

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERS PROGRAMI GÖRSEL  
OKUMA-GÖRSEL SUNU KAZANIMLARININ VE İLK OKUMA  
YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSELLERİN  
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**DANIŞMAN**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

**HAZIRLAYAN**

Eyüp BOZKURT

**ELAZIĞ-2011**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERS PROGRAMI GÖRSEL  
OKUMA-GÖRSEL SUNU KAZANIMLARININ VE İLK OKUMA  
YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSELLERİN  
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**DANIŞMAN**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

**HAZIRLAYAN**

Eyüp BOZKURT

Bu tez, .... / .... 2011 aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

1.

2.

3.

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun .... / .... / .....  
Tarih ve .... Sayılı kararıyla onaylanmıştır.

**Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**

**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu  
Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin  
Etkililiğinin İncelenmesi****Eyüp BOZKURT****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****İlköğretim Anabilim Dalı****Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı****Elazığ-2011 Sayfa XVIII+115**

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders programında yer alan görsellerin niteliğini ve rolünü, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programı ve Ders Kitaplarında yer alan görsellere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı ses temelli cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının, öğrenci düzeyine uygunluğu, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı ses temelli cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını kazandırırken ne oranda problem yaşandığını belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Muş ilinde görev yapan birinci sınıf ve birinci sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Muş ilinde görev yapan 310 birinci sınıf ve birinci sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın belirlenen amaca ulaşması için gerekli olan veriler kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, öğretim sürecinde kazanımları kazanırken kazandırırken ne oranda problem yaşanmaktadır, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkisi olmak üzere üç bölümde hazırlanmış anket formu uygulanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayarda SPSS 16,0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde % ve frekans alınmış, t testi ve varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımları genel olarak öğrenci seviyesine uygun bulmuşlardır. Yine araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların kazandırılması sürecinde genel olarak sorun yaşanmadığı görüşünü bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin çevre koşullarına uygun görsellerden seçilmesi gerektiğini, ders kitaplarında yer alan görsellerin günlük yaşamdan seçildiğini belirtmişlerdir. Görsellerin okuma yazma öğretiminde dikkat çekici ve derse karşı ilgi arttırıcı özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre farklı ve dikkat çekici görsellerin okuma yazma öğretiminde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolünün önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır. Düşük kıdeme sahip öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu; yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla kabul etmişlerdir.

İl merkezinde çalışan öğretmenler, ilçe merkezinde ve köyde çalışan öğretmenlere göre görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların kazandırılması sürecinde daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel Okuma, Görsel Sunu, Görseller, Görsellerin Etkisi

**ABSTRACT****Master Thesis****Examination of Achievements gained through Visual Reading- Visual Presentation of First Grade Turkish Lessons at Primary Schools and the Efficiency of Visual Aids used in Teaching Basic Reading and Writing****Eyüp BOZKURT****Firat University****Institute of Education Sciences****Department of Primary Education****The Field of Primary School Teaching****ELAZIĞ-2011 Page XVIII+115**

The aim of this study is to determine the rate of problems which were faced while receiving opinions of teachers about the peculiarities and the role of visual aids in the first-grade Turkish lesson schedule at primary schools, the visual aids in the in the first-grade Turkish lesson course books and schedule at primary schools, the suitability of the gains of visual reading and visual presentation to the pupils' levels, in the first-grade first reading & writing schedule in the voice-based sentence method, and while developing the gains of visual reading and visual presentation in the first-grade first reading & writing schedule in the voice-based sentence method at primary schools. The research population was constituted out of the first- grade teachers and teachers who had taught first-grade in the school year 2010-2011, in the province Muş. The exemplification of the research was applied on 310 first- grade teachers and teachers who had taught first-grade in the province Muş. A questionnaire was arranged in three units for reaching the aims determined for the research. These units are respectively: the suitability of the required data for reaching the determined purpose of the research for the pupils' levels, the rate of problems faced while gains were developed during the learning procedure, the influence of visual aids with the voice-based sentence method. The statistical analysis of research data was verified by using SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) on PCs. % and frequency, "t " tests and analysis of variance were utilized for data analysis.

The teachers who participated to the research found the gains in the fields of visual reading and visual presentation learning proper to the pupils' levels in general. The

teachers who participated to the research had also noted that, no general problems occurred in the fields of visual reading and visual presentation learning.

The teachers who participated to the research revealed that, the visual aids used for the reading & writing courses had to be selected from visuals proper to the environmental conditions, that the visual aids in course books were selected from daily life. Finally it was concluded that, visual aids in reading & writing courses were remarkable, and caused an increase in the interest for the course.

Female teachers had ( when compared with the opinions of male teachers) a general opinion that different and special visual aids were more impressive in reading & writing courses. Teachers who were just at the beginning of their career, stated that visual aids played an important role in teaching reading & writing. The fact that achievements gained in the fields of visual reading and visual presentation were suitable for the pupils' levels, was more appreciated by teachers of a lower rank than by teachers of higher ranks.

Teachers who work in the city centre stated that they faced less problems in developing gains in visual reading and visual presentation when compared with teachers working in the county seats and villages.

**Keywords:** Visual reading, Visual presentation, Visual aids, The influence of visual aids

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ONAY .....	II
ÖZET .....	III
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XIII
TABLolar LİSTESİ .....	XIV
EKLER LİSTESİ .....	XVII
ÖN SÖZ .....	XVIII

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	1
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Sayıtlılar .....	3
1.5. Sınırlılıklar .....	3
1.6. Tanımlar .....	3
1.7. Kısaltmalar .....	4

### İKİNCİ BÖLÜM

#### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilim ve Dil Öğretimi .....	5
2.1.1. Dil .....	5
2.1.2. Ana Dili .....	6
2.1.3. Ana Dili Öğretimi .....	7
2.1.4. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları .....	9
2.1.4.1. Dinleme .....	10
2.1.4.2. Okuma .....	11
2.1.4.3. Konuşma .....	13
2.1.4.4. Yazma .....	14
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi .....	15
2.2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı .....	15

2.2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi .....	17
2.2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri .....	17
2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri .....	18
2.2.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü .....	19
2.2.6. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Açısından Birinci Sınıf Öğrencilerini Tanıma .....	20
2.2.6.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri .....	20
2.2.6.2. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziksel Özellikleri .....	21
2.2.6.3. Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri .....	21
2.2.6.4. Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri .....	22
2.2.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler .....	23
2.2.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri .....	23
2.2.8.1. Bireşim Yöntem ve Tekniği .....	24
2.2.8.1.1. Harf Tekniği .....	25
2.2.8.1.2. Ses Tekniği .....	25
2.2.8.1.3. Hece Tekniği .....	26
2.2.8.1.4. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri .....	26
2.2.8.1.5. Öykü Çözümleme Tekniği .....	27
2.2.8.1.6. Cümle Çözümleme Tekniği .....	27
2.2.8.1.7. Kelime Çözümleme Tekniği .....	29
2.2.8.2. Karma Yöntem ve Teknikleri .....	30
2.2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	30
2.2.9.1. Ses Temelli Cümle Yönteminde Materyaller .....	31
2.2.9.2. Ses Temelli Cümle Yönteminde Görseller .....	32
2.2.10. Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Görseller .....	33
2.2.11. Okuma Yazma Ders Kitaplarında Görseller .....	34
2.2.12. Görsel Okuma ve Görsel Sunu .....	35
2.3. İlgili Araştırmalar .....	36

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	46
3.2. Evren .....	46



3.3. Örneklem .....	46
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	47
3.5. Verilerin Toplanması .....	47
3.6. Verilerin Analizi .....	47

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 50**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	50
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı .....	50
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Dağılımı .....	50
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı .....	51
4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....	51
4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı .....	52
4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuklarına Göre Dağılımı .....	52
4.2. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna Göre Dağılımları .....	53
4.3. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Dağılımlar .....	55
4.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	58
4.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	60
4.6. Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	62
4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	64

- 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 65
- 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 67
- 4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 68
- 4.11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 69
- 4.12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 70
- 4.13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşadığına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 74
- 4.14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 76
- 4.15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 77
- 4.16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 78
- 4.17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı

Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	79
4.18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşadığına İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	81
4.19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	82
4.20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
4.21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	86
4.22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	87
4.23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşadığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	89
4.24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	91
4.25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	93
4.26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	95

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar .....	97
5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar .....	97
5.1.2. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	98
5.1.3. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Sonuçlar .....	98
5.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Sonuçlar .....	98
5.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Sonuçlar .....	98
5.1.6. Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Sonuçlar .....	99
5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar .....	99
5.1.8. Araştırmaya Katılanların Görev Yeri Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar .....	100
5.1.9. Araştırmaya Katılanların En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar ...	101
5.1.10. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar .....	101
5.2. Öneriler .....	102
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>104</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>112</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>115</b>

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b><u>Sayfa No</u></b>
<b>Şekil 1.</b> Ana dili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	9
<b>Şekil 2.</b> Bireşim Yönteminin Şematik Olarak Gösterimi .....	24
<b>Şekil 3.</b> Çözümleme yönteminin şematik gösterimi.....	26

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı .....	50
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yeri Dağılımı.....	50
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Dağılımı.....	51
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı .....	51
<b>Tablo 5.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı .....	52
<b>Tablo 6.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuklarına Göre Dağılımı.....	52
<b>Tablo 7.</b> İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	53
<b>Tablo 8.</b> İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazan(dır)ma Sürecinde Yaşanılan Problemlere İlişkin Dağılımlar .....	56
<b>Tablo 9.</b> İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Dağılımlar .....	58
<b>Tablo 10.</b> İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Dağılımlar.....	60
<b>Tablo 11.</b> Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	62
<b>Tablo 12.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
<b>Tablo 13.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	65

<b>Tablo 14.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	67
<b>Tablo 15.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	68
<b>Tablo 16.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	69
<b>Tablo 17.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 18.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	74
<b>Tablo 19.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	76
<b>Tablo 20.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	77
<b>Tablo 21.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	78
<b>Tablo 22.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması ....	79
<b>Tablo 23.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı	

	Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	81
<b>Tablo 24.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
<b>Tablo 25.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	84
<b>Tablo 26.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	86
<b>Tablo 27.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
<b>Tablo 28.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	89
<b>Tablo 29.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	91
<b>Tablo 30.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	93
<b>Tablo 31.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	95



**EKLER LİSTESİ**

	<u>Sayfa No</u>
<b>Ek 1.</b> Uygulama İzin Belgesi.....	112
<b>Ek 2.</b> Anket Formu .....	113

**ÖN SÖZ**

Bilimin doğması ve özellikle gelişmesinde okuma yazmanın etkisi yadsınamaz bir gerçektir. İlk okuma yazma öğretimi ise üzerinde her ne kadar çalışılmış olsada eğitim sistemimizde tartışmaların sürdüğü bir alandır. Sürekli değişen eğitim programları bu durumun göstergesidir.

En son PISA verilerine göre ülkemizin başarısı artmıştır. Bu durum 2005 yılında uygulamaya konulan yapısalci yaklaşıma dayalı hazırlanan öğretim programları ve ses temelli cümle yönteminin bir başarısı olarak öngörülebilir. Bu araştırma ise ilk okuma yazma öğretiminde görsellerin etkisini ortaya koymakla birlikte daha etkili ve verimli bir okuma yazma öğretim sürecinin yürütülmesi açısından önemlidir.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren yardımlarını esirgemeyen ve destek olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN' a ve araştırmanın her aşamasında büyük desteğini gördüğüm hayatımda önemli bir yere sahip olan Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN hocama teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde destek ve yardımcı olan arkadaşlarıma, bugünlere gelmemde büyük özveride bulunan ve bana her zaman destek olan babama, ablama, evimizin gülü Beyzanur' uma ve canım anneme teşekkür ederim.

**ELAZIĞ, 2011**

**Eyüp BOZKURT**

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Genel olarak eğitim öğretim sürecinin başladığı ve temel olarak kabul edildiği ilköğretim birinci sınıf, çocukların öğrenim hayatında çok önemli bir yere sahiptir. İlköğretim birinci sınıf, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeye ve okul kültürüne uyum sağlamaya başladığı yerdir. İlköğretimin birinci sınıflarında yapılan okuma yazma eğitiminin kaliteli ve etkili olması için çocukların gelişimsel dönemlerine, yaşlarına uygun olarak yöntem ve metotlar kullanılmaktadır. Bu yöntemler uygulanırken çocukların somut işlemler döneminde olduğu unutulmamalı ve bu döneme uygun etkinlikler seçilmelidir. Bu dönem çocukları elleri ile dokundukları, gözleri ile gördükleri nesne veya olayları daha iyi algılamakta ve öğrenmektedirler. Ülkemizde de çocukların bu gelişimsel dönemleri dikkate alındığı için 2005 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretimine geçilmiştir.

Ses temelli cümle yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmasını ve yapılandırmasını temel almıştır. Sesler verilmeden önce günlük yaşamla ilgili bağlantı oluşturacak şekilde hissettirilmeye çalışılır. Sesler hissettirilirken daha çok görsellerden faydalanılmaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde çocuklar günlük yaşamında kullandığı veya bildiği nesnelerin görselleri ile sıkça karşılaşmakta yaparak ve yaşayarak öğrenmeye sevk edilmektedirler. Çocuklar karşılaştıkları bu görseller ile okuma yazma öğretiminde sesleri daha iyi algılamakta ve öğrenmektedir. Bu çalışmada, okuma yazmanın amacı, ilk okuma yazma öğretim yöntemleri ve okuma yazma öğretiminde görsellerin etkisi üzerinde durulmuş ve bu konularla ilgili literatür taranarak ilk okuma yazma öğretiminin ve görsellerin önemi ortaya konulmuştur.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel okuma-görsel sunu kazanımlarını kazan(dır)ırken ne oranda problem yaşandığı, okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkiliğini, bu görsellerin ders kitapları veya kaynak

kitaplarda ki yeterlilikleri, birinci sınıf öğretmenlerinin görsellere bakış açılarını ve görsellerin rolü ve niteliğini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders programında yer alan görsellerin niteliği ve rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer alan görsellere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımları, öğrenci düzeyine ne derece uygundur?
4. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY’ de yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını kazandırırken ne oranda problem yaşanmaktadır?
5. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programında ve Ders Kitaplarında yer alan görsellerin niteliği ve rolüne ilişkin olarak görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin görüşleri:
  - a) Cinsiyet
  - b) Mesleki Kıdem
  - c) Görev Yapılan Yer
  - d) En Son Mezun Olunan Okul Türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma öğretiminin başladığı ilköğretim birinci sınıflar çocukların akademik hayatında en önemli döneme sahiptir. “Okuma ve yazma, günümüz dünyasında, sosyalleşme ve öğrenmenin en etkin araçlarından” (Turan, 2007: 31). Okuma yazma öğretimini iyi almış öğrenciler kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerini kazanmada önemli bir yol kat etmiş olurlar. “Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür” (Çelenk, 2007: 32).

Çocukların akademik hayatında önemli bir noktaya sahip olan okuma yazma öğretiminin daha iyi yapılabilmesi açısından 2005 yılında yapılan değişiklik ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine başlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak STCY’ de seslerin hissettirilmesi aşamasında görseller kullanılmaya başlanmıştır. 2005 yılında yapılan değişiklik ile görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları da programa eklenmiştir.

Buradan hareketle Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliği, okuma yazma öğretiminde ki rolü, ders kitaplarında yer alan görsellerin olumlu ve eksik yönlerinin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımları kazandırırken ne oranda problem yaşandığını belirlemek açısından bu araştırma önemlidir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. İlköğretim birinci sınıf öğretmenleri, ankette belirttikleri görüşler, içinde buldukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Okuma Yazma:** “Beyin teknolojisini” geliştirme ve bu yolla bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel, politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanmasıdır (Güneş, 2000: 13).

**Ses Temelli Cümle Yöntemi:** İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir (Turan, 2007: 9).

**Görsel Okuma:** Yazılı metinlerin dışında kalan resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk vb ile doğa ve sosyal olayları anlamlandırmada, zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2007: 249).

**Görsel Sunu:** Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006: 106).

### **1.7. Kısaltmalar**

**LSD:** Least Significant Difference t test

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**STCY:** Ses Temelli Cümle Yöntemi

**GOGS:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu

**TV:** Televizyon

**Vb:** Ve Benzeri

## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil Bilim ve Dil Öğretimi

##### 2.1.1. Dil

Dil bilimini ve dilin önemini anlayabilmek için dil hakkında yapılmış olan tanımlara bakmak gerekmektedir:

“Dil, düşünce duygu ve isteklerin, bir topluma ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizgedir.”(Aksan, 2003: 55).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” ( Ergin 2000: 3).

İnsanı doğada yaşayan diğer canlı varlıklardan ayıran ve farklı kılan en önemli özellik dildir. Bu yüzden dilin değişik tanımları yapılmakta ve değişik işlevleri olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. “İster işaretlerle ister konuşma yolu kullanarak olsun dil olmadan insanoğlunun bugünkü gelişmişlik düzeyine erişmesi pek mümkün değildir” (Topbaş, 2010: 16).

“Dil, insanlar arasındaki anlaşmayı gelişigüzel bir sistemde sağlamıyor” (Yıldız 2008: 9). Çünkü dil, sistem ve kurallara bağlı olarak insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktadır. İnsanlar arasındaki iletişimin doğru ve etkili bir şekilde yürütülmesi için dilin doğru ve kurallara bağlı olarak kullanılması gerekmektedir.

İletişim sürecinin gelişmesinde etkili olan dilin doğru olarak kullanılması için yapılacak çalışmalar ilk olarak ailede başlamaktadır. “Dil edinim süreci çocuk doğar doğmaz başlamaktadır ve çocuğun çevresindeki dil kullanımına bağlıdır” (Yılmaz 2009:2). Çocuk ailede edindiği bu dil sayesinde iletişim kurmaya başlamaktadır. “Konuşulan dil, bizi insanın yaşamına, hayat anlayışına, neden hoşlanıp neden hoşlanmadığına götürür”(Yıldız 2008: 15)

“Dil, insan gelişiminin ve öğrenmenin kalbidir” (Güneş 2007: 24). İnsan gelişimine en önemli katkıyı yapan dil sayesinde, insanlar toplumlar ile sağlıklı iletişim

kurmakta ve kendisini ifade edip duygu, düşünce ve görüşlerini rahatlıkla anlatabilmektedir. Çocukların doğumuyla başlayan dil gelişiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi insanların ilerleyen yıllardaki yaşamını ve hayatını etkileyecek önemli bir konudur. “Dil yardımıyla bir yandan çevresinde olup bitenleri öğrenmeye başlayan çocuk, bu öğrenme etkinliği ve dil yardımıyla aynı zamanda sosyal bir varlık olma sürecine girer” (Oçak, 2007: 13).

İnsanlar sosyal bir varlık olma sürecine girerken dilini etkili ve doğru kullanma becerisi ile gerçekleştirirler. “Kişinin toplumda yerini alabilmesi kendine güven, kendini ifade, düşünme, analiz etme, nedenleri araştırma, mantık yürütme, bir işe girişmeden önce karar verme, sonuçları hakkında kestirime bulunabilme, kendi sorunları ile başa çıkabilme gibi süreçlere katılımı ile değerlendirilebilir” ( Topbaş, 2010: 35). Dili veya ana dilini kuralları ile kullanan bir birey toplum içinde ki saygınlığını da kazanmış olur ve sosyal bir birey olarak toplum içinde yer almış olur.

### **2.1.2. Ana Dili**

“Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlama ve anlatma, iletişim kurma aracı olan bir dili vardır ” (Güleryüz, 2004:2). Dil insanlar arasında iletişim kuran ve insanların birbirlerini anlamasını sağlayan, en önemli unsurdur. Dil sayesinde insanlar bilgi edinir ve bu bilgileri geliştirip nesiller boyunca aktarırlar. “Anlamanın, anlatmanın günümüzdeki en yetkin biçimi olan bilim, dil-düşünce ilişkisindeki evrimin en yüksek aşaması ile insanı salt anlayan, anlatan varlık olmaktan çıkarmış, değiştiren, denetleyen, yüksek ilkeleri olan varlığa dönüştürmüştür” (Bıçakçı, 2008: 3). İnsanlar bütün bu bilimsel yenilikleri yaparken ve insanlara aktarıırken ana dilini kullanmaktadırlar.

“Ana dili, çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslenip gelişen bir iletişim aracıdır” (Güleryüz, 2004: 6). Bu iletişim aracı sayesinde insanlar duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, iletişim kurabilir ve kültürel özelliklerini nesilden nesile aktarabilirler.

İnsanlar iletişim becerilerini geliştirdiği ve sağlıklı iletişim kurduğu takdirde kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve yaşamında başarılı olmaktadır. “Kişinin iletişim yeteneğinin geliştirilmesi, dilini kullanabilme becerisi ile doğru orantılıdır” (Yılmaz, 2009:3).



İnsanlar ana dilini sağlıklı ve etkili kullandıkça daha da başarılı olmakta ve söylenen sözleri, düşünceleri daha iyi anlayıp yorumlamaktadırlar. “Bireyler arası iletişimde temel amaç, seçilmiş bir noktada düzenlenen mesajı aynen veya ona yaklaşık olarak alıcı bireyin zihninde meydana gelmesini sağlamaktır” (Yılmaz, 2007: 1). Bireyin zihninde meydana gelen bu karışıklık durumunu giderebilmesi için ana dilini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Ana dilini iyi bir şekilde kullanamayan bir birey iletişim araçları ile kendisini ifade edemez ve hayatını sürdürmez. Sözlü veya yazılı, iletişim araçlarını kullanabilmenin en etkili yolu ana dilini iyi kullanma ile mümkündür. Kişiler insanlar ile iletişim kurabildiği zaman kendisini geliştirebilir ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturabilir.

İnsanların öğrenim hayatında başarılı olabilmesi için ana dilini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. “Yapılan araştırmalarda eğitim öğretim etkinlikleri dile dayalı olarak sürdürülmek de ve okul başarısının ana dili kullanmada ki yeterliliğe bağlı olduğu görülmektedir” (Calp, 2010: 35). Bütün bunlara bakıldığında insanların etkili bir şekilde kullandıkları ana dili sayesinde okul başarısı yükselmekte ve akademik başarı oranı artmaktadır.

### **2.1.3. Ana Dili Öğretimi**

Dil canlı ve sürekli kendisini yenileyen bir varlıktır. “Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir” (Yıldız, 2008: 47). Ana dili öğretimi öncelikle anneden ve yakın çevreden başlamakta, daha sonra yaşamını sürdürdüğü çevrede devam etmektedir.

Ana dili öğretimi ulusların eğitim öğretim sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. “Ana dili öğretimi, bir ulusun, kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır” (Yıldız, 2008: 46).

“Birey, ana dilini ilk önce aile içindeki etkileşimden öğrenir”(Yılmaz, 2009: 3). Annesinden ve çevresinden öğrendiği ana dili çocuğun diline yansıtmakta ve çocuk aileden öğrendiği gibi ana dilini kullanmaktadır. “Ailede öğrenilen ses dizgesi, vurgu, ton gibi ses özellikleri çocuğun diline yerleşir” (Nas, 2003: 3 ). “Başlangıçta bireyin doğup büyüdüğü çevre içinde öğrendiği bu dil, okul ortamında gelişir” (Yılmaz 2009:3).

Öğrencilerin öğrenim hayatının temelini oluşturan ana dili eğitimi eğitim öğretim hayatının temelini oluşturmaktadır. “Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliği kazanan; milli ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde de başarılı olur” (Ünalın, 2006: 1). Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca başarılı olabilmelerinin en önemli unsuru olan ana dili eğitimini iyi almış bireylerin başarılı olması kaçınılmaz bir gerçektir. “İyi bir ana dili eğitimi almış birey, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri; tam ve doğru olarak kavrar” (Ünalın, 2006: 1).

