

TC
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL
OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Gizem GÜLDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak

Temmuz, 2012

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Gizem GÜLDAŞ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz,2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırma konusu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Tarama modellerinde önemli olan var olanı değiştirmeden uygun bir biçimde gözlemleyip belirlemektir (Karasar, 2005).

Araştırma, Sakarya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerine(100 öğretmene) uygulanmıştır. Araştırmada ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, oluşturulmuş olan 10 adet anket maddesi öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere, anket maddelerinin açık uçlu soruları da yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Örneklem dahilinde bulunan okullara gönderilen 150 anketten toplam 100 tanesi geri dönmüş olup değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Anket sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma Öğretimi, Görsel okuma, Görsel Okuryazarlık, Ses Temelli Cümle Yöntemi.

ABSTRACT**TEACHER OPINIONS ABOUT VISUAL READING ACTIVITIES IN
THE TURKISH BOOKS OF THE FIRST CLASS STUDENTS IN PRIMARY
SCHOOL****Gizem GÜLDAŞ****Department of Primary Education****Science of Classroom Teaching****Institute of Social Sciences Uşak University, July, 2012****Advisor: Assist. Prof. Erol DURAN**

This study has been applied to determine the teacher opinions about visual reading activities in the Turkish books of the first class students in primary school.

The research is in the screening model, which is one of the qualitative research models. Screening model is a research approach that aims to describe a situation, as it is, which is available at the present time and in history. The case, person or object that is research subject in screening models has been identified, as they are, under their current conditions. The imported thing in the screening models is to observe and determine the existing appropriately and without changing. (Karasar, 2005).

The research has been applied to the first year-teachers (100 teachers) who work in primary schools in the centre of province Sakarya. 10 questionnaire items have been conducted to the teachers with the aim of determining the teacher opinions about visual reading activities in the Turkish books of the first class students in primary school. Additionally, the open ended questions of questionnaire items have been addressed to the teachers and their opinions have been received.

Totally 100 questionnaire of 150 questionnaires, that were sent to the schools within the sample, have been returned and subjected to evaluation. The data obtained with result of questionnaire have been evaluated in the SPSS statistic program.

Key Words: First Grade Literacy, Visual Reading, Visual Literacy, Voice Based Sentence Method.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gizem GÜLDAŞ'ın” **İlköğretim birinci sınıf ders kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri**” başlıklı tezi 2 Temmuz 2012 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisanüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye	: Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Zekerya BATUR

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ

ÖNSÖZ

İlk okuma ve yazma eğitim öğretimin yapıtaşlarından birisidir. Bilginin çeşitlenmesi ve hayatımızın içinde yer almaya başlamasıyla meydana gelen gelişmelerden biri de teknolojinin gelişimidir. İlk okuma yazma öğretiminde teknolojinin gelişmesi küçümsenemeyecek derecede farklılıklara neden olmaktadır. Teknolojik gelişmelerle öğrencilerin karşılaştığı sesli- yazılı ve görsel materyaller çeşitlenmekte ve öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez 2004 eğitim öğretim yılında karşımıza çıktığı bilinmektedir. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Bu durumda ders kitaplarındaki görsellerin değerlendirilmesi ve yorumlanması yararlı olacaktır.

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenerek görsellerin yeterlilik düzeyi saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmalarım sırasında beni yönlendiren, cesaretlendiren, destekleyen ve motive eden sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN' a, yanımdan desteğini hiç esirgemeyen annem Hülya GÜLDAŞ, babam İsa GÜLDAŞ ve tüm aileme, araştırmaya katılan ve görüşleriyle çalışmalarına destek veren sevgili öğretmen arkadaşlarıma, ve sayın öğretim üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gizem GÜLDAŞ

Temmuz, 2012

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gizem GÜLDAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Burdur / 29.06.1988
Eğitim Durumu
Lisans Öğretimi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Sakarya Ferizli Şehit Hacı Uzun İlköğretim Okulu
: Sakarya Özel Doğa İlköğretim Okulu
: Şanlıurfa Viranşehir Hürriyet İlköğretim Okulu

İletişim

E-posta adresi : gizemguldass@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ	i
ABSTRACT	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
1. BÖLÜM	1
1. Giriş.....	1
1.1. Tezin Adı	2
1.2. Tezin Konusu	2
1.3. Tezin Amacı.....	2
1.4. Tezin Önemi.....	3
1.5. Tezin Yöntemi.....	4
1.5.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	4
1.5.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu).....	5
1.5.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.5.4. Varsayımlar	5
2. BÖLÜM	7
2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi	7
2.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihçesi	7
2.1.2. Ülkemizde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	9
2.1.2.1. Bireşimsel Yöntemler(Tümevarım Yöntemi)	9
2.1.2.2. Çözümleyici/ Analizci Yöntemler(Tümdengelim Yöntemi)	10
2.1.2.3. Karma(Muhtelit- Eklektik) Yöntem	11
2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar	11
2.1.3.1. Dinleme	11
2.1.3.2. Okuma	12
2.1.3.3. Yazma.....	13
2.1.3.4. Konuşma.....	14
2.1.3.5. Görsel Okuma	15
2.1.3.6. Görsel Sunu	15
2.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı.....	15

2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	18
2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	19
2.2.1. Yeni İlköğretim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	19
2.2.2. Bitişik Eğik El Yazısı	23
2.2.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	24
2.2.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık	24
2.2.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	26
2.2.3.3. Okur Yazarlığa Ulaşma	28
2.2.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	28
2.2.5. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	30
2.3. Görsel Okuma	31
2.3.1. İlk Okuma Yazmada Görsel Algılama.....	39
2.3.2. Görsel Öğeler	40
2.3.3. Ses Temelli Cümle Yönteminde Görsel Kullanımının Etkisi.....	41
3. BÖLÜM: YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu).....	43
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	43
3.4. Veri Toplama Süreci.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
4. BÖLÜM	46
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
5. BÖLÜM	57
5.1. Sonuç	57
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	57
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	57
5.2. Öneri	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	72
Ek 1. Anket Formu	72
Ek 2. Uygulama İzin Belgesi	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Piramidi</i>	22
Tablo 2 <i>İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Grupları</i>	22
Tablo 3 <i>Dale'nin Yaşantı Konisi</i>	36
Tablo 4 <i>İlköğretim Birinci Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum ve Ders Kitabındaki Görsel Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşleri</i>	46

1.BÖLÜM

1. Giriş

Bilişim ve teknoloji çağında olduğumuz şu günlerde bilgi edinimi ve aktarımı günden güne değişmekte, farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır. Bu farklılaşma şüphesiz ki kitle iletişim araçlarında ve teknolojideki hızlı gelişimden kaynaklanmaktadır. Değişim ve gelişim beraberinde insanların bu farklılaşmayı anlaması, yorumlaması ve eleştirel bakabilmesini gerektirmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte aynı zamanda insanların ihtiyaçları da farklılaşmakta ve bu ihtiyaçlara cevap verebilme amacıyla eğitim öğretimde kullanılan klasik öğretim yöntemleri ve kitaplar da değişmektedir.

Okuma-yazma becerisi, günümüz insanının yaşamındaki en kritik becerilerden biridir. Okuma-yazma, bireyin akademik ve sosyal alandaki başarısı ile içinde var olan potansiyelini açığa çıkarması, geliştirmesi bakımından son derece önemli görülmektedir. Ayrıca okuma yazma, dil ve bilişsel gelişimde de önemli bir yere sahiptir (Şenel, 2004).

Eğitim- öğretimde okuma yazma öğretimi ve bilgi aktarımında kullanılan en eski eğitim aracı olan ders kitabını Demirel (2005, s.160), belli bir dersin programında öngörülen konuların işlendiği öğrencilere bilgi, beceri kazandırmak amacıyla hazırlanmış temel bir kaynak olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte ders kitapları en eski ve önemini yitirmemiş öğretim aracıdır. Ayrıca ders kitapları, görsel araçların da başında gelmektedir (Aktaş, Albayrak, Uzuner, 2010, s.722).

Ders kitaplarında sadece okuma yazma çalışmaları yapmak tek başına yeterli olmamakta kitaplarda çoklu zeka kuramlarına da yer verilmekte ve görseller oldukça fazla ön plana çıkmaktadır. Görseller karmaşık bilgiler ve soyut kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Buradaki amaç öğrencilerin okuma, yazma becerileri kazanmasının yanında görselleri de en iyi şekilde yorumlamasını sağlamaktır.

Paivio, bilginin zihinde hem sözel hem de görsel olarak iki şekilde depolandığını belirtmektedir. Paivio'ya göre resimler, sözel bilgilere göre daha sık anımsandığından daha güçlüdür. Bu durum resimsel üstünlük olarak da bilinir. (Akyol, 2007, s.165-170) Şahin ve Yıldırım'a göre etkili bir ders kitabı: "*Görsel*

zenginlik içermeli, albenisi olmalı, renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir.” (Şahin-Yıldırım, 1999). Paul Martin Leste (2000) Görsel İletişim-Mesajlarla İmgeler kitabının ön sözünde okumanın günümüzde ‘dinlemek ve izlemek’ karşısında güç kaybettiğini belirtmektedir. Leste (2000)’ nin bu açıklaması da görsel öğelerin önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada da ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

1.1. Tezin Adı

İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri.

1.2. Tezin Konusu

İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmektedir.

1.3. Tezin Amacı

Bu araştırma, ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim birinci sınıf okuma yazma öğreniyorum ve ders kitabındaki görsel etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğreniyorum ve ders kitabındaki görsel etkinliklerin daha nitelikli olmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Türkçe öğretim programında görsel okuma ile ilgili belirlenen bazı kazanımlar şöyle sıralanmıştır:

- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
- Trafik işaretlerinin anlamını bilir.
- Reklamlarda verilen mesajları sorgular.

- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, tv) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Beden dilini yorumlar.
- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
- Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

Geçmişten günümüze insanlar; dergi, gazete, televizyon, fotoğraf vb. birçok görselle karşılaşmıştır. Birinci sınıf Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde de programın şekil, sembol, işaret, resim, fotoğraf, gazete, dergi, doğa olayları, bilişim teknolojileri gibi birçok görseli içerdiği görülmektedir. Bu araştırmada amacımız ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasıdır.

1.4. Tezin Önemi

Stokes (2005)'e göre görsel okuma: “İnsanların çevrede karşılaştıkları, doğal veya yapay, görülebilir hareket, nesne ve /veya sembolleri yorumlamalarını ve ayırt etmelerini sağlayan bir grup yetenek.” tir.

William'a (1993) göre ise: “Resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama yeteneği.”dir. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi görsel okuma, şekil, sembol ve grafikleri okuma, anlama ve yorumlamadır. Ayrıca görseller, yazılı ya da sözel bilgileri farklı bir biçimde sunarak vurgulayan, basitleştiren, tekrarlayarak pekiştiren unsurlardır. Grafik ve çizelgeler açıkladıkları kavram ile ilişki kurarak bilginin uzun süre saklanmasına katkıda bulunur. Görseller süsleme işlevine de sahiptir. Görsellerin süsleme işlevi materyali daha çekici kılar. Görseller içerikle ilişki kurarak simgeleme işlevini de gerçekleştirir (Çam, 2006). Burada da görüldüğü gibi görseller birçok işlevi karşılayarak kavramımızı

kolaylaştırması bakımından oldukça önemlidir. Bu araştırmada elde edilecek veriler de ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, görsellerin içerikleri, konuyla bağlantısı, öğrenci düzeyine uygunluğunu ortaya koyması açısından önemlidir.

Ayrıca günlük yaşamda sayısız görselin hedefi olan bireyler için, görselleri anlamlandırma bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ülkemizde ise görsel okuma etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma görsel okumanın okuduğunu anlama, eleştirel okuma, yorumlama becerilerini, görsellerin içeriğinin öğrenci düzeyine uygunluğunu, görsellerin konuyla olan bağlantısını ortaya koymasından dolayı alana katkı sağlaması, ilköğretim öğrencilerine yönelik kitap hazırlayan yayınevlerine ve bu kitapları inceleyip, değerlendiren Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili organlarına fikir vermesi ve ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilerin uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından oldukça önemlidir.

1.5. Tezin Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelindedir. Tarama modeli: Geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırma konusu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Tarama modellerinde önemli olan var olanı değiştirmeden uygun bir biçimde gözlemleyip belirlemektir (Karasar, 2005).

Araştırmada 1. sınıf öğretmenlerine “1. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri” ile ilgili “Ölçme Aracı” isimli anket Sakarya il merkezinde görevli ilköğretim öğretmenlerinden seçilen bir örnekleme uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiş ve sonuçlara göre görsel okuma etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.5.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, 10 maddeden oluşan anket formunun ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlere yöneltilen açık uçlu

sorular yoluyla da bilgi toplanmıştır. Araştırma kullanılan anket formu ve açık uçlu soruların hazırlanmasında uzman kanaatine başvurulmuştur. Gerekli izinler araştırmacı tarafından alındıktan sonra anketin uygulanacağı sınıf öğretmenlerine elden ulaştırılmıştır. Anketlerin çoğaltılması, sınıflandırılması, ilgili öğretmenlere gönderilmesi, uygulanması ve araştırmacıya geri dönüşü yaklaşık 7 haftalık bir sürede gerçekleşmiştir. Örneklem dahilinde bulunan okullara gönderilen 150 anketten toplam 100 tanesi geri dönmüş olup değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

1.5.2.Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini, 2010 - 2011 eğitim- öğretim yılında Sakarya il merkezinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, anketin uygulandığı Sakarya il merkezinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 100 ilköğretim I. kademe sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

1.5.3.Kapsam ve Sınırlılıklar

Kapsam:

Araştırmanın kapsamını İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar:

- ✓ Araştırma Sakarya ilinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma, 2010-2011 eğitim - öğretim yılında anketin uygulandığı Sakarya ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- ✓ Veri toplama aracı anket tekniği ve görüşme tekniği ile sınırlıdır.

1.5.4.Varsayımlar

1. Araştırmada yer alan örneklem evreni yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmaktadır.
3. Ankette yer alan sorulara verilen cevaplarda kontrol altına alınamayan değişkenler herkese eşit derecede etki etmektedir.

4. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

2. BÖLÜM:

2.1.İlk Okuma Yazma Öğretimi

2.1.1.İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihçesi

Okuma ve yazma temel bilgi ediniminin başında gelmesinin yanında öğrencilerin okul hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin okuldaki öğretim yaşamı okuma yazmayla başlamakta ve öğretim hayatı boyunca da devam etmektedir. İlk okuma yazmayla başlayan bu süreç müfredat doğrultusunda yapılmakta, müfredatta yer alan ilk okuma yazma öğretimi bu sürecin belirleyicisi olmaktadır (Gün, 2006, s.6).

Ülkemizde ilk okuma yazma eğitiminde geçmişten günümüze birçok öğretim yöntem tekniği kullanılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde uzun bir süre sentez yöntemi kullanılmasına rağmen bu durum zamanla değişmiş çözümlene yöntemine geçilmiştir (Özcan, 2003, s.7).

Osmanlı Devleti'nde okuma yazma öğretimi, harf yöntemi ile başlamıştır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti'nde de harf yöntemi eleştirilere neden olmuş ve 1870'li yıllarda harf yönteminin yanında ses yöntemi (Savti Usûl) de kullanılmaya başlanmıştır (R.Tortop, 2004, s.22, akt. Öğreten,2008, s.14).

Dikmen (2003), Kılıç (2005), Arslan (2006), Sağırlı (2006) ve Yıldız (2006) Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretimde uygulanan yöntemlerin; harf yöntemi(tesmiye usulü), fonetik - ses yöntemi (usul-i savti), kelime (sözcük) yöntemi ve muhtelit (karma) yöntemler olduğunu dile getirmektedir.

Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyet döneminden itibaren toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bireyler yetiştirmek amacıyla ilköğretimde değişik yöntemler kullanılmıştır (Gerek,2006, s.1).

