstermeleri ve bu araçların seçiminde itinalı olmaları beklenmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereç çeşidi hayli fazladır. Eskiden ana dili öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırken, çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu görsel-işitsel araçlar, bilgisayar teknolojileri öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olmaktadır (Odabaşı ve Namlu, 2008).

Çoklu ortamla ilgili yapılan araştırmalar incelendikten sonra, çalışmanın alanına da dikkat edilerek çoklu ortam uygulamalarına dayalı Türkçe eğitiminde kullanılacak araç-gereçler aşağıdaki gibi maddeler hâlinde sıralanmış ve kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.5.3.1. Yazılı Materyaller

Eğitim ortamında özellikle de Türkçe eğitiminde en çok kullanılan materyal türü yazılı materyallerdir. Çünkü yazılı materyaller kolayca elde edilen ve eğitim-öğretim ortamına getirilen, bu ortamda herkes tarafından rahatlıkla kullanılan materyallerdir. Bu materyallere herkesin ulaşması daha kolaydır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitapları buna en iyi örnektir.

2.1.5.3.1.1. Metin

Metin Türkçe eğitiminde en çok kullanılan öğretim materyalidir. Türkçe eğitimi temel dil becerileri metne dayalıdır ve metinden hareketle öğretilir. Türkçe dersi için

metin, hem araç hem de amaçtır. Öğrenciden hem metni çözümlemesi hem de yeni metinler oluşturması istenir. Bunun için hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın metinsiz bir Türkçe dersi düşünülemez.

Yazının var olduğu andan itibaren insanlık; kendisine gönderilen iletiyi anlamaya, anlamlandırmaya çalışmıştır. Önceleri taşları, kil tabletleri iletişim, mesaj gönderme için kullanan insan, ilerleyen zamanlarda hayvan derisini, papirüsü ve sonuçta kâğıdı yazılı iletişim için kullanmıştır. Matbaanın icadı ve yaygınlaşması insanlara kendini ifade etme, karşı tarafı daha fazla etkileme imkânı sunmuştur. Basılı materyallerle beş asır geçiren insanlık, hâlâ bu tür materyalleri yaygın biçimde kullanmaktadır. Bununla birlikte günümüzde, dijital ortamlarda hazırlanmış olan köprülü metinler (hypertexts), basılı metinlere karşı bir alternatif olarak sunulmaktadır (Türkyılmaz ve Başarmak, 2011).

Hangi çoklu ortam aracı kullanılırsa kullanılsın her türlü hazırlıkta metin en başta gelir. Çoklu ortamda çeşitli araçlarla desteklenen metin daha da önemli hâle gelir. Öğrenci hem metni yazılı olarak okur hem de görsel ve ses desteğiyle çözümlemeye çalışır. Bu durumda metnin anlaşılması daha kolay olur. Metin iyi anlaşılırsa yeni metinler ortaya çıkarma da o kadar kolay olur.

Bunun için metin seçimine dikkat edilmeli ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için seçilecek ve çoklu ortamda kullanılacak metinlerin özelliklerine dikkat edilmelidir. Çünkü her metin sınıf ortamında kullanılamaz.

Geleneksel yöntemlerle işlenen Türkçe dersi ile çoklu ortam uygulamalarına dayalı Türkçe eğitiminde kullanılacak metinler birbirinden farklılık arz eder. Çünkü her metin çoklu ortamda kullanılmayabilir. Metinlere çoğu zaman müdahale gerekir. Bunun için çoklu ortam uygulamalarına dayalı Türkçe eğitiminde metinlerin seçimi kadar tasarımı da önemli ve gereklidir.

Çoklu ortamda kullanılacak metinlerin tasarımı hakkında; Kay L. Orr, Katharine C. Golas ve KatyYao (1994) şu ilkelere uyulmasını gerektiğini belirtir:

- Ekrandaki metin miktarı sınırlandırılmalıdır. Ekrandaki bir metni okumak, basılı olana oranla çok daha zordur ve uzun sürer. İnsanlar bilgisayar ekranındaki bir metni kitaptan okuduklarına oranla % 28 daha yavaş okurlar.
- Metin düzgün yerleştirilmeli ve sola dayalı olmalıdır.
- Başlıkları ortalamak ve satır sonunda kesme işareti kullanmamak önemlidir.
- Bilgi bloklarını ayırmak için boşluklar bırakılabilir.
- Başlıkları içeriği özetlemek ve yön bulma yardımcısı olarak kullanmak gerekir.
- Dizi şeklinde bir içeriği olan cümleler liste halinde gösterilmelidir.
- Karmaşık bilgileri tablolar halinde organize etmek öğrencilerin program içeriğine entegre olabilmelerini sağlar.

- Büyük harfler sadece başlıklarda kullanılmalıdır.
- Aydınlatma ve koyulaştırma görüntünün %10'u ile sınırlı olmalıdır.
- İtalik yazı tipi sadece başlıklarda kullanılmalıdır.
- Ekran bileşenlerini ayırmak için farklı tipte ve büyüklükte fontlar kullanılabilir (Akt. Yekta, 2004: 25-26).

Yazılı materyaller çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimde kullanılan en önemli araçlardandır. Yazılı materyaller görsel materyallere göre ulaşılması daha kolay, maliyeti daha ucuz ve çoğaltılması daha basit olduğu için tercih edilmektedir. Bu avantajlarının yanında, yazılı materyallerin bazı kısıtlamaları da bulunmaktadır. Öncelikle, yazılı materyallerle etkileşime giren öğrenci, öğrenme ortamında pasif kalmakta ve materyalle olan etkileşimi düşük olmaktadır (Yanparve Yıldırım, 1999). “Yazılı materyaller, grafik- tasarım, ses, animasyon gibi medyalarla desteklenerek daha canlı ve çarpıcı hâle getirilmektedir.” (Akbaba, 2009: 96).

Çoklu ortama aktarılan metinleri okumak basılı metne göre daha zor ve zaman alıcıdır. Fakat bu metinlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri çoktur. Bu metinler hem dikkat çeker hem de dersi daha etkili ve zevkli hâle getirir. Böylece öğrencinin ekranda gördüğü metne bağlı kalması sağlanır.

Teknolojideki bu değişim okuryazarlıkta kâğıttan ekrana doğru gerçekleşen bir değişime işaret etmektedir. Bu nedenle dijital teknolojilerin şu anki ve gelecekteki nesillerin eğitim ve literatüründe oynadıkları rolü anlamının önemli olduğuna inanıyorum. Clemmitt (2008) şu açıklamada bulunmaktadır: “Kitap okumak, 20. yüzyılın okuryazarlığının temelini oluştururken; 21. yüzyılda okuryazarlığın blog yazmak ve anlık mesajlaşma ile bilgi toplamak için metnin yanı sıra çevrimiçi görüntü ve sesleri hızlıca takip etmek anlamına gelmesi olasıdır.” Diğer bir deyişle, günümüzde okuyucuların geleneksel basıma dayalı metinlerle ilgili eski okuma alışkanlıklarının üstesinden gelmeleri, aynı zamanda elektronik metinlerin doğasını açıklayan yeni ve yenilikçi yaklaşımları keşfedip elde etmeleri gerekmektedir. Dijital okuma eylemi dijital kütüphanelerin artan popülaritesi doğrultusunda öğrencileri kâğıt üzerinde sürdürülen okuma eylemi ile ilgili fikirlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Brown, 2001; Parrot, 2003).Günümüzde yeni iletişim teknolojileri baş edilemez bir hızda gelişim göstermesi; sadece okuma yazma eğitimlerimizi değil ayrıca okuryazar kavramını da etkilemektedir. Okuma kavramı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut kazanmaktadır. Artık sıradan bir okuma ortamı ve okuyucu bulunmamaktadır. Bu değişikliklerin nedeni şu an devam etmekte olan ve geleneksel basıma dayanan okuma yazmadan elektronik metin türlerine doğru gerçekleşen geçişte yatmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999). Teknolojilerin eğitim ortamlarına görmesiyle birlikte elektronik metin, elektronik kitap, dijital metin, hipermetin, ekran okuma, elektronik yazar gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır (Akt. İleri, 2011: 11-12).

Yazılı materyallerin bu olumlu tarafları yanında eğitimde dikkat edilmediği zaman olumsuz tarafları da mevcuttur. Burada yine en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen bu materyalleri tek başına kullanmak yerine başka materyallerle desteklerse birçok olumsuzluğu engellemiş olacaktır. İlhan (2010) bu konu ile ilgili

yaptığı çalışmasında benzer hususlara değinir. Yazılı materyallerin sakıncalarını sıralar: İlk göze çarpan sakıncası, yazılı materyaller ile etkileşime giren öğrenci, öğrenme ortamında pasif kaldığından dolayı materyallerle olan etkileşimi en aza inmektedir. Buna ek olarak yazılı materyaller, güncelleştirilmesi zahmetli ve de zor olan materyallerdir. Bu sebepten ötürü yazılı materyallerin tercihinde ve kullanımında ilk olarak yazılı materyalin öğretim ortamına uygunluğu ve güncelliği kontrol edilmelidir. Ayrıca, öğrencinin pedagojik seviyesi dikkate alınmalı, bu materyallerde kullanılan dil ve anlatım şekli, ona göre belirlenmelidir. Yazılı materyaller ile yapılan öğretimde, öğrenciye dönüt sağlamak, yani öğrencinin performansı hakkında ona bilgi vermek öğretmenin sorumluluklarının başında gelir. Son olarak yazılı materyal görsel özelliklere sahip olursa, sadece metinden oluşan yazılı materyale göre anlatım boyutunda daha somut ve etkili bir hâl alacaktır. Bu bilgilerin ışığında öğretmenlerin, yazılı materyal seçiminde bu özelliklere sahip araçları tercih etmeleri ve kullanmaları, öğretim sürecini daha etkili bir hâle getirecektir.

2.1.5.3.2. Resim ve Grafikler

Çok az emekle ve ucuza mal edilebilen resim ve grafikler öğrencinin motivasyonunu yüksek tutacak materyallerdendir. Resimler özellikle psiko-motor davranışların öğretilmesinde sözel ifadelerden daha etkilidir. Resimler öğrencinin bilgiyi içselleştirmesinde de fayda sağlar. Bir parçadaki çevre tasvirlerini saatlerce anlatmaktansa ilgili bir görsel üzerinde konu daha kısa sürede ve daha iyi anlatılabilir. Öğrenci de olayın geçtiği yeri gösteren materyali aklına getirerek konuyu gerektiğinde kendi cümleleri ile anlatabilecektir (Başaran, 2003).

Resim ve grafikler öğrencinin kavramları anlamasını, yorumlamasını ve kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmesini sağlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmesi ve dikkatini koruması bakımından bu yöntem son derece etkilidir. Bu yöntemin bir diğer avantajı ise, öğretmen ya da öğrenciler tarafından kolayca üretilmesi ve eğitim öğretim ortamına rahatlıkla taşınabilmesidir. Ayrıca resim ve grafiklerin yapılırken çoğu zaman, gelişmiş bir teknolojiye ihtiyaç yoktur. Yazılı ve asetat materyallerin kullanılmasında olduğu gibi, resim ve grafiklerin kullanılmasında da, öğretmene görevler düşmektedir. Resim ve grafiklerin neler ifade ettiği, yine öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmalıdır. Resim ve grafiklerin gerçeğe uygunluğu,

renkli olusu ve gerektiğinde yazılı açıklamaları içermesi, bu materyalin etkinliğini artıran diğer faktörlerdir (İlhan, 2010).

Görsel araçlar Türkçe eğitiminde metinleri destekleyen en önemli unsurlardandır. Bir metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Bilinmeyen kavramlar hakkında fikir verir. Öğrencilerin sadece metne bağlı kalması engellenir. Artık metnin yanında metin ile ilgili bir unsur olarak Türkçe eğitiminde yerini almıştır. Görselliğin günlük hayatın ayrılmaz ve önemli bir parçası olması görsel dilin çözümlenmesine ve kullanımına eğitimin alınmasını da zorunlu hale getirir (Özsoy, 2007). Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır (MEB, 2006).

Türkçe öğretmeni dersinde kullanacağı görsel materyali seçerken çok daha titiz olmalıdır. Çünkü görsel materyal konunun içeriğine uymadığı zaman dersin anlaşılmasına engel olabilir. Bunun için görsel materyal seçileceği zaman metni iyi okuyup anlamak gerekir.

Derste kullanılacak olan resimlerin, öğretilecek konuyla bağlantısı açıkça ortaya konmalıdır. Konunun hedef ve davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirebileceği açıkça belirtilmelidir. Sadece alt düzey düşünme becerilerini değil, üst düzey düşünme becerilerini de geliştirecek şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin, gösterimi yapılan görseli anlayabilecek ve yorumlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olup olmadığı tespit edilmelidir (Demircioğlu, 2005).

2.1.5.3.3. Gerçek Nesnelere

Gerçek eşyalar veya modelleri çoklu ortamı için çok önemlidir. Soyut kavramları somutlaştırılmak için gerekli materyallerdir. Fakat her zaman bu materyallere ulaşmak mümkün değildir. Çoklu ortam araçlarına yardımcı olacak şekilde veya çoklu ortamı oluşturmak için gerçek eşyalar veya gerçeğe yakın model ve maketler kullanılabilir. Eğitim ortamlarında gerçek nesnelere çalışmak her zaman daha iyi sonuç verir. Yine model ve maketler de gerçeğe yakın olmalarından dolayı kullanılabilirler. Türkçe dersinde soyut olan kavramların somutlaştırılması sağlanır. Öğrenciler

dokunarak, yaşayarak öğrendikleri için bilgilerin hafızada kalma süresi fazlalaşır ve kuvvetlenir (Bayram, 2009).

2.1.5.3.4. Televizyon Programları ve Vcd-Dvd

Gerçek hayattaki olayların ve nesnelerin sınıf ortamına en gerçekçi şekilde taşınma araçlarından biri de televizyondur. Televizyon öğrencilere çeşitli yaşantılar sağlar. Televizyon, cisim, olgu ve olayları sınıfa taşıyabilen bir araçtır. Aynı anda öğrencilerin tümünün aynı şekilde tecrübeler yaşamasına olanak sağlar. Televizyon hem göze hem de kulağa hitap ettiği için nispeten kalıcı yaşantılar sağlar (Başaran, 2003).

Gerçek dünyadaki kavramları ve olguları görsel ve işitsel olarak sunabildiği için bu materyaller öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal alandaki becerilerinin de gelişmesinde etkilidir. Hatta etkin şekilde tasarlanmış vcd-dvd, psikomotor davranışların kazandırılmasında da büyük görev üstlenmekte ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, bu tür materyallerde ilerleme kat edilebilmesi için, günün teknolojisine ve konunun uzmanlarına başvurmak gerekir. Televizyon programlarının aksine vcd-dvd'lerin diğer bir faydası ise öğretmenin istediği yerde görüntüyü durdurabilmesi, soru sorabilmesi, öğrencinin katılımını sağlayabilmesi ve dönütler alabilmesidir (İlhan, 2010).

Teknolojik gelişim sürecinin ivme kazanmasında belki de temel kabul edebileceğimiz televizyonlar, dünyanın hatta evrenin sınıf ortamına taşınmasında etkili olmakla birlikte ev ve işyerlerinin hatta ulaşım araçlarının da eğitim amaçlı bir sınıf ortamına dönüştürülmesine olanak sağlamaktadır. Günümüzde açık lise, açık üniversite vb. uygulamalarla geniş kitlelere eğitim imkânı sunmaktadır (Vural, 2004).

Öğretmenleri yeni bilgilerden ve dünyadan haberdar etmesi, genel kültürlerini geliştirmesini sağlaması; eğitsel mekânlardan tasarruf sağlaması, maliyeti düşürmesiyle oldukça faydalı bir işlev gören televizyon, okullarda çokça kullanılan bir alet olmuştur (Uşun, 2006).

2.1.5.3.5. Projeksiyon Makinesi (Video Projektörü)

Bir bilgisayara bağlanarak ekranındaki görüntüleri yansıtmaya yarar. Günümüzde bilgisayarın kullanıldığı her yerde çok sıkça kullanılmaktadır. Geniş bir

kitleye yapılan sunumlar sırasında vazgeçilmez bir alet olmuştur. Okullar, iş ve konferans merkezlerinde çok kullanılan bir alettir. Çoklu ortam oluşturmada bilgisayar çok önemlidir. Fakat bilgisayar ekranı (monitörü) çok fazla sayıda kişiye sunum yapmak için küçük kaldığından projeksiyon makinesiyle daha büyük bir yüzeye yansıtılmak üzere tasarlanmıştır. Konferans projektörü denen ikinci bir çeşit projeksiyon makinesiyle kalabalık ortamlarda iki farklı yere aynı anda yansıtılmaya sunum yapılabilmektedir (Bayram, 2009).

2.1.5.3.6. Telekonferans

Değişik yerlerdeki en az üç kişi ya da gruplar arasında iletişim ağı üzerinden, sesle veya elektronik olarak, aynı zamanda iletişimi sağlamaya yönelik uzaktan konferans verme yöntemine telekonferans denir. Telekonferans sisteminde coğrafi olarak birbirinden çok uzak bölgelerde yerleşmiş kişilerin aynı ortamı paylaşıyor gibi bilgi alışverişinde bulunmaları söz konusudur. Bu sistem ile ses, görüntü, veri, çizim vb. unsurların karşılıklı olarak paylaşılması mümkün olmaktadır. Yaygın olarak akademik araştırma ağlarında kullanılan ve klasik konferans sistemine göre önemli avantajlar sağlayan telekonferans uygulamaları telefon hatlarının kullanımı yoluyla, geleneksel televizyon yayıncılığı, uydular ve kablo yayıncılığı gibi yollarla gerçekleştirilebilmektedir. Fakat teknik sorunların çıkabilmesi, veri aktarımı sırasında sesin belli bir süreliğine kesilebilmesi ve coğrafi mekânlar arasındaki saat ve kültür farkları bu uygulamanın kullanımını sınırlamaktadır (Bayram, 2009).

2.1.5.3.7. Hiper Ortam (Hypermedia)

Çoklu ortam imkânlarının en fazla kullanıldığı ortamdır. Hemen hemen her türlü materyal bu ortamlarda konunun anlatımında kullanılır. Hiper ortam; metin, grafik, gerçek hareketli görüntü, canlandırma ya da ses biçimindeki farklı bilgi birimleri ile bu birimler arasında kullanıcının kolaylıkla hareket edebilmesine elverişli bağlantı imkânlarını içeren bilgisayar yazılımları ve donanımlarının bulunduğu ortamdır. Bilgiler belli bölümler etrafında toplanarak sınıflandırılmıştır. Her öğrenciye bir bilgisayar düşer ve konu dışında başka bir program bu bilgisayarlarda çalışmaz; yani ana bilgisayara bağlı olarak hareket ederler. Öğrencilerin hiper ortam içinde not alabilmelerini, konuyu inceleyebilmelerini, konuyla ilgili grafik, metin, resim gibi verilere ulaşabilmelerini

sağlayan bilgisayar yazılımlarına da hiperteks (hypertext) denir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak hiper ortamlarda bütün çoklu ortam ürünlerinin tek bir donanımda toplanması sağlanmıştır. Böylece tüm olası bilgi temsil biçimleri ortam içinde kullanılabilir hâle gelmiştir (Bayram, 2009).

2.1.5.3.8. Bilgisayar

Bilgisayar, günümüzde her alanda ve hemen hemen herkes tarafından kullanılan ve çoğu evde bulunan teknolojinin en büyüleyici aletlerindedir. Bilgisayar veri olarak adlandırılan girdilerin bir işlem süzgecinden geçirilerek sonuçlarını bildiren bir aygıt; bilgiyi depolayabilen, veri işleyebilen, temel dört işlemin yanı sıra, karar da verebilen bir araçtır (Uludoğan, 2005). Çoklu ortam aracı olan bilgisayar çoklu ortamda birçok aracı içinde bulundurmasıyla bu ortamın en büyük veri hazırlayıcısı ve sunucusudur. Ayrıca öğrenciler en çok dikkatini çeken ve motivasyonlarını yüksek tutan çoklu ortam aracıdır.

Eğitim ve öğretim ortamında günümüzde sıkça kullanılan bilgisayar sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de vazgeçilmezi olmuştur. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri bu çoklu ortam aracı sayesinde teknolojinin bütün nimetlerinden faydalanabilirler. Artık e-okul modülü sayesinde okulun tüm paydaşlarını kendilerine ait verileri ve bilgileri paylaşabilir, aktarabilir. Okulun tüm paydaşları bilgisayarla istediği birçok şeyi daha hızlı ve etkili bir şekilde hazırlayabilir, planlayabilir, uygulayabilir. Bu konu hakkında Seferoğlu'nun (2006) belirttikleri özetle şunlardır:

1. Ders ve konu yazılımlarını kullanarak ders konularının öğretimini kolaylaştırabilir.
2. Eğitsel yazılımlar kullanarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir.
3. Bilimsel paylaşımlar yapabilir veya bu çalışmalara katılabilir.
4. Ödev ve sınavları değerlendirebilir.
5. Günlük ve yıllık planlama çalışmalarını rahatlıkla yapabilir.
6. Okul yönetimiyle ilgili evrak ve yazışmaları takip edebilir, kaydını tutabilir.
7. Okulun muhasebesiyle ilgili işleri (maaş bordrosu, okul-aile birliği vb.) düzenleyebilir.

8. Öğrenci ve öğretmenlerle ilgili akademik bilgileri toplayıp değerlendirmeler yapabilir.
9. Eğitimle ilgili sayısal verilerin hesabını kolayca yapıp kaydını tutabilir.

Geleneksel eğitimin yerini alan yapılandırmacı eğitim ile birlikte eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğrenci olmuştur. Öğretmen artık yol gösteren, rehberlik eden konumundadır. Bu durumda da öğretmenin işini en çok kolaylaştıran çoklu ortam aracı bilgisayardır. Bilgisayarla birlikte öğretmen öğrenciyle beraber bilgiye ulaşmakta ve bilgiyi beraberce yeniden yapılandırmaktadır. Bu durumda öğrenci, geleneksel eğitime göre çok daha aktif olmaktadır. Öğrenci, bilgiye, bulguya ulaşmak için öğretmeni beklememektedir. Artık bilgiye öğretmenin rehberliğinde ya da kendi başına ulaşabilmektedir.

En büyük çoklu ortam aracı olan bilgisayar eğitimde çok büyük reformların yapılmasına vesile olmuştur. Gerek ekonomide gerek sosyal hayatta ve gerekse eğitimde çağ atlatan bir araç olan bilgisayar, eğitimde geleneksel sistemin yerini haklı olarak almıştır.

Türkçe dersinde, bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bir konuda bilgisayar, öğretmenin elini güçlendirmekte ve birçok uygulama ortamı doğurmaktadır. Özellikle işin içine işitsel ve görsel unsurların dâhil edilmesiyle tam anlama yolunda büyük adımlar atılmış olunacaktır.

Öğrenci bir tarafta metni okurken diğer tarafta onu destekleyen görsel ya da işitsel açıklamalarla karşılaştığı yeni kelimeleri ve kavramları anlamlandırmakta daha cesur davranacaktır. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşım temelinde, program boyutunda birtakım yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu bağlamda 2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programıyla birlikte Türkçe dersinde öğrenci, öğretimin merkezinde konumlandırılmıştır. Bu durum, bilginin yapılandırılması, kalıcı öğretimin gerçekleştirilmesi adına mevcut öğretim metotlarının yanında yeni yöntem, teknik ve materyaller geliştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi çok önemli dil becerileri üzerine kurulan Türkçe dersi, bireyin tüm hayatını etkileyen bir konumdadır. Türkçe öğretimi adına özellikle dil bilgisi gibi soyut konuların kavranılmasında alternatif yöntemlerin işe koşulması daha da bir önem arz etmektedir. Öğretimde bilgiyi kavrama ve içselleştirmenin dolayısıyla kalıcı öğrenmenin bir yolu da beş duyuyu aktif hâle getirmek olduğu tezinden hareketle

geliştirilen FATİH projesi kapsamında, pilot okullara etkileşimli tahta ve tablet pc gönderilmiştir. Dersler, tablet pc'ye yüklenen e-kitaplarla işlenmektedir (Balcı, 2013).

Türkçe öğretiminde öğretmenlerin teknolojiden yararlanmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden hareketle yeni karşılaştıkları durumlara anlam vererek kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturduklarını savunan oluşturmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin aktifliği esas alınmaktadır. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi bu yaklaşıma uygun olarak öğrencilere uygulama imkânı tanımakta, böylece onları aktif hâle getirmektedir. Türkçe öğretiminde, bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler. Bu sayede her öğrenme grubuna mensup öğrenciye uygun bilgi sunulur ve klasik sınıf ortamı eğitimlerinde gerçekleşen öğrenmeden daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşir (Önkaş, 2008).

Türkçe eğitiminde bilgisayarın vazgeçilemez olduğu kabul edilen bir durumdur. Ancak öğretmenlerin bu derste bilgisayarı kullanma durumu çok daha önemlidir. Bilgisayar Türkçe eğitimi için asla amaç olmamalıdır. Bilgisayarın, Türkçe dersi amaçlarına ulaşmada sadece bir araç olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Tüm yöntem ve araçlarda olduğu gibi bilgisayar kullanımında öğretmenlerin birikim olarak yeterli düzeyde olması gerekir.

Çoklu ortam aracı olan bilgisayarın hem kullanıcıdan hem de kendisinden kaynaklı birtakım sıkıntıları vardır. Bunların aşılması yine öğretmenlerin göstereceği gayretle en az düzeye indirilebilir. Bilgisayar destekli eğitim, öğrencilere ders ve konular hakkında çok çeşitli faydalar sağladığı gibi bazı konularda sınırlı da kalabilmektedir. Öğrencilere bilgisayarlı öğretimin sağladığı başlıca yararlar özet olarak şunlardır Bayram (2009):

1. Etkileşimli ve bireysel bir öğrenme sunar. Öğrencilere sonsuz tekrar imkânı sunar.
2. Sınıf ortamında çok güç kullanılabilen öğretim yöntemleri uygulanabilir hale gelir.
3. Çoklu ortam olanağı sağlar.
4. Öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirir.
5. Bireyde özgüven duygusunu artırır, sosyal iletişimini de kuvvetlendirir (grupla çalışıldığında).
6. Öğrencilerin devamlı kontrol altında olması sağlanır.

7. Bedensel ve zihinsel özürli öğrenciler bilgisayar ile yapılan eğitim sayesinde kendi öğrenme hızlarına yakın bir öğrenme ortamına kavuşurlar.
8. Öğrencilerin kendi ürünlerini görmesine yardımcı olur ve öğrencilerdeki yaratıcılıkları geliştirir.

2.1.5.3.9. Video

Türkçe öğretimi için hazırlanan birçok film, video vb. araçlar sayesinde öğrenciler ilgili konu alanında bu araçlardan bilgiler edinir. Bu araçlar sayesinde edindiği bu bilgileri daha iyi yapılandırabilir ve bilgilerini sürekli yenileyebilir.

Video görüntüleri, durdurma, tekrar oynatma ve istenilen yerden başlama özellikleriyle konunun aktarımında en çok tercih edilen medya türlerindedir. Gelişen teknolojiler, video cihazları ve dijital kameralar yardımıyla kaydedilen görüntülerin kolaylıkla sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgisayar ortamına aktarılan bu görüntülerin, video ve ses işleme yazılımları yardımıyla kesilip birleştirilerek montajlaşabilmesi ve çeşitli görsel efektlerin eklenebilmesi bu medyaların etkileşimli ortamda kullanılmasını daha da cazip hâle getirmektedir (Sarıkaya, 2006).

2.1.5.3.10. Etkileşimli Video

Bilgisayarların eğitimde yerini almasıyla birlikte video izleyicileri pasif olmaktan çıkıp, videoyla etkileşimli hale gelmiştir. İzlenen video gösterisine istenilen yerde ara verilebilir ya da video gösterisinin istenilen yeri atlanabilir. Öğretmenler video gösterisine ara verip konuşma, tartışma yaptırıp tekrar izletebilir. Böylece video daha verimli ve öğrenci daha aktif hâle gelmiş olur. Bireysel eğitim olanağı sunar. Öğrencilerin beklentilerine doğru biçimde yöneltilme kapasitesi vardır ve hız, zaman, düzey gibi değişkenlerin kontrolü mümkündür. Etkileşimli videonun öğrencilerin dikkat yoğunlaşması ve hatırlama sürelerinin geleneksel öğretim ve bilgisayar destekli öğretime göre arttığını, anlama süresinin kısaldığını göstermiştir (Odabaşı ve Namlu, 2008).

Seçilecek videoların hepsi illa birebir dersi anlatmasına gerek yoktur. Bazen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olarak hem dikkatlerini toplamaları hem de bu alanla ilgili varsa filimler de izletilebilir. Bu açıdan derslerde filmlerin çoklu

ortam aracı olarak kullanılmasının pek çok yararı vardır. Öğrencilerin konuya güdülenmesini sağlar ve ilgi çekicidir. Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan araç ve gereçlerin, olay ve olguların gösterimini sağlar. Görme ve işitme duyularına hitap ettiği için çok etkilidir ve kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağlar (Öztaş, 2007).

2.1.5.3.11. İnternet

İnternet, insanlar arasındaki tüm engelleri ortadan kaldıran ve dünyayı insanların parmaklarının ucuna getiren yüzyılın en büyük aracıdır. İnternet, bilgi çağı olan günümüzde istenen içeriğin, istendiği zaman ve mekânda elde edildiği anlar yaşatır. Sosyal ve siyasi hayatta etkileri olduğu kadar eğitim alanında da İnternet'in önemli etkileri olmuştur. İnternet, bilgileri evlere, okullara taşıyan ve bilgiyi paylaşmayı kolaylaştıran bir araçtır. İnternet üzerinden yazılı, sesli ve görüntülü iletişim ve etkileşim sağlanabilmektedir. İnternet olanaklarının kullanılmasıyla verilen öğretime İnternet yoluyla öğretim ya da İnternet'e dayalı öğretim denilmektedir. İnternet yoluyla öğretim, geleneksel sınıflarda çoğunlukla yetersiz olan etkileşime de katkı sunan bir uygulamadır. Coğrafi ya da geçici olarak ayrılmış öğrencilere düşünce ve bilgi değişimi, işbirlikli çalışma, alternatif yolları keşfetme ve kendi öğrenme biçimlerini geliştirme olanağı sağlamaktadır. Yer ve zamandan bağımsız olarak sağlanan öğretim önemli olanaklar sunmaktadır. İnternet yoluyla öğretimde bu olanakların sunulması etkileşimli ortamlarla gerçekleşmektedir (Kaya, 2006).

2.1.5.3.12. Cd-Rom

Genelde her konuda deneyerek öğrenme en etkin ve kalıcı öğrenme yoludur. Şöyle ki, bazı deneyleri hazırlayabilmenin ön hazırlıkları vardır. Böylesi durumlarda deneyin hedeflediği bilgi ve yetenekleri öğrenmek gerekir. Çünkü ustalıkla kullanıldığında yaşamı ve deneyi kolaylaştıran gerçek donanımlar gerekli eğitimi görmemişler için pahalı, tehlikeli ve güçlük verici olabilirler (Baykal, 1984). Türkçe dersinde cd-rom'lar, işlenen konuyla ilgili test sorularını çözmek, kelime ve kavramları açıklamak ya da bir konuya metne hazırlık yapmak için kullanılabilir.

2.1.5.3.13. Sunu Amaçlı Yazılım Programları

Sunu amacıyla hazırlanan yazılım programı olan PowerPoint programından yararlanarak konuyla bağlantılı olarak hazırlanan etkinlikler sınıf ortamında kullanılabilir. PowerPoint'te konu tekrarı ve öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla, öğretmen uygulamalar hazırlayabilir. Öğrenciler bu durumda derse olumlu tutum geliştirir ve aktif olarak katılır.

“Tzetzis (2000) PowerPoint kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmasında, power point'in öğretim ortamını zenginleştirdiğini ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.” (Akt. İlhan, 2010: 21).

PowerPoint sunu programının özellikleri, Rıza (1998) ve Kablan(2001) tarafından kısaca şu şekilde açıklanır:

Metin Yazma: PowerPoint sunu programında farklı karakter ve puntolarda metinler oluşturulabilmektedir. Program aynı slayt içerisinde birden fazla farklı punto ve karakteri kullanılabilmektedir. Metinler mümkün olduğunca kısa ve öz ifadeleri içermelidir. Slayt üzerinde gerekli bilgi çok fazla ayrıntılı sözel bir şekilde ifade edilmemelidir. **Değişik Renk Kullanımı:** Bilgisayar programı içerisinde 256 değişik renk tonu yer almaktadır. Bir slayt üzerinde birden fazla renk kullanılabilmektedir. Slaytlarda tercihe bağlı olarak çeşitli arka planlar kullanılabilmektedir **Animasyon Özellikleri:** Slaytlarda yer alan resimlere çeşitli canlandırma efektleri verilebilmektedir. Bu efektler slayt geçişlerinde de kullanılabilmektedir. **Senkronize Edebilme:** Program slaytlarda yer alan metin, resim ve ses efektleri birlikte kullanılacak şekilde ayarlanabilmektedir PowerPoint sunu programı slaytların ve slaytların üzerindeki metinsel, görsel uyarıların bazı klavyeye bağlı düğmeler aracılığı ile konutlandırılması ve yönetilmesidir. Bu ayarlamaların sonucunda kullanıcı gösteriyi bilgisayar üzerinden yönetebilmektedir.

2.1.5.4. Çoklu Ortamlarda Materyal Seçimini Etkileyen Unsurlar

Çoklu ortamlarda kullanılacak materyaller seçilirken bazı unsurların etkisinde kalınabilir. Etkisinde kalınan bu unsurların iyi bir şekilde bilinmesi ve öğrenilmesi bu araçları kullananların elini güçlendirecektir.