Öğrenciler dil yardımıyla çevresinde olup bitenleri öğrenmeye çalışırken bir yandan da sosyal bir varlık olmak için çaba sarf etmektedir. “Ana dili öğretiminin amacı da kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir” ( Yılmaz, 2009: 3). Sağlıklı bir şekilde yürütülen ana dili eğitimi kişilerin zihinsel becerilerini de etkilemektedir. Dil öğretimi, bireyin dille birlikte zihinsel becerilerini de üst düzeyde geliştirmesi olarak görülmektedir” (Güneş, 2007: 23).

“Bireyin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını öğrenebilmesi için öncelikli olarak zihinsel işlemlere tabi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması gerekir” (Yılmaz, 2009: 4). Okuduğunu anlayabilmek içinde ana dili eğitiminin iyi bir şekilde yapılmış olması gerekmektedir. Sınıf ortamında yapılacak olan ana dili eğitimi için sınıf ortamının iyi bir şekilde organize edilmiş olması gerekmektedir. Ana dili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla gerçekleşmektedir” (Güleryüz, 2004: 6).

“Dil eğitiminin sağlıklı temellere oturtulması, çocuğun dil gelişimine ilişkin temel özelliklerin bilinmesine bağlıdır” (Calp, 2010: 36). Öğretmenler çocukların dil gelişim özelliklerini bildikleri takdirde sınıf ortamını ve öğrenme etkinliklerini buna göre düzenleyip etkili bir dil öğretimi yapmış olacaklardır.

“Sınıf ortamında eğitim yaşantıları, doğal yaşama ne kadar uygun düzenlenirse, öğrenci ne kadar çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde bulunursa dili o kadar çok etkili kullanacağı söylenebilir” (Güleryüz, 2004: 6). Ana dili eğitiminde temel amacın dili etkili kullanabilme becerisi olduğu düşünüldüğü zaman öğrencilerin bu tip etkinliklerle karşılaşması gerekmektedir.

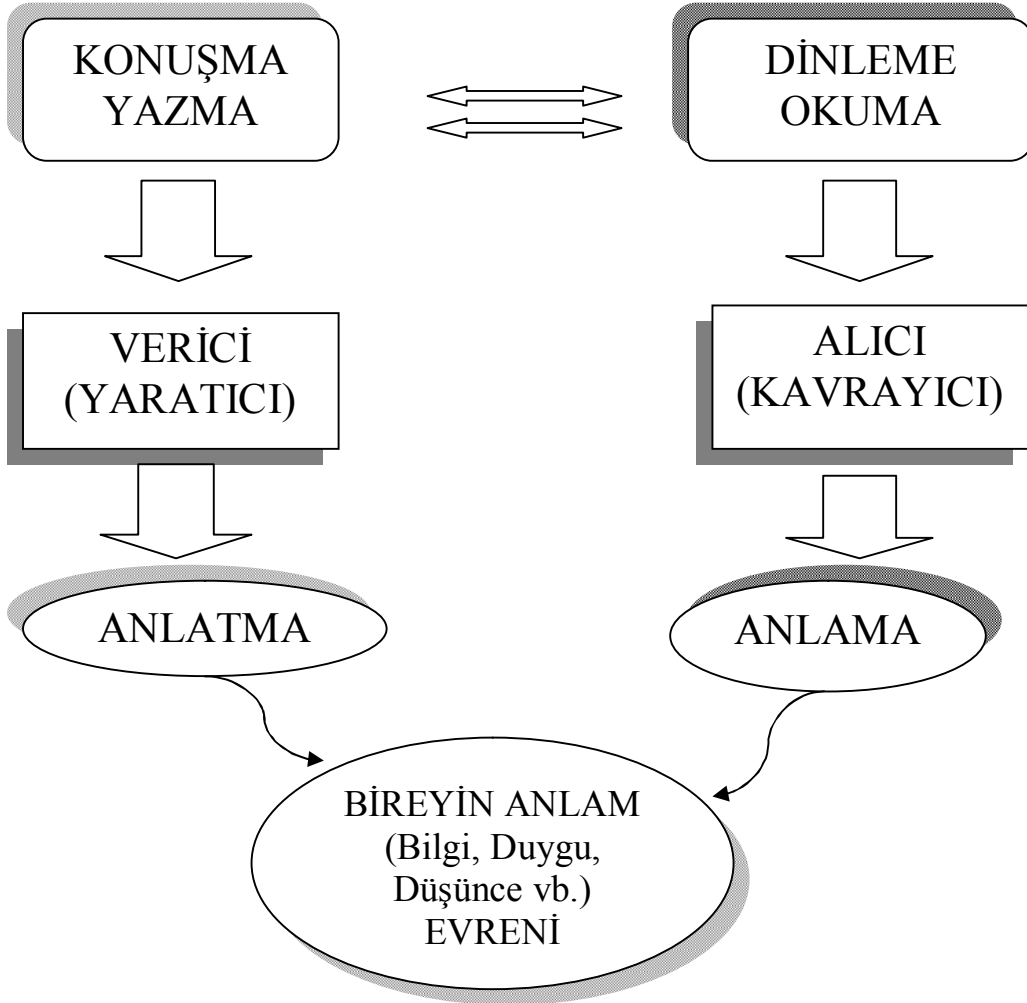
Bol örnek ve uygulamalarla yapılan ana dili eğitimi sayesinde öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da yükselmektedir. “Ana dili, öğretimi özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur” (Ünalın, 2006: 1).

#### 2.1.4. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Ana dili öğretiminin etkinlik alanları:

- 1) Dinleme
- 2) Okuma
- 3) Konuşma
- 4) Yazma olmak üzere dört alanda ifade edilmektedir.

Ana dili öğretimi etkinliklerinin birçok ortak alanı bulunmaktadır. Sever (2004: 27) ana dili öğretimi etkinlikleri arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmiştir:



Şekil 1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları. (Sever 2004: 27).

Birey anlama olayını konuşma, dinleme, yazma ve okumanın birbiri ile etkileşimi ile oluşturur. “Yaşam ve okul eğitimi süresince etkinlikler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir, zenginleştirir” (Sever, 2004: 27).

Şekil incelendiği zaman “konuşma” ve “yazma” bir anlatma, “dinleme” ve “okuma” da anlama becerisidir. Anlatma ve anlama olaylarının etkileşimi ise bireyin anlam evrenini oluşturmaktadır.

#### **2.1.4.1. Dinleme**

“Bireyin duyu organı aracılığıyla almış olduğu duyuların ses ve sözlerle beyne gönderilerek, beyinde daha önce var olan bilgilerle karşılaştırılması ve anlamlandırılmasıdır” (Güleryüz, 2004: 10). Dinleme olayı insanlar arasında karşılıklı iletişim yoluyla gerçekleşen bir eylemdir. Dinleme iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. Alıcı olarak adlandırılan kişinin anlatılanı anlaması ve bu anlatılanları yaşamında uygulayabilmesi için öncelikle iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.

Çocuklar iyi bir dinleyici olma yolundaki ilk adımı okul öncesi dönemde atmaktadırlar. “Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilir” (Sever, 2004: 11). Fakat okul öncesi dönemde doğal biçimde edinilen dinleme becerisi çocukları üst düzey dinleyici konumuna getirmez. Çocukları dinleyen, anlayan, dinlediğini yorumlayan, dinlediklerini yaşamında uygulayan bireyler haline getirmek için ana dili eğitimine önem verilmelidir. Ana dili öğretimi çocukların dinleme becerilerinin gelişmesinde en önemli etkiye sahiptir.

Öğrencilerde bulunan özel sorunlar öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde olumsuz etkiye sahip olabilirler. Akyol (2006: 1) sınıf ortamında dinlemenin daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin:

- 1) Derste göz göze gelmekten kaçınan
- 2) Aşırı hareketli olan
- 3) Ders anlatırken dikkati dağıtacak şekilde konuşan öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Dinlemeyi sadece sözel unsurlar değil, beden dili, jest ve mimikler, ses tonu gibi unsurlar da etkilemektedir. Etkili bir iletişim ve dinleme olayının gerçekleşmesi için bu unsurların da kullanılması gerekmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ana dili eğitiminde yapılacak olan çalışmaların da çok önemli bir yeri vardır.

Ana dili eğitimi sürecinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir. Sever (2004: 12) bu etkinliklere şöyle örnekler vermiştir:

- 1) Günlük yaşamda dinleme- konuşma sürecini örneklendiren çeşitli yaşam durumlarının öğrenciler tarafından sınıf ortamında oyunlaştırılması ve her oyunlaştırmanın dinleme ilkeleri açısından değerlendirilmesi.
- 2) Düzeye uygun bir oyun ya da filmin ilkelere uygun olarak izlenmesi, olayın öğrencilerin kendi cümleleriyle özetlenmesi.
- 3) İzlenen bir film ya da oyunda geçen olayın resimlerle anlatılmasına yönelik çalışmalar yapılması.
- 4) Düzeye uygun bir metnin ilkelere uygun olarak okunması, olayın ya da içeriğin öğrencilerin kendi cümleleriyle sözlü ve yazılı olarak özetlenmesi.
- 5) Öğrencilere klasik müzik dinletilmesi. Dinletilen müzik sizlerde hangi duygu ve düşünceleri oluşturdu, sizlere neler çağrıştırdı? Sorusunun öğrenciler tarafından sözlü ya da yazılı olarak yanıtlanması. Bu etkinlikler sonunda, aynı soruya öğrencilerin resim çalışmalarıyla yanıt vermesi.
- 6) Düzeye uygun sanatsal ya da kültürel içerikli bir radyo ya da televizyon programının ilkelere uygun olarak dinlenmesi ve programın konuşma-dinleme ilkeleri açısından değerlendirilmesi

#### **2.1.4.2. Okuma**

Yazının icat edilmesiyle her dönemde insanların en önemli uğraş alanlarından olan okuma, teknolojik gelişmelerle önemini daha da arttırmıştır. Okumanın tanımına bakıldığında zaman:

Okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2005: 1). Kısaca anlam süreci olarak değerlendirilen okuma bir amaç doğrultusunda ve yöntem, tekniklerle yapılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma; “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamalar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır” (Güneş, 2007: 118).

Yazılı olarak anlatılan duygu ve düşünceleri, bilgi ve olayları anlamada ki en önemli unsur okumadır. “Okuma, insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir” (Demirel, 2006: 88).

İnsanların kişiliğinin gelişmesinde dünyaya bakış açısının olgunlaşmasında, akademik başarısının artmasında önemli bir etken olan okuma bir beceri işidir. “Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir” (Yılmaz, 2007: 63). Okuma becerilerinin kazandırılmasına çocukluk yıllarında başlanılmalıdır. “Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir” (Korkmaz, 2008: 72). İlköğretim sıralarında kazandırılan okuma becerisi çocuğun akademik başarısının artmasına ve okumayı sevmesine önemli bir katkı yapacaktır.

Calp (2010: 99) okuma öğretiminde öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıkları şöyle açıklamıştır:

- 1) Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
- 2) Düzeye uygun iyi kitaplar seçme.
- 3) Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme.
- 4) Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlama.
- 5) Sözcük dağarcığını zenginleştirme.
- 6) Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Bu becerilerin kazandırılması uygulanması sistemli bir çalışma gerektirmektedir. İlköğretim sıralarında başlanılan okuma çalışmaları öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli bir katkı yapmaktadır. Okuma sistemli çalışmaların yürütüldüğü bir süreçtir. “Okuma, kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de, başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir” (Kırmızı, 2008: 107).

Sever’e (2004: 13) göre okuma etkinliği yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu etkinliğin genel niteliklerini ise şöyle sıralamıştır:

- 1) Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2) Okuma bir algılama sürecidir.

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

Okuma etkinliği ile ilgili bu süreçler yönlendirilirken ve uygulanırken öğrencilerin okumayı sevmeleri için ev ve okulda gerekli ortam sağlanmalıdır. “Çocukların okumak için bireysel olarak özgürce kullanabilecekleri yeterli boş zamanlarının olması ve okumayı teşvik eden uygun bir okuma ortamının hazırlanması gerekmektedir” ( Yıldız, 2008: 119).

#### **2.1.4.3. Konuşma**

Konuşma bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir iletişim aracıdır. İnsanların başarı ya da başarısızlığının bir ölçütü de konuşma yeteneğidir. “Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 2006: 98).

“Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir” (Sever, 2004: 22). İnsanlar belirli kural ve ilkeler doğrultusunda duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla anlatırlar. Çünkü diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi konuşma da belirli kurallar çerçevesinde gerçekleşir.

İnsanların dış dünya ile bağlantısını sağlayan konuşma insanları dışarıya tanıtan en önemli araçtır. “Çevremizle iletişim kurmayı sağlayan bizi başkaları karşısında iyi-kötü, başarılı-başarısız yapan ve dışa yansıyan en önemli özelliğimiz konuşmadır” (Calp, 2010, 191).

Konuşma bir beceri işidir ve bu beceri değişik etkinlikler düzenlenerek geliştirilebilir. “Çocukların konuşma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinlikler düzenlenirken; doğru soluk alıp verme, vurgu ve tonlama, dilin artikülasyon özellikleri, konuşma ve beden dili arasındaki ilişki gibi konular ele alınarak, çocuklara etkili ve güzel konuşma kuralları öğretilmeye çalışılmalıdır” ( Deliveli, 2008: 165). Konuşma becerisini geliştirebilmek için ilköğretim sıralarında sözlü anlatım çalışmaları yapılmalıdır. Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2008: 74) göre ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında sözlü ifade yeteneğini geliştirmek için öğretmenler şu çalışmaları yapabilir:

- 1) Öğretmen, öğrencilere tek tek adlarını, soyadlarını, anne ve baba adlarını, anne ve baba adlarını, okulu, öğretmenin adını, sınıfını, numarasını, evinin adresini sorarak öğretir.
- 2) Öğretmen sınıfa getirdiği bir resmi herkesin görebileceği bir yere asar. Daha sonra resimle ilgili olarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
- 3) Önce istekli öğrencilere, daha sonra da diğer öğrencilere masal, şiir ve öykü anlatılır.
- 4) Her sabah ders başlamadan 10 dakika önce günlük olaylar konuşulur ve öğrencilere ders çalışma ortamı yaratılır.
- 5) Öğretmen öğrencilere düzeylerine uygun tiyatro ve film izlettirilir ve anlatılır.
- 6) Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak düzenlenen çok kısa bir oyun öğrencilere oynattırılır.
- 7) Düzeye uygun saat değeri olan şiirler öğrencilere ezberletilip okutulur.

İlköğretim de yapılacak olan bu çalışmalar çocukların sözlü iletişim becerisini geliştirerek kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlayacaktır ve çocuklar konuşma becerisi edinmiş olacaktır. “Türkçe öğretimiyle konuşma becerisi kazandırılan bir birey eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, kelime, cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını vererek, kelime ve cümle vurgularını doğru yapabilecek, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayırabilecektir” (Ünalın, 2006: 89). Bütün bu çalışmalar sağlıklı bir sözlü anlatım becerisi edinmeye sebep olacaktır.

#### **2.1.4.4. Yazma**

“Yazmak, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır” (Sever, 2004: 24). Yazma, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan biridir. “Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir” (İşeri, 2008: 133).

Yazının icadı ile birlikte insanlar iletişimde ve bilgi aktarmada yazılı anlatımı daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Yazılı anlatım becerisini iyi kullanabilmek için sözlü iletişim becerisinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilere yazılı anlatım



becerisini kazandırabilmek için sözlü iletişim becerisi ve etkili konuşma becerisinin de kazandırılması gerekmektedir. “Düzgün yazmak, düzgün konuşmak ile ilgilidir. Bu nedenle sözlü anlatım alıştırmaları, öğrencilerin düzgün konuşmaları kadar doğru ve güzel yazmaları için de başlangıç olacaktır” (Ünalın, 2006: 99). “Sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalara yer verilmeli, özellikle her düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmelidir” (Demirel, 2006: 113). Yazma öğretiminin iki temel bileşeni olduğu söylenebilir bunlar: yazmanın öğretim süreci ve yazmanın gelişim süreci” (Piltın, 2009: 90). Sınıf ortamında yapılacak olan çalışmalar öğrencilerin bu süreci iyi bir şekilde yürütüp başarılı olmasına sebep olacaktır.

“Yazılı anlatım ve düşünce ilişkisindeki başarıyı, düşünceyi iletme aracı olan kelimelerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler” (Ünalın, 2006: 99). Bu beceriyi kazanmış olan kişiler duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmada herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmazlar ve yazılı anlatımı etkili olarak kullanırlar. “Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır”(Güneş, 2007: 161).

## **2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi**

Günümüz toplum hayatı işlek bir okuma yazma becerisine sahip olmayı gerektirir. “İlk okuma yazma öğretimi öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 244). Okuduğunu anlayan, yorumlayan, kendini yazılı veya sözlü ifade edebilen bireyler yetiştirmenin en önemli başlangıç noktası okuma yazma öğretimidir. İlköğretim sıralarında kazandırılan bu davranışlar kişilerin diğer geri kalan yaşamlarında iyi birer birey olarak yetişmesine vesile olacaktır.

### **2.2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı**

İlköğretim programı incelendiği zaman ilk okuma yazma öğretiminin amaç ve ilkelerinin tam olarak belirlenmediği gözlenmektedir. Programda belirtilen temel konulardan yola çıkarak ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını belirlemek mümkündür. İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı dinleme ve konuşma gibi dil

becerilerinden yola çıkarak insanların yaşamları boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerini kazanmalarını sağlamaktır.

“İlköğretim birinci devrede ilk okuma yazma öğretiminin amacı öğrenciye okuma yazma becerilerini kazandırmaktır”(Şahin 2005: 2).

“İlk okuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır”(Cemaloğlu ve Yıldırım 2008: 3)

“İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma becerileri gibi, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır” (Bıçakçı 2008: 54).

“İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir” (Çelenk, 2007: 32).

Kesginçi’ ye (2009: 6) göre okuma yazma öğretiminin amaçları şöyledir:

- 1) Türkçe’ yi doğru ve etkili kullanarak kendini ifade edebilme.
- 2) Okuma yazma becerisinin öğretilerek düzeylerine uygun metinleri anlamlandırarak okuyabilme.
- 3) Okuduğu ve dinlediği metin ve konuşmaları anlayabilme.
- 4) Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- 5) Olumlu tutum ve davranış göstererek çevresiyle iletişim kurabilme.
- 6) Kazandığı dört temel beceriyi kullanarak gelişen dünya ve olaylar hakkında bilgi edinebilme.
- 7) Türkçe’ yi doğru ve etkili kullanabilme ve kullanmaktan zevk alabilme.

Okuma yazma öğretimi ile ilgili belirlenmiş genel amaçlara baktığımız zaman temel olarak çocuğun bütün yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini kazandırmak olduğu görülmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerisi kazandırılırken çocukların teknolojik gelişmelere uygun, yaşanılan çağın

gerektirdiği kurallar çerçevesinde bu beceriyi kazandırmak esastır. Tüm bu amaçlar öğrencinin tam donanımlı olarak yetişmesini sağlamaktadır.

### **2.2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi**

“Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür”(Çelenk 2007: 32). İnsanlar etkili bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine ve çağdaş düzeye ulaşamaz. Etkili bir okuma yazma becerisine sahip olan kişiler kendilerini ifade etmede ve duygu düşüncelerini aktarmada daha başarılı olurlar. “Okuma yazma bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir”(Akyol ve Temur 2008: 2).

Okuma, yeni modern çağda öğrenmenin en etkili yoludur. İlköğretim okulları birinci sınıflarında, okuma ve yazma eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Toplumun işlevsel bir üyesi olabilmek, kendi iş ve yaşamını düzenleyebilmesi, düşünebilme yetisine sahip olması, düşüncelerini aktarması okuryazar olmakla mümkündür.

Okuma yazma öğretimi aynı zamanda dil öğretimine de katkısı vardır. Okuma yazma öğretimi ile çocuk dil yeteneğini de geliştirir. Okuma yazma öğretimi çalışmaları dil öğretimi ile paralel bir şekilde yürütülmelidir. Etkili bir dil eğitimi ve okuma yazma eğitimi almış kişiler daha iyi bir iletişim kurabilme yeteneğine de sahip olurlar.

“Okuma yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün veya yarının insan gücü ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır”(Güneş 2000: 3). “Okuma yazma öğretimi, sadece bir amaç olarak ele alınmamalı, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevleri ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir”(Güneş 2000: 3). Kapsamlı ve doğru bir şekilde yapılmış olan eğitim öğretim sayesinde toplumların gelişmesi sağlanmakta ve modern toplumların oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

### **2.2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri**

İlk okuma yazma öğretiminde genel ilke, çocukların öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak, onlar için elverişli öğrenme ortamları hazırlamaktır. İlk okuma yazma öğretiminde dikkat edilecek genel ilkeler şöyle sıralanabilir:

- 1) Yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmalıdır.
- 2) Sık sık tekrarlara yer verilmelidir.
- 3) Doğru davranışların pekiştirilmesine önem verilmelidir.
- 4) Öğrenmede öğrencinin değerleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- 5) Çocuklara öğrenmeleri için yeterli zaman verilmelidir.
- 6) Bireysel ayrılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- 7) Öğretim planı yapılırken yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru yol izlenmelidir.
- 8) Öğrenme, çocuğun bulunduğu kültürel ortam göz önüne alınarak yapılmalıdır.
- 9) Öğrencilerin derse karşı ilgi ve istek uyandırmaları sağlanmalıdır.
- 10) Eğitim öğretimde eğitsel araç gereçler kullanılmalıdır.
- 11) Eğitim öğretim günlük yaşam ile ilişki kurularak geliştirilmelidir.
- 12) İlk okuma yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle ilişkilendirilmelidir.
- 13) İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışılmalıdır.

#### **2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri**

İlk okuma yazma öğretiminin başladığı birinci sınıflarda okuyan öğrenciler gelişimsel dönem olarak somut işlemler döneminde yer almaktadırlar. Somut işlemler döneminde ki çocukların görerek, dokunarak öğrenmesini sağlayacak öğrenme ortamının oluşturulması kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlayacaktır. “Öğrenmelerimizin %83’ü görme, %11’i işitme, %3,5’i koklama, %1,5’i dokunma ve %1’i tatma duyularıyla gerçekleşir” (Çelik, 2009: 31). Bu verilere bakıldığında kalıcı öğrenmenin büyük oranda görme ile gerçekleştiği görülmektedir.

Calp (2009: 195)’ e göre ilk okuma ve yazma dersinde öğretmenler eldeki bütün imkânları kullanarak araç ve gereç kullanımı zenginleştirilmelidir, bu yolla öğrencilere daha çok uyarıcılar sağlanmalıdır. Öğrencilere ne kadar fazla görsel uyarıcı sağlanırsa öğrencilerin öğrenmeleri de kolaylaşacaktır. İlk okuma yazma öğretiminde değişik materyal, araç ve gereçler kullanmadan sözel olarak yapılacak olan öğretimden verim alınması zor olmaktadır ve başarı tesadüfe bırakılmış olur. “Sınıfta materyal kullanmadan, yöntem ve tekniğe yer vermeden sadece sözel ifadelerle gerçekleştirilen öğretim, rastgele, gelişigüzel bir süreç olur” (Avcı, 2009: 40).

Teknolojinin gelişmesi ile beraber eğitim öğretim ortamında bilgisayar ve dijital teknolojilerinin önemi de artmaktadır. Bilgisayar ve dijital teknolojiler sayesinde ilk okuma yazma öğretiminde hazırlanmış olan programlar öğrencilerin okuma yazma öğretiminde başarılı olmasını sağlamaktadır. “Bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görselliğe getirdikleri katkılar görsel öğelerin eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır” (Seferoğlu, 2010: 27).

