

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

ÇOCUKLARIN GÖRSEL SÖZLÜKLERİNDE BULUNAN
GÖRSELLER İÇİNDEKİ SESLERİN KONUMUNUN SESİ
HİSSETMELERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEYFİ TEKİN

Danışman: Doç. Dr. Mehmet TURAN

Elazığ, 2015

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Seyfi TEKİN'in hazırlamış olduğu "Çocukların Görsel Sözlüklerinde Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Sesi Hissetmelerine Etkisi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

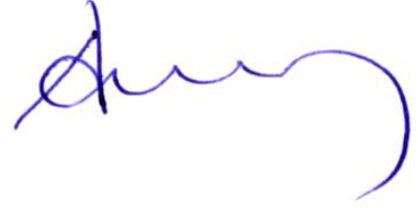
1: Doç. Dr. Mehmet TURAN



2: Yrd. Doç. Dr. Burcu GEZER ŞEN



3: Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Mehmet TURAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Çocukların Görsel Sözlüklerinde Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Sesi Hissetmelerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Seyfi TEKİN

.../.../.....

ÖNSÖZ

Birey eğitim-öğretim hayatının temelini büyük bir kısmını ilkokulda atmaktadır. Bu dönemde atılan sağlam bir temelle birey, okul ve sosyal hayatında başarılı olmaktadır. Bu nedenle bireyin bu dönemi, özellikle ilkokul birinci sınıfta okuma yazma dönemini sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde geçirmesi çok önemlidir. Çocukların bu dönemi sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde geçirmesi, hızlı, doğru, anlayarak ve okunaklı okuma yazma becerisi kazanması için çağa uygun bilimsel yöntem ve tekniklere dayalı okuma yazma yöntemleri kullanılmalıdır. Ülkemizde bu düşünceden hareketle 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkokuma yazma öğretiminde, Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemle ilgili birçok araştırma yapılmış fakat bu yöntemin bir aşaması olan sesi tanıma ve hissetme aşaması ile ilgili bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin sesi tanıma ve hissetme aşamasında kullanılan görsellerin ve görseller içindeki sesin konumunun ses öğretimine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında hiçbir desteğini esirgemeyerek görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet TURAN'a teşekkür ederim. Araştırmaya katkı sağlayan mesai arkadaşlarıma, yapmış olduğum çalışma boyunca beni sınıflarına misafir eden saygı ve sevgide kusur etmeyen değerli sınıf öğretmenlerimize ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Yapmış olduğum çalışma boyunca ihmal ettiğim ve zaman ayıramadığım kızım Cemile Erva ve değerli eşim Fadime TEKİN'e ve beni bunca yıl okutup, emek veren anneme ve babama teşekkür ederim.

Seyfi TEKİN

ELAZIĞ-2015

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Çocukların Görsel Sözlüklerinde Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Sesi Hissetmelerine Etkisi

Seyfi TEKİN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Elazığ-2015 Sayfa XV+199

İlkokul birinci sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde yer almaktadır. Bu dönemde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyallerinde görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait öğeler çokça kullanılmaktadır. Özellikle ilkokuma yazma öğretim sürecinde, seslerin hissedilmesi aşamasında görsel öğelerden öğretmenler çokça faydalanmaktadır. Bu süreçte kullanılan seslerle ilgili görseller, ses öğretimini kolaylaştırarak, seslerin akılda kalıcılığını sağlamakta ve öğrencilerin öğrenme hızını artırmaktadır.

Bu araştırmada çocukların görsel sözlüklerinde bulunan görseller içindeki seslerin konumunun, ilkokuma yazma sürecinde ses öğretimine etkisi ele alınmıştır. Araştırma ses temelli cümle yönteminde yer alan ilk iki ses grubu (e,l,a,t,i,n,o,r,m) üzerinde yapılmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında çocukların seslere dayalı olarak görsel sözlükleri belirlenmiş, ikinci aşamasında ise seslere dayalı görsel sözlük çalışmasında, çocukların seslere ait en çok bildiği görseller ölçme aracına konarak, görseller içindeki seslerin konumunun ilkokuma yazmada ses öğretimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Elazığ ilindeki sosyoekonomik düzeye göre sınıflandırılan (düşük-devlet okulu, orta-devlet okulu, yüksek-devlet okulu, yüksek-özel okul) ve kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre seçilmiş dört ilkokuldaki toplam 91 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı iki aşamada yürütölmektedir. Birinci aşamada her sesle ilgili belirlenmiş olan sesin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınma durumları yer almaktadır. İkinci aşamada ise her sesle ilgili belirlenmiş olan sesin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselde sesin hissedilme durumları yer almaktadır. Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlmeleri için bilgisayarda, istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde %, frekans ve ki kara testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu tüm seslerin toplamına ait görselleri tanıımışlardır. Tüm seslerin toplamına ait görseller içinde seslerin hissedilmesinde; öğrencilerin en çok, sesin başta geçtiği görsellerde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görsellerde sesi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin “e”, “l”, “a”, “i”, “n”, “o” seslerini en çok sesin başta geçtiği görselde, “t” sesini en çok sesin sonda geçtiği görselde, “r” ve “m” seslerini ise en çok sesin çift geçtiği görselde hissettikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya dahil edilen tüm seslerin toplamına ait görseller içindeki seslerin hissedilmesinde, okul durumu ve türü değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik açıdan yüksek olan özel okula giden öğrencilerin, diğer okullara giden öğrencilere göre, seslerin görseller içindeki bütün konumlarında sesleri daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda araştırmaya dahil edilen tüm seslerin toplamına ait görseller içindeki seslerin hissedilmesinde, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesin ortada bulunduğu görseller hariç, sesin görseller içindeki diğer konumlarında okul öncesi eğitim süresi fazla olanların lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler, 1 yıl eğitim alan öğrencilere göre sesin başta, sonda ve çift geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmektedirler.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma Yazma, Görsel, Görsel Sözlük, Ses, Sesi Hissetme

ABSTRACT

Master's Thesis

The Impact of Location of Sounds in Visuals Found in Visual Vocabulary of Children on Their Sense of Sound

Seyfi TEKİN

Fırat University

Institute of Educational Sciences

Department of Elementary Education

Science of Primary School Teaching

Elazığ-2015 Page XV+199

First graders of elementary school are in the concrete operational stage. Elements of visual reading and visual presentation learning are widely used in the textbooks and teaching materials that are utilized in this stage. In particular, teachers use a good many visual elements in the stage of sense of sounds during the literacy education process. Visuals that are used in this process in relation to sounds make voice training easier, ensure memorability of sounds and increase learning process of the students.

This study discusses the impact of location of sounds in visuals found in visual vocabulary of children on the sound teaching in the literacy education. The study was conducted on the first two sound groups of sound-based sentence method (e,l,a,t,i,n,o,r,m). The study was conducted in two stages. In the first stage, sound-based visual vocabularies of the children were determined. In the second stage, as part of the sound-based visual vocabulary, the visuals that the children know most were put in the measurement instrument and the impact of sounds in visuals on the sound teaching in literacy education was examined. Working group of the study consists of a total of 91 elementary school students from four elementary schools that are classified based on socio-economic level in the Elazığ province (low-public school, medium-public school, high-public school, high private school) and selected based on convenience sampling.

In the study, the measurement instrument developed by the researcher was used. The measurement instrument is operated in two stages. The first stage includes recognition situation of 4 visuals and 2 distracter visuals which are determined for each

sound. The second stage includes the sense of 4 visuals and 2 distracter visuals which are determined for each sound. In the study, statistical packaged software was used on computer for statistical analysis of the data. In the data analyses, %, frequency and chi-square test were applied.

As a result of the study, majority of children recognized the visuals of sum of all sounds. It was also concluded that when it comes to sense of sounds in visuals of sum of all sounds, the students mostly sensed the sound in visuals with the sound in the beginning, followed by the visuals with the sound doubled, in the end and middle.

Moreover, the study found that students sensed the sounds “e”, “l”, “a”, “i”, “n”, “o” mostly in the visuals with the sound in the beginning, the sound “t” mostly in the visual with the sound in the end, and the sounds “r” and “m” mostly in the visual with the sound doubled.

The study also concluded that there is a significant difference in the sense of sounds in visuals of sum of all sounds included in the study depending on the variable of school status and type. Accordingly, it was found that students who go to a socio-economically higher private school sense the sounds better in all locations of sounds in visuals compared with the students who go to other type of schools.

Findings of the study revealed that there is a significant difference in other locations of sound in visuals in the sense of sounds in visuals of sum of all sounds included in the study in favor of those whose pre-school educational period is longer, except for the visuals where the sound is in the middle based on the pre-school educational period variable. Students who received 2 to 3 years of pre-school education sense the sound better in visuals where the sound is in the beginning, in the end and doubled compared with students who received 1 year of pre-school education.

Keywords: Literacy Education, Visual, Visual Vocabulary, Sound, Sense of Sound

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
II. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi.....	6
2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Tanımı	6
2.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları	8
2.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi	10
2.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	12
2.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar.....	12
2.2.1. Dinleme	12
2.2.2. Konuşma.....	14

2.2.3. Yazma.....	16
2.2.4. Okuma	17
2.2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	20
2.3. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	21
2.3.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri	22
2.3.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği	22
2.3.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği.....	24
2.3.1.3. Hece Tekniği.....	25
2.3.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri	25
2.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği.....	26
2.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği	27
2.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği	28
2.3.3. Karma Yöntem ve Teknikler	29
2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi	29
2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	30
2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	32
2.3.4.3. Bitişik Eğik Yazı.....	33
2.3.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	34
2.3.4.4.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık	35
2.3.4.4.1.1. Genel Hazırlık	35
2.3.4.4.1.2. Okumaya Hazırlık	35
2.3.4.4.1.3. Yazmaya Hazırlık.....	35
2.3.4.4.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	36
2.3.4.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma.....	36
2.3.4.4.2.2. Sesi/Harfî Okuma ve Yazma	37
2.3.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma.....	37
2.3.4.4.2.4. Metin Oluşturma.....	38

2.3.4.4.3. Okuryazarlığa Ulaşma.....	38
2.4. İlgili Araştırmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
III. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren	48
3.3. Örneklem.....	48
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	49
3.4.1. Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular	50
3.5. Verilerin Toplanması	56
3.6. Verilerin Analizi.....	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	58
BULGULAR VE YORUMLAR	58
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	58
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşlarına Göre Dağılımı.....	58
4.1.3. Araştırma Yapılan Okulların Sosyoekonomik Durumu ve Türüne Göre Öğrenci Dağılımı	59
4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	60
4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Dağılımı.....	60
4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	61
4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	61

4.1.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....	62
4.2. Araştırmaya Dahil Edilen (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Seslere Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.3. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.4. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
4.5. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
4.6. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	81
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	89
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin Uygulanması Sonucu, Çocukların Görsel Sözlüklerinde, Seslere (e,l,a,t,i,n,o,r,m) Dayalı En Çok Bulunan Görsellere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	89
5.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Seslere Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	90
5.1.2.1. “E” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	90

5.1.2.2. “L” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.2.3. “A” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.2.4. “T” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.2.5. “İ” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.2.6. “N” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.2.7. “O” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.2.8. “R” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.2.9. “M” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.4. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	92
5.1.5. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	93
5.1.6. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine	

İlişkin Elde Edilen Bulguların Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	93
5.1.7. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Durumu ve Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	94
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	97
EKLER	107
EK-1: Soslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği.....	108
EK-2: Öğrenci Değerlendirme Çizelgesi-1	144
EK-3: Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği	148
EK-4: Öğrenci Değerlendirme Çizelgesi	157
Ek-5: İntihal Raporu.....	160
EK-6: Etik Kurul Raporu	161
EK-7: Valilik İzin Belgesi.....	162
ÖZ GEÇMİŞ	163

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1.	Öğrencilerin “E” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı	50
Tablo 2.	Öğrencilerin “L” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı	51
Tablo 3.	Öğrencilerin “A” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı.....	51
Tablo 4.	Öğrencilerin “T” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı	52
Tablo 5.	Öğrencilerin “İ” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı	52
Tablo 6.	Öğrencilerin “N” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı.....	53
Tablo 7.	Öğrencilerin “O” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı.....	53
Tablo 8.	Öğrencilerin “R” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı.....	54
Tablo 9.	Öğrencilerin “M” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı.....	54
Tablo 10.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	58
Tablo 11.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşları Dağılımı	59
Tablo 12.	Araştırmaya Katılan Okulların Öğrenci Dağılımı	59
Tablo 13.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Dağılımı	60
Tablo 14.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresi Dağılımı	60
Tablo 15.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durum Dağılımı	61
Tablo 16.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durum Dağılımı.....	62
Tablo 17.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Aile Gelir Durum Dağılımı...	62
Tablo 18.	“E” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 19.	“L” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	64

Tablo 20.	“A” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 21.	“T” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 22.	“İ” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 23.	“N” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 24.	“O” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 25.	“R” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 26.	“M” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 27.	Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular	72
Tablo 28.	Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 29.	Araştırmaya Dahil Edilen Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
Tablo 30.	Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	81
Tablo. 31.	Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Durumu ve Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	84

KISALTMALAR

STCY : Ses Temelli Cümle Yöntemi

s. : Sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Öğrenciler daha çok ilkokulda geçen ilk yılların ve ilk yıllardaki sınıf öğretmenlerinin eseridir. Çoğu bireye sorsanız belki de okul hayatında hiç unutmadığı, unutmayacağı öğretmenler sınıf öğretmenleridir. Çünkü ilkokul çocuğunun üzerindeki en büyük tesiri, sınıf öğretmenleri uyandırmaktadır. Çocuğun gelecek hayatındaki başarı veya başarısızlığı büyük ihtimalle ilkokulda almış olduğu eğitime ve ilkokuldaki öğretmenlerinin başarı veya başarısızlığına bağlıdır. İlkokulda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin önemi ve rolü diğer sınıf öğretmenlerine göre daha büyüktür. Çünkü bu öğretmenler okula yeni başlayan, annesinden babasından ilk defa ayrılan, uyum sorunu olan öğrencilerle ilgilenmekte ve ilkokulun en zor, en hassas dönemi olan ilkokuma yazma dönemini bu öğrencilerle birlikte geçirmektedirler.

İlkokuma yazma dönemini sağlıklı bir şekilde geçiren öğrenciler sonraki sınıfları da sağlıklı bir şekilde geçirerek okul hayatlarında ve sosyal hayatlarında başarılı olmaktadır. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirmek için öğretmenin ilkokuma yazma öğreteceği öğrencilerini, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden çok iyi tanınması gerekir. Öğrencilerinin yeteneklerinin, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin birbirinden çok farklı olduğunu bilerek, ilkokuma yazma öğretiminde yapacağı çalışmaları çocukların ilgilerine ve yeteneklerine göre düzenlemelidir. Özellikle yapacağı çalışmaları düzenlerken öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğunu unutmamalıdır. Çünkü birinci sınıf öğrencileri ilkokula geldiğinde mantıklı bir düşünceden yoksundur. Çocukta henüz somut düşünme tarzı hakimdir (Keskinçilic ve Keskinçilic, 2007, s, 27). Bu nedenle yapılacak çalışmaların seçimi yapılırken mümkün olduğunca duylara hitap eden ve duyuya zengin olan etkinlikler tercih edilmelidir. Çünkü duylara hitap eden ve duyuya zengin olan etkinlikler öğrenmeyi artırmaktadır. Köksal, Temur ve Akçam (2006) yapmış olduğu araştırmada özellikle 6-12 yaş grubu çocukların % 83'ü görme, % 11'i işitme, % 3,5'i koklama, % 1,5'i dokunma, % 1'i ise tatma duylarıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle görmenin ve görsel öğelerin öğrenme faaliyetinin en önemli unsurları olduğunu söyleyebiliriz. Öğretme ortamında öğretilenler göze hitap ettikçe, diğer bir ifadeyle

görsel öğeler kullanıldıkça öğreticilik ve öğrenme daha etkili, daha kalıcı olmaktadır. Bundan dolayı ilkokuma yazma öğretiminde görsel öğelerden bolca kullanılmalıdır. Özellikle seslerin öğretiminde görsellerden bolca kullanılmalıdır. Seslerin ilgili görselle birlikte verilmesi çocukta soyut olan kavramı, somut bir düzeye çekerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Görselleri kullanırken verilen görsellerin çocuğun ilgi ve duygu dünyasına hitap etmesine dikkat edilmelidir. Bu nedenle görseller hazırlanırken ve sunulurken “*çocuğa görelilik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, açıklık, hayatla bağlantılılık*” ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Dursunoğlu, 2010, s. 101).

Ülkemizde yapılan araştırmalar ve pilot uygulama sonucunda 2005-2006 eğitim-öğretim yılında birinci sınıf öğrencilerinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimine uygun olacağı ve öğrencilerin hızlı, doğru, anlayarak ve okunaklı okuma yazma becerisi edineceği düşüncesiyle ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilmiştir. Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Öncelikle verilecek sesler öğrencilere tanıtılır, daha sonra ise sesleri hissettirme aşamasına geçilir. Burada öğretilecek seslerin çocuk için soyut olduğu ve somutlaştırılması gerektiği unutulmamalıdır. Bu yüzden öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle sesler günlük yaşamla ilişkilendirilerek somutlaştırılmaya çalışılır. Bu aşamada öğrencilerin verilen sesi kavrayarak hissetmesi için ön bilgileri harekete geçirici etkinlikler yapılır. Öğrencilere verilen sesi kimin çıkardığı, kimlerin adında geçtiği, hangi nesnelerin isminde geçtiği gibi etkinlikler yapılarak verilen sesi hissettirme çalışmaları yapılır. Verilen sesi hissettirme çalışmalarından biri de görseller yoluyla sesi hissettirmedir. Görseller yoluyla sesi hissettirme çalışmalarında ise sesin geçtiği varlıkların resmi gösterilerek hangi varlığın sesinde bulunduğu, bir dizi görselin geçtiği varlık gösterilerek hangisinde sesin geçtiği, sesin geçtiği görseller seçilerek sesin başta mı ortada mı sonda mı yoksa çift geçtiği görselde mi olduğu istenir. Bu yapılan çalışmalarla soyut olan ses kavramı somutlaştırarak öğrencilere öğretilmeye çalışılır. Burada öğrencilerin verilen sesle ilgili görselleri tanıması ve özellikle görsel içinde sesin hangi konumunda öğrencilerin sesi daha rahat hissettiğinin bilinmesi etkili ve verimli bir okuma yazma öğretimi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın temel problemi, çocukların görsel sözlüklerinde bulunan görseller içindeki seslerin konumunun sesi hissetmelerini ne düzeyde etkilediğinin araştırılması olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

“Çocukların Görsel Sözlüklerinde Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Sesi Hissetmelerine Etkisi” isimli bu araştırma ile ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde seslerin hissedilmesi aşamasında, öğrencilerin görsel sözlüklerinde seslere dayalı en çok tanıdığı görselleri belirlemek ve bu görsellerdeki sesin hangi konumunun çocuklar tarafından daha rahat bir şekilde hissedildiğini uygulamalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi’ndeki ilk iki ses grubu (**e,l,a,t,i,n,o,r,m**) kapsamında yürütülmüştür.

Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocukların görsel sözlüklerinde seslere göre en çok bulunan görseller hangileridir?
2. Çocukların seslere dayalı görsel sözlüklerinde en çok bulunan görseller içindeki seslerin konumuna göre öğrenciler sesleri ne düzeyde hissetmektedirler?
3. Çocukların görsel sözlüklerinde en çok bulunan görseller içindeki seslerin hissedilmesinde birinci sınıf öğrencilerinin;
 - Cinsiyetlerine
 - Takvim yaşlarına
 - Okul öncesi eğitim süresine
 - Okulun sosyoekonomik durumu ve türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik hayatın en ön öğrenmesi ilkokuma yazmadır diyebiliriz. Bireyin ilkokul birinci sınıftan sonraki okul kademelerinde başarılı olması nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi almasına bağlıdır. Nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi alan çocuklar okuldan, okumaktan ve hayattan zevk almaktadır. Bu nedenlerden yola çıkarak, çocukların okuma yazmayı öğrenirken sıkılmayacakları, okuma yazmadan zevk alacakları ve okuma yazmanın hayatın bizzat kendisinin olacağı bir okuma yazma

öğretim yöntemi tercih edilmelidir. Ülkemizde bu düşüncelerden hareketle 2005 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemi olan ilkokuma yazma öğretim yöntemine geçilmiştir. Bu yöntemde seslerin hissedilmesi aşamasında kullanılan görseller ve seslerin görseller içindeki konumu, etkili ve verimli bir okuma yazma öğretimi açısından büyük önem arz etmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilere sesleri hissettirirken ve öğretirken, öğretmenlerin görseller içinde var olan sesleri öğrencilerden hissetmelerini isterken, sesin görselin başında, ortasında, sonunda ve görsel içinde 2 veya daha fazla bulunma durumuna göre hangisinde daha kolay öğrencilerin hissettiklerinin bilinmesi bu araştırma sürecini kapsamaktadır. Bu araştırma ile ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan STCY’de seslerin hissedilmesi aşamasında, öğrencilerin görsel sözlüklerinde seslere dayalı en çok tanıdığı görselleri belirlemek ve bu görsellerdeki sesin hangi konumunun çocuklar tarafından daha rahat bir şekilde hissedildiğini uygulamalı olarak ortaya koymak etkili ve verimli bir ilkokuma yazma öğretim süreci açısından büyük öneme sahiptir. Ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, ders kitaplarının daha işlevsel ve öğretim sürecinin daha etkili ve verimli yürütülmesi açısından da önemli katkılar sağlayacağı bir gerçektir.

1.4. Sayıtlar

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bir niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan, 4 ilkokuldaki 91 birinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ses Temelli Cümle Yöntemin’de yer alan birinci grup sesler (e,l,a,t) ve ikinci grup sesler (i,n,o,r,m) ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

İlkokuma yazma Öğretimi: İlkokuma yazma öğretimi bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan, eğitim hayatının mihenk taşı olan, formal öğrenmelerinin

ve okuma yazmaya dayalı becerilerin temeli olan, sadece okuma yazmadan ibaret olmayan ve daha fazlasını ifade eden temel eğitim faaliyetidir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlkokuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, bu seslerle birlikte sesteki heceye, heceden kelimeye, kelimeden cümleye ulaşarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir. (Turan, 2007, s. 9)

Görsel: Her türlü duygu, düşünce ve ifadeyi farklı bir şekilde sunarak, onları ilgi çekici hale getiren, somutlaştıran, basitleştiren ve bu yollarla öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılığı sağlayan her türlü objenin illüstrasyonudur.

Görsel Sözlük: Okuma yazma bilmeden sözlü olarak duyulan kelimelerin, görseliyle beraber anlamlandırıldığı ve görsellerin sözel olarak ifade edilebildiği zihinsel bir algılama ve tanımlama merkezi olarak tanımlanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi

2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Tanımı

Bir milletin ve devletin, hayatiyeti ve bekası adına dünyadaki en büyük meselesi, nesillerinin kaliteli ve nitelikli bir eğitim-öğretim almasıdır. Tarihe dönüp baktığımızda uygar toplumların en birinci ve en önemli meselesi, eğitim-öğretim konusu olmuştur. Bugün en mühim, en ciddi, en büyük meselelerden daha büyük, daha önemli bir mesele varsa, o da geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın iyi bir eğitim almasıdır.

İlkokuma yazma öğretimi bireyin tüm eğitim-öğretim hayatındaki en önemli öğretim faaliyetidir. Birey hayattaki tüm öğrenmelerini ilkokuma yazma öğretimi üzerine bina etmektedir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretim süreci ilkokulun en kritik dönemidir. Bu konuda en küçük bir hata, en ehemmiyetsiz gibi görünen bir dikkatsizlik, az bir ihmal dahi, çocuğun eğitim hayatını altüst etmeye yetip artacaktır. Bu yüzden ilkokul birinci sınıfa giden çocuğun, bu dönemi sorunsuz ve sıkıntısız geçirmesi adına aileye ve öğretmene çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü çocuk bu dönemde yeni bir çevreyle, yeni arkadaşlarla ve ilk defa formal eğitim yeri olan okulla karşılaşmaktadır. Bu süreçte çocuk çok farklı duygular içerisindedir. İlk defa ailesinden ayrıldığı için çocuk çekingen, utangaç ve sıkılgan olabilir. O yüzden aile ve öğretmen, çocuğa karşı bu dönemde daha hassas davranmalı ve daha fazla yardımcı olmalıdır.

Çocuğun okuma yazma öğretimini başarılı bir şekilde geçirmesi sonraki eğitim hayatında da başarılı olacağının ilk belirtileri olarak algılanabilir. Çünkü ilkokul eğitimin temeli olduğu gibi ilkokuma yazma öğretimi de ilkokulun temelidir. İlkokuma yazmada başarılı olamayanların diğer derslerde ve akademik hayatlarında başarılı olmaları pek mümkün değildir (Ünalın, 2001, s. 20).

“İlkokuma yazma, insanlığın on bin yılda oluşturduğu sembolleri bireye öğretmek onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturmaktır” (Gülyüz, 2000, s. 2).

“İlkokuma yazma öğretimi öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim

hayatında öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir” (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 244).

Kayıkçı'ya (2008) göre ilkokuma yazma öğretimi; kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir (Kayıkçı, 2008, s. 424).

“İlköğretim öğretmenlerinin biraz da uzmanlık isteyen, belirli bir programın sistemli bir biçimde ve titizlikle uygulanmasını gerekli kılan, ayrıca da hataya tahammülü olmayan önemli çalışmalardan biri, belki de birincisi ilkokuma yazma öğretimidir ” (Cemiloğlu, 2004, s. 73).

İlkokuma yazma öğretimi anadil öğretimi ile birlikte ele alınmaktadır. “İlkokuma yazma öğretimi, okul çağına gelmiş çocuklara verilen formal anadil eğitiminin başlangıcıdır. İlk anadil eğitimi aile ve çevresinde alan çocuklar, dilin temel kurallarını ilkokuma yazmayı öğrenerek kazanmaya başlamaktadır” (Arslan, 2005, s. 40).

“İlkokuma yazma dönemi, öğrenenin okur-yazar hale geldiği dönem öncesini ifade eder. Öğrencinin herhangi bir mesajı anlayarak okuyup-yazabilme becerisi olarak anlaşılabilir. İlkokuma yazmanın faydaları, amaçları hayatla ilgili dış görünüşleri değil; bu becerinin kazanıldığı dönemde yapılan başarılı ve başarısız etkinlikleri, eylemleri kapsar. Öğrencinin okumaz-yazmaz olduğu bir dönemden, okuyup yazabilir hale gelinceye kadar geçtiği aşamalar, ilkokuma yazma kavramı içinde değerlendirilebilir” (Ferah, 2007, s. 14-15).

İlkokuma yazma diğer derslerin ve eğitim sisteminin temelini oluşturmakta ve yaşam için anahtar bir rol üstlenmektedir. Günümüzde hayatın her alanındaki hızlı gelişmeler okuma-yazmaya olan ihtiyacı artırmış, okuma-yazmaya yeni boyutlar kazandırmış ve önemini iyice artırmıştır. Artık ilkokuma yazma öğretimi denildiğinde sadece çocuğa okuma ve yazma becerisinin kazandırılacağı bir eğitim faaliyeti akla gelmemektedir. İlkokuma yazma eğitimiyle temel okuma yazma becerilerinin ve dilin diğer öğrenme alanlarının öğretilmesinin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (Şahin, 2011, s. 122).

İlkokuma yazma öğretimi bireyin okuma, yazma, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, eleştirme, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli yetenekleri geliştirerek beyin teknolojisi oluşturmaktır (Güneş, 2000a, s. 9).

Okuma ve yazma bireyin okul hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma ve yazma bireyin temel bilgi edinme yollarından biri olmasının yanında, okuldaki öğretim hayatı okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır ve bu yaşam boyu devam etmektedir. İlkokuma yazma ile başlayan bu süreç müfredat doğrultusunda yapılmakta, müfredatta yer alan ilkokuma yazma öğretimi bu sürecin belirleyicisi olmaktadır (Gün, 2006, s. 6).

İlkokuma yazma öğretimi bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan, eğitim hayatının mihenk taşı olan, formal öğrenmelerinin ve okuma yazmaya dayalı becerilerin temeli olan, sadece okuma yazmadan ibaret olmayan ve daha fazlasını ifade eden temel eğitim faaliyetidir.

Günümüzde ilkokuma yazma denince ilk akla gelen sadece okumayı öğrenme akla gelmektedir. Oysa ilkokuma ve yazma öğretimini, tek boyutlu, sadece okuma tekniğinin öğretileceği bir etkinlik olarak ele almamak gerekir (Çelenk, 2003, s. 36). Yine aynı şekilde ilkokuma yazma öğretiminde “okuma” ve “yazma” etkinlikleri ön planda görülse bile “dinleme” ve “konuşma” becerileri de ilkokuma yazma öğretimiyle birlikte verilmektedir (Güleryüz, 2000, s. 2). Çünkü ilkokuma yazma öğretimi ilkokul 1. Sınıf Türkçe dersi kapsamında ele alınmaktadır ve ilkokuma yazma öğretimi yapılırken Türkçe (dilin) dersinin diğer öğrenme alanları da işin içine katılmaktadır.

2.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı başta okuma yazmaya dayalı temel becerileri kazandırarak, bireyin gerçek yaşamında karşına çıkabilecek yaşam problemleriyle mücadele etmesini sağlayacak becerilere temel oluşturmaktır. Sağlıklı bir şekilde yürütülen ilkokuma yazma öğretimi ile temel yaşam becerilerine dair sorunsuz bir temel atarak, çocukların okuldan, okumaktan ve yaşamdan haz alacakları bir hayata onları hazırlamaktır.

Çelenk (2003) ilkokuma yazma öğretiminin genel amacını dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma

yazma temel becerisini edinebilmesidir diye açıklayarak ilkokuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır.

- *Düzeyine uygun olarak hazırlanmış 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.*
- *Kurala uygun ve işlek bir yazı yazabilme.*
- *Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme* (Çelenk, 2003, s. 34).

İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. Bundan dolayı diyebiliriz ki nasıl ilkokul her şeyin temeli ise, ilkokuma yazma öğrenimi de ilkokulun temelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004, 27).

İlkokuma yazma öğretiminin özel amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevmek.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül ve soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlama.
- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük hece ve harflerin okunuşunu belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama.
- Okuma yazma alışkanlık ve zevkini edinme.

- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma yazmanın temelini davranış olarak kazanma (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2004, s. 27-28).

“İlkokuma yazmanın amacı; okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun, işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir” (Tok, 2001, s. 258).

İlkokuma yazma öğretiminin amacı, nasıl olursa olsun bir şekilde okuma yazma becerisi kazandırmak değil, çağa uygun bilimsel yöntem ve tekniklerle uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Bu gün ilkokuma yazmadan maksat; hızlı, doğru, anlayarak ve okunaklı okuma yazmadır (Calp, 2009, s. 2).

2.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Hemen hemen bütün yıkılışların altında ihmal edilen eğitim olduğu gibi, dirilişlerin özünde de eğitime verilen önem vardır. Devletlerin yıkılışlarında ve toplumların yozlaşmasında ihmal edilen eğitim müesseseleri ve genç nesiller vardır. Bu gün ihmal ettiğimiz ve yıkılışlara neden olan genç nesiller aslında dün ihmal ettiğimiz çocuklarımızdır. Eğer bu gün gerçekten çocuklarımızı ihmal etmeyerek, kaliteli bir eğitim verebilirsek, işte o zaman aydınlık bir geleceğin bizi beklediğini söylememiz mümkündür. Aydınlık bir gelecek kaliteli bir eğitimle, o da nitelikli bir ilkokul eğitimi ile mümkündür. Nitelikli bir ilkokul eğitiminin temeli ise sağlıklı bir ilkokuma yazma öğretim süreci ile atılır. İşte bu yüzden ilkokuma yazma öğretimi son derece önemlidir.

Çocuk toprak gibidir. Nasıl ki insanoğlu toprağa ne ekerse eksin, hemen her şeyi bitirmeye toprak müsaittir. Aynı şekilde çocukta kendisine verilen her şeyi iyi veya kötü olsun almaya müsaittir. Bu açıdan ilkokuma yazma öğretim süreci kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun alıcıları tüm öğrenmelere karşı açıktır. Bu dönemdeki çocuğa biz ne verirse çocuk onu alacaktır. Bu dönemde kazanılan beceriler ve alışkanlıklarla çocuğun akademik hayatı ve geleceği şekillenecektir.

“İlkokuma yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlaması, anladıklarından çıkarım yapması, çıkarımlarını transfer ederek yeni bilgelere ulaşması ve bilgi üretebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim, çocuğun iyi bir meslek edinmesinde, kültürel kimliğini kazanmasında, bilinçli anne-baba olmasında, sorumluluklarını bilen

bir vatandaş olarak yetişmesinde, kısacası tüm hayatında etkilidir” (Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı, 2009, s. 68).

Çocuğun okul hayatında ve sosyal hayatta başarılı olması, öncelikle okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma yazma öğretim sürecinde yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış çocukların ileriki yıllarda sıkıntı yaşamaları kaçınılmazdır. Çocuğun bu dönemde edinemediği beceri-alışkanlıklar ve yanlış edindiği beceri-alışkanlıklar okul yaşamını ve başarısını etkiler (Binbaşioğlu, 2004, s. 1). Okuma yazma, bireyin sadece okul başarısını ya da sosyal hayatını etkilemekle kalmaz bunun yanında; bireyin ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de kendisini geliştirmesine katkı sağlar. Yalnızca bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, ailenin içinde bulunduğu toplumun, giderek ulusun ve dünyanın gelişmesine de katkı sağlar (Damarlı Oçak, 2007: 40).

Okuma yazma problemi, içinde bulunduğumuz çağın en önemli dünya sorunlarından biridir. Toplumların geri kalmışlıklarıyla ve yoksulluklarıyla belirli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel koşullardan biridir (Güneş, 2000a, s. 1). Gelişmiş olan ve gelişmekte olan toplumlara baktığımızda okuma yazma problemini büyük ölçüde halletmiş olan ülkelerdir.

“İnsanoğlunun tarihi gelişim süreci içerisinde sahip olduğu en önemli beceri şüphesiz okuma-yazma becerisidir. Tarih, mirasını yazıyla nesilden nesile aktarırken, insanlık da tarihi okuma becerisiyle anlamaya çalışmıştır” (Adıgüzel ve Karacabey, 2010, s. 122). Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle birlikte okuma-yazma becerisine sahip olmanın önemi giderek artmıştır. Çünkü artık toplumların çağdaşlığı okuryazarlık oranlarıyla ölçülmeye başlanmıştır. Günümüzde, bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına yerine getirmesinde okuma yazma becerisi son derece önemli hale gelmiştir. Çünkü bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi ancak okuryazar olmasıyla mümkün gözükmektedir (Çelenk, 2006, s. 12).

2.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretiminin hedeflerinin gerçekleşmesi adına öğretim faaliyetlerine katılan tüm unsurların dikkat etmesi gereken bir takım ilkeler vardır. Bu ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Öğretim süreci, öğretim ilkeleri (somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, bilinenden-bilinmeyene, yakından-uzağa vs.) dikkate alınarak yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin dikkat süreleri dikkate alınarak, derse karşı motiveleri sağlanmalıdır.
3. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Eğitime dair teknolojik gelişmeler takip edilerek uygun olanlar kullanılmalıdır.
5. Öğretim süreci günlük yaşamla ilişkilendirilerek sürdürülmelidir.
6. İlkokuma yazma öğretimi Türkçenin ve diğer tüm derslerin temeli olduğu unutulmamalıdır.
7. Tüm öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.
8. İlkokuma yazma öğretimi kritik bir süreç olduğundan varsa deneyimli öğretmenler tercih edilmelidir.
9. İlkokuma yazma öğretimi planlı ve sistematik çalışmayı gerektirir.
10. Bu süreçte okul-aile-öğretmen birlikteliği saç ayağı rolündedir. Bunlardan bir tanesinin ihmali süreci sekteye uğratır.

İlkokuma yazma öğretiminde verimli olabilmenin ve başarıya ulaşmanın yolu yukarıda saydığımız ilkelerden geçmektedir. Ancak bu ilkelere uyduğumuzda ve takip ettiğimizde istenilen hedeflere ulaşmamız mümkündür. Başarı veya başarısızlığın kaynağı bu ilkelerden geçmektedir.

2.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar

2.2.1. Dinleme

Dinleme doğumdan önce anne karnından itibaren başlayarak dil öğrenimine katkı sağlayan ve zamanla diğer öğrenme alanlarına yani konuşma, okuma ve yazmaya

temel oluşturan bir etkinliktir (Güneş, 2007a, s.73). Dinleme uyarıcının vermek istediği mesajı açık olarak anlayabilme ve uyarana karşı tepkide bulunabilmedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 72). Dinlemeden maksat işitme değil, verilmek istenen mesajın zihinde anlamlandırılarak tepki verilmesidir.

İnsanlar zaman zaman işitme ile dinlemeyi birbirine karıştırarak işitme yerine dinleme, dinleme yerine ise işitmeyi kullanmaktadırlar. İşitme istem dışı gerçekleşirken, dinleme ise belli bir amaca yöneliktir. “Dinleme hayata anlam verebilmek için kullandığımız ilk edinilen dil becerisidir. Dinleme bir açıdan işitme duyusunu geliştirme eğitimidir. Yani işitilenleri anlamadır. Dinlemenin bir beceri olmasının en önemli noktası anlamamanın gerçekleşmiş olmasıdır” (Baş, 2012, s. 213).