2.1.5.4.1. Öğretmen Faktörü

Eğitim ve öğretimin tüm aşamalarının vazgeçilmezi olan öğretmen, sadece çoklu ortam araç seçiminde değil eğitimin her aşamasına yön veren kişidir.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımıyla öğretmenin etkisi zayıflamadan devam etmektedir. Geleneksel eğitim sisteminde tüm bilgilerin aktarıcısı iken yeni sistemle beraber öğrencilerin bilgiye ulaşmasında yol gösterici olmuştur.

Yol gösterici olan öğretmenin eğitimdeki etkisi daha da artmıştır. Çünkü o artık tüm bilgileri bilen değildir. Tam tersine öğrenciye bilgi yollarının anahtarını verendir. Bunu yaparken de çeşitli yol, yöntem ve araçlar kullanır. Öğretmen hedefini iyi bilmeli ve bu hedef doğrultusunda araç gereçlerini seçmelidir. Kendisi için en uygun olan değil tam tersi öğrenciye, derse en uygun aracı seçmelidir.

Öğretim araç-gereçlerinin eğitim-öğretim açısından büyük öneme sahip olmasına karşın, öğretmenlerin bu araç-gereçlerden yeteri kadar yararlanamadıkları görülmektedir. Bunun temel nedenleri ise şöyle sıralanabilir (Birol ve Ergin, 2000):

1. Öğrenci ve öğretmen iletişiminin azalacağı düşüncesi,
2. Öğretmenlerin yeni görevler üstlenmek istememesi,
3. Öğrenme ve öğretme sürecinin mekanikleşeceği düşüncesi,
4. Öğretim araç-gereçlerinin öğretmenin yerini alacağı düşüncesi,
5. Öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri kullanımına isteksizliği,
6. Öğretmenlere yardım edecek teknik eleman veya teknik uzmanın olmaması,
7. Öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri hakkında az bilgiye ve kullanım yeteneğine sahip olmaması,
8. Öğretmenlerin teknolojik öğretim araç-gereçlerini kullanmak istememeleri,
9. Öğretim araç-gereçleri kullanımının öğretmenlerin kısa sürede niteliksizleşmesine, böylece kendilerini kötü hissetmelerine ve işlerinde yabancılaşmalarına sebep olacağı düşüncesi,
10. Öğretim araç-gereçleri kullanımı sonucu öğretmenler ve öğrenciler arasındaki yeni bir iletişim biçimi geliştirmenin zorunlu olmasına ve bunun için de yeterli kültür olmaması nedeni ile sürekli yan sorunlar ortaya çıkabileceği düşüncesi,

11. Öğretim araç-gereçlerinin kullanılmasıyla öğretmenlerin; önemlerinin azalacağını, işlerini kaybedeceklerini ve yeni görevleri üstleneceklerini düşünmeleridir.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin bu teknolojileri dersleriyle nasıl bütünleştirecekleri hakkında bilgilendirilmeleri ve kendi öğretim yöntemleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini bütünleştiremediklerini, bunu sağlamak için desteklenmeleri ve eğitilmeleri gerekir (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

2.1.5.4.2. Öğrenci Faktörü

Yeni eğitim sisteminde eğitimin merkezinde olan öğrencidir. Eğitimin temel hedefi onu eğitim ortamında daha aktif hâle getirmektir. Bu durum çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimde daha elzemdir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamında öğrenci eğitimin her aşamasında görev alarak ortamı öğretmenle birlikte idare etmelidir. Böylece çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı hem verimli hem de daha zevkli ve amaca ulaşılabilir hâle gelmiş olur.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamında öğrenci rolünü tam olarak yerine getirdiği takdirde yapılandırıcı sistemin istediği bir eğitim ortamı sağlamış olur. Türkçe öğretimi programında istenilen amaçlara da daha çabuk ve daha etkili ulaşılmış olur.

2.1.5.4.3. Dersin Hedefleri

Türkçe dersi bütün dersleri kapsayan ve ana dilin öğretildiği ders olması nedeniyle diğer derslerden daha çok dikkat ve emek ister. Bu derste başarı sağlanmadığı zaman bu başarısızlık bütün derslerde kendisini gösterir. Bu kadar önem taşıyan ana dili dersi için hazırlanan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarının seçimi de o derece önem ve dikkat ister.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4-5).

Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarını seçerken sadece öğrencinin kısa vadedeki başarısı amaç olmamalıdır. Yukarıda programda da belirtildiği gibi hem bireylere sağlam kişilik hem de ülkenin milli menfaatleri için sağlam bir nesil yetiştirilmiş olur. Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak için çoklu ortam özel olarak hazırlanmalıdır. Çoklu ortamın her aşamasında bu bilinç aşılmalıdır.

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006: 4-5).

Öğretmen, öğrenci ve çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarını hazırlayan herkes bu ortamın kullanma amacına göre hazırlık yapacaktır. Çünkü her dersin ve her konunun kendine has önemi ve amacı vardır.

Bu çalışmanın konusu olan, okuduğunu anlama becerisi ile ilgili hazırlanacak çoklu ortam araçlarında bu hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü her bir dil becerisi için ayrı ayrı araçlar işe koşulmalıdır.

2.1.5.4.4. Ortamın Özellikleri

Türkçe eğitimde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarının seçilmesi ve uygulanması için sınıfın fiziki durumu önem arz eder. Donanımsız veya eğitime uygun olmayan ortamlar bu eğitimin gerçekleştirilmesi önünde engel olur. Ders öğretmeni, Türkçe dersinin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarıyla işleyeceği ortam hakkında bilgiye sahip olmalı ve öğrencileri bu ortamlar hakkında bilgilendirmelidir.

Ana dili öğretmenin en güzel yollarından birisinin çocukların okuma, dinleme, konuşma ve yazma gereksinimlerini karşılayan zengin bir öğretme-öğrenme ortamı yaratmak olduğunu da hepimiz bilmekteyiz. Böyle bir ortamı yaratmak için değişik araç ve gereçlerden faydalanabiliriz. Bu ortamların kullanılması ana dil öğretimine farklı bir zenginlik getirecektir (Odabaşı ve Namlu, 2008).

Ana dili eğitiminin yapılacağı ortam elbette çok daha fazla emek isteyecektir. Bu ortamın film izleme ya da boş zaman değerlendirme yeri olarak görülmesi durumunda hedeften şaşma olur ve öğrenci dersi ikinci plana atar. Öğretmen ders yılının başında bu ortamın kullanma amacı ve kurallarını ortaya koyarak işin ciddiyetini kavratmalıdır. Türkçe eğitimi için gerekli tüm malzemeler öğrenciler sınıfa ya da ortama gelmeden hazır edilmeli. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı araçlarının kullanımı ve ortama sağladığı yararlar öğrencilere aktarılmalıdır. Bu alanla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe eğitimde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin ve araçlarının kullanılacağı ortamlara gereken önem verildiğinde eğitim ortamı daha etkili olur.

Yapılandırmacı eğitim modeline göre eğitim yapılan sınıflarla ilgili bir çalışmada Tok (2010) yeni eğitim ortamlarının bazı özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Geleneksel eğitimde tamamen ders kitaplarına bağlı kalınırken, yapılandırmacı bir sınıfta bunun tersine, ders kitabından ve alıştırmalarından çok az faydalanılır; ağırlıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri materyaller kullanılır. Materyaller bireysel ve sınıf ihtiyacına uyumludur. Öğretmen, öğrencilerin bulunduğu sınıfa değil; öğrenciler, öğretmenin bulunduğu sınıfa gelmelidir. Yani, okullarda Türkçe sınıfı, matematik sınıfı gibi sınıflar oluşturulmalı, her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı'nın hedeflerine ulaşılabilmesinde öğrenme ortamlarının uygun koşullara getirilmemesinin sakıncaları ise şöyle dile getirilmektedir:

Yapılandırmacı yaklaşım, sınıfların fiziksel yapısından, öğretmenin öğrenme, öğretim ve sınıf içi rollerine kadar birçok köklü değişikliğin yapılmasını ister. Bu yaklaşımda sınıf çok önemlidir. Sınıf en kolay anlatımla öğretimin yapıldığı yerdir. Sınıfın fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretme faaliyetinin dinamiğini etkileyen bir unsurdur. Fiziki imkânlar, bilgilerin becerilerin tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak okullarda genel olarak tipik sınıf düzenlemesi yapılmaktadır. Sıralar ve masalar arka arkaya sıralanmakta, öğrencilerin yüz yüze iletişimlerinin olmadığı ortamlar oluşturulmaktadır. Böylesi bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin görevlerini sürdürmeleri iletişim kopukluğuna neden olur. Dolayısıyla bir sınıfın planının hazırlanması öğrencilerin aktif ya da pasif olma durumlarının da belirleyicisi konumundadır (Saban, 2005).

Türkçe Öğretim Programı'nın başarıya ulaşabilmesinin eğitim ortamlarının fiziki koşullar ve teknolojik araç-gereçler açısından sağlıklı kullanımına bağlı olduğu söylenebilir. Yeni programın hedefine ulaşılabilmesi için öncelikli olumsuz sınıf ortamlarının uygun hâle getirilmesi gerekir.

Türkçe eğitiminde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yöntem ve araçlarının seçilmesini etkileyen en önemli etkenlerin başında fiziki ortam gelmektedir. Çünkü ortamın şartlarına göre yöntemler araç, gereçler seçilir. Zaten bundan dolayı bakanlık okullarla bilişim sınıfları oluşturmaya çalışmıştır. Bu da gereksinimi karşılamayınca şu an pilot uygulama aşamasında olan yeni projeler geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Çünkü fiziki şartlar hem öğrenciyi hem de öğretmeni her açıdan etkiler. Bu olumsuz olursa eğitim de etkilenmiş olacaktır. FATİH projesi kapsamında okullarımızda alt yapı ve fiziki eksiklikler ile ilgili sıkıntıların aşılması durumunda başta Türkçe eğitimi ortamı sonrasında ise bütün derslerin ortamı eğitime daha elverişli olacaktır. Bu durumda öğretmen ve öğrenciler ortamı dersin amaçları doğrultusunda istedikleri şekilde kullanabilme olanağı elde edeceklerdir.

2.1.5.5. Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri

Çoklu ortam araçlarının seçimi gelişmiş güzel olmamaktadır. Hangi ders veya amaç için olursa olsun seçilecek araçlar veya hazırlanacak ortamlarda bazı kurallara ve

ilkelere uyulması gerekmektedir. Etkili çoklu ortam tasarlamada uyulması gereken ilkeler hakkında yapılmış olan çalışmalarda geneli ifade eden ilkeler aşağıda belirtilmiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz (2005):

Çoklu ortam ilkesi: Öğrenenler, resim ve sözcüklerin birlikte sunulduğu öğrenme ortamlarında, sadece sözcüklerden oluşan öğrenme ortamlarına göre daha iyi öğrenmektedirler.

Uzamsal yakınlık ilkesi: Öğrenenler, ilişkili sözcük ve resimlerin sayfa üzerinde birbirine yakın olduğu ortamlarda, uzak olduğu ortamlara göre daha iyi öğrenmektedirler.

Zamansal yakınlık ilkesi: Öğrenenler, birbiriyle ilişkili sözcük ve resimlerin aynı anda sunulduğu ortamlarda, ilgili sözcük ve resimlerin art arda sunulduğu ortamlara göre daha iyi öğrenmektedirler.

Tutarlılık ilkesi: Öğrenenler, konu ile ilgisi olmayan sözcük, resim ve seslerin ortamın dışında tutulduğu durumlarda daha iyi öğrenmektedirler.

Sıraya koyma ilkesi: Öğrenenler animasyon ve seslendirilmiş sözcüklerden, anlatım ve yazı ile sunulmuş sözcüklere göre daha iyi öğrenmektedirler.

Gereksizlik ilkesi: Öğrenenler, animasyon ve anlatımın birlikte sunulduğu ortamlarda, animasyon, anlatım ve yazılı sözcüklerin birlikte sunulduğu ortamlara göre daha iyi öğrenmektedirler.

Bireysel farklılıklar ilkesi: Tasarımın etkisi, daha az bilgiye sahip öğrencilerde, daha çok bilgiye sahip olanlara göre daha yüksek ayrıca, yüksek uzamsal kavramaya sahip olanlarda, düşük uzamsal kavramaya sahip olanlara göre daha fazla olmaktadır. Öğrenciye bilginin direk olarak, kolay bir şekilde sunulmasından çok, öğrencinin aktif olarak araştırmaya katılarak bilgiyi keşfedebileceği yolları bilmesi gerekir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde basılı olmayan veri tabanları ve basılı kaynaklarda yer alan çoklu ortamın, eğitim ve öğretimde kullanımı ile okuduğunu anlama konularındaki araştırmalar taranmıştır. Bu taramalar sonucu elde edilen veriler incelenerek ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve çoklu ortam kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin okuduklarını anlamaya katkısı ortaya konulmuştur.

Fındık Dönmez (2013) tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi” başlıklı çalışmada Türkçe öğretiminde 2005’te yapılan program değişikliği ve bu programın temel dayanağı olan yapılandırmacı yaklaşımın da ilkeleri göz önüne alınarak görsel okumanın, görsel düşünmenin ve karikatür kullanımının üzerinde durulmuştur. Ayrıca ilköğretimde Türkçe öğretiminde beceri alanlarındaki kazanımlara yönelik istendik davranış geliştirmede karikatür kullanımının geleneksel yöntemle karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Erçetin (2012) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama, Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Yeterliliği, Metinlerdeki Sözcükleri Farkında Olarak ya da Farkında Olmadan Öğrenme Faktörlerinin Hedef Sözcüklerin Tanınmasına, Sözcüklerde Biçim-Anlam İlişkisinin Kurulmasına ve Sözcüklerin Hafızada Kalıcılığına Olan Göreceli Etkisi” başlıklı çalışmada, hedef sözcüğü tanımadaki en önemli yordayıcının okuduğunu anlama (daha az bilinen metinlerde) olduğu görülmüştür. Sözcükte biçim-anlam ilişkisi kurmada en önemli yordayıcının okuduğunu anlama (daha çok bilinen metinlerde) olduğu bulunmuştur.

Yıldırım (2012) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması” başlıklı çalışmada amaç Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nın [Programme for International Student Assessment (PISA)] 2009 uygulamasına Hollanda, Kore ve Türkiye’den katılmış öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını öğrenci ve okul düzeyinde etkileyen faktörleri belirlemek, ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucuna göre, Hollanda, Kore ve Türkiye’de öğrencilerin okuduğunu anlama puanları bakımından okullar arasında farklılıklar vardır. Hollanda ve Türkiye’de okuduğunu anlama puanı bakımından ortaya çıkan farkın çoğunluğu okullar arası, Kore’de ise öğrenciler arası farklılardan kaynaklanmaktadır. Öğrenci düzeyi değişkenlerinin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkilerine ait bulgular incelendiğinde; öğrencinin, okumaktan zevk alma düzeyi, okuma sırasında anlama-hatırlama, özetleme stratejilerini kullanma sıklığı, ekonomik, ailesinin sosyal ve kültürel durumu değişkenlerinin benzer olarak Hollanda, Kore ve Türkiye’de okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kanmaz (2012) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmada, okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisi araştırılmıştır. İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

İleri (2011) tarafından hazırlanan “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesine” yönelik yapılan çalışmada, bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sert (2010) tarafından hazırlanan “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada; ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersinde öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türleri betimsel değişkenleri ile dikkat düzeyleri, kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Küçükavsar (2010) tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada; yapılandırmacı öğrenme tasarımının uygulandığı deney grubunun başarı düzeyinin arttığı görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme sürecinde uygulanan ara sınavlara ve sormacalara bakıldığında, okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir ilerlemenin olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski (2010) tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama

Düzeyleleri” başlıklı çalışmada, öyküleyici metinlerde öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin okuduğu anlamalarından yüksek olduğu; bilgi verici metinlerde ise öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca hem okuduğunu anlama hem dinlediğini anlama da öyküleyici metnin bilgilendirici metinden daha iyi anlaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Palavuzlar (2009) tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Düzeyinde Öyküleyici Metinlerden Hikâye Türü ve Bilgilendirici Metinlerden Deneme Türüne Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı” başlıklı çalışmada; herhangi bir öyküleyici metni okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, benzer düzeyde bilgilendirici metni okuduğunda da aynı başarıyı sağladığı belirtilmiştir. Hikâye ve deneme türünde okuduğunu anlama başarıları karşılaştırıldığında kızların erkeklerden daha yüksek başarıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Gümüş (2009) tarafından hazırlanan “Okuma Öncesi Aktivitelerinin Zamanlamasının Öğrencinin Okuduğunu Anlaması Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada; okuma öncesi aktiviteleri, parçayı okumaya başlamadan hemen önce yapan öğrencilerin, parçayı okumadan bir gün önce yapan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Okuma parçası zor ise, okuma öncesi aktivitelerinin, etkili bir biçimde zamanlanmasının alt düzeydeki öğrenciler açısından önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan bire bir görüşmeler sonucunda ise, çalışmanın kullandığı okuma öncesi aktivitelerinin öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konulmuş ve öğrencilerin okuma öncesi aktivitelerinin zamanlaması konusundaki tutumlarının karışık olduğu görülmüştür.

Akbaba (2009) tarafından hazırlanan “Çoklu Ortam Kullanımının Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersindeki Akademik Başarılarına, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine, Bilgisayara ve Çoklu Ortama Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmada; deney grubundaki öğrenciler, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımına yönelik öğrencilerin yapmış olduğu değerlendirme sonucunda, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendikleri, bilgilerin kalıcı olduğunu, derslerin tekdüzelikten kurtulduğu, derse karşı ilgilerinin arttığı, kendi hızlarına göre çalışabildikleri, ders kitabına ve öğretim elemanına bağımlılıklarının azaldığı, bilgilerin farklı kaynaklarla desteklenebildiği ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Kozan (2009) tarafından hazırlanan “Çoklu Ortam Modalite Efektinin ve İkinci Dil İşlek Bellek Kapasitesinin İkinci Dilde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama

Başarısına Etkileri” başlıklı çalışmada; modalite prensibinin öngörülerinin ikinci dil öğrencilerinde testin zamanına, işlek bellek kapasitesine ve değişik anlama başarısı türlerine göre farklılaşabileceği ileri sürülmüştür.

Yıldız (2009) tarafından hazırlanan “İlköğretim Birinci Sınıflarda Türkçe Dersinde Çoklu Ortam Araçlarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Etkililiğini Belirlemeye” yönelik araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karacak Deren (2008) tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeline Göre Tasarlanan Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı deneysel yöntemli araştırmada; çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarına olumlu katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ozan (2008) tarafından hazırlanan “Eğitim Amaçlı Çoklu ortam Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme Aracı” başlıklı çalışmada; hem görsel hem sözel etkileşimin bir arada kullanılmasının öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğinden dolayı eğitim ve öğretimde çoklu ortam araçlarına olan ihtiyacın giderek arttığını, bu tür çoklu ortam materyallerinin tasarlanmasında çoklu ortam tasarlama ilkelerine dikkat edilerek öğrenmenin önünde bir engel oluşturan aşırı bilişsel yüklenmenin önüne geçilebileceğini vurgulamıştır.

Türk (2007) tarafından hazırlanan “Çoklu Ortam Açıklayıcı Notlarının Sunu Modunun İkinci Dilde Okuduğunu Anlama ve Rastlantısal Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri” başlıklı çalışmada, çoklu ortam açıklayıcı notlarının sunu modunun ikinci dilde okuduğunu anlama ve rastlantısal kelime öğrenme üzerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin iki farklı modda sunulan bilgiyi eş zamanlı almalarının öğrenmelerine katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Kuşdemir Kayıran (2007) tarafından hazırlanan “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersinde, Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Derse İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada öğrenciler, çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde, Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını söylemişlerdir. Bu yöntemin, öğrencilerin başarısını arttırdığı, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığı, dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiği sonucuna varılmıştır.

Saka ve Akdeniz (2006) tarafından hazırlanan “Genetik Konusunda Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirilmesi ve 5E Modeline Göre Uygulanması” başlıklı çalışmada; kromozom-DNA-gen kavramları, genetik çaprazlama ve klonlama konuları ile ilgili animasyon ve simülasyonlardan oluşan bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile gerçekleştirdikleri bütünleştirici öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin kullanılmasının genetik kavramlarının öğretiminde başarıyı yükselten bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Taşçı (2006) tarafından hazırlanan “Biyoloji Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrenme Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmada, çoklu ortam uygulamaları, deney grubunun bilgiyi kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlara ulaşma açısından daha yüksek bir başarı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Küçük (2006) tarafından hazırlana “İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği” başlıklı çalışmada; eğitimde, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerin yetersizliğini görülmüştür. Teknoloji paralelinde, öğrenciyi merkez alan bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiği sonucuna varılmış.

Atik Çatak (2006) tarafından hazırlanan “PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmada, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görselliğin ön planda olduğu materyaller sayesinde öğrenci, kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmıştır. Materyalin bu özelliği, okunan kelime, cümle ve metnin daha iyi anlamlandırılmasını kolaylaştırmıştır. PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmasının yararlı olduğu, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Özdemir (2005) tarafından hazırlanan “Multimedya Temelli Derecelendirilmiş Okuma Kitaplarının Kelime Öğrenimi ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmada amaç çoklu ortam temelli derecelendirilmiş okuma kitaplarının başlangıç düzeyi yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenimi ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma sonucunda; multimedya grubundaki deneklerin son test, ertelenmiş son test ve okuduğunu anlama testlerinde diğer gruplardan önemli oranlarda daha iyi sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Sonuç

olarak, multimedya grubundaki öğrenciler multimedya açıklayıcılarının yeni kelimeler öğrenmede ve okudukları hikâyeleri anlamalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Akbulut (2005) tarafından hazırlanan “Multimedya Açıklayıcı Notlarının İngilizce Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinde Rastlantısal Sözcük Öğrenme ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkileri” başlıklı çalışmada farklı multimedya açıklayıcı notlarının ileri düzey İngilizce öğrencilerinde kısa ve uzun vadede sözcük kazanımı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırma amaçlanmıştır. Sonuçlara olarak; sözcüklerin aynı anda hem sözel hem de görsel şekilde sunulması öğrencilerin bu iki zihinsel model arasında daha iyi ilişkiler kurabilmesine yardımcı olduğu için öğrenmeye katkıda bulunduğunu söylemiştir.

Sezgin (2002) tarafından hazırlanan “İkili Kodlama Kuramı’na Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ortam Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmada; deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yapılan kalıcılık testi akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Altınışik Altun (2001) tarafından hazırlanan “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, Çoklu Ortamın, Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumu Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada, çoklu ortamın öğrenci başarıları ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretim ortamına göre bir farklılık yaratmadığını sonucuna varılmıştır.

Türkmen (2001) tarafından hazırlanan “Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmada, eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun kalıcılık testi puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık testi puanları ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun başarı puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı puanlarının ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Şahin (2000) tarafından hazırlanan “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Teknoloji Araç Temelli Multimedyanın Etkisi” başlıklı çalışmada multimedya araçları kullanılan grupla geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim 4. sınıf Sosyal

Bilgiler dersinde multimedya uygulamalarına dayalı öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim ile eğitim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.1. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Genel amaç ve sonuçları ele alınan araştırmalar incelendiğinde çoklu ortam araçlarının öğretim yöntemlerinde kullanımının oldukça önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Çoklu ortam araçlarının değişik alanlarda kullanıldığı, bu kullanımlarda öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını artırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Okuduğunu anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak okuma ortamında ne kadar çok işitsel ve görsel araç işe koşulursa anlamının o derece arttığı ortaya konulmuştur. Ortaokul düzeyinde, özellikle çalışılan örnekleme, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin anlama becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle önemlidir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

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

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi ile çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarına yönelik görüşleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir araştırmada ya da bir araştırma dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesiyle kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell ve PlanoClark, 2007). Nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesinin nedeni iki yaklaşımın güçlü yanlarından yararlanmak ve zayıf yönlerini telafi etmektir (Punch, 2005).

Karma yöntem araştırmacıya, araştırma problemleri ile ilgili farklı araştırma yöntem ve yaklaşımlarının kullanımına olanak sağlayarak araştırmayı genişletmesine olanak verir (Gökçek, 2008). Karma araştırma yönteminin gün geçtikçe daha önemli hâle geldiği bilinmektedir (Çepni, 2010). Ancak karma yöntem araştırmalarını yürütmek bazı zorlukları da barındırır (Creswell ve PlanoClarck, 2007).

Araştırmacıların nitel ve nicel yaklaşımlar ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu bilgileri araştırma sürecinde aktif bir şekilde kullanması bazı zorluklar içerir. Karma yöntem araştırmaları için araştırmacının hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerine hâkim olması gerekir (Cambazoğlu Bilici, 2012; Çepni, 2010).

Genel olarak dört temel karma yöntem araştırma deseni tanımlanmıştır. Zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desen, keşfedici desen ve iç içe gömülü desen (Creswell ve PlanoClark, 2007).

İç içe gömülü desen; karma yöntem araştırmasının iç içe gömülü deseniyle nicel veya nitel yöntem çerçevesinde çalışma yürütülürken, çalışmanın herhangi bir bölümünde çalışmayı genişletmek için başka veriler toplanır. İç içe gömülü desende iki veri türü araştırmanın farklı beklentilerini karşılamak için kullanılır (Churchill, O'NeilGreen ve Garrett, 2008; PlanoClark, VickiHuddleston). Bu çalışmada nicel verilerle cevabı aranan problemlerin yanında nitel verilerin toplanmasını gerektiren problemler de bulunmaktadır. Bu da araştırmanın karma yöntem araştırmasının iç içe gömülü deseniyle yürütüleceğini gösterir. İç içe gömülü desen, nitel verilerin uygulama öncesi ve sonrasında veya nitel verilerin uygulama süresince toplandığı tek aşamalı modeller doğrultusunda yapılandırılabilir (Creswell ve PlanoClark, 2007; Sandelowski, 1996).

Öğrencilerin, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi veri toplama süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

3.2. 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.

3.3. 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 (Ek 3). “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 (Ek 12).

Uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi ve Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmenin görüşü alınıp soru sayısı azaltılarak hazırlanan yedi soruluk “Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 15) uygulanmıştır.

3.3.1. 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, 19	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 eder.	19			
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

3.3.1.1. 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

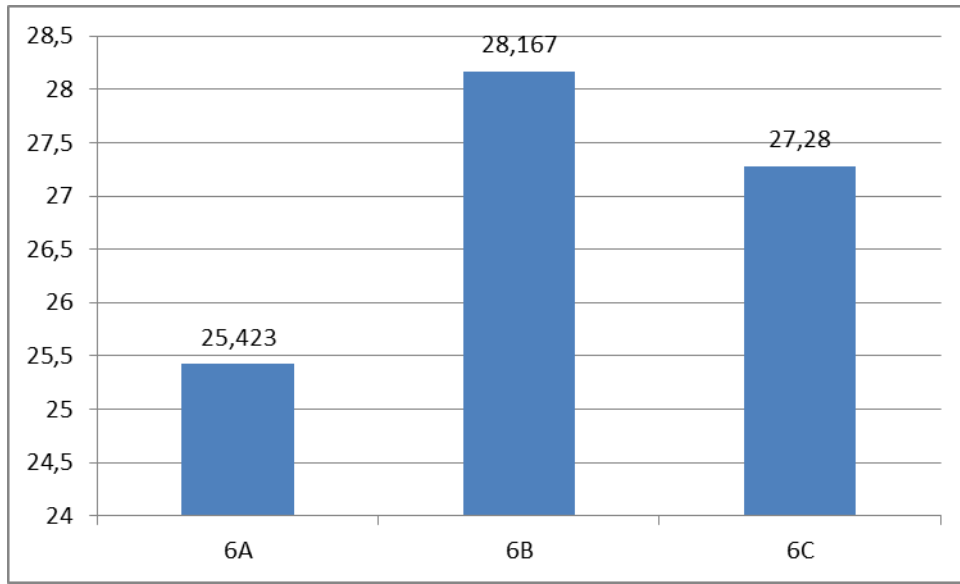
Konular	Kodlayıcılar Arasındaki ilişki
Komşuluk Metni	0,989**
Dostluğun Değeri Metni	0,982**
Erzurum'u Böyle Savunduk Metni	0,984**
İki Kardeş Dinleme Metni	0,976**
Pulsuz Dilekçe Metni	0,976**
Kırmızı Pabuçlar Metni	0,986**
Ah Şu Gençler Metni	0,843**
Gelecek Senin Çocuğum Metni	0,942**
Kalıcılık	0,935**

3.3.1.2. 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		

**Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi Başarı Düzeyi**

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 ($p=0,519>0,05$).

3.3.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin duygularının yoğunluğunun tutum objesinin lehinde mi, aleyhinde mi olduğunu yansıtmalıdır. Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

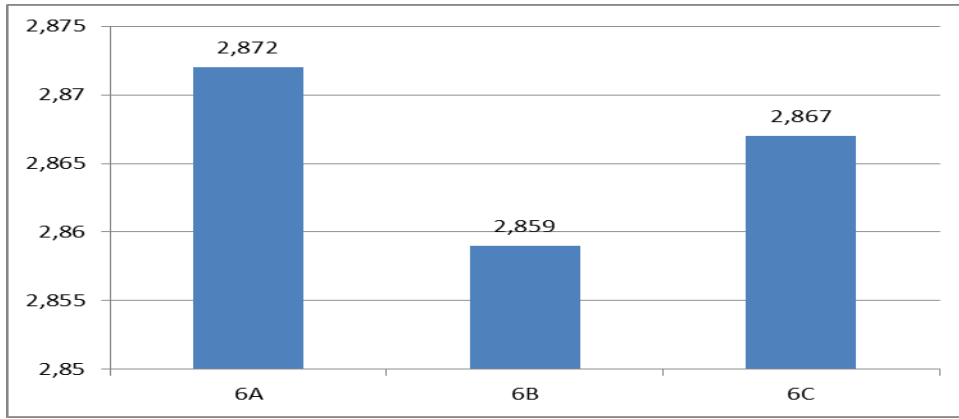
1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde,
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesinde,
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılabilir (Tavşancıl, 2006).

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).

3.3.2.1. 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		



Şekil 2. Uygulama Öncesi Tutum Düzeyi Ortalamaları

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:

3.3.3. 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 dışında evde olan kişi	Var	8	% 33,3	3	% 12,0
	Yok	16	% 66,7	22	% 88,0
Türkçe dışında konuşulan 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

3.3.4. Öğrencilerin Türkçe Dersinde “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim ve Araçlarının” Kullanımına Yönelik Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve altı soruluk görüşme formu (Ek 10) hazırlanmıştır. Bu görüşme formu ile öğrencilerin kullanılan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşmeye deney grubundaki tüm öğrenciler katılmıştır.

Görüşme, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.4. 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” (Ek 3), “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” (Ek13) ve “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek 14) 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 (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında Komşuluk metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 4).

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 (Ek 16) işlenmiş ve Dostluğun Değeri metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 5).

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 (Ek 16) işlenmiş ve Erzurum'u Böyle Savunduk metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 6).

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 (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında İki Kardeş dinleme metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 7).

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 (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında Pulsuz Dilekçe metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 8).

08-11/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubuna ise normal öğretime göre hazırlanan Kırmızı Pabuçlar adlı metin (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında Kırmızı Pabuçlar metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 9).

15-18/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubuna ise normal öğretime göre hazırlanan Ah Şu Gençler adlı metin (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında Ah Şu Gençler metnine yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 10).

22-25/12/2014 tarihleri arasında deney grubuna çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre, kontrol grubuna ise normal öğretime göre hazırlanan Gelecek Senin Çocuğum adlı şiir (Ek 16) işlenmiş ve sonrasında Gelecek Senin Çocuğum şiirine (dinleme metni) yönelik başarı testi iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Ek 11).

29/12/2014 tarihinde iki gruba eş zamanlı olarak Kalıcılık Testi uygulanmış (Ek 12) ve 30/12/2014 tarihinde iki gruba eş zamanlı olarak Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmış ve deney grubu öğrencileriyle uygulamaya yönelik görüşme (Ek 15) yapılmıştır.

Bu araştırmada izlenen süreç ve kullanılan ölçme araçları aşağıda (Tablo 7) gösterilmiştir:

Tablo 7. Araştırmada İzlenen Süreç ve Kullanılan Ölçme Araçları

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Aşaması	Uygulama Sonrası
Deney Grubu	“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”	Türkçe Dersi	“Okuduğunu Anlama Başarı Testleri”
	“Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”	Öğretiminde “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim”in Kullanımı	“Dinlediğini Anlama Başarı Testleri”
	“Kişisel Bilgiler Formu”		“Kalıcılık Testi” “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” “Yapılandırılmış Görüşme Formu”
Kontrol Grubu	“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”	Türkçe Dersi	“Okuduğunu Anlama Başarı Testleri”
	“Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”	Öğretiminde 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	“Dinlediğini Anlama Başarı Testleri”
	“Kişisel Bilgiler Formu”	Doğrultusunda Yapılan Öğretimin Kullanımı	“Kalıcılık Testi” “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”

Çalışmada deney grubunda işe koşulan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile kontrol gruplarında işe koşulan 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulaması ile ilgili aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim doğrultusunda yapılan öğretimin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi konulu bu çalışmanın deneysel uygulamasında kullanılacak öğretim materyalinin geliştirilme sürecinin işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmanın deneysel uygulamasında kullanılacak öğretim materyali tasarlama sürecinin ilk aşamasında programa uygun öğretim materyalinin hazırlanabilmesi için Kaplan ve Yıldırım Şen (2014) tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda hareket edilmiş ve öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Çalışma 6. Sınıf Türkçe ders kitabının “Toplum Hayatı” temasındaki dört ve “Kişisel Gelişim” temasındaki dört metin olmak üzere toplamda sekiz metni kapsamaktadır. Konu alanı ile ilgili olarak basılı, görsel materyallerden; metin, fotoğraf, resim,

karikatür, animasyon, video, film, vb. ile konunun duygusal boyutuna uygun olduğu düşünülen sözsüz müzikler dijital ortama aktarılmıştır. Konu içeriklerine göre tasnif edilen kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel araçların bir arada uyumlu bir şekilde kullanılacağı çoklu ortam hazırlanmıştır. Bu etkinlikler teknik olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okulun Bilgisayar Öğretmeni ve Ankara Türk Telekom Genel Merkezi'nde çalışan bir bilgisayar mühendisinin düzeltmelerinden ve olumlu görüşlerinden sonra etkinlikler Türkçe eğitimi ve okuduğunu anlama açısından; İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilip bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır.

