

Effect of Education Environments with Multiple Stimulus On Reading Comprehension and Written Expression Skills

Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*

Hatice Turhan Ağrelim**

ABSTRACT: In this study aiming to define the effect of education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills, an experimental model with pretest and posttest practice with control group. Education situations considering education environments with multiple stimulus prepared by researcher has been implemented to experimental group in secondary school 2 level for fifteen weeks. Accordance of linguistic (stimulant with literary characteristics; challenging, amusing and informative linguistic stimulant), visual (picture, comics, short movies), auditory (classical music, sounds) with theme and their suitability with students' linguistic and comprehension universe are taken care in created education situations. The effect of education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills has been evaluated by using t-test. At the end of the research, it is concluded that education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills are more effective compared with traditional education environments. According to data acquired at the end of research; it can be remarked that Turkish classes with multiple-stimulus education environments can contribute to development of students reading comprehension and written discourse skills.

Keywords: Education environments with multiple stimulus, reading comprehension skill, written discourse skill.

ÖZ: Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşularak hazırlanan eğitim durumları on beş hafta boyunca ortaokul 2. sınıf düzeyinde araştırmanın deney grubunda uygulanmıştır. Oluşturulan eğitim durumlarında kullanılan dilsel (yazınsal nitelikli metinler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici dilsel metinler), görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) uyarıların dersin izleğiyle uyumlu, öğrencilerin dil ve anlam evrenine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi t-testi kullanılarak sınanmıştır. Araştırma sonunda çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, geleneksel eğitim ortamlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde veriler doğrultusunda; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulmasıyla oluşturulan Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Çok uyaranlı eğitim ortamları, okuduğunu anlama becerisi, yazılı anlatım becerisi.

* Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde Prof. Dr. Sedat Sever danışmanlığında tamamlanan Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi başlıklı doktora tezinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

** Dr. Hatice Turhan Ağrelim, Milli Eğitim Bakanlığı, haticeeturhan@gmail.com.

Giriş

Hızla değişen dünya koşulları eğitime yüklenen anlamların da değişmesini ve gelişmesini sağlamıştır. Kişisel, toplumsal ve bilişsel yönden gelişmiş bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemlerinin çağının gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim süreçlerinin temelini anadili öğretimi oluşturmaktadır. Eğitimin amaçlarına ulaşması ve nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için anadili öğretimine önem verilmelidir.

İlkokuldan başlayarak okul yapısı içerisine alınan çocuklar; insan ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her yurttaşa gerekli bilgi ve beceriler verilerek donatılmaya çalışılmaktadır. Bu yetiştirme sürecinde anadili öğretiminin önemi büyüktür (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 3). Okullarda yetişen gençler, bütün ulusların birbiri ile daha sıkı ilişki kurduğu, dünyanın gittikçe küçüldüğü bir çağda yaşayacakları için, dünyadaki olaylar karşısında ülkemizin yerini belirleyecekler, ulusal çıkarlarımızı gözetebileceklerdir. Bu etkinlik ve niteliklerin hepsi anadilinde edinilecek okuma, anlama ve anlatma becerilerine dayanmaktadır (Göğüş, 1978: 4). Dil becerilerinin geliştirilmesi sorumluluğu başta Türkçe derslerinin yükümlülüğüdür; ancak bu süreç diğer derslerle de desteklenmelidir.

Türkçe öğretiminin temelini dil becerileri oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma, “bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Kavcar vd. 2004: 41). Türkçe öğretiminin temel sorumluluklarından biri öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığını kazandırmaktır. Duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını çözerken iletişim becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004: 20). Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için eğitim ortamlarında öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun metinlere yer verilmelidir (Özbay, 2011: 3-72).

Binyazar ve Özdemir (2006: 15)’e göre “anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir.” Bu, iki ana biçimde belirir: konuşma, yazma. İnsanoğlu, varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimini duymaktadır.

Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazıya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2013: 23).

Öğretim süreçlerinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar sağlıklı iletişim kurabilen ve okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin uygulamalarla geliştirilmesi için, dersin bilgi aktarmacılığından kurtarılması, öğrencilerin de öğretim sürecinin birer öznesi konumuna getirilmesi gerekir. Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde temel ilke; öğrencilere duyma, düşünme sorumluluğunun verilmesi; onlarda, duygu ve düşüncelerini anlatmaya, paylaşmaya istek

uyandırılmasıdır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyaranların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğretimin temel ilkesinin yaşama geçirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2011/a: 169).

Eğitimde kullanılan araç gereçler, kazanımlara daha kısa sürede ulaşmayı ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin, bu amaçla çeşitli eğitim araçlarından yararlanarak sınıf içerisinde çoklu ortam oluşturmaları gerekmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 56). Türkçe öğretimi süreçlerinde dil becerilerini geliştirirken, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine çok uyaranlı eğitim ortamlarından yararlanılması, öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-işitsel araçlar metinlerin iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Çocukların birden çok duyu organını sanatsal nitelikli uyaranlarla öğrenmeye katmak; duyup düşündüklerini anlatmalarını, tartışmalarını sağlamak; çocuklara okul türü öğrenme sürecinde düşünme yetisini edindirebilmek, onlara demokratik kültürü kazandırabilmek demektir (Sever, 2008: 459-461). Bir toplumda demokratik kültürün gelişebilmesi için çocukluk döneminden başlayarak bireylerin duyu ve düşünce dünyalarını devindiren uyaranlarla buluşturulması gerekir. Bu uyaranların sanatsal nitelikte olması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe derslerinde sanatsal uyaranlarla gerçekleştirilen anlama ve anlatma çalışmaları, temeli okulöncesinde atılan eleştirel okuryazarlığı beceriye dönüştürmektedir (Sever, 2008: 448-452). Yetkin (1968: 127)'e göre "İnsanda köklü bir gereksinime yanıt veren sanatın, kişisel gelişime katkı sağlayan en önemli etkenlerden biri olduğunu akıldan çıkarmamak gerekir." Çok uyaranlı eğitim ortamlarının tasarlanmasıyla, öğrenciler eğitim süreçlerinde sanatla buluşturulabilir.

Türkçe Öğretimi Programı'nda (MEB, 2006: 3-5) "düzeyine uygun yapıtları okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve beğenisi kazanma"; "estetik zevk kazanmış bireylerin yetiştirilmesi" genel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitimi ortamlarının çok uyaranlı eğitim anlayışına göre görsel, işitsel ve dilsel uyaranlar işe koşularak düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretimi, amacına ulaşmasına katkı sağlayacak öğrenme öğretme ortamlarında gerçekleştirilmelidir. Bunun için, anlama ve anlatma becerilerinin yaparak-yaşayarak geliştirilmesini önceleyen çok uyaranlı eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinlikleri yeri geldikçe resmin, müziğin, tiyatronun, dramının anlatım olanaklarıyla desteklenmelidir. Çağdaş bir Türkçe öğretimi için, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine, çok kaynaklı, çok uyaranlı bir anlayış yeğlenmelidir (Sever, 2008: 455-459).

Çok uyaranlı eğitim ortamları tasarlanırken uyaranların seçimine özen gösterilmelidir. Çocuğa sunulan dilsel, görsel ve işitsel uyaranlar çocuğa değişik konularda düşünme olanakları vererek; gerektiğinde bireşim, yorum ve karşılaştırma yapabilmesine olanak hazırlamalıdır. Dilsel, görsel ve işitsel uyaranların öğüt vermek amacıyla kullanılması çocukta etkililiğini kısa sürede yitirmesine neden olabilir (Yavuzer, 1991: 235). Türkçe eğitim ortamlarının aracı olarak kullanılan uyaranlar çocuğa belirli doğruları belletmek, öğüt vermek amacıyla kullanılmamalıdır. Çok uyaranlı eğitim ortamları

düşünen, duyarlı, kendini özgürce anlatabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

Çok uyaranlı eğitim ortamlarında öğrenenlerle buluşturulan uyarıların niteliği ve işe koşulma biçimi önemlidir. Sanatsal nitelikli resimler, karikatürler, kısa filmler, müzikler ve metinler çok uyaranlı eğitim ortamlarına uygun biçimde kurgulanan eğitim durumlarıyla işe koşulmalıdır.

Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturularak sanatsal nitelikli uyarıların karşılaştırılan bireylerin olumlu, istendik yöndeki davranışları edinmeleri beklenmektedir.

Çok Uyaranlı Eğitim Ortamları

Uyarı, kişinin duygu ve düşünce birikimini harekete geçiren, onların devindirilip kullanılmasına olanak sağlayan uyarıcıdır. Kişiler anlamlandırabileceği ve yeni öğrenmelere olanak yaratabilecek uyarıların buluşturulmasıdır. Çocukların duyma ve düşünme yetilerini kullanmasına olanak sağlayacak, onları tepki vermeye isteklendirecek her türlü uyarıcı, onların bilişsel, dilsel ve toplumsal gelişimi için yeni öğrenme olanakları yaratacaktır (Sever, 2013: 42).

Çok uyaranlı eğitim ortamları eğitim sürecinde, bireyin duygu ve düşünce dünyasını devindirebilmek için birden çok uyarının işe koşulmasıyla oluşturulan eğitim ortamlarıdır.

Dilsel Uyarı: Yazınsal; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden oluşur.

Görsel Uyarı: Öğrenme-öğrenme sürecinde duygu ve düşünce gelişimine olanak sağlayacak biçimde kullanılan resim, karikatür ve kısa filmlerdir (Sever, 2008: 435-471).

İşitsel Uyarı: Öğrenme-öğrenme sürecinde duygu ve düşünce gelişimine olanak sağlayacak biçimde kullanılan seslerdir. (çocuk şarkıları, klasik müzik yapıtları, çeşitli sesler) (Sever, 2008: 435-471).