İlk okuma yazma öğretiminde hazırlanacak materyal veya görsellerin belirli ilkelere göre hazırlanması gerekmektedir. Yalın’a (2010: 113) göre ilgi çekici bir görsel materyal için bazı tasarım ilkeleri şunlardır:

- 1) Bütünlük
- 2) Denge
- 3) Vurgu
- 4) Hizalama
- 5) Yakınlık

Görsel materyal hazırlamada uygulanacak bu ilkeler çocukların seviyelerine göre etkili materyal hazırlamayı kolaylaştıracaktır.

### **2.2.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü**

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin gelişmesi ile beraber eğitim ve öğretimin önemi de artmıştır. Dolayısıyla eğitim öğretimde rehberlik eden, uygulayıcısı olan öğretmenlerin de önemi artmıştır. Eğitim de sürekli dile getirilen sacın üçlü ayağı kavramın da en önemli göreve sahip olan öğretmenler eğitim öğretim çalışmalarının olmazsa olmaz elemanıdır. “Eğitim-öğretim çalışmalarında istenen verimin elde edilmesinde öğretmenin rolü, öğretimi oluşturan diğer unsurlara göre daha etkindir” (Calp, 2009: 45).

İlk okuma yazma öğretiminde yer alan öğretmenlerin önemi ve rolü diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazladır. Birinci sınıf öğretmenleri okula yeni başlayan öğrencilerin okul kültürüne uyumunda ve okuma yazma öğretiminin başarılı olarak yürütülmesinde görev almaktadır. “Çocuklar; öğrenme, çalışma, kendi kendini yetiştirme, iş ve ödev sorumluluğu gibi temel önemli alışkanlıkları öğrencilik yaşamlarının ilk yıllarında, daha birinci sınıfta kazanırlar” (Bıçakçı, 2008: 57).

Birinci sınıf okuma yazma öğretiminin merkezinde öğretmenler vardır. “Okuma yazma çalışmalarında anahtar konumundaki kişi öğretmendir. Öğrencilere yapacağı rehberlikle onların daha kolay okuma ve yazma becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır” (Öz ve Çelik, 2007: 67). Öğretmen doğru yöntem ve tekniklerle çocukların ileri ki yaşamını etkileyecek olan becerileri ve akademik bilgileri kazanmasını sağlar.

Birinci sınıf öğretmenin okuma yazma öğretiminde başarılı sayılmasına katkı yapacak bazı unsurlar vardır. Bıçakçı (2008: 58)’e göre bir birinci sınıf öğretmenin başarısı:

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

### **2.2.6. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Açısından Birinci Sınıf Öğrencilerini Tanıma**

“Öğretmenin, ilk okuma ve yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bilmesi gerekir” (Cemaaloğlu ve Yıldırım 2008: 19). Öğrencilerini bütün bu yönleri ile tanıyan öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminin hazırlığını ve planını yaparken, okuma yazma etkinliklerini seçerken çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirleyecektir. Bütün yönleri ile tanınan öğrenciler ile öğretmenler iyi bir iletişim kurabilmekte ve çocukların sorunları ile daha yakından ilgilenebilmektedir.

#### **2.2.6.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri**

Eğitim öğretim çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin özelliklerini bildiği takdirde öğrencilerin yapabileceği davranışları ve bu davranışları ne kadar oranda gerçekleştirebileceğini bilir ve buna göre davranır. “İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi

için o davranışın gerektirdiği bir biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerekmektedir” (Çelenk, 2007: 7). Gerekli olgunluk ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşmamış çocuklar istenilen birçok davranışı gerçekleştirmez ve eğitim öğretimde istenilen başarı sağlanamaz.

Sınıf ortamında farklı yapı ve özellikte öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin bu farklı özelliklerini tanımak ve eğitim öğretim ortamını buna göre oluşturmak öğretmenlerin işini daha da kolaylaştıracaktır. “Her çocuğun fiziksel yapısı ve gelişim hızı onun ne yapacağını ve ne öğreneceğinin sınırını çizer” (Çelenk, 2007: 7). Bu da öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin iyi bilinmesini gerekli kılmaktadır.

### **2.2.6.2. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziksel Özellikleri**

Okuma yazma öğretimine başlarken çocukların okuma yazmalarını engelleyecek herhangi fiziksel bir rahatsızlığının olup olmadığına dikkat edilmelidir. “Okuma yazma öğreniminde gözün, ses organlarının, bedence rahat olmanın önemi büyüktür”(Öz ve Çelik 2007: 62). Çünkü çocuklarda bu kusurlardan herhangi birinin bulunması çocukların okuma yazma öğretimine engel olmaktadır. Göz bozukluğu ve işitme rahatsızlığı olan öğrenciler tahtaya yakın yerlere oturtulmalı ve onların daha iyi görüp duyabileceği yerlere yerleştirilmelidirler. Bir diğer dikkat edilmesi gereken fizyolojik durum da sol elin kullanılmasıdır. Çocuğun sol elini kullanabileceği ortam oluşturulmalıdır.

İlk okuma yazma öğretiminde sınıf ortamının düzenlenmesinde, okutulacak kitap ve kaynakların ayarlanmasında çocukların fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır. “Okuma-yazma becerilerinin kazandırılması sırasında, kitap yazılarının puntolarının yaşa uygun bir biçimde olmasının, oturuşu düzenleme ve gözleri koruma yönünden önemi fazladır” ( Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007: 25).

### **2.2.6.3 Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri**

Psikolojik veya ailesel nedenlerle sorunları olan çocuklar tüm derslerde olduğu gibi okuma yazma öğretiminde de başarılı olamamaktadırlar. Çocukların zihinlerinin başka yerlerde olması, korkularının olması, ev içinde yaşanan huzursuzluklar çocukların derste dikkatlerini toplamalarını engellemektedir. Sınıf ortamında fiziksel bozukluğu olan veya geç öğrenme sorunu yaşayan çocukların, diğer arkadaşları tarafından küçük

düşürülmemesine dikkat edilmeli ve kendilerini sınıfın bir parçası olarak görmesi sağlanmalıdır.

Birinci sınıf çocukları bu dönemde somut işlemler döneminde bulunmaktadır. “Çocuk ilköğretime geldiğinde mantıklı bir düşünceden yoksundur. Çocukta henüz somut düşünme tarzı hâkimdir” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 27). Somut işlemler döneminde olduğu için somut eşyalar üzerinde yapılan çalışmaları daha iyi kavrayabilmekte ve anlayabilmektedir.

#### **2.2.6.4. Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri**

“İlköğretime yeni başlayan çocuk ana-baba otoritesi yanında yeni bir otorite olan öğretmenle tanışacak, onun isteklerine uyum sağlamak zorunda kalacaktır” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 29). Öğretmenler çocukların karşılaştıkları bu yeni otoriteye uyumunu ve bu uyum sürecini sorunsuz atlatılmasını sağlayacak en önemli kişilerdir. Çocuklar birinci sınıfa başlamaları ile alıştıkları ortamdaki farklı bir ortama gireceklerdir.

İlköğretim birinci sınıf çocukları okula başlamaları ile beraber içinde bulunduğu aile ortamından daha farklı bir ortamdaki okul ortamına başlamaktadırlar. Çocukların karşılaştıkları yeni ortamda yeni bir kimlik ve kişisel özellik kazanma çabaları içine gireceği bir gerçektir. “Bu dönemde çocuklar daha bağımsız bireyler olarak hissetmekte ve kendilerine ailelerinde, sınıflarında, komşuluk ilişkilerinde veya toplum içerisinde bir yer bulmaya çalışmaktadır” (Pilten, 2009: 5).

Aile içinde çocuğun gördüğü ilgi okul ortamında azalacak ve çocuğun hayal kırıklığına uğramasını sağlayacaktır. “Okulda öğretmen ve arkadaşları, okula yeni başlayan her çocuk için başlangıçta onun duygusal olgunluğuna bağlı olarak az veya çok bir tehdit kaynağı oluşturmaktadır” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 29). Öğretmenlerin bu dönemde çocukların bu sorunları atlatmasını sağlayacak uygulamalar yapması gerekmektedir.

“Okul çağı çocuğunun duygusal ve sosyal gelişim özelliklerinin temelinde ben merkezlikten uzaklaşması, sosyalleşme adımlarının atılması yatmaktadır” (Pilten, 2009: 7). Öğrencilerin benmerkezci düşünceden uzaklaşmasını sağlarken çocukların kendilerini gereksiz ve işe yaramaz olarak görmelerini sağlayacak durumların oluşmamasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde çocukların okuldan soğumaları ve okula



karşı ön yargı beslemeleri kaçınılmaz bir son olacaktır. Bu dönemde yapılacak her olumlu ve olumsuz uygulama öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecektir.

### **2.2.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler**

İlk okuma yazma öğretiminde başarı sağlamanın en önemli noktalarından biri de etkili bir yöntem belirlemektir. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminde dikkate alınacak bazı ölçütler bulunmaktadır. Güneş (2000: 156)'e göre bu ölçütler:

- 1) Bellek geliştirme
- 2) Dilin yapısı
- 3) Dilin yazı sistemi
- 4) Materyal durumu
- 5) Öğreticilerin yetiştirilmesi
- 6) Değerlendirme
- 7) Okuma-yazma öğretim kolaylığı
- 8) Öğrencileri güdüleme

Okuma yazma öğretiminde seçilen yöntem mantıklı bir bütünlük içinde uygulanabilir olmalı ve dilin yapısına uygun olarak seçilmelidir.

### **2.2.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri**

Okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım ve teknikler uygulanmaktadır. “Okuma yazma disiplinler arası bir alandır” (Güneş 2007: 42). Bu disiplinler arası bir alan olmasından dolayı çeşitli yöntem ve teoriler geliştirilmiştir. “Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan, onların ihtiyaçlarını keşfedip tatmin etmeye çalışan, öğrencilerin hangi durum ve şartlarda öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini bilen bir öğretmen, öğrencilere gereğinden fazla bilgi yüklemekten sakınır; yeterli ve özlü bilgi kazandırır” (Calp 2009: 65). Öğretmenlere çeşitli alternatifler sunmak ve bulunduğu sınıf özelliklerine göre okuma yazma eğitimini gerçekleştirebilmesi için değişik yöntemler kullanılmaktadır. Çelenk (2007: 45) bu yöntem ve teknikleri şöyle gruplandırmıştır:

- A. Birleşim Yöntem ve Teknikleri
  1. Harf (Alfabe) Tekniği
  2. Ses (Fonetik) Tekniği
  3. Hece Tekniği
- B. Çözümleme yöntem ve Teknikleri
  1. Öykü Çözümleme Tekniği
  2. Cümle Çözümleme Tekniği
  3. Kelime Çözümleme Tekniği
- C. Karma Yöntem ve Teknikler
  1. Parça Merkezli Yaklaşımlar
  2. Bütüncül Dil Yaklaşımı

### 2.2.8.1. Birleşim Yöntem ve Tekniği

“Birleşim, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması etkinliğidir” (Güleryüz, 2004: 45). “Birleşimsel yaklaşımla okuma yazma öğretiminde hareket noktası, dilin en küçük birimleri olan, ses, harf, hece ve sözcüktür” (Güleryüz, 2004: 45). Birleşim yönteminde okuma yazma öğretimine ünsüz seslerin öğretimi ile başlanır. Harfler kolaydan zora doğru öğretilir. Önce büyük harfler öğretilir ve daha sonra küçük harflerin öğretilmesine geçilir. Daha sonra ünlü harflerin önüne ve arkasına ünsüz harfler getirilerek seslendirilmeye çalışılır “Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler meydana getirilir” (Pilten, 2009: 115).



**Şekil 2.** Birleşim Yönteminin Şematik Olarak Gösterimi. (Pilten, 2009: 115)

Birleşim yöntem ve tekniğinin üç alt yöntemi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Harf Tekniği
2. Ses Tekniği
3. Hece Tekniği

### **2.2.8.1.1. Harf Tekniği**

“Yöntemin temel ilkesi kelimeleri okumak için öncelikle kelimeleri oluşturun harflerin tanınması gerektiğidir” (Pilten, 2009: 116). Bu yöntemle öncelikle harflerin öğretilmesi ile başlanır. “Harflerin ikişerli üçerli öğretilmesinden sonra kelimeler cümleler oluşturularak öğretime devam edilir” (Çelenk, 2007: 46). Her aşamasında bol çalışmanın ve alıştırmanın yapılması gerekmektedir. “Okuma sürecinde, okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden, okunan kelime ve cümlelerin anlaşılması ikinci planda kalmaktadır” (Güneş, 2007: 168).

En eski okuma yazma yöntemlerinden biridir. Bütün dünyada uygulanmış yöntemlerden biridir. “Ülkemizde Harf İnkılâbına kadar olan süreçte Arap Alfabeti ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde bu teknik kullanılmıştır” (Pilten, 2009: 116). Latin alfabesine geçildikten sonra da ilk olarak bu yöntem kullanılmıştır.

### **2.2.8.1.2. Ses Tekniği**

“Ses yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi, her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllardan beri kullanılır” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 83). “Seslerden hareketle okuma yazma öğretiminin temelini iki düşünce oluşturmaktadır: 1) Dilin sesler açısından düzenli olması (Her sesin bir harf tarafından temsil edilmesi). 2) Çocuk bu kurallı seslendirmeyi başarırca hece ve kelimeleri, bildiği sesleri birleştirerek kolayca okuyabilir” (Akyol, 2005: 77).

Okuma yazma öğretimine dildeki seslerin tanıtılması ile başlanır. “Öğrencilerin ses yöntemine göre okuma ve yazma öğrenebilmeleri için, öğrencilere alfabede bulunan harfler doğal sesleri ile öğretilir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 83).

“Tekniğin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki aşamaları şu şekildedir: Önce sesliler öğretilmekte, seslilerin önüne veya arkasına sessizler getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Sessizlerin okunmasına gelindiğinde vurgulu okunmakta ve sesin kavratılmasına çalışılmaktadır” (Pilten, 2009: 117). Harflerin öğretilmesinden sonra seslerle ikişerli üçerli heceler oluşturulmakta, bu oluşturulan hecelerden sonra da kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulur. Ses yöntemi her harfin bir sese karşılık geldiği dillerde başarı ile uygulanmaktadır.

### 2.2.8.1.3. Hece Tekniği

Okuma yazma öğretimine hecelerin tanıtılması ile başlanır. Hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. “Hece yönteminde önce sesli harflerle öğretime başlanmakta, sessiz harfler sesli harflerle birleştirilerek, heceler yapılmaktadır” (Güneş, 2007: 170). . Hece yöntemi cümle yönteminde bir alt basamak olarak kullanılmaktadır. Heceler, kelimelerden elde edilmekte ve yeni kelimeler üretilerek cümle ve metinler oluşturulmaktadır. Yöntemin aşamaları şöyle sıralanabilir:

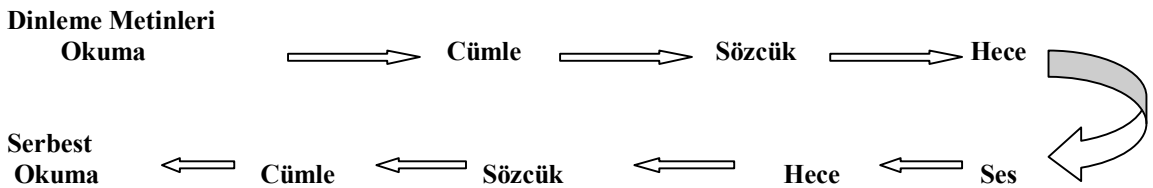
- 1) İkişerli ve üçerli hecelerle tanışma
- 2) Anlamlı yapılar kurma
- 3) Metin oluşturma

“Hece tablosunu ezberlemeye, daha sonra ezberlenen bu hecelerden kelimeler oluşturmaya dayanan bu yöntem, ezberlemeye dayandığı ve belleği zorladığı için pedagojik bakımdan sakıncalı bir yöntemdir” (Calp, 2009: 69). Öğrencilere anlamsız birçok hece ezberlettirildiği için öğrencilerin okuduğunu anlamasında sorun yaşanmaktadır. “Hece yapısının farklı ve çok olduğu dillerde bu yöntemin uygulanması güç olmaktadır” (Güneş, 2007: 170).

### 2.2.8.1.4. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

“Okumanın göz sıçraması neticesinde oluştđu gerçeğinden hareket edilerek öğretime cümleden başlanır” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 88). Öğrencilerin ayrıntıları zor algılayacağı ve cümleleri bir bütün olarak algılayacağını savunduğu için okuma yazma öğretiminde öğrencilere cümleler bir bütün halinde verilir. Daha sonra cümleler parçalara ayrılır.

En fazla kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümlelere zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler, hecelere, heceler de seslere ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra sezdirilen ve öğretilen seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümle ve metinler oluşturulur. Böylece okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiş olur.



Şekil 3. Çözümleme yönteminin şematik gösterimi:

Çözümleme yönteminin üç şekilde uygulama alanı vardır:

1. Öykü Çözümleme Tekniği
2. Cümle Çözümleme Tekniği
3. Kelime Çözümleme Tekniği

#### **2.2.8.1.5. Öykü Çözümleme Tekniği**

“Bu yaklaşımda öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğrenilmesi daha çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir” (Çelenk, 2007: 52). Öğrencilerin dikkati öncelikle anlatılan öykü üzerine çekilir. Öğrenciler anlatılan öyküyü anlamaya çalışır. .

Öğrencinin dikkati ve ilgisi öykü üzerine çekildiği için öğrenciler önce öyküyü ve öykü içinde geçen olayları, neden sonuç ilişkilerini anlamaya çalışırlar. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmeden böyle öykülerle karşılaştırması daha çok güdülenmesini sağlar. “Öğrencinin henüz ilk okuma ve yazma bilmeden böyle bir öykü ile karşılaşmış olması, iyi bir güdülenme aracı olarak işe koşulmasını sağlar” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 89).

Öykü çocuklara anlatılır. Varsa çizgi filmi izlettirilir. Öykü dramatize ettirilir. Öykü bölüm bölüm okunur ve kısa cümlelerden başlanılarak çözümleme yapılır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak okumayı çözümlemesi aşamaları oluşturulur. Bu yöntem sayesinde okuduğunu anlama düzeyinin arttığı savunulmaktadır. Bu yöntemle göre, çocuklar anlamlı bulmadığı birtakım ses ve hecelerle etkili olması beklenemez.

#### **2.2.8.1.6. Cümle Çözümleme Tekniği**

Okumaya çocuk için anlam ifade eden cümleler ile başlanır. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve metinler oluşturulur. Böylece okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir.

Cümle çözümleme yönteminde ilk okuma yazma öğretimi aşamalara ayrılmıştır. Bu aşamalar Çelenk (2009: 53)’ e göre:

- A. Cümlelerin belirlenmesi
- B. Cümlenin öğretimi

C. Kelimelerin öğretimi

D. Hecelerin öğretimi

E. Seslerin öğretimi

F. Serbest metne geçiş

**A. Cümlenin Belirlenmesi:**

Birbiriyle ilişkili cümleler belirlenir. Bu cümlelerin seçiminde; birbiriyle anlam bütünlüğü oluşturması, alfabedeki bütün seslerin cümleler içinde yer alması, cümlelerin öğrenci için anlam ifade etmesi, diğer derslerle de ilişkili olmasına dikkat edilmelidir.

**B. Cümlenin Öğretimi:**

Öğretilecek cümle öğrencinin yaşantısıyla bağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için cümle ile ilgili bir öykü anlatılabilir. Daha sonra öğretilecek cümlenin büyük ve küçük fişler hazırlanır. Büyük fişler tahtaya asılır, küçük fişler öğrencilere dağıtılır. Fişler dağıtıldıktan sonra cümleler okunmaya başlanır. Önce anlamına uygun olarak öğretmen birkaç kez okur daha sonra öğrenciler öğretmen ile beraber okumaya başlarlar. Öğrencilerin cümleleri kesik kesik okumalarına izin verilmemelidir. Öğrencilere dağıtılan küçük fişlerle okuma işlemine devam edilir.

**C. Kelimelerin Öğretimi:**

Cümleler tanıtıldıktan sonra kelimeler ayrılmaya başlanır. Kelimeler ayrı ayrı tanıtılır. Bu ayrılan kelimelerden yeni cümleler oluşturulur. Çocukların dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlamak için bu aşamada oyunlaştırma yapılabilir.

**D. Hecelerin Öğretimi:**

Kelimeler yeterince tanıtıldıktan sonra, çok iyi bilinen kelimelerden başlanarak kelime içindeki heceler tanıtılır.

**E. Seslerin Öğretilmesi:**

Öğretilen hecelerin sayısı arttıkça seslerin öğretimine başlanır. Harfler heceler içinde sezdirilmeye çalışılır. Seslerin algılanabilmesi için seslerin içinde bulunduğu hecelere fazlaca yer verilmelidir.

## F. Serbest Metne Geçiş:

Harflerin sezdirilmesinden sonra serbest metinler okumaya geçilir. Bu süreçte basit metinlerle başlanılmalıdır. Tekerleme ve çocuklar için uygun olan şiirlerden yararlanılabilir. Öğrencilerin eğlenerek ve akıcı bir şekilde okumayı öğrenmesi sağlanmış olur.

### 2.2.8.1.7. Kelime Çözümleme Tekniğı

Okuma yazma öğretimine önce öğrencilere anlam ifade eden kelimelerle başlanır. “Kelimelerin yanında kelimenin anlaşılmasını ve hatırlamasını kolaylaştıracağı düşüncesiyle genellikle resimler verilmektedir” (Pilten, 2009: 120).

“Sözcük, temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce sözcükler hecelere ayrılır, hecelerden yeni sözcük ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürülür” (Güleryüz, 2004: 48). Öğrencini dikkati öğretilen kelimeler içerisinde hece ve seslere çekilir. Kelimelerin verilmesinde sistematik bir ilişki vardır. Bu ilişki Çelenk (2007: 56)’ a göre:

- A. Basitten karmaşığa ilişkisi
- B. Anlamsal bütünlük ilişkisi
- C. Ses uyumu ilişkisi
- D. Benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisi

#### A. Basitten Karmaşığa İlişkisi:

Tek heceli kelimelerden, daha karmaşık ve çok heceli kelimelere doğru bir sıra izlenir.

#### B. Anlamsal Bütünlük İlişkisi:

Kelimeler cümle ve metin bütünlüğü oluşturacak şekilde verilir. Öğrencinin kelimeler arasında anlamsal bağ kurması sağlanır.

#### C. Ses Uyumu İlişkisi:

Kelimelerin ses uyumu ilişkisi gözetilmelidir. Kulağa hoş geldiğı için öğrencinin hatırlama gücünü artırır.

#### **D. Benzerlikler Üzerine Farkı Oluşturma İlişkisi:**

Okuma, sesler eklenip çıkarıldıkça seslendirmede ve anlamlandırmada farkın gözetilmesiyle gelişir. Öğrencinin fark edebileceği bir kelime ilişkisi geliştirilmelidir.

#### **2.2.8.2. Karma Yöntem ve Teknikleri**

“Karma yöntem, çözümlene ve birleşim yöntemlerinin üstünlüklerinin birleştirilmesi ve aynı zamanda her iki yöntemin sınırlılıklarının azaltılması için geliştirilmiş bir okuma öğretimi yöntemidir” (Pilten, 2009: 123). Bu yöntem birleşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümlene yönteminin uygulamadaki güçlüğü gidermek için kullanılan yöntemdir. Literatürde böyle bir yöntemden söz edilmemekte fakat uygulamada bu yöntemin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretimi cümle, cümlecik ya da kelime gibi bir anlam biriminden başlanır. Daha sonra hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir. Yetişkinlere okuma yazma öğretimi için uygun bir yöntemdir. Kısa sürede ses ve harflerin öğretimi yapılır.