Tüm bu etkinlikler projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtılarak ve ses sistemi uygun hâle getirilerek gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda işe koşulan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime göre yapılan öğretim aşağıdaki sıralamaya göre gerçekleştirilmiştir:

1. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı Türkçe dersi planlanarak Türkçe dersi öğretim programının altıncı sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Hazırlanan ders planlamasında, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.
2. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları temel hedef olarak ele alınmıştır. Sonrasında ise bu beceriler ile ilgili çalışmalar hazırlanmıştır.
3. Derslere ilk olarak öğrencilerin dikkatlerinin uygun video, resim, müzik, animasyon vb. araçlarla çekilmesi ile başlanmıştır. İşlenecek olan okuma ve dinleme parçası ile ilgili olarak hazırlık soruları sorulmuştur. Sonrasında metin yansıtılarak öğrencilerden hızlıca başlığa ve görsellere bakıp metinle ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir.

Dersin güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinde de çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime uygun olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Örneğin, dersin güdüleme aşamasında metnin içeriğine uygun olan müzikler, videolar, resimler dinletilip izlettirilerek anlama çalışmalarına duygularını da katarak güdülenmeleri sağlanmıştır. Gözden geçirme aşamasında “ödüllü sorular” etkinliği ile öğrencilerden soruyu bilenlere bir sonraki soruyu sorma ve soruyu cevaplandırarak öğrenciyi belirleme görevi vb. ödüller verilmiştir.

Dersin geliştirme bölümünde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime yönelik geliştirilen etkinliklere yer verilmiştir. Okuma çalışmalarında “Bireysel Okuma,

Sesli Okuma, Dönerli Okuma, Öğretmenin Okuması” gibi etkinlikler kullanılmıştır. “Dönerli Okuma” ile çok sayıda kişinin, slaytları sırayla okumaları sağlanmıştır. Dinleme çalışmalarında, seçilen metinle ilgili önce video izlettirilmiş sonra görseller perdeye yansıtılarak metin bilgisayardan dinletilmiştir. Her konu sonunda metnin içeriğine uygun olan kısa bir video, animasyon, tiyatro gösterisi vb. izlettirilerek anlamının pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

4. Dersin değerlendirme bölümünde, araştırmacı tarafından her konu sonrasında öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik testler hazırlanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubuna eş zamanlı olarak, “Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testleri” ve “Toplum Hayatı” temasının işlenmesinden bir ay sonra ise “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır.

Test sonuçları, iki Türkçe Öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve öğrenci başarı puanları hesaplanarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.4.2. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Doğrultusunda Yapılan Öğretim

Araştırma süresince, kontrol grubuna 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Dersler kontrol grubunda da araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dersler, kontrol grubunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda işlenmiş; kılavuzda yer alan etkinlikler dışında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretime yönelik etkinlik kullanılmamıştır.

Araştırmacı tarafından her konu sonrasında öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubuna eş zamanlı olarak, “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri ve Dinlediğini Anlama Başarı Testleri” ve “Toplum Hayatı” temasının işlenmesinden bir ay sonra ise “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır.

Sınav sonuçları, iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve öğrenci başarı puanları hesaplanarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.5. 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. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı belirlemek üzere t-testi uygulanmıştır. Grupların kendi içerisinde tutum öncesi ve sonrası arasındaki farkı belirlemek üzere eşleşmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme sonucundan elde edilen verilerin analizinde; betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi veri toplama süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmadan elde edilen veriler sorulara göre analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak veriler betimsel bir şekilde sunulur (Kümbetoğlu, 2005). Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırma deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimi ve araçlarının kullanımına yönelik sorulara verdikleri cevapların ortaya koyduğu temalara göre kodlanarak tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrenci görüşleri alıntılarla belirtilmiştir. Alıntıların aktarılmasında öğrenciler; Ö1, Ö2, Ö3 (öğrenci 3)...şeklinde verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

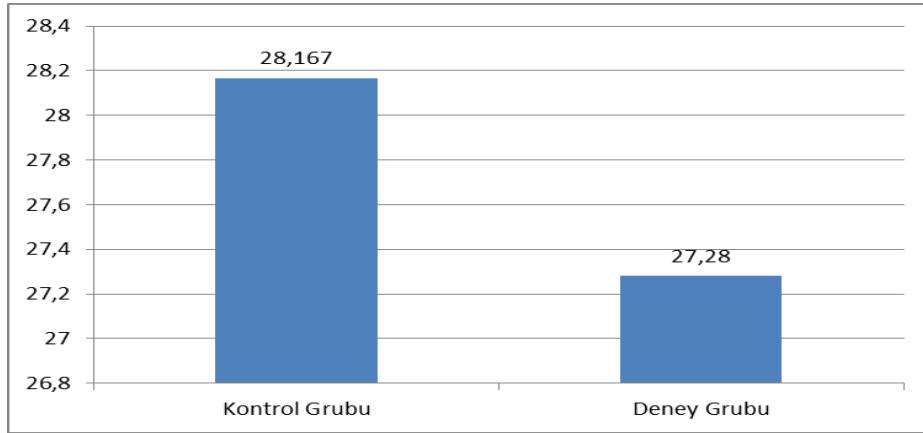
Bu bölümde, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın problem cümleleri çerçevesinde düzenlenmiştir.

4.1. 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		



Şekil 3. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Düzeyi Ortalamaları

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 ($p=0,724>0,05$).

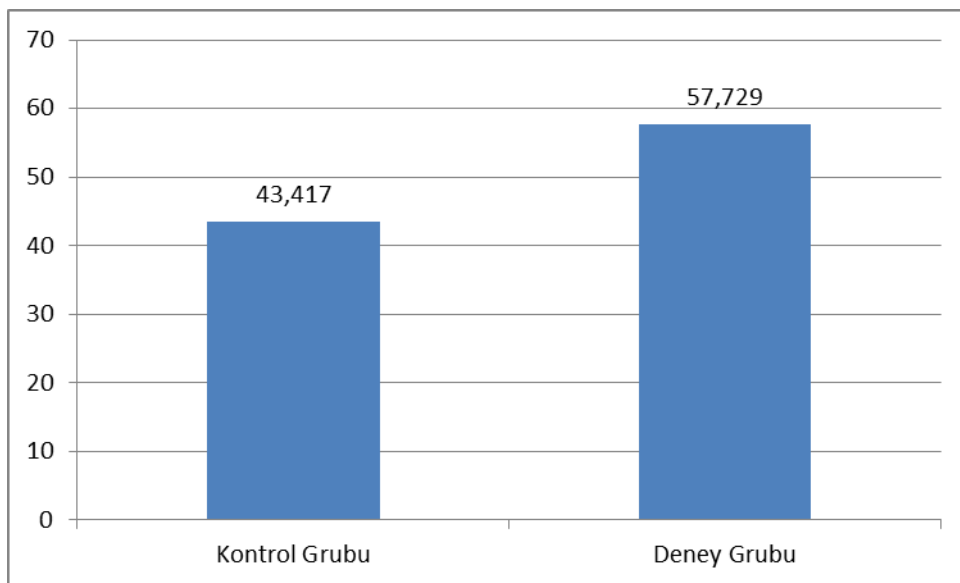
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

4.2. 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		

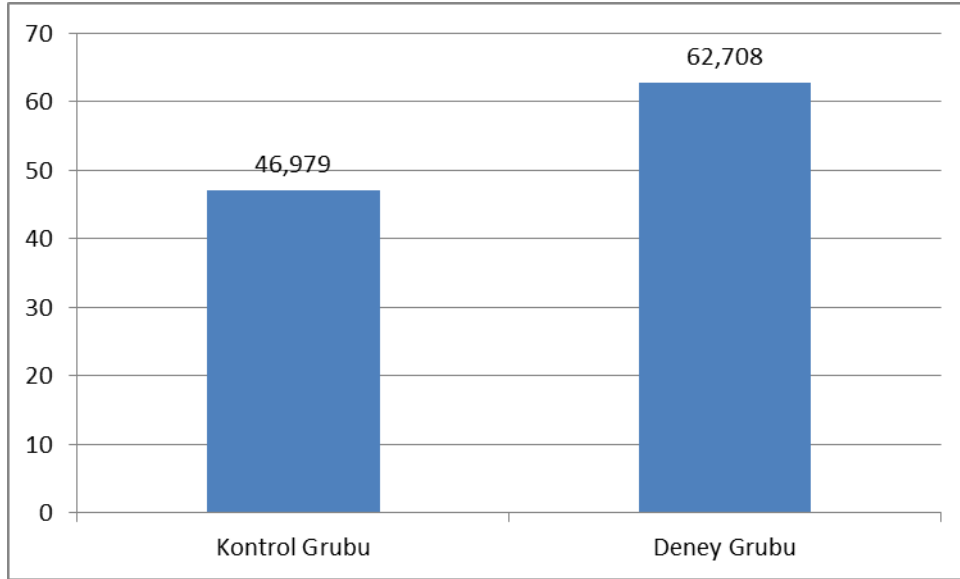


Şekil 4. “Komşuluk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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		



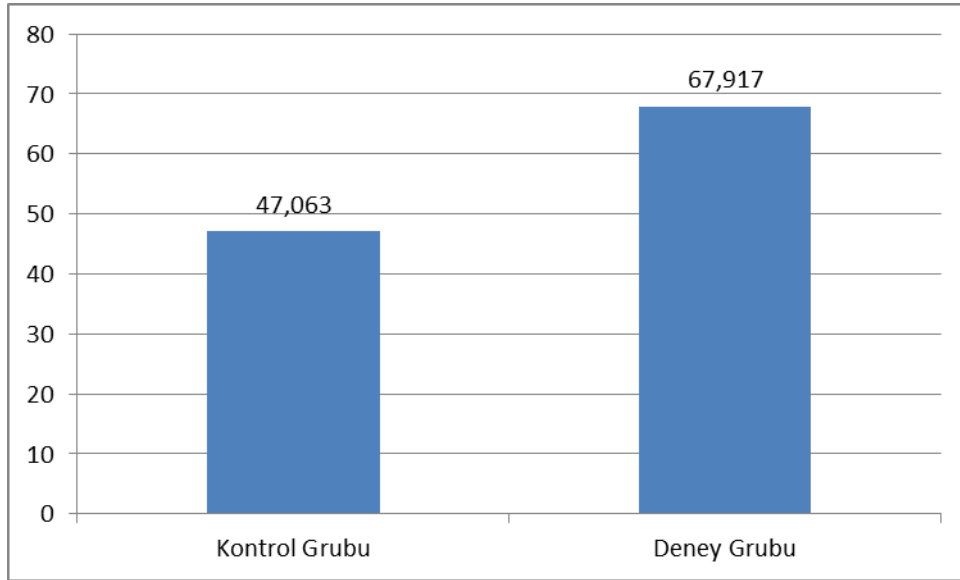
Şekil 5. “Dostluğun Değeri” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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

ortalamları 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		

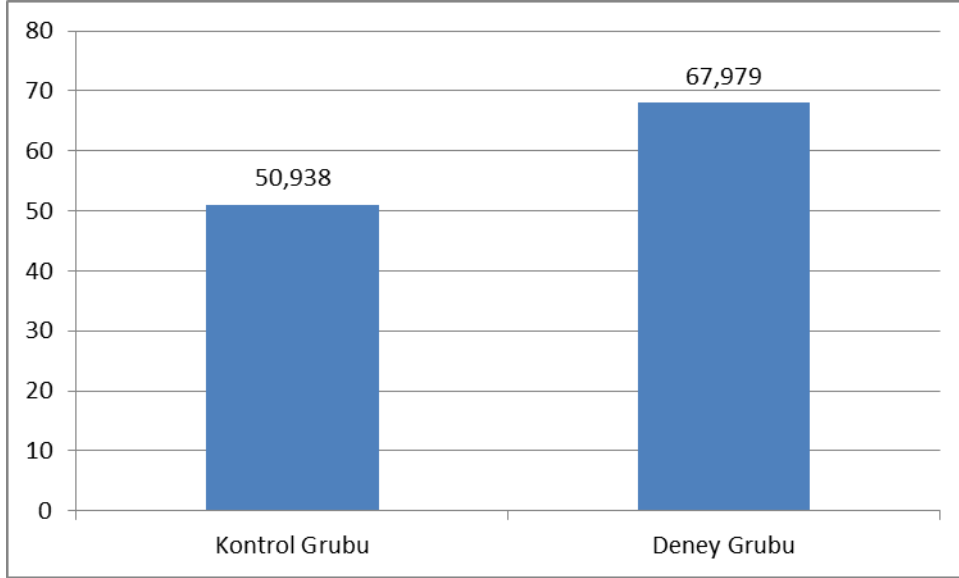


Şekil 6. “Erzurum’u Böyle Savunduk” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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

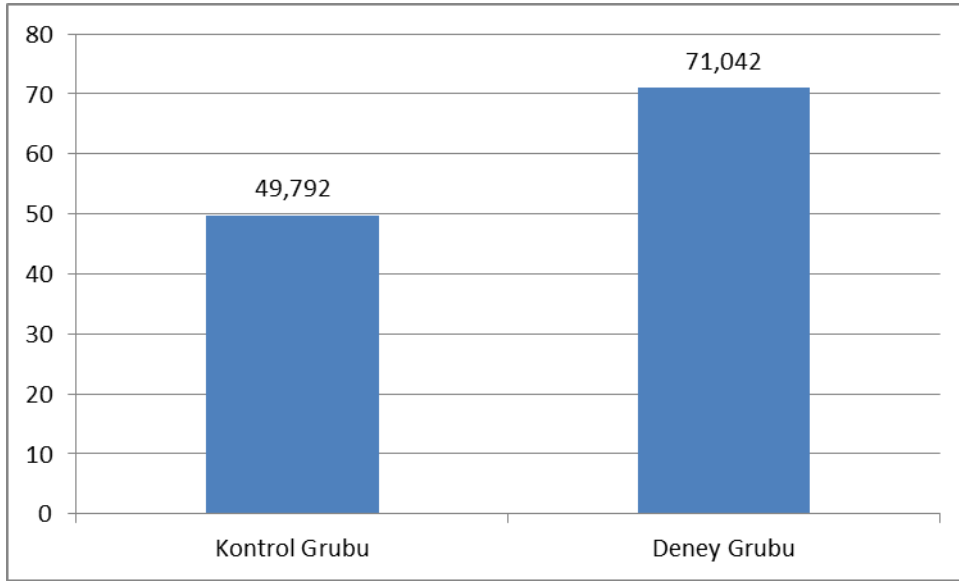
	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Pulsuz Dilekçe	Kontrol grubu	24	50,938	22,462	-2,630	0,012
	Deney grubu	24	67,979	22,434		

**Şekil 7. “Pulsuz Dilekçe” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları**

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		

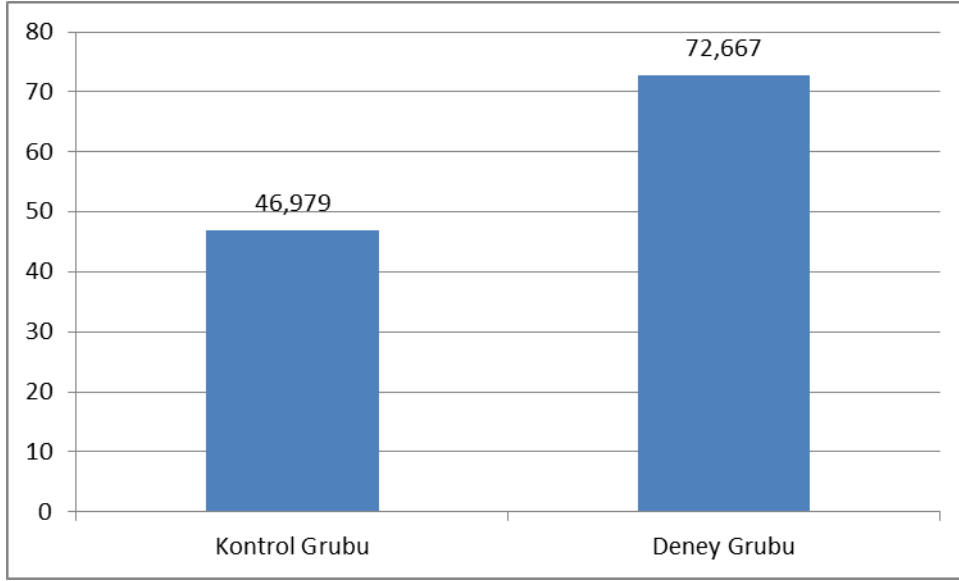


Şekil 8. “Kırmızı Pabuçlar” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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		



Şekil 9. “Ah Şu Gençler” Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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.

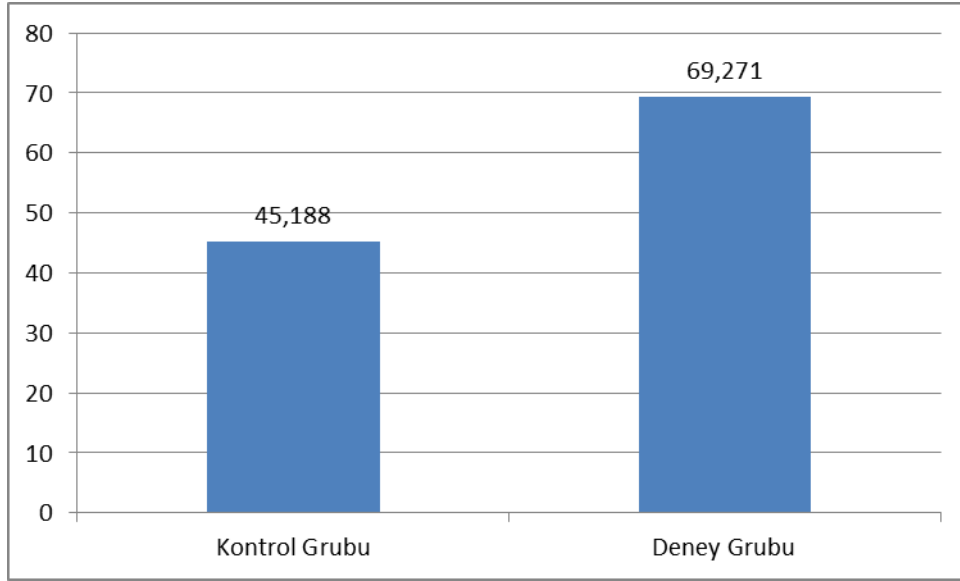
Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre her metin için yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin okuduğunu anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir.

4.3. 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

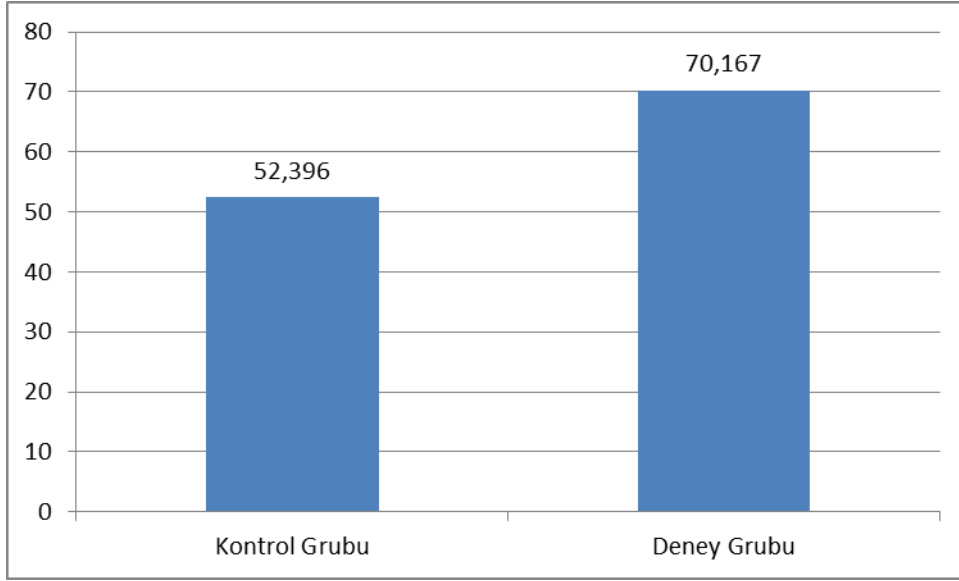
	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İki Kardeş	Kontrol grubu	24	45,188	21,395	-3,913	0,000
	Deney grubu	24	69,271	21,246		

**Şekil 10. “İki Kardeş” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları**

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		



Şekil 11. “Gelecek Senin Çocuğum” Dinleme Metni Anlama Düzeyi Ortalamaları

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.

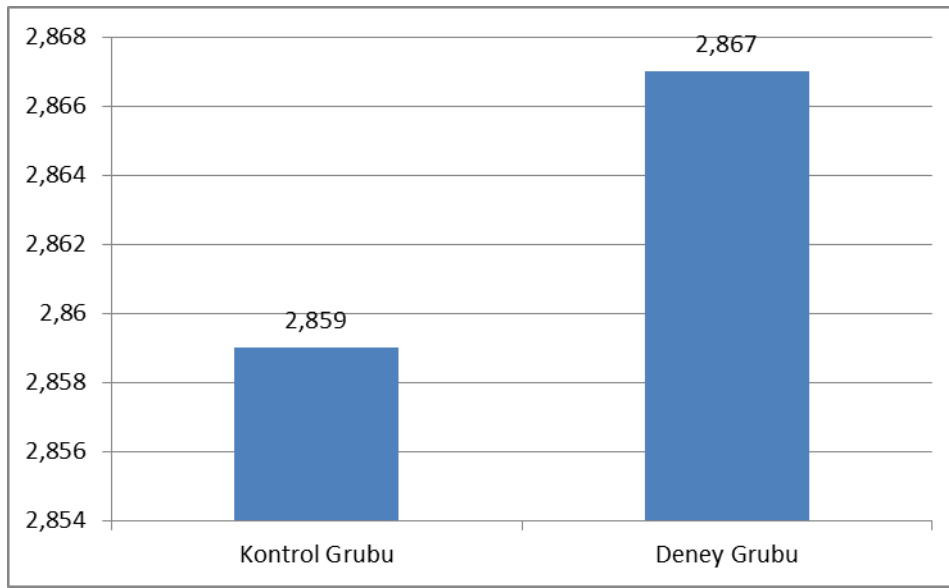
Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre her bir metin için yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin dinlediğini anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir.

4.4. 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		



Şekil 12. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları

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 ($p=0,939>0,05$).

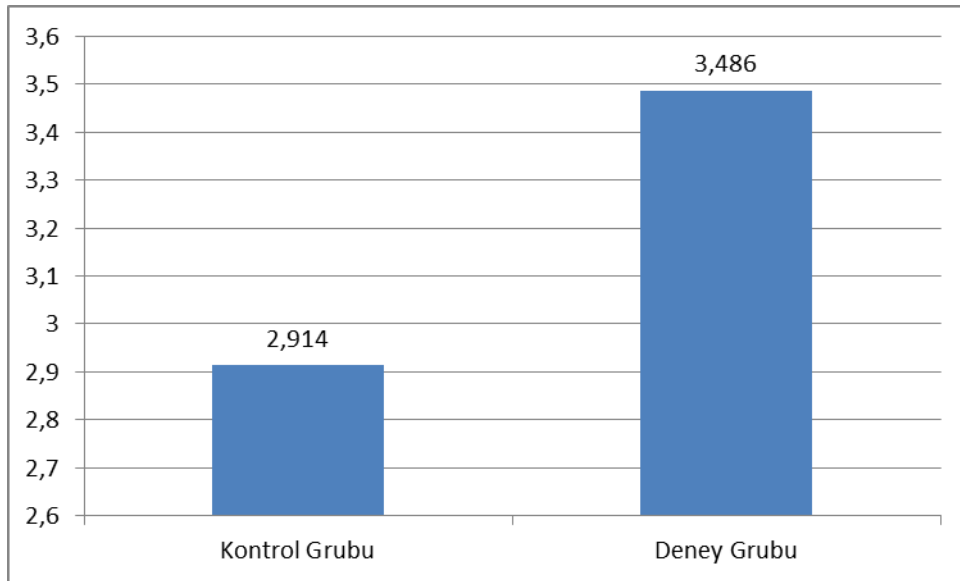
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

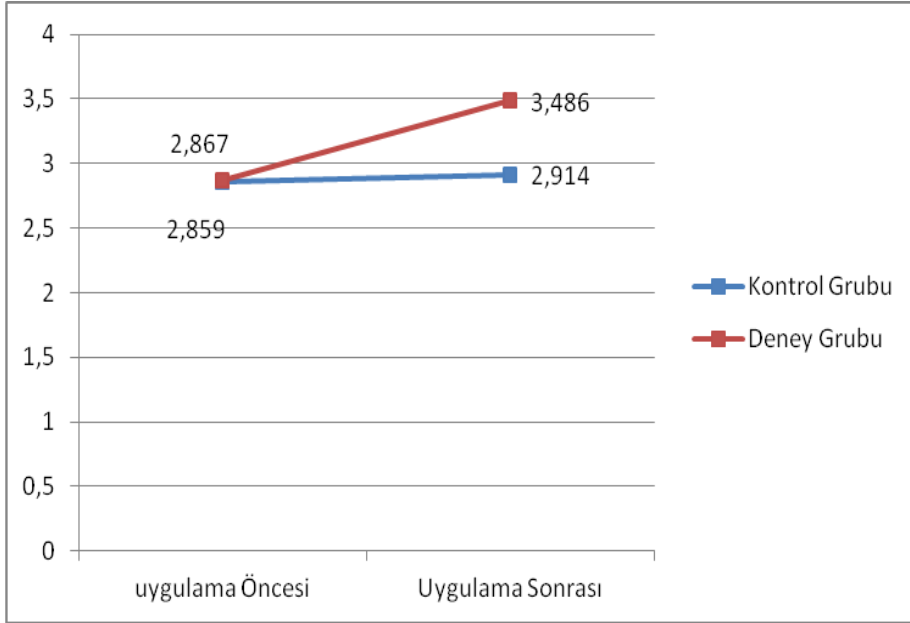
“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle uygulanan Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeklerine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna ait bulgular ve yorum aşağıdaki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



Şekil 13. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları



Grafik 1. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Düzeyi Ortalamaları

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.

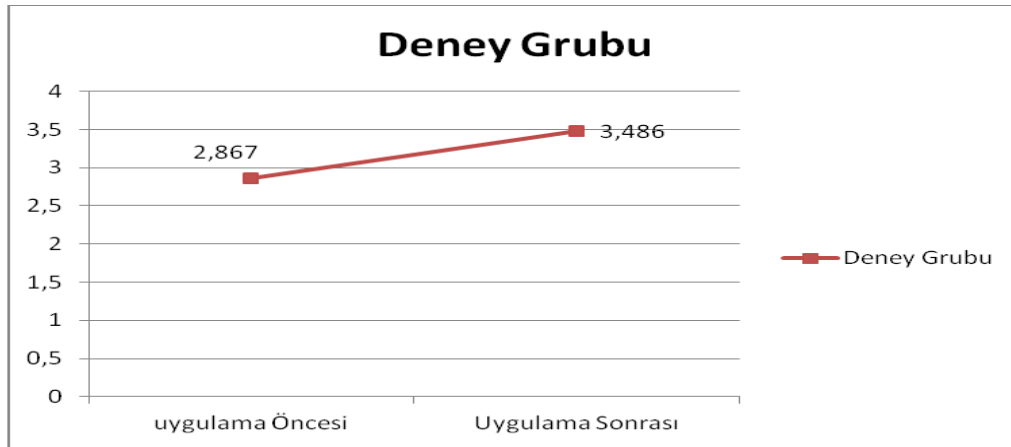
Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle öğrenim gören deney grubunun uygulama sonrası puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırdığını göstermektedir.

4.6. 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		



Grafik 2. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Tutumları Arasındaki Fark

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.

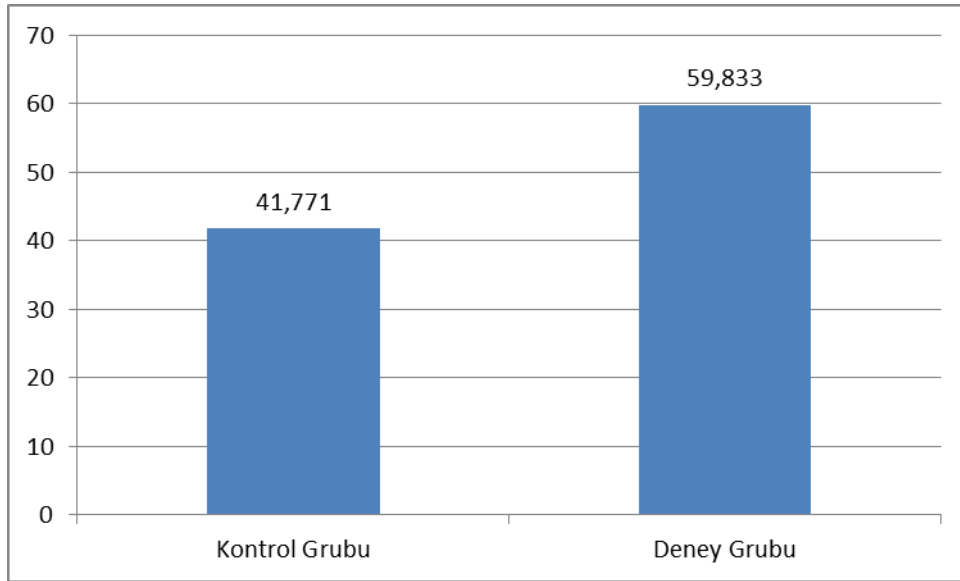
Tablo 19 ve Grafik 2’de de belirtilen sonuçlara göre çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle yapılan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

4.7. 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		

**Şekil 14. Kalıcılık Düzeyi Ortalamaları**

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.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusundan hareketle yapılan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Buna yönelik görüşler ve bu görüşlere yönelik değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarıyla gerçekleştirilen sekiz haftalık uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bu uygulamaya yönelik görüşleri açık uçlu yedi sorudan oluşan bir formla değerlendirilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinden Hoşnut Olma Durumuna Ait Görüşleri

“Sekiz haftadır Türkçe derslerini çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yoluyla (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) işledik. Dersin bu şekilde işlenmesi hoşunuza gidiyor mu? Nedenleriyle birlikte yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
<i>“Bu şekilde işlenen dersi anlamayacağımı düşünüyordum ama izlediğim videolar sayesinde bütün metinler hala aklımdadır. Bu da çok hoşuma gidiyor.”</i>	Kalıcı öğrenme	25	100
<i>“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim.”</i>	Motivasyon sağlama	19	76
<i>“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar.”</i>			
<i>“izlediğimiz videolar sayesinde okuduklarımızı daha iyi anlıyorum. Sınıfta işlenen derslerde bazen metinlerdeki kelimeleri anlamazdım. Ancak resim ve videolarla daha iyi anlıyorum.”</i>	Öğrenmenin kolaylaşması	25	100
<i>“Dinleme metinlerinde resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.”</i>	Daha iyi anlama ve öğrenme	17	68
<i>Türkçe dersinin bilişim sınıfında işlenmesinden çok hoşlandım çünkü derste hiç sıkılmadım.”</i>	Sıkıcı olmama	25	100
<i>“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yoluyla zevkli ve eğlenceli ders işledik.”</i>			
<i>“Çok hoşuma gitti. Animasyonlardan çok hoşlandım.”</i>	Görsel işitsel kullanma	25	100
<i>“Resim ve videolarla daha iyi anlıyorum.”</i>			

Tablo 21’deki verilere göre öğrencilerin (f=25) bu soruya verdikleri cevaplar “motivasyon sağlama, öğrenmenin kolaylaşması, kalıcı öğrenme, görsel ve işitsel

kullanma, daha iyi anlama ve sıkıcı olmama” gibi kodlar altında toplanmıştır. Öğrencilerden bazıları;

“Dinleme metinlerindeki resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.” (Ö1)

“Çok hoşuma gitti. Animasyonlardan çok hoşlandım.” (Ö 12)

“Bu şekilde işlenen dersi anlamayacağımı düşünüyordum ama izlediğim videolar sayesinde bütün metinler hala aklımdadır. Bu da çok hoşuma gidiyor.” (Ö 10)

Türkçe dersinin bilişim sınıfında işlenmesinden çok hoşlandım çünkü derste hiç sıkılmadım.” (Ö 7) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları yoluyla okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anladıklarını, anladıklarının kalıcı olduğunu, bundan dolayı derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu durumun da hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Derslerin bu yolla işlenmesinin, öğrencileri derse karşı motive ettiği ve dersin sonuna kadar dikkatlerini diri tuttuğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerde derse ve dersin bu şekilde işlenmesinden hoşnut oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerini Anlama Açısından Değerlendirme İlişkin Görüşleri

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde metinleri bu şekilde mi daha çabuk ve iyi anlıyorsunuz yoksa bunların olmadığı kendi sınıfınızda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar				
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%	
“Görselle desteklenen metinleri daha iyi anlıyorum.”				
“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yoluyla izlediğimiz videolar sayesinde okuduklarımı daha iyi anlıyorum.”	Görsel işitsel yolla daha iyi	25	100	
“Metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anlıyorum.”	anlama			
“Karagözle Hacivat gösterisini hep izlemek isterim.”				
Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yoluyla zevkli ve eğlenceli ders işlediğimiz için daha iyi anladım.”	Motivasyon sağlama	19	76	
“Dinleme metinlerinde resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.”				
“Görsel ve işitse araçlarla desteklenen metinleri daha iyi ve çabuk anlıyorum.”	Öğrenmenin kolaylaşması	25	100	
Eskiden dinleme metinlerini sonuna kadar dinleyemiyordum ama bilişim sınıfında resimlerin sayesinde hem daha iyi dinledim hem de hepsini	Sıkıcı olmama	25	100	

<i>anladım.”</i>			
<i>“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim.”</i>			
<i>“İşlediğimiz tüm metinler aklımdadır.”</i>	Kalıcı öğrenme	17	68
<i>“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar.”</i>	Derse aktif katılma	13	52

Tablo 22’deki verilere göre öğrencilerin (f=25) bu soruya verdikleri cevaplar “görsel işitsel yoluyla daha iyi anlama, motivasyon sağlama, öğrenmenin kolaylaşması, kalıcı öğrenme, ve sıkıcı olmama ve derse aktif katılma” gibi kodlar altında toplanmıştır. Öğrencilerden bazıları;

“Metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anlıyorum.” (Ö 5)

“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim.” (Ö 21)

“İşlediğimiz tüm metinler aklımdadır.” (Ö 19)

“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar.” (Ö 3)

“Görselle desteklenen metinleri daha iyi anlıyorum.” (Ö 16) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları yoluyla okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anladıklarını, anladıklarının kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları yoluyla derste okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları ile daha farklı ve eğlenceli Türkçe dersi işlediklerini belirtmeleri, öğrencilerin dersteki anlama becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde En Çok Etkilendikleri Olay ve Araçlara Dair Görüşleri

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde sizi en çok etkileyen olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
<i>“Leyleklerle ilgili çizgi filmi hiç unutmayacağım.”</i>	Çizgi film ve	25	100

<i>"Komşulukla ilgili animasyondan çok etkilendim."</i>	animasyonlar		
<i>"Tiyatro izlerken ses sistemi çok güzeldi."</i>	Ses sistemi	13	52
<i>"Keşke diğer metinlerde de ses sistemini getirseydiniz."</i>			
<i>"Erzurum'u Böyle Savunduk metnindeki Nene Hatun beni çok etkiledi."</i>	Nene Hatun	9	36
<i>"Nene Hatun çok güçlü bir kadındır."</i>			
<i>"Kırmızı pabuçlardaki kızın pabuçlarını kırmızıya boyaması ve en sonunda kendisi yerine babasına ayakkabı alması beni çok etkiledi."</i>	Kırmızı pabuçlardaki kız	23	92
<i>"Kırmızı pabuçlar oyunu çok hoşuma gitti."</i>			
<i>"İki kardeş metnindeki olaydan etkilendim ama sonunda barışmaları çok iyi oldu."</i>	İki kardeşin kavgası	18	72

Tablo 23'teki verilere göre öğrencilerin (f=25) bu soruya verdikleri cevaplar "çizgi film ve animasyonlar, ses sistemi, Nene Hatun, Kırmızı pabuçlardaki kız, İki kardeşin kavgası" gibi kodlar altında toplanmıştır. Öğrencilerden bazıları;

"İki Kardeş videosundaki kızın saçını kesip hasta kardeşine vermesi olayı beni çok etkiledi." (Ö 8)

"Leyleklerle ilgili çizgi filmi hiç unutmayacağım." (Ö 23)

"Tiyatro izlerken ses sistemi çok güzeldi." (Ö 2)

"Erzurum'u Böyle Savunduk metnindeki Nene Hatun beni çok etkiledi." (Ö 19)

"Kırmızı pabuçlardaki kızın pabuçlarını kırmızıya boyaması ve en sonunda kendisi yerine babasına ayakkabı alması beni çok etkiledi." (Ö 17)

"Tiyatro oyunu çok güzeldi. Ben de tiyatrocucu olmak istiyorum." (Ö 20) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarından memnun oldukları ama bu memnuniyetin daha çok derste kullanılan etkinliklere yönelik olduğu görülmektedir. Bu da çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarını Türkçe dersinde kullanmanın öğrenciler için uygun ve gerekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının derste kullanılmasının öğrencileri daha çok etkilediği ve derste işlenen olayları hafızalarında uzun süreli tutabildikleri söylenebilir.