Yapılan araştırmalara göre söylediklerimizin ve yaptıklarımızın %90'ını, söylediklerimizin %70'ini, gördüklerimizin ve duyduklarımızın %50'sini, gördüklerimizin %30'unu, duyduklarımızın %20'sini, okuduklarımızın %10'unu anımsamaktayız (CISCO, 2008: 3). Bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyuya seslenirse o kadar etkili ve kalıcı izli olmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006: 56-61)'e göre çok uyaranlı eğitim ortamları kazanımlara daha kısa sürede ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının çok uyaranlı bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar kullanılan görsel ve işitsel uyarıların; akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, öğrenenlerin dikkatini çektiğini ve öğrenmeyi kalıcılaştırdığını göstermektedir (Ainsworth, 2008: 1-2; Ashaver ve Igyuve, 2013: 44-45; Ke, Lin ve Ching, 2006: 15-40; Mayer ve Moreno, 2002/b: 87-99; McVicker, 2007: 85-88; Morrison, George ve Chilcoat 2002: 758-767; Ode, 2014: 195-202; Tejwani, 2012: 10-15; Teoh ve Neo, 2007: 28-37).

Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamlarını oluşturmada dil dersliklerinin önemli bir yeri vardır. Dil derslikleri etkileşime açık, çok uyaranlı dil ve edebiyat eğitimi ortamına uygun alanlardır. Sever, Kaya ve Aslan (2008: 28-31)' e göre en fazla yirmi kişilik olması gereken derslikte öğrencilerin kullanması için şu derslik öğeleri ve araç gereçler bulunmalıdır: küçük bir sahne, kitaplık, kamera, televizyon, bilgisayar, yansıtıcı, tepegöz, fotokopi ya da baskı makinesi, saydam makinesi, video, cd çalar, klasik müzik, şiir, öykü vb. cd ya da kasetleri, sanatsal nitelikteki karikatürler, duvar panoları, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, usta ressamlar tarafından yapılmış (röprodüksiyon ya da bulunabilirse özgün) resimler, mikrofon sistemi, kısa filmler.

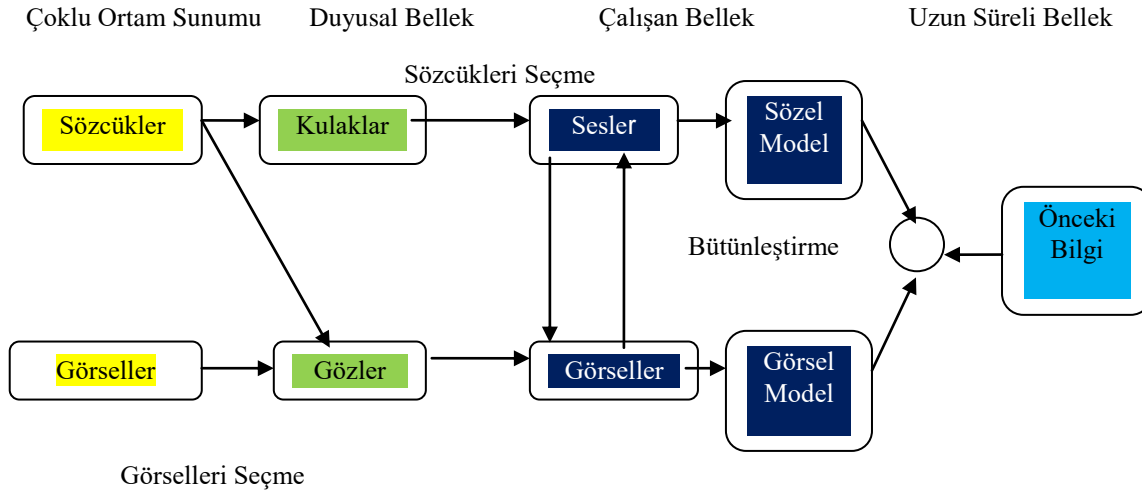
Çok uyaranlı eğitim ortamları, program geliştirme ve bilişim teknolojileri alanlarının katkılarıyla oluşturulmaktadır. Bilişim teknolojilerinde çok uyaranlı eğitim ortamları çoklu ortamlar olarak adlandırılmaktadır. Çoklu ortamlar; sözcük, ses ve görsellerle birlikte öğrenmek olarak tanımlanmaktadır (Brünken, Steinbacher, Plass ve Leutner, 2002: 109; Frey ve Sutton, 2010: 491; Huang, 2005: 224; Mayer ve Moreno, 2003: 43; Mayer ve Moreno, 2002/a: 108; Reed, 2006: 87; Tarawneh, Tarawneh ve Alzboun, 2011: 107). İnsanlar yalnızca sözcüklerle yapılan öğretim yerine, sözcüklerin ses ve görsellerle birlikte kullanıldığı öğretimden daha çok şey öğrenirler. Öğretim sürecine uyarılar eklemek de süreci etkili kılmayabilir. Eklenen uyarıların niteliği ve işe koşulma biçimi de önemlidir (Mayer, 2005: 32).

Mayer (2005: 31-37), çoklu öğrenme kuramını üç değişik bilişsel kuramın birleşimine dayandırmaktadır.

a) İkili Kodlama Kuramı: Bu kuramda çoklu ortamlarda; sözcük, ses ve görselin kullanımı üzerinde durulmaktadır. İkili kodlama kuramına göre öğrenme ortamındaki bilgi öğrenen tarafından algılandıktan sonra görsel ya da sözel sembollerle kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bu sembolleştirme işlemleri bilginin, birbirinden bağımsız iki kanalında gerçekleştirilmektedir. Bu kanallardan biri sözel diğeri görsel ya da sestem oluşan bilgileri işlemektedir (Mayer, 2005: 33-35).

b) Sınırlı Kapasite Kuramı: Mayer (2005: 35-36)'e göre insanın kısa süreli belleği (bilgiyi işleyen kanalları) bir defada sınırlı sayıda veriyi işleyebilir.

c) Etkin İşlemci Kuramı: Mayer (2005: 36)'e göre etkin işlemci kuramı “dikkat”, “gelen bilgileri düzenleme” ve “yeni bilgileri var olanlarla bütünleştirme” eylemlerinden oluşmaktadır. Bu noktada Mayer öğrenen etkin bireyleri etkin işlemci olarak tanımlamaktadır. Öğrenenler bilgileri belleğinde yapılandırmada etkin bir işlemci gibidir.



Şekil 1. Çoklu Ortamların Bilişsel Kuramı
Mayer (2005: 37)

Mayer (2005: 31-48), çoklu öğrenme ortamlarını bilişsel temellere dayandırmaktadır. Çoklu ortamlarda kullanılacak uyaranların niteliği, sayısı ve nerede kullanılacağı önemlidir. Çoklu öğrenme ortamları bireylerin eğitim süreçlerine etkin katılımını gerektirmektedir, öğrenci merkezlidir. Görüldüğü gibi çok uyaranlı eğitim ortamlarının oluşturulması rastlantısal bir süreç değildir. Uyaranlar rastlantısal bir biçim ve sırada verilemez. Çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulurken bilgisayar teknolojileri ve program geliştirme alanlarının yeniliklerinden ve ilkelerinden yararlanılması gerekmektedir.

Türkçe Öğretimi Programı (MEB, 2006: 3-5)'nda "düzeyine uygun yapıtları okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve beğenisi kazanma"; "estetik zevk kazanmış bireylerin yetiştirilmesi" genel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim ortamlarının çok uyaranlı eğitim anlayışına göre görsel, işitsel ve dilsel uyaranlar işe koşularak düzenlenmesi gerekmektedir.

Sanatsal etkileşim özneleştirir; sanatsal uyaranlarla etkileşime yönelen, giren kişiye kurmaca gerçeklik içinde sunulanları anlama sorumluluğu yüklenir. (...) Dil ve edebiyat öğretiminde öğrenciler; sözcüklerin diliyle kurgulanan, Türkçenin anlam kurma ve yaratıcı anlatım olanaklarını yansıtan, çocuga-gence göre olan öykü ve diğer yazınsal türlerin yanında, onların duyu algılarını ve ilgilerini uyaran, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sanatsal dönütler sunan araçlarla da buluşturulmalıdır (Sever, 2011/a: 170-171).

Çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla buluşan bireyler sanatla etkileşim kurmaya başlarlar. Sanatla kurdukları etkileşim onların duygusal ve düşünsel gelişimlerine, kendilerini tanımalarına katkı sağlayabilir.

Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-işitsel araçlar dilsel uyaranların iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Çocukların birden çok duyu organını estetik nitelikli uyaranlarla öğrenmeye katmak; duyup düşündüklerini anlatmalarını, tartışmalarını sağlamak; çocuklara okul türü

öğrenme sürecinde düşünme yetisini edindirebilmek, onlara demokratik kültürü kazandırabilmek demektir (Sever, 2008: 459-461). Bir toplumda demokratik kültürün gelişebilmesi için çocukluk döneminden başlayarak kişilerin duygu ve düşünce dünyalarını devindiren uyaranlarla buluşturulması gerekir. Bu uyaranların sanatsal nitelikte olması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe derslerinde sanatsal uyaranlarla gerçekleştirilen anlama ve anlatma çalışmaları, temeli okulöncesinde atılan eleştirel okuryazarlığı beceriye dönüştürür (Sever, 2008: 448-452). Çok uyaranlı eğitim ortamları öğrencilerin yaratıcılıklarını besleyerek anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabildiği gibi demokratik kültürün toplumsal süreçlerde yer etmesinin temelini oluşturabilir.

Aslan (2010/a: 881)'a göre dil ve edebiyat öğretimi, çocuklara çok boyutlu düşünme alışkanlığı ve insana özgü duyarlıklar kazandırır. Çocuğun/gencin; edebiyata, resme, müziğe, tiyatroya, güzel sanatlara gereksinimi vardır. Nitelikli metinlerin yanında diğer sanatsal uyaranlarla öğrencilere yaşam ve insan gerçekliği sezdirilir. Bu tür bir eğitimle varılması gereken en temel amaçlardan biri, sanatsal ve kültürel etkinliklerden etkili biçimde yararlanma alışkanlığı edinmiş olmaktır. Güzel sanatların olanakları ile edebiyatın anlatım gücünü birleştirmek öğrencilerin düş ve düşünce gücünü, dolayısıyla yaratıcılıklarını geliştirir.