Dinleme, bireyin günlük yaşam içerisinde en çok kullandığı ve ihtiyaç duyduğu dil becerilerinden biridir. Günlük yaşam içerisinde ihtiyaçlarımızı ve sorunlarımızı gidermenin yollarından biride dinleme etkinliğidir. Çünkü insanlar sorunlarını ve ihtiyaçlarını iletişime geçerek, birbirlerini dinleyerek çözebilirler. Öğrendiklerimizin çoğunu dinleme yoluyla gerçekleştiririz. Okuma gibi o da bizi dış dünyaya bağlayan bir anten görevini görür. Bu yönden okuma nasıl bir sanatsa, nasıl birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektiriyorsa dinleme de bir sanattır; o da kendine özgü birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir (Özdemir, 1987, Akt: Obalar, 2009, s. 26).

Dinleme iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olduğu gibi, diğer dil becerilerinin en temelidir. Konuşma, okuma ve yazmadan önce ilk öğrendiğimiz dil becerisidir. İlkokul birinci sınıftan itibaren dinleme beceri ve alışkanlığını kazandırmanın temel yolu bu becerilerin edinilmesine yönelik çalışmaların diğer dilsel becerileri (konuşma, okuma, yazma) kazandıracak etkinliklerle bütünleştirerek vermekten geçmektedir (Sever, 2004, s. 10-11). “Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak bütün etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır” (MEB, 2009, s. 14).

2.2.2. Konuşma

Konuşma, bireyin dinleme becerisinden sonra ilk öğrendiği ve dinleme becerisinden sonra en çok kullandığı dil becerisidir. Konuşma, bireyin sözel paylaşım gereksinimini ve ihtiyaçlarını gidermesi açısından, günlük yaşam içerisinde evde, işte, okulda, dışarda kullanmış olduğu yaşamsal değer taşıyan temel bir beceridir. Bu beceri ile insanlarla iletişime geçilerek duygular ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşarak yeni bilgi ve deneyimler öğrenilmektedir.

Konuşma dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organlarının yer aldığı bir dizi karmaşık işlemlerden sonra zihindekilerin sözle ifade edilme işidir. Genel anlamda duygu ve düşüncelerin sözle karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. Konuşma insanların çevreleriyle iletişim kurmasının en etkili yoludur. Konuşma yoluyla duygu, düşünce, görüş ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır (Güneş, 2013, s. 105). Konuşma duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanıp dışarıya aktarılması yönüyle bireysel, söylenenlerin karşıdaki bireylere yöneltilmesi yönüyle de toplumsal bir nitelik taşır (Özbay, 2005, s. 116-125).

Konrot (2000)'a göre “konuşma düşüncelerimizi ifade etme aracı olarak kullandığımız sembolik bir araç olan sözel dilin (sözel lisanın), akciğerlerden gelen havanın boğaz, ağız ve burun yolunda şekillenmesi sonucunda oluşan seslere dönüştürülerek karşımızdaki insan(lar)ın kulakları tarafından alabilecekleri bir biçime dönüştürülmesi işlemidir, eylemidir” (Konrot, 2000, s. 94).

Milletlerin gelişmişliği ile dil, düşünce zenginliği yakın alakalıdır. Bir millet dil ve düşüncede ne kadar zengin ise o kadar gelişmiştir diyebiliriz. Bir millet ne kadar zengin ve renkli bir dille konuşuyorsa o ölçüde düşünüyor; ne kadar zengin ve renkli düşünüyorsa o ölçüde konuşuyor demektir.

Konuşma bireyin sosyal hayatını devam ettirebilmesi için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Konuşma bireyin sosyal hayatta dert, tasa, keder, sevinç gibi duygularını paylaşması ve günlük toplumsal hayatın gerektirdiği ihtiyaçları giderebilmesi adına kullandığı temel bir beceridir. İnsan, sosyal ilişkilerini düzenlemek, toplumda iyi bir yere gelmek, kendini topluma etkin bir birey olarak kabul ettirmek ya da kimi zaman sadece kendini daha iyi ifade edebilmek için konuşmak zorundadır. Ancak bu konuşmalar baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan olduğu sürece bütün

bunları tam manasıyla gerçekleştirmesi mümkün değildir. Bu tarz bir konuşmayla çevresinden ilgi, saygı ya da sempati toplayamadığı gibi giderek toplum dışına itilir (Emir, 1986: 290). Buna karşılık eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, cümle ve sözcük gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan, bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireyler, toplumda daha çok saygı ve itibar görmektedir (Sever, 2004, s. 22-23).

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar konuşmayı ilk önce anne, baba ve aile olmak üzere çevresindeki insanların konuşmalarını dinleyerek ve onları taklit ederek öğrenirler (MEB, 2009, s. 15). Çocuğun okula gelmeden yakın çevresinden kültürlere yoluyla kazanmış olduğu konuşma, yaşadığı çevrenin dilinin yerel ağız özelliklerini taşımaktadır. Bu ise çocuğun ileride okuma-yazmasını ve doğal olarak başarısını etkileyecektir. O yüzden yerel ağzın öğretmen tarafından düzeltilmesi gerekmektedir. Yerel ağzın düzeltilmesi ise belirli bir süreci gerektirir. Öğretmen başlangıçta çocukların konuşmalarına fazla müdahale etmemelidir. Özellikle öğretmen ve diğer kişiler tarafından gösterilen alaycı ifadeler çocuğun eğitim ortamında pasifleşerek öz güvenini kaybetmesine yol açmaktadır (Güleryüz, 2004, s. 20; Akyol, 2006, s. 21). Bu nedenle öğretmen, yerel ağızla konuşan çocuklarla alay etmemeli ve edilmesine de müsaade etmemelidir. Öğretmen çocuklardaki yerel ağzın düzeltilmesi için gayret göstermeli ve çözüm yolları bulmalıdır. Öğretmenler, yerel ağzı düzeltmek için çocukların düzeyine uygun bol bol kitap okutabilirler. Kitap okuma esnasında, çocuğun kitap okurken öğrendiği sesleri değil de yazan sesleri çıkartmasına özen gösterilmelidir. Özellikle çocuklara yüksek sesle kitap okutmak, okurken, çocuğun sesini teybe alıp sonra dinletmekte yerel ağzın düzeltilmesinde önemli bir etkinliktir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 105).

Öğrencilerin gelecekte başarılı bir birey olmasında Türkçeyi doğru ve akıcı bir şekilde konuşmaları önemlidir. Bu nedenle ilkokuldan itibaren çocukların konuşmalarını geliştirici çalışmalar yapılmasına özen gösterilmelidir. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta çocukların konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretmenler şu çalışmaları yapabilirler:

- 1) Öğretmen, öğrencilere tek tek adlarını, soyadlarını, anne ve baba adlarını, okulu, öğretmenin adını, sınıfını, numarasını, evinin adresini sorarak öğretir.
- 2) Öğretmen sınıfa getirdiği bir resmi herkesin görebileceği bir yere asar. Daha sonra resimle ilgili olarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
- 3) Önce istekli öğrencilere, daha sonra da diğer öğrencilere masal, şiir ve öykü anlattırılır.
- 4) Her sabah ders başlamadan 10 dakika önce günlük olaylar konuşulur ve öğrencilere ders çalışma ortamı yaratılır.
- 5) Öğretmen öğrencilere düzeylerine uygun tiyatro ve film izlettirir ve anlattırır.
- 6) Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak düzenlenen çok kısa bir oyun öğrencilere oynattırılır.
- 7) Düzeye uygun sanat değeri olan şiirler öğrencilere ezberletilip okutulur (Cemaloğlu, 2000, s. 54).

2.2.3. Yazma

Yazma bireyin zihninde yapılandırılmış olarak var olan; duygularını, düşüncelerini, okuduklarını, gördüklerini, tasarladıklarını belirli kurallar dahilinde sembollerle ifade etmesidir. “Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutunu oluşturur” (Köksal, 2001, s. 7).

Yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bundan dolayı öğrenciler okuduklarını, dinlediklerini iyi anlamaları ve beyinde iyi yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin zihin süzgecinden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazılacakların konusu, amacı, yöntemi ve sınırları belirlendikten sonra zihin süzgecinden geçirilerek yazılmaya başlanılmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, s. 152). Yazma derken baştan

savma, gelişigüzel, öylesine yazma değildir. Yazmadan maksat konusu, amacı ve yöntemi belli olan bir konuyu zarif, ölçülü, ahenkli ve dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde yazmaktır.

Yazma duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, yazmanın yanında geçmiş toplumlara ait tarihi bilgi birikimini günümüze, bu günkü bilgi birikimini ise geleceğe taşıma noktasında önemli bir köprü vazifesi görür. Yazma toplumların atalarına ait ne kadar ilmi, fikri, zihni müktesabat varsa günümüze kadar ulaşmasına ve kullanılmasına vesile olur. Toplumlar, geçmişteki bilgi birikimleri zayi olmasın, geçmişteki bilgi birikimlerinden gelecek nesiller istifade etsin ve geçmişte yapılan yanlışlar, hatalar, tekrar edilmesin diye tüm bunları yazı ile kayıt altına almışlardır.

Yazma öğretimi birinci sınıftan itibaren üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. Özellikle birinci sınıf bu süreçte çok önemlidir. Çünkü birinci sınıfta edinilen yanlış bir alışkanlık ömür boyu devam etmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren yazma öğretimi sürecinde özellikle kalem tutma, çizgi çizme, düzgün ve okunaklı yazı yazma becerileri üzerinde özenle durulmalıdır. Çünkü bu becerilerin yanlış öğretilmesi durumunda ileri yaşlarda düzeltilmesi zor olmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin adını soyadını, evini, adresini yazabilmesi ve gördüğü ya da yaşadığı bir olayı üç beş cümle ile yazılı olarak anlatabilmesi üzerinde önemle durulmalıdır (Güneş, 2000b, s. 9).

Yazma öğretimi ile ilgili ilkokul birinci sınıfta öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve davranışlar şunlardır:

- *Kendi adını, soyadını, okulunu, sınıfını, numarasını yazabilme,*
- *Öğretmenlerinin, aile bireylerinin adlarını, soyadlarını yazabilme,*
- *Görülen ya da yaşanan bir olayı sınıfça 3-5 cümle ile yazabilme,*
- *Bir resimde görülenleri sınıfça 3-5 cümle ile yazabilme,*
- *Birinci sınıfın gerektirdiği imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanabilme (Ünalın, 2001, s. 124-125).*

2.2.4. Okuma

“Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve bir takım

stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönüde olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, s. 3).

“Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen fikir alışverişidir. Bu süreçte okuyucu, metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdir. İyi bir okumada ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması oldukça önemlidir. Seslerin doğru tanınması ise işitme ve görmeyle yakından ilgilidir. Görme ve işitmeyle ilgili her sorun okuma becerilerinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir” (Akyol, 2007, s. 15). Diğer bir tanımla okumak, yazılı veya basılı haldeki sembolleri ve işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri zihinde anlamlandırmaktır. Bu durumda okumak basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamayı gerektiren bir öğrenme çabasıdır. Okuma insanın ruhsal ve kültürel yönlerden gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Okuma insanın algısını, hayata bakışını, kimliğini ve kişiliği geliştirir. Okuma sayesinde insanın yaşamı daha anlamlı bir hale gelmektedir (Güneş, 1997, s. 2; Karafilik, 2007, s. 12).

Okuma günlük hayatta bireyin en çok başvurduğu becerilerden biridir. Günlük yaşamda ne işle uğraşırsak uğraşalım işimiz gereği az ya da çok okuma becerisine başvururuz. İster öğrenci, ister öğretmen, ister esnaf, ne iş yaparsak yapalım, iş gereği okumaya ihtiyaç duyarız. Kimi zaman gazete veya TV’deki haberi, kimi zaman bir ilaç reçetesini, kimi zamanda yazılmış bir adresi bulmak için okuruz. Okumanın nedenleri saymakla bitmez. Okuma bireyin çoğu ihtiyacını karşılamasına yardımcı olarak toplumsal hayata uyumunu kolaylaştırır.

Okuma yaşam boyu gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma becerisini geliştirici çalışmalara dikkat edilmelidir. İlkokulda başlayan okuma eğitimi ne kadar sağlam olursa, bireyin okuma becerisi de o kadar başarılı olur. Bu dönemde çocuğun hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazanmasına dikkat edilmelidir. Okuma eğitimi diğer bilim dallarının da

başarısına etki ettiği için görme ve seslendirme yönü ile fizyolojik, kavrama yönü ile de zihinsel bir işlem olarak çok önemlidir (Murat, 2007, Akt: Köksal, 2010, s. 14).

Toplumların gerçek gelişmişlik düzeylerinin kanıtının biri de okuma alışkanlığıdır. Toplumların gelişmişliği ile okuma alışkanlığı arasında doğru orantı vardır. Eğer gerçekten toplumlar her alanda (siyasi, ekonomik, eğitim, kültür) kalkınmak istiyorlarsa çocuklarına okuma alışkanlığını çok küçük yaştan itibaren kazandırmaları gerekmektedir. Çocukların okumayı alışkanlık haline getirmesinde başta aileye, sonra topluma, okula ve öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Anne ve baba çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında evde rol model olmalıdır. Kitabın insan yaşamında önemli bir değer olduğunu gösterme adına; kitap okuyarak, evde kitaplık oluşturarak, oyuncağın yanında çocuğa kitap alarak örnek olmalıdır (Aydın Yılmaz, 2007, s. 78).

Sınıf öğretmenleri öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma adına:

1. Nitelikli bir okur,
2. Sınıf kitaplığının oluşturucusu,
3. Türlü çalışmalarla öğrencilerinin okuma eylemine ilişkin tutumlarını geliştirmeye çalışan bir eylem insanı,
4. Öğrencilerinin evde de kitaplık oluşturmaya kılavuzluk eden bir kitapsever olmalıdır (Aydın Yılmaz, 2007, s.79).

Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırma adına okulda yapılacak etkinlikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okul kütüphaneleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde zenginleştirilebilir.
2. Öğretmenler ödev verirken okul kütüphanesindeki kitaplardan yararlanacak şekilde ödev verebilir.
3. Okuma kulüpleri kurarak farklı sınıflardaki öğrencilerin okuma deneyimlerini paylaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
4. Okuma kulübünün yapmış olduğu çalışmalar haftanın belirli bir günü okulda sergilenebilir.

5. Okullar arası okuma etkinlikleri düzenlenebilir.
6. Okullara yazar ve şairler getirilerek okumanın önemi üzerine konuşmalar tertiplenebilir.
7. Okul yönetimi kitap evleri ile anlaşarak okullarda kitap sergisi ve kitap tanıtım günleri düzenleyebilir.
8. Okullarda gazete okuma köşesi veya gazete okuma salonu oluşturulabilir (Şahin, 2011, s. 12).

2.2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler eğitime de yansımış ve eğitimde kullanılan teknolojik materyaller günden güne artmaya başlamıştır. Eğitimde kullanılan teknolojik materyaller öğrencide duyu zenginliği yaratarak öğretimde kalıcılığı ve etkililiği artırmıştır. Teknolojik materyallerin eğitimde kalıcılığı ve etkililiği artırmasından dolayı, bu materyallerin eğitimde sunmuş olduğu mesajı okuma, anlama ve yorumlama ayrı bir önem kazanmıştır. Bu öneminden dolayı Türkçe dersi öğretim programının öğrenme alanları arasında görsel okuma ve görsel sunu da yerini almıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, grafik, tablo, resim fotoğraf, film, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama, yorumlama ve bunları kullanarak duygu ve düşünceleri aktarmayı kapsamaktadır (Balun, 2008, s. 45).

Görsel okuma; resimleri, şekilleri, sembolleri, grafikleri, tabloları, jest ve mimikleri anlama ve yorumlamaya dayanan bir beceridir. Görsel sunu ise duygu ve düşüncelerin resim, şekil, grafik, tablo, fotoğraf ve video gibi vasıtaları kullanarak aktarmayı gerektiren bir beceridir. Bu iki beceride okuma yazma öğretiminde son derece önemlidir. Çünkü bu dönemdeki öğrenciler okuma yazmayı bilmediğinden ders kitaplarında sunulan görsel alana ait mesajları bu becerileri kullanarak anlamlandırmaktadır. Özellikle okuma yazma öğretiminde sesin tanıtılması ve hissedilmesi aşamasında öğrenciler verilen görselleri anlamlandırırken ve yorumlarken bu alana ait becerileri kullanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sunulan görsellerde sesi rahat bir şekilde tanıması ve hissetmesi için okuma yazmaya başlamadan önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye

yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla görsel okuma ve sunu etkinlikleri olarak şu çalışmalar yapılabilir:

- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma.
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma.
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama.
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma.
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki, kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma (Bay, 2008, s. 38).

2.3. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlkokuma yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde, farklı farklı yöntemler izlenmiştir. Her yöntemin kendine göre artıları ve eksileri mevcuttur. İlkokuma ve yazma alanında çalışan bilim adamlarının, daha kısa sürede, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemlerini araştırmaları neticesinde, pek çok okuma yazma öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, 81). Bu yöntemler dünyada kabul görmüş ve yıllarca kullanılmıştır. Ülkeler bu yöntemlerden kendi harf ve dil yapısına uygun olanı alıp kullanmışlardır. Ülkelerin çoğunda, okuma öğretiminde kullanılacak olan yöntemlerle ilgili resmi direktifler ya da tavsiyeler vardır. Örneğin; Belçika, İsviçre, Salvador, Filipinler, Hindistan, Lüksemburg, Kolombiya, Portekiz gibi ülkelerde ilkokuma yazma öğretimi resmi direktiflerle (belirlenen programlarla) yapılmaktadır. Fransa, Polonya, Finlandiya, Çekoslovakya gibi ülkelerde ise öğretmen metot seçimi konusunda serbest bırakılmıştır. Bu konuda sınırlı serbestlik sağlayan ülkelerde vardır. Örneğin; Arjantin’de ülkenin belirlediği ilkokuma yazma öğretim metodunun dışında bir metotla öğretim yapmak isteyen öğretmen, gerekli makamlardan izin alarak istediği yöntemi kullanabilmektedir (Bengisu, 1954, Akt. Öğreten, 2008, s. 46).

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler zaman içerisinde değişiklik göstermiş ve bilim adamlarının araştırarak verimliliğini ortaya koyduğu yöntem, eğitim programında yerini almıştır. Verimli bir ilkokuma yazma öğretimi için sadece öğretim yönteminde yapılan değişiklik yetmemektedir. Tercih edilen öğretim yönteminin yanında çevre, uygulayıcı ve denetleyicilerinde etkisi büyüktür. Ancak bu saymış

olduğumuz faktörlerin koordinesi ile verimli bir ilkokuma yazma öğretimi mümkündür (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009, s. 165). Alanyazına baktığımızda ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler şu şekilde verilmektedir.