Tablo 24. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Rahatsız Oldukları Olay ve Araçlara Dair Görüşleri

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde sizi rahatsız eden olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.”	Elektrik kesintisi	1	8
“İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.”	İnternet kesintisi	4	31
“Özellikle ilk derslerde Sınıfımızın soğuk olması beni rahatsız etti.”	Sınıfın soğuk olması	8	62
“Sınıfımız sabahları soğuktu.”			

Tablo 24’teki verilere göre (f=13) öğrencinin bu soruya verdiği cevaplar “elektrik kesintisi, internet kesintisi, sınıfın soğuk olması” gibi kodlar altında toplanmıştır. Bazı öğrenciler (f=5) diğer sorulara verdikleri cevapları aynen tekrar etmiştir.

“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız. (Ö 12)

“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.” (Ö 3)

“İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.” (Ö 13)

“Sınıfımız sabahları soğuktu.” (Ö 6) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılması aşamasında öğrencilerin rahatsız oldukları durumlar fiziki ve alt yapı kaynaklı sorunlardır. Bu da araştırmadaki uygulama ya da materyallere yönelik bir olumsuzluğun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25. Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Derse Katılma Durumlarına Dair Görüşleri

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde mi daha çok derse katıldınız yoksa sınıfınızda kitaptan işlediğiniz zamanda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Şimdi daha çok katılıyorum çünkü bilişim sınıfında ders daha güzeldir.”	Motivasyon	23	100
“Derste dikkatim hiç dağılmadı ve dersi hep dinledim.”	sağlama		
“Metni hiç anlamasam da resimler sayesinde metin hakkında konuşabiliyorum.”	Görsel işitsel kullanma	23	100
“Şimdi daha çok katılıyorum. İzlediğim filmlerle dersi daha iyi anladım.”			

<i>“Dersleri daha iyi anladım çünkü kelimeleri ve kavramları daha iyi tahmin ediyorum.”</i>	Dersin işlenişinin Kolaylaşması	17	73
<i>“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız.”</i>	Daha iyi anlama ve öğrenme	23	100
<i>“Şimdi daha çok katılıyorum. Bilişim sınıfında dersi daha iyi anladım.”</i>	Sıkıcı olmama	23	100
<i>“Kitaptan okuyunca sıkılıyordum ama bu sınıfta hiç sıkılmadım ve daha çok katıldım.”</i>			
<i>Derste hiç konuşmayan arkadaşlarımız bile derse katıldılar.”</i>			
<i>“Dersin bitmesini istemiyorum.”</i>			

Tablo 25’teki verilere göre öğrencilerin (f=23) bu soruya verdikleri cevaplar “görsel işitsel kullanma, motivasyon sağlama, dersin işlenişinin kolaylaşması, daha iyi anlama ve öğrenme ve sıkıcı olmama” gibi kodlar altında toplanmıştır. Öğrencilerden bazıları;

“Metni hiç anlamasam da resimler sayesinde metin hakkında konuşabiliyorum.” (Ö22)

“Şimdi.” (Ö 13)

“Şimdi daha çok katılıyorum çünkü bilişim sınıfında ders daha güzeldir.” (Ö 4)

“Şimdi daha çok katılıyorum. İzlediğim filmlerle dersi daha iyi anladım.” (Ö 19)

“Kitaptan okuyunca sıkılıyordum ama bu sınıfta hiç sıkılmadım ve daha çok katıldım.” (Ö 5) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılması aşamasında soruya cevap veren öğrencilerin hepsi (f=23) derse daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının öğrencilerin motivasyon ve dikkat seviyelerini yükselttiğini göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin derse daha aktif katılmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26 Öğrencilerin “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerine Yönelik Önerileri

“Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen Türkçe dersleriyle ilgili öğretmenimize neler önerirsiniz? Yazınız.” sorusuna verilen yanıtlar				
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%	
<i>“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.”</i>	Elektrik ve İnternet kesintisi	5	28	
<i>“İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.”</i>				

<i>"Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız."</i>	Sürekli aynı yerde ders işleme	13	72
<i>"Türkçe dersinin hep bilişim sınıfında işlenmesini istiyorum çünkü derste hiç sıkılmadım."</i>			
<i>"Müzikler çok güzeldi ve dersi müzikli işlemek isterim."</i>	Müzik olması	4	22
<i>"Müzikler beni çok etkiledi."</i>			
<i>"Bütün sınıflarda bilgisayarımız olursa her derste daha başarılı oluruz."</i>	Bütün sınıflarda bilgisayar ve projeksiyon olması	13	72
<i>"Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim. Diğer derslerde de bunu istiyorum."</i>			

Tablo 26'daki verilere göre öğrencilerin (f=18) bu soruya verdikleri cevaplar "elektrik ve internet kesintisi, sürekli aynı yerde ders işleme, müzik olması, bütün sınıflarda bilgisayar ve projeksiyon olması" gibi kodlar altında toplanmıştır. Öğrencilerden bazıları;

"Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız." (Ö 12)

"Karagözle Hacivat gösterisini hep izlemek isterim." (Ö 9)

"Türkçe dersi daha fazla olsun." (Ö 15)

"Bütün sınıflarda bilgisayarımız olursa her derste daha başarılı oluruz." (Ö 17)

"Keşke bütün metinlerde iki kardeş metnindeki müzik olsaydı." (Ö 1)

"Çok zevkli geçti derslerimiz, hiç bir şey önermiyorum." (Ö 22)

"Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı." (Ö 11) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu da öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılmasından memnun olduklarını ve bütün dersler için aynı yöntemi istediklerini göstermektedir. Eleştiri anlamında bazı öğrenciler (f=5) elektrik ve İnternet'in kesilmesini belirtmiş ve sınıftaki güç kaynağının tamir edilmesini istemişlerdir. Bu da bu tür araştırmalarda alt yapı eksiklikleri giderildikten sonra çalışmanın yapılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ve araçları ile hazırlanan Türkçe dersi etkinlikleri derse dikkat ve ilgi eksikliğini gidermektedir. Bu yöntem, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamakta ve bunu sürekli hâle getirmektedir. Bu da dersi daha iyi anlamalarını ve anladıklarının kalıcı hâle gelmesini sağlar. Derste okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin çeşitli araçlar yardımıyla, dersi daha iyi anlamalarına büyük

fayda sağlar. Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, öğrencilerin anlama becerilerine ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

5. 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.

5.1. 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 yarıyıl sonu sesli okuma hızlarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani deney grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğunu tespit etmiştir.

Küçük (2006) İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği 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 çözme 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.

5.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum

Eğitimde tutum, öğrencinin öğrenme ortamına, öğretmene ve konuya bakış tarzıdır (Ergün, 2005). Türkçe dersine ilişkin tutum, bu çalışmada diğer bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin altıncı sınıf

öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tutumlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Uygulama öncesi puanları kontrol altına alındığında, grupların uygulama sonrası puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Karşılaştırma sonuçları, farkın çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu lehine olduğunu göstermiştir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu birçok araştırmada da ortaya çıkmıştır. Çoğu öğrenci, görüşlerinde öğrenmeye katkı sağladığını ve öğrenme yaşantılarına zenginlik kattığını düşündüğü için çoklu ortam elemanları içeren daha fazla kaynak istediklerini belirtmişlerdir.

Benzer çalışmalarda (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.

5.3. Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki 24 öğrenciye çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin bilişim sınıfında uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde kullanılan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimi faydalı ve eğlenceli buldukları, bu yöntem sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür. Bu çalışma öncesinde, derste hep aynı şeyleri yaptıklarından dolayı Türkçe derslerini pek sevmediklerini söyleyen öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin sekiz haftalık uygulama sonundaki Türkçe dersleriyle ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği gözlenmektedir.

Yapılan görüşmede öğrenciler, Türkçe derslerinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimi kullanarak derste daha çok eğlendiklerini ve metinleri daha iyi anladıklarını ve bunun sonucunda başarılarının arttığını; dersi daha çok sevmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Görüşmeden elde edilen bir diğer bulguda öğrenciler, en çok sevdikleri etkinlikler olarak; “video, animasyon izleme ve müzik dinleyerek okuma” etkinliklerini saymışlardır. Bunlarla desteklenmiş metinleri daha iyi anladıklarını ve bilmedikleri kelime ve kavramları daha iyi öğrenmelerini sağladığı için bu etkinlikleri daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, bu uygulamaya başlamadan önce Türkçe derslerinde kullandıkları metinlerin uzunluğundan ve anlaşılamamasından şikâyetçi olduklarını ancak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle işlenen metinlerin daha da uzun olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrenciler için zevkli bir yöntem olan çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin, dersin daha çok sevilmesinde ve öğrencilerin derste okuduklarını daha iyi anlamasında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarılarını ve derse ilişkin tutumlarını arttırmada, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin kullanılmasında çeşitli yararlar olduğu görülmektedir.

6. 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.

6.1. Sonuçlar

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

6.1.1. 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.

6.1.2. 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.

Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin, Türkçe derslerini çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yoluyla (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) işlemekten memnun oldukları ve bu araçlar sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derste okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile daha farklı, daha eğlenceli bir Türkçe dersi işlediklerini ve bunun için başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tümü çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen metinleri daha çabuk ve daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bunun en büyük nedenlerini ise derste görsel ve işitsel araçların metinle birlikte verilmesi olarak göstermişlerdir. Böylece metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anladıklarını vurgulamışlardır.

Ders işleme sürecinde kendilerini rahatsız eden olay olarak zaman zaman elektriğin ve İnternet bağlantısının kesilmesini göstermişlerdir. Araçlar konusunda herhangi bir rahatsızlık belirtmemişlerdir.

Öğrenciler, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslere daha çok katıldıklarını vurgulamışlardır. Bunun en büyük nedeni olarak çoğunlukla videoların ve diğer araçların metni anlamaları üzerindeki olumlu etkisini göstermişlerdir. Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimle işlenen derste metni anlamada zorlandıkları anda diğer araçların yardımıyla okuduklarını daha çabuk anlamaya başladıklarını vurgulamışlardır.

Bilişim sınıfında işlenen Türkçe dersiyle ilgili öneri niteliğinde bir şey söylenmemiştir. Öğrencilerin çoğu, derslerin hep böyle olmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise sınıflarına projeksiyon cihazı istemişlerdir. Birkaçı ise Türkçe dersinin yılsonuna kadar bilişim sınıfında işlenmesi hususunda görüş belirtmişlerdir.

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 değiştirmedeği, bunun yanında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun uygulama süresince başarılarının arttığı gözlemlenmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Deneysel gruptaki 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 deneysel gruptaki 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.

6.2.2. 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 gücünü çeken öğrencilere uygulanarak sonuçları incelenebilir.

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

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Yayınları.
- 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.
- Akbulut, Y. (2005). *Multimedia Açıklayıcı Notlarının İngilizce Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinde Rastlantısal Sözcük Öğrenme ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 463-471.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi, Uluslararası e- Dergi*. 2 (2), 33-45.
- Akın, E. Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (8), 91-110.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyunlu, B. (1998). *Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Akkoyunlu, B. Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 9-18.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (2007). *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*. (5.Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, M., Tekedere, H. ve Genç Ö. (2001). *İnternet Tabanlı Eğitimde Web Sayfa Tasarımı ve Multimedya Öğeleri ile Geliştirilmesi, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi*. (BTIE), ODTÜ- KKM, 3-5. Ankara.
- 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.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğretimi ve Öğrenimi*. (2. Baskı), Ankara: Asil Yayın-Dağıtım.
- 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.
- Balcı, S. (2013). Türkçe Dersinde "Tablet Pc Pilot Uygulaması"yla Öğretim Gören Öğrencilerin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(1), 855-870.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. (8.Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başaran, M. (2003), 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Baykal, A. (1984). Bilgisayarın Öğretim Sistemine Katkısı. *Bilgisayar*, (37), 62-66.
- Bayram, N. (2009). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Multimedya Olanaklarının Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Becel, A. (2013). Bilişim Teknolojileri Ekseninde Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (3), 61-81.
- Belet Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 69-86.
- Biröl, C. ve Ergin, A. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). Fen bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Özyeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting mixed method research. London: Sage Publications.
- Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (11), 116-125.
- Çaycı, B. ve Demir M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çeçen, M. A. ve Zorbaz, K.Z. (2009). *Proje Tabanlı Öğretim ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı*. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 87-104.
- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlgili Bilişsel Becerilere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi*.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Diñç, 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 Stilllerine Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi ile Öğretmen Adaylarının Ortama Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış 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* Özel Sayısı, (11), 269-307.
- Emre, A. C. (1945). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erçetin, G. (2012). *Okuduğunu Anlama, Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Yeterliliği, Metinlerdeki Sözcükleri Farkında Olarak ya da Farkında Olmadan Öğrenme Faktörlerinin Hedef Sözcüklerin Tanınmasına, Sözcüklerde Biçim-Anlam İlişkinin Kurulmasına ve Sözcüklerin Hafızada Kalıcılığına Olan Göreceli Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, M. (1997). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi: İletişim*. Ankara: Pegem-Personel Eğitim Merkezi.
- Ergün, M. (2005). *Sınıfta Motivasyon*. E. Karip (Editör.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erman Aslanoğlu, A. (2007). *Pırls 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gencan, T. N. (2001). *Dil Bilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, (379), ss.40-45.
- Gökçek, T. (2008). *6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gültekin, K. (2006). *Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, P. (2009). *Okuma Öncesi Aktivitelerinin Zamanlamasının Öğrencinin Okuduğunu Anlaması Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004) Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1), 43-48
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- 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.
- Kablan, Z.(2001). *PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Türkçe İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen, G. (2014). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- 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.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu
- Kozan, K. (2009). *Multimedya Modalite Efektinin ve İkinci Dil İşlek Bellek Kapasitesinin İkinci Dilde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarısına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, K. (1999), *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu. M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, XXVIII, 283-298.
- 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.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2007). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/turkce6_8_24082007rar adresinden 27.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.(6-8)* Web: <httpfile:///C:/Users/erhan/Downloads/2148.pdf> adresinden 20.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1999). *MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Brifing Dosyası*, Web:<http://meb.gov.tr> adresinden 30.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11)*, 851–876.
- Odabaşı, F. ve Namlu, A.G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ortamlar*. <http://www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite07.pdf> adresinden 9.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, F., Kavcar, C. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- 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.
- Önkaş, N.A. (2008). *Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme*. Web: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/157.doc> adresinden 26.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, M. (2005). *Multimedya Temelli Derecelendirilmiş Okuma Kitaplarının Kelime Öğrenimi ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özmen, R. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitimi Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2007) *Tarih Öğretimi ve Filmler: "Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi"* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Plano Clark, V. L, Huddleston, C. C., Churchill, S., O'Neil Green, D. Ve Garrett, A. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Educational Psychology Papers and Publications, (81)*. Web: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/81> adresinden 25.07.2014 tarihinde alınmıştır.

- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş/Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. İstanbul. Siyasal Kitabevi.
- Rıza, E.T. (1998). PowerPoint and Distance Education. *Türkiye İkinci Ulusal Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Ankara. 327-332.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saka, A. ve Akdeniz, A. R. (2006). Genetik Konusunda Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirilmesi ve 5E Modeline Göre Uygulanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 129-141.
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in Nursing & Health*, 19(4), 359-364.
- Sarıkaya, B. (2006). *Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim I.Kademe Öğrencileri İçin "Renk Bilgisi" Konulu Eğitim Cd'sinin Hazırlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Seferoğlu, S. S.(2006).*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Semerci, A. (1999). *Öğretim Amaçlı Bir Çoklu Ortam Yazılımı Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2002). *İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- 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
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2003). Eğitim Teknolojisi Işığında Türkçe Öğretimi, 3. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 1, 319-323.
- Taşçı, G. (2006). *Biyoloji Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrenme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Yazma Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme (MEB. Yayınları Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, H. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı, *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (17), 36-37.
- 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.

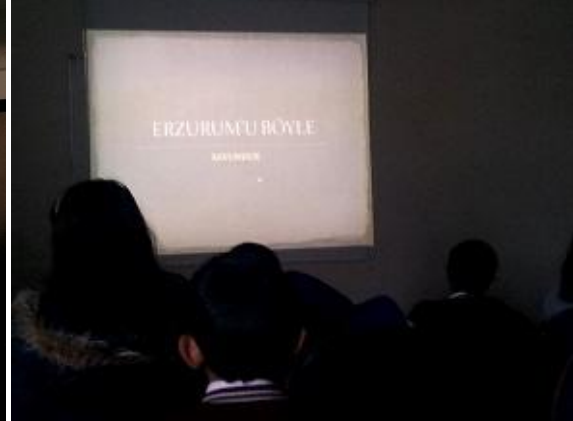
- Tutaysalır, H. (2006). *PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- 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.
- Türkmen, D. B. (2001). *Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 197- 212.
- Uludoğan, M. (2005). *Eğitimde Bilgisayar Okuryazarlığı Bilgisayara Giriş*. Ankara: Ctd Systems Yayıncılık.
- 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. (2006) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayarlı Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. (İkinci basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Vural, B. (2004). *Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2001). Bilişsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 9(1), 53-58.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, M. (2005). Solunum Zinciri Konusunda Simülasyonla Desteklenmiş Bir Bilgisayar Programının Öğrenme ve İlgiye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 22-228.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Araştırması, Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi: Pisa 2009 Hollanda, Kore ve*

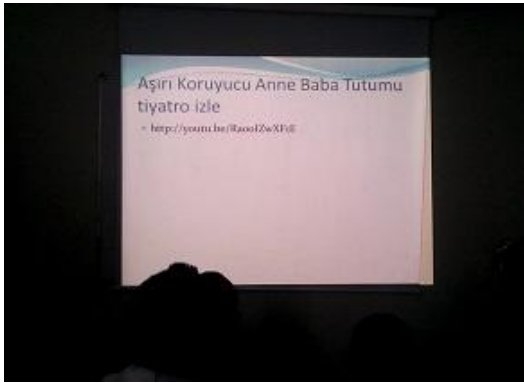
- Türkiye*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. Yıldız, M. Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory ve Practice*,10 (3), 1855-1891.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Web:<http://www.bilisimdergisi.org/s13> adresinden 30.07.2014 tarihinde alınmıştır.

EKLER

6.3. EK 1 Çoklu Ortama Dayalı Öğretim Ortamı Fotoğrafları







6.4. EK 2 Öğrenci Cevap Kâğıtları

1- Oatlımızın kaval altınmızın şifasına olduguna söyleyen biri varsa okunmuşdur.

2- Konya kadri kendisine her gün altı vatanı olanın için neler düşünülmüştür?
Yazınız
Alaba inşinin abresi için yolda

3- Cereyeti hayatinde gerçek anlamda karşılıklı yardım ise ile başlar?
a- Sokaktaki yaşlılara yardım etmek ile
b- Fakiriye sadaka vermek ile
c- Kalkınmak için çalışmak ile
d- Komşuya yardım etmek ile

4- Koruzdan beklemlen ilk yardım neledir? Dört tane yazınız.
*Kutu içinde çoraba almak.
Ortada iyi geçirmek.
Yazga atmak.
Tutuk almak.*

5- Çalışan annelerin okuldan gelen küçük çocuklarını kim korur?
a- Babası
b- annesini
c- komşusu
d- babasının

6- Eski zamanlarda kadınlar gülelerini daha çok nasıl geçirirdi? Yazınız.
Kamulanısta iyi geçirmek

7- Kıp komşusu arkadaşınlar eden bir dala yaktılar? Yazınız.
*Eğer bir cilt abıyat çayınına diller
gittikinde abıyatlarını üst kısımlarına
abıyat yaktırsa bir eme olur bir çayın bader.*

8- Peygamberimiz (S.A.S) ile Ayşe'nin meslekleri hangi komşusu yardım etmişlerdir? Yazınız.
İki ana baskıllı baskılları yardım etmişlerdir.

9- Mene göre ev almak için uğraşın bilimsel olarak neyi anı hangiler?
a- Ölölü ev al
b- Ev alması al
c- Ev alması al
d- Ev alması al

10- Mene göre insanların ev sahibi yapmak için yarın karakuldan beklenen davranış hangisidir?
a- Boş para vermek
b- Apartman dairesi vermek
c- İyi komşu olmak
d- İyi haber

11- Yazın güne komşular diğer taraftan hangi yollar firdalı? Yazınız.
*İki kısıya gittikinde abıyatları
gürüdü olur*

12- Güneşli hayattırda iy komşusu yararlıca meme güne maddeler halinde yazınız?
• Eğer bir iy bakıyorsa bir diller gittikinde
sen abıyat bader komşu ana bader.
• Eğer çok bakıyorsa abıyatlarını haberi yaktı
İki bader komşu yaktı bader.

1- Halkın "Fırtın" dan ne öğrendiklerini yazınız? Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız.
- abıyatların sağlığını ve abıyatlarını baderin
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum

2- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

3- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

4- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

5- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

1- Halkın "Fırtın" dan ne öğrendiklerini yazınız? Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız.
- abıyatların sağlığını ve abıyatlarını baderin
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum

2- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

3- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

4- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

5- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

1- Halkın "Fırtın" dan ne öğrendiklerini yazınız? Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız.
- abıyatların sağlığını ve abıyatlarını baderin
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum

2- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

3- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

4- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

5- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

1- Halkın "Fırtın" dan ne öğrendiklerini yazınız? Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız.
- abıyatların sağlığını ve abıyatlarını baderin
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum
- bu abıyatlarında abıyatları istiyorum

2- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

3- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

4- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

5- Fırtın'ın ne öğrendiklerini yazınız?
- Fırtın'ın abıyatlarında abıyatları istiyorum

6.5. EK 3 Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeylerini Tespit Etmek İçin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”

Sevgili öğrenciler,

Okuduğunuzu anlamaya yönelik olarak hazırlanmış bu testte, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

“Okuduğunu Anlama Başarı Sınavı” Soruları

1- Ay, sessizce fısıldar
Yıldız tebessüm eder
Sular eteklerini çeker
Bir rüzgâr bir rüzgâr
(Ahmet AŞKIN)

Dörtlükte aşağıdakilerden hangisine insan özelliği verilmemiştir?

A) Ay B) Rüzgâr C) Su D) Yıldız

2- Bazı dinleyiciler konuşmayla değil, konuşmayı yapan kişiyle ilgilenir. Konuşanın elbisesine, saçlarına el ve yüz hareketlerine bakarak konuşma hakkında karar verir. Bunlar iyi bir dinleyici değildir. İyi dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar dinler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman sözünü kesmez. Soracaklarını konuşma bittikten sonra sorar.

Paragraftan aşağıdaki düşüncelerin hangisi çıkarılamaz?

A) Farklı fikirlere saygı göstermek gerektiği
B) Konuşmacının dinleyicileri etkilemesi gerektiği
C) Konuşmanın akışını bozmamak gerektiği
D) Karar vermek için acele etmemek gerektiği

3- Uçun kuşlar uçun doğduğum yere,
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Dikenler içinde sarı gül vardır. (Rıza Tevfik BÖLÜKBAŞI)

Dörtlüğün teması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yurt sevgisi B) Sıla hasreti C) Doğal güzellikler D) Dostlara sitem

4- Sevgi nedir

Akan bir sudur sevgi

Sevgi umuttur, mutluluktur.

Kin ve nefrete yer yoktur,

Dünyanın sihirli anahtarıdır sevgi.

Şiirden sevgi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) İnsanın yaşamını güzelleştirdiği B) İnsana huzur verdiği
C) Karşılıksız elde edildiği D) Her kapıyı açan bir güç olduğu

5- Düşünmek insanlara has, özel bir yetenektir. İnsanoğlu büyük dağları aşmasını, denizleri geçmesini, aya ayak basmasını düşünebilir Olmasına borçludur. İnsanda düşünebilme yeteneği olmasaydı, bugünkü medeniyetten söz edilemezdi. **Paragrafta vurgulanan aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Yeni ülkeler keşfetmenin yararları
B) Yapılan büyük buluşların insanoğluna kazandırdıkları
C) İnsanların amaçlarına ulaşmak için çok çalıştıkları
D) İnsanoğlunun düşünebilme gücünün onamı

(7 Mayıs 2000 DPYBS A Kitapçığı)

6- Ses, konuşanın o andaki ruhsal ve zihinsel durumunu yansıtır. Konuşan, ses aracılığı ile soyladığı şeye ait duygularını açığa vurur. Ses, konuşanın duygu durumunu, coşkusunu ya da tutumunu belirten bir göstergedir. **Paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- A)Sesin insanların iç dünyasının aynası olduğu
B) Heyecanlı insanların güzel konuşamadığı
C) Sesi güzel insanların atkılایıcı konuştuğu
D) Açık sözlü olmanın faydalı ve etkili olduğu

7- Şöhrete aldanma, davulun sesi

Uzaktan yürekler yakar demişler

Beyitte anlatılmak istenen nedir?

- A) Davul sesinin insanı duygulandırdığı
B) Ünlü kişilerin sevildiği

- C) Şöhretin uzaktan hoş görüldüğü
D) Her insanın şöhretli olmak istediği

8- A benim bahtı yarım
Gönülde tahtı yârim
Yüzünde göz izi var
Sana kim baktı yârim.

Dörtlüğün teması nedir?

- A) Kıskançlık B) Hayranlık
C) Bencillik D) Ayrılık

9- “Sabahın o güzel renkleri kaybolmaya başladığından, resim yapan adamlar iskeleden ayrıldılar.” cümlesinde, **aşağıdakilerden hangisinin cevabı yoktur?**

- A) Kimler? B) Nereden?
C) Niçin? D) Nasıl?

10- İnsan çok kere hislerine kapılarak yanlış bir hareketi yahut ortaya attığı bir düşünceyi savunmak için nelere katlanmaz. İçinden belli belirsiz bir ses ona yanıldığını söylese bile, saçma bir gururun etkisi ile yanıldığını itiraf etmenin bir küçüklük olduğunu sanır. **Paragrafta, anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Hata yapmamak gerektiği
B) Yanlışı savunmanın zorluğu
C) Yanlışlığın gururdan kaynaklandığı
D) Yanlışı kabul etmenin zorluğu

(2004 DPYBS A Kitapçığı)

11- Eskiden bu köyde insanları horozlar uyandırırdu. Şimdiyse, serçeler ve diğer kuşlar gibi horozlar da **bir köşeye çekilerek** sessizce hayatlarını sürdürüyorlar. **Bu paragraftaki altı çizili deyim anlamı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kimsenin görmeyeceği bir yere saklanmak
B) Hiçbir işe karışmadan yaşamak
C) Bir yere yerleşmek, oturmak
D) Rahatına bakmak

12- Bir dostum, yaşlı ahbabıyla apartmanın merdivenlerini çıkıyormuş. Yaşlı adam her basamağı çıkışında bir kere durur, dudakları arasından bir şeyler mırıldanmış. Dostum da onun yeni bir basamağı aşmaya girişmesini sabırsızlıkla beklemiş. Yaşlı adam dostuma dönerek: “Benim bu mırıldanışım, sana biraz garip görünüyor değil mi? Hakkın var. Ben her basamağı aştığımda şükrederim. Sen şimdi bunun manasını anlayamazsın. Fakat bir gün gelecek, sen de merdiven basamağını aşmanın şükretmeye değer bir durum olduğunu anlayacaksın!” demiş. **Bu metinde yaşlı adamın şükretmesine neden olan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Zorluklarına rağmen başarılan işin değeri bilinmelidir.
- B) Yardım eli uzatanlara teşekkür edilmelidir.
- C) Başkalarını anlamak için insan, kendini onların yerine koymalıdır.
- D) Yaşananlardan sonuç çıkarılmalı, ders alınmalıdır.

13- Bir akşam, aldığı geri vermeyen bir arkadaşı, Nasrettin Hoca'ya “Senden bir dileğim var.” demiş. Hoca, adamın gene para isteyeceğini anlayarak “Dilekler karşılıklı, önce benim bir dileğim var, sen onu yerine getir, sonra kendi dileğini söyle.” demiş. Arkadaşı “Tamam.” deyince Hoca söylemiş dileğini: “Gözünü seveyim, benden borç para isteme!” **Bu metinde aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?**

- A) Olay
- B) Yer
- C) Zaman
- D) Şahıs

14- Sevgili Kardeşim,

(1) Bu satırları sadece bir anı, içten gelme bir mektup olarak yazmak isterdim.(2) Zarfın içine kısa bir tiyatro metni eklememi başla. (3) Ne yalan söyleyeyim, bu tiyatro metni olmasaydı gene yarınlara bırakacaktım sana yazmayı. (4) Lütfen, yayın kuruluna sunulacaklar arasına bu metni de koyuver! (Nejat Doğan)

Bu mektubun yazılma sebebi, numaralandırılmış cümlelerin hangisinde belirtilmiştir?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

15- Yolun her tümseğinde araba sarsıldıkça Hediye Hanım, çocukları Şayan ve Cahit'in ellerini tutuyordu. Araba, kasaba meydanındaki evlerinin merdivenleri önünde durdu. Cahit ve Şayan önden fırladılar. Kapının kilidini Cahit açtı...

Bu paragrafın eksik bırakılan kısmı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Oda kapısına koştı, dışarı çıktı. Sokak kapısının camı arkasında Behzat Bey durmaktaydı. Elindeki mektup zarfını sallıyordu.
- B) Hediye Hanım ve Şayan mutfakta hazırlıklara başlamışlardı. Cahit de sofrayı kurma işini üstlenmişti.
- C) Cahit annesini gördü. Meydana bakan pencerelerin önünde, koltuğun sol başında, sırtına yastıklar dayalı, yarı oturur vaziyetteydi.
- D) Ortaliğa bir baktılar, ev temizlenmişti. Sobalar kurulmuştu. Oturma ve yatak odasının sobası yakılmıştı

16- Bu başka bir şey. Yaşama olumlu tarafından bakmakla, umutları diri tutmakla ilintili, sevgi denen şey... Her insanda doğuştan var olan bir özellik. Sevgi dolu ortamlarda gelişir, sevgisiz ortamlarda körelir. Sevgi dolu insan her varlığı sever. Ya da şöyle söyleyeyim: bir çiçeği seven, insanı nasıl sevmez?

Yazar, insanın doğadaki her varlığı sevebilmesini aşağıdakilerden hangisine dayandırmıştır?