İlkokul programlarında taslak programlar dışında, 1924 İlkokul Müfredatında ses ve sözcük yöntemi, 1926 İlkokul Müfredatında sözcük yöntemi ile karma yöntem, 1936 İlkokul Müfredat Programında cümle yöntemi kullanılmıştır.

1948 İlkokul Programında, milli eğitimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, köy ve şehir ilkokulları için ders dağıtım cetvelleri ve açıklamalar, her sınıfta işlenecek üniteler ve bölümleri, eğitim ve öğretimde yararlanılacak araç ve gereçlerin listeleri eklenmekle birlikte; çocuk gelişiminin ana çizgilerini belirten bir broşür de programa eklenmiştir (Kalaycı, 2004, s.52).

Gerek (2006)'in aktardığına göre 1962 yılında Milli Eğitim Şurası toplanarak bir eğitim programı hazırlamış ve belirlenen okullarda uygulama yapılmıştır. Yaşanan aksaklık ve sıkıntılar dikkate alarak bu program yenilenmiş ve Talim Terbiye Kurulu tarafından 1968 yılında uygulamaya konulmuştur. (Demirel, 1992, s.29).

1968 ilkokul programında, öğretim ilkeleri ve eğitimin daha verimli olabilmesi için bazı yönergeler verilmiştir. 1968 programında, her sınıfta öğretime çocuğun geçmiş yaşantıları ve en yakın çevresinin dikkate alınarak başlanması, grupla öğretimde ileri düzeye çıkan öğrenciler için yeni üniteler saptanması, her çocuğun kendi gelişim hızıyla ilerlemesine olanak sağlanması ve bu konuda hassasiyet gösterilmesi öngörülmüştür (Kalaycı, 2004, s.84).

Yeniden yapılanmalar ilkokul programlarında yer alan dersleri bir bütün halinde ele alarak programda bütüncül yenileştirmeler yapılmasını sağlamıştır. 1980 yılından sonra ilkokul programında yer alan derslerin her biri ayrı öğretim programları şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. (Tazebay, 2000, Adıgüzel vd.,2010)

Türk Milli Eğitiminin bu yöntemlerle eğitim öğretimde yeterli olduğu söylenemediği gibi bu durum araştırmalarla da desteklenmiştir. Uzun yıllar sonra Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 12.07. 2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında 2005–2006 öğretim yılından itibaren “Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin uygulanması benimsenmektedir. (Akyol, Temur, 2008; Bay, 2006). Program geliştirme disiplini açısından kısa sayılabilecek bir sürede hazırlanması ve uygulanması nedeniyle eleştirilen bu programın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirildiği ileri sürülmüş ve eğitimciler ve öğrencilerin lehine olacağı iddia edilmiştir (Şimşek, Adıgüzel, 2010, s.210).

2.1.2. Ülkemizde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Ülkemizde de uygulanan ve sürekli değişime uğrayan yöntemlerle ilgili Güleryüz (2000) okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemleri, bireşimsel(sentezci), çözümleyici (analizci) ve karma (eklektik) yöntemler olarak üç gruba ayırmaktadır:

2.1.2.1. Bireşimsel Yöntemler (Tümevarım Yöntemi)

Bireşimsel yöntemlerde ilk okuma yazma öğretimine, önce harflerin, seslerin, heceler ve ya kelimelerin verilmesiyle başlanır. (Gülbaş, 2008, s.10)

Güneş (2002) bireşimsel yöntemi “*Cümlenin sözcüklerinden yeni cümle, sözcüğün hecelerinden yeni sözcük, heceler seslerinden yeni hece, yeni heceden yeni sözcük, yeni sözcükten yeni cümle oluşturma çalışmalarıdır.*” şeklinde açıklamıştır.

Bireşimsel yöntemler; harf (alfabe), ses (fonetik) ve hece (syllabique) yöntemlerinden oluşmaktadır. Bireşimsel yöntemlerde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Türkçe literatürde daha çok “bireşim yöntemi” olarak sözü edilen fonetik değerleri öne alan yaklaşımlar şu şekildedir:(Uğuz, 2006, s.12)

a) Harf/Alfabe Yöntemi

Harf yönteminde; önce harflerin öğretilmesi, harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturulması esastır. Bu yöntemde harflerin bir adı, bir sesi bir de işareti vardır. Örneğin “f” bu harfin işaretidir. “fe” bu harfin adıdır. “fff” bu harfin sesidir (Gülbaş, 2008, s.10).

Harf yönteminde öğrenci önce alfabedeki bütün büyük ve küçük harfleri öğrenir. Harflerin öğrenilmesinin ardından harfler bir araya getirilerek hece oluşturulur ve bunlar iyice öğrenilir. Oluşturulan heceler birleştirilerek kelimeler ve cümleler oluşturulur. (Güleryüz,2000; Köksal,2001; Nas,2001).

b) Ses (Fonetik) Yöntem

Fonetik yöntemde harfler sesleriyle birlikte öğretilmektedir. Öncelikle harfin sesi verilmekte, sonra her sessiz harfin yanına sesli harf getirilerek heceler oluşturulmaktadır. Oluşturulan hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulmaktadır (Samancı, 2007,s.10).

Ses yönteminde öğrenciler, ses işaretleri yani harfler yoluyla kelimeleri öğrenir, kelimenin seslerini söylemeyi ve birleştirmeyi başardıktan sonra, o kelimeyi

okuyup yazabilir. Ses yöntemi ile okuma yazma daha hızlı ve kolay öğretilir (Cemaloğlu, 2000, s.63).

c) Hece Yöntemi

Okuma yazma öğretiminde heceyi temele alan bir öğretimdir. (Uğuz, 2006, s.15).Heceler her dilin özelliğine göre öncelik açık hecelerde olmak üzere belli bir sırada öğretilir. Öğrencilerin bu heceleri kavraması okuma ve yazma çalışmalarlarıyla gerçekleşir. Kavranan hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur (Turan, 2007,s. 48)

2.1.2.2.Çözümleyici/ Analizci Yöntemler (Tümdengelim Yöntemleri)

Genel bir gerçekten daha az genel veya özel gerçeklere ulaşmayı, bazı kanun, prensip ve kurallardan hareket ederek özel bir durumu, olguyu veya örnekleri inceleme ve açıklamayı esas alır. Çözümleme/analiz yöntemi tümdengelim yöntemi olarak da bilinmektedir (Gülbaş,2008, s.14).

Uğuz (2006) çözümleyici yöntemlerden özellikle cümle yöntemini, Gestalt ekolüne dayalı olarak geliştiğini, çözümleyici yöntemlerde verilen her öge okunarak anlam üzerinde durulduğunu ve çözümlemesi yapıldığını belirtmektedir.

Samancı (2007)'nın aktardığına göre ise bu yöntemde okuma yazma öğretiminde bütünden parçaya bir yol izlenen cümlenin anlamını bütün halinde kavrayan çocuk ileride daha hızlı ve anlamlı okuma alışkanlığı kazanır. (Çelenk, 1983; Karagöz, 1973; Ünalın, 1994) Çözümsel yöntemler; sözcük, cümle ve öykü yöntemlerinden oluşmaktadır:

a) Sözcük Yöntemi

Bu yönteminde öğretime sözcük öğretimiyle başlanır. Her yeni sözcük birkaç kez tekrar edilip ezberlendikten sonra cümle veya cümlecikler içinde kullanılıp bu sözcüklere tekrar dikkat çekme sağlanır. Bu yöntemde öğrencinin dikkati yazının anlamına çekilir, ne okuduğunu bilen çocuk için okuma zevkli hale gelir.(Güneş, 2004).

b) Cümle Yöntemi

Cümle yöntemi öğrencilere cümlelerin öğretimiyle başlar. Zaman içerisinde cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılır. Öğrencilerin toptan algılama özelliklerini dikkate alan yöntemde cümleler konuşma, okuma ve yazma sırasında bütün halinde söylenmeli, okutulmalı ve yazdırılmalıdır (Alperen, 2001, s.138)

c) Öykü Yöntemi

Öykü yöntemini Cemaloğlu (2000); “Cümle yönteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma-yazmanın öğrenilmesi daha da çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir. Öykülerle gerçek düşünce zinciri oluşturduğundan, diğer bütün yöntemlerin sakıncalarının bu yaklaşımla ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonrada öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde dersler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlenmeleri yoluna gidilmektedir” şeklinde ifade etmektedir. Cemaloğlu (2000)’nun yaptığı açıklamaya bakıldığında öykü yönteminin de tümevarım yöntemlerinden biri olduğu ve öyküden cümleye, cümleden kelime, hece ve harflere doğru çözümlenme yapıldığı görülmektedir.

2.1.2.3. Karma (Muhtelit- Eklektik) Yöntem

Karma yöntemler; harf-ses, ses-hece, cümle-harf, kelime-öykü cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin bir araya getirilmesiyle oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Yani bu yöntem, analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır.

Karma yöntemde öncelikle öğrencilere cümle ve kelimeler öğretilmesi ve aynı zamanda kelime, hece ve harflerin eş zamanlı olarak öğretilmesi hedeflenmektedir (Uğuz, 2006, s. 18-19).

2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar

2.1.3.1. Dinleme:

Dinleme etkinliği, anlama ile ilgili etkinliklerden ilk kazanıldığı dil becerisi olup seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırılmasıyla karmaşık bir süreç olmaktadır (MEB, 2005, s.18).

Demirel (2002) dinlemeyi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru anlama ve uyarana karşı tepkide bulunabilme şeklinde tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (2005)’nda dinlemek, işitme için kulak verme şeklinde geçmektedir.

Genel olarak karıştırılan dinleme ve işitme kavramlarını Navaro, işitmenin karşıdakinin söylediklerini işitsel olarak almak fakat tepkide bulunmamak olduğunu; dinlemenin ise işitilen seslerin yani mesajların algılanarak bu mesajlara tepkide bulunmayı da kapsamakta olduğunu belirtmektedir. Umagan (2007)'da dinlemeyi, karşı tarafı edilgen olarak izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabası olarak tanımlamaktadır.

Barın (1997)'ın söylediğine göre Zaytoun (1998) dinleme becerisinin pek çok dilci tarafından dil becerileri arasında en zoru olduğunu belirtmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi dinleme becerisi oldukça önemlidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli olabilmesi için öncelikle öğrencide dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.3.2. Okuma:

Okuma, basılı ya da yazılı işaretlerin anlamlandırılması ve yorumlanması amacıyla zihnin duyu organları ve ses aygıtıyla işbirliği halinde ve koordineli bir etkinliği olarak tanımlanır. (Ferah, 2001, s.18). Demirel (2000) okumayı; insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Kayalan (2003) okumayı, görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam oluşturması, Göğüş, "Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır." şeklinde ifade ederken Özdemir (1990) de benzer şekilde basılı sözcüklerin duyu organları yardımıyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir etkinlik olduğunu savunmaktadır.

Okuma, tanımlarından da anlaşılacağı gibi yazılı sembollerini sadece algılama değil aynı zamanda anlamlandırmadır. Moyle (1978)'nin anlamayı "okuyarak bilgi edinme becerisi" olarak tanımlaması da bu görüşü desteklemektedir. Tüm toplumlar bireyin gelişiminin toplumun gelişimini sağlamasını sağladığından dolayı bireylerini okur hâle getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadır.

Çelenk (2001) okuma becerisiyle ilgili: "*Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Bu nedenle okuma yazma programları, okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına*

karsın, yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin, derslerinde başarılı olacağı söylenemez.” diyerek okumanın eğitim öğretimdeki önemini belirtmiştir.

Okuma becerisi ile ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde bu konuyla ilgili yapılan açıklamalar benzerlik göstermekte; şekil, sembol gibi yazılı unsurlarla ifade edilmek istenen duygu, düşünce, istek ve hayalleri algılama, anlama ve anlamlandırma çalışmaları olduğu görülmektedir.

2.1.3.3.Yazma:

Okuma; sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturur. Aynı şekilde günümüz toplumunun en önemli gereksinimlerinden biri; işlek, okunaklı bir yazı becerisidir (Duran, 2010, s.818). Okuma gibi yazma da eğitim sürecinin ilk yıllarından başlayarak ömür boyu süren bir eylemdir.

Gün (1993)'ün aktardığına göre:” İnsanların birbirlerine düşündüklerini aktarmak için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazımak veya yazmak suretiyle kullanılan şekil ve işaretlere yazı denir “(Ethem,1940, s.7).

İnsanlığın ilk grafik anlatımı tarihten önceki çağlarda başlamıştır. Taş devrinde dil yokken insanlar, hayvan ve av sahnesi resimleriyle, kendi güç ve üstünlüklerini gösteren, büyü niteliği taşıyan resimlerini, yaşayış tarzlarını bir anlatım aracı olarak kullanmışlardır (Healey, 1990, s.14).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (2005, s. 22) *“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Yazma TDK' de (2009), duygu ve düşüncelerin yazılı olarak anlatılabilmesi için bir dildeki sesleri harf, hece veya şekillerle göstermeye yarayan işaretler dizisi,

alfabe düzeni olarak yer alırken, Akyol'a (2000) göre yazı, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. Bayraktar'ın aktardığına göre Özer, (1987). "Yazı, düşüncelerimizi başkalarına iletmek için herhangi bir madde üzerine çeşitli araçlarla çizerek yaptığımız işaret ve şekiller bütünüdür." demektedir.

Güneş (2007) yazının, beyinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamıştır. Güteryüz (2000) ise binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılması şeklinde tanımlamaktadır. Yazılı metni anlamlandırmak da yazılı metnin bir kısmını anlayıp var olan diğer bölümlerle ilişki kurulduğu takdirde gerçekleşecektir. Başarılı bir okul performansı için yazı becerisinin önemi büyüktür. Yazı becerisi zayıf olan öğrenciler öğretim programının akademik beklentilerini karşılamada yetersiz olmaktadır (Phelps, Stempel ve Speck, 1985; Schneck, 1991; Tseng ve Cermak, 1993; Amudson, 2001; Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits-Engelsman, 2003).

Yazı tanımlarına bakıldığında insanların duygu, düşünce ve yaşantılarını aktarmak amacıyla kullanılan bir çeşit araç olduğu söylenebilir. Yazma öğretiminin genel hedeflerinde; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesi yer almaktadır. (Çelenk, 2003, s.118).

2.1.3.4. Konuşma:

Konuşma insanların duygu, düşüncelerini anlatmasına yarayan en önemli iletişim araçlarından biridir. Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duygu ve bilgileri anlatma işlemidir (MEB, 2005, s.19). TDK(2005)'de konuşmanın, bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, bir konuda karşılıklı söz etmek, düşünceyi herhangi bir araç kullanarak anlatmak şeklinde tanımları yapılmaktadır. Konuşma ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak insanların karşısındakine iletmek istediklerini sözlü olarak ifade etmesinden bahsedildiği ve konuşmanın karşılıklı yapılan bir eylem olduğu görülmektedir.

2.1.3.5. Görsel Okuma

Debes(1968) görsel okumayı “insanın görme ve diğer duyuları ile birlikte deneyim yoluyla gerçekleştirdiği, bir takım yeterlilikler” şeklinde tanımlamıştır. Aucborn ve Ausborn (1978) ise, bir bireyin diğerleri ile olan iletişimi için görsellikleri kullanmasını ve kullanılanları anlamasını sağlayan beceriler bütünü olarak ifade etmişlerdir (Akçam, 2006, s.20).

2.1.3.6. Görsel Sunu

Balun (2008) görsel sunuyu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmak olarak tanımlamaktadır. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin görselleri bildiklerini, öğrendiklerini çevrelerine görsel kullanarak aktarılmasını sağlamaktır.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı ile ilgili Türkçe öğretim programındaki kazanımlar şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2005):

- ✚ Sunuma hazırlık yapar.
- ✚ Sunum yöntemini belirler.
- ✚ Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.
- ✚ Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.
- ✚ Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
- ✚ Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
- ✚ Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- ✚ Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- ✚ Sunularında harita ve krokiden yararlanır.
- ✚ Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- ✚ Sunularını değerlendirir.