Yetkin (1968: 127-129)'e göre insanda köklü bir gereksinime yanıt veren sanatın, kişiliği eğiten en önemli etkenlerden biri olduğunu akıldan çıkarmamak gerekir. (...) Çocukların eğitiminde sanatın paha biçilmez bir önemi vardır. Çünkü bireysel psikolojinin ilk ve en doğru işareti sanattır. Çocuğun eğilimi ve yönü belli olunca, kendi kişiliği biçimini buluncaya kadar, sanat disiplini ile geliştirilebilir. Bundan da, böyle yetişenlerin içinde buldukları toplum kazanır. Yarını yüklenecik çocukların eksiksiz yetişmesi, rasyonel ve objektif düşüncenin gelişmesi; duyunluğun, hayal gücünün ve kişisel dünyanın gelişmesi için bilim ve sanattan çocukların yararlanması gerekmektedir.

Ancak günümüzde çocukların okul dışında geçirdikleri zamanlarda sanatsal etkinliklerle yeterli düzeyde etkileşim kurmadıkları görülmektedir [Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK, 2013: 113)]. Bu durum öğrencilerin sanatsal etkinliklerle yeterince etkileşim kuramamalarından kaynaklanabilir. Sanat eserini tanımayan bireylerin sanatla etkileşim kurması güçtür. Türkçe öğretiminde bir araç olarak kullanılan dilsel, görsel ve işitsel uyaranların öğrencilerin yaşamlarına katılabilmesi için özenle seçilmesi gerekmektedir. Öğrenciler anlamlandırma düzeylerine uygun sanatsal nitelikli uyaranlarla buluşturulmalıdır. Sanatsal etkinliklere yönelen, şiddetten uzak, duyarlı toplumları oluşturmak için çok uyaranlı eğitim ortamlarını eğitim sistemi içerisinde yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Öğretmenlerin de çok uyaranlı eğitim ortamlarının eğitime katkıları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bazı öğretmenler sınıfta film, çizgi roman, müzik ve diğer uyaranların kullanımı için isteksizlerdir. Bu öğretmenler geleneksel öğretim yöntemlerine sıkı sıkıya bağlıdır. Zamanı yönetemeyeceklerini düşünerek bu uygulamalardan uzak durmaktadırlar (Morrison vd., 2002: 758).

Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin uygulamalarla geliştirilmesi için, dersin bilgi aktarmacılığında kurtarılması, öğrencilerin de öğretim sürecinin birer öznesi konumuna getirilmesi gerekir. Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde temel ilke; öğrencilere duyma, düşünme sorumluluğunun verilmesi; onlarda, duygu ve düşüncelerini anlatmaya, paylaşmaya istek

uyandırılmasıdır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyarıların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğretimin temel ilkesinin yaşama geçirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2011/a: 169).

Dil ve edebiyat derslerinin bilgi aktarmacılığında kurtarılarak öğrenci merkezli bir anlayışa dönüştürülmesinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işlevi önemlidir. Sanatsal nitelikli uyarıların öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğunun verilmesi onları öğretim sürecinde etkin kılabılır.

Dilsel Uyarılar

Vardar (2002: 39) metni, “dilbilimde, inceleme konusu olan düzlemdeki sözcük bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, metne yalnızca dilbilimsel olarak bakmaktadır. Metin, başı sonu olan bir iletidir, her şeyden önce bir yapıdır. Her metin içinde olduğu ortama, yaşam koşullarına göre değer kazanmaktadır. Okumaya konu olan basılı ya da yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü olan her şey geniş anlamda bir metindir (Akerson 2008: 118; İnceoğlu ve Çomak, 2009: 19; E. Özdemir, 2011: 36; TDK, 2005: 1382). Metinle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında metnin; sınırları geniş, yorumu yaşam koşullarına göre değişen, belli bir kalıbı olmayan, kimi zaman yazılı kimi zaman basılı olan bir yapı olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretiminin temel aracı metinlerdir. Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun seçilen sanatsal nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce dünyasında önemli sorumluluklar üstlenir. Bir doğruyu belletmeyi amaçlayan metinlerle gerçekleşen öğretim, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Sanatçı duyarlılığı ile oluşturulmuş yazınsal nitelikli metinler (masal, şiir, öykü, roman vb.) öğrencinin sanatçı duyarlılığını kavramasını; sezme, kavrama, anlama becerilerini güçlendirmesini; duygu ve düşünce evrenini genişletmesini sağlar. Öğrencilere duyararak, düşünerek, düş kurarak kendilerince anlam çıkarımları yapma olanağı sağlayan yazınsal nitelikli metinler Türkçenin anlatım olanaklarını sergiler. Yazınsal nitelikli metinler Türkçeyi bilinçli ve özenli kullanmayı sağlamada, dil bilinci ve dil duyarlılığı edindirmede önemli bir araçtır (Sever vd. 2008: 20-21). Türkçe eğitimi ortamlarında kullanılan sanatsal nitelikli görsel ve işitsel uyarılar öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını geliştirebileceği gibi metinlerin iletilerini de destekleyebilir. Görsel ve işitsel uyarılar öğrencilerin ilgisini çekebilir, ders akışına devingenlik kazandırabilir. Türkçe derslerinin temel aracı olan metinlerin öğrenciler üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenle öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin niteliği önemlidir.

Türkçe derslerinde okunan metinlerle ilgili; duyma, düşünme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve yorumlama gibi sorumluluklar okura bırakılmalıdır. Çocuklar, gençler; düşünmeye ket vuran, önyargı ve basmakalıp söyleyişlerle oluşturulmuş, okur yerine yazarının düşündüğü ve bunu dayattığı, çeşitli ideoloji ve inançları güdümlenen metinlerle buluşturulmamalıdır. Çocuklara okunan, okutulan metinlerin; onların sorgulamasına, değişik düşünceler arasında kendi düşüncelerini oluşturmasına, kendi doğrusunu kendisinin bulmasına elverişli olması önemlidir. Çocuklar; kurgudaki olaylar, durumlar, görüşler, kişiler arasındaki bağlantıları kendileri kurabilmeli, yorum ve değerlendirmeleri kendileri yapabilmelidir (Aslan, 2013: 18). Yazınsal nitelikli metindeki duygu ve düşünceleri, iletileri doğru değerlendirebilmeyi öğrenen ve bu çalışmadan zevk alan

çocuklar daha sonra başka metinleri okumaya istekli duruma gelmektedir. Böylece çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığı gelişmektedir (Aslan, 2007: 184).

Yazınsal nitelikli metinler, düşünmeye ve duymaya olanak sağlayan bir dilin en güzel ve en doğru anlatımının, insanlığın duygu ve düşünce birikiminin en zengin ve etkili biçimde ortaya konduğu ürünlerdir. Okurun beğeni düzeyinin yükseltilmesinde etkilidir (Göğüş, 1978: 85; Sever, 2004: 17). Türkçe eğitimi ortamlarında duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan, öğrencinin yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayacak yazınsal metinler kullanılmalıdır (Aslan, 2010/b: 130).

Yazınsal nitelikli metinlerde; başarı, dostluk, yardımlaşma, kıskançlık, sevgi, özlem vb. konuların çocuklarla paylaşılabilmesi için, yazarlar çeşitli olaylar ve durumlardan yararlanırlar. Sanatçıların, yaratıcı güçlerine koşturarak kurguladıkları olaylar, çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygun olmalıdır (Sever, 2007: 50).

Yazınsal nitelikli metinler okura, yaşama ilişkin duyguların tanıtılması için önemli bir araçtır. Bu metinler, dil ve edebiyat öğretiminde araç olarak kullanılırken özenle seçilmelidir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olması gerekmektedir. Öğrenci; ilgisini çekmeyen, gereksinimlerine uygun olmayan metinden uzaklaşabilir. İlgi çekici konulardan seçilen metinler öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını geliştirebilir, onları okumaya isteklendirebilir.

Türkçe eğitimi ortamlarında yazınsal nitelikli metinler dışında düşündürücü, eğlendirici ve öğretici metinler de kullanılmaktadır. Öğretici metinlere kullanımlık metin de denilebilir. “Böyle metinlerdeki soyut kavramsal örgüyü anlamak okur için pek sorun yaratmaz. Anlamın göndergesi her zaman bu gerçek edimler ortamı, yaşanan dünyadır.” (Göktürk, 2010: 63). Öğretici metinleri algılamak için işletilen düşünsel süreçlerle yazınsal nitelikli metinleri algılamak için işletilen düşünsel süreçler birbirinden farklıdır. Öğretici metinler bilgi aktarımı amaçlıdır. Ancak yazınsal metinlerin böyle bir amacı yoktur. Yazınsal nitelikli metinlerde çıkarım sorumluluğu okurundur.

“Bilgilendirici metinlerde herhangi bir konunun tanımlanması, sınıflanması, karşılaştırılması ya da farkının gösterilmesi amaçlanır.” (Weaver ve Kintsch, 1991: 238’ den akt: Özbay, 2011: 17). Türkçe derslerinde bir konunun sunum yoluyla aktarılmasında; sınıflama, karşılaştırma gibi becerilerin geliştirilmesinde öğretici metinlerden yararlanılabilir. Bu becerilerin kazandırılmasında bilmece ve bulmacalar önemli bir yere sahiptir. Bir kavramın özelliklerinin tanıtıldığı bir bilmeden yola çıkarak kavramın ne olduğu öğrencilere buldurulabilir. Etkinliklerde yer alan bilmecelerle sınıflama ve karşılaştırma becerileri kazandırılabilir. Bilmeceler, bulmacalar, sayımacalar ve tekerlemeler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikteki metinlerdir.

Bilmeceler düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli dilsel uyaranlardan biridir. Bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene bırakan oyundur. Eğlence aracı olmanın yanı sıra sözcük dağarcığının gelişimine de katkı sağlamaktadır (Turizm ve Kültür Bakanlığı, 2008: 47). Bilmeceler doğaya bağlı olayları; insan, hayvan, bitki gibi canlıları; eşya, akıl, güzellik, dini konu ve motifleri kapalı bir biçimde; yakın-uzak ilişkilerle, çağrışımlarla ilgimizi çekerek buldurmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir. “Nedir? Bil bakalım?” gibi birtakım eğlenceli sorularla

dinleyiciye sorulur. Bilmecelerin oluşumuna bakıldığında eğlenceli zaman geçirmek, devlet adamlarının aralarında gizli haberleşmeyi sağlamak ve zekâda üstünlük yarışmaları düzenlemek gibi amaçlarının olduğu görülmektedir (Elçin, 1987: 91-94).