- A) Sevgi dolu ortamda yetişmesine
 B) Yaşamı olduğu gibi görmesine
 C) Varlıkların özelliklerini bilmesine
 D) Kendini tanıyıp geliştirmesine

(2009 OGES A Kitapçığı)

17- Garibim;
 Ne bir güzel var avutacak gönlümü,
 Bu şehirde,
 Ne de bir tanıdık çehre;
 Bir tren sesi duymaya göreyim,
 İki gözüm,
 İki çeşme.

(Orhan Veli Kanık)

Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevinç B) Hayranlık C) Merak D) Yalnızlık

18- (1) bir ırmağın ya da bardaktan bardağa boşalttığımız suyun sesini dinlediniz mi hiç? (2) Dinlediyseniz su sesinin dinlendirici bir etkisi olduğunu fark etmişsinizdir. (3) Bu hoş sesi, hareket eden suyun içindeki hava kabarcıkları çıkarır. (4) Tıpkı bir zilin sallanan tokmağı gibidir bu kabarcıklar.

Bu metinde numaralandırılmış cümlelerin hangisinde su sesinin oluşma nedeni belirtilmiştir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

19- Londra'dan Paris'e döndükten sonra yine günlüklerini yazmaya devam eder. Yalnızlık anlarında, günlükleri onun sığımağıdır. Rahatça konuşabildiği tek yer bu defterin sayfalarıdır.

Bu parçaya göre "rahatça konuşabilmek" aşağıdakilerden hangisini ifade eder?

- A) Akıcı bir biçimde yazabilmek
B) İçinden geçenleri açıkça anlatabilmek
C) Fikirlerini başkalarıyla paylaşabilmek
D) İnsanlarla çekinmeden sohbet edebilmek

20- Bir gönül hoşluğuyla geze geze köye doğru yürüyordu Kemal. Gün boyu çalışmanın verdiği rahatlıkla rüzgârda savrulan yaprakların hışırtısına kulak veriyordu. Güneşin ardında bıraktığı kızılığa bakarak nemli toprak ve balçık kokusunu içine çekti. **Bu parçada anlatılanlar, aşağıdaki zaman dilimlerinin hangisinde gerçekleşmiştir?**

- A) Sabah B) Öğle C) Akşamüstü D) Gece yarısı

21- Gün ışığına, bahar esintisine, yeşeren toprağa, çiçeklenen ağaçlara bakıyorum. Yeniden baharı görebilmenin şükürleriyle... Budanmış, tek gövde kalmış ağaçlardaki yaprakların gövdeden fişkırmalarına bakıyorum. Bahçedeki söğüt bu hâlde. Bu, coşkunluk değil de ne? Bu tepeden tırnağa donanmış, yeniden hayata kavuşma anlamında. Hele şükür geldi! Hem de birdenbire!

Bu metinde yazarın, ilkbaharın gelişinden duyduğu mutluluğu hangi cümle daha iyi anlatmaktadır?

- A) Çiçeklenen ağaçlara bakıyorum. B) Hele şükür geldi!
C) Bu, coşkunluk değil de ne? D) Bahçedeki söğüt bu hâlde.

22-İnsan, istediği hedefe vardığı zaman mutlu olur. Bu nedenle başlamak, mutluluğa doğru adım atmaktır. Peki, attığımız ilk adım bizi hedefimize götürür mü? Tabii ki hayır. Çünkü onun arkasından ikinci, üçüncü adımlar da gelmelidir. **Buna göre altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?**

- A) Dikkatli olmak B) Soğukkanlı olmak C) Özverili olmak D) Kararlı olmak

23- (1) Arkeolojik çalışma kayıtlarına göre MÖ 400 yılına uzanır Amasya'nın tarihi. (2) Hititler Dönemine ait yazılı belgelerde, adının "Hakmış" olduğu görülür. (3) Eldeki bilgilere göre "Amasya" ismine ise MÖ 300 ile MS 200 yılları arasında bastırılan madenî paralarda rastlanır. (4) Dört bir yanı yüksek kayalarla çevrili şehir, görkemli bir kale görünümüne sahiptir. **Bu metinde numaralandırılmış cümlelerden hangisi, kişisel görüş bildirmektedir?**

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

(2010 SBS B Kitapçığı)

24- Bütün ağaçlar güzel bir akşam kokusu içinde yüzüyor, mor bir buğunun içine gömülüyordu. Sonunda güzel günlerin habercisi olan bu buğu içinde gün ve orman yavaş erimiş, akam olmuştu.

Parçaya göre "ormanın buğu içinde erimesi" ne demektir?

- A) Akşamın insanları hüznlendirmesi
B) Ormanın günün yorgunluğuyla uykuya dalışı
C) Ormanın, giderek görünmez oluşu
D) Akşamın gelişiyile havanın serinleyişi

25- Yalnız bırakmayın beni hatıralar!
 Az yanımda kal çocukluğum...
 Temiz yürekli uysal çocukluğum...
 Ah ümit dolu gençliğim,
 İlk Şiirim, ilk arkadaşım, ilk sevgim...

(Ziya Osman Saba)

Şiire göre Şair için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Bulunduğu durumdan Şikâyet ettiği B) Yalnızlık duygusu içinde olduğu
C) Geçmişine özlem duyduğu D) Kötü bir çocukluk geçirdiği

- 26- Sökülsün dağların buzu sökülsün
Öne insin çöl ovaya dökülsün
Erzurum dağının karı çekilsin
Ak koyunlar yürüsün de gidelim.

(Karacaoğlan)

Dörtlüğe göre şairin içinde bulunduğu mevsim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İlkbahar B) Yaz C) Sonbahar D) Kış

27- Bütün ılgını, gücünü ve coşkunu bugüne yönelt. Yarına hazırlanmanın en iyi yolu, bugünün işini olağanüstü iyi yapmaktır. **Bu parça aşağıdakilerden hangisi ile başlatılmalıdır?**

- A) Hayalcılık insana zarar verir. B) Ne geçmişte ne de gelecekte yaşa.
C) Geçmişe bağlanmak, geleceği harcamaktır. D) Beklentisi olmayan insan mutsuz olur.

28- İnsanın akli bir bahçeye benzetilebilir. Bahçe düzenlense de düzenlenmese de mutlaka yeşermeye başlar. Bahçeye yararlı tohumlar ekilmezse bir sürü yabancı ot biter. **Bu parçada asıl anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?**

- A) İnsan her gün yeni bir şey öğrenir.
B) Bakımlı bahçe de bakımsız bahçe de yeşerir.
C) Bir bahçeye yararlı tohumlar ekmek gerekir.
D) Eğitilmeyen insan yanlış düşüncelere kapılır.

- 29- Dersleri sevgiyle yoğurup
Sevgiyle veriyorum.
İçim içime sığmıyor.
Paydos vakti gelince,
Dört yanımda sizleri
Yolun karşısına geçiriyorum.
Kapanıyor Toroslarda bir gün.
Yarına günaydın!..

(Ayten Uyan)

Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çalışma isteği B) Paylaşma isteği C) Öğrenci sevgisi D) Yarına özlem

30- Oh ne güzel yağmış kar,
Herkeste bir sevinç var!
Oynayalım kartopu,
Haydı gelin çocuklar!

(Cemal Oğuz ÖCAL)

Aşağıdakilerden hangisi dördlüğün Şairi için söylenemez?

- A) Kartopu oynamayı sevdiği
B) Soğuklardan Şikâyetçi olduğu
C) Sevincini çocuklarla paylaşmak istediği
D) Kar yağınca mutlu olduğu

31- Sokakta telaşlı telaşlı yürüyen bir insan görsem, kim bilir ne sıkıntısı vardır, diye düşünürüm ya da yırtık elbiseler içinde bir çocuğa rastlasam içimin cız ettiğini hissederim. Sonra o insanların derdine derman olamamanın burukluğu ve ezikliği içinde dalar giderim. O anda kendi sıkıntılarımı unuttuğumun farkına varırım.

Böyle düşünen biri aşağıdakilerden hangisiyle nitelenemez?

- A) Duyarlı
B) Yalnız
C) Şefkatli
D) Yardımsever

32- Bazı insanlar vardır, konuşmalarının arasına düşüncesizce birtakım sözler karıştırmadan duramazlar. Bunların çoğu, bu işi kötülüklerinden yapmazlar. Yaptıklarının farkında bile olmadan, akıllarına geleni o anda söyleyiverirler. **Böylesi kişiler için aşağıdakilerden hangisi söylenir?**

- A) Vefasız
B) Aceleci
C) Ölçsüz
D) Bencil

33- Herkes gelir toplanırdı; fakat masalcıyı masala başlatmak kolay mı? Kendini naza çektikçe çekerdi. Ona masalı anlattırabilmek için çevresindekiler.....başlardı.

Parçada boş bırakılan yere aşağıdaki deyimlerden hangisinin getirilmesi uygundur?

- A) Akla Karayı Seçmeye
B) Dil Dökmeye
C) Kılı Kırk Yarmaya
D) Akıntıya Kürek Çekmeye

34- “Gerçeği buldum.” deme, “bir gerçek buldum.” de! **Bu sözle anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İnsanlar bir gerçek içinde yaşarlar.
B) Gerçekler yadsınamaz.
C) Gerçek tek değildir.
D) Gerçekler bilmek isteyeniyi özgür kılar.

35- “Sadık Bey, yaşam biçimi kendisi gibi olan ve parasal harcamaları bakımından geçim sıkıntısı çeken binlerce emekli memuru temsil eder.” **Bu parçada altı çizili sözcüğün anlamına en yakın kullanım, aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

- A) Hazırladıkları piyesi dün sahnelediler. B) Onu sınıfta değil, hastanede tanıdım.
C) Hayata gülümseyerek bakın. D) Bu kitap yayıncılığımızın en güzel örneğidir.

36- Uzun ince bir yoldayım
Gidiyorum gündüz gece
Bilmiyorum ne hâldeyim
Gidiyorum gündüz gece

Âşık Veysel

Dörtlüğün ilk dizesindeki “uzun ince bir yol” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

- A) İnsan ömrü B) Gece-gündüz eşitliği
C) Memleket özlemi D) Yolculuk etme isteği

(2007 DPYBS A Kitapçığı)

37- Hayal gücü, öğrendiklerimize, bildiklerimize bağlıdır büyük ölçüde. Bu nedenle çocukluk düşlerimiz pek de zengin değildir. **Parçada vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Çocuklar zengin hayaller kuramazlar.
B) Çocuklar da hayal kurmayı bilirler.
C) Hayallerimiz bildiklerimize bağlıdır.
D) Herkes düşlerinde farklı dünyalar yaratır.

38- “Kimi insanlar öyküyü hayatın birebir yazıya dökülüğü olarak algılar. Ben böyle düşünmüyorum. Sanat ve hayat aynı türden gerçekler değildir.” **diyen yazardan aşağıdakilerin hangisini söylemesi beklenmez?**

- A) Romanımda hayatımı olduğu gibi anlattım.
B) Yaşadıklarımızı yazdıklarımıza malzeme olur.
C) Yaşadıklarımızı öykülerle de anlatabilirsiniz.
D) Sanatla hayatın farklı yanları vardır.

- 39- Göl bir mavi aynadır.
Ormanlarda saklanır;
Ağaçlar onu korur.
Kışın kaçır neşesi,
Önce kaybolur sesi:
Sonra donar taş gibi.

Bu dizelerden göl ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Kişileştirildiği B) Aynaya benzetildiği
C) Ağaçlarla iç içe olduğu D) Her mevsim güzel olduğu

40- Bana kalırsa, yazı türleri türler arasında değer basamaklandırılmasından söz etmek, elmalarla armutları toplamak gibi bir şeydir. Buna karşılık her türü aynı ölçüde sevmemiz de beklenemez. Ben, öyküyü, romanı ve denemeyi şiire tercih ederim. **Bu paragraf, aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabıdır?**

- A) Yazı türlerinin birbirlerine üstünlüğü var mıdır?
B) Öyküyü ve romanı daha mı çok seviyorsunuz?
C) Her yazı türü aynı ölçüde sevimli mi?
D) Düz yazıya ağırlık vermenizin özel bir nedeni var mı?

41- Elli yılı aşkın bir sürede pek çok roman okudum. Bunlar tıpkı görüp tanıdığım, dostluk ettiğim ya da uzaklaştığım insanlar gibi, yaşamımın birer parçasıdır. Kimi binde bir yeniden çıkar ortaya, kimi sürekli belli eder varlığını. **Paragraftan yazarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A) Roman okumak yerine yazmak istediği
B) Okuduklarının benliğinde yer edindiği
C) Uzun zamandır roman okuduğu
D) Bazı romanları daha çok sevdiği (2006 DPYBS A Kitapçığı)

- 42- Gurbetim içimde ağlar,
Sıla türküsüyle çağlar,
Mısrayı mısraya bağlar,
Dilim, dilinden dilinden.

Dörtlüğe göre, şair nasıl bir duygu içindedir?

- A) Acıma B) Endişe C) Özlem D) Öfke

- 43- Alçaklı yüksekli evlerim mi var?
Kırmızı çubuklu bağlarım mı var?
Geride acıyıp ağlarım mı var?
Sılam seni terk edeyim bir zaman.

Dörtlükten aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?

- A) Kimsesizlik B) Yoksulluk C) Sitem D) Acıma

44- Çalışkan insan her yerde kendini kabul ettirir. Değil dostları, düşmanları bile ona hakkını teslim eder. Çalışkan insan elbette miskin miskin oturanla bir tutulmaz. Bu ne vicdana ne insafa sığar. Çalışkan insan başkalarına muhtaç yaşamaktan da kurtulmuştur. Her insan çalışmayı ibadet bilmelidir. **Paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İnsan ilişkileri B) Çalışmanın onamı
C) İnsanın üstünlüğü D) Saygınlık

- 45- Bir taraftan hava zehirleniyor
Bir taraftan çevreler kirleniyor
Ozonda delikler belirleniyor
N'olacak bilemem dünyanın hâli

Şiire göre şairin asıl endişesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hava kirliliği B) Ozon tabakasının delinmesi
C) Çevredeki kirlilik D) Doğal dengenin bozulması (2003 DPYBS A Kitapçığı)

46- Gerçek bir dost sahibi olmak kadar gerçek bir dost olmak da zordur. Dostluk büyük tahammül ve fedakârlık ister. Dostunuzun da sayısız kusurları vardır. **Paragrafa göre, aşağıdakilerden hangisi dostluk için gerekli değildir?**

- A) Tedbir B) Sabır C) Özveri D) Hoşgörü

- 47- Gönlümle oturdum da hüznümlendim o yerde
Sen nerdesin, ey sevgili, yaz günleri nerde?

Beyitte aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Özlem B) Keder C) Kıskançlık D) Sevgi

48- Okul bir annedir oğlum. O, seni, benim kollarımdan henüz konuşmaya başladığın zaman almıştı. Şimdi kuvvetli, iyi ve gayretli bir hâlde geri veriyor. O mutlu yuvayı unutma yavrucuğum. **Paragrafta, çocuğun nasıl olması isteniyor?**

A) Fedakâr B) Vefalı C) İyimser D) Uysal

49- Bir gün olup vatanıma ulaşısam!
Gözlerimden döksem sevinç yaşını!
Bayrağımın gölgesinde dolaşısam
Öpsem, öpsem toprağını taşıyı!

Dörtlükte aşağıdaki duygulardan hangisi işlenmemiştir?

A) Özlem B) Hüzün C) Sevinç D) Sevgi

50- İş yapan her insan değerlidir. Çünkü hayata, medeniyete bir şeyler katıyor demektir. Elinden iş gelen her insana karşı saygı duyarım. Tembelleri, parazitleri sevmem. Herkes ekmeğini alınının teri ile kazansın isterim. Paragrafta vurgulanan nedir?

A) Çalışkanlık B) Sevecenlik C) Tutumluluk D) Dürüstlük

(1998 DPYBS A Kitapçığı)

6.6. EK 4 Komşuluk Metni ile Metne Ait Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları

KOMŞULUK

Hayatta hepimizin, Allah eksik etmesin, akrabalarımız var; arkadaşlarımız, dostlarımız var; bir de bunların dışında komşularımız var. Yani gündelik hayatımızda aşağı yukarı üç türlü tanıdıkla çevrili bulunuyoruz. Bir yazarın dediği gibi dostlarımız, akrabalarımızdan daha mühimdir. Çünkü insan dünyaya geldiği zaman akrabalarını hazır bulur. Onlarla ister istemez yakınlık edecektir. Hâlbuki dostlarını kendisi seçer.

Peki ya komşular? Onlar akraba cinsinden mi yoksa dost grubundan mı oluyorlar? Doğrusu bu soruya cevap vermek biraz güçtür. Çünkü bir mahalleye yeni taşınırsanız tıpkı dünyaya gelirken akrabalarınızı hazır bulduğunuz gibi komşularınızı da etrafınızda hazır bulursunuz. Bu bakımdan komşular akrabayı andırırlar. Bir de onlardan ancak istediklerinizle ahablık edebileceğinizi göz önünde tutarsanız kendilerini dost grubuna sokabilirsiniz. Yalnız komşuların şu özelliği vardır ki onlarla isterseniz de istemeseniz de yakınlık etmeye mecbursunuz. Dostunuzla darılmanız kabildir. Küsersiniz, küstüğünüzü belli edersiniz, aranız açılır, gözünüzden kaybolur gider; onu bir daha görmezsiniz. Ama komşu öyle değildir. Darılmanız, küsmeniz para etmez. Gene evinizin yanındadır. Apartmanda iseniz ya karşınızda ya üstünüzde ya altınızdadır. İsteseniz de istemeseniz de birbirinizi görürsünüz. Birbirinizin sesini duymasanız bile radyolarınızın sesini işitirsiniz. Gerçi yedikleriniz ayrı gider ama mutfak penceresinden yemeklerinizin kokusu duyulur. Kavganızı, gürültünüzü akrabadan, dosttan saklayabilirsiniz de komşudan saklayamazsınız. Hâlinizin, vaktinizin nasıl olduğunu kimseler bilmez de komşunuz bilir. Üstünüzün kaval, altınızın şifhane olduğunu söyleyecek bir kişi varsa o da komşunuzdur. Sizi isterse tefe koyar, itibarınızı kırar, ipliğinizi pazara çıkarır. Ama bir de Allah iyi tarafından vermişse komşunuz en yakınınızdan daha yakın bir insan olarak size hayatın zahmetlerini unutturur; onları paylaşır, acı günleri tatlıya onunla beraber çevirirsiniz. Akrabanızın, dostunuzun yetişemeyeceği zaman komşunuz yanınızda, yanı başınızdadır. Yeter ki biraz önce de söylediğim gibi Allah iyi tarafından vermiş olsun. Sizi merhametlisine, cömerdine, saygılısına, kıskanç olmayanına çattırmış olsun!

Meşhur hikâyedir: Henüz apartman komşuluğunun başlamadığı devirlerde hâli vakti yerinde bir adamın bir ineği varmış. Her sabah ineğini sağdıka dayanamaz, bitişik komşusu ihtiyar kadına da biraz süt gönderirmiş. Adamcağız bir gece, o her gün

süt gönderdiği komşusunun gece yarısı, el ayak çekildikten sonra yana yakıla dua ettiğini işitmiş, hoşuna gitmiş, “Bakalım bizim komşunun derdi nedir, Allah’tan ne istiyor?” diyerek kulak kabartmış. Bir de ne duysun:

— Tez vakitte şu bitişik komşunun ineğinin canını al ya Rabbi, der dururmuş.

Adam hayretler içinde kalmış. Bu kadın kendi ineğinden ne ister? Her sabah ona da bir maşrapa süt vermiyor mu?

Kendi kendine, “Herhâlde bir sebebi olmalı, yarın şunu sorup öğreneyim.” demiş. Sahiden ertesi sabah, gene her günkü gibi komşusuna bir maşrapa süt verirken:

— Canım kardeşim, sanıyorum ki şimdiye kadar benim ineğimin sana hiç zararı dokunmamıştır. Acaba neyine kızdın da dün gece ineğimin canını alması için Allah’a yalvardın? Pek merak ettim, söyle, demiş.

Birdenbire böyle bir soru karşısında kalınca kadının akşamki bedduayı inkâr etmeye dili varmamış:

— Komşu, komşu, sana doğrusunu söyleyeyim mi? Ben senin ineğinin hiçbir zararını görmedim.

Ama her sabah onu şarıl şarıl sağman yok mu? İşte onu çekemiyorum. Ne bu sütü içeyim ne o sesi işiteyim, diye cevap vermiş.

Bugün de kim bilir kaç komşumuz gerçeği söylemeye karar verseler yüzümüze karşı böyle konuşurlar?

Ama komşulukta en fena şey komşunun komşuyu hem de hikâyede olduğu gibi sadece kıskanmak için kıskanmasıdır.

Gerçi şimdi büyük şehirlerde eski devirlerin komşuluğu kalmadı. Bağlarımız, bahçelerimiz, tavuklarımız, hindilerimiz yoktur. Hepimiz, çoluğumuz çocuğumuzla ikişer üçer odaya sığınmış, geçinmenin yolunu aramakla meşgulüz. Ama gene kapılarımız karşı karşıya, pencerelerimiz yan yanadır. Gene hâlimizi birbirimizden saklayacak vaziyette değiliz. Kıskançlık ve dedikodu ile birbirimizin rahatını kaçırmamız pek kolaydır.

Hani cemiyet hayatında bir laf vardır ya “Karşılıklı yardım sayesinde kalkınmamız mümkün olur.” derler. İşte bu karşılıklı yardım sokakta ihtiyarı elinden tutup karşıya geçirmek veya fukaraya sadaka vermekle değil, komşunun komşuya yardım etmesiyle başlar.

Hatta zamanımızda komşunun komşuya yardımı büsbütün değer kazanmıştır. Birbirimizin hayatını güçleştirmemekle, birbirimizin rahatını kaçırmamakla vazifemizi yapabiliriz. Mesela üst kattaki kiracının alt kattaki ailede hasta olduğunu bilmesi ve ona

göre hayatını biraz daha sessiz geçirecek şekilde tanzim etmesi, sağdaki komşunun radyoyu yüksek perdeden bağırtmayarak kendi duyacağı kadar açmaya ihtimam göstermesi, üst kattakinin pencereden su dökmemesi veya öteberi silkelerken aşağıdakinin hâlini düşünmesi, komşudan beklediğimiz ilk yardım, bugün bunlardan ibarettir. Yani sadece kötü bir şey yapmamak bile büyük bir nimet yerine geçecektir.

Buna karşılık yardımcısız ve küçülebileceği kadar küçülmüş aile çevresi içinde, üstelik kadınların da çalışmaları mecburiyeti ortaya çıkınca komşunun komşuya yardımı cemiyet hayatının temellerinden biri hâline gelmiştir. Bugün nice aileler çok iyi komşularının yardımıyla karşılaştıkları güçlükleri yenebiliyorlar. Çalışan annenin okuldan gelen küçük çocuklarını koruyan iyi kalpli komşular sayesinde bazı aileler yıkılmaktan ve bazı çocuklar sahipsiz kalmaktan kurtulmaktadırlar. Eski devirlerde kadınlar bütün günlerini daha çok evlerinde, ev işleriyle ve çocuklarının hizmeti ile geçirdikleri için komşunun komşuya ihtiyacı daha ziyade yalnızlığı gidermek ve çene çalmak bahsinde oluyordu. Hâlbuki bugün kapı komşuluğu vatandaşlara hizmetler yüklüyor. İnsan komşusunu desteklemezse onun desteğinden de mahrum kalmaya katlanmalıdır. Kapı karşı komşu bugün akrabadan daha yakındır.

Bilirsiniz, Hazreti Ayşe bir gün peygamberimize:

— Ya Resulallah, iki komşum var. Birinin kapısı karşımda, öbürününki biraz uzaktadır. Bende olan bir şey ekseriya ikisine birden vermeme yetmiyor. Böyle bir hâlde hangisinin hakkı daha büyüktür? diye sormuş.

Peygamberimiz de:

— Kapısı karşıda olan komşunun! diye cevap vermiş.

Galiba dünyanın hiçbir devrinde vatandaşlar bugün olduğu kadar ev sahibi olmaya düşkünlük göstermemişlerdir.

Ev sahibi olmak gündelik hayatımızda tek endişe gibi görünüyor. Hâlbuki ev sahibi olmanın pek önemli sayılmadığı devirlerde iyi bir komşuya sahip olmanın önemi çok iyi takdir ediliyordu. Onun için atalarımız, “Ev alma, komşu al!” derlerdi.

Bugün bankalarımız vatandaşları ev sahibi etmek için birbirleriyle yarış hâlinindedirler. Fakat komşu meselesini hiç kimse düşünmüyor. Mevduat sahiplerine ev veren bu kadar bankanın arasından bir banka da çıkıp ihtiyacı olanlara iyi komşular dağıtsaydı kim bilir ne kadar büyük bir ilgi görürdü!

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup boşlukları doldurup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Üstümüzün kaval altımızın şişhane olduğunu söyleyen biri varsa odadur.
- 2- Komşu kadın kendisine her gün süt veren adamın ineği için neler düşünmüştür? Yazınız.
- 3- Cemiyet hayatında gerçek anlamda karşılıklı yardım ne ile başlar?
 - A) Sokaktaki yaşlılara yardım etmek ile
 - B) Fakirlere sadaka vermek ile
 - C) Kalkınmak için çalışmak ile
 - D) Komşuya yardım etmek ile
- 4- Komşudan beklenen ilk yardımlar nelerdir? Dört tanesini yazınız.
- 5- Çalışan annelerin okuldan gelen küçük çocuklarını kim korur?
 - A) Bakıcı
 - B) Anneanesi
 - C) Komşusu
 - D) Babaanesi
- 6- Eski zamanlarda kadınlar günlerini daha çok nasıl geçirirlerdi? Yazınız.
- 7- Kapı komşumuz akrabalarımızdan neden bize daha yakındırlar? Yazınız.
- 8- Peygamberimiz (S.A.S) Hz. Ayşe'ye öncelikle hangi komşusuna yardım etmesini istemiştir? Yazınız.
- 9- Metne göre ev almak için uğraşan birisine söylenecek en uygun söz hangisidir?
 - A) Güzel ev al
 - B) Ev alma arsa al
 - C) Ev alma komşu al
 - D) Ev alma araba al

10- Metne göre insanları ev sahibi yapmak için yarışan bankalardan beklenen davranış hangisidir?

- A) Borç para vermeleri
- B) Apartman dairesi vermeleri
- C) İyi komşu vermeleri
- D) Hiçbiri

11- Yazara göre komşular diğer tanıdıklardan hangi yönden farklıdır? Yazınız.

12- Gündelik hayatımızda iyi komşunun yararlarını metne göre maddeler halinde yazınız?

13- Yazar meşhur hikâye örneğini niçin vermiştir? Açıklayınız.

14- Metinde bir olay mı anlatılmakta yoksa bir konu hakkında düşünceler mi açıklanmaktadır? Yazınız.

15- Okuduğunuz metin için size göre en uygun anahtar kelimeler hangileridir? Dört tanesini yazınız.

16- Okuduğunuz metnin ana fikrini ve konusunu yazınız?

17- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini kısaca özetleyiniz

18- Aşağıdaki görsellerden hangisi okuduğunuz metnin ana fikrine uygun değildir?

A)



B)



C)



D)



19- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi okuduğunuz metinle ilgili **değildir**?

- A) Komşu komşunun külüne muhtaçtır
- B) Kurt komşusunu yemez
- C) Ev alma, komşu al
- D) Komşu boncuğunu çalan gece takınır

20- Aşağıdaki hadisin devamını yazınız.

Komşusu aç iken.....

6.7. EK 5 Dostluğun Değeri Metni ile Metne Ait “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları”

DOSTLUĞUN DEĞERİ

Hükümdar Debşelim, filozof Beydeba'ya sordu:

– Birbirine en içten bağlı dostların karşılıklı sevgilerini nasıl paylaştıklarını, bundan nasıl yararlandıklarını anlamak istiyorum.

Filozof cevap verdi:

– Akıllı kimse dostluğu her şeyden üstün tutar. Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür. Güvercin ile fare bunun örneğidir.

Hükümdar sordu:

– Bu nasıl oldu?

Beydeba anlattı:

Dahar kenti yakınında avı bol bir yer vardı. Avcılar buraya sık sık uğrarlardı. Buradaki iri ve dalları birbirine girmiş gür ağaçlar arasında özgür kuşlar yaşardı. Bir gün çirkin yüzlü, kötü huylu bir avcı, elinde sopası, sırtında ağı ile ormana girdi; ağını attı, üzerine yem tanelerini serpti, yakın bir yerde saklandı.

Çok geçmeden önde başkanları olduğu hâlde bir sürü güvercin alana üşüştü; tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı, sevinç içinde meydana çıktı. Onu gören güvercinler kurtulmak ümidiyle çırpındılar. Fakat bu çabalar boşa gitti. Güvercinlerin başkanı, bunlara dönerek,

– Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki el birliğini kaybetmeyin. Hiçbiriniz, kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar, birdenbire ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı, yorulacaklarını umarak yükselen kuşların tekrar döneceklerini sandı. Güvercinlerin başkanı, durumu gözden geçirerek arkadaşlarına döndü, ikinci tedbirini açıkladı:

– Avcı peşimzdedir, böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez, peşimizi bırakmak zorunda kalır. Biz de benim en yakın dostum farenin ülkesine gider, orada ağdan kurtuluruz.

Güvercinler, başkanın sözünü dinlediler. Avcı da bunları ele geçiremeyeceğini anlayıp geri döndü. Güvercinler gide gide farenin bulunduğu yere vardılar, burada yere

indiler. Farenin her tehlikeye karşı hazırladığı yüz deliği vardı. Başkan onun adıyla çağırdı:

– Zeyrek, diye bağırdı.

Fare, deliğin içinden cevap verdi:

– Sen kimsin?

– Ben, senin dostun güvercinlerin başkanayım.

Fare derhâl koşup geldi, onu ağın içinde görünce şaşırarak sordu:

– Nasıl oldu da bu duruma düştün?

Başkan anlattı:

– Bilmiyor musun, iyi kötü ne varsa hepsi başa gelebilir, güneş ve ay bile tutulur.

Bunun üzerine fare, başkanı bağlayan düğümleri kemirmeye başladı. Başkan buna razı olmadı:

– Önce öteki güvercinleri kurtar, sonra bana gel, dedi.

Fare bu söze aldırmadı, başkanın dayatması üzerine:

– Sen kendine acıymıyor musun? Nefsinin hakkını gözetmiyor musun, dedi.

Başkan anlattı:

– Beni kurtarmakla işe başlarsan belki de yorulur, gevşersin, belki de onları kurtarmakta yavaşlarsın. Fakat ötekilerle işe başlarsan yorulsan bile dostun olan birini ağın içinde bırakmaya razı olmazsın, dedi.

Fare:

— işte, dedi, bu düşünce sana olan sevgimi artıracak bir davranıştır.

Büyük bir istekle bütün ağı kemirmeğe başladı ve çok geçmeden bitirdi. Güvercinler sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler.

Beydeba

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Hükümdar Filozof'tan ne öğrenmek istemiştir? Filozof buna ne cevap vermiştir?
- 2- Dahar kentinde kuşlar nerede yaşarmış?
- 3- Avcının özellikleri nelerdir? Yazınız.
- 4- Avcı güvercinleri avlamak için neler yapmıştır?
- 5- Metinde geçen olayın karamanlarını yazınız.
- 6- Metinde geçen olay gerçek mi yoksa hayal ürünü mü? Nereden anlıyorsunuz?
- 7- Metinde geçen olaydan hangi dersler çıkarılır? Bu dersler insanlar için mi yoksa hayvanlar için midir? Yazınız.
- 8- Güvercinlerin başkanı ve farenin özelliklerini yazınız.
- 9- Metni çeşitli açılardan değerlendirmek için aşağıdaki maddeleri okuyup doğru olanların başına "D" yanlış olanların başına "Y" yazınız.
 - () Metin dostluk konusunda ders vermek için yazılmıştır.
 - () Metinde konuşma cümlelerine yer verilmiştir.
 - () Metinde anlatılanlar gerçek olaylardır.
 - () Metin öyküleyici anlatım biçimiyle anlatılmıştır.
 - () Metinde anlatılan olayların zamanı bellidir.
- 10- Metinden hareketle aşağıdaki cümleleri sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisine göre tamamlayınız.
 - a- Avcı yemi ağın üzerine attığı için.....
 - b-tek kuş gibi uçtular.
 - c- Fare güvercinleri kurtarmak için
 - d-nedeniyle fare çok şaşırıldı.

11- Aşağıdakilerin hangisi okuduğunuz metnin anahtar kelimeleri için en uygundur?

- A) Dostluk, güvercin, avcı, birlik
- B) Delik, kurtulmak, hayvan, hükümdar
- C) Gökyüzü, iş, avcı, kurtulmak
- D) Güvercin, fabl, konuşmak, uçmak

12- Okuduğunuz metnin ana fikrine en uygun atasözü hangisidir?

- A) Dost acı söyler
- B) Birlikten kuvvet doğar
- C) Dost ile ye, iç alışveriş etme
- D) İyi dost kötü günde belli olur

13- Metinde adı geçen hükümdarın ismi.....Filozofun ismi.....

14- Metinde geçen deyimleri oluşturan kelimeler karışık olarak verilmiştir. Aşağıdaki anlamlarından hareketle bu deyimleri bulunuz?

Boşa, dinlemek, gelmek, toplamak, söz, başa, gitmek, gelmek.

- a-Harcanan emek, para hiçbir işe yaramamak; olumlu bir sonuca ulaşamamak.
- b-Söylenen bir sözü, verilen bir öğüdü benimsemek; davranışlarını buna uydurmak.
- c-Herhangi bir konuda kötü olan durumu düzeltmek.
- d-Kötü bir duruma uğramak.

15- Güvercinlerin başkanı güvercinleri nereye götürmüştür? Niçin?

16- Güvercinlerin başkanı neden en son kurtarılmayı beklemiştir?

17- Güvercinler ağdan kurtulmak için ne yapmışlardır?

18- Güvercinlerin başkanı siz olsaydınız arkadaşlarınızı kurtarmak için neler yapardınız? Yazınız.