Pilten (2009: 123)’e göre bu yöntemde getirilen eleştiriler şöyledir: karışık yöntemle ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışıldığında, okuma yazmayı öğrenmek kısa sürede gerçekleşebilmektedir. Ancak hızlı, doğru ve anlamlı okuma konusunda çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıklar kazandırılmamaktadır. Ayrıca okuma yazma süreci çok hızlı tamamlandığından, öğrenciler kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenememektedirler.

#### **2.2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

2005 yılında beri ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile yapılmaktadır. “Ses Temelli Cümle Yöntemi, çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir” (Güneş, 2007: 189). İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı içinde yer almaktadır. Yöntem ve uygulamaya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak Türkçe programı içinde verilmiştir.

2005 yılında uygulanmaya başlanılan Türkçe programı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aktif olmalarını sağlayan bir programa yer vermektedir. “Ses Temelli Cümle Yöntemi, her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını,



keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 97).

Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimine sesler ile başlanmaktadır. “Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır” (Çelenk, 2007: 257). Ses Temelli Cümle ile okuma yazma öğretiminde üç aşama bulunmaktadır. Cemaloğlu ve Yıldırım (2008: 98)’ a göre bu aşamalar: Hazırlık, okuma-yazmaya başlama ve ilerleme ve okur-yazarlığa ulaşma aşamalarıdır.

### **2.2.9.1. Ses Temelli Cümle Yönteminde Materyaller**

İlk okuma ve yazma öğretiminde araç ve gereçlerin önemli bir yeri vardır. “Araç gereçlerin kullanımı, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur” (Calp, 2009: 195).

Calp (2009, 195)’e göre araç ve gereçler:

- 1) Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
- 2) Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.
- 3) Dikkat çeker.
- 4) Soyut kavramları somutlaştırır.
- 5) Zamandan tasarruf sağlar.
- 6) Güvenli gözlem imkânı sağlar.
- 7) Tekrar tekrar kullanılabilir.
- 8) İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır.

Somut işlemler döneminde olan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri gördükleri ve dokundukları nesnelere daha iyi algılamakta ve öğrenmektedirler. STCY’de seçilecek olan materyaller de öğrencilerin sesleri hissetmelerini, onların güdülenmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. STCY’de iyi tasarlanmış araç-gereç ve materyaller öğretim sürecini etkinleştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır ve çeşitlendirir. Öğrencilerin duyu organlarına hitap eden araç-gereç ve materyaller öğrencilerin daha çok ilgisini çekmekte ve sesleri hissetme, tanıma çalışmalarında daha faydalı olmaktadır.

Güneş (2000: 62)'e göre Öğrencilere okuma yazma öğretmek için çeşitli araç gereç ve materyaller kullanılmaktadır. Bunlar: Okuma yazma kitabı, alıştırmaya kitabı, hece kitabı, büyük ve küçük fişler, büyük ve küçük harfler tablosu, yazı defterleri ve kâğıtları, yazı kâğıt ve kartonları, yazı kalemleri, boya kalemleri, silgi, kalemıraş, kil, fasulye ve plastik çöplerdir.

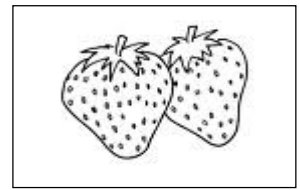
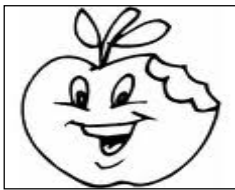
### 2.2.9.2. Ses Temelli Cümle Yönteminde Görseller

2005 yılında okuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde seslerin hissettirilmesinde ve tanıma çalışmalarında görseller de kullanılmaya başlanmıştır. “Anlatıma görsel unsurların eklenmesi, akılda kalıcılığı %14’ten %38’e yükselmektedir” (Yıldız, 2004: 6). Görsel unsurların öğrenmede sağladığı kolaylık ve zihinde kalıcılığı artırması nedeniyle okuma yazma öğretiminin temel unsurlarından biri olmuştur.

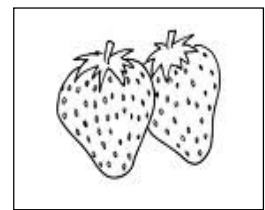
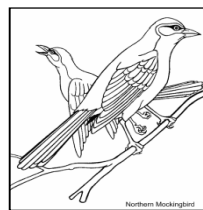
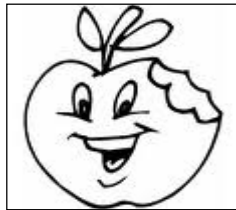
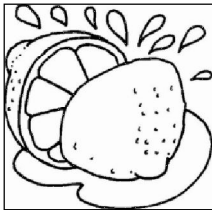
“Görseller, seslerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını kuvvetlendirmekte, öğrencilerin bu öğeleri tanınmasına yardım etmektedir” (Güneş, 2007: 177). Görseller ile yapılan okuma yazma çalışmalarında öğrenciler sesin geçtiği görselleri bularak hem sesi tanımakta ve hissetmekte hem de derse karşı ilgisi ve dikkati artmaktadır. Öğrencilere sesler öğretilirken sesin başta geçtiği, sesin ortada yer aldığı, sesin sonda yer aldığı ve sesin hiç yer almadığı görseller verilerek sesi hissetme tanıma ve sesleri ayırt etme çalışmaları yapılmaktadır.

Aşağıda “e” ve “ı” seslerinin görsel çalışmalarına ait örnekler verilmiştir:

“e” sesi



“ı” sesi



Öğrencilerden “e” sesinin ve “l” sesinin geçtiği görsellerin altındaki kutucuğu işaretlemeleri istenir. Öğrenciler “e” ve “l” sesinin geçtiği görselleri işaretleyerek sesi tanıma ve hissetme çalışmaları yapmaktadırlar. Görseller yardımı ile sesleri ayırt etme çalışmaları da yapılmış olmaktadır. Öğrenciler bu çalışmalar ile derse karşı motive olmakta ve bilgiye kendileri ulaşmaktadırlar. Bu da okuma yazma öğretiminde kolaylık sağlamakta, kalıcı ve etkili öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

### **2.2.10. Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Görseller**

Belirli bir programı uygulama hedefiyle çalışan öğretmenler eğitim ortamını düzenler ve öğrenci seviyesine uygun hale getirirler. Teknolojinin hızla gelişmesi ile beraber eğitim öğretim sistemleri de kendini yenilemekte ve sürekli gelişmektedir. 2005 yılında benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiyi yapılandıran birey daha iyi ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmektedir. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken çeşitli araç ve gereçlerden faydalanmakta ve kullanmaktadır. Görsel araç ve gereçlerde bunlardan biridir. İnsanların gördüğünü daha kolay öğrendikleri ve kalıcı öğrenme sağladıkları bilinmektedir. Seferoğlu (2010: 28) görsel öğelerin öğrenme sürecinde şu katkıları yapabileceğini belirtmektedir:

- 1) Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler.
- 2) Onların dikkatini canlı tutar.
- 3) Duygusal tepkiler vermelerini sağlar.
- 4) Kavramları somutlaştırır.
- 5) Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.
- 6) Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır.
- 7) Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verilebilir.
- 8) Bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası birtakım noktaları anlama şansı verebilir.

Görseller eğitim öğretim faaliyetini somutlaştırarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Somut işlemler döneminde olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğretiminde görseller ile çalışması sağlanarak sesi hissetmesi ve tanınması sağlanmalıdır. Okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılacak görseller öğrencilerin yaşadığı çevreye uygun olmalıdır. Öğretim ilkelerinde yakından uzağa ilkesi benimsenerek görseller seçilmelidir. Okuma yazma öğretiminde öğrenciler bol resimli

materyallerle karşılaştırılmalıdır. Güneş (2000: 166) okuma yazma öğretiminde ilk olarak resimlerin anlamları öğretildiğinden verilen okuma materyallerinin bol resimli olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretim sürecinin zevkli ve somut hale gelebilmesi için öğretmenler derslerde görsel materyaller, cd, televizyon gibi araç ve gereçleri kullanmalıdır. Bütün bunlar öğretim sürecinin verimliliğini arttırmakta ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve kalıcılığını arttırmaktadır.

### **2.2.11. Okuma Yazma Ders Kitaplarında Görseller**

Ders kitapları öğrencilerin bilgileri öğrenmesinde ve yapılandırmasında en önemli araç ve gereçlerdir. İlk okuma yazma öğretiminin başladığı ilköğretim birinci sınıflarında kullanılan ders kitapları öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları ilk kitaplardır. Okuma yazma öğretimi kitapları seçilirken ve kullanırken öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan ders kitapları bol resim ve görsellerden oluşmalıdır. “Okuma yazma ders kitabının resmi iyi hazırlanırsa kitap çekici olmaktadır” (Güneş, 2007: 177).

İlk okuma yazma ders kitaplarında yer alan görseller öğrencilerin ilgisini çekmeli ve anlatılmak istenileni anlamalarını kolaylaştırmalıdır. “Görseller, verilen öğelerin daha kolay öğrenilmesini, sembollerin anlaşılmasını, ana hatların zihinde iyi yapılandırılmasını ve canlanmasını sağlamaktadır” (Güneş, 2007: 177). Okuma yazma öğretimi etkinlikleri sırasında ne kadar çok duyu organına hitap edilirse kitaplar öğrenmeyi daha da kolaylaştıracaktır.

Okuma yazma öğretiminde ilk başta kullanılan yazısız resimli kitaplar bol renkli, resimli görsellerden oluşmalıdır. Kitapların bu şekilde oluşması öğrencileri derse karşı güdülemekte ve okula alışma sürecinde katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bu kitaplarla yaptıkları çalışmalarla hayal gücünü geliştirmekte ve yorum yapma gücü katmaktadır. Okuma yazma öğretimi önemli bir süreç olduğu için ders kitaplarının seçiminde ve hazırlanmasında gerekli dikkat ve özen gösterilmelidir. Okuma yazma öğretimi için çocuklara verilen ders kitapları renkli ciltli olmalı, puntoları öğrenci seviyesine göre ayarlanmalı, satır aralıkları, harfler ve kelimeler arasındaki boşluk öğrenci seviyesine göre olmalıdır. Kitap kâğıdı gözleri yormayacak şekilde seçilmelidir. Kitaplara koyulacak resimler öğretim ilkelerine uygun olmalı, çevresel koşullar dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme çalışmalarında görsellerden faydalanılmaktadır. Okuma yazma ders kitaplarında da sesi hissetme ve tanıma çalışması yapılabilecek görseller olmalıdır. Ders kitaplarında yer alan görseller genellikle gerçek resimlerden seçilmeli, açık ve anlaşılır olmalıdır.

### **2.2.12. Görsel Okuma ve Görsel Sunu**

Günümüz dünyasında görsel okuma hızla yayılmaktadır. Televizyon, bilgisayar gibi araçların gelişmesi insanların öğrenme şekillerini de değiştirmiştir. İnsanlar görsellerden öğrenmeye, bilgilenmeye başlamışlardır. Görsellerin insan hayatında öneminin artması ile görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı olarak Türkçe programında yer almıştır ve görsel okuma görsel sunu öğrenme alanlarına ait kazanımlarda programda yer almıştır.

Güleryüz (2004: 8) görsel okumayı şöyle tanımlamaktadır: “Gözleme ve izleme, bir olayın oluş biçimini, doğanın kendine özgü eylemlerini, doğa-insan, doğa-hayvan ilişkisini gözleyerek, eylemlerle sonuçlar arasındaki ilişkiyi kurma becerisidir”. 2005 yılında benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşıma göre görsel okuma: “Bireyin ön bilgileriyle görsellerdeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır” (Güneş, 2007: 250). Görsel okuma öğrencilerde düşünme, anlama gibi becerileri geliştirir ve kalıcı öğrenme yapmalarını sağlar. Türkçe programında yer alan görsel okuma öğrenme alanı “Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır” (Ünalın, 2006: 118).

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini anlatmak, kendilerini yazılı veya sözlü ifade edebilmek için görsel sunuları kullanmaktadır. Ayrıca öğrenciler değişik ve çeşitli görselleri kullanarak iletişim kurabilirler. “Öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşım, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar” (Akyol, 2006: 106). Anlatılmak istenilen duygu ve düşüncenin görsellerle desteklenip sunulması dinleyicilerde dikkati arttırmakta ve verilen mesajı anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Hazırlanan sunular içeriğe uygun olmalı ve sunu yapmada değişik yol ve metotları da izlemelidir. Ünalın, (2006: 118) öğrencilerin sunularında içeriğe uygun görselleri kullanabilmesinin yanında drama ve müzikli oyun gibi yollarla da duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

### 2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili yapılmış, araştırmayı destekleyen ve araştırmaya ışık tutan çalışmalara yer verilmiştir.

Erginer (1996), ilkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları üzerine yaptığı yüksek lisans tezi araştırmasında, öğretmen davranışlarının önem derecesi ve gösterilme sıklığı öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda davranışların öğretmen görüşlerine göre yeterli düzeyde gösterildiği, okul yöneticileri ve müfettişlere göre öğretmenlerin davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucunda oyun çağında olan çocuklara okuma yazma öğretilirken, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları ve öğrenmede davranış değişikliğinin kontrolü olan sinama davranışlarına hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Tuna 1997 yılında ilkokuma ve yazma öğretiminde illüstrasyon'dan faydalanma adlı çalışmasında görsel yetenek, temel bir öğrenme kanalı sağlamakta ve sosyal dünya hakkında bilgi edinmenin önemli bir yolunu oluşturduğunu belirtmektedir (Tuna, 1997, 1). Yine bu çalışmada çocuktaki görsel yetenek, dünya ve sosyal yaşam hakkında bilgi edinmenin bir yolu olmakla birlikte, öğrenmenin de temelini oluşturduğu vurgulanmıştır. Yapılan deneylerde çocuğun resimlerle ilgili tanımlama hafızasının yaşla beraber geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel algılamının ve dolayısıyla görsel öğrenmenin oluşabilmesi için bir faktör de uyarıcının dikkate yönelik özellikleridir.

Karakelle, 1998 yılında yaptığı çalışmada ilkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemeye çalışmıştır. Bu amaçla öğrenciler okuma becerisini kazanmadan önce harflere duyarlılık, fonolojik farkındalık, görsel- işitsel uyaranları değerlendirme ve sözel yetenek ile ilgili bir dizi ölçüm yapmış ve bu grubu yıl boyunca izleyerek okuma becerisi kazanma sürelerini ve okuma hızları tespit edilmiştir. Uygulama iki ilköğretim okulunda random olarak belirlenen 2 birinci sınıfta bulunan 96 çocuk üzerinde yapılmıştır. Ele alınan bilişsel değişkenler içerisinde yılsonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktör harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisidir (Karakelle, 1998: 62).

Tosunoğlu, 1998 yılında yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir

araştırma yapmıştır. Bu araştırmayı Ankara ili içinde öğrenime başlayan 135 öğrenciye ait ses kayıtları ile konu ile ilgili ulaşılabilen dökümanlar ve belgelerin incelenmesi ile yapılmıştır. Örneklem grubuyla yapılan çalışma sonucunda 842 cümle veri olarak toplanmış, kelime servetine bu cümlelerden ulaşılmıştır. 895 kelime olarak belirlenen kelime listesi, öğrencilerin kullandığı kelimelerin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Bu araştırmaya göre ilk okuma ve yazma faaliyetlerinin temelini oluşturan fiş cümleleri bulgulara göre yeniden hazırlanmalıdır. Bu araştırma öğrencilerin kullandığı kelimelere göre okuma yazma çalışmalarını belirlemesi açısından önemlidir.

Bulut, 1998 yılında yapmış olduğu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde bireşim ve çözümlene metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemesini yapmıştır. bu araştırma sonucunda çözümlene metodunun uygulanışı esnasında öğrenci merkezli oluşu öğrencinin araç-gereci bizzat kendi seçerek kullanır sonucuna ulaşılmıştır. Bireşim metodu, çocuğun gelişim evrelerini göz ardı etmekte, okuma-yazma öğretiminde harf ve hece fazlalıklarına sebep olmaktadır (Bulut, 1998: 93).

Ünüvar 2002 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okul öncesi eğitim alınmamış olması, velilerin çocuklarına harfleri adlarıyla öğretmeleri, ayrıca yazı programında yapılan değişiklikler, öğrencilerin küçük yaşlarda okula kaydettirilmeleri sorun yaratmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Derman 2002 de yapmış olduğu Ana dil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması adlı çalışmasında edebi ürünlerin çocuğun dil gelişimine önemli katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Ana dilin etkinlik alanları olan okuma, dinleme, anlama, anlatma gibi alanlarda masal metinlerinden verimli bir şekilde yararlanılabilir sonucuna ulaşmıştır.

Stokes 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada görsel öğeleri kullanarak öğretme ve öğrenmede olumlu sonuçlar alınacağını belirtmiştir. Ayrıca görselleri etkili bir şekilde kullanabilmek için görsel eğitim tekniklerinin yanı sıra dil becerilerine de sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıfta görsel öğelerin mevcut kullanımının görsel okuryazarlığa ve öğrenci başarısına etkisinin öğretmenler aracılığıyla araştırılması gerektiğini söylemiştir.

Richardson ve arkadaşlarının 2003 yılında yapmış olduğu çalışmada okuma yazma öğretimi ile görsel sanatları entegre ederek daha iyi bir öğrenme sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu yolla kavramlar arasında bağlantıları görmekte, yapıları keşfetmekte, gözlem yaparak anlamlar oluşturmakta, sembollerini belirlemekte ve çeşitli problemlere çözüm yolları bulabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Şahin, 2005 yılında yapmış olduğu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerini uygulamalı olarak karşılaştırmıştır. İlk okuma yazma süresi ile kullanılan yöntem arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bireşim yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretiminde sesli okuma hızının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bireşim ve çözümlene yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretimleri arasında okuduğunu anlama erişileri arasında farklılık olmadığını belirlemiştir.

Özsoy (2006), yapmış olduğu çalışmada Eskişehir ilinde bulunan 242 ilköğretim okulunda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine yapılan anket sonucu verilere ulaşmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucunda bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı sonucuna varmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasına yeterli sayıda materyale ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Yöntemin çok sayıda resim, sözcük, cümle ile daha iyi öğretilebilecek olmasına karşın yayınevlerinin bu özelliklere uygun kitap ve materyalleri çıkarmadığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel, 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada ilk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda üniversitelerin verilen ilk okuma yazma öğretiminde yetersiz kaldıklarını, öğretmen ve velilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varmıştır. Sınıflardaki öğrenci miktarının artmasının okuma yazma öğretim etkinliğini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca STCY' nin öğrencilerde ki estetik anlayışına olumlu bir katkısı olduğu vurgulanmıştır.



İnce 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada kelime öğretimi çalışmalarında hangi sınıfta ne kadar kelime öğretilmesi gerektiğini, hangi sınıfta kaç kelime öğretilmesi gerektiğini belirlemeye çalışmıştır. Resimler, çocuğu içine bulunduğu ortamdaki zengin bir ortama taşıyarak ruh dünyasını, kelime haznesini geliştirmede önemli bir rol oynayacağını belirtmiştir. Resimlerle yapılan kelime çalışmalarının çocuklarının sahip olduğu becerileri ortaya çıkarmada etkili bir materyal olduğu sonucuna ulaşmıştır. Somut dönemde olan çocuklarda resimlerle kelime öğretimi çalışmalarının yapılmasının daha iyi olacağı vurgulanmıştır.

Gün, 2006 yılında İzmir il merkezinde bulunan 6 özel ve 79 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 304 1. Sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışma ile Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ses Temelli Cümle Yönteminin okumaya geçiş süresini kısalttığı, ezberciliği önlediği, cümle oluşum aşamasının yaratıcılığı geliştirdiği ve sesleri kolay kavramalarını sağladığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler bitişik eğik el yazı için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretiminde materyal ve araç-gereç sıkıntısı yaşandığı belirtilmiştir.

Çam, 2006 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında okuduğunu anlama becerisi ile görsel okuma becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuştur. Ayrıca araştırmada il merkezinde okuyan öğrencilerin ilçe merkezi ve köyde okuyan öğrencilere göre görsel okuma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe görsel okuma becerilerinin arttığı da bu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Yurduseven, 2007 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ilk okuma yazma öğretimi programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeye çalışmıştır. Bu çalışmada 186 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ses Temelli Cümle Yöntemine öğretmenlerin bakış açılarının hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun oldukları okul, okutulan sınıf, çalışılan okulun durumuna göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Programda önerilen etkinlikler öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur. Öğretmenler kullanıla araç gereç ve materyal konusunda sıkıntı yaşamadıkları, kullandıkları araç ve gereçleri kendilerinin oluşturduğunu söylemişlerdir.

Ayrıca öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekecek düzeyde olduğunu ve öğrencilerin etkin katılımlarını sağlayacak düzeyde olduğunu söylemişlerdir.

Özenç, 2007 de yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmanın evrenini 230 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri yapılan bu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde oyunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Oyunları kullanırken materyallerden faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca ilk okuma yazmada zorlanan öğrencileri oyun ile kazandıklarını söylemişlerdir. Oyunların öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrencilerin toplumsal ve kültürel olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Oyun ile okuma yazma öğretimi yapamayan öğretmenlerin ilk sebebi oyunları bilmediklerini, ikinci sebep olarak da araç gereç eksikliği olduğunu vurgulamışlardır.

Samancı, 2007 yılında yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemleri incelemiştir. Bu amaçla Aydın ili Didim ilçesinde 12 ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile çalışmasını yapmıştır. 15 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerden 9 tanesi kitaplarda yer alan resimler ile seslerin arasında uyum olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece 1 tanesi bu yöntemle okumaya başlayan çocukların kazandıkları okuma becerilerinden olan görsel okuma ve görsel sunuda bu yöntemin olumlu bir etkisinin olduğunu söylemiştir.

Kanmaz (2007), yapmış olduğu çalışmada Ses Temelli cümle Yöntemi Uygulayan Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkında ki görüşlerini ve okuma yazma becerilerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler ses temelli cümle yöntemini okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından olumlu bulmuşlardır. Öğretmenler ayrıca yöntem hakkında velilerin bilgilendirilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler kılavuz kitap verilmesi ve seminerler yapılmasını olumlu karşılamışlardır.

Bektaş, tarafından 2007 yılında yapılan yüksek lisans tez çalışması tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu aldıkları hizmetiçi eğitimi ve “okuma yazma öğreniyorum” kitabını ve yöntemle ilgili kaynakları

yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin verilen seslerin ortada bir yerde bulunduğu sözcükleri bulmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında öğrencilerin en çok içinde “b,g,c,ğ,d,h,j,y” seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bilmede zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu ses temelli cümle yönteminin okuma hızını düşürdüğünü söylemişlerdir.

Turan, 2007 yılında yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında ilköğretim I. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda Türkçe 1 kazanımlarının eskiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğu, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler görsel okuma ve görsel sununun çocuğun hayal dünyasına ve yaratıcılığına hitap ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler rehber rolünde oldukları için çok yorulduklarını sınıf mevcutlarının mutlaka düşürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden görüşme sonucunda elde edilen bilgilere göre ders kitaplarının kullanılabilirlik ve içerik açısından yeterli olmadığını serbest okuma metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ses tanıtımlarını daha görsel ve işitsel olarak verebilecekleri materyal ve araç gereçlere ihtiyaçları olduğunu, kaynak bulmada problem yaşadıklarını söylemişlerdir.

Kuru 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi arttırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerini geliştirdiğini, çevrede görülen görselleri sorgulama, eleştirme ve yorumlama becerisi kazandırdığını düşünmektedirler.