2.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma yazma öğretiminin amacı; doğru, hızlı, anlamlı bir okuma, okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum katma amacına yönelik

okuma yazmayı bilir nesiller yetiştirmektir (Demirel 1995, s.3). Ertürk (2001)'e göre ilk okuma yazmanın amacı, çocuğun hayatı boyunca kullanacağı ilk okuma yazma temel becerilerini kazandırmaktır.

Çelenk (2006) ilk okuma ve yazma öğretiminin genel amaçlarını; düzeyine uygun olarak sıralanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme olduğunu ifade etmektedir.

İlk okuma yazma becerisini sağlıklı bir şekilde geliştiren bireyler hayatı boyunca daha başarılı bireyler olmaktadır. Okuduklarına anlam katan birey bu becerisi sayesinde hayatını da anlamlandırmakta ve böylece hayattan daha zevk alarak mutlu olmaya başlamaktadır. Bu da yapılandırmacı anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında bir alt alan olarak yer alan ilk okuma yazma öğretim programının amacı Tük Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- “1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,

11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,

13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır” şeklindedir (MEB, 2009, s.12).

Yukarıdaki amaçlara ulaşabilmek için; Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (TTK 2005, s.17). Bu öğrenme alanları ile ilgili kazanımların öğrencide yerleşmesi eğitim öğretimin amacının yerine gelmesinde oldukça önemlidir.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacını Öz (2001) Milli Eğitimin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda:

“1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,

2. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,

3. Öğrencilere Türkçeyi sevdirmek, Türkçenin kurallarını sezdirip kavratmak; Türkçe yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.

4. Öğrencilere, dinleme, okuma, alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.

5. Çeşitli etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.

6. Çocukların, ulusal duygusunu ve coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.

7. Sözlü ve yazılı Türk ve Dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak.

8. Öğrencilere, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektedir.” şeklinde açıklamaktadır.

2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Okuma yazma, dil öğrenimi ve doğru kullanmanın gerekliliği karşısında eğitim öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan ilk okuma yazmanın önemi oldukça büyüktür.

Atatürk ilk okuma yazmanın önemini: *“Hepimize, bu memleketin bütün vatanını seven yetişkin evlatlarına önemli bir vazife düşüyor; bu vazife, milletimizin tümüyle okuyup yazmak için gösterdiği istek ve arzuya fiilî olarak hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz, özel ve toplum hayatımızda rastladığımız okuma yazma bilmeyen erkek, kadın her vatandaşımıza öğretmek için candan arzu göstermeliyiz.”* (MEB, 1998) diyerek dile getirmiştir.

Okuma yazma öğretimi, çocuğa ana dilini doğru ve etkili kullanma becerisini kazandırmada önemli bir adımdır ve programlı bir şekilde verilmesinin yanı sıra özellikle okuma yazma becerisi kazandırılmaya çalışılır (Taşkaya,2010, s.21). Bu becerinin kazandırılması çocuğun yaşam boyu mutlu ve başarılı olmasını sağlaması bakımından dikkatli olunması gereken bir adımdır. İlk okuma yazma öğretimini sadece okuma yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme olarak ele almak bir yanılgıdır. Böyle bir tutum ilk okuma yazma etkinliğini diğer dil etkinliklerinden koparır. Okuma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturmakla birlikte okuma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirmiş olacaktır. (Çelenk 1992, s.369)

Karşımızda okuduğunu anlamayan, düşündüğünü anlatamayan, kendini yetersiz bulan ve özgüvenden yoksun; bu nedenle konuşmayan, yazmayan, tartışmak, eleştirmek ve araştırmak yerine demokratik haklarından vazgeçen bir kuşak olduğu söylenebilir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları anlaşılmıştır (Güneş'ten, 1999 aktaran: Akyol, 2006 akt.:Demir). Bu durum İlk okuma yazma öğretiminde ortaya çıkan aksaklıkların devamı niteliğinde olduğu söylenebilir.

İlk okuma yazma öğrencinin hayat boyu kullanacağı ve eğitiminin temelini oluşturacak işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir.

2.2.Ses Temelli Cümle Yöntemi

2.2.1.Yeni İlköğretim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Ülkemizde uygulanan ve uzun yıllar çeşitli değişimlere uğrayan ve istenilen seviyeye gelinemediği bilinmektedir. Şahin (2006) eski milli eğitim programının işlevsiz, eğitim anlayışının yanlış, programların ve kitapların gereksiz ve çağ dışı bilgilerle dolu, eğitim beklentisinin ve değerlendirme anlayışının yanlış olduğunu bundan dolayı yeni ilköğretim programına geçişin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının 8 Şubat 2000 tarihinde imzaladığı, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaları başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) en önemli bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformu ile temelleri atılmaya başlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile değiştirilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar) 2004– 2005 öğretim yılında 9 il ve 120 pilot ilköğretim okulunda geliştirilmiş ve 2005– 2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile ülke düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programla birlikte eğitim öğretimde büyük değişim meydana gelmiştir (Gerek, 2006, s.1). Birinci sınıflarda 1981 yılından bugüne uygulanmakta olan ‘Çözümleme Yöntemi’ terk edilmiştir. Yerine ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ getirilmiş ve birinci sınıflarda ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir (MEB, 2005, s.225-226).

Gün (2006)’ün belirttiği üzere Güneş (2006) dünyanın hiçbir yerinde ses temelli cümle yönteminin örneğinin olmadığını, tamamen ülkemize özgü, yeni ve günümüz eğitim yaklaşımlarına dayalı bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Yeni Millî Eğitim Programında yer alan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte öğrenci pasif olmaktan çıkıp aktif bir rol üstlenmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin temele alındığı bu yöntemde yapılandırmacı yaklaşım önemli bir yer tutmaktadır. İngilizcede “construct” (inşa etmek, yapmak) kelime kökünden türeyen “constructivist” kavramı yerine “yapılandırmacı”, “oluşturmacı”, inşacı” kelimeleri de kullanılmaktadır (Gerek, 2006, s.42).

Yapılandırmacı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir kuramdır. Bu kurama göre öğrenme, zihindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik genel hatları ile bellidir, sınırları belli değildir. Yapılandırmacı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin

çözüm yollarını geliştirir. Bu yaklaşımda öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir ve bu husus çok önemlidir. Öğrenciye insiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme, birinci el deneyim kazanma imkanları hazırlanır (Özden, 2003, s.68).

Şimşek ve Adıgüzel (2010) aktardığına göre Perkins (1999); yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin, okuma ve dinleme yerine yaratıcı düşünme, tartışma, analiz ve sentez yapma, sorgulama, problem çözme ve düşünceleri paylaşma gibi etkinliklerle gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Böylece yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, mevcut bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurma ve kazanılan her yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenciler geçmiş deneyimleri ile yeni edindikleri bilgileri yapılandırır, anlamlandırır ve yeni bilgileri keşfederek öğrenirler. Eski bilgilerle ilişkilendirilemeyen bilgi anlamsızdır (Titiz, 2005,s.21).

Saban'a (2002) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci pasif bir alma süreci değil, aktif bir katılımcı rolündedir. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir, öznel, durumsaldır, çevresel şartlardan etkilenir, sosyaldır, duygusaldır, gelişimseldir, öğrenci merkezlidir ve süreklidir.

“Yapısalcı eğitim ortamlarının öğrencinin nasıl öğreneceği ve nasıl düşündüğü üzerine kurulur. Öğrenmenin bir parçası olarak görülen öğrenci, tüm öğrenme süreçlerine katılabilmekte, öğretmenin rehberliğinde öğrenme faaliyetlerini sürdürebilmektedir. Ders içerikleri ve programları da sınıf içi ve sınıf dışında, öğrencinin öğrenme yaşantısını destekler nitelikte düzenlenmektedir. İşbirliği ve grup etkinlikleri sayesinde öğrenciler bilgiyi başka öğrencilerle paylaşabilmekte, bilgiyi ezberlemek yerine analitik düşünce becerilerini geliştirebilmektedirler (Gerek, 2006, s.51).” diyerek eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşım için önemini belirtmiştir.

İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlk okuma yazma öğretimi okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta, yazılanlar da okunmaktadır.

İlköğretim Türkçe Programı; yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yenilenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilgiyi temelden kurmaya dayanır

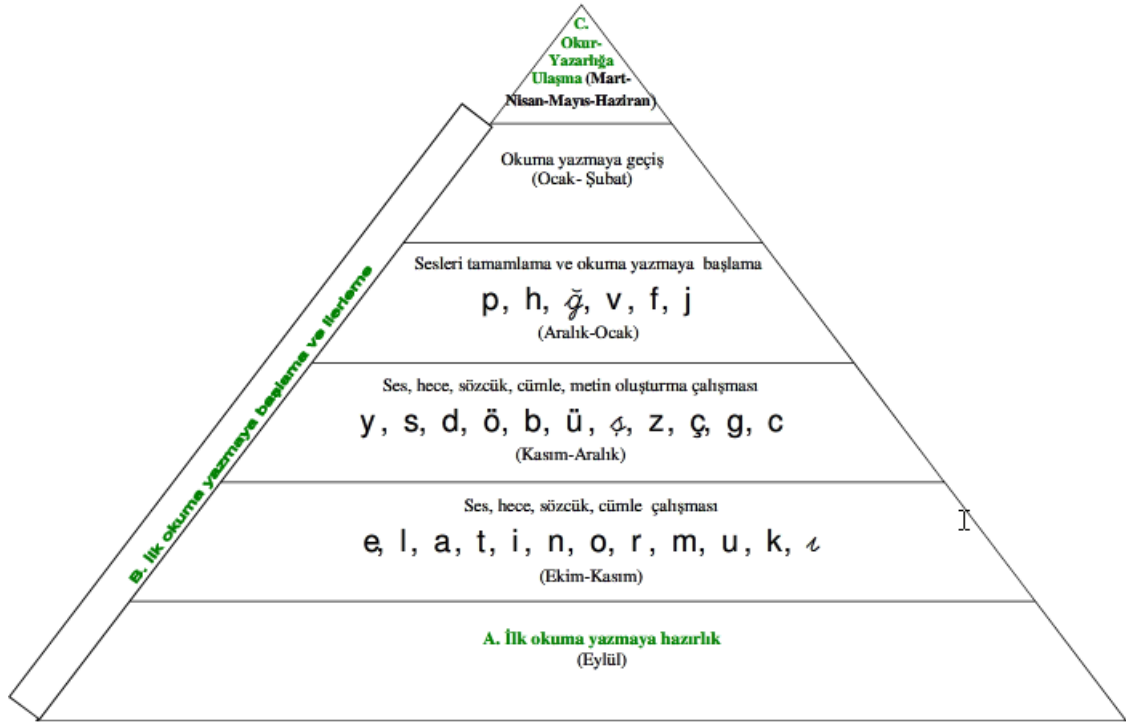
(Demirel 2000, 233) Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir kuram haline dönüşmüştür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Demirel, 2006; Şaşan, 2002).

Ses Temelli Cümle Yöntemi adı altında geçen yeni ilköğretim programına bakıldığında ilk okuma - yazma öğretiminde kullanılan harfler sırasıyla “e-l-a-t, i-n-o-r-m, u-k-ı-y-d-s, ö-b-ü-ş-z-ç, g-c-p-h, ğ-f-v-j” şeklinde gruplara ayrılmaktadır. Birinci grubun ilk harfi olan “e” harfinden başlanarak harfler verilmeye başlanmaktadır. Daha sonra “ı” harfi verilir ve bunları “el” şeklinde birleştirmeleri istenmektedir. İlk iki sesin ardından görseller yardımıyla cümle oluşturulmaktadır (MEB, 2005, s.269). Ses Temelli Cümle Yöntemi’ nde göze çarpan bu aşamalılık öğrenme sürecinde öğrencilerin temel becerilerinin özellikle de zihinsel becerilerinin sürekli olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

- İlk okuma-yazmaya hazırlık
- İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma ve yazma
- Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma
- Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları birlikte ele alınmaktadır. Yapılacak olan bütün çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı’nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir. (MEB, 2005, s.253-255)

Tablo 1:Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi

Kaynak: Gün ve Güngör (2006)

(Akt.:Gün2006, s.19)

Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi incelendiğinde ilk okuma yazma öğretiminin eylül ayında ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasıyla başladığı görülmektedir.

Tablo 2: İlk Okuma Yazmada Kullanılan Ses Grupları

SES GRUPLARI	SESLER
1. GRUP	E, l, a, t
2. GRUP	İ, n, o, r, m
3. GRUP	U, k, ı, y, s, d
4. GRUP	Ö, b, ü, ş, z, ç
5. GRUP	G, c, p, h
6. GRUP	Ğ, v, p, j

Ekim ayından ocak ayına kadar tabloda yer alan altı ses grubu sırasıyla tamamlanmakta ve okumaya geçişler başlamaktadır. Mart, nisan, mayıs ve haziran aylarında da öğrenciler okuma yazma becerisinin kazanımını elde etmiş olurlar. Bu sürecin ardından öğretmenler sınıfta okuma, anlama, anladığını anlatma çalışmaları, yazma-dikte çalışmaları ve akıcı okuma alışkanlıklarını hızlandırma konusunda öğrencilere farklı etkinlikler yaptırmaktadır.

2.2.2.Bitişik Eğik El Yazısı

İlköğretim programının yenilenmesiyle yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2004, s. 225). Bitişik eğik yazının ülkemizde kullanılması çok eski dönemlerde başlanmış ve belli bir süre kullanılmıştır. Zamanla bitişik eğik el yazısı yerini dik temel yazıya bırakmıştır. 1997’ de Yazı Öğretim Programı’nda bitişik el yazısı öğretilmesi istenmiş ve bu beceri de üçüncü sınıftan itibaren daha sonra ikinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır (Gün, 2006, s.12). Gün (2006)’ün belirttiği gibi ikinci sınıfın ikinci döneminde öğretilmeye başlanan bitişik eğik el yazısı öğretimi 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda, bu öğretim yılından itibaren ise tüm okullarda ilk okuma yazmaya bitişik eğik el yazısı ile başlanacağı belirtilmiştir. Yazı öğretiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmaların bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bitişik eğik el yazısının önemi ile ilgili Güneş (2006); bitişik eğik el yazısında yazı yazarken sürekliliğin olduğunu, hızlı yazıldığını belirtmekte, bilgi ve anlam arası bağlantı kurmada kolaylık sağlamakta, öğrencilerin yazı yazarken dikkatli olmasını sağlamakta ve öğrencinin duygu ve düşüncelerini unutmadan yazıya aktarmasını kolaylaştırmaktadır.

Bitişik eğik yazıya göre, yazma eğitimi çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçiminde olmalı ve bu yazı eğitiminin çocuğun gelecek yaşantısında kullanacağı düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığını edinmenin temelini oluşturacağını belirtmiştir. Bitişik eğik el yazısı ile yazı yazmayı öğrenen öğrenciler harflerin yazılış yönlerini karıştırmamaktadırlar. Öğrencinin akıcı ve kesintisiz yazmasını sağlamakta ve geri dönüşlere izin vermemektedir (Gün, 2006, s.14).

Yapılacak olan hazırlık çalışmaları, öğrencileri bitişik eğik yazı harflerine hazırlamalıdır. Bu nedenle çizgi çalışmalarına eğik ve yuvarlak çizgilerden başlanmalıdır. (Bayraktar, 2006, s.4)

Yeni eğitim öğretim programda bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili aşağıdaki gerekçeler belirtilmiştir:

- Öğrencilerin genel olarak eğik ve dairesel çizgiler çizdiği gözlenmektedir ve bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve sürekli olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemekte ve bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını destekleyerek harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve böylece yazıda kazanılan akıcılık okuma becerisine yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedir.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir (MEB, 2005, s.256).