19- Metindeki olayın hayvanları konuşdurarak verilmesinin sebebi nedir? Kısaca açıklayınız.

20- Fare kendisini tehlikelere karşı korumak için hangi yola başvurmuştur?

- A) Derin bir yuva yapmıştır. ,
- B) Arkadaşlarıyla sırayla nöbet tutmuşlardır.
- C) Kendisine yüzlerce yuva yapmıştır.
- D) Hepsi.

6.8. EK 6 Erzurum’u Böyle Savunduk Metni ile Metne Ait “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları”

ERZURUM’U BÖYLE SAVUNDUK

Kahraman Erzurum’dan söz açıyorum. 24 Nisan 1877’de başlayan savaş Anadolu’da ve Rumeli’de aynı şiddetle devam ediyordu. Anadolu bölgesinde Bayezid, Aleşkirt, Kars ve Ardahan tarafları da olmak üzere 340 kilometrelik bir cephede ancak elli yedi bin kişilik savunma hattı kurabilmiştik. Kars, Erzurum ve Ardahan istihkâmlarının durumu iyi değildi. Bununla beraber ilk savaşlar bizim için ümit verici oldu. Haziran 1877’de Halyaz Savaşı’nı kazanmış, 10 Temmuzda Kars’ı kuşatmadan kurtarmıştık. Fakat düşman asker ve cephane bakımından bizden kat kat üstündü. Tren hattı ile bol miktarda savaş malzemesi alabiliyordu. Biz ise ancak Trabzon’dan hayvan sırtında gayet az cephane getirebiliyorduk. Kış yaklaşmış, soğuklar başlamıştı; askere kışlık elbise henüz verilememişti.

Başkumandan Ahmet Muhtar Paşa, Kars-Erzurum arasında bir çekilme yaparak cepheyi kısaltmaya karar verdi. Geri çekilme çok zor oldu. Deveboynu’nda kanlı bir savaş vererek nihayet Erzurum’a çekildik. Deveboynu’nda Erzurum’un kahraman halkı ordu ile beraber dövüşmüş, tertemiz kanını akıtarak birçok şehit vermişti.

Ahmet Muhtar Paşa halkın da vatanperverliğine müracaat ederek istihkâmlarını kuvvetlendirmek için gece gündüz çalışıyordu. Deveboynu Savaşı’ndan sonra düşman ordusundan bir zabıt ileri hattımıza gelerek bir mektup bıraktı. Bu mektupta Türk ordusunun teslim olması isteniyordu.

Ahmet Muhtar Paşa emrinde bulunan kumandaları çağırarak mektubu onlara da okudu. — Arkadaşlar, dedi. Düşman kapımızdadır. Ben verilecek cevabı biliyorum. Fakat bir defa da sizin fikrinizi almak istedim.

Paşalar kalenin savunulması üzerinde durdular. Ahmet Muhtar Paşa memnun oldu.

— Teşekkür ederim arkadaşlar, teslim olmayacağız. Doğunun son kalesini ölünceye kadar savunacağız.

O gece düşman ordusu kumandanına şöyle bir cevap verildi:

“Kaleyi son damla kanımıza kadar savunacağız.”

Kumandanlık halka hitaben şu ilanı yaydı : “Bizim burada kuşatılma ve her türlü zorluğa düşme ihtimalimiz olduğu gibi düşmanla savaşmamız da mümkündür. Savaş

sırasında korku ve telaş olacağından bu günden itibaren Erzurum halkının şehri terk etmesi lazımdır.” Fakat Erzurum halkı buna razı olmadı.

— Hayır, dediler. Vatanımızın uğrunda biz de asker kardeşlerimizle beraber dövüşeceğiz.

8 Kasım 1877 akşamı hava karardıktan sonra Türk askerlerinin uykuda olmasından faydalanan büyük bir düşman kolu, öncülerine fes giydirerek Aziziye Tabyaları'na² baskın yapmıştı. İki ve üç numaralı tabyalar boğaz boğaza bir mücadeleden sonra düşmüştü. Yalnız bir numaralı tabyada bulunan Kaymakam Bahri Bey süratli bir kararla duruma hâkim olmaya çalışmış ve topçu erlerini süngü hücumuna kaldırarak bütün şiddetiyle beş misli fazla olan düşman üzerine atılmıştı. Bahri Bey yaralandığı hâlde son gücüne kadar dövüşüp askeri idare etmişti. Fazla kan kaybetmesinden dolayı yavaş yavaş kuvvetten kesilirken bir erle Erzurum'a şu mektubu yollamıştı:

“ikinci ve üçüncü tabyalar düşmüştür. Birinci tabya fedakârca dövüşmektedir. Ben ağır yaralıyım. Askerin bundan henüz haberi yoktur. Vaziyet çok tehlikelidir. Bununla beraber son nefere kadar dövüşecek ve şehit olmadan tabyayı vermeyeceğim.”

Top Dağı'nın ilerisinde bulunan Aziziye Tabyası'nda kopan kızıl kıyametin serpintisi şehre kadar gelmişti. Halk top sesleri ile uykusundan uyanmış, kışladaki taburlar silah başı etmişti. Tan yeri ağarırken Top Dağı'na çıkan Ahmet Muhtar Paşa korkunç bir durumla karşı karşıya kalmıştı. Aziziye Tabyaları'nın ancak bir tanesinde savaş oluyordu. Diğer ikisi çoktan susmuştu. Dürbünle iyice inceledikten sonra sessiz duran tabyalarda Türklerden kimse kalmadığı, düşmanın duruma hâkim olduğu anlaşıldı. Felaketli anlar geçiriyorduk. Erzurum istihkâmları aslında Top Dağı ile Kiremitlik'ten ibaretti. Bu istihkâmlar şehre bir perde vazifesi görüyordu. Top Dağı'nı kaybettiğimiz gün, Erzurum da kaybedilmiş sayılırdı. Bu sırada Kaymakam Bahri Bey'den gelen mektup işi bütün acılığı ile ortaya koydu. Erzurum düşüyordu. Onu kurtarmak lazımdı.

Gazi Ahmet Muhtar Paşa heyecanla şehre döndü. Erzurum dayanacaktı. Taburları hazırlatırken halkın vatanseverliğine de başvurdu ve eli silah tutanları vatan savunmasına çağırdı. Kaptan Mehmet Paşa kumandasındaki iki taburluk bir kuvvet Aziziye Tabyası'na doğru hareket etti. Bunu baltaları, bıçakları, kazmaları ve sopalarıyla halk takip ediyordu.

Gazi Ahmet Muhtar kılıcını çekmiş, halkın önüne düşmüştü. Kars Kapısı'na doğru yürüyordu.

Bu ne yürüyüştü, ya Rabbi! Bu iman karşısında hangi ordu durabilirdi! Hangi düşman bu cesareti gösterebilirdi? Sanki Erzurum ayağa kalkmıştı. Ön sırada saçlı sakalı bembeyaz olmuş bir ihtiyar çapasını kapmış, bir yanında altmışlık karısı, öteki yanında kocasını şehit vermiş yirmilik gelini, arkalarında su taşıyan on iki yaşlarında bir yavru vardı. Paşalar, askerler halkla omuz omuza gidiyor, analar, babalar, kızlar ve delikanlılar hep beraber Kars Kapısı'ndan çıkıyorlardı. Kapıdan ilk çıkanlar arasında Fatma adında genç bir Türk kadını ile aynı yaşlarda üç kız arkadaşı vardı.

Erzurum yürüyordu; işte Aziziye Tabyaları'na böyle girdik. O gün akşama kadar hiçbir milletin tarihinde rastlanmayan cesaret ve fedakârlıkla kadını, erkeği, genci, ihtiyarı hep birlikte dövüştük. Tüfeğe karşı kılıç, bombaya karşı balta ile saldırdık. Ah!.. Orada Fatma'yı görmeliydiniz. Siyah saçlarını rüzgârda savurarak siperlerin üzerinden öyle bir atlıyordu ki...

Akşama doğru düşman, Aziziye Tabyaları'nı terk etmeye başladı. Kaçan düşmanı tamamıyla ezmek için gösterilen gayretler arasında gözleri yaşartacak olaylar oluyordu. Başkumandan Gazi Ahmet Muhtar Paşa bir topu bizzat ateşliyor, Kurt İsmail Paşa bir numaralı topçu neferi gibi ona yardım ediyordu.

Güneş yavaş yavaş kaybolurken başka bir güneş doğuyor, Top Dağı Tabyaları'na Türk bayrağı çekiliyordu. Biz Türkoğlu Türk Erzurum'u böyle savunduk.

Feridun Fazıl Tülbentçi

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

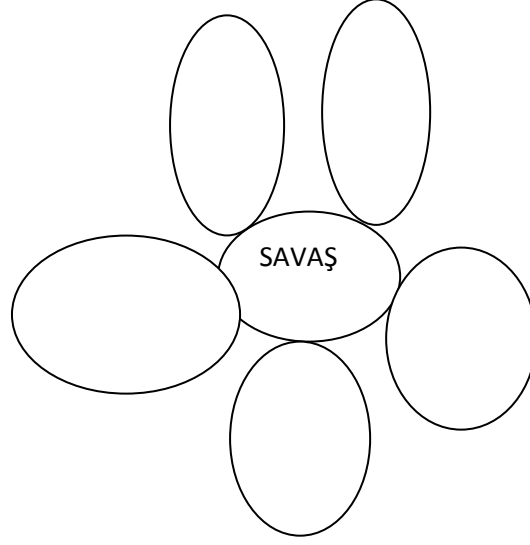
Erhan AKIN

1. Yazar Erzurum'dan bahsederken hangi sözcüğü kullanmıştır?

- A) Dadaş Erzurum
- B) Kahraman Erzurum
- C) Şanlı Erzurum
- D) Gazi Erzurum

1. Düşman silahların.....taşırken ordumuz ise.....taşırđı.
3. Düşman ordusu Türk ordusuna teslim olması için haber gönderirken Gazi Ahmet Muhtar Paşa ne yapıyor, düşmana nasıl bir cevap veriyor?
4. Kumandanlığın, Erzurum halkına şehri terk etmesi gerektiği fikrine karşılık; Erzurum halkı.....demiştir.
5. Aziziye tabyalarında savaşan kaymakam Erzurum'daki karargâha hangi amaçla mektup yazmış ve ne söylemiştir? Kısaca açıklayınız.
6. Deveboynundaki savaştan sonra Türk askeri nereye gitmiştir?
7. Düşman ordusu saldırıya geçmek için hangi saati seçmiş ve neden fes giymiştir?
8. Top dağına çıkan Ahmet Muhtar Paşa nasıl bir durumla karşılaşır?
9. Ahmet Muhtar Paşa Erzurum halkını neye çağırır?
- A) Vatan savunmasına
B) Sığınaklara girmeye
C) Askerlere ekmek yapmaya
D) Evinden dışarı çıkmamaya
10. Erzurum halkı savaşta nasıl bir davranış sergilemiştir? Yazınız.
11. Savaşın sonucu ne olmuştur?
12. Metnin ana fikrini ve konusunu yazınız?
13. Savaşta en çok dikkatleri çeken kadınadlı kadındır.
14. Metinle ilgili beş tane anahtar kelime yazınız?
15. Savaş hangi tarihte başlamıştır?
- A) 24 Nisan 1877
B) 29 Ekim 1923
C) 10 Kasım 1914
D) 30 Ağustos 1873
16. Ahmet Paşa neresi için kaybedilmesi durumunda Erzurum'un kaybedileceğini söylemiştir?
- A) Palandöken Dağı
B) Top Dağı
C) Deveboynu
D) Aziziye Tabyaları

17. Metinden hareketle savaş kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri ağıdaki baloncuklara yazınız.



18. Metinde geçen kahramanları yazıp, iki tanesinin özelliklerini açıklayınız?

19. Metinde anlatılan olayda haberleşmeler.....yoluyla yapılmaktadır.

20. Okuduğunuz metinde hangi kahramanın yerinde olmak isterdiniz? Niçin? Kısaca açıklayınız.

6.9. EK 7 İki Kardeş Dinleme Metni ile Metne Ait “Dinlediğini Anlama Başarı Testi Soruları”

DİNLEME METNİ: İKİ KARDEŞ

Goran ile Petko, babalarından kalan mallar için kavga edip duruyorlardı. Her biri daha çoğunu almak istiyor, birbirlerine söylenmedik söz bırakmıyor, azgın kurtlar gibi saldırıyorlardı. Onlar kavgaya tutuşunca köyün köpekleri havlamaya başlar, komşular dışarı fırlar, kavgacıları güç bela ayırırlardı. Gene de birbirlerine, ateş saçan öfkeli gözlerle bakar, horozlanır dururlardı. Bu dünyadan göçerken babaları onlara yağız bir at, yılan gibi kıvrak bir kılıç, altın tüylü yirmi okla bir yay, iki de boz şahin yani iki gözü pek kuş bırakmıştı. Goran ile Petko'nun kavgasını ettikleri, paylaşamadıkları mallar bunlardı işte.

Ak Sakallı yaşlı Pano, aralarına girerek “Utanın, utanın!” dedi.

“Kavgalarınızla bütün köyü ayağa kaldırılıyorsunuz. Babanızın mezarındaki çiçekler bile solmadan siz onun malı için kavgaya başladınız. Babanız halk için savaşmış bir yiğitti. Her zaman haklıyı korumak için dövüştü. Nice yoksulun hakkını savundu. Onun sizlere bıraktığı ad dünyanın bütün mallarına değer. Haydi şimdi gidin buradan, yüreğinizdeki düşmanlık silinmeden kardeşliğin ne demek olduğunu anlamadan geri dönmeyin.” dedi. İki kardeş bu sözler üzerine başlarını önlerine eğdiler.

Büyüğü Goran, yağız ata atlayıp altın başakların hışırdadığı, beyaz mendilli orakçılardan türküler söyledikleri tarlalara sürdü gitti. Tarlaları geçtikten sonra koyu gölgeli meşe ormanına geldi. Ormanda kıyıları yosun tutmuş bir kuyu vardı. Goran oraya varınca atından indi, eğilip kaynaktan kana kana su içtikten sonra yaşlı, budaklı bir meşe ağacının gölgesine oturdu. Atını da otlamaya bırakmıştı.

Goran dalgın dalgın yere bakarken bir karıncanın, bülbül gözü büyüklüğündeki bir kuş yemini ağır ağır yuvarlayarak yuvasına taşımaya çalıştığını gördü. Ama daha yarı yoldayken yem küçük bir çukura yuvarlandı. Zavallı karıncacık onu çıkarabilmek için çok uğraştı. Olmayınca yemi çukurda bırakıp hızlı hızlı yuvasının yolunu tuttu. Bir süre sonra çalışkan hayvan çukura döndüğünde arkasında başka bir karınca daha vardı. Belki de kardeşiydi. İkisi birlikte çukura inip ite kaka tohumu dışarı çıkardılar, gene birlikte yuvalarına sürüklediler.

Goran bu akıllı küçük yaratıklara uzun uzun baktı. Yüreğinde bir hafifleme duydu. Sanki gözlerinden bir perde kalkmış gibiydi.

Şimdi bakalım küçük kardeş Petko neler yaptı? Ağabeyinin atla uzaklaştığını görünce o da şahinleri alıp çayırın yolunu tuttu. Çayır cıvı cıvıldı, peygamber çiçeklerine benzeyen mavi kelebekler, uzamış otların üzerinde kanat çırpıyorlardı. Uçsuz bucaksız gök masmaviydi. Çok yükseklerde ak bir kartal geniş daireler çizerek uçuyordu. Besbelli, sürüden ayrılacak bir kuzuyu kapmaya hazırlanıyordu. Kuşkusuz aç yavrularına götürecekti.

Petko kartalı görünce birinci şahinini onun üzerine saldı. Gözü pek hayvan ok gibi fırlayıp kartalla korkunç bir boğuşmaya tutuştu. Yeşil çayırın üstüne tüyler dökülüyordu. Birden şahin acı bir çığlık attı, yardım istiyordu. Petko, kanatlı dostunun tehlikede olduğunu görünce ikinci şahinini de koyuverdi. İki kardeş göklerin kralına amansızca saldırdılar. Kartal umutsuz bir haykırıyla ellerinden kurtulmaya çalıştı, ama şahinler onu yakalayıp yere indirdiler. Zavallı kartal yeşil çimenlerin üstüne taş gibi düştü ve dağa şöyle bir baktı. Sanki şunu demek istiyordu:

“Neden benim de sivri gagalı, kanatları güçlü bir kardeşim yok! Olsaydı ikiye karşı bir dövüşmezdim...”

Kartalın yerde cansız uzanan kanadının üstünde mavi bir kelebek kanat çırpıyordu, sonra tüylerinden birine konarak kanadı süsledi. Petko, şahinlerini okşadıktan sonra kardeşini bulmak için hemen eve döndü. Şimdi şunu çok iyi anlıyordu: Bu dünyada bir kardeşiniz yoksa hemen kendinize bir kardeş bulun!

Babasının avlusuna girdiği zaman kardeşini kapı eşiğinde kendisini bekler buldu. “Sana söylediğim kötü sözler için beni bağışla ağabey. Babamın bize bıraktığı her şeyi sen al, yeter ki bana kızma.” Ağabeyinin elini öptü. Goran da kardeşinin başını okşadı.

“Bir daha hiç kavga etmeyeceğiz.” dedi. “Birlikte yaşayacağız, birbirimize yardım edeceğiz, kazandığımız her şeyi paylaşacağız.”

İki kardeş kucaklaştılar.

Angel Karaliyev
(Encil Karaliyev)
Açgözlü Turnabalığı

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle **Dinlediğinizi** anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Goran ile Petko niçin ve nasıl kavga ediyorlardı?
- 2- Goran ile Petko kavgaya tutuşunca neler oluyordu?
- 3- Goran ile Petko'nun babalarından kalan mallar nelerdir?
- 4- Aksakallı Yaşlı Pano, Goran ile Petko'yu uyarırken babaları için neler söylüyor?
- 5- Aksakallı yaşlı Pano'nun sözleri üzerine Goran ne yapıyor?
- 6- Goran ve Petko ile babalarını kişilikleri yönünden karşılaştırınız.
- 7- Aşağıdaki olaylardan hangisi Goran'ın yüreğini hafifletmiştir?
 - A) Aksakallı ile karşılaşması
 - B) Karıncalarla karşılaşması
 - C) Babasını hatırlaması
 - D) Kardeşinin af dilemesi
- 8- Aksakallı yaşlı Pano'nun sözleri üzerine Petko ne yapıyor?
- 9- Petko hangi olayı yaşadıkdan sonra Goran'ı aramaya koyuluyor?
- 10- Hikâyede adı geçen hayvanlar hangileridir? Yazınız.
- 11- İki kardeş kucaklaşırken birbirlerine ne söylüyorlar?
- 12- Aşağıdaki kelimelerden hangisi hikâyenin anahtar kelimeleri için en uygundur?
 - A) Kavga, kardeş, yardım etmek, paylaşmak
 - B) Kardeş, utanmak, gitmek, kucaklaşmak
 - C) Yaşlı, kardeş, baba, sevmek
 - D) Yiğit, haksızlık, ölüm, baba
- 13- Aşağıdaki sözlerin hangisi metnin anlamına en uygundur?

- A) Kardeş kardeşi bıçaklamış, dönmüş yine kucaklamış
- B) Kardeş gerek düz gerek
- C) Kardeşin iyisi zor günde belli olur
- D) Kardeş kardeşin aynasıdır

14- Metne göre dünyada kardeşi olmayan hemen ne yapmalı?

- A) Bir dost bulmalı
- B) İnsanlardan uzaklaşmalı
- C) Bir kardeş bulmalı
- D) Kardeşsizliğe alışmalı

15- Aksakallı, kardeşleri gönderirken onlardan neyi öğrenmelerini ister?

- A) Babalarının mallarını nasıl paylaşmaları gerektiği
- B) Kardeşliğin ne demek olduğunu anlamalarını
- C) Yalnızlığın ne kadar zor olduğunu
- D) Hayvanlardan ders almaları gerektiği

16- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılacak ders için en uygundur?

- A) Birlikten kuvvet doğar
- B) Ağaç yaşken eğilir
- C) Mal canın yongasıdır
- D) Dost kara günde belli olur

17- Metne uygun başlık belirleyip, yazınız?

18- Küçük kardeşin ismibüyüğü ise

19- Metinde geçen aşağıdaki deyimlerin anlamlarını karşılıklarına yazınız?

Kavgaya tutuşmak:

Ateş saçmak:

Yolunu tutmak:

Ayağa kaldırmak:

20- Hikâyeye ilgili 5N1K etkinliğini yapınız.

Hikayenin Konusu:

Hikayenin ana fikri (ana düşüncesi):

KİM?

NE?

NEREDE?

NE ZAMAN?

NASIL?

NİÇİN?

6.10. EK 8 Pulsuz Dilekçe Metni ile Metne Ait “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları”

PULSUZ DİLEKÇE

Sevgili Anneciğim, Babacığım,

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim size şunları söylemek isterdim:

Sürekli bir büyüme ve değişme içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın.

Deneme ile öğrenirim. Bana ayak uydurmakta güçlük çekebilirsiniz. Oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşlarımda özgürlük tanıyın. Beni her yerde, her zaman koruyup kollamayın. Davranışlarımda sonuçlarını kendim görürsem daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim. Büyüdüğümü başka nasıl anlaram?

Büyümeyi çok istiyorsam da ara sıra yaşımdan küçük davranmaktan kendimi alamıyorum. Bunu önemsemeyin. Ama siz beni şımartmayın. Hep çocuk kalmak isterim sonra. Her istediğimi elde edemeyeceğimi biliyorum. Ancak siz verdikçe almadan edemiyorum. Bana yerli yersiz söz de vermeyin. Sözüünüzü tutmayınca sizlere güvenim azalıyor.

Bana kesin ve kararlı davranmaktan çekinmeyin. Yoldan saptığımı görünce beni sınırlayın. Koyduğunuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem. Ancak hiç kısıtlanmayınca ne yapacağımı şaşırıyorum. Tutarsız davrandığınızı görünce hem bocalıyor hem de bundan yararlanmadan edemiyorum.

Öğütlerinizden çok davranışlarınızdan etkilendiğimi unutmayın. Beni eğitirken ara sıra yanlışlar yapabilirsiniz. Bunları çabuk unuturum. Ancak birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder. Çok konuşup çok bağırmanın. Yüksek sesle söylenenleri pek duymam. Yumuşak ve kesin sözler bende daha iyi iz bırakır. “Ben senin yaşında iken...” diye başlayan söylevleri hep kulak ardına atarım.

Küçük yanlışlarımı büyük suçmuş gibi başıma kakmayın. Bana yanılma payı bırakın. Beni, korkutup sindirerek, suçluluk duygusu aşılayarak uslandırmaya çalışmayın. Yaramazlıklarım için beni kötü çocukmuşum gibi yargılamayın. Yanlış davranışım üzerinde durup düzeltin. Ceza vermeden önce beni dinleyin. Suçumu aşmadığı sürece cezama katlanabilirim.

Beni dinleyin. Öğrenmeye en yatkın olduğum anlar, soru sorduğum anlardır. Açıklamalarınız kısa ve öz olsun. Beni yeteneklerimin üstünde işlere zorlamayın. Ama başarabileceğim işleri yapmamı bekleyin. Bana güvendiğinizi belli edin. Beni destekleyin; hiç değilse çabamı övün. Beni başkalarıyla karşılaştırmayın; umutsuzluğa kapılıyorum.

Benden yaşımın üstünde olgunluk beklemeyin. Bütün kuralları birden öğretmeye kalkmayın; bana süre tanıyın. Yüzde yüz dürüst davranmadığımı görünce ürkmeyin. Beni köşeye sıkıştırmayın; yalana sığınmak zorunda kalırım. Sizi çok bunaltsam bile soğukkanlılığınızı yitirmeyin. Kızgınlığınızı haklı görebilirim, ama beni aşağılamayın. Hele başkalarının yanında onurumu kırmayın. Unutmayın ki ben de sizi yabancıların önünde güç durumlara düşürebilirim.

Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca açıklamaktan çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz; tersine, beni size daha çok yaklaştırır. Aslında ben sizleri olduğunuzdan daha iyi görüyorum. Bana kendinizi yanılmaz ve erişilmez göstermeye çabalamayın. Yanıldığınızı görünce üzüntüm büyük olur. Biliyorum ara sıra sizi üzüyor, belki de düş kırıklığına uğrattıyorum. Bana verdikleriniz yanında benden istediklerinizin çok olmadığını da biliyorum. Yukarıda sıraladığım istekler size çok geldiye birçoğundan vazgeçebilirim; yeter ki beni ben olarak seveceğinize olan inancım sarsılmasın.

Benden “örnek çocuk” olmamı istemezseniz ben de sizden kusursuz anne baba olmanızı beklemem. Sevecen ve anlayışlı olmanız bana yeter.

Sizin çocuğunuz olarak doğmak elimde değildi. Ama seçme hakkım olsaydı sizden başka kimsenin çocuğu olmak istemezdim.

Sevgiler

Çocuğunuz.

Prof. Dr. Atalay Yörükoğlu

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Sizin kişisel gelişiminizi aileniz nasıl etkiliyor? Yazınız
- 2- “Ayak uydurmak, iz bırakmak, başına kakmak, yoldan sapmak” deyimlerini anlamına uygun olan resmin altına yazınız.



- 3- Okuduğunuz metnin giriş bölümünde çocuk, anne ve babasından ne istiyor?
- 4- Mektubun son bölümünde, çocuğun anne ve babasına yönelik hangi duyguları ağır basmaktadır?
- 5- Mektubu yazan çocuğun annesi ve babası siz olsaydınız ona neler söylediniz?
- 6- Yazar, kendini bir çocuğun yerine koyarak anne ve babasına mektup yazmakla neyi amaçlamış olabilir? Bu konuda yazarı başarılı buluyor musunuz? Açıklayınız.
- 7- Mektubun sizi en çok etkileyen bölümü hangisidir? Neden?
- 8- Kendinizi okuduğunuz metindeki çocuğun yerine koyarak anne ve babanızdan farklı beklentilerinizi yazınız.
- 9- Metinde konuşturulan kimdir ve kaçınıcı kişinin ağzıyla konuşturulmuştur?
- 10- Çocuk anne ve babasına, nasıl seslenmiştir?
- 11- Çocuk bu mektubu annesine, babasına hangi amaçla yazmıştır?
- 12- Mektup, hangi anlatım biçimiyle yazılmıştır?
- 13- Mektup nasıl bitirilmiştir?

- 14-** Mektubun yazıldığı tarih, mektubu yazan kişinin adı soyadı, adresi ve imzası sizce neden yoktur?
- 15-** Çocuğun yerinde siz olsaydınız anne ve babanıza sıkıntılarınızı hangi yolla iletirdiniz? Neden?
- 16-** Benden “.....” olmamı istemezseniz ben de sizdenolmanızı beklemem.olmanız bana yeter
- 17-** Sizce bu metnin başlığı ne olmalıdır?
- 18-** Sizce anne baba bu mektuptan sonra ne yapmışlardır? Kısaca yazınız.
- 19-** Çocuk, anne babasından kendisine ceza vermeden önce ne yapmalarını ister?
- 20-** Metnin anahtar kelimelerini yazınız?

6.11. EK 9 Kırmızı Pabuçlar Metni ile Metne Ait “Okuduğunu Anlama” Başarı Testi Soruları”

KIRMIZI PABUÇLAR

Sene sonu, sınıfımızın düzenlediği gösteride hemen hemen herkes görev almıştı. Programda çeşitli parodiler, şiirler, şarkılar, taklitler vardı. En önemlisi, müzikli bir oyun oynanacaktı. Başrole ben seçilmiştim. Gecemi gündüzüme katmış çalışıyordum. Hepimiz çok başarılıydık. Provaları seyreden arkadaşlar gülmekten kırılıyorlardı. Çok heyecanlıydım. Ailem bir hafta sonra yapılacak olan gösteride bulunabilmek için şimdiden program yapıyordu. Babam o gün için çalıştığı iş yerinden izin istemiş, buna karşılık pazar günü çalışması gerekmişti. Annem arkadaşlarımın, öğretmenlerimin önünde beni mahcup etmemek için halamın kızından ödünç bir elbise almak zorunda kalmıştı. Annemle babam rolümü çalışırken beni görüyorlar, tiyatroya tutkunluğumu da bildikleri için gece geç saatlere kadar mutfaktaki teneke sobanın başında oturup ilerde inşallah başarılı bir sanatçı olacağımı konuşuyorlardı.

“Belki de konservatuvara sokabiliriz.”

“İkimiz de elimizden geleni yapıyoruz.”

Annem bir yandan babamın kol ağızları eskimiş kazağını onarıyor, bir yandan da onu karamsarlığından kurtarmaya çalışıyordu.

“Çok şükür ki çalışkan ve tokgözlü bir evladımız var. Bazı çocuklar gibi ne görürse tutturan biri değil.”

“Beni de bu üzüyor ya zaten. Bir gün de karşıma geçip çocukça bir şey istemiyor.”

“Öyle deme, istese dayanamaz, işe yürüyerek gitmek pahasına dediğini yapmaya çalışırdın. O da bunu biliyor.”

Bütün bunları benim duymadığımı sanıyorlardı. Okulun son günleri olduğu için dersler bitmiş, bütün gücümüzle gösteri provalarını yapıyorduk. Sıra oyunda giyilecek kostümlerin seçimine geldi. Öğretmenimiz hepimize neler giyeceğimizi söylüyordu. Ben, siyah melon şapka, beyaz atlet, beyaz şort, beyaz çorap ve kırmızı ayakkabı giyecek, beyaz atletin üzerine kırmızı papyon takacaktım. Öğretmenimiz, babasının şapkasını bana verebileceğini söyledi. Atletim, jimnastikte giydiğim şortum ve çorabım tamamdı. Papyon yerine kırmızı bir kurdele boynuma bağlanıp fiyonk yapılacaktı. Ama “şimdi hapı yuttum!” diye düşündüm. Bu hiç aklıma gelmemişti. Kırmızı pabuçlar...

Bunu bulmak zordu. Siyah, beyaz, kahverengi olsaydı neyse, ama oyunun esprileri renklere ve benim tuhaf kıyafetime dayanıyordu. Ayakkabımın kırmızı olmaması oyunun tamamen yeniden yazılmasını gerektirirdi.

“Bir problem yok ya?” dedi öğretmenim.

“Yok.” deyiverdim. “Her şeyim hazır sayılır.” Bunu nasıl söyledim hâlâ şaşırıyorum. Akşam düşünmekten yemek bile yiyemedim. İki gün kalmıştı. Bu aşamada yapılacak bir şey yoktu. Durumu babama anlatmak zorundaydım. Ama karşısına oturup onun yorgunluktan çukura kaçmış gözlerini, sorumlulukları nedeniyle çökmüş, küçülmüş omuzlarını görünce vazgeçtim. Babamdan böyle bir şey isteyemezdim. Kışın bile giymek zorunda kaldığı keten pabuçları düşündüm. Son kostümlü provada belki birisi, “Bende böyle bir ayakkabı var.” der diye umuyordum.

Öğretmenim ayakkabılarımı sorunca hiç düşünmeden cevap verdim.

“Babam bu akşam getirecek öğretmenim.”

Gösteri yarındı. Eve döndüğümde kendimde değildim. Yatağıma uzanıp gözlerimi tavana diktim. Uzun süre öylece kaldım. Sonra birden aklıma geliveren şeyle yerimden fırladım. Müthiş bir fikirdi. Olabilirdi, denemeye değirdi. Yatağımın altındaki plastik çamaşır sepetini çıkarıp eskimeye yüz tutmuş bir çift beyaz çorap buldum, giydim. Kırmızı keçe uçlu kalemimle çorapların üzerini ayakkabı modelinde boyadım. işte kan kırmızısı ayakkabılarım hazır. Sahneye en yakın oturan kişiyle bile aramda üç metre mesafe olacaktı. Fark etmeleri olanaksızdı. Buluşumla gurur duyuyordum.

Gösteri okulun tiyatro salonunda, büyük bir başarıyla tamamlandı. Ben sahneye çıkana kadar bir şeylerle oyalandım. En son kırmızıya boyanmış çoraplarımı giydim. Bayılacak gibiydim. Oyun anons edildi. Büyük bir coşkuyla oynadım. Bir ara kapıya yakın bir yerlerde annemle babamı gördüm. Bir yandan alkışlıyorlar, bir yandan da bir şeyler işaret ediyorlardı.

Her şey oldubitti. Çok başarılıydık. Oyunumuz umduğumuzdan da çok beğenilmişti. Tebrikler, kutlamalar, çiçekler... Veliler yavaş yavaş kulise gelmeye başlamışlardı. Annemle babam yanıma gelip beni kucakladılar.

Babam, “Yavrum, kırmızı ayakkabı gerektiğini neden bana söylemedin? Durumu annenden öğrendiğimde oyunun başlamasına çok az kalmıştı. Hemen koşup ayakkabıcıya gittim. Ama sana yetiştiremedim. Fakat görüyorum ki birisinden bulmuşsun. Geciktiğim için özür dilerim.” dedi. Ona sevgiyle sarıldım. Teşekkür ettim. Sonra eğilip kırmızıya boyanmış çoraplarımı çıkardım. Şaşkınlıktan ne diyeceklerini bilemediler.

Ertesi gün, benim ısrarım üzerine kırmızı ayakkabıları geri verdik ve yerine babam için bir çift ayakkabı aldık.

Nehir Tunaz

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

1. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

Başrol, prova, gösteri, konservatuar, kostüm, melon, papyon, parodi.

..... : Sahnede oynamak için hazırlanmış temsil, piyes.

..... : Sinema ve tiyatrodaki rol gereği giyilen kıyafetlerin genel adı.

..... : Bir oyunun amacına uygun, istenilen düzeyde olup olmadığını anlamak için yapılan deneme.

..... : Müzik, tiyatro ve bale öğretiminin yapıldığı okul.

..... : Tiyatro veya sinemada en önemli rol.

2. Çocuk yerinde siz olsaydınız, kırmızı pabuç sorununu nasıl hallederdiniz?