Bilmeceler farklı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde de vardır. Shona'da bilmecelere yalnızca kültürün parçası olarak bakılmamakta, bilmeceler; düşünme, sorgulama becerilerini geliştiren bir eğitim aracı olarak görülmektedir. Shona'da bilmece sormak ailede bir gelenektir. Bilmecelerin soruluş amacıyla, eğlencenin yanı sıra yaşamın önemli gerçekliklerini gençlere sezdirmek bulunmaktadır (Gwaravanda ve Masaka, 2008: 193-194). Bilmeceler kültürel birikimin ürünüdür, içerisinde yaratıcılığı geliştiren pek çok öge barındırır (Castro, 2011: 124). Bilmeceler kültürümüzün bir parçası, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim ortamlarında kullanılabilir etkili bir araçtır.

Bilmeceler derslerin eğlenceli biçimde işlenmesine, öğrencilerin derse katılım isteğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bilmeceler resimlerle desteklenebilir, eğitim ortamlarında bilmece yazma çalışmaları yaptırılabilir. Bilmece yazma çalışmalarında öğrencilere bir konu ya da anahtar sözcükler verilebilir. Bilmecelerin yazımında öğrencilerden, sözcüğün farklı anlamlarına gönderme yapacak biçimde kurgu oluşturmaları istenmelidir. Bilmecelerde sözcük oyunları önemlidir (Zipke, 2008:130-133). Bilmece yazma çalışmalarında öğrencilerin sözcük oyunları kurgulamaları, sözcük dağarcığının ve yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005: 324) bulmaca “çeşitli biçimlerde düzenlenen ve düşündürerek, aratarak buldurmayı amaç edinen oyun” olarak tanımlanmaktadır. Bulmacalar eğlendirici, düşündürücü ve öğretici nitelikli dilsel metinlerdir.

Bulmacaların boş zaman etkinliği, eğlence aracı olma işlevlerinin yanı sıra, eğitimsel işlevi de bulunmaktadır. Özellikle çocukların öğrenme ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesi sürecinde birçok eğitim kurumu (okulöncesi eğitimi, ilköğretim) çeşitli bulmacaları eğitim aracı olarak kullanmaktadır. Bulmacalar, sorgulama ve düşündürme tekniğiyle öğrenciyi zorlayarak zihinsel gelişimini sağlamaktadır (Dursun, 2009: 73).

Eğitim araç gereçlerinden biri olarak kabul edilen bulmacaların öğretim süreçlerinde; algı, anımsama, araştırma yapma, karşılaştırma, bağlantıları oluşturma, ayrıntıları bulma, görsel ayırım, problem çözme, eleştirel düşünme, çözümlenme, parça bütün ilişkisi kurma gibi becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Çocuklar bulmaca yönergelerini uygularken ilgilerini toplarlar. Bulmacalar dinleme becerisinin ve sözcük dağarcığının gelişimini sağlamaktadır (Aral, Kandır, Can ve Yaşar, 2002; Daoust, 2007; Oğuzkan ve Avcı 2000'den akt: Aral, Gürsoy ve Can, 2011: 20).

Sayışmacalar, düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden biridir. Sayışmacalar, oyunların girişinde ebeyi belirlemek için çocuklar tarafından yaratılmış uyaklı sözlerdir. Ezgisel bir yapıya sahiptirler. Sayışmacalar sözcüklerin doğru boğumlandırılmasına katkı sağlar (Gözaydın, 1985: 328; Nas, 2004: 361; E. Özdemir, 2000: 211; Sever, 2011/b: 131). Sayışmacaları tekerlemelerden ayrı bir tür olarak ele almak olanaklı değildir. Sayışmacalar oyunlarda kullanılan bir tür tekerlemedir.

Oyun etkinliklerinde kullanılan tekerlemeler, sayısmacalar çocukların birlikte eğlenme, gülme, iş görme bilincini geliştirmektedir. Birlikte yaşamının birtakım kuralları olduğunu sezdirerek çocuğun toplumsallaşmasına katkı sağlar (Sever, 2011/b: 136). Sayısmacalar çocuğa birtakım toplumsal kuralların varlığını sezdirir. Oyunda ebeği belirlemek için sayısmaca yapılır. Sayısmaca sonucu ebe olarak seçilen birey kurallara uyar ve ebe olmanın gereklerini yerine getirir.

Tekerlemeler düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden biridir. Tekerlemeler; ses çağrışımlarından, yinelemelerden ve benzerliklerden yararlanılarak oluşturulmuş metinlerdir. İçerisinde bulundurduğu gülmece öğeleriyle ilgi çekmektedir. Birçok sözcüğün birbiriyle uyumu ve kulağa hoş gelen yapısı tekerlemelerin sevilerek söylenmesi ve ilgiyle dinlenmesini sağlamaktadır (Sever, 2011/b: 131).

Tekerlemeler tarih boyunca her toplumda, her dilde kullanılmıştır ve ustası çocuklardır. Tekerlemeler anadilindeki ses kurallarının, müzik tadının, ölçülü ve uyaklı anlatım yolunun çocuklarca taklit edilmesinden doğmuştur. Çocuklar en zor tekerlemeleri bile kolayca öğrenirler, söylerler. Böylece dil becerilerini geliştirirler. Tekerlemelerde ölçü, uyak, iç uyak, ses benzerlikleri görülmektedir. Tekerlemeler bağımsız olarak var olduğu gibi şiir, bilmece, çocuk oyunu, çocuk tiyatrosu, halk hikâyesi ve masal gibi türlerin içerisinde de bulunabilmektedir (Akalin, 1987: 87-89; Sever, 2011/b: 131-136). Tekerlemelere en çok masalarda rastlanmaktadır (Gözaydın, 1985: 328). Masalların başında yer alan masal tekerlemeleri çocuğu masal dinlemeye çağırmakta, çocuğun masala olan ilgisini canlı tutmaktadır. Masal tekerlemeleri çocuğu masalın çekim alanına girmeye isteklendirirken dil becerilerinin, duygu ve düşününün gelişimine de katkı sağlamaktadır (Sever, 2011/b: 133).

Tekerlemelerin belirli bir konusu yoktur. Şiirsel düzen içerisinde dizelerin düşündükleri birbirini bütünlemez, içeriksel bir bütünlük oluşturmaz (E. Özdemir, 2000: 209-210). Tekerlemelerin içerisinde geçen anlamsız sözcük ve sözcük grupları çocukların eğlenmesine, gülmesine katkı sağlayabilir.

Tekerlemelerin eğlenceli yapısı çocukları dilin inceliklerini öğrenmeleri konusunda isteklendirir. Tekerlemeler doğru boğumlama becerisini geliştirerek okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Baleghizadeh ve Dargahi, 2010: 71-72). Ayrıca tekerlemenin bellekte tutulmaya çalışılması çocukların zihinsel becerilerinin gelişimini olumlu etkileyebilir.

Görsel Uyarılar

Resim, karikatür ve kısa film Türkçe eğitimi ortamlarının çok uyaranlı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayan görsel uyarınlardır.

Resim

Çocuk, resim yoluyla yetişkinlere dünyayı kendi açısından en kestirme yoldan, özentsiz, yalın bir biçimde anlatmaktadır (Eyüboğlu, 1962'den akt: Yavuzer, 1999: 274). Çocukların kendilerini özgürce anlatabildikleri, severek yaptıkları bir sanat etkinliği olan resmin çocuğun yaşamında önemli bir yeri vardır.

Resim, sanatçının dünyasında yarattığı içeriği, görsel bir biçime döken, görünür kılan bir ögedir. Resimler metinlerin iletilerinin kavranmasına, çocukların duyularını eğitmeye, sanat eğitimi ortamlarının oluşturulmasına, kavram gelişimine, metne yeni yorumlar eklemeye katkı sağlamaktadır (Sever, 2010: 166-167). Nitelikli biçimde resimlenmiş çocuk kitapları bir görsel sanat ürünüdür. Okurunun sanatsal duyarlılığını artırmaktadır (Russell, 2009: 156). Resimler görsel algının, sanatsal duyarlılığın ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Resim düş gücünü geliştirmekte, çocuğa metni doğru algılayabilmesi için gereken ilk malzemeyi vermektedir (Erdoğan, 1987: 499). Resimler öğrenme sürecinde ilgiyi, akılda kalıcılığı artırmakta, anımsamayı kolaylaştırmaktadır (Schnotz, 2002: 101-102). Türkçe öğretiminde, sanatsal nitelikli resimler dersin dikkat çekme bölümünde kullanılabilir. Resim içeriğinden yola çıkarak öğrencilere metnin izleği sorulabilir. Böylelikle metne ilişkin düşünsel ön hazırlık yapılmış olur.

Çocuklar Türkçe dersinde okunan metinlerle ilgili resim yapmaya, yazdıkları yazıları resimlemeye yönlendirilebilir. Böylelikle çocuk sanatsal bir sürecin öznesi olabilir. Çocuğun imgesel becerilerinin gelişmesi desteklenebilir. Yapılan resimlerden yola çıkılarak öğrencilerin kültürlerine ve yaşantılarına ilişkin bilgiler edinilebilir. Resim dili gelişen öğrenci kendini çizgi ile kolayca anlatırken, dilsel becerilerini kullanarak kendini anlatma yolunda önemli adımlar atabilir. Yapılan resimler üzerine konuşma etkinlikleri düzenlenebilir.

Karikatür

Öğrencilerin duyu algılarını devindiren sanatsal nitelikli görsel uyarılar Türkçe derslerini bilgi aktarmacılığından kurtarır. Bu uyarılardan biri olan karikatürler, Türkçe öğretiminin öğrenci merkezli olarak gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 1090), karikatürü “insan ve toplumla ilgili her türlü olayı konu alarak abartılı biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlamaktadır.