Balun, 2008 yılında ilköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği adlı bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Bu çalışma sonucunda “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanını yöntem ve tekniklerde çeşitlilik sağlama, bilgiye görselliğe

dayalı kalıcılık sağlaması bakımından faydalı bulmuşlardır. Öğretmenler görsel okumanın hızlı okumaya faydası olduğu görüşünü savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ders kitaplarındaki etkinlikleri nitelik bakımından yetersiz bulmuşlardır. Bu araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenler yeni programın ve görsel etkinliklerin uygulanmasında zorluk çektiklerini, bu konuda hizmet içi eğitim almanın faydalı olacağını savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencileri güdülediğini ve teknolojik aletleri kullanmada fayda sağladığını söylemişlerdir.

Savaş 2008 yılında ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 138 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin dikkatlerinin erken dağıldıklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ses temelli cümle yöntemine geçişi olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Programda bulunan ders dışı ve ders içi etkinlikleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun bulmuşlardır.

Sarı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada 15 resmi okulda görev yapan 102 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma yazma evresinde yaşadıkları sorunlar açısından erkek öğretmenler okuma yazmaya hazırlık aşamasına yeterli zamanı ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilk okuma yazma alanında ki gelişmeleri takip etmeleri bakımından, takip eden ile etmeyen arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Gelişmeleri takip eden öğretmenler okuma yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin hazır olunuşluk aşamasında yeterli zaman ayırdıklarını belirtirken, gelişmeleri takip etmeyen öğretmenler ise hazır olunuşluk düzeyine göre yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Öz (2009), ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Ses temelli cümle yönteminde sesi hissetme ve tanıma aşamasında ses öğretiminin öğrencilere soyut geldiği görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilk grup harfin öğretimi sonrasında oluşturulan cümlelerin öğrencilerin sürekli kullandığı işlek cümlelerin oluşturulmadığını söylemişlerdir.

Kitapların yazımında bitişik eğik yazının kullanılmaması öğretmenler tarafından belirlenen diğer bir sorundur. Ebeveynler tarafından seslerin harfin adları biçiminde öğretilmesi bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler tarafından evde öğrencilere destek sağlanmadığı takdirde öğrencilerin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar, 2009 yılında yapmış olduğu çalışmada GOGS öğrenme alanlarını değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Yine bu çalışmada görsel okuma öğrenme alanının, öğrencilerin görselleri anlama, yorumlama, bilişim teknolojilerinden yararlanma ve görsel destekli metin yazma becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin GOGS öğrenme alanının, öğrenmede anlama, kalıcılık, üst düzey öğrenme, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşünü benimsemişlerdir.

Yiğit, 2009 yılında yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi eğitimi almış çocukların görsel okuma çalışmalarında daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Görsel okuma çalışmalarında yaşanan güçlükler görsel metin üzerine soru cevap çalışmaları yapma, görsel metindeki Türkçe anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma ve somut materyaller kullanma çalışmaları ile giderilmeye çalışılmıştır.

Özgün, 2010 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ses temelli cümle yöntemini çözümlenme ile okuma yazma yöntemine göre daha iyi bulmuş ve tercih etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme açısından ses temelli cümle yöntemini yetersiz bulmuşlardır ve bunun çocukların ileri yaşamında iletişim sorunu doğuracağını söylemişlerdir.

Şahin 2010 yılında yapmış olduğu çalışmada kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemleri belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenler ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretim sürecinde mesleki gelişim ile ilgili problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kırsal kesimdeki okulların fiziki şartlarının ve çevresel faktörlerinin yeterli olmadığı ve bu durumun ilk okuma yazma sürecini etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Kırsal kesimde velilerin okuma yazma öğretiminde bütün çalışmaları öğretemenden bekleedikleri velilerin bu süreçte fazla bir katkısının olmadığı söylenebilir.

Bektaş ve İleri (2010) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim 1. sınıf öğretemenlerinin ilk okuma yazma öğretilimi sürecinde derslerin işlenebilirliğine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada öğretemenlerin dersleri kendi ders saati içinde işlemediği soncuna ulaşılmıştır. Bu duruma okuma yazma öğretiliminin süreç odaklı olması, okul yöneticileri ve aile temelli baskılar, sınıfların kalabalık olması gibi etkenlerin neden olduğunu belirtmektedirler.

Adıgüzel ve Karacabey 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretemenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu ders kitaplarının yetersiz olduğu yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğu, sınıfların kalabalık olduğu, dersliklerde yeterli düzeyde öğretim materyalinin olmadığı, öğrencilerin derse hazırlıksız geldiği ve ana sınıfına gitmeyen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir, Camuzcu ve Yiğit 2011 yılında yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırma sonucunda sözel- dilsel zeka alanı yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha erken okumaya başladıkları görülmektedir. Görsel- uzamsal zeka alanına sahip öğrencilerin daha az sayıda yanlış kelime telaffuz ettikleri görülmektedir. Okuma yazma öğretiminde öğrencilerin çoklu zeka profilindeki farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır sonuçlarına varılmıştır.

Şahin ve Kıran (2011) ilköğretim 5. sınıf öğretemen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada sınıf öğretemenlerinin görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterli oldukları görülmektedir. Öğretemenlerin mesleki kıdemlerinin görsel okuma, görsel öğrenmeye yönelik çalışmaları sınırladıkları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun da görsel okuryazarlık, görsel ayırt etme, görsel dil ve renk ipuçları düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretemenlerinin kıdemlerinin öğrencilerin görsel okuryazarlığa ve renk ipuçlarına yönelik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen, Katrancı, Uygun, ve Uçuş, 2011 yılında yapmış oldukları araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelemişlerdir. Piyasada yer alan çocuk kitaplarının, çocukların farklı boyutlardaki kitap okuma beklentilerini yeterince karşılayamadığı görülmektedir. Ciltleme olarak yapıştırma tekniğinin kullanıldığı kitapların kısa sürede dağıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre çocuk kitaplarında en çok toplumsal kurallar, ahlaki konular ve arkadaşlık- dostluk konularının işlendiği belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda yüksek oranda resim bulunduğu, resim bulunan kitapların yarısının siyah beyaz resimler içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca resim içeren kitapların yaklaşık dörtte üçünde resim- metin ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir.

Ateş ve Yıldız 2011 yılında yaptığı çalışmada okumayı farklı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılmasını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda gruplar arasında sesli okuma hızı açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine farklı yöntemlerle okuma yazmayı öğrenen gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıklarına ilişkin ulaşılan sonuçların da okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre farklılaşmadığı görülmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığı zaman ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar, uygulanan yöntem ve teknikler araştırmacıların araştırmalarına konu olmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 2005 yılında yapılan değişiklik ile ilk okuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin” genel olarak olumlu baktıklarını fakat materyal, araç gereç konularında eksiklik olduğunu dile getirmişlerdir. STCY’ nin uygulanması sırasında ortaya çıkan bu aksaklıklar araştırılmaya değer konulardır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme ile verilerin toplanması, analizi ve kullanılacak istatistiksel işlemler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim I. Sınıf İlk Okuma Yazma Öğretiminde kullanılan STCY' de görsellerin etkililiini, birinci sınıf okutmuş veya okutan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. "Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir" (Büyüköztürk, 2010: 5). Bunun için, araştırmacı tarafından üç bölüm ve konuyla ilgili çeşitli maddelerden oluşmuş anket formu oluşturulmuştur. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik verilerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. İkinci bölümde İlköğretim Türkçe dersi 1. Sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu alanına ait kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu ve kazanımların kazandırılması sırasında ne oranda problem yaşandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programında ve Ders Kitaplarında yer alan görsellerin niteliği ve rolünü belirlemeye ilişkin görüş maddeleri bulunmaktadır.

#### 3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, Muş ili genelinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve birinci sınıf okutmuş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

#### 3.3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Muş ili ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve birinci sınıf okutmuş toplam 310 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.



### 3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ses Temelli Cümle Yönteminde kullanılan görsellerin önemi ve etkisi belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak beşli likert tipi anket formu hazırlanmıştır. Bu formda Türkçe 1 programına ait görsel okuma ve görsel sunu kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlar programda yer aldığından dolayı herhangi bir faktör analizine ihtiyaç duyulmamıştır.

Birinci ve ikinci alt amaca ilişkin verileri elde etmeye dayalı anket formu hazırlanmıştır. Burada okuma yama öğretiminde kullanılan görsellere ilişkin görüş maddeleri bulunmaktadır. “Okuma yazma öğretiminde görsellerin etkisine ilişkin maddeler” başlıklı bölümün güvenilirlik-geçerlilik çalışması sonucunda Muş ilinde toplam 153 sınıf öğretmenin görüşleri alınmış ve döndürülmemiş temel bileşenler analizinden (Unrotated Factor Solution) yararlanılmıştır. İlk hazırlanan ölçekte bulunan 37 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.778, Bartlett Testi 666, Cronbach alfa ,817 olarak bulunmuştur.

Uzman görüşü ve istatistiki işlemlere dayalı anketin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması tamamlandıktan sonra anket son halini almış ve Ek 1 de verilmiştir.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Anketin uygulanması amacıyla öğretmenlere herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamıştır. Öğretmenlerin anketi içtenlikle doldurmalarını sağlamak amacıyla isimlerini yazmaları istenmemiştir, anketin bilimsel çalışma amacıyla uygulandığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere anketi nasıl doldurmaları gerektiği, anketin amacı, ankette yer alan sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve anketin uygulanması sağlanmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 16,0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

STCY' de görsellerin etkisi, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin görüşleri

- a. Cinsiyet,
- b. Görev yer birimi
- c. Mesleki kıdem
- d. En son mezun olunan okul

Değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz ve değerlendirmelerin anlaşılır olmasını sağlamak için;

- a. Görev yer birimi: Köy, İlçe Merkezi, İl Merkezi olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.
- b. Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü olmak üzere beş grupta, değerlendirilmiştir.
- c. En Son Mezun Olunan Okul: Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi Lisans, Diğer Lisans Programı olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılanların kişisel bilgileri ile ilgili (cinsiyet, görev yer birimi, mesleki kıdem, en son mezun olunan okul) tanımlayıcı istatistiksel analizler için, Frekans ve Yüzde Alma teknikleri kullanılmıştır.

Ses temelli cümle yönteminde görsellerin etkisine yönelik maddelerin istatistikî işlemlerinde, frekans ve yüzde alma tekniği ile birlikte likert tipi ölçek kullanıldığından dolayı genel aritmetik ortalama alma tekniği kullanılmıştır.

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programında ve Ders Kitaplarında yer alan görsellerin niteliği ve rolünü belirlemeye ilişkin görüşler arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programında ve Ders Kitaplarında yer alan görsellerin niteliği ve rolünü belirlemeye ilişkin görüş maddelerinin mesleki kıdem, görev yeri ve en son mezun olunan okul türü değişkenleri açısından karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de

Scheffe Testi uygulanmıştır. Fark bulunamayan durumlarda ise Least Significance Test (LSD testi) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

Araştırmada uygulanan likert tipi ölçek, beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak;

Hiç Katılmıyorum – Hiç Uygun Değil - Hiç	: 1,00 - 1,80
Katılmıyorum - Uygun Değil - Az	: 1,81 - 2,60
Kısmen Katılıyorum - Kısmen Uygun - Orta	: 2,61 - 3,40
Katılıyorum - Uygun - Çok	: 3,41 - 4,20
Tamamen Katılıyorum – Çok Uygun – Pek Çok	: 4,21 - 5,00

Şeklinde puanlandırılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, STCY’de görsellerin etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yer birimi, sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun olunan okul, kaç defa birinci sınıf okuttuğuna dair bilgiler tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

##### 4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	163	52,6
Erkek	147	47,4
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 310 öğretmenin % 52,6’ının kadın öğretmenden, % 47,4’ünün erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

##### 4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerine göre dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yeri Dağılımı

Görev Yeri	N	%
Köy	74	23,9
İlçe Merkezi	37	11,2
İl Merkezi	199	64,2
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 310 öğretmenin görev yaptığı yer açısından bakıldığı zaman % 23,9' unu köy, % 11,2 ilçe merkezi, % 64,2' sini il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

#### 4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre dağılımı Tablo 3'de görülmektedir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Dağılımı

Sınıf Mevcudu	N	%
20 ve altı	29	9,4
21-30	131	42,3
31-40	136	43,9
41 ve üzeri	14	4,5
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 310 öğretmenin okuttukları sınıfların sınıf mevcuduna göre dağılımına bakıldığı zaman % 9,42 ünü 20 ve altı, % 42,3'ünü 21-30, % 43,9'unu 31-40, % 4,5'ini 41 ve üzeri sınıf mevcudu oluşturduğu görülmektedir.

#### 4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 4'de görülmektedir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5	158	51,0
6-10	67	21,6
11-15	39	12,6
15-20	17	5,5
20 ve üzeri	29	9,4
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4 incelendiği zaman araştırmaya katılan 310 öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarının % 51'ini 1-5 yıl, % 21,6'sını 6-10 yıl, % 12,6'sını 11-15 yıl, % 5,5'ini 15-20 yıl, % 9,4'ünü 20 ve üzeri yıl görev yapmış öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

#### 4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türüne göre dağılımı Tablo-5’de görülmektedir.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

En Son Mezun Olunan Okul	N	%
Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü	24	7,7
Eğitim Fakültesi Lisans	252	81,3
Diğer Lisans Programı	34	11,0
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5 incelendiği zaman araştırmaya katılan 310 öğretmenin en son mezun oldukları okul değişkenine göre dağılımlarının % 7,7’ sinin eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü, % 81,3’ ünün eğitim fakültesi lisans, % 11’ nin diğer lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

#### 4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuklarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaç defa birinci sınıf okuttuklarına göre dağılımı Tablo-6’da görülmektedir.

**Tablo 6.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuklarına Göre Dağılımı

Kaç Defa Birinci Sınıf Okutulduğu	N	%
1	152	49,0
2	54	17,4
3	39	12,6
4	32	10,3
5 ve üzeri	33	10,6
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6 incelendiği zaman araştırmaya katılan 310 öğretmenin kaç defa birinci sınıf okuttuklarına dair değişken açısından değerlendirildiğinde % 49’unun 1 defa, %

17,4'ünün 2 defa, %12,6'sının 3 defa, %10,3'ünün 4 defa, %10,6'sının 5 ve üzeri defa birinci sınıf okuttukları görülmektedir.

#### 4.2. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna Göre Dağılımları

İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kazanımlarının öğrenci seviyelerine göre uygunluğuna ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu kazanımların öğrenci seviyelerine uygunluğuna yönelik maddelerin genel dağılımı Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 7.** İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna ilişkin Öğretmen Görüşleri

M	Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluğu (%)					$\bar{X}$	ss
			ÇU	U	KU	UD	HUD		
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	301	17,6	58,5	22,6	1,0	0,3	3,92	0,68
2	Trafik işaretlerinin anlamını bilir.	299	14,0	43,1	31,1	11,0	0,7	3,58	0,88
3	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	301	7,6	32,2	43,2	14,3	2,7	3,27	0,89
4	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	292	33,2	42,8	20,2	3,8	-	4,05	0,82
5	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	296	6,4	28,0	38,5	23,0	4,1	3,09	0,96
6	Beden dilini yorumlar.	293	13,3	37,9	39,2	7,2	2,4	3,52	0,89
7	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	301	13,3	54,5	28,6	3,0	0,7	3,76	0,73
8	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.	301	10,0	36,2	41,2	11,6	1,0	3,42	0,85
9	Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar.	297	35,0	49,2	14,5	1,3	-	4,17	0,72
10	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	297	20,5	44,4	27,3	6,1	1,7	3,76	0,90
11	Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.	300	35,7	43,0	18,0	3,0	0,3	4,10	0,82
12	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	300	23,0	43,3	27,7	5,3	0,7	3,82	0,86
13	Sunuma hazırlık yapar.	298	6,7	20,5	46,0	20,8	6,0	3,01	0,96
14	Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.	300	17,3	45,3	31,7	5,0	0,7	3,73	0,82
15	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	301	11,0	36,5	40,5	9,3	2,7	3,43	0,90
16	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.	299	10,7	34,8	37,1	13,7	3,7	3,35	0,96
17	Cümleleri görsellerle ifade eder.	298	21,1	45,3	28,9	2,7	2,0	3,80	0,86

ÇU: Çok Uygun, U: Uygun, KU: Kısmen Uygun,  
UD: Uygun Değil, HUD: Hiç Uygun Değil

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir” maddesine ( $\bar{x}=3,92$ ), “Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir” maddesine ( $\bar{x}=3,58$ ), “Resim ve fotoğrafları yorumlar” maddesini ( $\bar{x}=4,05$ ), “Beden dilini yorumlar” maddesine ( $\bar{x}=3,52$ ), İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin “Uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” maddesine ( $\bar{x}=3,76$ ), “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” maddesine ( $\bar{x}=3,76$ ), “Metin ve görsel ilişkisini sorgular” maddesine ( $\bar{x}=3,82$ ), “Duygu, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir” maddesine ( $\bar{x}=3,73$ ), “Cümleleri ifade eder” maddesine ( $\bar{x}=3,80$ ) görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin “Uygun” olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarından “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” maddesine ( $\bar{x}=4,10$ ) ve “Renkleri tanımlar ve yorumlar” maddesinin ( $\bar{x}=4,17$ ) öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin olarak tamamen uyguna yakın olmakla birlikte, “uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgu Turan’ın (2007: 144) yapmış olduğu araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarından “Çevresindeki sosyal olayları yorumlar ve anlamlandırır” maddesi ( $\bar{x}=3,42$ ), ve “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” maddesine ( $\bar{x}=3,43$ ), öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin olarak kısmen uyguna yakın olmakla birlikte, “uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Reklamlarda verilen mesajları yorumlar” maddesine ( $\bar{x}=3,27$ ), “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” maddesine ( $\bar{x}=3,09$ ), “Sunuma hazırlık yapar” maddesine ( $\bar{x}=3,01$ ), “Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır”



maddesine ( $\bar{x}=3,35$ ) İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin “Kısmen Uygun” olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Genel olarak Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler ilköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımları uygun bulmuşlardır. Bu sonuç Yurduseven’ in 2007 yılında yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yurduseven yapmış olduğu çalışma da kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler reklamlarda verilen mesajları yorumlar, sunuma hazırlık yapar, Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular ve sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır kazanım maddelerini kısmen uygun bulmuşlardır. Kanmaz 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada ses temelli cümle yöntemini soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerin daha uygun düşebilir sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.3. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarını Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kazanımlarının kazandırma sürecinde ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu kazanımların kazandırılırken yaşanan problemlere yönelik maddelerin genel dağılımı Tablo 8’ de verilmiştir.

**Tablo 8.** İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazan(dır)ma Sürecinde Yaşanılan Problemlere İlişkin Dağılımlar

M	Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Problem Yaşama Oranı (%)					$\bar{X}$	ss
			PÇ	Ç	O	A	H		
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	278	5,4	14,7	39,6	34,5	5,8	2,79	0,94
2	Trafik işaretlerinin anlamını bilir.	273	5,9	20,1	33,0	36,6	4,4	2,86	0,98
3	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	272	8,8	24,6	40,1	23,9	2,6	3,13	0,96
4	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	266	5,3	16,9	28,6	38,0	11,3	2,66	1,05
5	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	271	8,1	24,7	42,8	22,1	2,2	3,14	0,92
6	Beden dilini yorumlar.	271	7,0	17,7	36,9	31,0	7,4	2,85	1,02
7	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	273	2,9	16,5	35,5	38,1	7,0	2,70	0,92
8	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.	274	6,6	16,8	43,4	27,7	5,5	2,91	0,96
9	Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar.	271	4,8	13,7	20,7	36,9	24,0	2,38	1,13
10	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	271	5,9	18,5	33,6	32,5	9,6	2,78	1,04
11	Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.	273	5,9	10,3	23,1	40,7	20,1	2,41	1,09
12	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	272	5,5	14,0	33,8	39,0	7,7	2,70	0,98
13	Sunuma hazırlık yapar.	272	12,5	28,7	35,3	19,9	3,7	3,26	1,03
14	Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.	274	5,8	22,5	39,5	23,2	6,3	2,82	0,97
15	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	271	8,5	22,5	39,5	23,2	6,3	3,03	1,02
16	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.	271	8,5	19,6	38,7	28,0	5,2	2,98	1,01
17	Cümleleri görsellerle ifade eder.	270	6,3	11,5	35,2	34,8	12,2	2,64	1,04

PÇ: Pek Çok, Ç: Çok, O: Orta, A: Az, H: Hiç

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,79$ ), “Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,86$ ) kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” kazanım maddesini ( $\bar{x}=3,13$ ), “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar kazanım maddesini ( $\bar{x}=3,14$ ), “Beden dilini yorumlar” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,85$ ), “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,91$ ) kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç Akpınar (2009: 47)’ in yaptığı çalışma ile tutarlılık

göstermektedir. Akpınar yaptığı çalışmada görsel okuma öğrenme alanının sosyal olaylar ve beden dilini yorumlama becerisi kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,78$ ), “Sunuma hazırlık yapar” kazanım maddesini ( $\bar{x}=3,26$ ) kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,82$ ), “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” kazanım maddesini ( $\bar{x}=3,03$ ), “Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır” kazanım maddesini ( $\bar{x}=2,98$ ), kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Resim ve fotoğrafları yorumlar” maddesine ( $\bar{x}=2,66$ ), “Cümleleri görsellerle ifade eder” maddesine ( $\bar{x}=2,64$ ), “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” maddesine ( $\bar{x}=2,70$ ), “Metin ve görsel ilişkisini sorgular” maddesine ( $\bar{x}=2,70$ ) kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşleri az görüşüne daha yakın olmasına rağmen “Orta” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” maddesini ( $\bar{x}=2,38$ ), “ Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” maddesini ( $\bar{x}=2,41$ ) kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin “Az” sorun yaşanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

Genel olarak Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler 1. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu alanları kazanımlarını kazandırma sürecinde üst düzeyde sorun yaşanmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun yaşanıldığına dair görüş bildirdikleri kazanım maddelerine bakıldığı zaman bunların birinci sınıf öğrencilerinin serbest okuma yazmayı öğrendikten sonra kazanabilecekleri kazanım maddeleri oldukları görülmektedir.

#### 4.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğini ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Görsellerin niteliğine ilişkin maddeler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Dağılımlar

M	Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşler	N	Katılma Oranı (%)					$\bar{X}$	ss
			TK	K	KK	K	HK		
1	İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmelidir.	308	82,5	14,0	3,2	0,3	-	4,78	0,50
2	Okuma yazma öğretiminde öğrencilerin resimde gördüklerini anlatma çalışması yapılmalıdır.	308	74,0	22,7	3,2	-	-	4,70	0,52
3	Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.	307	74,3	21,2	3,9	0,7	-	4,69	0,57
4	Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir.	306	53,3	33,7	10,8	1,3	1,0	4,36	0,80
5	Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir.	306	50,3	33,7	13,7	2,0	0,3	4,31	0,80
6	Kullanılan görsellerden sesin başta geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır.	304	50,7	35,5	11,5	2,0	0,3	4,51	3,00
7	Kullanılan görsellerden sesin iki defa geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır.	306	32,4	41,2	21,6	4,6	0,3	4,00	0,86
8	Okuma yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	305	70,5	23,9	4,9	0,3	0,3	4,63	0,62
9	Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar.	308	60,1	32,5	6,5	1,0	-	4,51	0,66
10	Sesin sonda olduğu görseller daha etkili olmaktadır.	306	15,7	29,7	32,7	18,0	3,9	3,35	1,06
11	İlk okuma yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır.	306	70,9	25,8	2,6	0,3	0,3	4,66	0,57
12	İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır	307	64,2	28,0	7,5	0,3	-	4,56	0,64
13	İlk okuma yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir.	305	48,9	35,1	13,1	3,0	-	4,29	0,80
14	Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir.	307	55,0	36,2	8,5	0,3	-	4,45	0,66

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılmıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 9 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenler “Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine

uygun olmalıdır” maddesine ( $\bar{x}=4,69$ ), “Okuma yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,63$ ), “Seçilen görsellerde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir” maddesine ( $\bar{x}=4,45$ ) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenler “İlk okuma yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,66$ ), “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar” maddesine ( $\bar{x}=4,51$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,56$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmelidir” maddesine ( $\bar{x}=4,78$ ) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenler “Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir” maddesine ( $\bar{x}=4,36$ ), “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Güneş (2007: 253) derslerde ve etkinliklerde öncelikle kullanılacak resim tipini fotoğraf, resim ve şema şeklinde sıralamaktadır.

“Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir” maddesine ( $\bar{x}=4,31$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir” maddesine ( $\bar{x}=4,29$ ) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Güneş (2007: 253): Ders kitaplarında ve etkinliklerde kullanılacak resimlerin, öğrencilerin algı ve öğrenmelerine zarar vermeyecek ölçülerde ve gerçeğe yakın olması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde “Kullanılan görsellerden sesin başta geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,51$ ), “Tamamen Katılıyorum”, “Kullanılan görsellerden sesin iki defa geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,00$ ), “Katılıyorum”, “Sesin sonda olduğu görseller daha etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=3,35$ ) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler sesin başta geçtiği görselleri daha etkili bulmaktadırlar. Fakat okuma yazma öğretiminde seslerin özelliklerine (sürekli- süreksiz, sert- yumuşak ünsüzler) göre sesin sonda olduğu veya iki defa geçtiği görseller sesi hissettirmede daha etkili olmaktadır.

Genel olarak görsellerin niteliğine ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin okuma yazma öğretiminde önemli bir etken olduğunu savunmuşlardır. Görsellerin güdüleyici, dikkat çekici özelliğine dair sonuçlar Balun'un (2008: 91) yaptığı araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

#### 4.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Görsellerin niteliğine ilişkin maddeler Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Dağılımlar

M	Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşler	N	Katılma Oranı (%)					$\bar{X}$	ss
			TK	K	KK	K	HK		
15.	Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar	306	65,0	29,4	4,9	0,7	-	4,58	0,61
16.	Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır.	307	61,6	34,5	2,6	1,0	0,3	4,56	0,63
17.	Kelime ve cümlelerin anlamları resimlerle daha iyi kavratılabilir.	306	57,5	36,6	5,2	0,7	-	4,50	0,62
18.	Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çöktür.	308	58,4	35,1	4,5	1,6	0,3	4,49	0,69
19.	Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir.	307	57,3	33,9	5,5	0,7	2,6	4,42	0,84
20.	İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur.	308	2,6	8,8	3,2	11,4	74,0	1,54	1,07
21.	Çocuğun görselleri kendi yapması, boyaması, çizmesi daha etkili okuma yazma öğretimi sağlar.	307	37,8	30,9	25,7	4,2	1,3	3,99	0,96
22.	İlk okuma yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür.	308	62,3	34,7	2,9	-	-	4,59	0,54
23.	İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.	306	48,4	35,3	14,7	1,3	0,3	4,30	0,78
24.	Görseller öğrencilerin bilgiyi kendi kendine öğrenmesini ve örgütlemesini sağlamaktadır.	307	30,9	41,4	22,1	5,5	-	3,97	0,86
25.	Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker..	308	65,3	29,9	4,9	-	-	4,60	0,58
26.	Görsel okuma etkinlikleri derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır.	305	40,7	40,0	18,0	1,3	-	4,20	0,77
27.	Görseller öğrencilerin derse karşı ilgisini artırır.	307	57,7	36,8	4,6	1,0	-	4,51	0,63

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılmıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin “Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar” maddesine ( $\bar{x}=4,58$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür” maddesine ( $\bar{x}=4,59$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir” ( $\bar{x}=4,30$ ), “Görseller öğretim sürecinde öğrencinin dikkatini çeker” maddesine ( $\bar{x}=4,60$ ), “Görseller öğrencilerin derse karşı ilgisini artırır” maddesine ( $\bar{x}=4,51$ ) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin “Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,56$ ), “Kelime ve cümlelerin anlamları resimlerle daha iyi kavratılabilir” maddesine ( $\bar{x}=4,50$ ), “Hikaye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur” maddesine ( $\bar{x}=4,49$ ), “Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir” maddesine ( $\bar{x}=4,42$ ), “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin okuma yazma öğretiminde rolüne ilişkin verilmiş olan görüş maddelerine tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirerek görsellerin okuma yazma öğretiminde ki önemini belirtmişlerdir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta ve öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaktadır. Okuma yazma öğretiminde iyi seçilmiş görsellerin etkili bir faktör olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Çocuğun görselleri kendi yapması, boyaması, çizmesi daha etkili okuma yazma öğretimi sağlamaktadır” maddesine ( $\bar{x}=3,99$ ), “Görseller öğrencilerin bilgiyi kendi kendine öğrenmesini ve örgütlemesini sağlamaktadır” maddesine ( $\bar{x}=3,97$ ), “Görsel okuma etkinlikleri derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,20$ ) “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Yapılandırıcı yaklaşım görsel okumayı, bireyin ön bilgileriyle görsellerdeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır” (Güneş, 2007: 250).

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur” maddesine ( $\bar{x}=1,54$ ) “Hiç Katılmıyorum”

düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin hiçbir etkisi yoktur görüş maddesine hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Türkçe öğretiminde görsel okuma, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi, öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerileri açısından büyük önem taşımaktadır” (Güneş, 2007: 250).

#### 4.6. Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlk okuma yazma öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin öğretmen algılarına ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretim programları ve ders kitaplarına ilişkin maddeler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Öğretmen Görüşleri

M	Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşler	N	Katılma Oranı (%)					$\bar{X}$	ss
			TK	K	KK	K	HK		
28.	Okuma yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır.	307	55,0	37,8	5,5	1,0	0,7	4,45	0,63
29.	Görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi daha etkili olmaktadır.	307	64,2	26,4	8,1	1,0	0,3	4,53	0,71
30.	Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir.	307	7,8	11,4	21,5	41,0	18,2	2,49	1,14
31.	Okuma yazma kitabında yer alan görseller günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere oluşmaktadır.	305	22,6	38,7	29,2	7,9	1,6	3,72	0,95
32.	İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir.	308	52,6	38,0	8,1	1,3	-	4,41	0,69
33.	Ders kitaplarında yer alan görseller çocukların gelişim düzeylerine uygundur.	303	18,2	42,2	34,0	4,6	1,0	3,71	0,84
34.	Ders kitaplarında yeteri kadar görsel yer almaktadır.	305	9,5	38,0	37,7	10,8	3,9	3,38	0,93
35.	İlk okuma yazma öğretimi ders kitaplarında ki görseller dikkatli ve özenle seçilmemişlerdir.	304	10,2	18,8	35,5	26,6	8,9	2,94	1,10
36.	İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir.	307	7,8	15,0	31,3	26,7	19,2	2,65	1,17
37.	Ders kitabında kullanılan görselleri tanımada öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar.	306	8,5	16,7	41,5	27,5	5,9	2,94	1,00

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılmıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum,

K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum



Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Okuma yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,45$ ), “Görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi daha etkili olmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=4,53$ ), “İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir” maddesine ( $\bar{x}=4,41$ ) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Okuma yazma kitabında yer alan görseller günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere oluşmaktadır” maddesine ( $\bar{x}=3,72$ ), “Ders kitaplarında yer alan görseller çocukların gelişim düzeylerine uygundur” maddesine ( $\bar{x}=3,71$ ) “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okuma yazma öğretiminde seçilen görseller eğitim öğretimin yapıldığı çevre koşullarına uygun olmalıdır. Ders kitaplarında öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve günlük yaşamda karşılaşılan görseller yer almaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Ders kitaplarında yeteri kadar görsel yer almaktadır” maddesine ( $\bar{x}=3,38$ ), “İlk okuma yazma öğretimi ders kitaplarında ki görseller dikkatli ve özenle seçilmemiştir” maddesine ( $\bar{x}=2,94$ ), “İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir” maddesine ( $\bar{x}=2,65$ ), “Ders kitabında kullanılan görselleri tanımada öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar” maddesine ( $\bar{x}=2,94$ ) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir” maddesine ( $\bar{x}=2,49$ ), “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Bu sonuç Bektaş (2007)’ in yılında yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bektaş’ in yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu “okuma yazma öğreniyorum” ve ses temelli cümle yöntemi için hazırlanan diğer kaynakları yetersiz bulmuşlardır.

**4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

MN	Kadın			Erkek			t	P
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
1	159	3,91	0,67	142	3,92	0,69	0,054	0,957
2	158	3,56	0,88	141	3,60	0,89	0,392	0,696
3	159	3,28	0,87	142	3,26	0,92	0,210	0,834
4	156	4,11	0,78	136	3,98	0,86	1,342	0,181
5	156	3,03	0,90	140	3,17	1,01	1,248	0,213
6	155	3,52	0,86	138	3,52	0,93	0,061	0,951
7	159	3,77	0,71	142	3,76	0,77	0,152	0,879
8	159	3,39	0,81	142	3,45	0,90	0,619	0,536
9	159	4,23	0,62	138	4,10	0,81	1,559	0,120
10	157	3,75	0,90	140	3,77	0,90	0,188	0,851
11	158	4,21	0,69	142	3,98	0,93	2,428*	0,016
12	159	3,82	0,82	141	3,82	0,91	0,059	0,953
13	158	2,96	0,92	140	3,06	1,00	0,915	0,361
14	158	3,77	0,76	142	3,69	0,89	0,924	0,356
15	159	3,54	0,79	142	3,31	0,99	2,225*	0,027
16	158	3,37	0,94	141	3,32	1,00	0,419	0,675
17	156	3,80	0,88	142	3,80	0,85	0,021	0,983

\*P<.05

Araştırmaya katılanların İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin durumlarının olduğu Tablo 12 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 11 ve 15. maddelerde p<.05 anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 12 incelendiğinde 11. madde olan; “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” kazanım maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [t=2,428; p<.05]. Bu görüş, kadın öğretmenler ( $\bar{x}$ =4,21) tarafından, erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}$ =3,98) daha fazla kabul edilmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 15. madde olan “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” kazanım maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $t=2,225$ ;  $p<.05$ ]. Bu görüşün, kadın öğretmenler ( $\bar{x}=3,54$ ) tarafından, erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,31$ ), daha fazla kabul etmektedirler. Buna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” kazanım maddesinin öğrenci seviyesine daha uygun bulmaktadırlar.

#### 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 13.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

MN	Kadın			Erkek			t	P
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
1	151	2,76	1,02	127	2,83	0,85	0,639	0,523
2	147	2,77	1,01	126	2,96	0,93	1,623	0,106
3	147	3,08	0,97	125	3,18	0,95	0,815	0,416
4	145	2,63	1,02	121	2,71	1,08	0,588	0,557
5	147	3,14	0,92	124	3,13	0,93	0,111	0,912
6	147	2,82	1,01	124	2,90	1,03	0,641	0,522
7	148	2,71	0,92	125	2,68	0,92	0,251	0,802
8	148	2,90	0,97	126	2,92	0,95	0,131	0,896
9	147	2,27	1,13	124	2,50	1,11	1,665	0,097
10	147	2,73	1,04	124	2,84	1,03	0,881	0,379
11	148	2,27	1,05	125	2,56	1,12	2,196*	0,029
12	148	2,60	0,95	124	2,83	1,01	1,916	0,056
13	147	3,25	1,06	125	3,28	0,99	0,225	0,822
14	148	2,71	0,98	126	2,96	0,94	2,089*	0,038
15	146	2,97	1,02	125	3,10	1,03	0,997	0,320
16	146	3,00	1,05	125	2,96	0,97	0,324	0,746
17	145	2,50	1,00	125	2,81	1,05	0,899*	0,014

\* $P<.05$

Araştırmaya katılanların İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin olduğu Tablo 13 incelendiğinde,

yapılan t testi sonucunda 11, 14 ve 17. maddelerde  $p<.05$  anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 13 incelendiğinde 11. madde olan; “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” kazanım maddesini kazandırmada ne oranda problem yaşanıldığına dair yapılan değerlendirmede araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t=2,196$ ;  $p<.05$ ] Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=2,27$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=2,56$ ) kazanım maddesinin kazandırılmasında daha az problem yaşanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 13 incelendiğinde 14. madde olan; “Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir” kazanım maddesini kazandırmada ne oranda problem yaşanıldığına dair yapılan değerlendirmede araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t=2,089$ ;  $p<.05$ ]. Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=2,97$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,10$ ) kazanım maddesinin kazandırılmasında daha az problem yaşanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 13 incelendiğinde 17. madde olan; “Cümleleri görsellerle ifade eder” kazanım maddesini kazandırmada ne oranda problem yaşanıldığına dair yapılan değerlendirmede araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t=0,899$ ;  $p<.05$ ] Erkek öğretmenler ( $\bar{x}=1,05$ ), kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x}=2,50$ ) kazanım maddesinin kazandırılmasında daha az problem yaşanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 13 incelendiğinde kadın öğretmenler 11 ve 14. kazanım maddelerinin kazandırılmasında daha az problem yaşamaktadırlar. Erkek öğretmenler ise 17. kazanım maddesinin kazandırılmasında daha az problem yaşamaktadırlar.

#### 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 14.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

MN	Kadın			Erkek			t	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
1	162	4,78	0,54	146	4,78	0,45	0,065	0,949
2	162	4,75	0,47	146	4,65	0,57	1,829	0,068
3	161	4,67	0,56	146	4,70	0,58	0,432	0,666
4	160	4,34	0,85	146	4,39	0,74	0,581	0,562
5	160	4,35	0,83	146	4,27	0,77	0,891	0,373
6	159	4,45	0,68	145	4,58	4,29	0,368	0,713
7	162	4,03	0,84	144	3,97	0,89	0,651	0,515
8	161	4,67	0,61	144	4,60	0,63	0,931	0,353
9	162	4,54	0,65	146	4,47	0,67	0,924	0,356
10	161	3,32	1,11	145	3,37	1,02	0,409	0,683
11	161	4,74	0,47	145	4,46	0,69	2,530*	0,012
12	162	4,64	0,58	145	4,46	0,69	2,361*	0,019
13	160	4,30	0,83	145	4,45	0,64	0,179	0,858
14	162	4,46	0,67	145	4,45	0,64	0,103	0,918

\*P<.05

Araştırmaya katılanların İlköğretim İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin olduğu Tablo 14 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 11 ve 12. maddelerde  $p<.05$  anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 14 incelendiğinde 11. madde olan; “İlk okuma yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır” görüş maddesinin görsellerin niteliği açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t=2,530$ ;  $p<.05$ ] Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,74$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,46$ ) görsellerin niteliğine dair görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Tablo 14 incelendiğinde 12. madde olan; “İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” görüş maddesinin görsellerin niteliği açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t=2,361$ ;  $p<.05$ ] Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,64$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,46$ ) görsellerin niteliğine dair görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin renkli, dikkat çekici olması gerektiğine erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

#### 4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 15.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

MN	Kadın			Erkek			t	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
15	161	4,62	0,58	145	4,54	0,64	1,169	0,243
16	162	4,60	0,60	145	4,51	0,65	1,314	0,190
17	160	4,56	0,56	146	4,44	0,68	1,723	0,086
18	162	4,58	0,68	146	4,39	0,68	2,414*	0,016
19	161	4,52	0,76	146	4,32	0,90	2,087*	0,038
20	162	1,50	1,03	146	1,59	1,11	0,782	0,435
21	162	4,00	0,92	145	3,99	1,00	0,779	0,437
22	162	4,63	0,54	146	4,54	0,55	1,407	0,161
23	161	4,35	0,75	145	4,24	0,82	1,247	0,213
24	161	3,98	0,89	146	4,53	0,63	0,088	0,930
25	162	4,66	0,52	146	4,53	0,63	2,007*	0,046
26	161	4,24	0,78	144	4,14	0,76	1,154	0,249
27	162	4,55	0,61	145	4,46	0,65	1,293	0,197

\*P<.05

Araştırmaya katılanların İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin yer aldığı Tablo 15. incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 18, 19 ve 25. maddelerde p<.05 anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 15 incelendiğinde on sekizinci madde olan; “Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur” görüş maddesinin görsellerin rolü açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [t=2,414; p<.05]. Kadın öğretmenler ( $\bar{x}$ =4,58), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}$ =4,39) görsellerin rolüne dair görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Tablo 15 incelendiğinde on dokuzuncu madde olan; “Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir” görüş maddesinin görsellerin rolü açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [t=2,087; p<.05].

Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,52$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,32$ ) görsellerin rolüne dair görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Tablo 15 incelendiğinde yirmi beşinci madde olan; “Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker” görüş maddesinin görsellerin rolü açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $t=2,007$ ;  $p<.05$ ]. Kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,66$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,53$ ) görsellerin rolüne dair görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Kadın öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve hikaye, olay durum anlatmada görsellerin etkili olduğunu savunmaktadırlar.

#### 4.11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 16.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

MN	Kadın			Erkek			T	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
28	162	4,46	0,77	145	4,44	0,62	0,182	0,856
29	162	4,58	0,68	145	4,46	0,74	1,439	0,151
30	161	2,35	1,08	146	2,65	1,20	2,278*	0,023
31	162	3,69	0,95	143	3,76	0,95	0,711	0,478
32	162	4,48	0,68	146	4,34	0,70	1,833	0,068
33	159	3,73	0,86	144	3,70	0,82	0,353	0,725
34	161	3,31	0,86	144	3,45	1,01	1,316	0,189
35	160	2,96	1,08	144	2,92	1,12	0,356	0,722
36	161	2,51	1,17	146	2,80	1,16	2,191*	0,029
37	161	2,85	0,96	145	3,04	1,04	1,715	0,087

\* $P<.05$

Araştırmaya katılanların Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin yer aldığı Tablo 16. incelendiğinde yapılan t testi sonucunda 30 ve 36. maddelerde  $p<.05$  anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 16 incelendiğinde otuzuncu madde olan; “Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir” görüş maddesinin 1. Sınıf ders programı ve ders kitapları açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu

görülmektedir [ $t=2,278$ ;  $p<.05$ ]. Erkek öğretmenler ( $\bar{x}=2,65$ ), kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x}=2,35$ ) 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarına ilişkin görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Tablo 16 incelendiğinde otuz altıncı madde olan; “İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir” görüş maddesinin 1. Sınıf ders programı ve ders kitapları açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $t=2,191$ ;  $p<.05$ ]. Erkek öğretmenler ( $\bar{x}=2,80$ ), kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x}=2,51$ ) 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarına ilişkin görüş maddesine daha çok katılmışlardır.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenler ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olduğunu kadın öğretmenlere göre daha fazla savunmuşlardır. Bu sonuca bakıldığında zaman zaman kadın öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde daha fazla görsel kullanılmasına önem verdikleri söylenebilir.

#### 4.12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 17.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Köy (a)		İlçe Merkezi (b)		İl Merkezi (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	3,86	0,62	3,97	0,84	3,93	0,67	0,374	0,689	-
2	3,45	0,89	3,44	0,87	3,66	0,88	2,006	0,136	-
3	2,91	0,94	3,19	0,85	3,43	0,84	9,539*	0,000	a-c
4	3,74	0,93	4,08	0,88	4,17	0,73	7,524*	0,001	a-c
5	2,69	1,09	2,75	1,10	3,31	0,79	15,001*	0,000	a-c, b-c
6	3,24	0,77	3,27	1,30	3,68	0,80	8,183*	0,000	a-c, b-c
7	3,63	0,69	3,52	0,99	3,86	0,68	4,829*	0,009	b-c
8	3,02	0,92	3,13	0,93	3,63	0,74	17,234*	0,000	a-c, b-c
9	4,10	0,73	4,02	0,85	4,23	0,68	1,678	0,188	-
10	3,53	0,92	3,94	0,98	3,81	0,86	3,412*	0,034	a-b, a-c
11	3,97	0,89	4,28	0,82	4,12	0,79	1,866	1,157	-
12	3,56	0,88	3,66	1,04	3,95	0,80	6,438*	0,002	a-c
13	2,83	0,96	2,69	1,28	3,13	0,86	4,918*	0,008	a-c, b-c
14	3,54	0,91	3,75	0,87	3,80	0,77	2,614	0,075	-
15	3,13	1,01	3,52	0,90	3,53	0,83	5,728*	0,004	a-c
16	3,02	1,01	3,41	1,13	3,46	0,89	5,587*	0,004	a-c
17	3,68	0,99	3,66	1,12	3,88	0,74	1,937	0,146	-

\* $p<.05$



Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Tablo 17’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları yere göre görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev Yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkan 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde 3. madde olan “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=9,539$ ;  $p<.05$ ). Reklamlarda verilen mesajları sorgular kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,43$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,91$ ) göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde 4. madde olan “Resim ve fotoğrafları yorumlar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=7,524$ ;  $p<.05$ ). Resim ve fotoğrafları yorumlar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,17$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,74$ ) göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde 5. madde olan “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=15,001$ ;  $p<.05$ ). Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,31$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,69$ ) göre ve ilçe merkezinde ( $\bar{x}=2,75$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 6. madde olan “Beden dilini yorumlar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=8,183$ ;  $p<.05$ ). Beden dilini yorumlar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,68$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}$

=3,24) göre ve ilçe merkezinde ( $\bar{x}=3,27$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 7. madde olan “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,829$ ;  $p<.05$ ). Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,86$ ), ilçe merkezinde ( $\bar{x}=3,52$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 8. madde olan “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=17,234$ ;  $p<.05$ ). Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,63$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,02$ ) göre ve ilçe merkezinde ( $\bar{x}=3,13$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 10. madde olan “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,412$ ;  $p<.05$ ). Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,81$ ) köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,53$ ) göre ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=3,94$ ), köyde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,53$ ) göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 12. madde olan “Metin ve görsel ilişkisini sorgular” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=6,438$ ;  $p<.05$ ). Metin ve görsel ilişkisini sorgular kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,95$ ), köyde ( $\bar{x}=3,56$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde 13. madde olan “Sunuma hazırlık yapar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,918$ ;  $p<.05$ ). Sunuma hazırlık yapar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,13$ ) köyde ( $\bar{x}=2,83$ ) ve ilçe

merkezinde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,69$ ) göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 15. madde olan “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=5,728$ ;  $p<.05$ ). Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar kazanım maddesini il merkezinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,53$ ), köyde ( $\bar{x}=3,13$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 17 incelendiğinde 16. madde olan “Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=5,587$ ;  $p<.05$ ). Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır kazanım maddesini il merkezinde ( $\bar{x}=3,46$ ) çalışan öğretmenler, köyde ( $\bar{x}=3,02$ ) çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Genel olarak Tablo 17 incelendiğinde il merkezinde çalışan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine daha uygun olduğu görüşünü savunmuşlardır. Köyde çalışan öğretmenler kısıtlı imkânlarla çalışma yaptıkları için görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını da öğrenci seviyesine uygun bulmamaktadırlar. Bu sonuç Çam ( 2006: 83)’ in yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çam, yaptığı araştırmada yaşama yeri büyüdükçe görsel okuma oranının arttığı sonucuna varmıştır.