3. Aşağıdaki cümleleri, hikâyedeki oluş sırasına göre sıralayınız.(**1.2.3... şeklinde**)

...Öğretmenimiz başrolü bana vermişti.

...Kırmızı pabuç dışında her şeyim tamamı.

...Öğretmenimiz kostümlerimizi tek tek açıkladı.

...Okulun tiyatro salonunda gösterimizi başarıyla tamamladık.

...Provalarda hepimiz başarılıydık.

...Bir çift eski, beyaz çorabı ayakkabı modelinde kırmızıya boyadım.

...Babam aldığı kırmızı pabuçları yetiştiremediği için özür diledi.

...Sıra oyunda giyeceğimiz kostümlere geldi.

...Ertesi gün ısrarımla kırmızı pabuçları geri vererek babama bir çift ayakkabı aldık.

...Ekonomik durumumuz nedeniyle babamdan kırmızı pabuç almasını isteyemedim.

...Annemle babam beni kutlamak için kulise geldiler.

4. Metindeki çocukla kendinizi kişilik özellikleriniz bakımından karşılaştırınız?
5. Hikâyenin başlığı ile içeriği uygun mu? Neden?
6. Kız neden babasından pabuç istemiyor?
7. Anne ile babanın kızlarının geleceği ile ilgili planları nedir?
8. Metnin anahtar kelimelerini yazınız?
9. Gösteri nerede yapılmış ve nasıl son bulmuştur?
10. Kırmızı pabuç olmadan tiyatro gösterisinin olmamasının sebebi nedir?
11. Kız babasının aldığı ayakkabıları ne yapıyor?
12. Hikâyenin ana fikrini yazınız?
13. Hikâyenin kişilerini yazınız?
14. Kızın annesi elbiseyi nerden bulmuştur?
15. Anne baba kızlarının kırmızı pabuç meselesini halletme durumunu nasıl karşılarlar?
16. Baba neden Pazar günü çalışmak zorundadır?
17. "Özgüven" kavramının sizde çağrıştırdığı beş tane kavram yazınız?
18. Bu aşamada yapılacak bir şey yoktu. Durumu babama anlatmak zorundaydım.
Ama.....
19. Oyun anons edildi. oynadım. Bir ara kapıya yakın bir yerlerde
..... gördüm. Bir yandan alkışlıyorlar, bir yandan da
...ediyorlardı.
20. Hikâyenin genel özelliklerine dikkat ederek hikâyeyi devam ettiriniz.

6.12. EK 10 Ah Şu Gençler! Metni ile Metne Ait “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları”

AH ŞU GENÇLER!

(Bir grup genç, gençlik sorunlarını anlatan bir müzikal sergilemeye karar verirler. Kendilerinin oluşturduğu bu müzikalin birinci perdesinde yetişkinlerin yanlış davranışlarını, ikinci perdesinde de kendi yanlış davranışlarını eleştirirler. Aşağıda iki perdeden bölümler yer almaktadır.)

I. PERDE

XVII. TABLO

(1. Oyuncu, Kız, Anne, Baba, Koro)

1. OYUNCU: Bunlar doğal gelişimler. Bu sırada genç insanlara sabırla, anlayışla yardımcı olan, yol gösterenlere selam olsun. Biz yanlış örnekleri sergilemeye devam edeceğiz. Bir ev.

KIZ: Anne, bugün bulaşığı ben yıkayayım.

ANNE: Hayır, her şeyi kırarsın.

KIZ: Öyleyse kek yapayım.

ANNE: Hayır, mutfağı alt üst edersin.

KIZ: İnsan yapa yapa öğrenir bir işi.

ANNE: Bir de ukalalık ediyor.

KIZ: Baba, beni sinemaya götürür müsün?

BABA: Vaktim yok.

KIZ: Tiyatroya götür öyleyse.

BABA: İşim çok.

KIZ: Ben gideyim.

BABA: Olmaz.

KIZ: Kapının önüne çıkamaz mıyım?

BABA: Çıkamazsın.

KIZ: Televizyon seyredeyim?

BABA: Ders çalış.

KIZ: Bir arkadaşımı çağırayım bari, ne olur?

ANNE-BABA: Ha-yır!

KIZ : *(Tepinerek bağırmaya başlar)* Aaaaaaaa!..

ANNE: Farkında mısın Zülfü, bu kızda bir anormallik başladı.

BABA: Haklısın karıcığım, neden acaba?

KORO: Ah şu gençler!

XVIII. TABLO

(1. Oyuncu, I. Genç, II. Genç, Koro A, Koro B, Komşu Adam, Komşu Kadın, III. Genç)

1. OYUNCU: Herhangi bir şehrin, herhangi bir mahallesinde, herhangi bir sokak.

I. GENÇ: (Top oynuyorlar.) Ver bana.

II. GENÇ: Tut onu.

III. GENÇ: Hop...

III. GENÇ: Heeeeey!

KORO A : (*Tezahürat yapar.*)

KORO B : (*Karşı tezahürat yapar.*)

KOMŞU ADAM: Yeter, yeter, yeter!.. Bu ne gürültü yahu? Hiç kafayı dinleyemeyecek miyiz bu mahallede? İnsaf efendim insaf.

KOMŞU KADIN: Hay Allah razı olsun Apti Bey. Mahalle içinde top oynanır mı canım?

KOMŞU ADAM: Hadi bakalım, toplayın pılınızı pırtınızı, yallah başka yere...

GENÇLER: Nereye?

KOMŞU ADAM: Bize ne...

ADAM: Bir de "Nereye?" diye sormazlar mı?

KORO: Ah şu gençler!

II. PERDE

VIII. TABLO

(1. Oyuncu, Öğretmen, 1. Öğrenci, Osman)

1. OYUNCU: Şimdi de iki öğrenci tipini sergileyeceğiz. Aslında tip çok da sergilemeye zaman yok. Yerlerimizi alalım arkadaşlar. (*Öğrenciler yerlerini alırlar, öğretmen de*) Yine bizim sınıftayız.

ÖĞRETMEN: Söyleyin bakalım, Estergon Kalesi nerededir? (*Kapı vurulur.*) Geel.

1. ÖĞRENCİ: (*Güya nefes nefese*) Öğretmenim affedersiniz, biraz geciktim.

ÖĞRETMEN: Biraz diyor, yahu bu üçüncü ders, dersin de sonu, niye geç kaldım?

1. ÖĞRENCİ: Anlatayım öğretmenim, evden tam zamanında çıktım öğretmenim, dolmuşa bindim, dolmuş trenle çarpıştı öğretmenim, yedi olu, on altı yaralı verdik, bir ben sağ salim kurtuldum ama maalesef derse yetişemedim öğretmenim.

ÖĞRETMEN: Otur, geveze.

1. ÖĞRENCİ: Baş üstüne öğretmenim. (*Yerine geçer.*)

ÖĞRETMEN: Ne sormuştum?

1.ÖĞRENCİ: Estergon Kalesi'nin nerede olduğunu.

ÖĞRETMEN: Güzeel, kazazede, söyle bakalım, Estergon Kalesi nerededir?

1. ÖĞRENCİ: Öğretmenim, üzülme diye söylememiştim, geçenlerde sütkardeşim olmuştu, dün helvasını yaparken tüp gaz patladı. Bütün eşyalarımız yandı, bu arada affedersiniz tarih kitabımda yanmış, bu yüzden çalışmadım, özür dilerim.

ÖĞRETMEN: A benim talihsiz oğlum, sen gecen ayki ödevini de vermemişsin ki...

1. ÖĞRENCİ: Çok haklısınız öğretmenim, babam balkondan düşmüştü, her gece hastaneye gittim.

ÖĞRETMEN: Başka kimse yok muydu?

1. ÖĞRENCİ: Yoktu öğretmenim, babam balkondan düşünce buna çok üzülen annem kalp krizi geçirdi, kardeşimin de heyecandan dili tutuldu, halamın da...

ÖĞRETMEN: Yeteerrrr!..

1. ÖĞRENCİ: Peki öğretmenim.

1.OYUNCU: Şimdi bir başka öğrenci.

ÖĞRETMEN: 147 Osman şaşkınbakkal.

OSMAN: Burda.

ÖĞRETMEN: Ödevini getir.

OSMAN: Getiremem.

ÖĞRETMEN: Niye?

OSMAN: Hazırlayamadım.

ÖĞRETMEN: Yine mi?

OSMAN: Çok önemli bir konuda araştırma yapıyordum, onun için hazırlayamadım.

ÖĞRETMEN: Yaa, neyi araştırıyordun oğlum?

OSMAN: Dâhilerin öğrencilik yıllarını.

ÖĞRETMEN: Üç yıldan beri bu okulda kütüphanenin nerde olduğunu araştırmamış olan sen, dâhilerin öğrencilik yıllarını araştırdın öyle mi?

OSMAN: Evet.

ÖĞRETMEN: Anlat öyleyse.

OSMAN: Peki. Modern fiziğin kurucusu olan Aynştayn çok kötü bir öğrenciymiş, unlu bilgin Darwin de. Hatta bir gün babası Darwin'e şöyle bağırmiş öğretmenim: "Fare kovalamaktan başka bir iş yaptığın yok, ailemizin yüz karasısın." Dahî besteci Vagner, büyük ozan Baudelaire (Bodler), ünlü hikâyeci Edgar Allen Poe (Edgır Allen Po) da tembel, başarısız öğrencilermiş. Gelmiş geçmiş romancıların en büyüğü olan Balzac (Balzak) için de gençliğinde şöyle demişler. "Tembel, uyuşuk, dalgacının biri." Ünlü mimarlardan...

ÖĞRETMEN: Ne sonuca vardın evladım?

OSMAN: Öğrencilik yıllarımız birbirine bu kadar benzediğine göre, belki ben de dahiyimdir.

Turgut Özakman

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle okuduğunuzu anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Ailenizle yaşadığınız sorunlar hangileridir? Neden?
- 2- Aşağıda kelimeleri karışık olarak verilen deyimleri resimlerden yararlanarak bulunuz. Bu deyimleri ilgili resimlerin altına yazınız.

Göstermek, kafayı, tutulmak, dinlemek, dili, yol.



.....

.....

.....

- 3- Tiyatronun birinci bölümünde ne eleştiriliyor?
- 4- Kız anne babasından ne ister? Onlar kıza ne cevap verirler?
- 5- İkinci bölümdeki kızın yerinde olmak ister miydiniz? Neden?
- 6- Gençler neden mahalle arasında top oynuyorlar?
- 7- Top oynayan gençlere karşı, mahallelinin tutumunu nedir? Bunu nasıl buluyorsunuz?
- 8- “Ah Şu Gençler” sözü yetişkinlerin gençlere yönelik hangi duygularını yansıtır?
- 9- Yazar, büyüklerin bu tutum ve davranışlarını eleştirerek sizce bize hangi düşünceyi iletmek istiyor?
- 10- Derse geç gelen ve ödevini yapmayan iki öğrencinin ileri sürdükleri gerekçeler nelerdir? Bu gerekçeleri inandırıcı buluyor musunuz? Düşüncenizin nedenini açıklayınız.
- 11- Öğretmenin yerinde siz olsaydınız bu iki öğrenciye nasıl davranırdınız?
- 12- Başlıkla metnin içeriği uygun mu? Neden? Metne yeni başlık bulunuz.
- 13- Okuduğunuz tiyatrodaki kimlere mesaj verilmiştir?
- 14- Tiyatroda anlatılan sorunlar için çözüm önerilerinizi kısaca yazınız?
- 15- Metnin anahtar kelimelerini yazınız?
- 16- Öğretmen Osman’a ne sorar? Osman buna ne cevap verir?
- 17- Kendi alanlarında çok başarılı olmuş Einstein (Aynştayn), Darwin (Darvin), Vogner (Vagner), Baudelaire (Bodler) ve Edgar Allen Poe (Edgır Elin Po) öğrencilik yıllarında neden başarısız olarak değerlendirilmiş olabilirler?
- 18- Günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz olumsuz tutum ve davranışlara karşı bizim.....
- 19- Metinde anlatılanlar kurgu mu yoksa gerçek hayattan mı alınmıştır? Nedenleriyle birlikte yazınız?
- 20- Daha önce okuduğunuz “Kırmızı Pabuçlar” adlı metinle “Ah Şu Gençler” adlı metni sizi etkilemeleri bakımından karşılaştırarak; nedenleriyle birlikte yazınız?

6.13. EK 11 Gelecek Senin Çocuğum Şiiri ile Şiire Ait “Dinlediğini Anlama Başarı Testi Soruları”

GELECEK SENİN COCUĞUM

Sarı küçük ellerinle,
Büyük büyük işler olsun.
O gözlerindeki ışık,
O damarlarındaki kan,
O her şeyden temiz alnın
Yeter her gücü yenmeye.

Gelecek senin çocuğum.

Yarın küçük eller büyür,
Yurt yapısında her taşın
Irgadı, ustası olur...
Bu yurdun bütün şifası,
Saadeti, yükselişi
Senin parmaklarındadır.

Gelecek senin çocuğum.

Sarı küçük ellerinle
Büyük büyük işler olsun.
Yarın büyür o ak eller,
Her parmağında bin hüner,
Bin hayırlı iş yoğrulur
Doğru at her adımını

Gelecek senin çocuğum.

Senin içindir her emek,
Bu gördüklerin hep senin.
Bu toprağın, bu bayrağın
Yarın sensin tek sahibi.
Çalış bugün, yorul didin
Yorulmadan gülmek yalan.

Gelecek senin çocuğum.

Tarık Orhan (Anne ve Çocuk Şiirleri Antolojisi)

Sevgili öğrenciler,

Bu hafta işlediğimiz metinden hareketle dinlediğinizi anlamaya yönelik hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Şiirin konusu nedir?
- 2- Şair, şiirde kimlere sesleniyor?
- 3- Şair, şiirde “el, göz, damar, alın, parmak” kelimelerinden en çok hangisini tekrar ediyor?
- 4- Gelecekte büyük işler başarmaları ve mutlu olmaları için şair çocuklardan bugün neler bekliyor?
- 5- Şiiri siz yazsaydınız çocuklardan farklı beklentileriniz neler olurdu?
- 6- Gelecek, niçin çocuklarındır?
- 7- Şiirin ana duygusu ne olabilir?
- 8- Şiirin başlığı ve içeriği arasında uyum var mı? Neden? Şiire yeni başlık bulunuz?
- 9- Dinlediğiniz şiirin sizde uyandırdığı duyguları açıklayan bir paragraf yazınız.
- 10- Aşağıdaki dizelerden ne anladığınızı birkaç cümle ile yazınız.

O her şeyden temiz alnın

Yarın büyür o ak eller

Doğru at her adımını

Yorulmadan gülmek yalan

- 11- Şaire göre her gücü yenmeye yeten şey nedir?
- 12- Bu yurdun bütün şifası, Saadeti, yükselişi..... Yarın küçük eller büyür, Yurt yapısında her taşın, olur.
- 13- Şiirde en çok hangi kelimeler tekrar edilmiştir? Yazınız.

- 14- Şiirin anahtar kelimelerini yazınız.
- 15- Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Resimlerin sizde bıraktığı izlenimleri yazınız.



- 16- Şair büyük büyük işlerin olmasını neye bağlar?
- 17- Şiirden hareketle gelecekle ilgili planınızı kısaca yazınız?
- 18- Şiirin şairini görürseniz, şaire şiiri için neler söylerdiniz?
- 19- Dinlediğiniz şiiri sizi etkileme açısından daha önce okuduğunuz düz yazı türleriyle karşılaştırırsanız, neler söylersiniz?
- 20- Sizce şair bu şiiri neden yazma gereği duymuştur? Yazınız.

6.14. EK 12 “Kalıcılık Testi Soruları”

Sevgili öğrenciler,

İşlediğimiz metinlerden hareketle okuduğunuzu anlamada kalıcılık durumunuzu belirlemek için hazırlanan bu sınavda, soruları dikkatli bir şekilde sessizce okuyup cevaplayınız. Ancak iyi ve dikkatli bir okumayla soruları doğru cevaplayabileceğinizi unutmayınız. Soruların hepsini cevaplamaya gayret edin.

Başarılar dilerim.

Erhan AKIN

- 1- Komşu kadın kendisine her gün süt veren adamın ineği için neler düşünmüştür? Yazınız.
- 2- Kapı komşumuz akrabalarımızdan neden bize daha yakındırlar? Yazınız.
- 3- Peygamberimiz (S.A.S) Hz. Ayşe'ye öncelikle hangi komşusuna yardım etmesini istemiştir? Yazınız.
- 4- Gündelik hayatımızda iyi komşunun yararlarını yazınız?
- 5- Yazar meşhur hikâye örneğini niçin vermiştir? Açıklayınız.
- 6- Hükümdar Filozof'tan ne öğrenmek istemiştir? Filozof buna ne cevap vermiştir?
- 7- Avcı güvercinleri avlamak için neler yapmıştır?
- 8- Güvercinlerin başkanı ve farenin özelliklerini yazınız?
- 9- Güvercinlerin başkanı siz olsaydınız arkadaşlarınızı kurtarmak için neler yapardınız? Yazınız.
- 10- Metindeki olayın hayvanları konuşdurarak verilmesinin sebebi nedir? Kısaca açıklayınız.
- 11- Düşman silahlarını.....taşırken ordumuz ise.....taşırıldı.
- 12- Kumandanlığın, Erzurum halkına şehri terk etmesi gerektiği fikrine karşılık; Erzurum halkı.....demiştir.
- 13- Düşman ordusu saldırıya geçmek için hangi saati seçmiş ve neden fes giymiştir?
- 14- Savaşta en çok dikkatleri çeken kadınadlı kadındır.
- 15- Savaşın sonucu ne olmuştur?
- 16- Goran ile Petko niçin ve nasıl kavga ediyorlardı?
- 17- Aksakallı yaşlı Pano Goran ile Petko' u uyarırken babaları için neler söylüyor?
- 18- Goran ve Petko ile babalarını kişilikleri yönünden karşılaştırınız?
- 19- Küçük kardeşin ismibüyüğü ise
- 20- İki kardeş kucaklaşırken birbirlerine ne söylüyorlar?

6.15. EK 13 Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenci;

Bu anket sizin Türkçe dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümlelerin hiç birinin kesin olarak **doğru cevabı yoktur**. Bunun için vereceğiniz cevaplar **sizin kendi görüşlerinizi** yansıtmalıdır. Her cümle ile ilgili görüşlerinizi belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Cümlede belirtilen düşünceye;

Tamamen katılıyorsanız, cümlenin karşısındaki 1. kutucuğa,

Genellikle katılıyorsanız, cümlenin karşısındaki 2. kutucuğa,

Kararsız iseniz veya o konuda hiç bilginiz yoksa, cümlenin karşısındaki 3.kutucuğa,

Katılmıyorsanız cümlenin karşısındaki 4. kutucuğa,

Asla katılmıyorum diyorsanız, cümlenin karşısındaki 5. kutucuğa, (X) işareti koyunuz.

Bütün soruları mutlaka cevaplayınız. Her cümle için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz.

Cevaplarımızı, ilgili cümleyle ait kutucuğa işaretlemeyi unutmayınız.

		Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Asla Katılmıyorum
1	Türkçe dersi en sevdiğim üç dersten biridir.					
2	Türkçe derslerine çalışmak beni dinlendirir.					
3	Türkçe dersindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4	Türkçe derslerine çalışırken canım sıkılır.					
5	Türkçe dersleriyle uğraşmak beni eğlendirir.					
6	Türkçe derslerinden korkarım.					
7	İleride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
8	Türkçe derslerinden hiç hoşlanmam.					
9	Okuldaki Türkçe dersleri azaltılsa sevinirim.					
10	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
11	Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
12	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
13	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
14	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
15	Türkçe derslerine mecbur olduğum için çalışıyorum; mecbur Olmasam çalışmam.					
16	Türkçe derslerinde kendimi rahat hissedirim.					

17	Bence Türkçe dersleri, en çekici derslerdir.					
18	Yetki verseler Türkçe derslerinin konularını en aza indiririm.					
19	Türkçe derslerinden çekinirim.					
20	Türkçe derslerine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.					
21	Diğer derslere göre Türkçe dersine daha büyük bir zevkle çalışırım.					
22	İleride Türkçe öğretmeni olarak çalışmak isterim.					
23	Türkçe derslerini sevmem.					
24	Türkçe derslerine sıkılmadan, zevkle çalışırım.					
25	Türkçe dersi ile ilgili bir soruyu cevaplamak bana zevk verir.					
26	Türkçe dersindeki konuların hayatta önemli olduğuna inanmıyorum.					
27	Türkçe dersi, derslerin en güzeldir.					
28	Türkçe, önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır					
29	Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.					
30	Yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					
31	Türkçe derslerine isteyerek çalışırım.					
32	Türkçe dersinin, önemli bir ders olduğunu düşünmüyorum.					
33	Türkçe yerine başka bir ders işlenmesini tercih ederim.					
34	Türkçe dersleri benim için eğlencelidir.					
35	Türkçeyi daha iyi öğrenmek bana zevk verir.					
36	Türkçe derslerinde öğrendiklerim, diğer derslerde daha başarılı olmama sağlıyor.					
37	Dersler zaten Türkçe; ayrıca bir Türkçe dersine gerek olduğunu düşünmüyorum					
38	Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
39	Türkçe ders kitaplarını okurken çok sıkılırım					
40	Kitap okumak en çok yorulduğum işlerdendir.					
41	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.					
42	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
43	Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					
44	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
45	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

6.16. EK 14 Kişisel Bilgiler Formu

Açıklama:

Sevgili Çocuklar,

Aşağıda siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Lütfen bu soruları doğru olarak yanıtlayınız.

Adınız-Soyadınız: Sınıfınız: Cinsiyetiniz: (1)Erkek..... (2)Kız:..... Doğum yeriniz: (1) Bulanık merkez (2)Köy (3)Başka şehirse neresi olduğunu yazınız.....		
Numaranız:		
Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?..... Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (Siz de dahil)..... Aile içinde anne-babanız ve kardeşlerinizin dışında birlikte yaşadığımız kişiler var mı? (1)Var..... (2)Yok..... Eğer varsa kimler olduğunu yazınız..... Ailenizde Türkçe'den başka bir dil konuşuluyor mu? (1)Evet..... (2)Hayır..... Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kirada mı oturuyorsunuz? (1)Kendimizin..... (2)Kirada oturuyoruz..... Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz? (1)Çok iyi..... (2)İyi..... (3) Orta..... (4)Kötü..... (5)Çok kötü.....		
Anne-babanızın eğitim durumu nedir?		
	Babanızın	Anninizin
(1) Okur-yazar değil		
(2) Okur-yazar		
(3) İlkokul mezunu		
(4) Ortaokul mezunu		
(5) Lise mezunu		
(6) Meslek lisesi mezunu		
(7) İmam hatip lisesi		
(8) Üniversite mezunu		
(9) Başka (belirtiniz)		

6.17. EK 15 Öğrenci Görüşme Formu

Adı-Soyadı:

Bu **Görüşme Formu**, Türkçe dersinde **Çoklu Ortama Dayalı Öğretim ve Araç** (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) **kullanımının okuduğunuzu ve dinlediğinizi anlamanıza etkisi ile ilgili** görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Bu “**Görüşme Formunun**”, **yazılı sınav ya da ders içi etkinliklerle** bağlantısı yoktur. Herhangi bir not da verilmeyecektir. Bundan dolayı araştırmanın amacına ulaşması için lütfen soruları iyice okuyup herhangi bir etki altında kalmadan, **içten** cevaplayınız. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

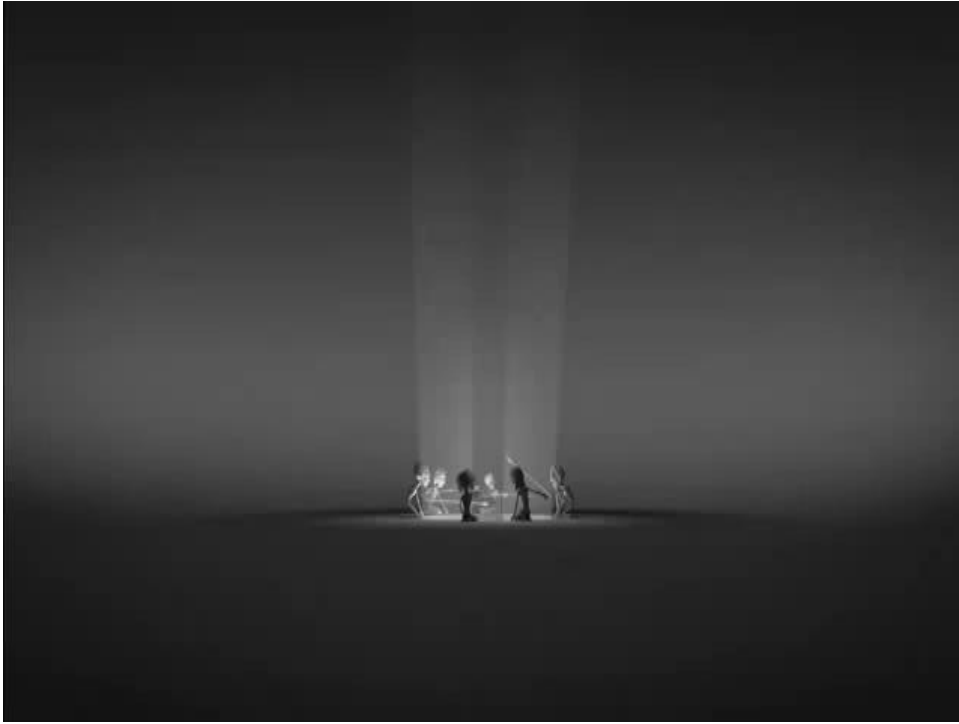
Erhan AKIN

- S.1)** Sekiz haftadır Türkçe derslerini çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) işledik. Dersin, bu şekilde işlenmesi hoşunuza gidiyor mu? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- S.2)** Çoklu ortama dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen metinleri bu şekilde mi daha çabuk ve iyi anlıyorsunuz yoksa bunların olmadığı kendi sınıfınızda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- S.3)** Sekiz haftalık ders işleme sırasında sizi en çok etkileyen olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- S.4)** Sekiz haftalık ders işleme sırasında sizi rahatsız eden olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- S.5)** Çoklu ortama dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde mi daha çok derse katıldınız yoksa sınıfınızda kitaptan işlediğiniz zamanda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- S.6)** Sekiz haftadır okuduğunuzu ve dinlediğinizi daha iyi anlamak için **bilişim sınıfında** işlenen Türkçe dersiyile ilgili öğretmeninize neler önerirsiniz? Yazınız.

6.18. EK 16 Çoklu Ortama Dayalı Sunum Örnekleri



Animasyon



Bir yazarın dediği gibi dostlarımız, akrabalarımızdan daha mhundur. Çünkü insan dünyaya geldiği zaman akrabalarını hazır bulur . Onlarla ister istemez yakınlık edecektir. Halbuki dostlarını kendisi seçer.



Peki ya komşular?



Onlar akraba
cinsinden mi yoksa
dost grubundan mı
oluyorlar?



Bu bakımdan komşular akrabayı andırırlar. Onlardan ancak istediklerinizle ahbaplık edebileceğinizi göz önünde tutarsanız kendilerini dost grubuna sokabilirsiniz.



Doğrusu bu soruya cevap vermek biraz güçtür. Çünkü bir mahalleye yeni taşınırsanız tıpkı dünyaya gelirken akrabalarınızı hazır bulduğunuz gibi komşularınızı da etrafınızda hazır bulursunuz.

Yalnız komşuların şu özelliği vardır ki onlarla istesiniz de istemesiniz de yakınlık etmeye mecbursunuz. Dostunuzla darılmanız kabildir. Küsersiniz, küstüğünüzü belli edersiniz, aranız açılır, gözünüzden kaybolur gider, onu bir daha görmezsiniz.

Ama komşu öyle değildir!

Darılsanız da küsseniz de yine evinizin yanındadır. Apartmanda iseniz ya karşınızda ya üstünüzde ya altınızdadır. İstesenez de istemesenez de birbirinizi görürsünüz.

Birbirinizin sesini duymasanız bile radyolarınızın sesini işitirsiniz. Gerçi yedikleriniz ayrı gider ama mutfak penceresinden yemeklerinizin kokusu duyulur.

Kavganızı, gürültünüzü
akrabadan, dosttan
saklayabilirsiniz de komşudan
saklayamazsınız. Halinizin,
vaktinizin nasıl olduğunu
kimseler bilmez de komşunuz
bilir.

Üstünüzün kaval, altınızın
şişhane olduğunu söyleyecek
bir kişi varsa o da
komşunuzdur. Sizi isterse tefe
koyar, itibarınızı kırar,
ipliğınızı pazara çıkarır.

Ama komşunuz iyi ise daha yakın bir insan olarak size hayatın zahmetlerini unutturur; onları paylaşır, acı günleri tatlıya onunla beraber çevirirsiniz.

Akrabanızın, dostunuzun yetişemeyeceği zaman komşunuz yanınızda , yanı başınızdadır. Yeter ki biraz önce de söylediğim gibi Allah iyi tarafından vermiş olsun. Sizi merhametlisine ,cömerdine , saygılısına , kıskanç olmayanı ile karşılaştırsın.



MEŞHUR HİKAYEDİR

Henüz apartman
komşuluğunun
başlamadığı devirlerde hali
vakti yerinde bir adamın
bir ineği varmış.



Her sabah ineğini sağdıka dayanamaz , bitişik komşusu ihtiyar kadına da biraz süt gönderirmiş.

Adamcağız bir gece, o her gün süt gönderdiği komşusunun gece yarısı, el ayak çekildikten sonra yana yakıla dua etiğini işitmiş, hoşuna gitmiş.

«Bakalım bizim komşunun derdi nedir, Allah'tan ne istiyor»

diyerek kulak kabartmış . Bir de ne duysun:



-Tez vakitte Şu bitişik komşunun
ineğinin canını al ya Rabbi , der
durmuş.

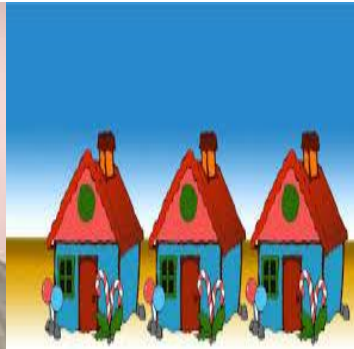
Adam hayretler içinde kalmış. Bu
kadın kendi ineğinden ne ister?
Her sabah ona da bir maşrapa
süt vermiyor mu?

Kendi kendine,

-Herhalde bir sebebi olmalı , yarın şunu sorup öğreneyim demiş.

Ertesi sabah, gene her günkü gibi komşusuna bir maşrapa süt verirken:

-Canım kardeşim , sanıyorum ki şimdiye kadar benim ineğimin sana hiç zararı dokunmamıştır. Acaba neyine kızdın da dün gece ineğimin canını alması için Allah'a yalvardın? Pek merak ettim, söyle, demiş.



Birdenbire böyle bir soru karşısında kalınca kadının akşamki bedduayı inkar etmeye dili varmamış:

-Komşu, sana doğrusunu söyleyeyim mi? Ben senin ineğinin hiçbir zaman zararını görmedim. Ama her sabah onu şarıl şarıl sağman yok mu, işte onu çekemiyorum. Ne bu sütü içeyim ne o sesi işiteyim,
diye cevap vermiş.

Bugün de kim bilir kaç komşumuz gerçeği söylemeye karar verseler yüzümüze karşı böyle konuşurlar?

Ama komşulukta en fena şey komşunun komşuya hikayede olduğu gibi sadece kıskanmak için kıskanmasıdır.

Gerçi şimdi büyük şehirlerde
eski devirlerin komşuluğu
kalmadı. Bağlarımız
,bahçelerimiz ,tavuklarımız
,hindilerimiz yoktur. Hepimiz ,
çoluğumuz , çocuğumuzla
ikişer üçer odaya sığınmış,
geçinmenin yolunu aramakla
meşgulüz.



Ama gene kapılarımız karşı karşıya, pencerelerimiz yan yanadır. Gene halimizi birbirimizden saklayacak vaziyette değiliz. Kıskançlık ve dedikodu ile birbirimizin rahatını kaçırmamız pek kolaydır.

Hani cemiyet hayatında bir laf vardır,

Kalkınmamız karşılıklı yardım sayesinde mümkün olur...

İşte bu karşılıklı yardım
komşunun komşuya yardım
etmesi ile başlar....



**Zamanımızda komşunun
komşuya yardımı büsbütün
değer kazanmıştır. Birbirimizin
hayatını güçleştirmemekle,
birbirimizin rahatını
kaçırmamakla vazifemizi
yapabiliriz.**

Mesela üst kattaki kiracının alt kattaki ailede hasta olduğunu bilmesi ve ona göre hayatını biraz daha sessiz geçirecek şekilde tanzim etmesi, sağdaki komşunun radyoyu yüksek perdeden bağırtmayarak kendi duyacağı kadar açmaya ihtimam göstermesi, üst kattakinin pencereden su dökmemesi veya öteberi silkelerken aşağıdakinin halini düşünmesi, komşudan beklediğimiz ilk yardım , bugün bunlardan ibarettir. Yani sadece kötü bir şey yapmamak için bile büyük bir nimet yerine geçecektir.

Buna karşılık yardımsız ve küçülebileceği kadar küçülmüş aile çevresi içinde , üstelik kadınların da çalışmaları mecburiyeti ortaya çıkınca komşunun komşuya yardımı cemiyet hayatının temellerinden biri haline gelmiştir.



Eski devirlerde kadınlar bütün günlerini daha çok evlerinde ,ev işleriyle ve çocuklarının hizmeti ile geçirdikleri için komşunun komşuya ihtiyacı daha ziyade yalnızlığı gidermek ve çene çalmak bahsinde oluyordu. Halbuki bugün kapı komşuluğu vatandaşlara hizmetler yüklüyor. İnsan komşusunu desteklemezse onun desteğinden de mahrum kalmaya katlanmalıdır. Komşu bugün akrabadan daha yakındır.