Yalnızca güldürme işlevini yerine getiren karikatür eksiktir. Çünkü karikatürün güldürmenin yanında haber verme (ileti sunma), eğlendirme, eğitim, karşı çıkma, estetik kaygı ve reklam gibi işlevleri de bulunmaktadır (Topuz, 1986: 84). Karikatürlerin eğitimdeki işlevi çok geç fark edilmiştir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde karikatürlerden yeterli düzeyde yararlanılamamaktadır. Öğretmenlerin konu ile ilgili karikatür bulamaması, kendi çizimlerine güvenmemeleri ve karikatürün politika ile iç içe olduğu görüşü öğretmenleri karikatür kullanımından uzaklaştırmaktadır (Özer, 1994: 37-40).

Karikatür eğitim sistemi içerisinde bir araçtır. Görselliğin yanı sıra içinde düşünce de taşıdığı için insan beyninde kalıcı etkiler bırakır. Mizah yönüyle bu kalıcılığı güçlendirir. Bunun için karikatür ile yapılan eğitimde ezbercilik yoktur. Göze yansıyan düşünce beyinde devinir, mizahın etkisiyle ezber ortadan kalkar (Efe, 2005: 10).

Türkçe eğitim ortamlarında görsel uyarı olarak karikatürün kullanılması dersin akışına devingenlik katabileceği gibi ezberi ortadan kaldırarak öğrenmenin kalıcılığın da katkı sağlayabilir. Karikatürlerle gülen, düşünen bireyler Türkçe öğretimi sürecinde etkin birer özneye dönüşürler.

Sınıfta karikatür yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin; sözcük dağarcıklarının, dil becerilerinin, görsel becerilerinin, yaratıcılıklarının ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Morrison vd. , 2002: 759). Karikatürler anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Karikatürler Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında kullanılarak öğrenciler yazmaya isteklendirilebilir.

Karikatürler düşünme, algılama, ayırt etme becerilerini geliştirmekte, neden sonuç ilişkilerini daha kolay kurabilmeyi sağlamaktadır. Karikatürler toplumlara ve kültürlerle ilişkin ipuçları sunarlar. Bu nedenle bireyler yaşadıkları toplumları karikatürlerle daha kolay tanıyabilir. Karikatürler eleştiri ve özeleştiri becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin sorunlara çözüm önerisi üretmelerini kolaylaştırmakta, sanata olan ilgiyi artırmakta ve estetik duyguları geliştirmektedir (Uslu, 2007: 16).

Karikatürler düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine, estetik duyguların gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bir karikatürden yola çıkarak toplumsal yapıyı, kültürü, bir olayı ya da olguyu sorgulayan; bu sorgulamada neden sonuç ilişkileri kuran, eleştiri ve özeleştiri yapan bireyin düşünme becerileri gelişebilir.

Karikatürler toplumsal hoşgörü, barış ve demokrasi kavramlarının öğrencilerin yaşantısına katılmasında etkili bir görsel uyarandır. Türkçe derslerinin demokratik bir işleyişle yapılandırılması öğrencilerin duygu ve düşünce gelişimlerine uygun bir zemin hazırlayabilir.

Çok uyaranlı eğitim ortamlarında kullanılacak dilsel, görsel ve işitsel uyarıların birbiri ile uyumu ve çocuğa göreliği önemlidir. “Ders konusu olacak karikatürler konu edilen metne uygun olmalıdır. Kolay yorumlanmalı, bilinen ya da anlaşılan olaylar olmalıdır. Öğrenci düzeyinden ayrılmamalıdır. Aynı zamanda etkili olmalıdır.” (Efe: 2005, 20). Öğrenci algılama düzeyi üzerindeki uyarıyı anlamlandıramayabilir. Anlamlandırılmayan uyarılar bireyin gelişim sürecine katkı sağlayamaz. Türkçe eğitimi ortamlarında kullanılan karikatürler çocuğun anlam evrenine uygun seçilmeli; izlemekle ve dilsel uyarılarla uyum içerisinde olmalıdır.

Kısa Film

Çok uyaranlı eğitim ortamlarının bileşenlerinden biri olan kısa film yaşam gerçekliğini devingen bir akış içerisinde izleyene sunan görsel kısa bir öykü olarak nitelendirilebilir. Kısa film görüntülerle anlatılan bir öyküdür. Kısa filmde tek karakter ve konuya odaklanmak söz konusudur (Sever, 2011/a: 170).

Edebiyat sözcüklerle dile gelen bir sanat dalıdır. Kaynak edebiyat metninden çıkan iletiler alıcıya gönderilmektedir. Filmler de ses ve görüntü yoluyla iletilerin alıcıya gönderilmesini sağlarlar (M. Önal, 2011: 11-40). Sanatsal nitelikli kısa filmler, yazınsal nitelikli yapıtlar gibi alıcıya örtük iletiler sunar. Kısa filmlerde bu ileti görüntü ve sesle; yazınsal nitelikli yapıtlarda ise sözcüklerle sunulmaktadır.

Bruner (2008: 63-64’den akt: Akbaş, 2011: 17) filmleri ve kısa filmleri öğrencilere dolaylı olarak deneyim sunan araçlar olarak tanımlamaktadır. Bruner (2008: 63-64’den akt: Akbaş, 2011: 17)’e göre filmler, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren araçlardır. Eğitim ortamlarında kullanılan kısa film türlerinden biri de eğitsel nitelikli kısa filmlerdir.

Eğitsel nitelikli kısa filmler bir olgunun ya da düşüncenin anlatılmasına ve tanıtılmasına katkı sağlar.

Öğrenme ve güdülenme kuramlarına göre hareketli, farklı, ilgi çekici imge ve simgeler, bireylerin zihninde daha fazla yer etmekte, hatırlanmaları daha kolay olmaktadır. Örneğin, yüzlerce sayfalık bir kitabın okunması ile anımsanan sadece yüzde 10 iken, izlenen bir filmin ardından yüzde 50'si hatırlanmaktadır (Örs, 2007: 26). Kısa filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması öğrenilen bilgilerin kalıcılığın sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Dil ve edebiyat öğretimi süreçlerinde derslerin girişinde 5-10 dakikalık filmlerin yeğlenmesi önerilmektedir. Kısa filmler incelenecek metnin olay örgüsünün anlaşılmasına yönelik bir duygu ve düşünce hazırlığı yaratılırken çok uyaranlı sanatsal bir öğretim ortamının yapılandırılmasına da olanak sağlamaktadır (Sever, 2011/a: 171).

Aslan (2011: 197)'a göre dinleme, izleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin sözcük ve kavram dünyalarını geliştirmek amacıyla kısa filmlerden yararlanılabilir. Öğrencilerden izledikleri bir kısa filmi anlatmaları istenerek konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir. Kısa filmler yoğun ve çarpıcı iletileriyle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini devindirerek yazma becerilerinin gelişmesini, öğrencilerin yazma konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilir.

Duyarlı düşünmenin, duyu algılarının geliştirilmesi; demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için kısa filmler dil ve edebiyat ortamlarında kullanılacak önemli araçlardır.

İşitsel Uyarılar

İşitsel uyarılar Türkçe öğretiminin çok uyaranlı bir anlayışla gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Müzik Türkçe öğretiminde kullanılan en temel işitsel uyarandır. Türkçe eğitimi ortamlarında öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarının gelişiminde, dilsel uyarıların anlamlandırma sürecinin desteklenmesinde sanatsal nitelikte klasik müziğe gereksinim duyulmaktadır.

Müzik

Dil ve edebiyat öğretiminin işitsel uyarılardan biri müziktir. Müzik çocuğa etkin biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretir. Öte yandan çocuğun düş gücüne seslenerek onu besler ve yaratma yetisine elverişli bir zemin hazırlar. Müzikle eğitim her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duygusal algıları artırmak, bireylerdeki becerileri geliştirmek, kısacası insanı geliştirmek amacıyla olmalıdır (Yavuzer, 1991: 220-221). Çocuklar için eğitim ortamlarında kullanılan müziklerin ezgi yapısı sade olmalı, kolaylıkla akla yerleşebilmelidir. Çocuğun müziği onun iç dünyasıyla uyuşabilecek bir müzik olmalıdır (Uğurlu, 1987: 586).

Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan müzik; sanatın diliyle öğrenciye belli bir duyguyu, düşüncüyü aktarabilmeyi amaçlamaktadır (Birkök, 2008: 6). Bu nedenle eğitim süreçlerinde müziğin kullanılması önemlidir. Türkçe eğitimi ortamlarında işitsel uyarı olarak kullanılan müzik, öğrencilerin duygu ve düş dünyasının gelişimine katkı sağlayabilir. "Müzik öğrencilerde estetik anlayışının gelişimine katkı sağlamaktadır." (S. Özdemir, 2013: 73).

Bu çalışmada ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun ulaştığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun ulaştığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin eriştiği ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmış; bulgular, tartışma bölümünde betimlenmiştir:

1. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

7. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” eriştiği ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” eriştiği ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

8. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi eriştiği ortalaması ile Türkçe

dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişti ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu çalışmada, kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem belirlenmesine gidilmemiştir.

Yöntem

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında on beş haftalık bir süreç boyunca 30 Ağustos Ortaokulu ikinci sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür.¹

Araştırma, yansız atama ile (şans yoluyla) belirlenmiş yirmi yedişer kişilik iki grup (sınıf) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk; öğretmenler ise kıdem, cinsiyet, yaş açısından denetlenerek denk iki çalışma grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca her iki grubun fiziksel ortamlarının (sınıf) ısı, ışık ve büyüklük yönünden de denkliği sağlanmıştır.

Araştırma gruplarından deney grubu olarak belirlenen sınıfta, uzman kanılarına göre saptanan dilsel, görsel ve işitsel uyaranlar işe koşularak tasarlanan, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülen ve araştırmacı tarafından kurgulanan çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşularak oluşturulan eğitim durumları, kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta ise, Türkçe ders kitabı içindeki metinlere dayalı etkinlikler (geleneksel eğitim süreci) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak için;

1. Okuduğunu anlama becerisi ön-test puanları,
2. Yazılı anlatım becerisi ön-test puanları ile ilgili çözümlenmeler “t-testi” ile yapılmıştır.