1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri

- Harf (alfabe) tekniği
- Ses (fonetik) tekniği
- Hece tekniği

2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

- Öykü çözümleme tekniği
- Cümle çözümleme tekniği
- Kelime çözümleme tekniği

3. Karma yöntem ve teknikleri

2.3.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri

Bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip bir bütün oluşturulması etkinliğidir. Bu yöntemde sesler (harf) birleştirilerek heceler, heceler birleştirilerek sözcükler, sözcüklerde birleştirilerek cümleler ve metinler oluşturulur (Güleryüz, 2004, s. 45).

Bireşimsel yöntem; harf yöntemi, ses yöntemi ve hece yöntemi olmak üzere üçe ayrılır.

2.3.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği

Harf yöntemi, Greko-Romen uygarlığından, orta çağın sonuna kadar tüm dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede XIX. Yüzyılın ortalarına kadar bu yöntemle öğretime devam edilmiştir (Köksal, 1999, s. 9). Ülkemizde bu yöntem Kur'an Kurslarında ve İmam Hatip okullarında hala kullanılmaktadır (Güleryüz, 2004, s. 46).

Bu yöntemin temel ilkesi metinleri ve kelimeleri okumak için öncelikle kelimenin en küçük birimi olan harfleri tanımak gerektirir. Bu yüzden öncelikle alfabedeki tüm harfler öğretilmeye çalışılmaktadır. Harfler öğretilirken sürekli pekiştirmeler yapılmakta ve büyük küçük harfler birlikte öğretilmektedir. Tüm harflerin okunuşları ve yazılışları öğretildikten sonra bir ünlü bir ünsüz bir araya getirilerek

hecelere ulaşılmaktadır. Daha sonra heceler birleştirilerek kelimelere, kelimeler birleştirilerek cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. Okuma ve yazma öğretimine yoğun alıştırmalar yapılarak bu şekilde devam edilmektedir (şahin, 2011, s. 126).

Bu yöntemde okuma sürecinde, okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden, kelime ve cümlelerin anlaşılması ikinci plana atılmaktadır (Güneş, 2000a, s. 138). Öğrenci tüm dikkatini anlama ve kavramadan çok, gördüğü harf, hece ve kelimeleri öğrenmeye vermektedir. Bu yüzden okumaya ilk geçişte zaman zaman, geriye dönerek, hece tekrarlamaları yapar. Okuma gerçekleştiği halde anlama tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir. Örneğin öğrenci “ Okuduğundan ne anladın? ” sorusuna tam olarak cevap veremeyebilir (Göçer, 2014, s. 5).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2008), harf yönteminin sakıncalarını şöyle belirtmektedirler:

1. *Sessiz harflerin önüne ya da arkasına bir ünsüz harf almadan seslendirilememesi, sessiz harflerin öğrenilme sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin; “B” harfi “be” şeklinde öğretilmesine rağmen, “be” olması için “e” harfini alması, öğrencilerde öğrenme güçlüklerine neden olur.*

2. *Sürekli olarak yapılan anlamsız tekrarlar öğrencileri okuma zevkinden mahrum eder.*

3. *Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ettiği için bütünü anlayamaz. Okuduğunu anlayabilmesi için defalarca okuması gerekir.*

4. *Okuma esnasında sesler üzerinde meydana gelen odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olur.*

5. *Harflerin sık sık tekrar edilmesi öğrencilerde harflerin doğru olarak telâffuz edilmesini engeller. Aynı zamanda sürekli olarak yapılan tekrarlar öğrencilerin güzel ve düzenli yazı yazmalarına da engel olur.*

6. *Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ederek okuma ve yazma öğrendiği için hızlı yazamaz ve yazılı anlatım becerileri gelişemez (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 82).*

2.3.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği

Ses yöntemi, alfabe yönteminde karşılaşılan harflerin telaffuzundaki sakıncaları ortadan kaldıracakđ düşüncesiyle kullanılmış bir yöntemdir (Çelenk, 2006, s. 55). Bu yöntem her harfin bir sese karşılık geldiği dillerde kullanılır. Harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerde de kullanılma şansı olan bir yöntemdir. Bu dillerde sesleri belirlemek için bazı harfleri değiştirmek veya ses işaretlerini kullanmak gerekmektedir (Güneş, 2000a, s. 140).

Bu yöntemde önce sesli harfler öğretilirken sonra sessiz harflerin öğretimine geçilir. Bu yöntemde kelimeleri okumak için harflerin adını değil, sesini tanımak gerekir. Sesler tanındıktan sonra seslerle heceler, kelimler ve cümleler oluşturulabilir. Örneğin “ř” harfinin sesi verilirken sadece “şşş” sesi çıkarılır. “ře” diye seslendirilerek “e” harfi “ř” harfinin önüne eklenmez. Sonraki aşamalarda ise sesin arkasına ünlüler eklenerek (eř, ař, iş) iki seslik kelimeler oluşturulur.

Bu yöntemde okuma öğretimi şu aşamalı sırayı izlemektedir:

- Seslerle tanışma,
- Seslerle harfleri eşleştirme,
- Sesleri bütünleştirerek okuma (Çelenk, 2006, s. 55-56).

Öz (1998) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamıştır:

- *Fonetik olmayan dillerde etkili olarak kullanılamaz.*
- *Öğrenciler sessiz harflerin telaffuzunda araya başka sesler de soktukları için, bu durum kelimelerin telaffuzunu zorlaştırmaktadır.*
- *Harflerin sesi üzerine aşırı derecede yoğunlaşıldığı için öğrenci metni hızlı okuyamaz ve yazamaz.*
- *Öğrenciler her harfin sesini çıkartarak ilkokuma ve yazma öğrendikleri için sessiz okuma becerisini kolay kolay kazanamaz.*
- *Ses yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilk aşamasında kelimeler pratik olarak öğretilemezse, öğrenciler okuma ve yazmada zorluk çekerler.*

- *Ses yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, cümle oluşturmakta zorlanırlar (Öz, 1998, s. 6).*

2.3.1.3. Hece Tekniği

Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimine ilk önce hecelerin öğretilmesiyle başlanır. Heceler belirli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Resimlerin kullanılmasının amacı, algılamayı kolaylaştırarak hızlı bir şekilde okuma yazma öğretimine geçilmesini sağlamaktır. Bu yöntemde önce açık heceler, daha sonrada dilin yapısına uygun bir sırada diğer hecelerin ezberletilmesiyle başlanır (Calp, 2009, s. 69). Öğrencilere bu kurala uygun bir şekilde, değişik heceler (bo, de, da, se, sa, ye, ya) ezberletildikten sonra, bu heceler bir araya getirilerek (seda, boya) anlamlı kelimeler oluşturulur. Bu şekilde oluşturulan kelimelerle anlamlı cümleler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir.

Hece tablosunu ezberleyerek, bu hecelerden kelime oluşturmayı gerektiren bu yöntem, ezberlemeye dayandığı ve belleği zorladığı için sakıncaları olan bir yöntemdir (Calp, 2009, s. 69).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2008) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamıştır:

- *Öğrencilere öğretilen heceler; kelimeler, cümleler ve metin içerisinde tekrar edilmediği takdirde okuma yazma öğrenme süreci uzun zaman alır.*
- *Hece tablosuna dayalı öğrenme, öğrencinin ilgisinin dağılmasına neden olur.*
- *Öğrenciler heceleri çatarak okumayı öğrendikleri için yavaş okurlar ve okudukları metni anlayamaz.*
- *Öğrenciler anlamlı okuma becerisini kolay kolay kazanamazlar (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 85).*

2.3.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

Bu yöntemin temeli Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt psikolojisine göre bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha öte bir anlam taşır ve çocuk, bütünü parçalarına ayırıştırarak değil, bir bütün halinde algılar. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin öğrenme için öğrenme yaşantıları bir bütün halinde sunulmalıdır (Çelenk,

2006, s. 58). Birinci sınıf öğrencileri olayları, nesneleri toptan bir bütün halinde kavrama eğilimi göstermektedir. Bundan dolayı okuma yazma öğretiminde dilsel yapı önce bütün olarak verilmelidir (Göçer, 2014, 6). Çözümleme yönteminde 3 tür dilsel yapı üzerinden okuma yazma öğretimi yapılır. Bunlar; metin, cümle ve sözcüktür.

Çözümleme yönteminin metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın olanı cümle yöntemidir. Bu yöntemde okuma yazmaya çocuk için anlamlı cümlelerden başlanılır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler, hecelere, heceler de seslere ayrılarak harflerin sesleri hissettirilmeye çalışılır. Daha sonra ise öğrenilen seslerden yeni heceler, hecelerden, sözcükler, sözcüklerden de metin ve cümleler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelenk, 2006, s. 59). Çözümleme (analiz) yöntemi sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü (metin, hikâye) yöntemi olmak üzere 3'e ayrılır.

2.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği

Hikaye ve masalların birinci sınıf öğrencilerinin ilgi ve dikkatini çekmesi bu yaşın genel bir özelliğidir. Öykü yöntemi bu yaş grubunun hikaye ve masalı sevdiğinden hareketle okuma yazma öğretimine öğrenciler için anlamlı ve ilgi çekici hikayelerle başlamaktadır. Bu teknikte, öyküler ve masallar çocuklar için ilginç olduğundan ilkokuma yazmanın çekici hale geleceği düşünülmektedir. Bu yöntemde öğretmen tarafından metin halinde hazırlanmış masal veya hikaye sınıfa getirilir. Bu metin öğretmen tarafından öğrencilerin genel hatlarıyla anlayacağı ana kadar tekrar tekrar okunur. Daha sonra bu metinde geçen olay örgüsü öğrencilere anlattırılarak, dramatize ettirilir. En sonda ise metin ezberletilerek, yazdırılır.

Öğrencilere masal veya hikaye metni yazdırıldıktan sonra çözümleme işlemine başlanır. Metin içerisinde geçen okuma yazması kolay ve kısa olan cümlelerden başlanarak metnin çözümlenmesine başlanır. Cümlelerden sonra sırasıyla kelime ve hecelerin çözümlemesi yapılarak harflerin sesleri hissettirilmeye çalışılır. Bu şekilde diğer cümlelerin de çözümlemesi yapılarak çocuğun okumaya geçmesi beklenir.

Öykü çözümleme yönteminin yetişkinlere yönelik okuma yazma çalışmalarında olumlu sonuçlar vermesi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ve okuma hızını artırmasıyla beraber bazı sakıncaları vardır (Bektaş, 2007, s. 16; Calp, 2009, s. 76). Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Araç gereç yetersizliği yöntemin etkililiğini düşürür,
- Düzeye uygun öykü bulma güçlüğü vardır,
- Birinci sınıf okutan öğretmenlerin niteliği (yönteme yatkınlık, deneyim), sınıfların kalabalık oluşu yöntemin başarısını etkiler,
- Bu tür metinlerin hazırlanması zordur ve öğretmen için özel çaba gerektirir (Köksal, 2001, s. 38).
- Öykülerin akılda tutulup sonra bu öykülere, cümle çözümleme yönteminin aşamalarının uygulanması birinci sınıftaki bir öğrenci için karmaşık ve zor bir süreçtir. Bu durum öğrencinin motivasyonunu düşürür (Değirmenci, 2008, s. 25).
- Öğrencilerin verilen hikayeye kendilerini fazla kaptırmaları ve hikayelerin uzunluğu nedeniyle, öğrencilerin cümle ve kelimeleri yeterince tanıyamamalarına, bunun sonucunda da okuma yazmaya geç geçmelerine neden olur (Güneş, 2007b, s. 172).

2.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği

Bu yöntemde ilkokuma yazma çalışmalarına, çocuğun çevresi ve söz dağarcığı dikkate alınarak, okuması ve yazması kısa, kolay olan yargı cümleleriyle başlanır. Bu yargı cümleleri “Ali bak, Ali ata bak, Emel eve gel, Emel bal al, Işık ılık süt iç” gibi çocuklar için anlamlı olan cümlelerdir. “Bu cümleler zaman içerisinde, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere (harflere) ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra da elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır.” Çözümsel yöntemler arasında en yaygın kullanılanı cümle çözümleme tekniğidir (Çelenk, 2005, s. 56).

Cümle yönteminin birçok faydası vardır. Bunlar:

- Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırır ve okuma zevki aşılır.
- Çocukta söylenişini bildiği kelimeleri hecelere ayırmasına yardım etmek suretiyle, kelimeleri doğru olarak tanıma yeteneğini geliştirir.

- Öğrenciyi okuduğunu düşünmeye, metni iyi anlamaya, bilinçli bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden yararlanılmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştıırır (Öz, 1998, s. 9).

Bu yöntemin faydalarının yanı sıra, sakıncaları da vardır. Bunlar:

- *İlkokuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.*
- *Yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumlarda yöntemden beklenen fayda elde edilemez.*
- *Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için, uygulamada karışıklığa neden olur (Çelenk, 1999: 28)*
- *Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencinin dikkatinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 89).*

2.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği

Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimine sözcüklerle başlanır. Bu sözcükler bütün öğrencilerin bildiği kolay, basit anlamlı sözcüklerdir. Bu sözcükler öğretildikten sonra cümle içinde kullanılır. Çocukların öğrenmekte güçlük çektiği veya hatırlayamadıkları sözcüklerin yanına çağrışımında bulunsun diye resimleri konur. Sözcükler öğretilirken özellikle “hece, harf” gibi sözcük ayrıntılarına dikkat çekilir. Bu yöntemde bireşim ve çözümleme yöntemlerinden de yararlanılır. Bu yöntem, okuma yazma öğretiminin önemli basamaklarından kabul edilmektedir (Köksal, 2001, s. 36).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2008) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- *Sürekli yapılan tekrarlar öğrencilerin okuma ve yazma öğretiminden soğumasına neden olur.*
- *Sözcük üzerine aşırı derecede yoğunlaşma cümlelerin anlaşılmasını engeller.*
- *Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisini geç kazanır.*
- *Öğrenciler sözcükleri “kök” halinde öğrendiklerinden sözcüklere yapılan ekleri, öğrenmede zorluklar yaşanır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 86-87).*

2.3.3. Karma Yöntem ve Teknikler

Yetişkinlere okuma yazma öğretiminde büyük fayda sağlayan bu yöntemin asıl amacı, kısa süre içerisinde çocuklara okuma yazma öğretmektir. Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur. Çünkü temel öğretim ilkeleri olan basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar, karma yöntemle okuma yazma öğrenen bireylerin (yetişkinlerde olmayabilir) bir takım sorunlarla karşılaşmasına neden olacaktır (Köksal, 2001, s. 38).

Bu yöntemde çocuklar aynı anda birçok uyaran (cümle, kelime, hece ve harf) ile karşı karşıya kaldıkları için okuma yazmayı kavramada bocalarlar. Bu alanda yapılan çalışmalar, bu yöntemle öğretim yapıldığında kısa sürede okuma yazma öğretildiğini fakat hızlı, doğru ve anlayarak okumada sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. (Calp, 2009: 76). Ancak bu yöntem sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerin ve yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde ve mihver derslerin işlenişinde kullanıldığında avantaj sağlamaktadır (Tok, 2001, s. 274).

Bu yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- *Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamaz.*
- *Öğrenciler okuduklarını anlama becerisini üst sınıflarda yoğun bir çaba neticesinde kazanabilirler.*
- *Öğrenciler ilkokuma ve yazma sürecini çok hızlı bitirdiklerinden, sözcükleri telaffuzda zorlanırlar bölgesel ağız farklılıklarından kaynaklanan konuşma kusurları yazılı ifade biçimine yansır* (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 88).

2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde 1 Kasım 1928 tarihinden itibaren temeli Latin harflerine dayanan yeni Türk alfabesine geçilmiştir. Yeni Türk alfabesine geçilmesiyle birlikte 1968 ilkokul programına kadar ilkokuma yazma yöntemi olarak karma ve çözümleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. 1968 İlkokul programında ilkokuma yazma yöntemi olarak çözümleme yöntemi benimsenmiş ve 2005 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile çağın gerisinde kalmamak, düşünen, üreten, araştıran ve bilgiye ulaşmak için çaba sarf

eden bireyler yetiştirmek hedeflenmiş ve bu amaçla yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri esas alınarak ilköğretim programları değiştirilmiştir. Bu değişim İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına da (1-5. sınıflar) yansımıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar) 2004–2005 öğretim yılında 9 il ve 120 ilköğretim okulunda pilot uygulama yapılarak geliştirilmiş ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile ülke düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile birinci sınıflarda 1968 ilkokul programından beri uygulanmakta olan “Çözümleme Yöntemi” terk edilmiştir. Yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” getirilmiş ve birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir (Alyıldız, 2011, s. 40).

Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra sırasıyla seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Ses öğretim sürecinde sırasıyla dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2013, s. 87). Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilkokuma yazma sürecinde okuma ve yazma birlikte verilmektedir. Okunan her öge yazılmakta, yazılanlar da okunmaktadır (MEB, 2009, s. 232).

2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar) STCY’nin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- *Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.*
- *İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.*

- *Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilkokuma yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilkokuma yazmayı öğrenmektedir.*
- *Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.*
- *Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.*
- *Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.*
- *Yöntemin bir gereği olarak ilkokuma yazma öğretiminde ses, harf, 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 ilkokuma yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.*
- *Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.*
- *Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.*
- *Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.*

- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2009, s. 233-234).

2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre ilkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - Kolay okunmasına,
 - Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - Anlamanın açık ve somut olmasına,
 - Anlamanın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme

- *Deftere, yazı tahtasına vb. yazma*
- *Yazılanları sergileme*
- *Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma* (MEB, 2009, s. 234).

2.3.4.3. Bitişik Eğik Yazı

Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1 Kasım 1928 tarihinde gerçekleştirilen Harf İnkılabıyla Osmanlı Alfabesinin yerine, Latin Alfabesinin Türkçeye uyarlanmış hali olan Yeni Türk Alfabesine geçilmiştir. Yeni Türk Alfabesiyle birlikte okuma yazma seferberliği başlatılmış ve yazıda bitişik eğik yazı kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilk kuşaklarında bitişik eğik yazı yazmada başarıya ulaşılmıştır.

2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla (1-5. Sınıflar) ilkokuma yazma öğretiminde STCY geçilmiştir. Programın en önemli ve devrim sayılabilecek yanı ise; Latin alfabesini kullanan tüm ülkelerde olduğu gibi, artık ülkemizde de birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla yazmaya başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılmasıdır. Bu toplumumuzun tüm bireylerinin hayat boyu kullanacakları bir iletişim aracının güzelleşmesi anlamına gelmektedir. Programlardaki olumluluğa rağmen cumhuriyet döneminin ilk kuşakları hariç, başarısız olduğumuz bir alandır (Uysal, 2008, s. 313).

“Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, hecelerin de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık haline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir” (Güneş, 2006, s. 17). Bitişik eğik yazı eğitimi, öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığının temelini oluşturmaktadır (Yalçın, 2006, s. 44).