Bugün nice aileler çok iyi komşularının yardımıyla karşılaştıkları güçlükleri yenebiliyorlar. Çalışan annenin okuldan gelen küçük çocuklarını koruyan iyi kalpli komşular sayesinde bazı aileler yıkılmaktan ve bazı çocuklar sahipsiz kalmaktan kurtulmaktadır.

Bilirsiniz, Hazreti Ayşe bir gün
peygamberimize

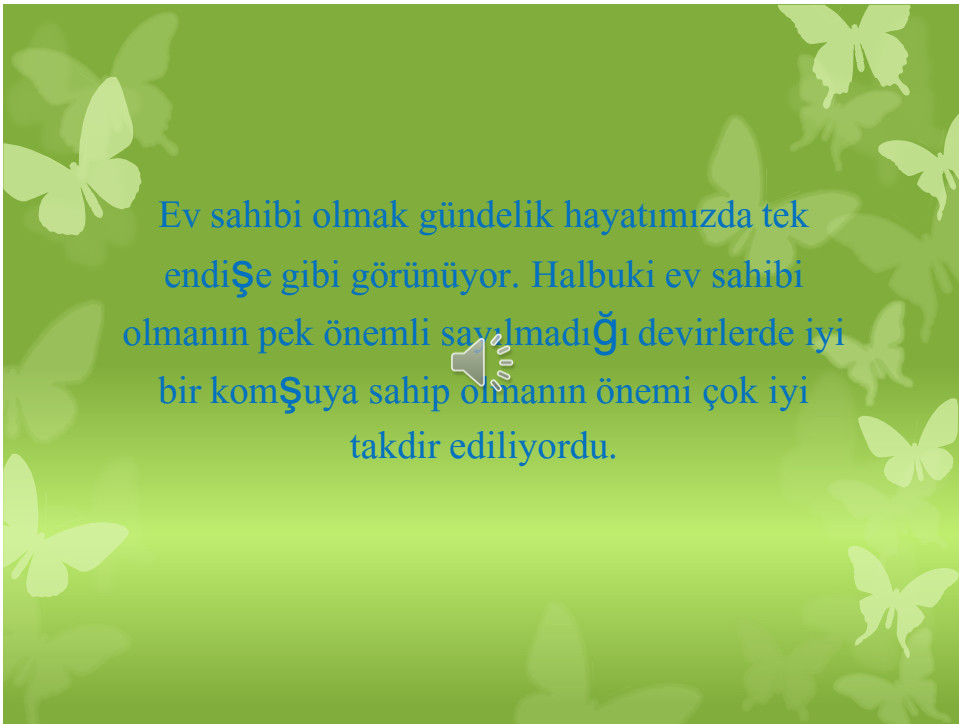
-Ya Resulallah, iki komşum var. Birinin kapısı karşımda , öbürününki biraz uzakçadır. Bende olan bir şey ekseriya ikisine birden vermeme yetmiyor. Böyle bir halde hangisinin hakkı daha büyüktür diye sormuş.



Peygamberimiz de,

-Kapısı karşımda olan komşunun, diye cevap vermiş.

Galiba dünyanın hiçbir devrinde vatandaşlar bugün olduğu kadar ev sahibi olmaya düşkünlük göstermemişlerdir.



ATALARIMIZ

«**Ev alma , komşu al**»

demişlerdir.



Bugün bankalarımız vatandaşları ev sahibi etmek için birbirleri ile yarış halindedirler. Fakat komşu meselesi hiç imse düşünmüyor. Mevduat sahiplerine ev veren bu kadar bankanın arasından bir bankada çıkıp ihtiyacı olanlara iyi komşular dağıtsaydı kim bilir ne kadar büyük bir ilgi görürdü.

Animasyon





DOSTLUĞUN
DEĞERİ

Dostlukla ilgili video





Hükümdar Debşelim , Filozof
Beydeba 'ya sordu



Birbirine en içten bağı dostların karşılıklı sevgilerini nasıl paylaştıklarını , bundan nasıl yararlandıklarını anlamak istiyorum.



FILOZOF CEVAP VERDİ:

Akıllı kimse dostluğu her Şeyden üstün tutar. Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür. Güvercin ile fare bunun örneğidir.



HÜKÜMDAR SORDU

Bu nasıl oldu?

BEYDEBA ANLATTI

Dahar kenti yakınında avlı bol ir yer vardı. Avcılar buraya sık sık uğrarlardı. Buradaki iri ve dalgaları birbirine girmiş gür ağaçlar arasında özgür kuşlar yaşardı.



**BİR GÜN ÇIRKIN YÜZLÜ, KÖTÜ HUYLU BİR
AVCI , ELİNDE SOPASI, SIRTINDA AĞI İLE
ORMANA GİRDİ; AĞINI ATTİ, ÜZERİNE
YEM TANELERİNİ SERPTİ , YAKIN BİR
YERDE SAKLANDI.**



Çok geçmeden önde başkanları olduğu halde bir sürü güvercin alana üşüştü , tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar. Ağın içine düştüler.

Avcı ,sevinç içinde meydana çıktı. Onu gören güvercinler kurtulmak ümidiyle çırpındılar. Fakat bu çabalar boşa gitti.



**GÜVERCİNLERİN BAŞKANI , BUNLARA
DÖNEREK**



Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki el birliğini kaybetmeyin. Hiçbiriniz , kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım, bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi , kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar, birdenbire ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı, yorulacaklarını umarak yükselen kuşların tekrar döneceklerini sandı.



Güvercinlerin başkanı, durumu gözden geçirerek arkadaşlarına döndü, ikinci tedbirini açıkladı:

-Avcı peşimizdedir , böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımız anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez , peşimizi bırakmak orunda kalır. Biz de benim en yakın dostum farenin ülkesine gider, orada ağdan kurtuluruz.

Güvercinler başkanın sözünü dinlediler.
Avcı da bunları ele geçiremeyeceğini
anlayıp geri döndü.

Güvercinler gide gide farenin bulunduğu
yere vardılar , burada yere indiler.



Farenin her tehlikeye karşı hazırladığı yüz
deliği vardı. Başkan onun adıyla çağırdı:

-Zeyrek , diye bağırdı.

Fare, deliğin içinden cevap verdi:

-Sen kimsin?

-Ben , senin dostun güvercinlerin
başkanıyım.





Fare derhal koşup geldi , onu ağın içinde görünce şaşırarak sordu:

-Nasıl oldu da bu duruma düştün?

Başkan anlattı:

-Bilmiyor musun , iyi kötü ne varsa hepsi başa gelebilir, güneş ve ay bile tutulur.





Bunun üzerine fare , başkanı bağlayan düğümleri kemirmeye başladı. Başkan buna razı olmadı:

-Önce öteki güvercinleri kurtar , sonra bana gel, dedi.

Fare bu söze aldırmadı, başkanın dayatması üzerine :

-Sen kendine acııyor musun? Nefsinin hakkını gözetmiyor musun, dedi.



Başkan anlattı:

-Beni kurtarmakla işe başlarsan belki de yorulur, gevşersin , belki de onları kurtarmakta yavaşlarsın. Fakat ötekilerle işe başlarsan yorulsan bile dostun olan birini ağın içinde bırakmaya razı olmazsın, dedi.

Fare:

-İşte,dedi, bu düşünce sana olan sevgimi artıracak bir davranıştır.



Güvercinler sevinçle
havalanarak yurtlarına
döndüler.



Adam ve Sadık Dostu Köpek (Video Gösterimi)



Leylekler ve Bulutların Dostluklarıyla İlgili Animasyon





Kahraman Erzurum'dan söz açıyorum. 24 Nisan 1877' de başlayan savaş Anadolu'da ve Rumeli'de aynı şiddetle devam ediyordu. Anadolu Bölgesinde Bayezid, Aleşkirt, Kars ve Ardağan tarafları da olmak üzere 340 kilometrelik bir cephede ancak elli yedi bin kişilik savunma hattı kurabilmiştik.



Kars, Erzurum ve Ardahan istihkamlarının durumu iyi değildi. Bununla beraber ilk savaşlar bizim için ümit verici oldu. Haziran 1877'de Halyaz Savaşı'nı kazanmış, 11 Temmuzda Kars'ı kuşatmadan kurtarmıştık. Fakat düşman asker ve cephane bakımından bizden kat kat üstündü. Tren hattı ile bol miktarda savaş malzemesi alabiliyordu.



Biz ise ancak Trabzon'dan hayvan sırtında gayet az cephane getirebiliyorduk. Kış yaklaşmış, soğuklar başlamıştı; askere kışlık elbise henüz verilememişti. Başkumandan Ahmet Muhtar Paşa (Türk komutanı ve Sadrazımı), Kars-Erzurum arasında bir çekilme yaparak cepheyi kısaltmaya karar verdi.

Geri çekilme çok zor oldu . Deveboynu'nda kanlı bir savaş vererek nihayet Erzurum'a çekildik. Deveboynu'nda Erzurum'un kahramanı halkı ordu ile beraber dövüşmüş, ertemiz kanını akıtarak birçok şehit vermişti.



Ahmet Muhtar Paşa halkın da vatanperverliğine müracaat ederek istihkamlarını kuvvetlendirmek için gece gündüz çalışıyordu. Deveboyu Savaşı'ndan sonra düşman ordusundan bir zabıt ileri hattımıza gelerek bir mektup bıraktı. Bu mektupta Türk ordusunun teslim olması isteniyordu.



Ahmet Muhtar Paşa emrinde bulunan kumandaları
çağırarak mektubu onlara da okudu.

- Arkadaşlar , düşman kapımızdadır . Ben verilecek cevabı biliyorum. Fakat bir defa sizin fikrinizi almak istedim.

Paşalar kalenin savunulması üzerinde durdular.
Ahmet Muhtar Paşa memnun oldu.



-Teşekkür ederim arakadaşlar, teslim olmayacağız. Doğunun son kalesini ölünceye kadar savunacağız.

O gece düşman ordusu kumandanına şöyle bir cevap verildi:

«Kaleyi son damla kanımıza kadar savunacağız.»

Kumandanlık halka hitaben şu ilanı yaydı



Bizim burada kuşatılma ve her türlü zorluğa düşme ihtimalimiz olduğu gibi düşmanla savaşmamız da mümkündür. Savaş sırasında korku ve telaş olacağından bugünden itibaren Erzurum halkının şehri terk etmesi lazımdır.



Fakat Erzurum halkı buna razı olmadı.

- Hayır , dediler. Vatanımızın uğrunda biz de asker kardeşlerimiz ile beraber dövüşeceğiz.

8 Kasım 1877 akşamı hava karardıktan sonra Türk askerlerinin uykuda olmasından faydalanan büyük bir düşman kolu , öncülerine fes giydirek Aziziye Tabyaları'na (Erzurum şehrinin doğusundaki istihkamlar) baskın yapmıştı.



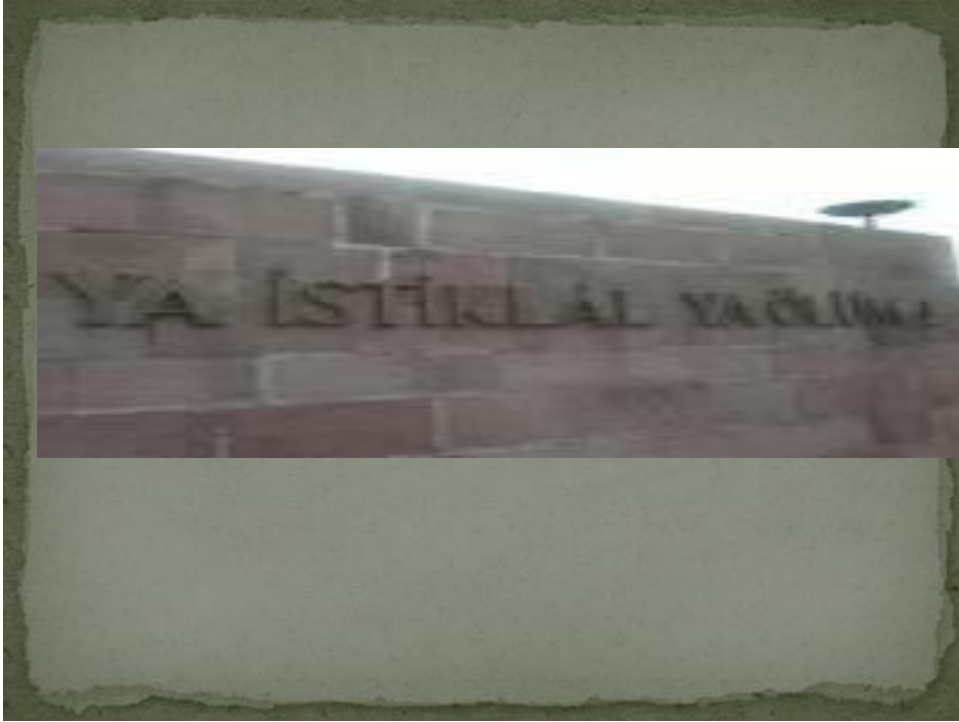
Bir ve üç numaralı tabyalar boğaz boğaza bir mücadeleden sonra düşmüştü. Yalnız bir numaralı tabya da bulunan kaymakam Bahri Bey süratli bir kararla duruma hakim olmaya çalışmış ve topçu erlerini süngü hücumuna kaldırarak bütün şiddeti ile beş misli fazla olan düşman üzerine atılmıştı.



Bahri Bey yaralandığı halde son gücüne kadar dövüşüp askeri idare etmişti. Fazla kan kaybetmesiden dolayı yavaş yavaş kuvvetten kesilirken bir erle Erzurum ' şu mektubu yollamıştı:



İkinci ve üçüncü tabyalar düşmüştür.
Birinci tabya fedakarca dövüşmektedir.
Ben ağır yaralıyım. Askerin bundan
henüz haberi yoktur. Vaziyet çok
tehlikelidir. Bununla beraber son nefere
kadar dövüşecek ve şehit olmadan
tabyayı vermeyeceğim.



Top Dağı'nın ilerisinde bulunan Aziziye Tabyası'nda kopan kızıl kıyametin serpintisi şehre kadar gelmişti. Halk top sesleri ile uykusundan uyanış , kışladaki taburlar silah başı etmişti. Tan yeri ağarırken top Dağı'na çıkan Ahmet Muhtar Paşa korkunç bir durumla karşı karşıya kalmıştı. Aziziye Tabyaları'nın ancak bir tanesinde savaş oluyordu. Diğer ikisi çoktan susmuştu.



Dürbünle iyice inceledikten sonra sessiz duran tabyalarda Türklere kimse kalmadığı, düşmanın duruma hakim olduğu anlaşıldı. Felaketli anlar geçiriyorduk. Erzurum istihkamları aslında Top Dağı ile Kiremitlik'ten ibaretti. Bu istihkamlar şehre bir perde vazifesi görüyordu. Top Dağı'nı kaybettiğimiz gün, Erzurum'da kaybedilmiş sayılırdı. Bu sırada Kaymakam Bahri Bey'den gelen mektup işi bütün acılığı ile ortaya koydu. Erzurum düşüyordu. Onu kurtarmak lazımdı.



Gazi Ahmet Muhtar Paşa heyecana şehre döndü. Erzurum dayanacaktı. Taburları hazırlatırken halkın vatanseverliğine de başvurdu ve eli silah tutanları vatan savunmasına çağırdı.

Kaptan Mehmet Paşa kumandasındaki iki taburluk bir kuvvet Aziziye Tabyası'na doğru hareket etti. Bunu balataları , bıçakları , kazmaları ve sopaları ile halk takip ediyordu.



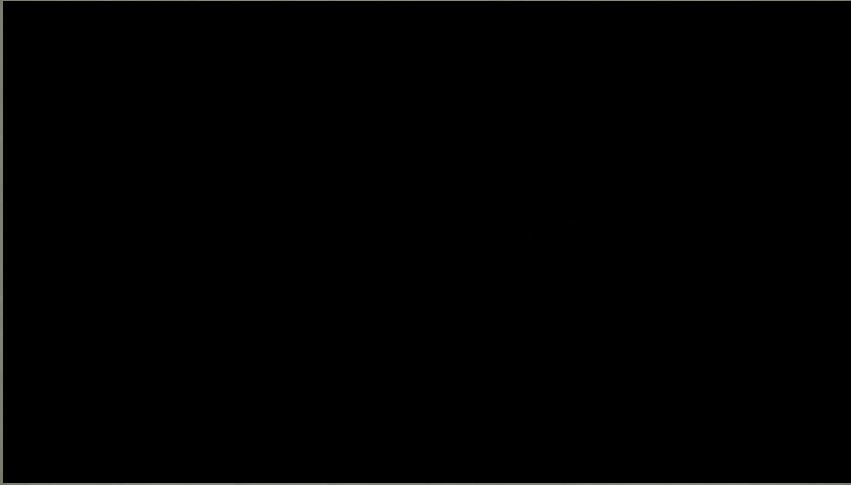
Akşama doğru düşman, Azizi'ye Tabyaları' nı terk etmeye başladı. Kaçan düşmanı tamamıyla ezmek için gösterilen gayretler arasında gözleri yaşartacak olaylar oluyordu. Baş kumandan Gazi Ahmet Muhtar Paşa bir topu bizzat ateşliyor, Kurt İsmail Paşa bir numaralı topçu neferi gibi ona yardım ediyordu.

Kapıdan ilk çıkanlar arasında Fatma adında genç bir Türk kadını ile aynı yaşlarda üç kız arkadaşı vardır. Erzurum yürüyordu; işte Aziziye Tabyaları'na böyle girdik. O gün akşama kadar hiçbir milletin tarihinde rastlanmayan cesaret ve fedakarlıkla kadını, erkeği, genci, ihtiyarı hep birlikte dövüştük. Tüfeğe karşı kılıç, bombaya karşı baltayla saldırdık.

Güneş yavaş yavaş kaybolurken başka bir güneş doğuyor, Top Dağı Tarabyaları' na Türk Bayrağı çekiliyordu.

Biz Türkoğlu Tük Erzurum'u böyle savunduk.

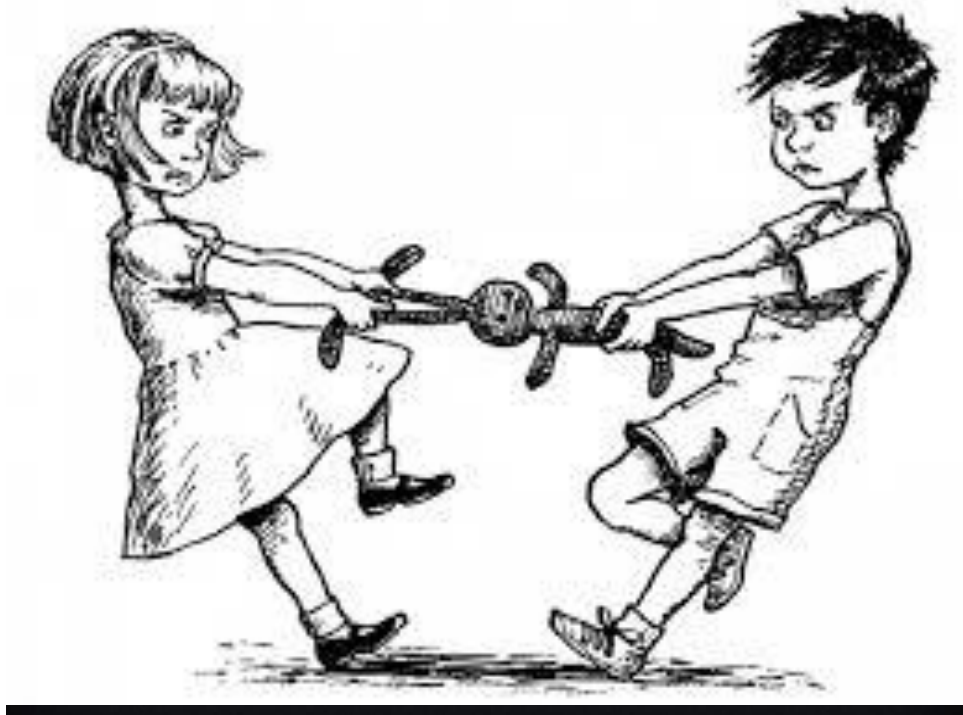
video







HERŐEYDEN ÖNCE KARDEŐLİK

















PULSUZ DİLEKÇE



- Aile içi iletişim: Çocuklarımızla doğru iletişim kuralım

video

- <http://youtu.be/MtozxvB1ukA>

Video izle

```
<iframe class="mynetVideoEmbed"
src="http://www.mynet.com/video/video.embed/1498842/" width="640"
height="360" frameborder="0"
scrolling="no" allowfullscreen></iframe>
```


Çocuğunuzdan Size Mektup!



Sevgili Anneciğim, Babacığım,

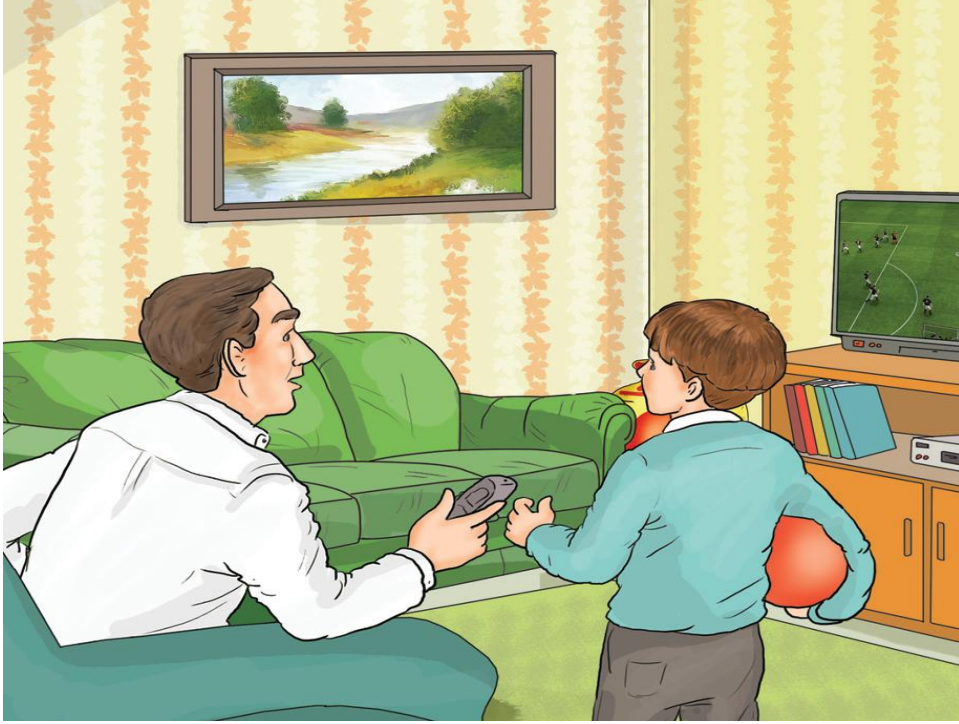


Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim size şunları söylemek isterdim:



Sürekli bir büyüme ve değişme içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın. Deneme ile öğrenirim. Bana ayak uydurmakta güçlük çekebilirsiniz.





Oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşlarımda özgürlük tanıyın.
 Beni her yerde, her zaman koruyup kollamayın.
 Davranışlarımda sonuçlarını kendim görürsem daha iyi
 öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim.
 Büyüdüğümü başka nasıl anlarım? Büyümeyi çok
 istiyorsam da ara sıra yaşımdan küçük davranmaktan
 kendimi alamıyorum. Bunu önemsemeyin. Ama siz
 beni şımartmayın

Hep çocuk kalmak isterim sonra. Her istediğimi elde edemeyeceğimi biliyorum. Ancak siz verdikçe almadan edemiyorum. Bana yerli yersiz söz de vermeyin. Sözünüzü tutmayınca sizlere güvenim azalıyor.



Bana kesin ve kararlı davranmaktan çekinmeyin. Yoldan saptığımı görünce beni sınırlayın. Koyduğunuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem. Ancak hiç kısıtlanmayınca ne yapacağımı şaşırıyorum. Tutarsız davrandığınızı görünce hem bocalıyor hem de bundan yararlanmadan edemiyorum. Öğütlerinizden çok davranışlarınızdan etkilendiğimi



Beni eğitirken ara sıra yanlışlar yapabilirsiniz. Bunları abuk unuturum. Ancak birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder.



Çok konuşup çok bağırmayın. Yüksek sesle söylenenleri pek duymam. Yumuşak ve kesin sözler bende daha iyi iz bırakır. “Ben senin yaşında iken...” diye başlayan söylevleri hep kulak ardına atarım.



- Küçük yanlışlarımı büyük suçmuş gibi başıma kakmayın. Bana yanlışma payı bırakın. Beni, korkutup sindirerek, suçluluk duygusu aşılıarak uslandırmaya çalışmayın



Yaramazlıklarım için beni kötü çocukmuşum gibi yargılamayın. Yanlış davranışım üzerinde durup düzeltin. Ceza vermeden önce beni dinleyin. Suçumu aşmadığı sürece cezama katlanabilirim. Beni dinleyin.



Öğrenmeye en yatkın olduğum anlar, soru sorduğum anlardır. Açıklamalarınız kısa ve özlü olsun. Beni yeteneklerimin üstünde işlere zorlamayın. Ama başarabileceğim işleri yapmamı bekleyin.



- Bana güvendiğinizi belli edin. Beni destekleyin; hiç değilse çabamı vn. Beni başkalarıyla karşılaştırmayın; umutsuzluğa kapılırim.



Benden yaşımın üstünde olgunluk beklemeyin. Bütün kuralları birden öğretmeye kalkmayın; bana süre tanıyın. Yüzde yüz dürüst davranmadığımı görünce rkmeyin



Beni köşeye sıkıştırmayın; yalana sığınmak zorunda kalırım. Sizi çok bunaltsam bile soğukkanlılığınızı yitirmeyin. Kızgınlığınızı haklı görebilirim, ama beni aşağılamayın.



Hele başkalarının yanında onurumu kırmayın. Unutmayın ki ben de sizi yabancıların önünde güç durumlara düşürebilirim. Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca açıklamaktan çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz; tersine, beni size daha çok yaklaştırır.





Aslında ben sizleri olduğunuzdan daha iyi görüyorum. Bana kendinizi yanılmaz ve erişilmez göstermeye çabalamayın. Yanıldığınızı görünce üzüntüm büyük olur.



● Biliyorum ara sıra sizi üzüyor, belki de düş kırıklığına uğratiyorum. Bana verdikleriniz yanında benden istediklerinizin çok olmadığını da biliyorum. Yukarıda sıraladığım istekler size çok geldiyse birçoğundan vazgeçebilirim; yeter ki beni ben olarak seveceğinize olan inancım sarsılmasın.



Benden “örnek çocuk” olmamı istemezseniz ben de sizden kusursuz anne baba olmanızı beklemem. Sevecen ve anlayışlı olmanız bana yeter.



Sizin çocuğunuz olarak doğmak elimde değildi. Ama seçme hakkım olsaydı sizden başka kimsenin çocuğu olmak istemezdim.
Sevgiler
Çocuğunuz



Aşırı Koruyucu Anne Baba
Tutumu
tiyatro izle

• <http://youtu.be/Ra00IZwXF1E>

KIRMIZI PABUÇLAR





video
Çitircik Pıtırıcık ve Kırmızı
Pabuçlar - Çocuk Tiyatrosu

• <http://youtu.be/E7gApVTQj9g>

Sene sonu, sınıfımızın düzenlediği gösteride hemen hemen herkes görev almıştı. Programda çeşitli parodiler, şiirler, şarkılar, taklitler vardı. En önemlisi, müzikli bir oyun oynanacaktı.



Başrole ben seçilmiştim. Gecemi gündüzüme katmış çalışıyordum. Hepimiz çok başarılıydık. Provaları seyreden arkadaşlar gülmekten kırılıyordardı. Çok heyecanlıydım.



Ailem bir hafta sonra yapılacak olan gösteride bulunabilmek için şimdiden program yapıyordu. Babam o gün için çalıştığı iş yerinden izin istemiş, buna karşılık pazar günü çalışması gerekmişti. Annem arkadaşlarımla, öğretmenlerimin önünde beni mahcup etmemek için halamın kızından ödünç bir elbise almak zorunda kalmıştı.

Annemle babam rolümü çalışırken beni görüyorlar, tiyatroya tutkunluğumu da bildikleri için gece geç saatlere kadar mutfaktaki teneke sobanın başında oturup ilerde inşallah başarılı bir sanatçı olacağımı konuşuyorlardı.



- “Belki de konservatuvara sokabiliriz.”
- “İkimiz de elimizden geleni yapıyoruz.”

Annem bir yandan babamın kol ağzları eskimiş kazağını onarıyor, bir yandan da onu karamsarlığından kurtarmaya çalışıyordu.



- “Çok şükür ki çalışkan ve tokgözlü bir evladımız var. Bazı çocuklar gibi ne görürse tutturan biri değil.”



- “Beni de bu üzüyor ya zaten. Bir gün de karşıma geçip çocukça bir şey istemiyor.”
- “Öyle deme, istese dayanamaz, işe yürüyerek gitmek pahasına dediğini yapmaya çalışırdın. O da bunu biliyor.”
- Bütün bunları benim duymadığımı sanıyorlardı.

- Okulun son günleri olduğu için dersler bitmiş, bütün gücümüzle gösteri provalarını yapıyorduk. Sıra oyunda giyilecek kostümlerin seçimine geldi. Öğretmenimiz hepimize neler giyeceğimizi söylüyordu.



- Ben, siyah melon şapka, beyaz atlet, beyaz şort, beyaz çorap ve kırmızı ayakkabı giyecek, beyaz atletin üzerine kırmızı papyon takacaktım. Öğretmenimiz, babasının şapkasını bana verebileceğini söyledi.



Atletim, jimnastikte giydiğim şortum ve çorabım tamamı. Papyon yerine kırmızı bir kurdele boynuma bağlanıp fiyonk yapılacaktı. Ama “şimdi hapi yuttum!” diye düşündüm.

Bu hiç aklıma gelmemişti. Kırmızı pabuçlar... Bunu bulmak zordu. Siyah, beyaz, kahverengi olsaydı neyse, ama oyunun esprileri renklere ve benim tuhaf kıyafetime dayanıyordu

Ayakkabımın kırmızı olmaması oyunun tamamen yeniden yazılmasını gerektirirdi.

- “Bir problem yok ya?” dedi öğretmenim.
- “Yok.” deyiverdim. “Her şeyim hazır sayılır.” Bunu nasıl söyledim hâlâ şaşırıyorum.



Akşam düşünmekten yemek bile yiyemedim. İki gün kalmıştı. Bu aşamada yapılacak bir şey yoktu. Durumu babama anlatmak zorundaydım.

Ama karşısına oturup onun yorgunluktan çukura kaçmış gözlerini, sorumlulukları nedeniyle çökmüş, küçülmüş omuzlarını görünce vazgeçtim. Babamdan böyle bir şey isteyemezdim. Kışın bile giymek zorunda kaldığı keten pabuçları düşündüm.

Son kostümlü provada belki birisi, “Bende böyle bir ayakkabı var.” der diye umuyordum. Öğretmenim ayakkabılarımı sorunca hiç düşünmeden cevap verdim.

- “Babam bu akşam getirecek öğretmenim.”
- Gösteri yarındı. Eve döndüğümde kendimde değildim. Yatağıma uzanıp gözlerimi tavana diktim. Uzun süre öylece kaldım. Sonra birden aklıma geliveren şeyle yerimden fırladım. Müthiş bir fikirdi.



Olabilirdi, denemeye değeri. Yatağımın altındaki plastik çamaşır sepetini çıkarıp eskimeye yüz tutmuş bir çift beyaz çorap buldum, giydim. Kırmızı keçe uçlu kalemimle çorapların üzerini ayakkabı modelinde boyadım.

İşte kan kırmızısı ayakkabılarım hazır! Sahneye en yakın oturan kişiyle bile aramda üç metre mesafe olacaktı. Fark etmeleri olanaksızdı.



Buluşumla gurur duyuyordum. Gösteri okulun tiyatro salonunda, büyük bir başarıyla tamamlandı. Ben sahneye çıkana kadar bir şeylerle oyalandım.



En son kırmızıya boyanmış çoraplarımı giydim. Bayılacak gibiydim. Oyun anons edildi. Büyük bir coşkuyla oynadım. Bir ara kapıya yakın bir yerlerde annemle babamı gördüm. Bir yandan alkışlıyorlar, bir yandan da bir şeyler işaret ediyorlardı.



www.Haberler.com

(C) CİHAN

Her şey oldubitti. Çok başarılıydık. Oyunumuz umduğumuzdan da çok beğenilmişti. Tebrikler, kutlamalar, çiçekler... Veliler yavaş yavaş kulise gelmeye başlamışlardı.



Annemle babam yanıma gelip beni kucakladılar. Babam, "Yavrum, kırmızı ayakkabı gerektiğini neden bana söylemedin?"

Durumu annenden öğrendiğimde oyunun başlamasına çok az kalmıştı. Hemen koşup ayakkabıcıya gittim. Ama sana yetiştiremedim. Fakat görüyorum ki birisinden bulmuşsun. Geciktiğim için özür dilerim." dedi. Ona sevgiyle sarıldım. Teşekkür ettim. Sonra eğilip kırmızıya boyanmış çoraplarımı çıkardım.

Şaşkınlıktan ne diyeceklerini bilemediler. Ertesi gün, benim ısrarım üzerine kırmızı ayakkabıları geri verdik ve yerine babam için bir çift ayakkabı aldık.



AH ŞU GENÇLER





Video
Tiyatro gösterisi
LÜTFEN SESSİZ VE DİKKATLİCE
İZLEYİNİZ!

- Sahne Tozu Tiyatro Ekibi - Ah Şu Gençler(Turgut Özakman) -
- <http://youtu.be/r92zHhdaokM>

GELECEK SENİN ÇOÇUĞUM



Yolumuzdaki Engeller - Kısa
Hikayeler ve Kişisel Gelişim Başarı
Hikayeleri

- <http://www.youtube.com/watch?v=TM0tAuAtZG4>











Ağlatan Başarı Hikâyesi (Kişisel Gelişim ve Motivasyon Hikâyesi)

• <http://www.youtube.com/watch?v=6CX YXhlwhzM>