2.2.3.Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

2.2.3.1.İlk okuma Yazmaya Hazırlık:

Genel Hazırlık: İlk okuma yazma öğretiminin genel hazırlık aşamasında öncelikle öğrenciler ve öğrenci velileri tanınır. Öğrencilerin okula ve yapılacak olan çalışmalara uyum sağlaması için bazı etkinlikler yapılır. Öğrenciler eğitim öğretim

yapılacak sınıflara alınıp sıralarına oturtulur; sırayla kendileri, aileleri, neleri yapmaktan hoşlandıkları hakkında konuşmaları sağlanır.

Hazırlık aşamasında; sınıfı, sınıf ortamı, sınıfta bulunan eşyaları ve bunları nasıl kullanmaları gerektiği hakkında bilgi verilir. Sınıf ortamı hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra okul ortamı tanıtılır ve öğrencilerin okula yabancılik çekmemeleri sağlanır. Öğrencilerin sınıfa ve okula uyumu sağlandıktan sonra öğrenci velileri ile görüşülüp öğrenciye destek amacıyla yapmaları gereken çalışmalar hakkında bilgi verilir (Samancı, 2007).

Okumaya Hazırlık: Öğrencinin okuma çalışmalarına hazır hale getirilmesi aşamasında öncelikle düşünce akışını artıran, anlamayı kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmeli ve bunun öğretimiyle çalışmalara başlanmalıdır. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir. Öğrencilerin sırada dik bir şekilde ve sıranın dışına taşmadan oturmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin düzgün oturma şeklini öğrenmelerinin ardından kitabı tutma ve açma çalışmalarına başlanmalıdır. Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat edilerek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir. Çeşitli kitaplardan görseller seçilip resimler hakkında konuşmaları, kitabın sayfalarını açıp inceleyerek kitaba alışmaları sağlanmalı ve okumaya özendirilmelidir. (Gülbaş,2008; Uğuz,2006; Samancı,2007).

Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla Gülbaş (2008) şu çalışmaları önermiştir:

- “• *Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,*
- *Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,*
- *Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,*
- *Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,*
- *Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,*
- *Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,*
- *Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.”*

Görsellerin incelenmesinin ardından öğrencilerin hoşuna gidecek ve ilgi uyandıracak hikaye, şiir, fıkra, tekerleme vb. okunarak öğrenci okumaya özendirilmelidir.

Yazmaya Hazırlık: Yazmaya hazırlık aşamasında öncelikle el hareketleri yaptırılarak öğrencinin el kaslarını geliştirmesi ve yazı yazmaya hazır hale gelmesi amaçlanır. Bu çalışmanın ardından öğrenciye kalem tutma, çeşitli şekillerde resim yapma ve boyama yaptırılarak serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmalarına geçilir. Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır (kuş yuvası, çember, bulut yapma). Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Düzenli çizgi çalışmaları aşamasında yapılacak çizgi çalışmaları da harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Yazmaya hazırlık aşamasında öğretmen öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalarda yapabilir (MEB,2005; Gülbaş,2008). Örneğin serbest çizgi çalışmalarının ardından nokta birleştirme çalışmaları yapılarak öğrencinin el kol koordinasyonunu daha etkili kullanması sağlanmalıdır.

2.2.3.2.İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme:

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında; sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki anlamlı heceler, sözcükler, cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

Sesi Hissetme ve Tanıma:

Bu aşamada öğrencilerin tanıtılacak sesi fark etmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Öz (2005) ve Gülbaş (2008) sesi hissetme ve tanıma aşamasında yapılan etkinlikleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma,
2. Tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
3. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Örneğin tanıtılacak sesin evinde hangi eşya adında var olduğu sorulabilir.
4. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

Sesi Okuma ve Yazma:

Bu aşamada öğrencinin farkına vardığı sesin sembolü olan harf ile gösterimi yapılmaktadır. Burada çalışmalar Turan (2007)'a göre aşağıdaki sırayla yazılmalı ve okunmalıdır:

1. Öğretmen tahtada bu harfin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler ok yönünde giderek harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üzerinden gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına öğrenciler harfleri yazmalı; ne yazdıkları sorularak harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerinden önce, bu harflerin yazılmasına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılabilir

Heceler, Sözcükler ve Cümleler Oluşturma:

Hece, sözcük, cümle oluşturma aşamasında öğrencinin harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşması hedeflenmektedir. Bu aşamada aşağıdaki sıra izlenmelidir:

1. Verilen ilk iki sesin ardından (e,l) bu seslerden heceler oluşturulmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her ses kendinden önce verilen seslerle birleştirilmeli ve heceler, kelimeler üretilmelidir.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirme yapılmalıdır.
5. Diğer bir ses grubuna geçilmeden önce öğrencilerin önceki ses gruplarını öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
6. Verilen seslerle birlikte heceler, kelimeler artacak ve kelime, cümle oluşturma süreci kolaylaşacaktır. Bu süreçte özel adlar ve cümle başına gelen harflerin büyük yazılması gerektiği eş zamanlı olarak vurgulanmalıdır.
7. Elde edilen kelimelerin ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
8. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır (Öz,2005; Akyol,2006; Çelenk, 2006)

Metin Oluşturma:

Metin oluşturma aşamasında kelimelerden yeni cümleler, cümlelerden metinler oluşturulması hedeflenmektedir. Yazıların dört çizgi ve üç aralıktan oluşan satır çizgilerine, doğru ve estetiğe özen gösterilerek yazılması sağlanmalıdır.

Öğrencilere kendi oluşturdukları metinleri okuma fırsatı verilmelidir (Gülbaş, 2008, s.36). Bu aşamada öğrenciler hayal gücüne dayalı metinler oluşturmalı, bu metinleri okumalı ve yazma konusunda desteklenmelidir. Ayrıca metin oluşturma aşamasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyici görsellerin kullanılması da yararlı olacak çalışmalar içinde yer almaktadır.

2.2.3.3.Okur Yazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazmanın son aşaması olan okur yazarlığa ulaşma aşamasında öğrenci şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okuma konusunda desteklenmelidir.. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır (MEB,2005).

Öğrencilere okuma yazma öğretiminin her aşamasında görseller önemli derecede yardımcı olmaktadır. Özellikle sesi hissetme ve tanıma aşamalarında görseller öğrencilerin sesleri daha doğru bir şekilde yapılandırmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.

Ardından okuma yazma becerisinin gelişmesi amacıyla okuma, dikte çalışmaları yaptırılarak konu pekiştirilir ve akıcı okuma yazma aşamasına geçilir. Burada görseller öğrencinin dikkatini ne derece çekerse öğrenme de o kadar etkili olacaktır.

2.2.4.Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005, s.253)'nda aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- ❖ Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- ❖ İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

- ❖ Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine; çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle program, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, sözcük, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.
- ❖ Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerine, yaratıcılıklarına ve zeka alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- ❖ Okuma yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- ❖ İlk okuma yazma öğrenmeye yeni başlayan bir öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- ❖ Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma yazma öğretiminde; ses, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- ❖ Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- ❖ Bu yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde, hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- ❖ Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- ❖ Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta, öğrencilerin dil gelişimine (doğru seslendirme, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- ❖ Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- ❖ Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- ❖ Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- ❖ Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme süreci; bireysel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

2004 – 2005 eğitim öğretim yılından bu yana öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Ses temelli cümle yöntemi Türkçe'nin ses yapısına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntem öğrencilerin anlamlı bütünler kurarak anladıklarını anlatmalarını sağlamakta, okumalarına yardımcı olmakta ve ezberci yaklaşıma karşı çıkmaktadır.

2.2.5.Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
 - Öğretim sürecinde ağırlık olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
 - Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilerek çalışılmalıdır.
- Hecelerin de:
- ✓ Kolay okunması,
 - ✓ Dilde kullanım sıklığına sahip olması,
 - ✓ Anlamının açık ve somut olması,
 - ✓ Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir olması),
 - ✓ İşlek bir hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
 - ✓ Oluşturulacak heceler; kolay okunur, dilimizde kullanım sıklığına sahip, anlamının açık ve somut, anlamı görselleştirilebilir ve işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
 - ✓ Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
 - ✓ İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
 - ✓ Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
 - ✓ Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
 - ✓ Öğrenilenlerin kalıcılığı için; yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, öğrenci defterine yazma, okunan ve yazılanları sergileme, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma çalışmaları kullanılabilir (MEB, 2005, s.225).

Çelenk (2001,s.20-24)'te ilk okuma yazma öğretiminin temel ilkelerini:

- İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelini oluşturur.

- Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
- İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır, şeklinde dile getirmektedir.

İlk okuma yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkelere bakıldığında bu ilkelere de görsellerin kullanılmasına değinildiği dikkat çekmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde kitaplarda yer alan görsellerin doğru biçimde anlamlandırılabilmesi için öğrencilerin bu görselleri yorumlayacak bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

2.3.Görsel Okuma

Çağın hızlı gelişimi ve değişimi, bilginin ve okuryazarlığın gelişimini beraberinde getirmektedir. Çağa ayak uydurmak için sadece okuryazarlık yetmemekte ve medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, işitsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi farklı ve günümüz ihtiyaçlarına uygun okuryazarlık kavramları ortaya çıkmaktadır (Kellner, 2001).

Görsel okuryazarlık kavramını ilk olarak John Debes (1968) “...*Görsel okuryazarlık, insanın görme duyusunu kullanarak geliştirdiği bir dizi görme yeterliliğine verilen isimdir. Bu yeterliliklerin gelişimi, öğrenme için temel teşkil eder. Bu yeterliliklere sahip olan kişinin; görsel hareketleri, nesnelere, sembolleri ve*

çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile insan başkalarıyla daha etkili bir iletişim kurar ve görsel iletişimi daha iyi kullanır” ... şeklinde kullanmıştır. Clarence Williams, Colin Murray Turbanye, Rudolf Arnheim ve Robert McKim de görsel okuryazarlığın öncülerinden sayılabilir (İpek, 2003, s.70)

Sanalan, Sülün ve Çoban (2007)’ın aktardığına göre Hortin, 1980 yılında görsel okuryazarlığı “Görsel okuryazarlık görsel öğeleri okuma ve anlama kapasitesi ve görsel öğelerle düşünme ve öğrenme becerisidir, yani görsel düşündürmektir.” şeklinde tanımlamıştır.

Görseller geçmişten günümüze haberleşme ve iletişim amaçlı birçok yerde kullanılmaktadır. Ayrıca görsel unsurlar öğrenmelerin kalıcılığını arttırmakta önemli rol oynamaktadır. Freud ve Piaget, soyut kelimelerden somut imajların daha kolay algılanabileceğini savunmaktadırlar (Burmark, 2002 s.7).

Baytekin (2004) de öğrencileri etkili, verimli ve üretici yetiştirebilmek için öğretmenliğin püf noktasının öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kişilere uygun biçimde kullanmak, güncel gelişimi dikkate alarak hazırlayıp sunmak ve sunumda ders teknolojilerinden yararlanmak olduğunu vurgulayarak bin sözle anlatılacak şeylerin bir defada çizgi ve resimlerle eğitim-öğretimde kazandırılmak istenen davranış biçimlerinde gösterilerek verilir, demiştir. Ayrıca Baytekin (2004); bir resim, bir çizgi ve bir işaretin binlerce sözcüğü simgelediğini savunmaktadır.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında mevcut bilgi hacmini hızlı ve etkili bir şekilde işleme ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bu hızlı ve etkili bilgi işleme sürecinde görselleştirme günlük yaşantımız için olduğu kadar eğitim yaşantımız içinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (İşler, 2003, s.55). Paivio (1979)’a göre, öğretilen konunun somutluğu ile hafızada canlandırma ve hatırlama arasında ciddi bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yani konunun somutluğu arttıkça akılda kalıcılığı artmakta, soyutluğu arttıkça akılda kalıcılığı azalmaktadır.

Atmaca (2006, s.322), yazının renklerle, şekillerle zenginleştirilmesinin çocuğun ilgisini çekebileceğini ifade ederek görsellerin önemine vurgu yapmıştır.

Samuels (1970) tarafından 1938-1969 yılları arasında resimlerin öğrenmeye, kavramaya ve tutumlara etkisini araştıran 23 araştırma incelenmiştir. Bu araştırma sonuçları incelendiğinde öğrenmede resimli materyallerin yazılı materyallerle bir arada bulunması gerektiği, resimlerin yazılı materyaller için destekleyici oldukları,

kavrama konusunda kolaylık sağladıkları ve tutumları etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır (Çam, 2006:31).

Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmada sıkıntı çektiği, çocukların kısa sürede kitabı bıraktıkları ve çoğu zaman bitiremedikleri bilinmektedir. Bu durumun okuma eyleminin okuma alışkanlığına dönüşmesini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasının temelinde okuma araçlarının çocukların ilgi, dikkat ve seviyesine göre tasarlanmaması yatmaktadır. Çocuğun ilgisini kitaba çekebilmek için öncelikle ilgi ve dikkat çekici bir kapak tasarlanmalıdır. Kapakta kullanılan görseller, çocuğun kitabın içeriğini merak ettirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Kitaplarda öğrenci seviyesine uygun çeşitli görsellerin kullanımı, ilgiyi canlı tutabilir ve bu sayede çocuklar görseller yoluyla metne yönelebilirler. Öğretim sırasında metinlerin üstünde, sağında, solunda ya da altında çeşitli görseller verilerek metnin kavranması sağlanmaktadır. Fakat bu görseller de çoğunlukla derinlikten yoksun, çocukları farklı düşüncelere yönlendirmekten uzak kalmıştır. Derinliği olan görseller (fotoğraf, resim, karikatür, grafik...) kullanıldığı zaman çocukların görüntülerden hareketle düşüncelerini dile getirmesi, yeni hayallere dalması ve kendi düşünce dünyalarını yaratmaları açısından önemlidir. Çocuklar, görüntülere bakarak hem kendi hayal dünyalarını hem de görüntüsel göstergelerden hareketle bir konu üzerinde konuşma fırsatı yakalamış olacaktır (Batur, 2010, s.177-178-180-181). İlköğretim 1. Kademe öğrencilerinin yaş gruplarının (7-14) somut işlemler döneminde oldukları düşünülürse kavramları görseller yardımıyla kavramaları ve soyut kavramları algılamaları görseller yardımıyla kolaylaşacaktır.

“Öğrencinin ders kitabına olan tepkisinde iki etmen oldukça önemlidir. Birincisi bireyin dil gelişimi, sözcük dağarcığı, dili kullanması vb. İkincisi, ders kitabının kendisidir. Ders kitabının resim, dil, söz dizimi, bilgi örgütlemesi ve sayfa tasarımı gibi yönlerden etkili olarak tasarlanmış olması, öğrencinin okuma performansını ve kitapla olan etkileşimini artırmaktadır” (Garofalo, 1988, s. 294).

Yazılı ve sözlü anlatımlarda görseller aracılığıyla, neden-sonuç arasında bağın kurulması ve soyut kavramların somutlaştırılması kolaylaşmaktadır (Kaya, 2011, s.630). Ayrıca dikkat çekmek için kullanılacak vurgu araçlarından biri de metni renklendirmektir. Çünkü renkler çocuklar için her zaman ilgi çekici unsurlardır (Yalın, 2008; Yanpar, 2006; Akt.: Taşkaya, 2010). Öğrencinin kitapla olan etkileşiminde görsellerin oldukça büyük bir etkisi bulunmaktadır. Görsellerin öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde; renkli, bol resimli ve dikkat çekici tasarlanması

öğrencinin kitapla olan etkileşimi arttıracaktır. Böylelikle öğrencinin kitaba olan ilgisi artacak ve eğitim öğretimde verimliliği arttırmak kolaylaşacaktır.

Küçükahmet (2001, s.41) "Bir öğretmen eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ne kadar fazla sayıda duyusuna yönelirse o oranda etkili bir öğretim sağlamış olur." der ve beş duyunun öğrenmeye etkisini şöyle ifade eder;

- Görme duyusu %75
- İşitme duyusu %13
- Dokunma duyusu %6
- Koklama duyusu %3
- Tat alma duyusu %3 etkili olmaktadır.