Bitişik eğik yazı;

- Akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemesi,

- Geri dönüşlere izin vermemesinden dolayı, yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlaması,
- Kinestetik zekayı geliştirmesi ve zihinsel gelişimi desteklemesi,
- Bağlantılı ve ayrıntılı düşünme ile dikkati geliştirmesi,
- Öğrencinin kendisini ifade etmesini kolaylaştırması,
- Öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırarak, sanatsal gelişimine katkıda bulunması,
- Kelimeyi tanımayı kolaylaştırması,
- Hecelemeyi önlemesi,
- Rakam ve işaretlerin daha kolay fark edilmesi gibi nedenlerden dolayı ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri ilköğretimlerde kullanılmaktadır (Güneş, 2013, s. 181-182).

2.3.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar) STCY'nin aşamaları aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2009, s. 234-235):

1. İlkokuma yazmaya hazırlık

2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme

- *Sesi hissetme ve tanıma*
- *Sesi/harfi okuma ve yazma*
- *Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma*
- *Metin oluşturma*

3. Okuryazarlığa ulaşma.

İlkokuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009, s. 235).

2.3.4.4.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında üç tür hazırlık yapılmaktadır. Bunlar:

1. Genel Hazırlık
2. Okumaya Hazırlık
3. Yazmaya Hazırlık

2.3.4.4.1.1. Genel Hazırlık

Genel hazırlık çalışmaları kapsamında; öğrencileri tanıma, sınıf kurallarını belirleme ve buna öğrenci katılımını sağlama, etkili iletişimi sağlayacak sınıf düzeni oluşturma ve oryantasyon gibi çalışmalar yapılmaktadır (Alyıldız, 2011, s. 43).

2.3.4.4.1.2. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık çalışmalarında öğrencilerin sırada oturma şekilleri ve kitapları tutma şekilleri ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Öğrencilerin sırada nasıl oturmaları gerektiği ve kitapları kullanırken nelere dikkat etmeleri gerektiği uygulamalı olarak anlatılarak gösterilmektedir.

Yine okumaya hazırlık çalışmalarında öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmaktadır. Bu amaçla şu etkinlikler yapılmaktadır:

- Öğrencilerden resimli kitaplardaki resimleri tanımalarını isteme
- Kitapta görmüş olduğu görsellerdeki ayrıntıları anlatma
- Söylenen kelimenin kitaptaki görsel karşılığını bulma
- Kitaptaki görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma
- Sorulan sorulara kitaptaki görsellerden yararlanarak cevap verme (Göçer, 2014, s. 33-34).

2.3.4.4.1.3. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında öğrencilerin parmak kaslarını geliştirici etkinlikler (parmak uçlarını sıraya vurarak yağmur sesi çıkarma, elma armut toplama veya far söndürme taklidi yapma), boyama çalışmaları, kalem tutma çalışmaları, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları yapılmaktadır.

2.3.4.4.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten/harften anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

2.3.4.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. İlkokuma yazmaya başlamanın belki de en önemli aşamasıdır. Çünkü öğrenci öğretmenin istediği sesi kavraması için önce sesi hissetmesi gerekmektedir. Öğrenci hissetmediği sesi tanıyamayacak ve doğal olarak da sesi kavrayamayacaktır. Sesi hissedip kavradıktan sonra hece, kelime ve cümle oluşturma aşamaları çorap söküşü gibi kendiliğinden gelecektir.

Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmaktadır:

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici etkinlikler

- Sesin geçtiği varlıklara örnek bulma etkinliği,
- Kim ya da neyin bu sesi çıkardığının tartışılması,
- Verilen sesin geçtiği öğrencilerin adlarının bulunması.

Görsellerden yararlanarak sesi tanıma ve hissetme etkinlikleri

- Çeşitli varlıkların resimleri gösterilerek istenilen sesin hangi varlığın sesinde bulunduğu, hangilerinde bulunmadığının sorulması,
- Ses hissedildikten sonra, bir kağıt verilerek sesin bulunduğu bir varlığın çizilmesinin istenmesi,
- Sesin geçtiği görsellere örnekler verilerek tanıtılan ses vurgulanması,
- Öğrencilerden gösterilen görsellerde tanıtılan ses geçiyorsa alkış tutmaları, geçmiyorsa ses çıkarmamalarının istenmesi,
- Bir dizi görsel içerisinden sesin geçtiği görselleri söylemelerinin istenmesi,
- Bir dizi görsel içerisinden hangi görselde istenilen sesin olduğu sorularak, sesin görsel içinde çift veya daha fazla mı başta mı ortada mı ya da sonda mı geçtiğini söylemelerinin istenmesi.

Tanıtlanacak sesi anlamalı hale getirme etkinlikleri

- Tanıtılacak ses ile ilgili drama yapılması (bebek uyutma), tekerleme/şarkı söylenmesi, bilmece sorulması, küçük bir şiir okunması veya bir öykü ya da bir olayın kurgulanıp anlatılması (Göçer, 2014, s. 40-41).

2.3.4.4.2.2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

Sesi/harfi okuma ve yazma aşamasında şu etkinliklere yer verilebilir.

1. Harfin yazılışını öğrenme

Harfin yazılışını öğretmeden önce öğretmen sesleri sembollerle ifade ettiğimizi, bu sembollerinde harfler olduğunu anlatmalıdır. Daha sonra öğretmen tanıtılacak sesi tahtaya büyükçe yazarak öğrencilerin, harfin nasıl yazıldığını dikkatlice izlemesini ister. Sesin yazılışını gösterdikten sonra; öğrencilerin tahtada yazılan harfin üzerinden gitmesi, kum masasında harfin yazılması, elleriyle ve başlarıyla havada harfin yazılması gibi çalışmaların yapılması sağlanabilir.

2. Harfi satır çizgileri arasına yazma

Tahtada satır çizgileri üzerine yazılmış olan harfin üzerinden öğrencilerin gitmesi sağlanabilir. Satır çizgilerine yazılmış olan kılavuz harfler fotokopi çekilip, dağıtılarak öğrencilerin üzerinden gitmesi sağlanabilir. Son olarak da öğrenilen harflerin yazı defterine yazılmaları istenebilir.

3. Yazılan sesi farklı karakterle (dik temel harflerle) yazılmış olan metinler üzerinde buldurma

Öncelikle öğretmenin çocuklara yazdıkları harflerin kitaplarda farklı yazıldığını, ancak yazdıkları ile aynı harf olduğu açıklamalıdır. Daha sonra ise sınıf kitaplığından seçilen kitaplardan, ders kitaplarından ya da gazete ve dergilerden öğrenilen sesin bulunarak okunması istenebilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 113-114).

2.3.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Hece, kelime ve cümle oluşturma çalışmalarına ilk iki ses (e,l) öğretildikten sonra başlanarak okuryazarlığa ulaşma sürecine kadar devam edilir. Öğretilen ilk seslerle birlikte heceler oluşturulur, hecelerle kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturularak okuryazarlığa ulaşılır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:

- *Verilen ilk iki sesin/harfin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.*
- *Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.*
- *Verilen her yeni ses/harf, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.*
- *Her ses/harf grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.*
- *Sesler/harfler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen özel adlar büyük harf yazımının öğretimi amacıyla kullanılmalıdır.*
- *Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.*
- *Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (MEB, 2009, s. 242).*

2.3.4.4.2.4. Metin Oluşturma

Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında öğrenciler, öğrenmiş olduğu kelimelerle, anlamlı cümleler oluşturmaya başlar. Metin oluşturma aşamasında ise öğrenciler, oluşturdıkları bu cümleleri, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirerek metin oluştururlar. Öğrencilere metin yazdırırken dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgileri üzerine yazmalarına dikkat edilmelidir. Yine öğrencilerin bitişik eğik yazıyla, yazı estetiğine ve doğru yazmalarına dikkat ederek yazmalarına dikkat edilmelidir (MEB, 2009, S. 242).

2.3.4.4.3. Okuryazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilkokuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Artık öğrencilerin rahat bir şekilde okuduklarını yazdıkları ve yazdıklarını okudukları bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen tarafında seçilen ve çocukların seviyesine uygun şiirler, tekerlemeler, hikayeler ve okuma parçaları çocuklara sesli bir şekilde okutularak yazdırılabilir. Özellikle bu aşamada çocukların okumalarının gelişmesi için sesli okuma çalışmalarına bolca yer verilmelidir. Yine yazılı olarak kendilerini ifade etmeleri için, yazma çalışmalarına da özen gösterilmelidir. Bu aşamada çocukların yazılarını tek çizgili defter satırı üzerine yazmalarına dikkat edilmelidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, STCY ve ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Tuna (1997), tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma Öğretiminde İllüstrasyon’dan Faydalanma” konulu tez çalışmasında ilkokuma yazma öğretiminde öğrenilecek harf ve kelimenin, ilgili objenin illüstrasyonu ile birlikte verilmesinin harf öğretimini, dolayısı ile okuma yazmayı kolaylaştıracağı üzerinde durulmuştur. Çalışmada ilkokuma yazma eğitimi sürecinde harflerin ve kelimelerin akılda kalıcılığı ile öğrenirliğinin, görsel algıların uyarılması ile hız kazanacağı düşünülmüş harfler ve kelimeler kendisiyle ilgili illüstrasyonu ile birlikte verilmiştir. Çalışmada öğretilecek harf ve kelimeyle ilgili objenin illüstrasyonun, çocuklara yönelik olması ve öğretme amaçlı kullanılmasından dolayı illüstrasyonların görsel olarak doğru anlaşılmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde, çocukların yaşına uygun olarak kullanılan illüstrasyonların 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenme hızını artırdığı gözlemlenirken, sanatsal nitelik bakımından zayıf, monoton üslupla yapılan, çocuğun yaşına ve seviyesine uzak olan illüstrasyonların çocuklarda öğrenme hızını düşürdüğü görülmüştür. Yine yapılan araştırmada çocukların yaşına ve seviyesine uygun illüstrasyonların çocukların estetik duygusunu geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Karakelle (1998), tarafından Ankara ilinde 96 öğrenci üzerinde yapılan “İlk Okuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler” isimli doktora çalışmasında öğrencilerin okuma yazmaya başlamadan önce sahip oldukları belirli bilişsel niteliklerin, okuma becerisini kazanma süresi ile yıl sonu okuma hızı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okumanın kazanılmasının birden fazla faktörün etkileşimi neticesinde gerçekleşen karmaşık bir süreç olduğu, ilkokuma sürecini açıklamada sadece bilişsel süreçlerin yeterli olmadığı, duyuşsal süreçlerinde dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine ele alınan değişkenler içerisinde okumayı kazanma süresindeki varyansı en iyi açıklayan faktörün, işitsel uyarıların yazılı tepkilere dönüştürme becerisi olduğu görülmüş ve ilkokumanın kazanılma sürecinde dile ilişkin kavram bilgisi etkili bulunmamıştır.

Stokes (2001), yapmış olduğu araştırmada görsel okuryazarlık kavramı üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek literatür taraması yapmıştır. Yapmış olduğu araştırmayla eğitim ve öğretimde görsellerin kullanılmasının artırılması ve öğrencilerin sözel, matematik ve okuma becerileri ile birlikte görsel becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmada görsel ögelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasının pozitif sonuçlar ortaya çıkaracağı vurgulanmıştır.

Hibbing ve Ericson (2003), yapmış olduğu “Bir Resim Bin Kelimeye Bedel: Orta Okulda Okuma Güçlüğü çeken ğrencilerin Anlama Düzeylerini Artırmak İçin Görseller Kullanma” isimli araştırmada görsellerin öğrencilerin anlama düzeylerini artırıp artırmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okunan parçaya uygun olarak kullanılan görsellerin, parçada ne olup bittiğini anlamada öğrencilere yardımcı olduğu ve karmaşık gelen okuma parçasını öğrenciler için anlamlı hale getirdiği ifade edilmiştir. Çalışmada okuma sırasında zihinlerinde görsel imaj oluşturan öğrencilerin okuduklarını anlamlandırdıkları, görsel imaj oluşturamayan öğrencilerin ise okuduklarını anlamada güçlük çektikleri belirtilerek, görsel imaj oluşturamayan öğrencilere yardımcı olmak için ek görsellere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Sönmez (2006), yapmış olduğu araştırmada birinci sınıf ğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin uygulanmasında karşılaştığı güçlükleri ve bunlara karşı çözüm önerilerini araştırmıştır. Ankara 8. Eğitim bölgesindeki tüm okullardaki birinci sınıf öğretmenleri (50) zerinde çalışmasını uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu, kalabalık sınıflarda okuma yazma ğretiminde zorlukların yaşandığı, öğrencilerin bitişik el yazısını yazmada zorlandığı, velilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, ilköğretim müfettişlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında öğretmenlere yardımcı olmakta zorlandığı, ilkokuma yazma etkinliklerinde kullanılan araçları bulmada öğretmenlerin zorlandığı ifade edilmiştir.

Özsoy (2006), yapmış olduğu araştırmada birinci sınıf ğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin uygulanmasında karşılaştığı güçlükleri ve bunlara karşı çözüm önerilerini araştırmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde 242 okulda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf ğretmenleri,

öğrencilerin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini uygun kullanamama gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin sınıfta öğrendikleri hece, kelime ve cümleleri tanımada zorluk çekmediğini ancak yeni öğrenilen hece, kelime ve cümleleri tanımada ve okumada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yeni yöntemin çok sayıda resim, sözcük ve cümle gibi birçok materyal gerektirdiğini ve bunlara ulaşma noktasında sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında en çok yaşanan sorunun öğrencilerin sesleri birbirine karıştırması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler en çok öğrencilerin “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-g, n-l, n-m, z-s, g-g, g-y, k-g ve d-t” seslerini birbirine karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin çoğunun kelimenin içindeki sesi hissetmede zorluk yaşadığını belirtmişlerdir.

Turan, 2007 yılında yapmış olduğu araştırmada 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkokuma yazma öğretiminde uygulamaya konan Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Yapılan bu araştırma toplam 9 ilde 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Yapılan araştırmada katılımcılar STCY ve bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda velilerin STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu yöntemi kısmen olumlu buldukları ve bitişik eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre STCY’yi daha olumlu bulurken, bitişik eğik yazı konusunda ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerinin, sınıf öğretilmelerine göre daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre STCY’ni daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2007), yapmış olduğu araştırmada ilkokuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup, 230 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde oyunları kullandıklarını, oyunları kullanırken de materyallerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri yaşa, cinsiyete,

mezun olunan okul türüne, lisansüstü eğitim alıp almamalarına, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına ve bulundukları okulların sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretiminde oyunların çok faydalı olduğunu, öğrencilerin ilgisini çektiğini, her öğretmenin kullanması gerektiğini, öğrencilerin toplumsal ve kültürel gelişimlerine hitap ettiğini, öğrencilerin yaratıcılık ve estetik değerlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Samancı, 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ele almıştır. Bu amaçla Aydın'ın Didim ilçesinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kaynak kitap olarak kullanılan “okuma yazma öğreniyorum” kitabını yetersiz bulduğunu, bu sebeple ek kaynak kitaplara gereksinim duyduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenler kaynak kitaptaki yanlış ve eksiklere örnek olarak; sözcüklerin hecelerine yanlış ayrıldığını, ses öğretimindeki etkinliklerin bir sayfa ile sınırlandığını, örnek olarak verilen sözcüklerin soyut ve çocukların günlük hayatta çok sık karşılaşmadığı seviyelerine uygun olmayan sözcükler olduğunu, öğretilen sesle birlikte verilen görselin sesle ilgisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Bektaş, 2007 yılında yapmış olduğu araştırmada Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle gerçekleştirilen ilkokuma ve yazma öğretimi sürecini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Yapılan araştırmada 4 ayrı okuldan 7 öğretmenle her biri ile 4 ayrı yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yine 40 ilköğretim okulundaki 172 sınıf öğretmenine yıl sonunda anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin % 59'u STCY ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin % 68'i ise aldıkları eğitimi yetersiz bulduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, “Okuma-Yazma Öğreniyorum” kitabını ve STCY için hazırlanan diğer kaynakları yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin en çok, içinde b, g, c, ğ, d, h, j ve y seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta zorluk çektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin, verilen sesin ortada bir yerde (sözcüğün başında ve sonunda olmayan bir yerde) bulunduğu sözcükleri bulmakta zorluk çektiğini belirtmişlerdir.

Kanmaz (2007), yapmış olduğu araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, sınıf mevcudu ve il-ilçe değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 176 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma katılan sınıf öğretmenleri STCY hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin STCY uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyet, kadro durumu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; mesleki kıdem, mezun olunan okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler STCY hakkında kılavuz kitap verilmesi ve seminerler yapılmasını olumlu karşılamışlardır.

Kuru (2008), yapmış olduğu araştırmada İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma toplam 150 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi artırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmediklerini ancak bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğunu ifade etmişler ve bu becerilere yönelik bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Değirmenci (2008), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini okutan öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma İstanbul'un Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde görev yapmakta olan 127 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre STCY ile okuma yazma öğretimini uygulamada kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeyleri birbirine benzemektedir. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı yazabilme becerileri birbirine benzemektedir. STCY ile ilgili hizmet içi eğitime

katılan öğretmenler, hizmet içi eğitimi yeterli görmektedir. Okuttukları sınıflarda öğrenci sayısı az olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazarken zorlandığını söylerken, öğrenci sayısı fazla olan öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazarken kısmen zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Geske ve Ozala (2008), yapmış olduğu araştırmada “İlköğretim Düzeyinde Okuma Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler” isimli araştırmasında ilköğretimde düşük okuma becerilerinin altında yatan sebepleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade ederek, ailelerin eğitim düzeyinin ve okul öncesinde ailelerin çocuklarına sesli kitap okuma yapmasının öğrencilerin başarılarını etkilediğini belirtmiştir.

Zayim (2009), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim birinci sınıfta kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin hece dönemini, öğretmen ve veli ile sınıflarda çekilen video çekimler ışığında değerlendirmeye çalışmıştır. Bu amaçla sosyoekonomik düzeydeki 3 farklı okuldaki 6 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfından seçilen 6 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda veliler; okul öncesi eğitimin okuma yazmaya olumlu yansımalarının olduğunu, STCY’nin eski yönteme göre rahat ve kolay olduğunu, çocukların daha çabuk okuma yazmaya geçtiğini ve bitişik eğik yazının öğrencileri zorladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenler; birinci sınıfta veli desteğinin önemli olduğunu, okul öncesi eğitimin okuma yazmada kolaylık sağladığını, yeni okuma yazma sistemi ile ilgili görüşme yapılan yıl içerisinde herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıflarda çekilen video kayıtlarında ise; bitişik eğik yazıyla ilgili sıkıntılar yaşandığı, ünsüz harflerin seslendirilmesinin zor olduğu, ezbere dayalı öğretilen harflerin zamanla unutulduğu, açık hecelerin öğrenilmesinin zor olduğu gözlemlenmiştir.