Bu araştırma, çok uyaranlı eğitim ortamlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini ne derece etkilediğini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmada belirlenen temel problem ve alt problemleri (denenceleri) yanıtlamak için deneysel desen kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri”; bağımsız değişken ise “çok uyaranlı eğitim ortamları”dır.

Araştırmada; dilsel, görsel ve işitsel uyaranlarla tasarımılanan çok uyaranlı eğitim ortamlarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi denenmiştir. “Kontrol Gruplu Ön-Test ve Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneysel modelin uygulanmasında, yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki grupta da deney

¹ Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersleri haftada altı (6) ders saatidir.

öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 13-14; Karasar, 2000: 97).

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında 15 (on beş) haftalık bir dönem boyunca ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisiyle ilgili olarak geliştirilen denencelerin sınanması amacıyla, İstanbul Ümraniye İlçesinde bulunan 30 Ağustos Ortaokulu 2. Sınıf Türkçe derslerinde, yansız seçimle oluşturulmuş biri deney, öteki de kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür.

Sınıflar, öğrencilerin akademik başarı puanları bakımından birbirine benzer iki gruptan oluşturulmuştur. Deneysel çalışmaya, deney grubunda 27, kontrol grubunda da 27 öğrenci katılmıştır.

Gruplarda yer alan katılımcılara (öğrencilere) bir deneyin parçası oldukları açıklanmayarak deneysel koşul gizlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel problem ve alt problemlerin (denencelerin) sınanması için gerekli olan veriler:

1. Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi,
2. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi,
3. Öğrencilere verilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” (Sever, 2004: 259) ile elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada saptanmış olan denencelerin sınanması için gerekli olan veriler, Sever (2004: 239-257) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve Sever (2004: 259) tarafından geliştirilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” ön-test ve son-test şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanarak elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının dağılımının normal olduğu ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca saptanmıştır.¹ Gruplar normal dağılım gösterdiği için grupların denkliliğinin gösterilmesinde ve araştırma denencelerinin sınanmasında “t-testi”nden yararlanılmıştır. “t-testi” ortalamalar arası anlamlılığın sınanmasında kullanılmaktadır (Karasar, 2000: 236).

Bu araştırmada; grupların bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin bir ölçüsü olan ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının test edilmesinde ve grupların bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki erişimleri arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde, “t-testi”nden yararlanılmıştır.

¹ Deney ve kontrol gruplarının dağılımlarının normalliğine bakılmasında, ön-test ve son-test uygulamalarının SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmesinde Yıldız Teknik Üniversitesi İstatistik Bölümü Öğretim üyesi Doç. Dr. Atif Ahmet Evren’in ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kitap Yazma Komisyonu Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Mehmet Akif Karakuş’un uzman görüşleri alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin sınanması için “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” (Sever, 2004: 261-263) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliği, deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin üç uzmana gösterilip, uzmanların yüz puan üzerinden notlandırması sonucunda üç uzmanın verdiği notların karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir.

Bu araştırmada, denencelerin sınanmasında anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çalışma Grubu ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, bu gruplardan “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” ön-test ve son-testine katılan öğrenci sayıları, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler verilmiş; denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, araştırma konusu olan becerilerinin ön-test puanları açısından başlangıçta (deneysel işlemin başında) farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Deney grubundaki toplam 27 öğrencinin 14’ü kız, 13’ü erkek; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 12’si kız, 15’i erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi”nin Ön-Test ve Son-Test Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney grubunda yer alan 27, kontrol grubunda yer alan 27 öğrencinin tamamı, “Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi ön-test ve son-test uygulamalarına katılmışlardır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	Yaş	Kıdem	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm		
Deney Grubu	28	5	Kadın	Eğitim Öğretmenliği	Fakültesi	Türkçe
Kontrol grubu	31	8	Kadın	Eğitim Öğretmenliği	Fakültesi	Türkçe

Tablo 1’e göre, cinsiyet açısından aynı olan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin yaş ve kıdem yönüyle birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Bilgi” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “bilgi” düzeyindeki ortalama puanları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Bilgi” Düzeyi Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	1.14	1.06	.407	.686	52	p>0.05
Kontrol Grubu	27	1.03	.93				

Tablo 2’ye göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.14, kontrol grubunun ise 1.03’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .407, p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “bilgi” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Kavrama” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “kavrama” düzeyindeki ortalama puanları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Kavrama” Düzeyi Puanları

	N	X	S	t	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	4.68	.145	.886	52	p>0.05
Kontrol Grubu	27	10.33	4.73				

Tablo 3’e göre, deney grubunun ön-test kavrama düzeyi puanları ortalaması 10.51, kontrol grubunun ise 10.33’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test kavrama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .145, p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “kavrama” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Toplam” Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	11.66	5.12				
Kontrol Grubu	27	11.37	4.97	.216	.830	52	p>0.05

Tablo 4’e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 11.66, kontrol grubunun ise 11.37’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .216$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “toplam” puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Bilgi” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “bilgi” düzeyindeki ortalama puanları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Bilgi” Düzeyi Puanları

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	1.22	1.05				
Kontrol Grubu	27	1.22	.89	0.00	1.00	52	p>0.05

Tablo 5’e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.22, kontrol grubunun ise 1.22’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .0$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “bilgi” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Uygulama” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “uygulama” düzeyindeki ortalama puanları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Uygulama” Düzeyi Puanları

	N	\bar{X}	S	t	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	8.70	4.03				
Kontrol Grubu	27	8.66	3.80	.035	.972	52	p>.05

Tablo 6’ya göre, deney grubunun ön-test uygulama düzeyi puanları ortalaması 8.70, kontrol grubunun ise 8.66’dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test uygulama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .035$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “uygulama” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	\bar{X}	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.92	4.38				
Kontrol Grubu	27	9.88	3.98	.032	.974	52	p>.05

Tablo 7’ye göre, deney grubunun yazılı anlatım becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 9.92, kontrol grubunun ise 9.88’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .032$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “toplam” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Genel Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Testinden aldıkları “genel toplam” puanları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Genel Toplam” Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	21.59	8.85				
Kontrol Grubu	27	21.25	7.30	.151	.881	52	p>0.05

Tablo 8’e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi ön-test genel toplam puanları ortalaması 21.59, kontrol grubunun ise 21.25’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “genel toplam” puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir, $t(52) = .151$, $p > .05$.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Testi’nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	X	S	t	P	Sd	Yorum
Deney Grubu	27	62.58	10.70				
Kontrol Grubu	27	57.74	8.83	1.80	.082	26	p>.05

Tablo 9’a göre, deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 62.58, kontrol grubunun ise 57.74’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasında Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Test “toplam” puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Denencelerle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deneysel işlemten sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak verilen (uygulanan) “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi”nden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemi oluşturan alt problemler (denenceler) sınanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişileri ortalamaları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	T	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	.85	1.43				
Kontrol Grubu	27	-.29	1.20	3.18	.002	52	P<0.01

Tablo 10’a göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyi erişi ortalaması .85, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişi ortalaması ise -.29’dur. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 3,188$, $p<.01$.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Kavrama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişi ortalamaları tablo 11’e verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Kavrama” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.66	7.08				
Kontrol Grubu	27	1.55	6.14	4.49	.00	52	P<0.01

Tablo 11’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişi ortalaması 9.66, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “kavrama” düzeyi erişi ortalaması ise 1.55’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 4,494$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “toplam” erişi ortalamaları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	7.54	4.99	0.00	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	1.25	5.99				

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun “toplam” (bilgi+kavrama) erişimi ortalaması 10.51, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” (bilgi+kavrama) erişimi ortalaması ise 1.25’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 4,991$, $p< .01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamaları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	.81	1.49	1.95	.056	52	P>0.05
Kontrol Grubu	27	.11	1.12				

Tablo 13’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyi erişimi ortalaması .81, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişimi ortalaması ise .11’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52)= 1,957$, $p>.05$.

Bu verilere göre, yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “çok uyaranlı eğitim ortamları” ile “geleneksel yöntemin” aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Uygulama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalamaları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.70	7.10	3.69	.001	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	3.37	5.37				

Tablo 14’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişi ortalaması 9.70, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “uygulama” düzeyi erişi ortalaması ise 3.37’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)=3,69$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisi “toplam” erişi ortalamaları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	7.98	3.73	.000	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	3.48	5.65				

Tablo 15’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “toplam” (bilgi+uygulama) erişi ortalaması 10.51, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” erişi ortalaması ise 3.48’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)=3,738$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “Genel Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “genel toplam” erişi ortalamaları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi” “Genel Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	42.62	9.12				
Kontrol Grubu	27	26.00	9.94	6.40	.000	52	P<0.01

Tablo 16’ya göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi “genel toplam” erişimi ortalaması 42.62, “geleneksel yöntemin” kullanıldığı kontrol grubunun “genel toplam” erişimi ortalaması ise 26.00’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52) = 6.402$, $p < .01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi erişimi ortalamaları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	30.88	10.09				
Kontrol Grubu	27	8.44	5.66	11.09	.000	26	P<0.01

Tablo 17’ye göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi erişimi ortalaması 30.88, “geleneksel yöntemin” kullanıldığı kontrol grubunun erişimi ortalaması ise 8.44’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Denence 1, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi ortalaması 0.8, kontrol grubunun erişimi ortalaması -0.2’dir. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasından anlamlı biçimde farklı çıkmıştır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerle öğrencilerin eğlenerek, düşünerek, üreterek geçirdikleri istekli bir öğrenme süreci yaşamaları; eğitim ortamının dilsel (yazınsal nitelikli metinler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli uyaranlar), görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) uyaranlar çeşitlendirilerek yapılandırılması; öğrencilerin çok uyaranlı eğitim ortamıyla etkileşim kurarak bu ortamlardan yarar sağlanması bu durumun gerekçeleri olarak gösterilebilir.