Sönmez(2005) de duyularımızla ilgili:

Öğrendiklerimizin : % 1'ini tadarak
%1,5'unu dokunarak,
%3,5'ini koklayarak,
%11'ini duyarak,
%83'ünü görerek öğreniriz.

Bilgilerin algılanmasında ise: okuduklarımızın %10'unu,
duyduklarımızın% 20'sini,
gördüklerimizin %30'unu,
hem görüp hem duyduklarımızın % 50'sini,
söylediklerimizin %70'ini,
söylerken yaptıklarımızın % 90'ını akılda tutabiliriz." şeklinde açıklamaktadır(Sönmez, 2005, s.122).

Küçükaslan ve Sönmez'in açıklamalarından da anlaşılacağı gibi duyuların öğrenmeye ve algılamaya etkisi ile ilgili öne sürdüğü değerler göz önüne alındığında öğrenmeye en fazla katkısı olan organın göz olduğu dikkat çekmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi hiç şüphesiz ki özellikle küçük yaş grubunda öğrenmeye en büyük katkısı olan duyu organı görme duyusudur. Ders içinde kullanılacak eğitim öğretim materyalleri ve yöntemlerinde görsellere yer vermesi hem öğrencinin ilgisini çekecek hem de öğrenmeyi arttıracaktır. Demirel(2005)'e göre de "Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır."

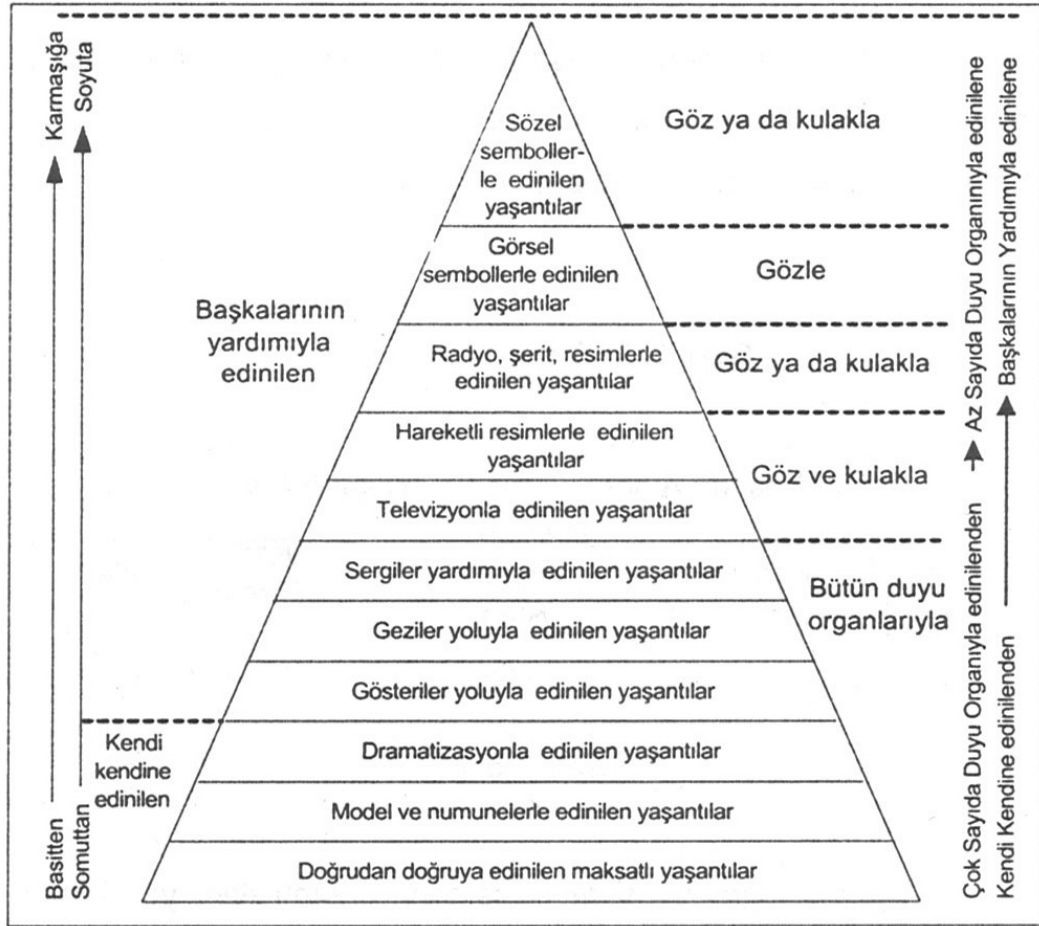
Duchastel'e, (1980) göre görsel öğeler yedi farklı işlevde kullanılabilir:

- a. Tanımlayıcı: Anlatılmakta olan nesnenin gerçekte nasıl görüldüğü ile ilgili bilgi verme amaçlı görsel öge.
- b. Açıklayıcı: Basit açıklamanın daha ilerisinde, öğrenen üzerinde bir etki bırakma amacı güden görsel öge.
- c. Yapılandırıcı: Bir bütünün parçalarını ve ilişkileri üzerine yoğunlaşan görsel öge.
- d. İşlevsel: Öğrenenin bir sürecin ya da sistemin nasıl işlediğini anlamasını amaçlayan görsel öge.
- e. Mantıksal-matematiksel: Matematiksel ilişkileri açıklamak için kullanılan şema, diyagram ve çizim gibi nesnelere.
- f. Yönerge: Belli bir işlemler dizisini görselleştirmeyi amaçlayan öğeler.
- g. Veri gösterimi: Verilerin görsel olarak sergilenmesini sağlayan grafikler vb. nesnelere.

Ausburn (1975) görsel düşünme ve öğrenmenin temel faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Her tür anlatım becerilerinin gelişimine yardım eder.
2. Fikirlerin düzenlenmesini ve kendini ifade etmeyi kolaylaştırır.
3. Konu ne olursa olsun bütün seviyelerdeki öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırır.
4. Geleneksel yollarla ulaşılamayan öğrencilere ulaşılmasını kolaylaştırır.
5. Bireyin dünyayı ve dünyadaki yerini kavramasını kolaylaştırır.
6. Özgüveni ve bağımsız düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.
7. Görsel öğrenme alanında yapılan araştırmalar öğrenme sürecinde kullanılan görsel öğelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını gösteriyor.

Amerikalı eğitimci Edgar Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak "yaşantı konisi" adını verdiği çok esnek bir model geliştirmiştir.

Tablo 3: Dale'nin Yaşantı Konisi

Yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeler, Çilenti (1991, s.57) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
4. En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Görseller, yazılı veya sözel bilgileri farklı bir biçimde sunarak somut olarak vurgular, basitleştirir, tekrarlayarak pekiştirir. Grafik ve çizelgeler, açıkladıkları kavramlar ile ilişki kurarak bilginin uzun süre saklanmasına katkıda bulunurlar. Görseller süsleme işlevine de sahiptirler. Görsellerin süsleme işlevi materyali daha çekici olmasını sağlar. Görseller içerikle ilişki kurarak simgeleme işlevini de gerçekleştirir. Örneğin dünyanın hareketlerini gösteren bir resim simgeleme işlevine

sahiptir. Görsellerde düzenleme işlevi, içeriğin birbirleriyle olan ilişkisini gösterir ve resmin uzamsal düzenini betimler. Resimler bazen de benzetmelerle birlikte, içeriği somutlaştırarak özetini sunar, içeriği daha yalın hale getirir. Görseller içerikle ilgili bilişsel bir sürecin harekete geçmesine olanak sağlamada yardımcı olmaktadır. (Çam, 2006 s.9).

Görsel Okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, tablo, grafik, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma ve anlamının yanında en önemlisi de duygu, düşünce ve bilgileri görseller aracılığıyla başkalarına aktarmadır. Görsel okumayı hem birikim edinme hem de kendini ifade etme süreci olarak adlandırabiliriz.

Görsel Okuryazarlık ise; insanların görülebilir eylem, obje ya da sembollerin farkındalığına sahip olabilmelerine ve yorumlayabilmelerine imkân veren yeterliliklerdir (Köksal, 2006, s. 189).

Hortin (1980)'e göre: "Görsel okuryazarlık görsel öğeleri okuma ve anlama kapasitesi ve görsel öğelerle düşünme ve öğrenme becerisidir, yani görsel düşünmektir".

Debes (1968) ise görsel okuryazarlığı, insanın görme duyusunu kullanarak geliştirdiği bir dizi görme yeterliliğine verilen isim olduğunu dile getirmektedir. Bu yeterliliklerin gelişimi, öğrenme için temel teşkil edeceğini savunmaktadır. Bu yeterliliklere sahip olan kişinin; görsel hareketleri, nesnelere, sembolleri ve çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlama becerilerini geliştireceğini belirterek bu yeterliliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile insanın başkalarıyla daha etkili bir iletişim kuracağını ve görsel iletişimi daha iyi kullanacağını vurgulamaktadır.

İşler (2002, s.154) görsel okuryazarlığın önemini yaşantımıza sürekli nüfuz eden yeni teknolojiler ile birlikte, pek çok şey değişmekte ve bildik sözel okuryazarlık tek başına yeterli olamamaktadır şeklinde ifade etmiştir. Sözel okuryazarlığın yeterli olmadığı durumlarda görsel okuryazarlık kavramı devreye girmektedir. Öğrencilere görseller sunulurken, bu görsellerin kullanımı ve doğru yorumlanması için de ayrı bir eğitim verilmelidir.

Akyol (2006)'a göre görsel okuryazar bir bireyin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir

- Nesnelere ayırt edip anlamlandırabilir.

- Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görseller oluşturabilir.
- Başkalarının görsellikten ne anladığını karar ve takdir eder.
- Zihinde canlandırma yapabilir.

Banford(2005) görsel okurluğun, daha ileri seviyede algılama, kavrama ve dilbilimsel söz varlığı edinmenin kademeli bir şekilde gerçekleştirilme süreci olduğunu belirtirken Anderson(2003) görselleştirmeyi öğrenmek, bir öğrencinin bilişsel gelişim sürecinin en önemli bileşenlerinden olup, tasarım ve problem çözme faaliyetlerinde de etkili bir beceri olduğunu dile getirmektedir. Konunun görselleştirilmesinin, düşünmeyi tetiklemeyi, görsel iletinin ve başkaları için özel mesajlar içeren görsel diyalogların, anlaşılmasını hedeflediğini de vurgulamaktadır. Bu öğrencilerin, kendilerini görsel yollarla ifade edebilmesi için geleneksel ve modern birçok araç mevcuttur (Akçam, 2006, s.14).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi görsel okuryazarlık sadece görsel unsurları anlamlandırma değil gerekli ortamlarda görseller oluşturabilme, anlatılanları zihinde canlandırabilme, beden dilini kullanabilme vb. becerileri de içermektedir. Öğrenciler şekil, sembol, resim vb. görüp anlamlandırdığı için sınırlı bir görsel okurdur.

Özellikle 6–12 yaş grubunun %83’ü görme, %11’i işitme, %3,5’i koklama, %1,5’i dokunma, %1’i ise tatma duyuları ile edinilen yaşantılar yoluyla öğrenmektedir (Ergin, 1998, s.102). “İletişim uzmanları, söylediğimiz sözlerin ancak % 10’unu temsil ettiğini söylüyorlar. % 30’unu çıkardığımız sesler, % 60’ını ise beden dilimiz temsil ediyor” (Ünalın, 2001, s.51-117). Burada Ergin’ in araştırma sonucuna bakıldığında görme duyusunun, Ünalın’ ın sonucuna bakıldığında da beden dilinin kullanımının öğrenmedeki etkililiği ve öneminin ne kadar fazla olduğu görülmektedir.

Görsel okuma çalışmaları hem görme duyusuna hitap etmesi hem de beden dili kullanımını sağlaması bakımından öğrenmede oldukça önemli bir unsurdur. Ayrıca görseller sözel anlatımın ve anlamının zor olduğu durumlarda somutlaştırmayı sağlayarak bize yardımcı olmakta ve öğrencinin dikkatini çekerek dersin daha eğlenceli olmasını sağlamaktadır. Ayrıca İpek (2003)’e göre görsel elementlerin, sembollerin ve ekran tasarımlarının nitelikleri ve öğretim sürecinde etkili kullanılıyor olmaları öğrenmeyi kolaylaştırır.

2.3.1. İlk Okuma Yazmada Görsel Algılama

Fiziksel olarak görsel algılama dış dünyadaki nesnelere ışık ışınlarının gözü uyarması sonucu retina tabakasında görüntü oluşturmasına dayanır. Retinada meydana gelen bu görüntü sinir uçlarıyla beyne iletilir ve görme olayı gerçekleşir (Kaplan, 2003, s.7).

Güven (1996): “Çocuktaki görsel algının başlangıcı çocuk resmi ya da çizgisidir. Çocukların ilk dönem resimlerindeki basit şekiller ve renkler yaşı ilerledikçe, zihinsel gelişimiyle paralel olarak kapsamlı olmaya başlar. Algılama edimi; organların ve uyaranların yorumlanması sırasında deneyimlerin artması ile öğrenilir. Çocuklar resimleri ile kendilerini yansıtır. Olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini dile getirir.” diyerek görsel algı ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir.

Görsellerde yer alan unsurların çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak dikkat çekici olması için dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir.

Şiddet ve büyüklük: Parlak ve şiddetli, büyük olanlar öncelikle algılanır, dikkat çeker.

Uyumsuzluklar: Çevreyle ayrı olan titreşimler ve çelişmeye dayalı gruplaşmalar daha çok dikkat çeker.

Yinelemeler: uyarıcının sistemli ve düzenlenmiş olması dikkati sağlar(Güven, 1996, s.18). Kitaplarda yer alan görsellerde bu noktalara önem verilmesi çocukların dikkatini çekecek ve derse olan ilgisini arttıracaktır.

Görsellerde biçimin algılanmasına ilişkin olarak da Gestalt çeşitli teoriler ortaya koymuştur. Bu teoriler:

1. Yakınlık teorisi: Göz belirli boşlukları tamamlayarak algılar. Görsel düzen içerisinde olanlardan birbirlerine yakın olanlar birlikte olma etkisi yaratırlar.
2. Benzerlik teorisi: Biçimler arasında benzer olanlar bir grup oluşturur.
3. İyi sınır teorisi: Dış sınırları tam olan parçalar diğerlerine göre daha kolay algılanır. Bunun yanında benzer dış çizgiler de bütünlük yaratır.
4. Ortak aktivite teorisi: Belli yönlerde olan biçimler yine belli yönlere gitme eğilimindedirler.
5. Birikim- deney teorisi: Deneyler sonucu bulunup, kullanılan formlar diğer formlara göre daha kolay algılanır ve bu formlar bir arada bulunduğu gruplaşma etkisi gösterirler.
6. Simetri teorisi: Simetrik olan formlar daha kolay gruplanma eğilimindedir.

7. Tamamlanmış- kapalı biçimler teorisi: yüzeyi belirli olan çizgiler gruplanma eğilimindedir(Kaplan, 2003, s.55-56).

Geşalt teorileri incelendiğinde kitaplarda yer alan görseller bu teoriler doğrultusunda geliştirilerek, hatta boşluklar bırakılarak öğrenci düşünmeye ve yorumlamaya teşvik edilebilir.

2.3.2. Görsel Öğeler

Çağımızda öğrenme ihtiyacının giderilmesi amacıyla gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet gibi araçların farklı öğretici unsurlar olarak, bilinçli ya da bilinçsiz öğrenme ortamları oluşturduğu bir dönemde, bu zenginliğin ve çeşitliliğin formal eğitime de yansıtılmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Görmeye dayalı unsurların ve uyarıcıların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte eğitimde de giderek artan bir verimlilikten söz edilebilir. Bu durumda ders kitaplarının bu görsel uyarıcılara ve çağdaş anlayışa uygun olarak hazırlanmasının önemi daha da ön plana çıkmaktadır. (Kılıç, 2002,s. 123; akt: Yazar, 2003). Kitaplarda farklı öğelerin(fotoğraf, resim, tablo, karikatür, minyatür) kullanılması görselliği zenginleştirmesi, metin ile ilişkiyi kuvvetlendirmesi ve dikkat çekici olması bakımından önemlidir.