**4.13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 18.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Köy (a)		İlçe Merkezi (b)		İl Merkezi (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	2,81	0,96	2,84	1,17	2,77	0,89	0,116	0,891	-
2	3,00	1,00	2,93	0,86	2,79	0,99	1,225	0,296	-
3	3,37	1,06	3,27	0,97	3,00	0,89	4,055*	0,018	a-c
4	2,91	1,05	2,69	1,21	2,55	1,00	2,860	0,059	-
5	3,46	1,00	3,30	0,98	2,98	0,84	7,462*	0,001	a-c
6	2,95	0,80	3,18	1,28	2,75	1,03	2,855	0,059	-
7	2,87	0,86	2,51	0,83	2,67	0,95	1,957	0,143	-
8	3,18	0,99	3,09	0,77	2,76	0,95	5,553*	0,004	a-c
9	2,28	0,91	2,53	1,24	2,39	1,19	0,573	0,564	-
10	2,89	0,97	2,78	1,16	2,73	1,04	0,567	0,568	-
11	2,37	0,99	2,36	1,16	2,43	1,12	0,117	0,890	-
12	2,87	0,92	2,56	0,94	2,66	1,01	1,523	0,220	-
13	3,40	1,00	3,69	1,10	3,11	1,00	5,422*	0,005	b-c
14	2,88	0,98	2,84	0,87	2,80	0,98	0,195	0,823	-
15	3,16	0,98	3,03	1,11	2,98	1,02	0,829	0,437	-
16	3,01	1,05	3,15	0,91	2,93	1,01	0,690	0,502	-
17	2,71	1,00	2,43	0,87	2,65	1,08	0,866	0,422	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin görev Yeri değişkenine göre İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşleri Tablo 18’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev Yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkan 3, 5, 8, 13. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde 3. madde olan “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda

anlamli farklilikin olduğu görülmektedir ( $F=4,055$ ;  $p<.05$ ). Reklamlarda verilen mesajlar sorgular kazanım maddesini köyde ( $\bar{x}=3,37$ ) alışan öğretmenlerin, il merkezinde ( $\bar{x}=3,00$ ) alışan öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla problem yaşanmaktadır görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 18 incelendiğinde 5. madde olan “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamli farklilikin olduğu görülmektedir ( $F=7,462$ ;  $p<.05$ ). Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular kazanım maddesini köyde ( $\bar{x}=3,46$ ) alışan öğretmenler, il merkezinde ( $\bar{x}=2,98$ ) alışan öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla problem yaşanmaktadır görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 18 incelendiğinde 8. madde olan “evresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamli farklilikin olduğu görülmektedir ( $F=5,553$ ;  $p<.05$ ). evresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar kazanım maddesini köyde ( $\bar{x}=3,18$ ) alışan öğretmenler, il merkezinde ( $\bar{x}=2,76$ ) alışan öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla problem yaşanmaktadır görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 18 incelendiğinde 13. madde olan “Sunuma hazırlık yapar” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamli farklilikin olduğu görülmektedir ( $F=5,422$ ;  $p<.05$ ). Sunuma hazırlık yapar kazanım maddesini ilçe merkezinde ( $\bar{x}=3,69$ ) alışan öğretmenler, köyde ( $\bar{x}=3,40$ ) alışan öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla problem yaşanmaktadır görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 18 incelendiğinde köyde çalışan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerini kazandırmada daha fazla problem yaşandığı görülmektedir. Köy ortamında yetişen çocuklar çevresel etkilere bağlı olarak kazanım maddelerini kazanırken daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

#### 4.14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 19.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Köy (a)		İlçe Merkezi (b)		İl Merkezi (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	4,72	0,55	4,75	0,69	4,81	0,43	0,840	0,433	-
2	4,68	0,49	4,75	0,55	4,70	0,52	0,164	0,849	-
3	4,70	0,48	4,69	0,70	4,68	0,58	0,025	0,975	-
4	4,28	0,97	4,11	0,85	4,44	0,71	3,284*	0,039	b-c (lsd)
5	4,35	0,74	4,25	0,74	4,31	0,84	0,164	0,849	-
6	4,35	0,78	4,65	0,53	4,55	3,71	0,169	0,845	-
7	3,94	0,92	4,05	0,90	4,02	0,84	0,265	0,768	-
8	4,58	0,54	4,65	0,63	4,65	0,64	0,424	0,654	-
9	4,48	0,62	4,55	0,55	4,52	0,69	0,141	0,869	-
10	3,31	0,94	3,11	1,23	3,41	1,07	1,226	0,295	-
11	4,58	0,57	4,66	0,79	4,69	0,53	1,117	0,329	-
12	4,54	0,64	4,68	0,52	4,54	0,66	0,746	0,475	-
13	4,36	0,75	4,05	0,95	4,31	0,79	1,800	0,167	-
14	4,45	0,60	4,45	0,61	4,45	0,69	0,000	1,000	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin görev Yeri değişkenine göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşleri Tablo 19’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev Yeri değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev Yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkan 4. madde bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde 4. madde olan “Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,284; p<.05). Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir görüş maddesini il merkezinde ( $\bar{x}$ =4,44) çalışan öğretmenler, ilçe merkezinde ( $\bar{x}$ =4,11) çalışan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

#### 4.15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 20.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Köy (a)		İlçe Merkezi (b)		İl Merkezi (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
15	4,64	0,56	4,71	0,66	4,54	0,62	1,508	0,223	-
16	4,60	0,51	4,68	0,52	4,52	0,68	1,308	0,272	-
17	4,39	0,65	4,61	0,64	4,53	0,61	1,949	0,144	-
18	4,48	0,60	4,50	0,84	4,50	0,69	0,011	0,989	-
19	4,41	0,77	4,33	1,01	4,44	0,83	0,279	0,757	-
20	1,36	0,98	1,30	0,66	1,65	1,15	3,042*	0,049	a-c (lsd)
21	4,06	0,94	4,20	0,93	3,93	0,97	1,403	0,247	-
22	4,60	0,54	4,83	0,44	4,54	0,55	4,323*	0,014	b-c
23	4,24	0,79	4,34	0,83	4,31	0,78	0,275	0,760	-
24	3,97	0,85	3,75	0,87	4,02	0,86	1,480	0,229	-
25	4,60	0,59	4,69	0,52	4,58	0,58	0,533	0,588	-
26	4,17	0,75	4,00	0,72	4,24	0,78	1,511	0,222	-
27	4,55	0,55	4,48	0,70	4,50	0,65	0,228	0,797	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşleri Tablo 20’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev Yeri değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev Yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkan 20 ve 22. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde 20. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,042; p<.05). İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur görüş maddesini il merkezinde ( $\bar{x}$ =1,65) çalışan öğretmenler, köyde ( $\bar{x}$ =1,36) çalışan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretimine kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 20 incelendiğinde 22. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür” araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,323$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür kazanım maddesini ilçe merkezinde ( $\bar{x}=4,83$ ) çalışan öğretmenler, köyde ( $\bar{x}=4,60$ ) çalışan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretimine kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Genel olarak Tablo 20 incelendiğinde il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini köyde çalışan öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler. Bu sonuç köyde çalışan öğretmenlerin eğitim araç ve gereçlerinin yeterli düzeyde olamamasından ve birleştirilmiş sınıfta görev yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4.16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 21.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Köy (a)		İlçe Merkezi (b)		İl Merkezi (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
28	4,48	0,60	4,50	0,65	4,43	0,75	0,213	0,808	-
29	4,54	0,66	4,61	0,80	4,51	0,71	0,330	0,720	-
30	2,34	1,07	2,38	1,35	2,57	1,13	1,232	0,293	-
31	3,64	0,88	3,80	1,07	3,74	0,95	0,385	0,681	-
32	4,45	0,72	4,52	0,65	4,38	0,69	0,815	0,444	-
33	3,54	0,86	3,80	0,79	3,77	0,84	2,212	0,111	-
34	3,35	0,88	3,74	0,98	3,33	0,94	2,942	0,054	-
35	2,87	1,09	2,77	1,05	3,00	1,11	0,855	0,426	-
36	2,48	1,02	2,61	1,27	2,72	1,21	1,143	0,320	-
37	2,89	0,94	3,00	1,00	2,95	1,03	0,162	0,085	-

\* $P<.05$

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşleri Tablo 21’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev Yeri değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev yeri değişkenine göre anlamlı fark olan madde bulunmamıştır.



**4.17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 22.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü (a)		Eğitim Fakültesi Lisans (b)		Diğer Lisans Programı (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	4,29	0,55	3,88	0,68	3,94	0,69	4,050*	0,018	a-b
2	3,70	0,85	3,55	0,90	3,75	0,75	1,005	0,367	-
3	3,60	0,89	3,21	0,91	3,50	0,70	3,222*	0,041	a-b (lsd)
4	4,30	0,76	4,02	0,85	4,12	0,60	1,362	0,258	-
5	3,45	0,88	3,04	0,98	3,23	0,78	2,465	0,087	-
6	3,86	0,71	3,47	0,90	3,66	0,92	2,373	0,095	-
7	3,75	0,60	3,76	0,77	3,79	0,59	0,030	0,971	-
8	3,66	0,81	3,38	0,88	3,52	0,66	1,444	0,238	-
9	4,25	0,53	4,16	0,73	4,20	0,76	0,170	0,843	-
10	3,87	0,74	3,74	0,94	3,79	0,72	0,251	0,778	-
11	4,12	0,85	4,11	0,82	4,00	0,79	0,310	0,733	-
12	3,66	0,91	3,82	0,86	3,94	0,85	0,703	0,496	-
13	3,04	0,82	2,97	0,98	3,20	0,88	0,841	0,432	-
14	3,62	0,87	3,74	0,83	3,76	0,78	0,246	0,782	-
15	3,54	0,88	3,44	0,92	3,35	0,77	0,309	0,734	-
16	3,33	1,00	3,36	0,97	3,23	0,92	0,309	0,734	-
17	3,75	0,94	3,80	0,88	3,85	0,74	0,288	0,750	-

\*p<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Tablo 22' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda en son mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark çıkan 1 ve 3.

maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 22 incelendiğinde 1. madde olan “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,050$ ;  $p<.05$ ). Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir kazanım maddesini Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,29$ ) öğretmenler, Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu ( $\bar{x}=3,88$ ) öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 22 incelendiğinde 3. madde olan “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,222$ ;  $p<.05$ ). Reklamlarda verilen mesajları sorgular kazanım maddesini Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=3,60$ ) öğretmenler, Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu ( $\bar{x}=3,21$ ) öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir.

Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin kazanım maddelerinin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre değerlendirildiği Tablo 22 incelendiğinde Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu öğretmenlere göre kazanım maddelerini öğrenci seviyesine göre daha uygun bulmaktadırlar.

**4.18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 23.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü (a)		Eğitim Fakültesi Lisans (b)		Diğer Lisans Programı (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	2,81	1,09	2,81	0,94	2,64	0,91	0,399	0,671	-
2	2,80	0,74	2,89	0,98	2,66	1,14	0,677	0,509	-
3	3,00	0,91	3,13	0,96	3,22	0,97	0,305	0,737	-
4	2,73	1,40	2,64	0,99	2,85	1,19	0,525	0,592	-
5	2,71	1,14	3,16	0,89	3,28	0,97	2,667	0,071	-
6	2,57	1,07	2,88	1,01	2,89	1,06	0,904	0,406	-
7	2,42	0,87	2,71	0,92	2,78	0,95	1,068	0,345	-
8	2,61	0,86	2,94	0,99	2,89	0,68	1,094	0,336	-
9	2,45	1,14	2,36	1,11	2,50	1,29	0,217	0,805	-
10	2,85	1,06	2,76	1,03	2,92	1,11	0,371	0,690	-
11	2,57	1,36	2,36	1,05	2,67	1,18	1,284	0,279	-
12	2,66	0,96	2,68	0,96	2,89	1,19	0,561	0,571	-
13	3,15	0,93	3,26	1,03	3,32	1,09	0,166	0,847	-
14	3,09	0,99	2,79	0,96	2,92	1,01	1,111	0,331	-
15	2,95	1,02	3,03	1,02	3,10	1,03	0,136	0,873	-
16	2,95	1,16	2,96	1,01	3,10	0,87	0,241	0,786	-
17	2,80	1,16	2,61	1,02	2,77	1,12	0,558	0,573	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşleri Tablo 23' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda en son mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark olan madde bulunmamıştır.

#### 4.19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 24.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü (a)		Eğitim Fakültesi Lisans (b)		Diğer Lisans Programı (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	4,91	0,28	4,77	0,51	4,79	0,53	0,820	0,441	-
2	4,65	0,57	4,70	0,52	4,76	0,43	0,334	0,716	-
3	4,56	0,58	4,68	0,58	4,79	0,47	1,096	0,335	-
4	4,21	0,73	4,35	0,82	4,58	0,65	1,727	0,180	-
5	3,95	0,92	4,34	0,78	4,35	0,81	2,512	0,083	-
6	4,26	0,68	4,56	3,30	4,36	0,74	0,157	0,855	-
7	3,95	0,76	3,99	0,90	4,11	0,76	0,333	0,717	-
8	4,52	0,66	4,63	0,63	4,75	0,50	0,915	0,402	-
9	4,13	0,91	4,52	0,64	4,73	0,44	5,946*	0,003	a-b, a-c
10	3,39	1,11	3,32	1,07	3,55	1,02	0,755	0,471	-
11	4,60	0,58	4,67	0,56	4,63	0,69	0,192	0,825	-
12	4,00	0,79	4,61	0,61	4,55	0,61	10,014*	0,000	a-b, a-c
13	3,86	0,81	4,34	0,79	4,27	0,83	3,683*	0,026	a-b
14	4,08	0,73	4,50	0,63	4,38	0,73	4,356*	0,011	a-b

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşleri Tablo 24’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda en son mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark çıkan 9, 12, 13 ve 14. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde 9. madde olan “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=5,946; p<.05). Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar görüş

maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,52$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,13$ ) öğretmenlere göre ve Diğer Lisans Mezunu ( $\bar{x}=4,73$ ) öğretmenler Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,13$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 24 incelendiğinde 12. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=10,014$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,61$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,00$ ) öğretmenlere göre ve Diğer Lisans Mezunu ( $\bar{x}=4,55$ ) öğretmenler Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,00$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 24 incelendiğinde 13. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,683$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,34$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=3,86$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 24 incelendiğinde 14. madde olan “Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,356$ ;  $p<.05$ ). Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,50$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,08$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 24 incelendiğinde okuma yazma öğretimi almış Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde görsellerin niteliklerinin neler olacağına dair daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

#### 4.20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 25.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü (a)		Eğitim Fakültesi Lisans (b)		Diğer Lisans Programı (c)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
15	4,30	0,70	4,62	0,58	4,50	0,71	3,267*	0,039	a-b (lsd)
16	4,26	0,54	4,60	0,58	4,47	0,92	3,490*	0,032	a-b
17	4,30	0,55	4,54	0,60	4,38	0,77	2,366	0,096	-
18	4,08	0,79	4,55	0,62	4,32	0,94	6,284*	0,002	a-b
19	4,26	0,68	4,44	0,85	4,39	0,82	0,536	0,585	-
20	1,60	0,94	1,51	1,07	1,73	1,13	0,677	0,509	-
21	3,78	0,79	3,99	0,98	4,17	0,86	1,168	0,312	-
22	4,43	0,50	4,61	0,54	4,52	0,56	1,441	0,238	-
23	4,39	0,49	4,28	0,79	4,32	0,91	0,191	0,826	-
24	3,69	0,97	3,99	0,84	4,05	0,95	1,398	0,249	-
25	4,43	0,58	4,62	0,58	4,55	0,56	1,252	0,288	-
26	4,13	0,56	4,20	0,78	4,17	0,83	0,105	0,900	-
27	4,39	0,58	4,53	0,62	4,44	0,74	0,754	0,471	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşleri Tablo 25’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda en son mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark çıkan 15, 16 ve 18. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde 15. madde olan “Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,267$ ;  $p<.05$ ). Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,62$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,30$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 25 incelendiğinde 16. madde olan “Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,490$ ;  $p<.05$ ). Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,60$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,26$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 25 incelendiğinde 18. madde olan “Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çöktür” araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=6,284$ ;  $p<.05$ ). Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çöktür görüş maddesini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu ( $\bar{x}=4,55$ ) öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu ( $\bar{x}=4,08$ ) öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Genel olarak Tablo 25 incelendiğinde en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan analizde Eğitim Fakültesi Lisans mezunu öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini daha çok benimsemişlerdir. Bu sonucun Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma yazma öğretimi dersini almış olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

**4.21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 26.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü (a)		Eğitim Fakültesi Lisans (b)		Diğer Lisans Programı (c)		Varyans	F	p	Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
28	4,21	0,59	4,48	0,68	4,44	0,89	1,474	0,231	-	
29	4,26	0,61	4,55	0,71	4,52	0,78	1,804	0,166	-	
30	2,82	1,19	2,43	1,13	2,73	1,16	2,095	0,125	-	
31	3,77	0,75	3,71	0,94	3,82	1,14	0,234	0,792	-	
32	4,26	0,61	4,42	0,69	4,47	0,78	0,698	0,498	-	
33	3,78	0,73	3,72	0,84	3,63	0,96	0,226	0,798	-	
34	3,43	0,72	3,37	0,93	3,38	1,10	0,037	0,964	-	
35	3,08	1,08	2,98	1,08	2,55	1,21	2,481	0,085	-	
36	3,13	1,05	2,60	1,17	2,73	1,21	2,249	0,107	-	
37	3,17	1,26	2,93	0,98	2,85	1,01	0,744	0,476	-	

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşleri Tablo 26' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların en son mezun olunan okul türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda en son mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark olan madde bulunmamıştır.



**4.22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

**Tablo 27.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	3,82	0,69	3,93	0,65	3,97	0,66	4,05	0,82	4,20	0,55	2,265	0,062	-
2	3,44	0,86	3,71	0,97	3,71	0,86	3,64	0,93	3,86	0,69	2,249	0,064	-
3	3,04	0,85	3,34	0,95	3,43	0,75	3,87	0,88	3,79	0,77	7,748*	0,000	a-d,a-e
4	3,90	0,87	4,12	0,81	4,13	0,70	4,43	0,72	4,35	0,62	3,303*	0,011	a-b, a-d,a-e (lsd)
5	2,89	0,95	3,07	1,01	3,23	0,70	3,58	1,06	3,72	0,75	6,543	0,000	-
6	3,39	0,91	3,57	0,87	3,55	0,86	3,94	0,96	3,80	0,74	2,407	0,050	-
7	3,68	0,80	3,81	0,63	3,82	0,72	3,94	0,82	3,93	0,52	1,248	0,291	-
8	3,29	0,89	3,39	0,85	3,56	0,75	4,00	0,86	3,65	0,61	3,709*	0,006	a-d
9	4,19	0,72	4,10	0,72	4,25	0,75	4,35	0,70	4,03	0,62	0,847	0,496	-
10	3,69	0,94	3,80	1,01	3,84	0,71	4,05	0,89	3,72	0,64	0,785	0,535	-
11	4,11	0,85	4,15	0,88	3,97	0,70	4,43	0,62	3,96	0,73	1,165	0,326	-
12	3,71	0,85	3,90	0,92	3,79	0,89	4,47	0,71	3,89	0,67	3,308	0,011	-
13	2,89	0,96	2,98	0,99	3,10	0,91	3,43	1,15	3,31	0,66	2,190	0,070	-
14	3,70	0,84	3,80	0,86	3,61	0,81	4,05	0,65	3,72	0,75	1,020	0,397	-
15	3,42	0,89	3,39	1,00	3,17	0,91	3,88	0,78	3,68	0,60	2,490*	0,043	a-d, b-d,c-d, c-e (lsd)
16	3,35	0,98	3,28	1,01	3,15	0,98	3,76	0,90	3,51	0,73	1,469	0,212	-
17	3,70	0,93	3,92	0,80	3,76	0,81	4,35	0,70	3,82	0,65	2,595*	0,037	a-d,c-d,d-e (lsd)

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Tablo 27’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görev mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 3, 4, 8, 15 ve 17. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 27 incelendiğinde 3. madde olan “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi

sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=7,748$ ;  $p<.05$ ). Reklamlarda verilen mesajları sorgular kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,84$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,04$ ) göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,79$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl ( $\bar{x}=3,04$ ) olan öğretmenlere göre kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Tablo 27 incelendiğinde 4. madde olan “Resim ve fotoğrafları yorumlar” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,303$ ;  $p<.05$ ). Resim ve fotoğrafları yorumlar kazanım maddesini mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,12$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,90$ ) göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,43$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl ( $\bar{x}=3,90$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,35$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,90$ ) göre kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Tablo 27 incelendiğinde 8. madde olan “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,709$ ;  $p<.05$ ). Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,00$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,29$ ) göre kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Tablo 27 incelendiğinde 15. madde olan “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2,490$ ;  $p<.05$ ). Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,88$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,42$ ) göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,88$ ), mesleki kıdemi 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,39$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,88$ ), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,17$ ) göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,68$ ), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,17$ ) göre kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Tablo 27 incelendiğinde 17. madde olan “Cümleleri görsellerle ifade eder” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2,595$ ;  $p<.05$ ). Cümleleri görsellerle ifade eder kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,35$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,70$ ) göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,35$ ), mesleki kıdemi 11-15 yıl ( $\bar{x}=3,76$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,35$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,82$ ) olan öğretmenlere göre kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Genel olarak Tablo 27 incelendiğinde mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Bu sonuç Turan (2007: 317) benzer sonuç göstermektedir.

#### 4.23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 28.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	2,83	0,95	2,62	0,83	2,81	0,98	2,86	1,12	2,92	1,03	0,692	0,598	-
2	2,90	0,94	2,68	1,07	2,78	0,90	3,20	1,01	2,95	1,04	1,111	0,351	-
3	3,21	0,99	2,93	0,91	3,03	0,87	3,50	0,94	3,04	0,95	1,576	0,181	-
4	2,65	0,95	2,52	1,11	2,70	1,02	3,00	1,19	2,86	1,35	0,844	0,498	-
5	3,23	0,93	3,11	0,88	3,09	0,89	3,26	0,79	2,66	1,04	2,055	0,087	-
6	2,85	0,97	2,75	1,04	2,90	1,01	3,20	1,32	2,87	1,07	0,589	0,671	-
7	2,74	0,92	2,57	0,88	2,62	0,94	2,86	0,99	2,79	0,97	0,594	0,667	-
8	2,99	1,01	2,78	0,91	2,75	0,71	3,33	1,11	2,70	0,85	1,749	0,140	-
9	2,31	1,11	2,24	1,05	2,37	1,09	3,00	1,46	2,78	1,12	2,223	0,067	-
10	2,78	1,01	2,60	1,02	2,78	0,97	3,26	1,38	2,95	1,08	1,421	0,227	-
11	2,26	0,97	2,26	1,08	2,62	0,97	3,13	1,59	2,91	1,31	4,325*	0,002	a-d, a-e, b-d, b-e (lsd)
12	2,69	0,94	2,45	1,03	2,81	0,93	3,20	1,08	2,95	0,99	2,487*	0,044	b-d, b-e (lsd)
13	3,27	1,05	3,19	1,04	3,32	0,97	3,64	1,33	3,08	0,71	0,745	0,562	-
14	2,78	0,95	2,65	0,98	3,06	1,04	2,93	0,96	3,12	0,89	1,628	0,167	-
15	3,06	0,99	2,93	1,04	3,12	1,17	3,13	1,18	2,95	0,90	0,305	0,874	-
16	2,92	1,03	2,95	0,92	3,09	1,01	3,33	1,23	3,04	0,99	0,708	0,587	-
17	2,52	0,97	2,63	1,06	2,86	1,07	2,92	1,14	2,95	1,19	1,628	0,168	-

\*P&lt;.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşleri Tablo 28’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 11 ve 12. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 28 incelendiğinde 11. madde olan “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4,325$ ;  $p<.05$ ). Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,13$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,26$ ) göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,91$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl ( $\bar{x}=2,26$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,13$ ), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,26$ ) göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,91$ ), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,26$ ) göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla sorun yaşandığı görüşünü savunmuşlardır.