Türkçe Okuduğunu Anlama Testi'nin bilgi düzeyindeki soruları metindeki sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama ve terimlerin anlam bilgisini ölçmeye dönük sorulardır. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunda sözvarlığının geliştirilmesinde dilsel uyaranlardan yararlandığı gibi görsel uyaranlardan da yararlanılmıştır.

Dilsel uyaranlardan yola çıkılarak hazırlanan bulmacalarla öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını bağlamdan kestirerek bulmaları, eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Ad ve önad tamlamalarının öğretiminde resimlerden yararlanılmıştır. Eğitim durumlarında bilmecelelere yer verilerek öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişimine katkı sağlanmıştır. Resimli bilmecelelere de yer verilerek öğrencilerin görsel ve dilsel uyaran arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Türkçe eğitimi ortamları eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüştürülmüştür.

Geleneksel yöntem bilginin aktarılmasına dayanmaktadır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda erişimin eksiye düşmesi; geleneksel yöntemin ezber dayalı olması, öğrencilerin ilgilerini çekebilecekleri uyaranlardan yoksun kalması, geleneksel anlayışla ders işlenmesinin öğrenciyi eğitim sürecinden uzaklaştırması, öğrencilerin yeni edindiği bilgileri yaşantıya dönüştürmesine katkı sağlayabilecek uyaranlarla karşılaşmamasıyla açıklanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 2, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Becerisi Testi incelendiğinde, testte yer alan ve öğrencilerin kavrama düzeyindeki becerilerini ölçen soruların düzeyine uygun okuduğu bir metni tam ve doğru olarak anlayabilmeye dönük olduğu görülmektedir.

Anlayarak okuma; yazıdaki duygu, düşünce ve iletilerin kavranmasını gerektirmektedir. Deney grubunda okuduğunu anlama süreçlerine dönük yapılan etkinliklerde çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşulmuştur.

Görsel ve işitsel uyaranlar öğrencileri dilsel uyaranlar anlam dünyasına yakınlaştırabilmektedir. Metni okumadan önce dikkat çekmede kullanılan resim, karikatür, müzik ve kısa filmler metne ilişkin ipuçları sunarken öğrencileri metnin anlam evrenine çekebilir. Deney grubunda işe koşululan eğitim durumlarında dikkat çekme bölümünde görsel ve işitsel uyaranlardan yararlandığı gibi metinlerin okunmasından sonra; okunan öykünün iletilerine uygun (Zeynep Cemali-Kuzgun: 2011) bir kısa film izletilmesi, okunan

öyküde geçen (Oktay Akbal-Kırmızı Yoyo: 2011) oyun tekerlemesinin benzerinin öğrenciler tarafından söylenmesinin istenmesi vb. etkinliklere yer verilerek metni anlamlandırma süreçleri karikatür, resim, kısa film, müzik, tekerleme gibi uyarlarla desteklenmiştir. Yapılan bu etkinliklerle öğrencilerin dilsel uyarıları tam olarak anlamalarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim durumlarında yazınsal nitelikli; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici dilsel uyarıların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Yazınsal nitelikli uyarıların örtük iletiler açısından zengin ve çok anlamlı olması öğrencilerin sayısız anlamlar çıkarabilmesine olanak sağlamaktadır. Doğrudan ileti veren dilsel uyarılar çocuk okuru okuma sürecinden uzaklaştırabilir. Yazınsal nitelikli metinlerle sunulan örtük iletilerle çocuk okurun özgürce düşünebileceği bir ortam yaratılmıştır. Böylelikle metni anlamlandırma sürecine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Çocuğun duygu, düşünce ve dil dünyasına uygun dilsel uyarılar okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında çocuk okurun özdeşim kurabileceği karakterlerin bulunduğu metinlere yer verilerek okurun metinle sıkı bir ilişki kurması sağlanmaya çalışılmıştır. Sözcük dağarcığının gelişmiş olması da okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Bu nedenle eğitim durumlarındaki dilsel uyarılardan yola çıkılarak sözcük dağarcığını geliştiren çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalarda yalnızca yazınsal nitelikli metinlerden yararlanılmamış; bilmece ve bulmacalar da dilsel uyarı olarak kullanılmıştır.

Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında, metinlerin dil ve düşünce yapılarının kavratılmasını sağlayacak sorular önceden saptanmış, metinlerin içeriği sorulardan yola çıkarak incelenmiştir.

Kontrol grubunda geleneksel eğitim yöntemi uygulanırken ders kitabındaki metinler araç olarak kullanılmaya devam edilmiştir. Dilsel uyarıların anlamlandırılmasına katkı sağlayacak işitsel ve görsel uyarıların kullanılmaması, yalnızca ders kitaplarındaki metinlere bağlı kalınması kontrol grubunun deney grubunun başarısına erişememe nedenleri arasında sayılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kavrama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 3, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisi toplam puan erişimi okuduğunu anlama becerisinin bilgi ve kavrama düzeylerindeki puan ortalamalarının toplamından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin toplam düzeydeki erişiminin deney grubu lehine anlamlı biçimde farklı çıkması; birinci ve ikinci denencede belirtilen değişkenlerin toplam puanı etkilemesi nedenine bağlanarak açıklanabilir.

Denence 4, bulgular tarafından doğrulanmamıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi ortalaması 0.8, kontrol grubunun erişimi ortalaması 0.1'dir. Deney grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması, kontrol

grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasından anlamlı biçimde farklı çıkmamıştır.

Yazılı Anlatım Becerisi testinin bilgi düzeyindeki soruları yazım kuralları ve noktalama bilgisiyle ilgilidir. Yazım kuralları ve noktalama bilgisiyle ilgili kazanımlar ezberle dönük süreçlerin de işletilmesini gerektirmektedir. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının ezberle dönük süreçlerde geleneksel yöntemin uygulandığı eğitim ortamlarından daha etkili olduğu söylenemez. Deney grubunun erişimi ortalamasının kontrol grubunun erişimi ortalamasından yüksek çıkmasında, deney grubunda yazma çalışmalarına yeterince yer verilerek öğrencilere uygulama olanağı yaratılmasının etkisi olabilir.

Deney grubunun erişimi ortalaması kontrol grubuna göre fazladır ancak erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ölçme aracında, yazılı anlatım becerisinin bilgi düzeyindeki kazanımlarını ölçen üç soru bulunmaktadır. Bu durum deney ve kontrol grupları erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkmaması nedenleri arasında gösterilebilir.

Geleneksel eğitim yönteminin işle koşulduğu eğitim ortamları ile çok uyaranlı eğitim ortamlarının işle koşulduğu eğitim ortamlarının yazılı anlatım becerisinin bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasında benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Denence 5, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçme aracının yazılı anlatım becerisi uygulama düzeyindeki sorularıyla “noktalama ve yazım kurallarını uygulayabilme”, “sözcük türleriyle ilgili ilkeleri uygulayabilme”, “sözcüklerin yapı özellikleriyle ilgili ilkeleri uygulayabilme”, “tümce ile ilgili ilkeleri uygulayabilme”nin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Deney grubunda sözcük türleri, sözcüğün yapısı ve tümce bilgisiyle ilgili etkinliklerinin yapılandırılmasında dilsel ve görsel uyaranlardan yararlanılmıştır. Resimlerden yola çıkarak tekil, çoğul, özel, cins, somut ve soyut adların öğretimine ilişkin etkinlikler yapılandırılmıştır. Adılların ve önad tamlamalarının öğretiminde resimlerden yararlanılmıştır. Benzetme sanatının öğretiminde görseller sunularak öğrencilerden görselleri eşleştirerek benzetme oluşturmaları ve tümce kurmaları istenmiştir.

Deney grubunda noktalama işaretlerinin kullanımı ve yazım kuralları ile ilgili kazanımların edindirilmesinde dilsel ve görsel uyaranlardan yararlanılmış; kuralların ve ilkelerin dilsel, görsel uyaranlardan yola çıkarak öğrenciler tarafından oluşturulması sağlanmıştır. Yazınsal metinlerden noktalama işaretleri kullanılmadan alınan bölümlere, uygun noktalama işaretlerini koymaları öğrencilerden istenmiştir. Dilbilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili kazanımların edindirilmesinde yazma çalışmaları önemlidir. Deney grubunda görsel, işitsel ve dilsel uyaranlardan yola çıkarak yapılan yazma çalışmalarıyla öğrencilere uygulama olanakları sunulmuştur. Öğrencilerin, yazım ve noktalamayla ilgili kuralları alışkanlığa dönüştürebilmelerine katkı sağlanmıştır.

Geleneksel eğitim yöntemine göre ders işleyişinin yürütüldüğü kontrol grubunda yürürlükteki eğitim anlayışı uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin uygulama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı

eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 6, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Yazılı anlatım becerisi toplam puan erişisi yazılı anlatım becerisinin bilgi ve uygulama düzeylerindeki puan ortalamalarının toplamından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Yazılı anlatım becerisinin toplam düzeydeki erişisinin deney grubu lehine anlamlı biçimde farklı çıkması; dördüncü ve beşinci denencede belirtilen değişkenlerin toplam puanı etkilemesi nedenine bağlanarak açıklanabilir.

Denence 7, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişi ortalaması, bilgi ve kavrama düzeylerindeki davranışları içeren okuduğunu anlama becerisinin toplam erişi ortalaması ile bilgi ve uygulama düzeylerindeki davranışları içeren yazılı anlatım becerisinin toplam erişi ortalamasının genel toplamına ilişkin bir ortalamadır.

Deney grubunun genel toplam erişi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 1, 2 ile denence 4, 5'teki bütün değişkenlerin genel toplam erişisini de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 8, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Türkçe dersi bir beceri dersi olduğu için yazılı anlatım becerisinin sınanmasında uygulamanın daha uygun olabileceği düşüncesiyle deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak kompozisyon tipi yazılı anlatım becerisi testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım yönünden değerlendirilmiştir.

Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında yazma becerisinin geliştirilmesi için görsel, işitsel ve dilsel uyarılardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyarıların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğrencileri düş ve düşünce üretmeye isteklendirebilir (Sever, 2011/a: 169). Yazma etkinliklerinde kullanılan dilsel, görsel ve işitsel uyarılarla öğrencilerin duygu ve düşünce dünyası beslenmiştir. Söz konusu uyarıların öğrencilerin anlamlandırma düzeyine uygun ve sanatsal nitelikli olmasına özen gösterilmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için eğitim durumlarında birçok yazma etkinliğine yer verilmiştir. Karikatürlerden, kısa filmlerden, müzikten, resimlerden, metinlerden yola çıkarak yazma çalışmaları yapılmıştır. Dinletilen müziğin ve okunan şiirin duyumsattıklarından yola çıkarak şiir yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilere bir öykü okunmuş ardından kısa film izletilmiştir. Okunan öykü ile izletilen filmin benzerliklerini yazmaları istenmiştir. Yazma çalışmalarında kullanılan kısa filmlerde yer alan kahramanların çocuk okurun özdeşim kurabileceği nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. “Ben kısa filmdeki kahraman olsaydım...” konulu yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını resimlerle destekledikleri, yazma etkinliklerinin oyunlaştırıldığı (mektup ya da telgraf oyunu) çalışmalara; karikatür yazma-çizme, tekerleme yazma çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin eğlenerek üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Geleneksel yöntem doğrultusunda öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubunda yürürlükteki etkinliklere devam edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin kompozisyon (yazılı anlatım) becerisinin eriştiği ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Çağdaş toplumlar iletişim becerileri gelişmiş bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumsal iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinde anlama ve anlatma becerilerinin önemli etkilerinin olduğunu söylenebilir. Anadili öğretiminin temel amacı bireyde anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, çok uyaranlı eğitim ortamlarının geleneksel yöntemle kurgulanmış eğitim ortamlarından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Türkçe dersi eğitim ortamları çok uyaranlı eğitim ortamlarına göre düzenlenebilir.
2. Türkçe dersinde kullanılan görsel, işitsel ve dilsel uyaranlar çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olarak seçilmelidir.
3. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi diğer sınıf düzeylerinde de sınanabilir.
4. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının anadili öğretimindeki etkisini saptamak amacıyla nitel verileri de (öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, sürecin gözlemi vb.) içeren yeni çalışmalar yapılabilir.
5. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının etkileri, diğer öğretim alanlarında yapılacak deneysel çalışmalarla da sınanabilir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (2008). How do animations influence learning?. D. Robinson, G. Schraw (Eds.). *Current perspectives on cognition, learning, and instruction: recent innovations in educational technology that facilitate student learning* (p.37-67). Information Age Publishing. http://www.psychology.nottingham.ac.uk/staff/sea/ainsworth_animations.pdf adresinden 20.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Akalın, S. (1987). Çocuk oyunları ve oyun tekerlemeleri. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yıllığı 1987* (s.84-90). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Akbal, O. (2011). *Kırmızı yoyo*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Akbaş, O. (2011). Bir öğrenme nesnesi olarak eğitsel kısa filmler: öğretmen adaylarının çektikleri eğitsel kısa filmler üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 15-27.
- Akerson, F. E. (2008). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. and Can, Y. M. (2011). An investigation of the effect of puzzles on preschooler's developmental areas. *Social And Natural Sciences Journal*, 4, 20-23. <http://ojs.journals.cz/index.php/SNSJ/article/view/293/296> adresinden 23.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ashaver, D., Igyuve, S. M. (2013). The use of audio-visual materials in the teaching and learning processes in colleges of education in benue state-nigeria. *IOSR Journal of Research Method in Education*, 1 (6), 44-45. <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol1%20Issue6/G0164455.pdf> adresinden 22.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, C. (2007). Çocuk edebiyatı ürünleriyle kurgulanmış türkçe öğretimi. Zeliha Güneş (Ed.). *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s.163-186). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 914.
- Aslan, C. (2010/a). An analysis of turkish and french literature textbooks outer structure and visual elements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 880-889.
- Aslan, C. (2010/b). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 127-152.
- Aslan, C. (2011). Sanatsal bir uyarın olarak kısa filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması. S. Sever, M. Oğan, M. Aykaç, S. Canlı, Ş. Önal (Editörler). *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı: Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler* (s. 193-204). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no:319.
- Aslan, C. (2013). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.
- Baleghizadeh, S., Dargahi, Z. (2010). The effect of nursery rhymes on efl children's reading ability. *The NERA Journal*, 46 (1), 71-75.
- Binyazar, A. , Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-12. www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/.../322 adresinden 22.08. 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Brünken, R., Steinbacher, S., Plass, J. L. and Leutner, D. (2002). Assessment of cognitive load in multimedia learning using dual-task methodology. *Experimental Psychology*, 49 (2), 109-119.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, J. M. (2011). Audiovisual riddles to stimulate children's creative thinking. *Comunicar*, 36 (18). 123-130. <http://eprints.rclis.org/17606/1/en123-130.pdf> adresinden 17.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Cemali, Z. (2011). *Patenli kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Demirel, Ö., Şahinel M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dursun, O. (2009). Medyada (basın) eğlenceyle sunulan ideoloji anadolu'da vakit gazetesinin bulmacası üzerine bir analiz. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 37, 65-87.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim: karikatür sanatının eğitimdeki işlevi*. İzmir: Etki Yayınları.
- Elçin, Ş. (1987). Bilmeceler üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yyllığı 1987* (s. 91-98). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Erdoğan, F. (1987). Fatih erdoğan'la çocuk açısından resimli kitap üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yyllığı 1987* (s. 498-500). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Frey, B. A., Sutton, J. M. (2010). A model for developing multimedia learning projects. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), 491-507.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gözaydın, N. (1985). Çocuk ve folklor. *Türk Dili Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 49 (400), 326-329.
- Gwaravanda, E. T., Masaka, D. (2008). Shona reasoning skills in zimbabwe: the importance of riddles. *Journal of Pan African Studies*, 2 (5), 193-208.
- Huang, C. (2005). Designing high-quality interactive multimedia learning modules. *Computerized Medical Imaging and Graphics*, 29 (2-3), 223-233. <https://cset.stanford.edu.tr> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İnceoğlu, Y., G. , Çomak, N. A. (2009). *Metin çözümlemeleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*. (s. 22-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ke, F., Lin, H. and Ching, Y. (2006). Effects of animation on multi-level learning outcomes for learners with different characteristics: a meta-analytic assessment and interpretation. *Journal of Visual Literacy*, 26 (1), 15-40.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002/a). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119. <http://digitalstrategist.typepad.com/Readings/EDBT5501/Mayer%20and%20Moreno.pdf> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002/b). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 87-99.
- Mayer, E. R., Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates*, 38 (1), 43-52.

- Mayer, E. R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning., Richard Mayer (ed.). *The cambridge handbook of multimedia learning*. (s.31-48). New York: Cambridge University Press.
- McVicker, C. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6.7.8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu* http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari adresinden 04.08.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Morrison, T. G., George, G. B. and Chilcoat, W. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45 (8), 758-767.
- Multimodal Learning Through Media: What The Research Says. (2008). CISCO systems, 1-24. <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf> adresinden 07.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ode, E. O. (2014). Impact of audio-visual (avs) resources on teaching and learning in some selected private secondary schools in makurdi. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2 (5), 195-202.
- Önal, M. (2011). Edebiyat, iletişim ve sinema. Fatih Sakallı (Ed.). *Edebiyat ve sinema edebi eserden beyaz perdeye*. (s.11-43). İstanbul: Hat Yayınevi.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-29.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil türkçemiz üzerine konuşmalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. U. (2013). Edebiyat ve müzik. *Kurgu Düşün Sanat Edebiyat Dergisi*, 11, 72-73.
- Özer, A. (1994). *İletişimin çizgi dili karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 763.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2013). *Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. İstanbul: 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi.
- Reed, S. K. (2006). Cognitive architectures for multimedia learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 87-98.
- Russell, D. (2009). *Literature for children a short introduction*. America: Pearson Education, Inc.
- Schnotz, W. (2002) Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 101-120.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler. Zeliha Güneş (Ed.). *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s. 39-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın no: 914.
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde türkçe. Ç. İkrâm, N. K. Şahbaz (Editörler). *Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiri Kitapçığı* (s.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

- Sever, S. (2011/a). Dil ve edebiyat öğretiminde kısa film ve karikatür. S. Sever, M. Oğan, M. Aykaç, S. Canlı, Ş. Önal (Editörler). *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı: Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler* (s. 169-191). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no: 319.
- Sever, S. (2011/b). Okulöncesi eğitim sürecinin bir oyun gereci olarak tekerleme ve bilmeceler. Zeliha Güneş (Ed.). *Okulöncesinde çocuk edebiyatı*. (5. Baskı). (s. 129-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın no: 941.
- Sever, S. (2013). Çocukla yazınsal iletişim. *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (s. 41-58). İzmir: Tudem Yayınları.
- Tarawneh, H., Tarawneh, M. and Alzboun, F. (2011). Enhancing the quality of e-learning systems via multimedia learning tools. *International Journal of Computer Science Issues*, 8 (6), 107-111. <http://ijcsi.org/papers/IJCSI-8-6-2-107-111.pdf> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2008). *Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirası*. M. Öcal Oğuz (Ed.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü 3158, Sanat Eserleri Dizisi 471.
- Tejwani, S. (2012). Comparison of educational comics instructional material and traditional method in terms of conceptual understanding in economics of ninth graders. *International Educational E-Journal*, 1 (5), 10-15. <http://www.oijrj.org/ejournal/oct-nov-dec2012/02.pdf> adresinden 21.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Teoh, B. S., Neo, T. (2007). Interactive multimedia learning: students' attitudes and learning impact in an animation course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6 (4), 28-37. <http://www.tojet.net/articles/v6i4/643.pdf> adresinden 22.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Topuz, H. (1986). *İletişimde karikatür ve toplum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uğurlu, S. (1987). Haydar sanal'la türk müziği ve çocuk müziği üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yillığı* (s. 586-599). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-19.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yavuzer, H. (1991). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk resim çalışmalarına genel bakış. Bekir Onur (Ed.). *Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 274-277). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 2.
- Yetkin, S. K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (4), 125-129.
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62 (2), 128-137.