Fotoğraf: Çeşitli araç ve malzeme kullanarak görüntüyü özel bir yüzey üzerinde sabitlemedir(TDK, 2012). Fotoğraf kelimesi iki kelimenin bileşiminden oluşur. “Foto”(ışık) ve “grafi”(yazım). Fotoğraf “ ışığın çizdiği resim olarak da tanımlanabilir(Or, 2007, s.1).

Resim: Varlıkların, doğadaki görünüşlerinin kalem, fırça gibi araçlarla kâğıt, bez vb. üzerinde yapılan biçimleridir(TDK, 2012).

Tablo: Birbiriyle olan ilgilerine göre düzenlenmiş şeylerin hepsidir(TDK, 2012).

Karikatür: İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resimlerdir(TDK, 2012). Karikatüre mizahın çizgi türü olduğunu söylemektedir(Özer, 1985, s.4).

Minyatür: Türklerin geleneksel resim sanatlarından biri olan minyatür, kitap süslemeciliği olarak bilinmekle birlikte metni açıklamak amacıyla da kullanılmaktadır(Elmas, 1998,s.1).

2.3.3.Ses Temelli Cümle Yönteminde Görsel Kullanımının Etkisi

Bilişsel gelişimin öncülerinden olan İsviçreli psikolog Jean Piaget, mantığı-akıl yürütmeyi zekanın ana faktörü olarak görmektedir. Jean Piaget, bir çocuğun dünyayı bilişsel olarak anlamasının bir erişkinden farklı olduğuna inanmaktadır. Çocuk kendi dünyasına anlam kazandırabilme amacıyla çevresindeki insan ve objelerle ilgilenmeye başlar. Çocuk, ilkel koordinasyonlardan, soyut muhakeme, akılcı yolla düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere, yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içerisindedir (Yavuzer, 1997, s.42).

Piaget, çocuklarla yaptığı çalışmalardan yola çıkarak bilişsel gelişimi; duyuşsal motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi şeklinde belirli dönemlere ayırmış ve her dönemin özelliklerini ayrı ayrı incelemiştir.

Piaget'e göre 7-8 yaşından küçük çocukların akıl yürütmeleri, mantıksal sebep-sonuç ilişkilerine dayalı bir tartışma anlayışına sahip olmaları mümkün değildir (Güven, 2005).

İlköğretim birinci kademe öğrencileri Piaget' in somut işlemler döneminde yer almaktadır ve algıya dayalı bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Bu dönemde zihinsel yapı en yoğun ve hızlı değişimi gerçekleştirdiği için Piaget' in çalışmalarına en fazla yoğunluk verdiği dönemdir. Somut işlemler Dönemi'nde bilgilerin öğrencilere somut olarak verilmesi öğrenme açısından oldukça önemli bir faktördür. Ses Temelli Cümle Yöntemi' nde öğrencide öncelikle okuma isteği uyandırmanın önemi düşünülürse bu yaş grubuna hitap edecek görsel unsurların bu aşamadaki etkisi anlaşılacaktır. Özellikle sesi tanıma aşamasında kavramların somutlaştırılmasında görsel unsurlar devreye girmekte; algılamayı ve yapılandırmayı kolaylaştıracaktır.

Görsel okuma çalışmalarında önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir.(MEB, 2008, s.87). Sesi tanıma aşamasında da kitapta yer alan “fare, dede ve elma” görselleri öğrenciye gösterilerek öğrencilerin ,”e” sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri istenir. (MEB, 2008, s.95). MEB' in yapmış olduğu açıklamalara bakıldığında sesi tanıma aşamasında görsellerin kullanıldığı ve bu aşamadan önce öğrencilerin görselleri algılama,

yorumlama ve aktarma becerilerini geliştirme amacıyla çeşitli çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin, ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan çeşitli görsellerle sorgulama, yorumlama, anlama ve anlatma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. İlk okuma – yazmada harf öğretimi sırasında öğrenciye gösterilen görselin öğrencide o harf ile ilgili bir izlenim uyandırması gerekmektedir. Görsellerin akılda kalıcı olması ve öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından ilk okuma – yazmanın her aşamasında olduğu gibi sesi tanıma aşamasında da kullanılması oldukça önemli ve gereklidir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme (çalışma grubu) ile veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama modeli ve birinci alt problem için bu modelin tekniklerinden olan birisi olan betimsel (% , f) analiz tekniği ve ikinci alt problem için ise hem betimsel analiz hem de içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Tarama modeli: Geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırma konusu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Tarama modellerinde önemli olan var olanı değiştirmeden uygun bir biçimde gözlemleyip belirlemektir (Karasar, 2005).

Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine “**Ölçme Aracı**” isimli anket Sakarya il merkezinde görevli ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden seçilen bir örnekleme uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini, 2011 - 2012 eğitim- öğretim yılında Sakarya il merkezinde bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise anketin uygulandığı Sakarya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yüz ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, ölçme aracı ile toplanmıştır. ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı

tarafından 5'li likert tipine göre hazırlanmış on maddeden oluşan bölümdür. İkinci bölümde ise öğretmenlere yöneltilen ve birinci bölümdeki maddelerin açık uçlu soruları olan on adet soru mevcuttur. Ölçeğin her iki bölümündeki 1-6. Sorular hem okuma yazma öğreniyorum hem de Türkçe ders kitabı ile ilgili iken; 7-10. sorular yalnızca ilköğretim birinci sınıf okuma yazma öğreniyorum kitabı ile ilgilidir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla 25 kişilik bir örneklem seçilmiş ve ölçeklerin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlikleri için de iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Görsel etkinliklerin niteliğini ölçmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri . 47 ile 71 arasında değerler almıştır. Ölçekte açıklanan varyans %45.27 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha ise 84 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte sorulan maddelerin ve açık uçlu soruların kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla üç öğretmen ve iki alan uzmanına danışılmış ve ölçeğin son hâli oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçme aracının uygulanması amacıyla ilk önce Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğünde gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçme aracı, Sakarya İl merkezindeki yirmi iki ilköğretim okulundaki birinci kademe sınıf öğretmenlerinin 150'sine dağıtılmıştır. Öğretmenler anketi doldururken araştırmacı, öğretmenlerin yanlarında bulunmuş ve ölçme aracını toplamıştır. Veri toplama süreci dört hafta sürmüştür. Ancak öğretmenlerin 50'si ya ölçme aracını doldurmak istememişler ya da eksik doldurmuşlardır. Bu sebeple toplanan ölçme araçlarından 100 tanesi analize tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 17,0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. ikinci aşamada ise araştırmannın alt problemleri çözümlenmiştir.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama modeli ve birinci alt problem için bu modelin tekniklerinden olan birisi olan betimsel (% , f) analiz tekniği ve ikinci alt problem için ise hem betimsel analiz hem de içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

Araştırmanın bulguları ve yorumları alt problem sırası dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4: İlköğretim birinci sınıf okuma yazma öğreniyorum ve ders kitabındaki görsel etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri (n=100)

	kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	kısmen katılıyorum	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
Kitapta yer alan görseller dikkat çekici niteliktedir.	%7	%7	%25	%39	%22
Çocuklarda ilgi uyandırıcı niteliktedir.	5,0	12,0	28,0	34,0	21,0
Görseller okula ve öğrenmeye isteklilik uyandırıcı niteliktedir.	5,0	10,0	27,0	42,0	16,0
Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici niteliktedir.	3,0	17,0	36,0	35,0	9,0
Görseller öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmektedir.	4,0	14,0	34,0	38,0	10,0
Görseller çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliktedir.	6,0	12,0	31,0	41,0	10,0
Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkilidir.	6,0	13,0	28,0	44,0	9,0
Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkilidir.	8,0	12,0	28,0	37,0	15,0
Okuma Yazma Öğreniyorum görseller harflerin çağrışımında etkilidir.	8,0	8,0	23,0	43,0	18,0
Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller; kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkilidir.	4,0	13,0	25,0	40,0	18,0

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Kitapta yer alan görseller dikkat çekici niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 7 (%7) kişi kesinlikle katılmıyorum, 7 (%7) kişi katılmıyorum, 25 (%25) kişi kısmen katılıyorum, 39(%39) kişi katılıyorum, 22 (%22) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %39 olduğuna göre öğretmenlerin % 61'i "görselleri dikkat çekici" bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Görseller çocuklarda ilgi uyandırıcı niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 5 (%5) kişi kesinlikle katılmıyorum, 12 (%12) kişi katılmıyorum, 28 (%28) kişi kısmen katılıyorum, 34 (%34) kişi katılıyorum, 21 (%21) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %45 olduğuna göre öğretmenlerin % 55'i "görselleri ilgi uyandırıcı" bulmaktadır. Benzer şekilde, Yıldırım (2006) yaptığı araştırmada renklerin öğrenci ilgisine etkisinin birinci sınıf düzeyinde % 63,9 oranında olduğunu bulmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi renkler öğrencilerin derse karşı olan ilgisini önemli derecede arttırmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Görseller okula ve öğrenmeye isteklilik uyandırıcı niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 5 (%5) kişi kesinlikle katılmıyorum, 10 (%10) kişi katılmıyorum, 27 (%27) kişi kısmen katılıyorum, 42 (%42) kişi katılıyorum, 16 (%16) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %42 olduğuna göre öğretmenlerin % 58'i "görselleri okula ve öğrenmeye isteklilik uyandırıcı" nitelikte bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 3 (%3) kişi kesinlikle katılmıyorum, 17 (%17) kişi katılmıyorum, 36 (%36) kişi kısmen katılıyorum, 35 (%35) kişi katılıyorum, 9 (%9) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %56 olduğuna göre öğretmenlerin % 44'i "görselleri öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici" nitelikte bulmaktadır diyebiliriz. Ancak "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum" şikkını işaretleyenlerin oranının %56 olduğunu dikkate alırsak, görsellerin bu madde için geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Görseller öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmektedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 4 (%4) kişi kesinlikle katılmıyorum, 14 (%14) kişi katılmıyorum, 34 (%34) kişi kısmen katılıyorum, 38 (%38) kişi katılıyorum, 10 (%10) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %52 olduğuna göre öğretmenlerin % 48'i "görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik edici" nitelikte bulmaktadır. Ancak "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum" şikkını işaretleyenlerin oranının %52 olduğunu dikkate alırsak, görsellerin bu madde için geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Görseller çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 6 (%6) kişi kesinlikle katılmıyorum, 12 (%12) kişi katılmıyorum, 31 (%31) kişi kısmen katılıyorum, 41(%41) kişi katılıyorum, 10(%10) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %49 olduğuna göre öğretmenlerin % 51'i "görselleri çevreye farklı bir gözle ve mantıklı bakmaya özendirici" nitelikte bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkilidir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 6 (%6) kişi kesinlikle katılmıyorum, 13 (%13) kişi katılmıyorum, 28 (%28) kişi kısmen katılıyorum, 44 (%44) kişi katılıyorum, 9 (%9) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %47 olduğuna göre öğretmenlerin % 53'ü "görselleri çocukların sesi hissetme aşamasında" etkili bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkilidir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 8 (%8) kişi kesinlikle katılmıyorum, 12 (%12) kişi katılmıyorum, 28 (%28) kişi kısmen katılıyorum, 37 (%37) kişi katılıyorum, 15 (%15) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %48 olduğuna göre öğretmenlerin % 52'si "görselleri çocukların sesi tanıma aşamasında" etkili bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller harflerin çağrışımında etkilidir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 8 (%8) kişi kesinlikle katılmıyorum, 8 (%8) kişi katılmıyorum, 23 (%23) kişi kısmen katılıyorum, 43 (%43) kişi katılıyorum, 18 (%18) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %39 olduğuna göre öğretmenlerin % 61'i "görselleri harflerin çağrışımında" etkili bulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkilidir.” maddesine araştırmaya katılan 100 kişiden 4 (%4) kişi kesinlikle katılmıyorum, 13 (%13) kişi katılmıyorum, 25 (%25) kişi kısmen katılıyorum, 40 (%40) kişi katılıyorum, 18 (%18) kişi kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şıklarını işaretleyenler %42 olduğuna göre öğretmenlerin % 58'i "görselleri kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurmada" etkili bulmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Görseller nasıl daha dikkat çekici olabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61'i kitaplardaki görsellerin dikkat çekici olduğunu düşünmektedirler. Ancak önemli bir oranı (yaklaşık %39) bu görsellerin daha dikkat çekici hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu

görsellerin daha dikkat çekici hâle getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin %57'si görsellerin daha güncel olmasıyla daha dikkat çekici olabileceğini söylemektedirler. Örneğin öğretmenlerin birisi: “Görsellerdeki kişi veya hayvanların çizgi film kahramanlarından birisi olması veya karikatürlere yer verilmesi daha dikkat çekici olurdu. Hatta karikatürlerde seslendirme mekanizmaları yapılabilir.” demektedir. Yani öğretmen görsellerdeki kişi veya hayvanların dikkat çekici bir özelliğe sahip olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 35'i ise görsellerin daha dikkat çekici olması için renk uyumunun sağlanması gerektiğini söylemektedir. Bir öğretmen buna yönelik: “Görsellerdeki renkler o kadar fazla sayıdaki, her şey kargacık burgacık görünmektedir. “derken, başka bir öğretmen “Görsellerde kontrast renkler her zaman daha dikkat çekicidir. Bu nedenle kontrast renklerin kullanılması faydalı olacaktır.” diyerek düşüncelerini ifadeleri etmiştir. Ünal (2001)'da yapmış olduğu bir araştırmada bu araştırmaya benzer bir şekilde, resimlerdeki aşırı renklerin öğrencinin dikkat dağılımına neden olduğunu söylemiş ve resimlerin öğrenmede kalıcılığı arttırdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında kitaplarda yer alan görsellerin renk uyumunun daha özenli olması, tek boyutlu değil de daha farklı görseller (örneğin hareketli- sesli resimler) kullanılması kitapların daha dikkat çekici olmasını sağlayabilir.

Görseller nasıl daha ilgi uyandırıcı olabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55'i kitaplardaki görsellerin ilgi uyandırıcı olduğunu düşünmektedirler. Ancak önemli bir oranı (yaklaşık %45) bu görsellerin daha ilgi uyandırıcı hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin daha ilgi uyandırıcı hâle getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin % 39'u görsellerin hayali kahramanların veya karikatürlerin daha ilgi uyandırıcı olabileceğini söylemektedir. Öğretmenlerden birisi ” Karikatürler, öğrencinin hem mizah yönünü geliştiriyor hem de konuya ve görsele karşı daha fazla ilgi uyandırıyor.” demektedir. Yani öğretmen çizimlerin daha ilginç

hale getirilmesinin etkili olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 35'i renk uyumunun görsellerin dikkat çekici olmasında etkili olmasının yanında görsele karşı ilgi çekici olmasını sağladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden birisi "Görsellerin boyutlarının daha büyük olması oyun çağından eğitim disiplinine yeni giriş yapan öğrencilerin ilgisini toplamasına yardımcı olacaktır." demektedir. Başka bir öğretmen ise "Kitaplarda hareketli görsellerin yer almasının oyun çağındaki çocuğun derse olan ilgisini arttıracaktır." diyerek görsellerle ilgili fikirlerini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin "Görseller nasıl daha dikkat çekici olabilir?" maddesine verdikleri cevaplarda gördüğümüz renk uyumunun daha özenli olması, karikatürlere yer verilmesi vb. maddelerin aynı zamanda ilgi uyandırıcı noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca görsel daha büyük boyutlarda olması gerekmektedir. Bu konuda öğrencilere uygulanan bir çalışmayla öğrencilerin beklentileri de araştırılabilir.