Evans, Saint-Aubin ve Landry (2009), yapmış olduğu “Anaokulu Öğrencileri Tarafından Kelime İsimleri ve Alfabe Kitabı Okuma: Bir Göz Hareketi Çalışması” isimli araştırmada çocukların kelimelere mi harflere mi yoksa görsellere mi dikkat ettikleri araştırılmıştır. Araştırma 51-71 ay arası yaşta olan 20 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmada kolay, basit ve anlaşılır olan yetişkin alfabe kitabı uygulanmıştır. Bu alfabe kitabında seslerle birlikte, seslerin yanında görsellerde

verilmiştir. Çocuklara verilen alfabe kitabını okumaları istenerek, çocukların göz hareketleri izlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda çocukların harflerden daha çok görsellere ve kelime başlarındaki ilk harflere baktığı gözlemlenmiştir. Yine bu araştırmada harf bilgisi olan öğrencilerin, harf bilgisi olmayan öğrencilere göre kelimelere daha çok baktıkları gözlemlenmiştir.

Yiğit, 2009 yılında ana dili Türkçe olmayan çocuklara Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırma Şırnak ilinde 31 ilköğretim okulunda görev yapan 120 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde sıralamışlardır. Bu güçlüklerle baş etme yöntemlerini ise; ders öğretiminde görsel materyallere ağırlık verme, şarkı, tekerleme, masal gibi etkinliklere bolca yer verme, birebir ilgilenme, konuşurken jest ve mimikleri kullanma şeklinde sıralamışlardır. Yine bu araştırma sonucunda görsel okuma sırasında hiç Türkçe bilmeyen ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin; gördüklerini ifade edememe, gördüklerini anlayamama, kelime telaffuzlarını yanlış yapma, kelimelerin anlamını bilememe ve Kürtçe söyleme gibi güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ise, görsel okuma sırasında sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, görsel okuma sırasında çıkan sorunlarla baş etmek için; görsel metin içindeki anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma yaptırdıklarını ve çalışmalarda somut materyaller kullanmaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bulut (2010), yapmış olduğu araştırmada okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılırken öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörleri belirlemeyi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma Kars ilindeki 20 öğrenci ve 126 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma yazmaya geçiş sürecini; okula devam etmediği gün sayısı, çevresinde güzel okuma ve yazma açısından örneklerin olması, ailenin eğitim durumu, ailenin eğitime bakış açısı, veli-okul ilişkileri,

öğrencinin hazır bulunuşluğu, öğrencinin psikolojik durumu (dikkat düzeyi, anlama kapasitesi, öğrenme güçlüğü, iletişim kurma becerisi, farkındalık düzeyi, motivasyon durumu, kaygı durumu, öz yeterlik durumu, benlik saygısı) gibi faktörlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Emeç, 2011 yılında yapmış olduğu araştırmada Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaşmış olduğu problemleri ortaya koymaya çalışarak, öğretmenlerin bu problemler karşısında ortaya koymuş olduğu çözüm yollarını araştırmıştır. Bu araştırmayı geçmiş yıllarda birinci sınıf okutma deneyimine sahip 79 sınıf öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşmış olduğu kendisinden kaynaklı problemler; tecrübesizlik, uyum sorunu ve yaşadıkları yerde kendilerini yabancı ve yalnız hissetmeleridir. Öğrenci kaynaklı problemler, öğrencilerin ailede öğrendikleri ana dilini devam ettirme isteğidir. Aile ve çevreden kaynaklı problemler ise ailede ve öğrencinin bulunduğu çevrede ana dilin Türkçe olmamasından kaynaklı sorunlardır.

Babayiğit (2012), yapmış olduğu çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemin’de verilen ses sıralamasında değişiklikler yaparak, alternatif ses sıralamasının etkililiğini denemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin; okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi ve okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin dikte becerisi açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark deney grubu lehinedir. Yapılan araştırmada kontrol grubu sınıf öğretmeni; ilkokuma yazma kitaplarının görseller açısından yeterli olmadığını, desteklenmesi gerektiğini, kitapların görseller yönünden daha zengin olmasının çocuklar açısından okuma ve yazmayı daha da kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Bektaş (2013), yapmış olduğu araştırmada ilkokuma yazma öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara karşı öğretmenlerin ürettiği çözüm yollarını incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Yapılan

araştırmada ilkokuma yazma ğretimi sırasında karşılaşılan problemler; ğrenci, veli, ğretmen, program ve okul kaynaklı problemler şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma ğretiminde programdan kaynaklı sorunlara baktığımızda, ğrenciler STCY’de daha erken okumaya geçmesine rağmen, cümle çözümlleme yöntemine göre çok akıcı okuyamadıkları, okuduklarını iyi yazamadıkları ve okuduklarını çok iyi anlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine kullanılmakta olan bitişik eğik yazı sisteminin çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmakla birlikte, bu yazı karakterinin sadece okulda kullanıldığı fakat evde, çevrede, televizyonda ve Türkçe ders kitaplarında kullanılmadığından dolayı çocuklarda bocalamalar ve düz yazıyı gördüğünde okuyamama gibi sorunların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna zm nerisi olarak öğrencilere bitişik eğik el yazısıyla birlikte dik temel harflerinde öğretilmesi gerektiği savunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme ile verilerin toplanması, analizi ve kullanılacak istatistiksel yöntemler yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların görsel sözlüklerinde bulunan görseller içindeki seslerin konumunun sesi hissetmelerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, belirli bir grubun bir konuyla ilgili görüşlerini ya da özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplandığı çalışmalar olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.177).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Esenler, Dumlupınar, Özel Güzide Hanım, Gönül İhsan Tangülü ilkokullarında öğrenim görmekte olan toplam 91 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çocukların görsel sözlüklerinde bulunan görseller içindeki seslerin konumunun sesi hissetmelerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çocukların verilen ölçme aracındaki görselleri tanımasında ve sesi hissetmesinde sosyoekonomik durumun da etkisi amaçlandığından dolayı araştırmanın amacı ve yöntemi gereği örnekleme seçimine gidilmiştir.

Örneklem seçimi için Elazığ il merkezindeki tüm ilkokullar belirlenerek okulların bulunduğu sosyoekonomik düzey ile ilgili değerlendirmeler yapılmış ve il milli eğitim müdürlüğünden, ilköğretim müdürlerinden ve kendileri de öğrenci velisi olan birkaç veliden bu konuda bilgi alınmıştır. Bu bilgiler dâhilinde okullar sosyoekonomik düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Sosyoekonomik düzey; düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey olarak gruplandırıldığından bu grupları en iyi temsil edecek okullar belirlenmeye çalışılmıştır. Okullar sosyoekonomik olarak gruplandıktan sonra her sosyoekonomik düzeyden bir okul ve bunlara ek olarak birde özel okul örnekleme dahil

edilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesi tercih edilmiştir. Bu örneklem yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, örneklem seçiminde kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan ve zaman almayan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113). Okulların sosyoekonomik düzey belirtisi olarak öğrencilerin genelinin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi (ailenin aylık gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumları gibi sosyoekonomik düzeyi belirleyici özellikler), okulun sosyoekonomik düzeyini temsil edici olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubu toplam 91 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

“Çocukların Görsel Sözlüklerinde Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Sesi Hissetmelerine Etkisi” isimli bu araştırma ile ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde seslerin hissedilmesi aşamasında, öğrencilerin görsel sözlüklerinde seslere dayalı en çok tanıdığı görselleri belirlemek ve bu görsellerdeki sesin hangi konumunun çocuklar tarafından daha rahat bir şekilde hissedildiğini uygulamalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında birinci sınıf öğrencilerinin görsel sözlüklerinde yer alan seslere dayalı en çok bildiği görseller belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan hareketle Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği geliştirilmiştir (Ek-1). Araştırmacı tarafından literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak seslere dayalı görsel sözlük belirleme çalışması yapılmıştır. Seslere dayalı görsel sözlük belirleme çalışmasında araştırmaya dahil edilen toplam dokuz sese (e,l,a,t,i,n,o,r,m) ait, seslerin görsel içinde başta, ortada, sonda, çift veya daha fazla olma durumuna göre seslere dayalı görsel sözlük oluşturulmuştur. Hazırlanan görsel sözlük araştırmacı tarafından daha önce oluşturulan seslere dayalı görseller havuzundan seçilen görsellerle oluşturulmuştur. Bu görseller havuzunda “e” sesi için 92, “l” sesi için 100, “a” sesi için 350, “t” sesi için 116, “i” sesi için 64, n sesi için 113, “o” sesi için 73, “r” sesi için 132 ve “m” sesi için 79 görsele yer verilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınarak, görseller havuzundan seçilen görsellerle Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği geliştirilmiştir. Görseller havuzundan, araştırmaya dahil edilen her ses için seslerin

başta, ortada, sonda, çift veya daha fazla olma durumuna göre sesin görsel içindeki her konumundan 4 tane görsel olmak üzere, toplam her ses için 16 görsel belirlenmiştir. Örneğin “e” sesi için başta, ortada, sonda, çift veya daha fazla olacak şekilde “e” sesinin her konumu için en az 4 görsel seçilerek Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği oluşturulmuştur. Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği oluşturulurken seslerin görsel olarak rahat bir şekilde ifade edilebilecek ve öğrenciler tarafından tanınabilecek görseller olmasına dikkat edilmiştir. Gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra hazırlanan Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğiyle, asıl araştırmada kullanılacak ölçme aracını belirlemek için 50 öğrenci üzerinde ön pilot uygulama çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında 50 öğrenci üzerinde uygulanmış olan Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinde, sesin konumuna göre öğrencilerin en çok tanıdığı görsellerle asıl araştırma ölçeği olan Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği oluşturulmuştur. Daha sonra ise oluşturulan bu ölçekle, öğrencilerin sesleri görsel içerisinde hangi konumuna göre daha iyi hissettikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeğini oluşturmak için 50 öğrenci üzerinde uygulanan Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin “E” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Ev	50	100,0	Kedi	50	100,0	Sandalye	50	100,0	Kelebek	50	100,0
El	48	96,0	Domates	50	100,0	Düğme	48	96,0	Telefon	48	96,0
Elma	46	92,0	İnek	47	94,0	Fare	36	72,0	Ekmek	48	96,0
Emzik	46	92,0	Tren	39	78,0	Şişe	33	66,0	Deve	47	94,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin “e” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “e” sesinin, başta geçtiği görseller içinde en çok ev (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok kedi- domates (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok sandalye (% 100,0), çift veya daha fazla geçtiği görseller içinde en çok kelebek (% 100,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin “L” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Limon	48	96,0	Balon	50	100,0	Çatal	50	100,0	Keloğlan	49	98,0
Lokum	42	84,0	Aslan	50	98,0	Fil	49	98,0	Leylek	43	86,0
Lavabo	22	44,0	Salıncak	49	98,0	Dil	49	98,0	Lale	13	26,0
Leğen	17	34,0	Eldiven	38	76,0	Davul	49	98,0	Leblebi	14	28,0

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “l” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “l” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok limon (% 96,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok balon-aslan (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok çatal (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok keloğlan (% 98,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin “A” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
At	50	100,0	Çorap	50	100,0	Dondurma	50	100,0	Tavşan	50	100,0
Arı	50	100,0	Kulak	50	100,0	Yumurta	50	100,0	Anahtar	49	98,0
Armut	49	98,0	Kaşık	50	100,0	Çorba	49	98,0	Makarna	49	98,0
Askı	45	90,0	Çay	49	98,0	Fırça	41	82,0	Bardak	49	98,0

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin “a” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “a” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok at-arı (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok çorap-kulak-kaşık (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok dondurma-yumurta (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok tavşan (% 100,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin “T” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Tarak	50	100,0	Anahtar	49	98,0	Bulut	50	100,0	Patates	47	94,0
Tesbih	43	86,0	Gazete	49	98,0	Bisiklet	50	100,0	Traktör	46	92,0
Tren	39	78,0	Kitap	48	96,0	Simit	50	100,0	Atlet	41	82,0
Top	49	98,0	Ütü	47	94,0	Gofret	27	54,0	Atatürk	40	80,0

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin “t” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “t” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok tarak (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok anahtar-gazete (% 98,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok bulut-bisiklet-simit (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok patates (% 94,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin “İ” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
İnek	47	94,0	Diş	49	98,0	Kedi	50	100,0	Simit	50	100,0
İp	37	74,0	Biber	49	98,0	Cami	49	98,0	Silgi	49	98,0
İskelet	38	76,0	Çiçek	49	98,0	Gemi	41	82,0	Civciv	48	96,0
İğne	32	64,0	Zil	33	66,0	Sürahi	26	52,0	Çivi	31	62,0

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin “i” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “i” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok inek (% 94,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok diş-biber-çiçek (% 98,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok kedi (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok simit (% 100,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin “N” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Nar	45	90,0	Güneş	50	100,0	Burun	50	100,0	Pantolon	49	98,0
Nazar Boncuğu	43	86,0	Karınca	47	94,0	Yılan	49	98,0	Penguen	43	86,0
Nal	9	18,0	Ayna	41	82	Tren	39	78,0	Ananas	33	66,0
Nohut	7	14,0	İncir	33	66,0	Koyun	24	48,0	Fincan	30	60,0

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin “n” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “n” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok nar (% 90,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok güneş (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok burun (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok pantolon (% 98,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin “O” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Okul	50	100,0	Balon	50	100,0	Palyaço	50	100,0	Robot	50	100,0
Oje	39	78,0	Çorap	50	100,0	Radyo	38	76,0	Otobüs	50	100,0
Odun	27	54,0	Kamyon	38	76,0	Vazo	35	70,0	Horoz	39	78,0
Ot	1	2,0	Top	49	98,0	Lavabo	22	44,0	Bonibon	38	76,0

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin “o” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “o” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok okul (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok balon-çorap (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok palyaço (% 100,0), çift geçtiği görseller içinde en çok robot-otobüs (% 100,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin “R” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Robot	50	100,0	Araba	50	100,0	Biber	49	98,0	Traktör	46	92,0
Ruj	34	68,0	Arı	50	100,0	Çadır	49	98,0	Hamburger	36	72,0
Ranza	16	32,0	Bayrak	49	98,0	Defter	29	58,0	Berber	20	40,0
Rende	7	14,0	Bardak	49	98,0	Tır	19	38,0	Fermuar	8	16,0

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin “r” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “r” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok robot (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok araba-arı (% 100,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok biber-çadır (% 98,0), çift geçtiği görseller içinde en çok traktör (% 92,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin “M” Sesine Ait Görselleri Tanıma Dağılımı

Başta			Ortada			Sonda			Çift		
Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%	Görsel	f	%
Muz	50	100,0	Ekmek	49	98,0	Üzüm	49	98,0	Mum	49	98,0
Mısır	49	98,0	Limon	48	96,0	Kalem	49	98,0	Maymun	46	92,0
Makas	49	98,0	Emzik	46	92,0	Hortum	42	84,0	Çamaşır makinası	36	72,0
Mikrofon	45	90,0	Elma	46	92,0	Akvaryum	31	62,0	İmam	7	14,0

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin “m” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “m” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok muz (% 100,0), ortada geçtiği görseller içinde en çok ekmek (% 98,0), sonda geçtiği görseller içinde en çok üzüm-kalem (% 98,0), çift geçtiği görseller içinde en çok mum (% 98,0) görselini tanıdığı görülmektedir.

Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin 50 öğrenci üzerinde uygulanması sonucunda:

“e” sesi için ev (başta % 100,0), kedi (ortada % 100,0), sandalye (sonda % 100,0), kelebek (çift % 100,0), yumurta (çeldirici 1 % 100,0), çorap (çeldirici 2 % 100,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“l” sesi için limon (başta % 96,0), balon (ortada % 100,0), çatal (sonda % 100,0), keloğlan (çift % 98,0), domates (çeldirici 1 % 100,0), bardak (çeldirici 2 % 98,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“a” sesi için at (başta % 100,0), kulak (ortada % 100), dondurma (sonda % 100,0), tavşan (çift % 100,0), bisiklet (çeldirici 1 % 100,0), robot (çeldirici 2 % 100) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“t” sesi için tarak (başta % 100,0), gazete (ortada % 98), bulut (sonda % 100,0), patates (çift % 94), kaşık (çeldirici 1 % 100,0), fil (çeldirici 2 % 98,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“i” sesi için inek (başta % 94,0), diş (ortada % 98,0), kedi (sonda % 100,0), simit (çift % 100,0) aslan (çeldirici 1 % 98,0), otobüs (çeldirici 2 % 100,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“n” sesi için nar (başta % 90), güneş (ortada % 100,0), burun (sonda % 100,0), pantolon (çift % 98,0), çadır (çeldirici 1 % 98,0), palyaço (çeldirici 2 % 100,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“o” sesi için okul (başta % 100,0), çorap (ortada % 100,0), palyaço (sonda %100,0), robot (çift % 100,0), araba (çeldirici 1 % 100,0), arı (çeldirici 2 % 100,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“r” sesi için robot (başta % 100,0), araba (ortada % 100,0), biber (sonda % 98,0), traktör (çift % 92,0), yılan (çeldirici 1 % 98,0) davul (çeldirici 2 % 98,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak için belirlenmiştir.

“m” sesi için muz (başta % 100,0), ekmek (ortada % 98,0), üzüm (sonda % 98,0), mum (çift % 98,0), arı (çeldirici 1 % 100,0), güneş (çeldirici 2 % 100,0) görselleri araştırmada kullanılacak ölçme aracına konulmak üzere belirlenmiştir.

Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğini uygulama sonucunda her sese ait 4 görsel ve 2 çeldirici belirlenerek Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği hazırlanmıştır. Çeldiriciler belirlenirken çocukların seslere dayalı görsel sözlüklerindeki tanınma durumu dikkate alınmıştır. Çeldiricilerin tanınma yüzdesi ile sesin geçtiği 4 görselin tanınma ortalamasının yüzdesinin birbirine çok yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Uzman görüşü ve Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin ön uygulama sonuçlarıyla ölçme aracı son halini almış ve Ek-3 de verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği eylül-kasım ayları arasında belirlenen okullara gidilerek araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının uygulanmasında, STCY ses gruplarının öğretim sırası dikkate alınmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin görselleri tanıma ve sesleri hissetme durumu, soru cevap yöntemine dayalı olarak alınmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin cevaplarına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Değerlendirme Çizelgesine +,- şeklinde puanlanmıştır. Ölçme aracının uygulanması sırasındaki çalışmalar araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayarda, istatistik paket programında düzenlenerek çözümlemelere gidilmiştir. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili (cinsiyet, takvim yaşı, okul öncesi eğitim alma durumu ve süresi, anne-baba eğitim durumu,

okulun sosyoekonomik durumu ve türü) tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

2. Çocukların görsel sözlüklerinde, seslere göre en çok bulunan görselleri belirlemek için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır
3. Araştırmaya dahil edilen seslerin hangi konumunun öğrenciler tarafından daha çok hissedildiğini ortaya koymak için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.
4. Araştırmaya dahil edilen (e,l,a,t,i,n,n,o,r,m) seslere ait görselleri tanıma ve bu görseller içinde sesin konumlarına göre hissedilmesine ilişkin olarak;
 - a. Cinsiyet
 - b. Okul öncesi eğitim süresi
 - c. Okula başlama takvim yaşı
 - d. Okulun sosyoekonomik durumu ve türü

değişkenlerine göre inceleme yapılmış ve değişkenler arası anlamlı farkın olup olmadığını belirlemeye dayalı karşılaştırmalarda, ki kare testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin veriler ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar, bulgular ve tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okulun (sosyoekonomik) durumu ve türü, okula başlama takvim yaşı, okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitim süreleri, anne ve baba eğitim durumları, aile aylık gelir durumlarına ait bilgiler tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 10 da görülmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	39	42,9
Erkek	52	57,1
Toplam	91	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 91 öğrencinin % 42,9’nun kız öğrenci, % 57,1’inin erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşlarına göre dağılımı Tablo 11 de görülmektedir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşları Dağılımı

Okula Başlama Takvim Yaşı	N	%
65 Ay ve Altı	4	4,4
66-71 Ay	27	29,7
72 Ay ve Üstü	60	65,9
Toplam	91	100,0

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan 91 öğrencinin okula başlama takvim yaşlarına bakıldığı zaman % 4,4'ünün 65 ay ve altı, % 29,7'sinin 66-71 ay, % 65,9'nun ise 72 ay ve üstü takvim yaşına ait öğrenciler olduğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırma Yapılan Okulların Sosyoekonomik Durumu ve Türüne Göre Öğrenci Dağılımı

Araştırmaya katılan okulların sosyoekonomik durumu ve türüne göre öğrenci dağılımı Tablo 12 de görülmektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Okulların Öğrenci Dağılımı

Okulların Sosyoekonomik Durumu	Okul Türü	N	%
Düşük	Devlet	18	19,8
Orta	Devlet	18	19,8
Yüksek	Özel	18	19,8
Yüksek	Devlet	37	40,7
Toplam	4	91	100,0

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan 91 öğrencinin % 19,8'i sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının gittiği devlet okuluna, % 19,8'i sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan ailelerin çocuklarının gittiği devlet okuluna, % 19,8'i sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının gittiği özel okula ve

% 40,7'si ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının gittiği devlet okuluna gittiği görülmektedir.

4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	%
Okul Öncesi Eğitim Almış	86	94,5
Okul Öncesi Eğitim Almamış	5	5,5
Toplam	91	100,0

Tablo 13 incelendiği zaman araştırmaya katılan 91 öğrencinin % 94,5'nin okul öncesi eğitim almış olduğu, % 5,5'nin ise okul öncesi eğitim almamış olduğu görülmektedir.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süresine göre dağılımı Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresi Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	%
1 Yıl	44	51,2
2 Yıl	34	39,5
3 Yıl	8	9,3
Toplam	86	100,0

Tablo 14 incelendiği zaman araştırmaya katılan ve okul öncesi eğitim alan 86 öğrencinin % 51,2'sinin 1 yıl, % 39,5'nin 2 yıl, % 9,3'nün ise 3 yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durum Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	%
Okuryazar	2	2,2
İlkokul	17	18,7
Ortaokul	16	17,6
Lise	24	26,4
Ön lisans	3	3,3
Lisans	25	27,5
Lisansüstü	4	4,4
Toplam	91	100,0

Tablo 15 incelendiği zaman araştırmaya katılan 91 öğrencinin annelerinin eğitim durumuna baktığımızda % 2,2'sinin okuryazar, % 18,7'sinin ilkökul, % 17,6'sının ortaokul, % 26,4'ünün lise, % 3,3'ünün ön lisans, % 27,5'nin lisans, % 4,4'ünün ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 16 da görülmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durum Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	6	6,6
Ortaokul	10	11,0
Lise	32	35,2
Ön lisans	8	8,8
Lisans	28	30,8
Lisansüstü	7	7,7
Toplam	91	100,0

Tablo 16 incelendiği zaman araştırmaya katılan 91 öğrencinin babalarının eğitim durumuna baktığımızda % 6,6'sının ilkokul, % 11'nin ortaokul, % 35,2'sinin lise, % 8,8'nin ön lisans, % 30,8'nin lisans, % 7,7'nin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

4.1.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık aile gelir durumuna göre dağılımı Tablo 17 de görülmektedir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Aile Gelir Durum Dağılımı

Aile aylık gelir (TL)	N	%
0-1000	27	29,7
1001-2000	13	14,3
2001-3000	17	18,7
3001-4000	6	6,6
4001-5000	10	11,0
5001 ve üstü	18	19,8
Toplam	91	100,0

Tablo 17 incelendiği zaman araştırmaya katılan 91 öğrencinin ailesinin aylık gelir durumuna baktığımızda öğrencilerin, % 29,7'sinin 0-1000 arası, % 14,3'ünün 1001-2000 arası, % 18,7'sinin 2001-3000 arası, % 6,6'sının 3001-4000 arası, % 11'nin 4001-5000 arası, % 19,8'nin ise 5001 TL ve üzeri aylık aile geliri olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Dahil Edilen (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Seslere Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya dahil edilen seslere ait görseller tablolar halinde verilerek, öğrencilerin seslere ait görselleri tanımalarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Yine bu bölümde seslere ilişkin verilen görsellerde öğrencilerin verilen sesleri hissetme yüzde ve frekans değerleri verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

“E” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 18 de sunulmuştur.

Tablo 18. “E” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		Ev	Kedi	Sandalye	Kelebek	Yumurta	Çorap
E	Tanıma	f	91	91	91	91	91	91
		%	100	100	100	100	100	100
	Hissetme	f	84	41	44	56	67	69
		%	92,3	45,1	48,4	61,5	73,6	75,8
	Tanıyıp Hissetme	f	92,3	45,1	48,4	61,5	73,6	75,8
		%	92,3	45,1	48,4	61,5	73,6	75,8

“e” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 18 incelendiğinde, “e” sesi için belirlenmiş olan “e” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“e” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının “e” sesi için verilmiş olan görselleri (ev, kedi, sandalye, kelebek,) tanıdığı görülmektedir. Bu yönüyle “e” sesi için geliştirilmiş olan bu ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Yine öğrencilerin

tamamının “e” sesi için verilen görsellerin tamamını tanıyarak birinci sınıf Türkçe 1 dersinin temel öğrenme alanlarından olan dinleme alanına ait “Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır” kazanımını tüm öğrencilerin kazandığı da ifade edilebilir.

“e” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “e” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (ev: % 92,3), daha sonra ise sırasıyla sesin çift (kelebek: % 61,5), sonda (sandalye: % 48,4) ve ortada (kedi: % 45,1) geçtiği görselde hissettikleri görülmektedir.

“e” sesi için yapılan bu araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (yumurta) ve çeldirici 2 (çorap) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 73,6’sı çeldirici 1 (yumurta) görselinde, % 75,8’i ise çeldirici 2 (çorap) görselinde “e” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“L” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 19 da sunulmuştur.

Tablo 19. “L” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
L	Görsel		Limon	Balon	Çatal	Keloğlan	Domates	Bardak
	Tanıma	f	91	91	90	84	91	90
		%	100	100	98,9	92,3	100	98,9
	Hissetme	f	66	50	58	54	73	66
		%	72,5	54,9	63,7	59,3	80,2	72,5
	Tanıyıp Hissetme	%	72,5	54,9	64,4	64,2	80,2	73,3

“l” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 19 incelendiğinde “l” sesi için belirlenmiş olan “l” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“l” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının limon ve balon görsellerini tanıdığı, % 98,9’nun çatal görselini tanıdığı, % 92,3’nün ise keloğlan görselini tanıdığı görülmektedir.

“l” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “l” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (limon: % 72,5), daha sonra ise sırasıyla sesin sonda (çatal: % 64,4), çift (keloğlan: % 64,2) ve ortada (balon: % 54,9) geçtiği görselde hissettikleri

görülmektedir. Bu sonucun Yiğit'in (2009) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yiğit (2009) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlere, öğrencilerin en çok hangi durumda görsel içinde sesi bulmada zorluk çektiğini sormuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'i (% 45.5) sesin ortada olduğu durumda, 5'i (% 9,1) sesin sonda olduğu durumda, 1'i ise (% 1,8) sesin başta olduğu durumda öğrencilerin sesi hissetmede zorluk çektiğini ifade etmişlerdir.

“l” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (domates) görselini tanıdığı, % 98,8'nun ise çeldirici 2 (bardak) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 80,2'si çeldirici 1 (domates) görselinde, % 73,3'ü ise çeldirici 2 (bardak) görselinde “l” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“A” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 20 de sunulmuştur.

Tablo 20. “A” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		At	Kulak	Dondurma	Tavşan	Bisiklet	Robot
A	Tanıma	f	91	91	91	90	91	91
		%	100	100	100	98,9	100	100
	Hissetme	f	84	41	51	56	81	70
		%	92,3	45,1	56	61,5	89,0	76,9
	Tanıyıp Hissetme	f	84	41	51	56	81	70
		%	92,3	45,1	56,0	62,2	89,0	76,9

“a” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 20 incelendiğinde “a” sesi için belirlenmiş olan “a” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“a” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının at, kulak, dondurma görsellerini tanıdığı görülürken, % 98,9'nun tavşan görselini tanıdığı görülmektedir.

“a” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “a” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (at: % 92,3), daha sonra ise sırasıyla sesin çift (tavşan: % 62,2), sonda

(dondurma: % 56,0) ve ortada (kulak: % 45,1) geçtiği görselde hissettikleri görülmektedir.

“a” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (bisiklet) ve çeldirici 2 (robot) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 89’u çeldirici 1 (bisiklet) görselinde, % 76,9’u ise çeldirici 2 (robot) görselinde “a” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir. Öğrencilerin tamamının çeldirici 1 ve çeldirici 2 görselini tanıyarak, büyük çoğunluğunun (bisiklet: % 89,0 robot: 76,9) bu görsellerde “a” sesinin olmadığını sözlü olarak ifade etmesi, birinci sınıf Türkçe 1 dersinde dinleme öğrenme alanında yer alan “duyduğu sesleri ayırt eder” kazanımını öğrencilerin büyük çoğunluğunun kazandığı şeklinde ifade edilebilir.

“T” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 21 de sunulmuştur.

Tablo 21. “T” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		Tarak	Gazete	Bulut	Patates	Kaşık	Fil
T	Tanıma	f	90	90	91	90	91	89
		%	98,9	98,9	100	98,9	100	97,8
	Hissetme	f	67	58	71	66	68	69
		%	73,6	63,7	78	72,5	74,7	75,8
	Tanıyıp Hissetme	f	74,4	64,4	78,0	73,3	74,7	77,5
		%	74,4	64,4	78,0	73,3	74,7	77,5

“t” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 21 incelendiğinde “t” sesi için belirlenmiş olan “t” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“t” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının bulut görselini tanıdığı, % 98,9’nun ise tarak, gazete, patates görsellerini tanıdığı görülmektedir.

“t” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “t” sesini en çok, sesin sonda geçtiği görselde (bulut: 78,0), daha sonra ise sırasıyla sesin başta (tarak: % 74,4), çift (patates: % 73,3) ve ortada (gazete: % 64,4) geçtiği görselde hissettikleri görülmektedir.

“t” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (kaşık) görselini, % 97,8’inin ise çeldirici 2 (fil) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 74,7’si çeldirici 1 (kaşık) görselinde, % 77,5’i ise çeldirici 2 (fil) görselinde “t” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“İ” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 22 de sunulmuştur.

Tablo 22. “İ” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		İnek	Diş	Kedi	Simit	Aslan	Otobüs
İ	Tanıma	f	90	90	91	91	88	90
		%	98,9	98,9	100	100	96,7	98,9
	Hissetme	f	83	58	60	62	74	72
		%	91,2	63,7	65,9	68,1	81,3	79,1
	Tanıyıp							
	Hissetme	%	92,2	64,4	65,9	68,1	84,0	80,0

“İ” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 22 incelendiğinde “İ” sesi için belirlenmiş olan “İ” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“İ” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının kedi ve simit görselini tanıdığı görülürken, % 98,9’nun ise inek ve diş görselini tanıdıkları görülmektedir.

“İ” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “İ” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (inek: % 92,2), daha sonra ise sırasıyla sesin çift (simit: % 68,1), sonda (kedi: % 65,9) ve ortada (diş: % 64,4) geçtiği görselde hissettiği görülmektedir. Bu sonuç Bektaş’ın (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bektaş’ın (2007) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, çocukların en çok sesin

ortada geçtiği görsellerde (f=117, % 71,34), sonra sonda geçtiği görsellerde (f=25, % 15,24) daha sonra ise sesin başta geçtiği görsellerde (f=22, % 13,41) sesi hissetmede zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

“i” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin % 96,7’sinin çeldirici 1 (aslan) görselini, % 98,9’nun ise çeldirici 2 (otobüs) görselini tanıdıkları görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 84’ü çeldirici 1 (aslan) görselinde, % 80’i ise çeldirici 2 (otobüs) görselinde “i” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“N” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 23 de sunulmuştur.

Tablo 23. “N” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik	Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel	Nar	Güneş	Burun	Pantolon	Çadır	Palyaço
N	Tanıma	f	84	90	91	90	89
		%	92,3	98,9	100	98,9	97,8
	Hissetme	f	79	63	60	60	65
		%	86,8	69,2	65,9	65,9	71,4
	Tanıyıp Hissetme	%	94,0	70,0	65,9	66,6	73,0
							77,7

“n” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 23 incelendiğinde “n” sesi için belirlenmiş olan “n” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“n” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının burun görselini tanıdığı, % 98,9’nun güneş ve pantolon görselini tanıdığı, % 92,3’nün ise nar görselini tanıdığı görülmektedir.

“n” sesini hissetme aşamasında öğrencilerin “n” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (nar: % 94,0), daha sonra ise sırasıyla sesin ortada (güneş: % 70,0), çift (pantolon: % 66,6) ve sonda (burun: % 65,9) geçtiği görselde hissettiği görülmektedir.

“n” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin % 97,8’sinin çeldirici 1 (çadır) görselini, % 98,9’nun ise çeldirici 2 (palyaço) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında ise öğrencilerin % 73’ü çeldirici 1 (çadır) görselinde , % 77,7’si ise çeldirici 2 (palyaço) görselinde “n” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“O” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. “O” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		Okul	Çorap	Palyaço	Robot	Araba	Arı
O	Tanıma	f	90	91	90	90	91	90
		%	98,9	100	98,9	98,9	100	100,0
	Hissetme	f	86	55	66	70	74	75
		%	94,5	60,4	72,5	76,9	81,3	82,4
	Tanıyıp							
	Hissetme	%	95,5	60,4	73,3	77,7	81,3	82,4

“o” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 24 incelendiğinde “o” sesi için belirlenmiş olan “o” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“o” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının çorap görselini tanıdığı, % 98,9’nun ise okul, palyaço, robot görselini tanıdığı görülmektedir.

“o” sesini hissetme aşamasında ise öğrencilerin “o” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde (okul: % 95,5), daha sonra ise sırasıyla sesin çift (robot: % 77,7), sonda (palyaço: % 73,3) ve ortada (çorap: % 60,4) geçtiği görselde hissettiği görülmektedir. Bu sonuç Bektaş (2007) ve Yiğit’in (2009) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

“o” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (araba) ve çeldirici 2 (arı) görselini tanıdıkları görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 81,3’ü çeldirici 1 (araba) görselinde, % 82,4’ü ise çeldirici 2 (arı) görselinde “o” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“R” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. “R” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		Robot	Araba	Biber	Traktör	Yılan	Davul
R	Tanıma	f	90	91	91	83	91	91
		%	98,9	100	100	91,2	100	100
	Hissetme	f	80	78	76	76	60	72
		%	87,9	85,7	83,5	83,5	65,9	79,1
	Tanıyıp Hissetme	%	88,8	85,7	83,5	91,5	65,9	79,1

“r” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 25 incelendiğinde “r” sesi için belirlenmiş olan “r” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“r” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının araba ve biber görselini tanıdığı, % 98,9’nun robot görselini tanıdığı, % 91,2’sinin ise traktör görselini tanıdığı görülmektedir.

“r” sesini hissetme aşamasında ise öğrencilerin “r” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde (Traktör: % 91,5), daha sonra ise sırasıyla sesin başta (robot: % 88,8), ortada (araba: % 85,7) ve sonda (biber: % 83,5) geçtiği görselde hissettiği görülmektedir. Bu sonuç İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu kitabında geçen “*Sessiz harflerin tanıtılmasında kullanılan kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve*

başta olduğu örnekler seçilmelidir. Bütün sessiz harflerin tanıtılmasında bu yöntem uygulanmalıdır.” ibaresi ile tutarlılık göstermemektedir (MEB, 2009, s. 245).

“r” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (yılan) ve çeldirici 2 (davul) görselini tanıdığı görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 65,9’nun çeldirici 1 (yılan) görselinde, % 79,1’nin ise çeldirici 2 (davul) görselinde “r” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

“M” sesine ait verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 26 da sunulmuştur.

Tablo 26. “M” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Ses	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldirici 1	Çeldirici 2
	Görsel		Muz	Ekmek	Üzüm	Mum	Arı	Güneş
M	Tanıma	f	91	89	91	91	91	91
		%	100	97,8	100	100	100	100
	Hissetme	f	80	70	75	84	72	75
		%	87,9	76,9	82,4	92,3	79,1	82,4
	Tanıyıp Hissetme	%	87,9	78,6	82,4	92,3	79,1	82,4

“m” sesine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin verilen Tablo 26 incelendiğinde “m” sesi için belirlenmiş olan “m” sesinin geçtiği 4 görsel ve 2 çeldirici görselin tanınması ve bu görseller içinde sesin hissedilmesine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

“m” sesini tanıma aşamasında öğrencilerin tamamının muz, üzüm ve mum görselini tanıdığı, % 97,8’inin ise ekmek görselini tanıdığı görülmektedir.

“m” sesini hissetme aşamasında ise öğrencilerin “m” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde (mum: % 92,3), daha sonra ise sırasıyla sesin başta (muz: % 87,9), sonda (üzüm: % 82,4) ve ortada (ekmek: % 78,6) geçtiği görselde hissettiği görülmektedir. Bu sonuç İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu kitabında geçen “Sessiz

harflerin tanıtılmasında kullanılan kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir. Bütün sessiz harflerin tanıtılmasında bu yöntem uygulanmalıdır.” ibaresi ile tutarlılık göstermemektedir (MEB, 2009, s. 245).

“m” sesi için yapılan araştırmada öğrencilerin tamamının çeldirici 1 (arı) ve çeldirici 2 (güneş) görselini tanıdıkları görülmektedir. Sesi hissetme aşamasında öğrencilerin % 79,1’i çeldirici 1 (arı) görselinde, % 82,4’ü ise çeldirici 2 (güneş) görselinde “m” sesinin olmadığını doğru bildikleri görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya dahil edilen tüm seslerin (e,l,a,t,i,n,o,r,m) toplamına ait, seslerin konumlarına göre verilen görselleri, öğrencilerin tanıma ve bu görseller içerisinde sesleri hissetmesine ilişkin yüzde, frekas değerleri verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Tüm sesler için verilen görsellerin tanınması ve görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin bulgular Tablo 27 de sunulmuştur.