Tablo 28 incelendiğinde 12. madde olan “Metin ve görsel ilişkisini sorgular” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2,487$ ;  $p<.05$ ). Metin ve görsel ilişkisini sorgular kazanım maddesini mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=3,20$ ), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,45$ ) göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,95$ ), mesleki kıdemi 6-10 yıl ( $\bar{x}=2,45$ ) olan öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha fazla sorun yaşandığı görüşünü savunmuşlardır.

Tablo 28 incelendiğinde görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin kazanımları kazandırma sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç Kanmaz’ ın 2007 yılında yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Kanmaz yapmış olduğu

araştırmada ses temelli cümle yönteminde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha fazla sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 29.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	4,79	0,49	4,76	0,55	4,76	0,48	4,70	0,68	4,85	0,35	0,312	0,870	-
2	4,70	0,53	4,79	0,44	4,69	0,56	4,58	0,50	4,60	0,56	0,916	0,455	-
3	4,68	0,62	4,76	0,42	4,74	0,54	4,52	0,62	4,57	0,63	0,968	0,425	-
4	4,28	0,85	4,51	0,80	4,58	0,54	4,17	0,72	4,28	0,76	2,016	0,092	-
5	4,34	0,77	4,49	0,68	4,28	0,91	4,00	1,00	4,00	0,86	2,644*	0,034	a-e, b-d, b-e (lsd)
6	4,67	4,13	4,49	0,65	4,31	0,87	4,17	0,80	4,18	0,83	0,289	0,885	-
7	4,00	0,86	4,01	0,88	4,00	1,00	4,00	0,86	4,00	0,72	0,003	1,000	-
8	4,62	0,65	4,77	0,41	4,56	0,71	4,37	0,80	4,62	0,56	1,694	0,151	-
9	4,49	0,66	4,65	0,53	4,66	0,62	4,47	0,62	4,14	0,84	3,678*	0,006	b-e, c-e
10	3,21	0,99	3,38	1,27	3,69	0,92	3,47	1,06	3,46	1,03	1,754	0,138	-
11	4,67	0,52	4,72	0,62	4,76	0,53	4,52	0,51	4,39	0,78	2,357	0,054	-
12	4,63	0,59	4,67	0,58	4,53	0,64	4,17	0,72	4,14	0,80	5,792*	0,000	a-e, b-e,
13	4,32	0,86	4,38	0,62	4,31	0,77	4,11	0,78	4,03	0,88	1,205	0,309	-
14	4,49	0,65	4,59	0,55	4,46	0,64	4,11	0,78	4,14	0,75	3,682*	0,006	a-d,a-e, b-d, b-e, c-e (lsd)

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Görüşleri Tablo 29’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 5, 9, 12 ve 14. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde 5. madde olan “Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,644; p<.05). Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}$ =4,34), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{x}$

=4,00) göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,49$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl ( $\bar{x}=4,00$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,49$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,00$ ) göre, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 29 incelendiğinde 9. madde olan “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,678$ ;  $p<.05$ ). Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar görüş maddesini mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,65$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,14$ ) göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,66$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,14$ ) olan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 29 incelendiğinde 12. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=5,792$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,63$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,14$ ) göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,67$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,14$ ) olan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 29 incelendiğinde 14. madde olan “Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3,682$ ;  $p<.05$ ). Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,49$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,11$ ) göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,49$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,14$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,59$ ),

mesleki kıdemi 16-20 yıl ( $\bar{x}=4,11$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,59$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,14$ ), mesleki kıdemi 11-15 yıl on öğretmenler ( $\bar{x}=4,46$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,14$ ) olan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Mesleki kıdeme göre görsellerin niteliği ile ilgili görüş maddelerinin yer aldığı Tablo 29 incelendiğinde mesleki kıdemi az olan öğretmenler görsellerin niteliğine ilişkin maddeleri daha çok benimsedikleri görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler incelendiğinde genel olarak üniversite eğitimini yeni Türkçe programı çerçevesinde alan öğretmenlerden oluştuğu gözlemlenmektedir.

#### 4.25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 30.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
15	4,63	0,59	4,58	0,58	4,63	0,58	4,37	0,61	4,39	0,83	1,482	0,208	-
16	4,62	0,59	4,59	0,52	4,46	0,85	4,35	0,60	4,35	0,67	1,959	0,101	-
17	4,53	0,60	4,53	0,63	4,53	0,55	4,47	0,71	4,25	0,76	1,226	0,300	-
18	4,51	0,66	4,55	0,68	4,56	0,64	4,52	0,71	4,14	0,84	2,100	0,081	-
19	4,46	0,80	4,54	0,80	4,46	0,68	3,94	1,14	4,17	1,02	2,493*	0,043	a-d, b-d, c-d (lsd)
20	1,39	0,94	1,35	0,89	1,71	1,16	2,64	1,57	1,92	1,18	7,470	0,000	-
21	4,01	0,98	4,02	1,01	4,02	0,87	4,00	0,86	3,75	0,88	0,508	0,730	-
22	4,66	0,52	4,58	0,52	4,51	0,55	4,29	0,77	4,53	0,50	2,218	0,067	-
23	4,30	0,80	4,32	0,76	4,20	0,95	4,25	0,68	4,35	0,62	0,216	0,929	-
24	3,96	0,85	4,10	0,81	3,97	0,84	3,58	1,12	3,96	0,92	1,222	0,302	-
25	4,64	0,57	4,67	0,56	4,56	0,50	4,23	0,75	4,50	0,57	2,432*	0,048	a-d, b-d (lsd)
26	4,20	0,77	4,13	0,81	4,25	0,81	4,05	0,74	4,33	0,62	0,512	0,727	-
27	4,53	0,62	4,55	0,58	4,48	0,68	4,35	0,70	4,42	0,69	0,508	0,730	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Görüşleri Tablo 30' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 19 ve 25. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır.

İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde 19. madde olan “Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2,493$ ;  $p<.05$ ). Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,46$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,94$ ) göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,54$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl ( $\bar{x}=3,94$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 11- 15 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,46$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,94$ ) göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 30 incelendiğinde 25. madde olan “Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2,432$ ;  $p<.05$ ). Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,64$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,23$ ) göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,67$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl ( $\bar{x}=4,23$ ) olan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Genel olarak Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini mesleki kıdemi 10 ve altı olan öğretmenlerin daha çok kabul ettikleri görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin etkisinin fazla olduğunu savunmaktadırlar. Bu sonuç Şahin ve Kıran (2011: 17)’ in yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonucunda görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik ile kıdemleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır.



#### 4.26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 31.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

M. No	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
28	4,47	0,68	4,61	0,49	4,38	0,71	4,05	1,34	4,32	0,61	2,602*	0,036	a-d, b-d (lsd)
29	4,61	0,60	4,50	0,80	4,51	0,75	4,41	0,79	4,25	0,88	1,751	0,139	-
30	2,34	1,11	2,43	1,19	2,84	1,15	2,82	1,33	2,78	0,95	2,463*	0,045	a-c (lsd)
31	3,61	0,99	3,79	0,84	3,92	0,91	4,05	1,02	3,74	0,90	1,530	0,193	-
32	4,47	0,64	4,46	0,70	4,46	0,68	4,11	0,78	4,10	0,83	2,634*	0,034	a-d, a-e, b-e, c-e (lsd)
33	3,66	0,83	3,80	0,85	3,71	0,94	4,00	0,81	3,67	0,81	0,761	0,551	-
34	3,32	0,89	3,46	0,94	3,30	1,07	3,58	1,17	3,46	0,83	0,583	0,675	-
35	2,92	0,99	2,90	1,10	2,89	1,29	3,18	1,47	3,07	1,21	0,325	0,861	-
36	2,46	1,04	2,55	1,18	2,89	1,35	3,47	1,50	3,14	1,04	5,104*	0,001	a-d
37	2,87	0,86	3,04	1,00	2,89	1,16	3,11	1,49	3,03	1,20	0,538	0,708	-

\*P<.05

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Görüşleri Tablo 31’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için varyans testi yapılmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 28, 30, 32 ve 36. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde 28. madde olan “Okuma yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,602; p<.05). Okuma yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}$ =4,47), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}$ =4,05) göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}$ =4,61), mesleki kıdemi 16-20 yıl ( $\bar{x}$ =4,05) olan öğretmenlere göre Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 31 incelendiğinde 30. madde olan “Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görölmektedir ( $F=2,463$ ;  $p<.05$ ). Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir görüş maddesini mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,84$ ), mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=2,34$ ) göre, Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 31 incelendiğinde 32. madde olan “İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görölmektedir ( $F=2,634$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,47$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,11$ ) göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,47$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,10$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,46$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,10$ ) olan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=4,46$ ), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,10$ ) olan öğretmenlere göre Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 31 incelendiğinde 36. madde olan “İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir” araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görölmektedir ( $F=5,104$ ;  $p<.05$ ). İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir görüş maddesini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,46$ ), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{x}=1,50$ ) göre, Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin görüş maddesini daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 31 incelendiğinde mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin etkililiğini daha çok benimsemelerine rağmen ders kitabında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olduğu sonucuna varmışlardır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Muş ilinde görev yapan birinci sınıf ve birinci sınıf okutmuş 310 sınıf öğretmenine anket tekniği ile uygulanan bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

##### 5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin % 52,6' sının kadın öğretmenden, % 47,4' ünün erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin görev yaptığı yer açısından bakıldığı zaman % 23,9' unu köy, % 11,2 ilçe merkezi, % 64,2' sini il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin okuttukları sınıfların sınıf mevcuduna göre dağılımına bakıldığı zaman % 9,42 ünü 20 ve altı, % 42,3'ünü 21-30, % 43,9'unu 31-40, % 4,5'ini 41 ve üzeri sınıf mevcudu oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarının % 51'ini 1-5 yıl, % 21,6'sını 6-10 yıl, % 12,6'sını 11-15 yıl, % 5,5'ini 15-20 yıl, % 9,4'ünü 20 ve üzeri yıl görev yapmış öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin en son mezun oldukları okul değişkenine göre dağılımlarının % 7,7' sinin eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü, % 81,3' ünün eğitim fakültesi lisans, % 11' nin diğer lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 310 öğretmenin kaç defa birinci sınıf okuttuklarına dair değişken açısından değerlendirildiğinde % 49'unun 1 defa, % 17,4'ünün 2 defa, %12,6'sının 3 defa, %10,3'ünün 4 defa, %10,6'sının 5 ve üzeri defa birinci sınıf okuttukları görülmektedir.

### **5.1.2. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında İlköğretim Türkçe 1. Sınıf programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme alanı kazanımlarının büyük çoğunluğunun öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kısmen uygun görüşünü belirttikleri kazanım maddelerine bakıldığında öğrencilerin seviyesine uygun olmayan kazanım maddelerinden oluştuğu gözlemlenmektedir.

### **5.1.3. İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenler 1. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu alanları kazanımlarını kazandırma sürecinde üst düzeyde sorun yaşanmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun yaşandığına dair görüş bildirdikleri kazanım maddelerine bakıldığı zaman bunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı öğrendikten sonra kazanabilecekleri kazanım maddeleri oldukları görülmektedir.

### **5.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Niteliğine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin okuma yazma öğretiminde önemli bir etken olduğunu savunmuşlardır. Okuma yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin verilmesi, öğrencilerin bildikleri resim ve fotoğraflardan seçilmesi okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğini arttıracaktır sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler sesin başta geçtiği görsellerin okuma yazma öğretiminde daha etkili olduğunu söylemişlerdir.

### **5.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Rolüne İlişkin Sonuçlar**

Okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrencileri derse karşı güdülemede ve dikkat çekmede önemli bir faktördür. Görseller derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derslere katılımını sağlamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan

öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur görüş maddesine hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç görsellerin önemini göstermesi açısından önemlidir.

#### **5.1.6. Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere İlişkin Sonuçlar**

Ders kitaplarında yer alan görsellerin günlük yaşamdan seçildiği, çocukların gelişim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma yazma ders kitaplarının okuma yazma öğretiminde tek başına yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### **5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, duyduğunu görsellerle eşleştirir ve duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb yollarla sunar kazanım maddelerini erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Kadın öğretmenler “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” ve “Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir” kazanım maddelerini kazandırmada erkek öğretmenlere göre daha az sorun yaşamaktadırlar.

Erkek öğretmenler ise “Cümleleri görsellerle ifade eder” kazanım maddesini kazandırmada kadın öğretmenlere göre daha az sorun yaşamaktadırlar.

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuma yazma öğretiminde yer alan görsellerin niteliği açısından değerlendirilmesinde farklı, ilgi çekici ve renkli görsellerin okuma yazma öğretiminde daha etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır

Kadın öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve hikaye, olay durum anlatmada görsellerin etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenler ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olduğunu kadın öğretmenlere göre daha fazla savunmuşlardır. Bu sonuç kadın öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde daha fazla görsel kullandıklarını göstermektedir.

#### **5.1.8. Araştırmaya Katılanların Görev Yeri Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılanların görev Yeri değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

İl merkezinde çalışan öğretmenler, ilçe merkezinde ve köyde çalışan öğretmenlere göre GOGS kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerin görev yaptığı yerlerde ki imkanlar bu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Köyde çalışan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerini kazandırmada daha fazla problem yaşandığı görülmektedir. Köy ortamında yetişen çocuklar çevresel etkilere bağlı olarak kazanım maddelerini kazanırken daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

İl merkezinde çalışan öğretmenler “Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir” görüş maddesini köyde çalışan öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler.

İl ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini köyde çalışan öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler. Bu sonuç köyde çalışan öğretmenlerin eğitim araç ve gereçlerinin yeterli düzeyde olamamasından ve birleştirilmiş sınıfta görev yapmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan analizde Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarına ilişkin görüş maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

### **5.1.9. Araştırmaya Katılanların En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılanların En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin kazanım maddelerinin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre değerlendirildiğinde Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu öğretmenlere göre kazanım maddelerini öğrenci seviyesine göre daha uygun bulmaktadırlar sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya Katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşanıldığına İlişkin Görüşlerinin yapıldığı analiz sonucuna bakıldığında anlamlı fark bulunmamıştır.

Okuma yazma öğretimi almış Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde görsellerin niteliklerinin neler olacağına dair daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Eğitim fakültesi lisans mezunu öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin diğer okul türünde mezun öğretmenlere göre daha fazla kabul ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma yazma öğretimi dersini almış olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya Katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere ilişkin analize bakıldığında anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir.

### **5.1.10. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır.

Görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin kazanımları kazandırma sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu öğrenme alanlarıyla yeni tanışmış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdemi az olan öğretmenler “Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir”, “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar”, “İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” ve “Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir” görüş maddelerini mesleki kıdemi fazla öğretmenlere göre daha fazla kabul etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden okuma yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini mesleki kıdemi 10 ve altı olan öğretmenlerin daha çok kabul ettikleri görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin etkisinin fazla olduğunu savunmaktadırlar

Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin etkililiğini daha çok benimsemelerine rağmen ders kitabında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olduğunu söylemişlerdir.

## **5.2. Öneriler**

İlk okuma yazma ders kitaplarında kullanılan görsellerin özellikleri öğrenci seviyesine uygunluğu gözden geçirilebilir.

İlköğretim 1. sınıf Türkçe programında yer alan “Reklamlarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular, Beden dilini yorumlar” kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu tekrar gözden geçirilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan görsellerin nitelikleri, öğretim ilkelerinden yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak tekrar gözden geçirilebilir.



Okuma yazma ders kitaplarında daha fazla görsellere yer verilebilir.

İlköğretim 1. sınıf Türkçe programında yer alan görsel okuma kazanımları serbest okuma öncesi ve serbest okuma sonrası şeklinde düzenlenebilir.

Ders kitaplarında sesin hissettirilmesi sürecinde yer alan görseller, seslerin özellikleri (sürekli- süreksiz, sert- yumuşak ünsüzler) dikkate alınarak düzenlenebilir.

Öğretmenlerin görseller ile okuma yazma öğretim sürecini destekleyecek tepegöz, epidiyoskop, projeksiyon gibi araç ve gereçler sınıflarda bulunmalıdır.

Araştırmacılar köyde çalışan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerini kazandırmada daha fazla problem yaşamalarının nedenleri araştırılabilir.

Okuma yazma öğretiminde hangi tür görsellerin etkili olduğunu belirleme amaçlı deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., (2010). **Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar**. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Tam Metin Kitapçığı. Sayfa: 122-127. Elazığ
- Aksan D. , **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Türk Dil Kurumu Yayınları, No: 439, Ankara, 2003.
- Akyol, H. (2005). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008), **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9.
- Akpınar, B. (2009). **İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi**. Eğitim ve Bilim, Cilt: 34, Sayı: 154.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). **Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcıklarının Karşılaştırılması**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış, 9(1), 101-124
- Avcı, U. (2009), **Öğretim Ortamları ve Materyal Tasarımı, İçinde Mustafa Sarıtaş (Ed.) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ss. 37-53)**. Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Balun, H. (2008). **İlköğretim I. Kademedede Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği ( Bingöl, Elazığ, Diyarbakır Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bektaş, A. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, M. ve İleri, Z. (2010). **İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Derslerin İşlenebilirliğine Yönelik Görüşleri**. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Tam Metin Kitapçığı. Sayfa: 146-150. Elazığ
- Bıçakçı, R. (2008). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi (Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle)**, Editör Rabiye Bıçakçı, İstanbul, Kriter Yayınevi.
- Bulut, Ö. F. (1998). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, M. (2009). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Nobel, Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2010). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Çam, B. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2007). **İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Ankara, Maya Akademi Yayıncılık.

- Çelik, L. (2009). **Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. İçinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.** Özcan Demirel ve Eralp Altun (Editörler). (ss. 29-68). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deliveli, K. (2008). **Konuşma. İçinde, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi,** Arslan, D. Doğan, B. Deliveli, K. Kırmızı, S. F. Yaylı, D. Akkaya, N. (ss. 161-198). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (2011). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki.** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 21, sayfa: 92-109
- Demirel, M. (2006). **İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma.** Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). **Türkçe Öğretimi,** Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı,** Ankara, Pegem Akademi.
- Derman, S. (2002). **Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması.** Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M. (2000). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erginer, E. (1996). **İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferah, A. (2007). **Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme,** Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). **İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi**. Eğitim ve Bilim. Cilt: 36, Sayı: 160
- Güleryuz, H. (2004). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). **Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2000). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2000). **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**, Ankara, Ocak Yayınları.
- İnce, G. H. (2006). **Türkçede Kelime Öğretimi**. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşeri, K. (2008), **Yazma Eğitimi, İçinde, Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler** Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, (ss. 128-158) Ankara, Maya Akademi.
- Kanmaz, A. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karakelle, S. (1998). **İlk Okuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesginç, Ş. (2006). **Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. S. (2007). **Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Kırmızı Susar, F. (2008). **Okuma. İçinde, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, Arslan, D. Doğan, B. Deliveli, K. Kırmızı, S. F. Yaylı, D. Akkaya, N. (ss. 105-139). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2008). **Okuma Eğitimi. İçinde, Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler** Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, (ss. 69-127) Ankara, Maya Akademi.
- Kuru, A. (2008). **İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (2003). **Türkçe Öğretimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi.
- MEB (2005) **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu** Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Oçak, D. S. (2007), **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimi İle İlk Okuma Yazma Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Anı Yayıncılık.

- Öz, E. (2009). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenç, E. G. (2007). **İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgün, S. (2010). **Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, U. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi.
- Richardson, V. M., Sacks K. M. and Ayers N. S. (2003). **Paths to Reading and Writing Through the Visual Arts. Reading Improvement**. 40 (3) 113-116.
- Samancı, S. (2007). **Ses Temelli Cümle ,Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş, B. (2008). **Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, H. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar**. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Seferoğlu Sadi, S. (2010) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, Ankara, Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stokes, S. (2002). **Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective**, Electronic Journal for the İntegration of Tecnology in Education, Volume:1, No: 1.
- Şahin, A. (2005) **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması**. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. (2010). **Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler**. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Tam Metin Kitapçığı. Sayfa: 139-145. Elazığ
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2011). **İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 31, Sayfa: 363-381.
- Tosunoğlu, M. (1998). **İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topbaş, S. S. (2010). **Dil ve Kavram Gelişimi**, Editör Prof. Dr. S. Sülymen Topbaş, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Tuna, S. (1997). **İlkokuma-yazma Öğretiminde İllustrasyondan Faydalanma**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara : Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Turan, M. (2007). **İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği.** Doktora Tezi , Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalın, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, P. (2002). **Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalın, İ. H. (2010). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** Editör Prof. Dr. Cemil Yıldız. Ankara, Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. Z. (2009). **Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi (Ses Temelli Cümle Öğretimi)**, Ankara, Nobel Yayınları.
- Yılmaz, A. Z. (2007). **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, V. (2009). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği).** Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurduseven, S. (2007). **İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EKLER

Ek 1. Uygulama İzin Belgesi

T.C.  
MUŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

15 MART 2011

Sayı :B.08.4.MEM.4.49.03-320/ 5704

Konu :Anket İzni(Eyüp BOZKURT)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Genel Sekreterlik

İlgi :18.02.2011 tarih ve 3863 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Eyüp BOZKURT'un "Ses Temeli Cümle Yönteminde Görsellerin Etkisi" konulu tezi ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim okullarında anket çalışması yapması ile ilgili Eğitim Müfettişleri Başkanlığının Araştırma Değerlendirme Formu yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Günay ERGÜN  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü V.



Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkisine İlişkin Görüş Maddeleri		Tamamen katılıyorrum	Katılıyorrum	Kısmen Katılıyorrum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmelidir.					
2.	Okuma yazma öğretiminde öğrencilerin resimde gördüklerini anlatma çalışması yapılmalıdır.					
3.	Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.					
4.	Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir.					
5.	Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi <b>ayarlanmaması</b> öğrenmeyi <b>olumsuz</b> yönde etkileyebilir.					
6.	Kullanılan görsellerden sesin başta geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır.					
7.	Kullanılan görsellerden sesin iki defa geçtiği görseller okuma yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır.					
8.	Okuma yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
9.	Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma yazma öğretim sürecini daha etkili kılar.					
10.	Sesin sonda olduğu görseller daha etkili olmaktadır.					
11.	İlk okuma yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır.					
12.	İlk okuma yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır.					
13.	İlk okuma yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir.					
14.	Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir.					
15.	Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar					
16.	Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır.					
17.	Kelime ve cümlelerin anlamları resimlerle daha iyi kavratılabilir.					
18.	Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur.					
19.	Okuma yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir.					
20.	İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi <b>yoktur</b> .					
21.	Çocuğun görselleri kendi yapması, boyaması, çizmesi daha etkili okuma yazma öğretimi sağlar.					
22.	İlk okuma yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür.					
23.	İlk okuma yazma öğretiminde görseller öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.					
24.	Görseller öğrencilerin bilgiyi kendi kendine öğrenmesini ve örgütlemesini sağlamaktadır.					
25.	Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker..					
26.	Görsel okuma etkinlikleri derslere etkin katılımı bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır.					
27.	Görseller öğrencilerin derse karşı ilgisini artırır.					
28.	Okuma yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır.					
29.	Görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi daha etkili olmaktadır.					
30.	Okuma yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir.					
31.	Okuma yazma kitabında yer alan görseller günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere oluşmaktadır.					
32.	İlk okuma yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir.					
33.	Ders kitaplarında yer alan görseller çocukların gelişim düzeylerine uygundur.					
34.	Ders kitaplarında yeteri kadar görsel yer almaktadır.					
35.	İlk okuma yazma öğretimi ders kitaplarında ki görseller dikkatli ve özenle <b>seçilmemişlerdir</b> ..					
36.	İlk okuma yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir.					
37.	Ders kitabında kullanılan görselleri tanımada öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar.					

## **ÖZ GEÇMİŞ**

Eyüp BOZKURT, 1985 tarihinde Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2008 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan lisans eğitimini tamamladı. 2008 yılında Muş Hasköy ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Halen bu görevine devam etmektedir.