Görseller okula ve öğrenmeye olan istekliliği nasıl arttırabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58'i kitaplardaki görsellerin okula ve öğrenmeye olan istekliliği arttırdığını düşünmektedirler. Ancak önemli bir oranı (yaklaşık %42) bu görsellerin okula ve öğrenmeye karşı istekliliği daha da arttırıcı hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin okula ve öğrenmeye karşı istekliliği daha da arttırıcı hâle getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden biri bu düşüncesini: "Kitaptaki görsellerden daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı materyaller çocuğun doğal çevresinde zaten vardır. Gerçek hayatta var olan ilginç olaylar daha fazla ilgi çekmektedir." şeklinde ifade etmektedir. Başka bir öğretmen ise "Konu anlatımında kullanılan görsellerin yarım bırakılması, çocuğun bu görselleri tamamlamasının istemesi ve arkası yarın tarzında merak uyandırıcı ifadeler kullanmak okula olan devamlılığı ve ilgiyi güçlü tutar." demektedir. Bu da demek oluyor ki okul hayatına yeni başlayan ve çocukluk çağından yeni çıkmış olan bu öğrencilerin okulda meydana getirdiği görsellerle kendi hayatı ve okul hayatı arasında bağ kurması okula ve öğrenmeye olan ilgiyi arttıracaktır. Ayrıca yarım olan görsellerin öğrenciye tamamlanması öğretmenin

öğrencinin aile hayatı ve yaşantısına dair ipuçları vererek öğrenci öğretmen ilişkisini de güçlendirecektir.

Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya nasıl özendirir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44'ü kitaplardaki görsellerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu (%56) bu görsellerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alış verişi yapmaya özendirici olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kaya'nın (2011) yapmış olduğu "Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmada öğretmenlerden bazılarının vermiş olduğu: "Öğrencilerin bazıları dönem içerisindeki sınavlarda görsellerle ilgili soruları cevaplayabiliyor. Yaprak testlerde çıkan soruların büyük çoğunluğu öğrenciler tarafından çözülebilmektedir." yanıtları öğretmenlerin görsellerin düşünmeye sevk ettiği görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada yer alan görsellerin okula ve öğrenmeye karşı istekliliği daha da artırıcı hâle getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Öğretmenlerden biri: " Görsellerde doğru davranışın zıttı kullanılarak öğrencinin bu davranışa ilgisini çekmek ve sorularla davranışın sonuçlarını tartışmasını sağlamak gerekmektedir. Örneğin; evde yere çöp atan bir çocuğu alkışlayan- sarılan anne ve baba görselinin altında sizce bu gerçek hayatta böyle midir? şeklinde bir soruyla tartışma ortamı yaratılabilir. Hatta evde bu davranışın uygulanması ve sonuçlarının not edilmesi istenebilir." demektedir. Başka bir öğretmen de düşüncelerini " Görsellerle verilmek istenen mesajda genelde büyükler küçüklere doğruları aktarmaktadır. Görsellerde bunun aksine küçüklerin büyüklerin doğru olmayan davranışlarını eleştirmesi ve düzeltmesi daha güzel olurdu." şeklinde ifade etmektedir. Yani bu durum çocuğun görselle empati kurmasını sağlayacak ve kalıcı öğrenmeyi oluşturacaktır. Ayrıca farklı ve ilginç canlı yaşamları ile ilgili

görsellere yer verilmesi öğrenciyi hem araştırmaya hem de hayata ve çevresine farklı bakış açısı geliştirmeye teşvik edecektir.

Görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmesi için neler yapılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48'i kitaplardaki görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik ettiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu (%52) bu görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik edici hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik edici hâle getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Bir öğretmen "Görsellerden yararlanan öğrenciler kendi deneyimlerini belli bir düzeyde kullanabiliyor. Görselleri inceleyen öğrenci ilk bakışta anlatılmak istenenle alakalı bir kanıya varamıyor. Bunun nedeni ise görsellerin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasıdır. Daha basit ve net görseller öğrencinin anlamasını sağlayarak deneyimlerini tam olarak kullanmasına yardımcı olacaktır." demektedir. Yani görsellerin karmaşıklığı ve düzeye uygun olmaması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

Görsellerin çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliklerinin arttırılması için neler yapılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51'i kitaplardaki görsellerin çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir oranı (%49) bu görsellerin çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya daha özendirici hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden birkaçı;" Daha orijinal ve çarpıcı görseller olmalı." diyerek bu görüşe neden karşı çıktıklarını belirtmiştir. Bu maddede "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum" şikkını işaretleyen öğretmenlerin büyük bir oranının (%49) bu maddenin değişmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Görsellerin yeterince orijinal olmaması, sıradan olması, öğrencinin

alışlagelmiş kalıplara bağlı kalmasını sağlamakta ve olaylara karşı farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayamamaktadır.

Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkisi nasıl attırılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53'ü kitaplardaki görsellerin çocukların sesi hissetme aşamasında etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak önemli bir oranı (%47) bu görsellerin çocukların sesi hissetme aşamasında daha etkili hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin çocukların sesi hissetme aşamasında daha etkili hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Görsellerin sesi hissetme aşamasında daha etkili hale getirilmesi gerektiğini savunan öğretmenlerden birkaçı görsellerin sesi hissettirmeye ilişkin hiçbir yetiyi öğrenciye kazandıramadığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen; “Sesi hissetme aşamasında işitsel olarak güçlü materyallerin olması gerekir. Görseller bunu sağlamada yetersiz kalıyor. Milli Eğitim’in kitaplardaki görsellerin yanı sıra cd, kaset vb. işitsel materyaller göndermesi gerekir.” demektedir. Başka bir öğretmen; “Sesi hissetme aşamasında öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı kaynaklar kullanmak zorunda kalıyoruz. Görseller tek başına yeterli değil.” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bu açıklamalar göz önüne alındığında görsellerin sesi hissetmede yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görüşü desteklenmektedir.

Uğuz (2006)'un “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar” adlı araştırmasına katılan öğretmenler ses temelli cümle yönteminin sesleri sezdirirken öğrencilerin sesleri birbirine karıştırdıkları, tam sesi çıkaramadıklarını vurguladılar. Ses ve hece döneminde ses tam algılanmadığında okumanın yavaş olduğunu öğrencilerin sesleri tek tek tutturmaya çalıştıklarını belirttiler. Burada öğretmenlerin sorunları dikkate alınırca sesler sezdirilirken sıkıntı yaşayan öğretmenler etkinliklerini görsellerle destekleyebilir. Böylece daha fazla duyu organına hitap ederek öğrenilenlerin kalıcılığını arttırabilirler.

Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkisi nasıl arttırılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52'si kitaplardaki görsellerin çocukların sesi tanıma aşamasında etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak önemli bir oranı (%48) bu görsellerin çocukların sesi tanıma aşamasında daha etkili hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin çocukların sesi tanıma aşamasında daha etkili hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden %36'sı; “Bu görsellerin renk ve boyutlarını göz önüne almazsak etkili olduğu söylenebilir.” şeklinde açıklama yaptıkları görülmektedir. Görsellerin sesi tanıma aşamasında etkili olmadığını düşünen öğretmenlerden bazıları ise; “Sesi hissetme aşamasında genelde hayvan sesleri ve şarkılar kullanılıyor. Fakat bu sesi tanıma aşamasında çok etkili olmuyor. Öğrenci duyuşal olarak aldığı sesin görseliyle ilgili hiçbir fikre sahip olamıyor. Daha yaratıcı şekiller, figürler vb. fikirlerin bu aşamada daha etkili olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca görsellerde harfi çağrıştıran gizli çizimlerle öğrencilerin sesin sembolü olan harfi keşfetmesi de sağlanabilir.” demektedir.

Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller harflerin çağrışımında etkililiği nasıl arttırılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61'i kitaplardaki görsellerin, harflerin çağrışımında etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak önemli bir oranı (%39) bu görsellerin çağrışımında daha etkili hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Kayıkçı (2006), araştırmasında görsel öğelerde kullanılan rengin amaca uygun kullanılması (Resimlemede görsel öğelerde yer alan obje ve figürlerin renklerinin önemli bilgi ve ayrıntılara ışık tutacak, benzerlik ve farklılıklara işaret edecek, estetik duygu uyandıracak biçimde kullanılması)'nı incelemiş ve Türkçe ders kitabının 1.17 ortalaması ile yetersiz olduğu, Sosyal Bilgiler ders kitabının 1.28 ortalaması ile yetersiz olduğu, Fen Bilgisi ders kitabının 1.17 ortalaması ile yetersiz olduğu, Matematik ders kitabının 1.26 ortalaması ile yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma görsellerin harflerin çağrışımında etkililiğinin arttırılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin (%39) görüşünü desteklemektedir.

Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller; kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkililiği nasıl arttırılabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'i kitaplardaki görsellerin çağrışımında kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak önemli bir oranı (%42) bu görsellerin kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından daha etkili hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görsellerin kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından daha etkili hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden biri: "Görsellerin metnin içeriğiyle uygun olarak çizilmesi gerekir. Fakat görseli inceleyen öğrenci konuyla hiç ilgisi olmayan cevaplar veriyor." demektedir. Başka bir öğretmen: "Öğrenciler görselleri seviyor ve farklı şekillerde yorumlayabiliyor. Kitapta sürekli aynı görseller türlerinin olması çocukları monotonluğa itiyor, farklı düşünmeyi engelliyor." demektedir.

Kayıkçı (2006), yaptığı bir araştırmada bu araştırma maddesine benzer bir şekilde: "Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması (Resimleme, fotoğraf sema vb. görsel öğelerin ilgili metnin hemen yanında , üstünde veya altında yer alması)" maddesine yer vermiş ve Türkçe ders kitabının 2.80 ortalaması ile yeterli olduğu, Sosyal Bilgiler ders kitabının 2.87 ortalaması ile yeterli olduğu, Fen Bilgisi ders kitabının 2.87 ortalaması ile yeterli olduğu, Matematik ders kitabının 2.87 ortalaması ile yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuru' nun araştırmasına bakıldığında öğretmenlerin Türkçe derslerinde metinle ilgili soru cevap çalışmalarında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturduğunu belirten öğretmenler 4,55 oranındadır. Bu da bize gösteriyor ki görseller üzerinde çalışılması öğretmenlerin ilgisini de görsellere çekerek öğrencilerin ders içi aktif olmasını sağlayacaktır.

5. BÖLÜM

Bu bölümde; araştırmanın sonuçları, çıkan sonuçlar ve bu araştırmayla elde edilen bulgulara dayanılarak öneriler yapılacaktır.

5.1.Sonuç

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim birinci sınıf okuma yazma öğreniyorum ve ders kitabındaki görsel etkinliklerle ilgili uygulanan anket ve sorulara vermiş oldukları cevaplara bakıldığında:

Öğretmenlerin çoğunluğu görsellerin dikkat çekici, ilgi uyandırıcı, okula ve öğrenmeye isteklilik uyandırıcı, çevreye farklı bir gözle ve mantıklı bakmaya özendirici olduğunu düşünmektedir. Ayrıca görsellerin sesi hissetme ve harflerin çağrışımı aşamasında, kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurmada yeterli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında öğretmenlerden küçümsenemeyecek bir kısmı da görsellerin daha verimli olabilmesi amacıyla yapılacak çalışmalar olduğunu dile getirmektedir.

Görsellerin; öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici olması, öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik edici olması ile ilgili maddelere ise öğretmenlerin çoğunluğu görselleri yeterli bulmamakta değiştirilmesi hususunda çalışmalar yapılması gerektiğini düşünmektedir.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim birinci sınıf okuma yazma öğreniyorum ve ders kitabındaki görsel etkinliklerin geliştirilmesine yönelik anket maddeleri ve bu maddelere ilişkin görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Görseller nasıl dikkat çekici olabilir?

Görsellerin daha dikkat çekici olmasını sağlamak amacıyla: “Görsellerdeki kişi veya hayvanların çizgi film kahramanlarından birisi olması veya karikatürlere yer verilmesi daha dikkat çekici olurdu. Hatta karikatürlerde seslendirme

mekanizmaları yapılabilir. Görsellerdeki renkler o kadar fazla sayıdaki, her şey kargacık burgacık görünmektedir. Görsellerde kontrast renkler her zaman daha dikkat çekicidir. Bu nedenle kontrast renklerin kullanılması faydalı olacaktır.” şeklinde görüşler yer almaktadır.

Görseller nasıl daha ilgi uyandırıcı olabilir?

Görsellerin daha ilgi uyandırıcı olmasını sağlamak amacıyla: “Karikatürler, öğrencinin hem mizah yönünü geliştiriyor hem de konuya ve görsele karşı daha fazla ilgi uyandırıyor. Görsellerin boyutlarının daha büyük olması oyun çağından eğitim disiplinine yeni giriş yapan öğrencilerin ilgisini toplamasına yardımcı olacaktır. Kitaplarda hareketli görsellerin yer almasının oyun çağındaki çocuğun derse olan ilgisini arttıracaktır.” şeklinde görüşler yer almaktadır.

Görseller okula ve öğrenmeye olan istekliliği nasıl arttırabilir?

Görsellerin okula ve öğrenmeye istekliliği arttırmasına yönelik öğretmenler: “Kitaptaki görsellerden daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı materyaller çocuğun doğal çevresinde zaten vardır. Gerçek hayatta var olan ilginç olaylar daha fazla ilgi çekmektedir. Konu anlatımında kullanılan görsellerin yarım bırakılması, çocuğun bu görselleri tamamlamasının istemesi ve arkası yarın tarzında merak uyandırıcı ifadeler kullanmak okula olan devamlılığı ve ilgiyi güçlü tutar.” şeklinde görüşler belirtmektedir.

Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya nasıl özendirir?

Görsellerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici olmasına yönelik olarak: “ Görsellerde doğru davranışın zıttı kullanılarak öğrencinin bu davranışa ilgisini çekmek ve sorularla davranışın sonuçlarını tartışmasını sağlamak gerekmektedir. Örneğin; evde yere çöp atan bir çocuğu alkışlayan- sarılan anne ve baba görselinin altında sizce bu gerçek hayatta böyle midir? şeklinde bir soruyla tartışma ortamı yaratılabilir. Hatta evde bu davranışın uygulanması ve sonuçlarının not edilmesi istenebilir. Görsellerle verilmek istenen mesajda genelde büyükler küçüklere doğruları aktarmaktadır. Görsellerde bunun aksine küçüklerin büyüklerin doğru olmayan davranışlarını eleştirmesi ve düzeltmesi daha güzel olurdu.” şeklinde görüşler yer almaktadır.

Görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmesi için neler yapılabilir?

Görsellerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmaya teşvik etmesi maddesi ile ilgili olarak: “Görselleri inceleyen öğrenci ilk bakışta anlatılmak istenenle alakalı bir kaniya varamıyor. Bunun nedeni ise görsellerin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasıdır. Daha basit ve net görseller öğrencinin anlamasını sağlayarak deneyimlerini tam olarak kullanmasına yardımcı olacaktır.” şeklinde görüşler belirtmektedir.

Görsellerin çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliklerinin arttırılması için neler yapılabilir?

Öğretmenlerin çoğunluğu daha orijinal ve çarpıcı görseller olması gerektiğini, kitaplarda yer alan görsellerden daha ilginçlerinin gerçek hayatta var olduğunu bu yüzden kitapların bu konuda yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkisi nasıl attırılabilir?

Kitaplardaki görsellerin sesi hissetme aşamasında etkisinin arttırılması ile ilgili: “Sesi hissetme aşamasında işitsel olarak güçlü materyallerin olması gerekir. Görseller bunu sağlamada yetersiz kalıyor. Milli Eğitim’in kitaplardaki görsellerin yanı sıra cd, kaset vb. işitsel materyaller göndermesi gerekir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı kaynaklar kullanmak zorunda kalıyoruz. Görseller tek başına yeterli değil.” şeklinde görüşler yer almaktadır.

Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkisi nasıl arttırılabilir?

Bu görsellerin renk ve boyutlarını göz önüne almazsak etkili olduğu söylenebilir. Sesi hissetme aşamasında genelde hayvan sesleri ve şarkılar kullanılıyor. Fakat bu sesi tanıma aşamasında çok etkili olmuyor. Öğrenci duyuşal olarak aldığı sesin görseliyle ilgili hiçbir fikre sahip olamıyor. Daha yaratıcı şekiller, figürler vb. fikirlerin bu aşamada daha etkili olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca görsellerde harfi çağrıştıran gizli çizimlerle öğrencilerin sesin sembolü olan harfi keşfetmesi de sağlanabilir.” şeklinde görüşler yer almaktadır.

Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller harflerin çağrışımında etkililiği nasıl arttırılabilir?

Öğretmenler görsellerin sesi tanıma aşamasında etkililiğinin artması ile birlikte harflerin çağrışımının da kolaylaşacağını belirtmektedir.

Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller; kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkililiği nasıl arttırılabilir?

Görsellerin kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkililiğinin arttırılmasına yönelik öğretmen görüşleri: “Görsellerin metnin içeriğiyle uygun olarak çizilmesi gerekir. Fakat görseli inceleyen öğrenci konuyla hiç ilgisi olmayan cevaplar veriyor. Öğrenciler görselleri seviyor ve farklı şekillerde yorumlayabiliyor. Kitapta sürekli aynı görsel türlerinin olması çocukları monotonluğa itiyor, farklı düşünmeyi engelliyor.” şeklindedir.

Öğretmenlerin maddelerle ilgili vermiş oldukları cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler yeterli buldukları maddelerde dahi görsellerin geliştirilmesine yönelik önerilerde buldukları görülmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıf Türkçe ve okuma yazma öğreniyorum kitaplarında yer alan görsellerin öğrenmeyi sağladığı fakat üzerinde yapılacak çalışmalarla daha verimli ve daha kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

“Birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma ile ilgili öğretmen görüşleri” sonucunda elde edilen verilere dayanarak aşağıda önerilen çalışmalar yapılabilir.

1. Görsellerdeki kişi veya hayvanların çizgi film kahramanlarından birisi olabilir.
2. Görsellerdeki renkler kargaşıklık yaratmayacak şekilde kontrast renkler kullanılarak daha dikkat çekici hale getirilebilir.
3. Görsellerde; karikatürler kullanılarak daha ilginç hale getirilebilir.
4. Görsellerin seslendirilmesi sağlanabilir.
5. Görsellerin boyutlarının daha büyük olması öğrencilerin ilgisini toplamasına yardımcı olabilir
6. Konu anlatımında kullanılan görsellerin yarım bırakılması, çocuğun bu görselleri tamamlamasını sağlanabilir.
7. Görsellerde gerçek hayatta var olan ilginç olaylara yer verilebilir.

8. Görsellerde doğru davranışın zıttı kullanılarak öğrencinin ilgisi bu davranışa çekilebilir ve sorularla davranışın sonuçlarının tartışılması sağlanabilir.
9. Görsellerle küçüklerin, büyüklerin doğru olmayan davranışlarını eleştirmesi ve düzeltmesi, böylece görselle bağdaşım kurarak doğru davranışı içselleştirmesi sağlanabilir.
10. Görsellerde yer alan renklerin öne çıkarılmak istenen obje, nitelik, harf vb. unsurları amaca yönelik olarak desteklemesi sağlanabilir.
11. Öğrencilerin görsellerden beklentilerini araştıran bir çalışma yapılabilir.
12. Görsellerde kavratılmak istenen ses ile görsel arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili bir araştırma yapılabilir.
13. Görsellerde sesin sembolünü keşfetmeyi sağlayacak çizimler yer alabilir.
14. Görsellerin her metinde farklı olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçam, H. K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Aktaş, E., Albayrak L., Uzuner S.(2010). Türkçe 6,7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller(İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR. Sayı:27, s.722*
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Görsel Okuma ve Sunu, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Ed.:Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alpan, G.(2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alperen, N.(2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları, s.138
- Amudson, S.J. (2001). *Prewriting and handwriting skills. Case-Smith, J. Occupational Therapy for Children*. (4th.Ed.) St.Louis, Missouri: Mosby.
- Arslan, F., Tosunoğlu, M. ve Tosunoğlu, N. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Yapılan İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2*
- Arslan, M.(2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması. *İlköğretim Eğitimci Dergisi, Sayı 4, Aralık 2006, s.25-31*

- Ateş, S. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Ausburn, F. B., (1975). *A comparison of multiple and linear image presentations of a comparative visual location task with visual and haptic college students*. ERIC Document. ED101727.
- Balun, H.(2008). *İlköğretim 1. Kademedeki Uygulana Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Barın, M.(1997). “*Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngilizce Dili Bölümlerinde Uygulanışı.*” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Batur, Z.(2010). Ana Dili Öğretiminde Gösterge Biliminin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinleri Bütünselliğinin Analizi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4 Fall 2010*
- Bay, Y. (2006). *Cumhuriyetten Günümüze İlk Okuma-Yazma Öğretim Sürecinin Tarihsel Gelişimi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Bayraktar, Ö.(2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazıda Yaptıkları Hatalar*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.
- Baytekin, Ç.(2004). *Öğrenme Öğretmen Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Becer, E. (1997). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Yayınları.
- Body, M. R.(2003). *Encouraging Literacy For Personal Development, Reading Impovement, Issue 40 (3): 99–103*.

- Burmark, L.(2002). *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*.ASCD Publicatin. Association For Supervision And Cirriculum Development- Alexandria, Virginia USA.
- Cemaloğlu, N.(2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım s.61-72.
- Cengiz, Ö.(2002). *5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Çelenk, S.(1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 8.
- Çelenk, S.(2001). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Çelenk, S.(2002). *İlk okuma-Yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf> sayfasından 20.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö.(1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 7. Yıl: 1992.
- Demirel, Ö.(2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Demirel, Ö.(2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve diğerleri.(2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Debes, J. L.(1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction* 13 (9), 961-964.
- Demir, C., Yapıcı, M.(2007). Anadil Olarak Türkçe’nin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:9 Sayı: 2
- Demirel, Ö.(2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (10.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö.(1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- DİKMEN, S.(2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayıncılık
- Duchastel, P.C.(1980). Research on illustrations in instructional text. ERIC Document. ED215324.
- Duran, E., Akyol, H.(2010). Bitişik EĞik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:8, Sayı:4*
- Elmas, H.(1998). *Çağdaş Türk Resminde Minyatür Etkileri*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Ethem, H.(1940). *Kitabeler Nasıl Kayıt ve Zaptolunmalıdır*. Ankara.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma*. İstanbul: M.E. B Yayınları.
- Gerek, Ö.(2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkında Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya
- Göğüş, B.(1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara.
- Gülbaş(Çatak), Ç.(2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Ders Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Güleryüz, H.(2000). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güleryüz, H.(2002). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gün, A.(2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alguları ve Görüşleri*. Yüksek Lisan Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi, İzmir.
- Gün, R. (1993). *Amasya ve Çevresindeki Mimari Eserlerde Yazı Kullanımı*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı. Samsun.

- Güneş, F.(2006). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Yenilikler. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi. Sayı 57.*
- Güneş, F.(2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Dil Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Hatay.*
- Güngör, A. Ve Gün, B.(2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi(Yayımlanmamış Çalışma)*, İzmir.
- Güven, H.N.(1996). *Resimde Görsel Algılama*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, Y.(2005). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme*. İstanbul: Küçük Adımlar Yayınları.
- Healey.(1990). *The Early Alphabet*. London. S.14
- Hortin, J.A.(1980). *Visual literacy and visual thinking*. ERIC Document. ED214522
- İpek,İ. (2003). The Turkish Online Journal of Educational Technology – *TOJET July 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 3 Article 9*, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- İşler, A.Ş.(2002). *Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:15, Sayı:1.
- İşler, A.Ş.(2003). Yazılı Ders Materyallerinde İllüstrasyon Kullanımının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi. (157), 60*
- Kalaycı, N.(2004). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaplan, S.(2003).*Gestalt Görsel Algı Teorilerinin Bauhaus Ekolü İçinde Seramik Temel Teknikleriyle Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi
- Kaya, M., F.(2011). Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 629-642, TURKEY*

- Kayıkcı, M.(2006). *İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Tasarım Sorunları*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce Bilim Uzmanı (Resim İş Eğitimi) Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez, Trabzon.
- Kellner, D. (2001). *New Technologies/New Literacies: Reconstructing education for the millennium*. International Journal of Technology and Design Education 11, 67- 81, Kluwer Academic Publisher. Printed in the Netherlands.
- Kılıç, A., Seven, S.(2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, Ç.(2005). “*İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, K.(2001). *Okumanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar(2005), Ankara, s.253-255
- Kuru, A.(2008). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lester, P.M.(2000). *Visual Communication: Images With Messages*. 2nd ed., Wadsworth.
- MEB. (1998). *Atatürkçülük*. İstanbul.
- MEB.(2005). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul:İhlas Gazetecilik.
- MEB. (2009). *Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara.
- Miller, H. ve John B. (1994). *Images and Imagery Theory*. In Moore, David and Francis Dwyer (Eds.) *Visual literacy – A spectrum of visual learning*. Englewood Cliffs Educational Technology Publications, New Jersey.
- Moyle, D.(1978). *The Teaching of Reading*, London.

- Nas, R.(2001). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. İkinci Baskı. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Or, H.(2007). “*Görme Ve Fotoğraf Sanatındaki Fotoğraf Çiziminin Farkları.*” Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Fotoğraf Anasanat Dalı, İstanbul.
- Öğreten, Ş. (2008).”*Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi.*” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, E. (2003). “*1948–1968 İlkokul Türkçe Programlarında İlk okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Yöntemi (Karşılaştırmalı Çalışma)*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Sakarya.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı: Neler Okumalı Nasıl Okumalı*, İstanbul.
- Özer, A.(1985). “*Karikatürün Reklamlarda Kullanımı.*” Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Özer, A. (1987). *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Parsa A. F. *İmgenin Gücü ve Görsel Kültürün Yükselişi*, s.4
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağırılı, M. (2006). “*Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.269-287
- Samancı, S.(2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Sönmez, Ö.(2005). *L'Enseignement de la Culture-Civilisation Française dans les Manuels Scolaires Utilisés en Turquie*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nantes: Université de Nantes (France).
- Stokes, S.(2005). *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective*. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 1(1).
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Sayı: 74-75*.
- Şenel, G. H. (2004). Öğretmenlerin İlk Okuma – Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler, *İlköğretim-online*, 3(2), 48-53, <http://ilkogretimonline.org.tr>.
- Şengün, Y.(1997). *Beş Farklı Yaş Grubu Üzerinde Somut İşlemler Devresiyle İlgili Bir Piagetci Bilişsel Gelişim Testinin Standardizasyon Çalışması ve Wisc-R Testi İle Aralarındaki Korelasyon*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkaya, S. M.(2010). *Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi*, OMÜ Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Titiz, O.(2005). *Yeni Öğretim Sistemi: Nasıl Bir Öğretmen? Yapılandırmacı Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Perkins, D. N. (1999). *The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership*, November, 6-11.
- Phelps J, Stempel L., Speck G. (1985). The Children's handwriting scale: A new diagnostic tool. *Journal of Educational Research*,79 (1).
- Samancı, S.(2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

- Sanalan, V.A., Sülün, A., Çoban, T.A. (2007). Görsel Okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt-Sayı: 9-2*
- Schneck C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writingskills. *The American Journal of Occupational Therapy, 45 (8)*.
- Şahin, İ. (2007), Yeni İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirmesi, *Elementary Education Online, 6(2), 284-304, 2007*. İlköğretim Online, 6(2), 284-304, 2007. <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
- Şahin, T. Y., Yıldırım, S. (1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tdk, (2012). <http://tdkterim.gov.tr/bts/> sitesinden alınmıştır.
- Tseng M. H., Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual – Motor abilities on handwriting performance. *The American Journal of Occupational Therapy, 47(10)*.
- Jongmans, M.J., Linthorst, B. E., Westenberg, Y. ve Smits-Engelsman, B.C.M. (2003). *Use of task - oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. Human Movement Science*.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaa.
- Tortop, R. (2004). *Uygulamalı Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Kılavuzu*. İzmir: Top Yayıncılık.
- TTKB. (2004). *Yeni Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- TTKB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Uğuz, S. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Umagan, S. (2007). *Dinleme. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol).Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünal Ö. (2001). *Ders kitabı resimlerinin analizi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuzer, H. (1997a). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazar, İ.(2003). Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarına Görsel Açıdan Bir Yaklaşım. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İZMİR*

Williams W.(1993). *Perception Principles (2nd Ed.)*, Educational Technology Publications, New York.

Zaytoun, A.S. (1998). "Different Techniques for Listening Comprehension". *Forum26 (1), Ocak*.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

ÖLÇME ARACI

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım;

Görsel okuma öğrenme alanı Türkçe programında ilk kez yer almaktadır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa olayları ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmaktadır. Bu anketin uygulanma amacı da İlköğretim 1. Sınıf Türkçe kitaplarındaki görsellerin bu hedeflere ulaşma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Lütfen araştırmanın daha güvenilir olması açısından objektif bir şekilde değerlendirme yapmaya özen gösteriniz. Anketi “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” ölçütlerine göre değerlendirme yapınız. Desteğiniz ve araştırmaya vereceğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Kitapta yer alan görseller dikkat çekici niteliktedir.					
Çocukların ilgi uyandırıcı niteliktedir.					
Görseller okula ve öğrenmeye isteklilik uyandırıcı niteliktedir.					
Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici niteliktedir.					
Görseller öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmektedir.					
Görseller çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliktedir.					
Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkilidir.					
Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkilidir.					
Okuma Yazma Öğreniyorum görseller harflerin çağrışımında etkilidir.					
Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller; kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkilidir.					

	Öğretmen Görüşleri
Görseller nasıl daha dikkat çekici olabilir?	
Görseller nasıl daha ilgi uyandırıcı olabilir?	
Görseller okula ve öğrenmeye olan istekliliği nasıl arttırabilir?	
Görseller öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya nasıl özendirir?	
Görsellerin öğrenme sürecinde öğrenciyi deneyimlerini kullanmaya teşvik etmesi için neler yapılabilir?	
Görseller çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakmaya özendirici niteliktedir.	
Kitaplardaki görseller çocukların sesi hissetme aşamasında etkisi nasıl arttırılabilir?	
Kitaplardaki görseller çocukların sesi tanıma aşamasında etkisi nasıl arttırılabilir?	
Kitaptaki görseller harflerin çağrışımında etkili olması için neler yapılabilir?	
Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki görseller; kelime, cümle ve metinlerle ilişki kurma açısından etkililiği nasıl arttırılabilir?	

Ek 2. Uygulama İzin Belgesi

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

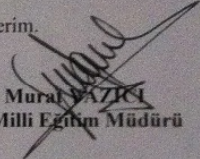
SAYI : B.08.4.MEM.0.54.05.02-605990000- 768
KONU : Araştırma İzinleri

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü; İlköğretim Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem GÜLDAŞ ; “ İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Okuma etkinlikleri ilgili Öğretmen Görüşleri” konulu anket uygulamasını, İlimiz, İlköğretim Okulu 1.kademede öğrenim gören öğrencilere Uygulamak istediklerini; Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 04.01.2012 tarih ve 03 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

* İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Okuma etkinlikleri ilgili Öğretmen Görüşleri” konulu anket uygulamasını, İlimiz, İlköğretim Okulu 1.kademede öğrenim gören öğrencilere uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Mükamınıza da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Mural FAZICI
Millî Eğitim Müdürü

O L U R.
05./ 01/2012

Faruk BEKARLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Akademi Dairesi Başkanlığı
Etiler Sokakı / Adana / SAKARYA
Tel : 0362 251 36 04+15 16
Fax : 0362 251 36 04
http://sakarya.meb.gov.tr
sakarya@meb.gov.tr

K-Q
TSE-ISO-EN
9000

EGITIME
%100