Tablo 27. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Bulgular

Sesler	Nitelik		Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldiriciler
Toplam (e,l,a,t,i,n,o,r,m)	N		819	819	819	819	1638
	Tanıma	f	808	814	817	800	1627
		%	98,7	99,4	99,8	97,7	99,3
	Hissetme	f	709	514	561	584	1272
		%	86,6	62,8	68,5	71,3	77,6
	Tanıyıp Hissetme	%	87,7	63,1	68,6	73,0	78,2

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen tüm seslerin (e,l,a,t,i,n,o,r,m) toplamına ait görselleri tanıma ve bu görseller içindeki seslerin hissedilmelerine ilişkin elde edilen bulgular görülmektedir.

Tablo 27 incelendiğinde tüm seslerin toplamına ait sesin geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin bulgulara baktığımızda, öğrenciler sesin başta geçtiği görselleri % 98,7, ortada geçtiği görselleri % 99,4, sonda geçtiği görselleri % 99,8, çift geçtiği görselleri ise % 97,7 oranında doğru tanımışlardır. Tüm çeldiricilerin toplamına ait tanıma bulgularına baktığımızda ise öğrenciler çeldirici görsellerini % 99,3 oranında doğru tanımışlardır. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan görsellerin, öğrenciler tarafından büyük çoğunlukla tanındığı ve araştırmanın güvenilirliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 27 incelendiğinde tüm seslerin toplamına ait görsellerin tanınıp seslerin hissedilmesine ilişkin bulgulara baktığımızda öğrencilerin sesleri, en çok sesin başta geçtiği görsellerde (% 87,7) daha sonra ise sırasıyla sesin çift geçtiği görsellerde (% 73,0), sonda geçtiği görsellerde (68,6) ve ortada geçtiği görsellerde (% 63,1) hissettikleri görülmektedir. Tüm çeldiricilerin toplamına ait görsellerin tanınıp seslerin hissedilme bulgularına baktığımızda ise öğrenciler çeldiricilerde verilen sesin olmadığını % 78,2 oranında doğru bilmişlerdir. Öğrencilerin sesin ortada geçtiği görsellerde sesi, sesin diğer konumlarına göre daha az oranda (% 63,1) hissetmesinin sebebini, somut işlemler döneminde olan çocuğun parçadan daha çok bütüne dikkat etmesindendir şeklinde açıklayabiliriz. Bu yaş çocukları, genel bilişsel gelişim özelliğinden dolayı ayrıntıları fark edememektedirler. Çünkü çocuklar bu dönemde olaylara bütüncül bir bakış açısıyla bakarlar ve ayrıntıları fark etmekte zorlanırlar. Tablo 27 de elde edilen bu sonuç Bektaş'ın (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bektaş'ın 172 öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, çocukların en çok sesin ortada geçtiği görsellerde ($f=117$, % 71,34), sonra sonda geçtiği görsellerde ($f=25$, % 15,24) daha sonra ise sesin başta geçtiği görsellerde ($f=22$, % 13,41) sesi hissetmede zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

4.4. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görsellerin tanınması ve görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 28 de sunulmuştur.

Tablo 28. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sesler	Değişken	Nitelik	f- %	Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldiriciler
Toplam (e,l,a,t,i,n,o,r,m)	KIZ	N		351	351	351	351	702
		Tanıma	f	347	349	349	335	695
			%	98,9	99,4	99,4	95,4	99,0
		Hissetme	f	310	213	257	253	519
			%	88,3	60,7	73,2	72,1	73,9
		Tanıyıp Hissetme	%	89,3	61,0	73,6	75,5	74,6
	ERKEK	N		468	468	468	468	936
		Tanıma	f	461	465	468	465	932
			%	98,5	99,4	100,0	99,4	99,6
		Hissetme	f	399	301	304	331	753
			%	85,3	64,3	65,0	70,7	80,4
		Tanıyıp Hissetme	%	86,5	64,7	64,9	71,1	80,7
	TOPLAM	N		819	819	819	819	1638
		Tanıma	f	808	814	817	800	1627
			%	98,7	99,4	99,8	97,7	99,3
		Hissetme	f	709	514	561	584	1272
			%	86,6	62,8	68,5	71,3	77,7
		Tanıyıp Hissetme	%	87,7	63,1	68,6	73,0	78,1
	Tanıma Ki kare Analiz	X ²		0,192	0,017	2,673	13,583	1,953
		P		0,661	0,897	0,102	0,000	0,162
	Hissetme Ki kare Analizi	X ²		1,618	1,132	6,345	0,180	9,819
		P		0,203	0,287	0,012	0,672	0,002

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görselleri tanıma ve sesleri hissetme durumlarına ait yapılan ki kare testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde sesin başta geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 0,192$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin başta geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 1,618$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde sesin ortada geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 0,017$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 1,132$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde sesin sonda geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 2,673$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin sonda geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 6,345$; $p < 0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Bu farkın kızların lehine olduğu yani kızların (% 73,6), erkeklere (% 64,9) göre sesin sonda geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissettiklerini ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dikkat eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü bu yaştaki erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha hareketlidir ve erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre bilgisayar, televizyon, telefon gibi teknolojik araçlara daha ilgilidirler. Bu saymış olduğumuz teknolojik araçların gereğinden fazla süre bu yaştaki çocuklar tarafından kullanılması sakıncalıdır. Çünkü bu araçlar öğrenciler üzerinde dikkat eksikliğine neden

olmaktadır. Bu düşünceyi Topçu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçları desteklemektedir. Topçu (2007), İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili araştırmasında, erkek öğrencilerinin boş zamanlarında arkadaşlarına, bilgisayara ve televizyona, kız öğrencilerin ise kütüphaneye, okul derslerine ve kitaplara daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 28 incelendiğinde sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 13,583$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın bulunduğu yapılan ki kare testi sonucu elde edilmiştir. Yani erkek öğrencilerin (% 99,4), kız öğrencilere (% 95,4) göre sesin çift geçtiği görselleri daha iyi tanıdıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dış çevreyle olan temasının daha fazla olmasından veya görsellerin erkek öğrencilerin ilgilerini daha çok çeken görsellerden olmuş olabileceğindendir. Bu yaştaki kız öğrenciler, genellikle evde bulunmayı ve ev içerisinde kendi başlarına oyun oynamayı tercih ederken, erkek öğrenciler dışarda arkadaşları ile oyunlar oynamayı tercih ederler. Öğrencilerin dış çevre ile olan teması ne kadar artarsa, görsel sözlükleri de o oranda artar. Sesin çift geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 0,180$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde çeldirici görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre çeldirici görselleri tanıma durumunda ($X^2= 1,953$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin hissedilme aşamasında, çeldirici görsellerde verilen sesin hissedilmesiyle ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 9,819$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize erkek öğrencilerin (% 80,7), kız öğrencilere (% 74,6) göre çeldirici görsellerde verilen sesin olmadığını doğru bilme konusunda daha iyi olduklarını göstermektedir.

4.5. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görsellerin tanınması ve görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 29 da sunulmuştur.

Tablo 29. Araştırmaya Dahil Edilen Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sesler	Değişken	Nitelik	f- %	Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldiriciler
Toplam (e,l,a,t,i,n,o,r,m)	Okul Öncesi Eğitim Süresi (1 yıl)	N		396	396	396	396	792
		Tanıma	f	392	394	394	385	783
			%	99,0	99,5	99,5	97,2	98,9
		Hissetme	f	332	238	249	266	603
			%	83,8	60,1	62,9	67,2	76,1
		Tanıyıp Hissetme	%	84,6	60,4	63,1	69,0	77,0
	Okul Öncesi Eğitim Süresi (2-3 yıl)	N		378	378	378	378	756
		Tanıma	f	373	375	378	370	756
			%	98,7	99,2	100,0	97,9	100,0
		Hissetme	f	345	252	289	290	618
			%	91,3	66,7	76,5	76,7	81,7
		Tanıyıp Hissetme	%	92,4	67,2	76,4	78,3	81,7
	TOPLAM	N		774	774	774	774	1548
		Tanıma	f	765	769	772	755	1539
			%	98,8	99,4	99,7	97,5	99,4
		Hissetme	f	677	490	538	556	1221
			%	87,5	63,3	69,5	71,8	78,9
		Tanıyıp Hissetme	%	88,4	63,7	69,6	73,6	79,3
	Tanıma Analiz	Ki kare X^2		0,164	0,251	1,914	0,353	8,641
		P		0,685	0,616	0,167	0,552	0,003
	Hissetme Analizi	Ki kare X^2		9,744	3,589	16,819	8,714	7,305
		P		0,002	0,058	0,000	0,003	0,007

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre görselleri tanıma ve sesleri hissetme durumlarına ait yapılan ki kare testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29 incelendiğinde sesin başta geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,164$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin başta geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 9,744$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda görülmektedir. Bu fark 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir. Yani 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler (% 92,4), 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere (% 84,6) göre sesin başta geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmektedirler. Bu sonuç bize okul öncesi eğitimi daha uzun süre alan öğrencilerin, sesin başta geçtiği görsellerdeki sesi daha iyi hissettiklerini göstermektedir. Buradan hareketle sesi daha iyi ve hızlı hisseden öğrencilerin okuma yazmada da daha başarılı olacağını söyleyebiliriz. Elde edilen bu sonuç Tosunoğlu, Aköz, Katrancı'nın (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler” isimli araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler okul öncesi eğitimin öğrencilere okuma yazma öğrenmede süre, uyum ve başarı açısından avantaj sağladığını söylemişlerdir.

Tablo 29 incelendiğinde sesin ortada geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,251$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 3,589$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 29 incelendiğinde sesin sonda geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 1,914$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin sonda geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 16,819$; $p<0.05$), anlamlı bir

farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Bu fark 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir. Yani 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler (% 76,4), 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere (% 63,1) göre sesin sonda geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmektedirler. Bu bize okul öncesinde daha uzun süre eğitim alan öğrencilerin okuma yazmaya daha erken geçeceği hususunda ipucu verebilir. Çünkü okul öncesinde daha uzun eğitim alan öğrencilerin ilkokuma yazmaya daha hazır olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuç Pehlivan'ın (2006) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pehlivan (2006) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı ve hazır geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2=0,353$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin çift geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 8,714$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda görülmektedir. Yani 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler (% 78,3), 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere (% 69,0) göre sesin görsel içinde çift geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmektedirler. Bu sonuç Ferah'ın (1996) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ferah (1996) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitim almamış olan birinci sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almış öğrencilere göre daha fazla sesli harf karıştırma hatası yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde çeldirici görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre çeldirici görselleri tanıma durumunda ($X^2= 8,641$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesi tanıma aşamasında çeldirici görselleri, okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler (% 100,0), okul öncesinde 1 yıl eğitim alan öğrencilere (% 98,9) göre daha iyi tanımışlardır. Bu sonuç bize okul öncesi eğitimi daha uzun süre alan öğrencilerin görselleri daha iyi tanıdığını göstermektedir. Bu sonuç Öztürk'ün (1995) ve Obalar'ın (2009) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik

göstermektedir. Öztürk'ün (1995) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilerin, alıcı dil düzeyleri ile ifade edici dil düzeyleri ("resimleri isimlendirme" ve "resimleri işlevlerine göre tanımlama" düzeyleri), gitmeyenlerden yüksek bulunmuştur. Obalar'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada ise okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin görsel okuma ölçeğinden almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu fark okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir. Sesin hissedilme aşamasında, çeldirici görsellerde verilen sesin hissedilmesiyle ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sesi hissetme durumunda anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ki kare testi sonucunda ($X^2=7,305$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yani 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler (% 81,7), 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere (% 77,0) göre çeldirici görsellerde verilen sesin olmadığını daha iyi bilmişlerdir. Bu sonuç Ekinci'nin (2001) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ekinci (2001), yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim yönlerinden farklı olduğunu belirterek ve bu farkın okul başarısında etkili olduğunu ifade etmiştir.

4.6. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Öğrencilerin Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Okula başlama takvim yaşı değişkenine göre öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görsellerin tanınması ve görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 30 da sunulmuştur.

Tablo 30. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sesler	Değişken	Nitelik	f - %	Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldiriciler
Toplam (e,l,a,t,i,n,o,r,m)	Okula Başlama Takvim Yaşı (71 Ay ve Altı)	N		279	279	279	279	558
		Tanım	f	274	278	278	276	555
			%	98,2	99,6	99,6	98,9	99,5
		Hissetme	f	242	166	180	181	420
			%	86,7	59,5	64,5	64,9	75,3
	Okula Başlama Takvim Yaşı (72 Ay ve Üzeri)	Tanıyıp Hissetme	%	88,3	59,7	64,7	65,5	75,6
		N		540	540	540	540	1080
		Tanım	f	534	536	539	524	1072
			%	98,9	99,3	99,8	97,0	99,3
		Hissetme	f	467	348	381	403	852
			%	86,5	64,4	70,6	74,6	78,9
	Toplam	Tanıyıp Hissetme	%	87,4	64,9	70,6	76,9	79,4
		N		819	819	819	819	1638
		Tanım	f	808	814	817	800	1627
			%	98,7	99,4	99,8	97,7	99,3
		Hissetme	f	709	514	561	584	1272
			%	86,6	62,8	68,5	71,3	77,7
	Tanım Ki kare Analiz	Tanıyıp Hissetme	%	87,7	63,1	68,6	73,0	78,1
		X ²		0,644	0,443	0,227	2,893	0,228
	Hissetme Ki kare Analizi	p		0,422	0,506	0,634	0,089	0,633
		X ²		0,010	1,926	3,110	8,556	2,779
		p		0,919	0,165	0,078	0,003	0,096
		X ²						

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma ve sesleri hissetme durumlarına ait yapılan ki kare testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde sesin başta geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,644$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin başta geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 0,010$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde sesin ortada geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,443$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 1,926$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde sesin sonda geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,227$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin sonda geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 3,110$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 2,893$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Yine sesin çift geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 8,556$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu fark okula başlama takvim yaşı 72 ay ve üzeri olan öğrenciler lehinedir. Yani okula başlama yaşı 72 ay ve üzeri takvim yaşına sahip olan öğrenciler (% 76,9), 71 ay ve altı takvim yaşına sahip olan öğrencilere (% 65,5) göre sesin çift geçtiği görsellerde verilen sesi hissetmede daha iyidir. 72 ay ve üzeri takvim yaşına sahip olan öğrencilerin, 71 ay ve altı takvim yaşına sahip olan öğrencilere göre bedensel, zihinsel ve duygusal yönden daha olgun

olabileceği düşünüldüğünde okuma yazma öğretiminde daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç Öztürk, Uysal'ın (2013) ve Özenç, Çekirdekçi'nin (2013) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Uysal'ın (2013) "İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması" isimli araştırmasında 60-66 aylık ve 72 aylık öğrenciler, algısal farklılıklar yönünden karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciler arasında görsel ve işitsel algıda farklılıkların olduğunu gözlemlemişlerdir. SÖ 12 kodlu öğretmen "*Farklı yaşlardaki öğrenciler arasındaki algısal farklılığı sesin yazılışını algılamada ve sesi görseliyle eşleştirme de yaşadık. 72 aylık grubum sesi bağımsız olarak yazabilmesi için 2-3 deneme yeterliydi. 60-66 aylık grubumda ise daha çok deneme gerekti. 72 aylık grubum sesin görselini farklı 10-12 resim arasından bulabiliyorken, 60-66 aylık grubum 3-4 resim arasından seçebiliyordu.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine Özenç ve Çekirdekçi'nin (2013) "İlkokul 1. Sınıfa Kaydolan Okul Öncesi Dönem Çağındaki Öğrencilerin (60-69 Ay) Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenler 60-69 aylık iken okula başlayan öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda çabuk sıkıldıklarını, verilen etkinlikleri amacına uygun yapamadıklarını, dikkatlerinin çabuk dağıldıklarını, hatalı davranışlarını fark edemediklerini ifade ederek bu öğrencilerin zihinsel süreçleri hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tablo 30 incelendiğinde sesin geçmediği çeldirici görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 0,228$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin hissedilme aşamasında, çeldirici görsellerde verilen sesin hissedilmesiyle ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 2,779$; $p>0.05$), anlamlı bir farkın olmadığı yapılan ki kare testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde görselleri tanıma aşamasında, sesin bütün konumlarına ait görselleri ve çeldirici görselleri tanıma durumunda, okula başlama takvim yaşı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu sonucun, Obalar'ın (2009) yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Obalar (2009) hazırlamış olduğu görsel okuma ölçeğini 78 ay ve altı yaş, 79 ay-84 ay arası, 85 ay ve üzeri yaş grubunda olan öğrenciler uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanlarda, gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.7. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Durumu ve Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Okul durumu ve türü değişkenine göre öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görsellerin tanınması ve görseller içinde seslerin hissedilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 30 da sunulmuştur.

Tablo. 31. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin Toplamına Ait Görsellere ve Çeldiricilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Durumu ve Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sesler	Değişken	Nitelik	f - %	Başta	Ortada	Sonda	Çift	Çeldiriciler
Toplam (e,l,a,t,i,n,o,r,m)	Düşük (Devlet)	N		162	162	162	162	324
		Tanıma	f	160	160	161	156	316
			%	98,8	98,8	99,4	96,3	97,5
		Hissetme	f	128	90	90	91	256
			%	79,0	55,6	55,6	56,2	79,0
	Orta (Devlet)	Tanıyıp Hissetme	%	80,0	56,2	55,9	58,3	81,0
		N		162	162	162	162	324
		Tanıma	f	157	162	161	160	322
			%	96,9	100,0	99,4	98,8	99,4
		Hissetme	f	138	90	95	107	199
			%	85,2	55,6	58,6	66,0	61,4
	Yüksek (Özel)	Tanıyıp Hissetme	%	87,8	55,9	59,0	66,8	61,8
		N		162	162	162	162	324
		Tanıma	f	159	161	162	159	324
			%	98,1	99,4	100,0	98,1	100,0
		Hissetme	f	145	126	138	135	284
	Yüksek (Devlet)		%	89,5	77,8	85,2	83,3	87,7
		Tanıyıp Hissetme	%	91,1	78,2	85,2	84,9	87,7
		N		333	333	333	333	666
		Tanıma	f	332	331	333	325	665
			%	99,7	99,4	100,0	97,6	99,8
	TOPLAM	Hissetme	f	298	208	238	251	533
			%	89,5	62,5	71,5	75,4	80,0
		Tanıyıp Hissetme	%	89,7	62,8	71,5	77,2	80,1
		N		819	819	819	819	1638
		Tanıma	f	808	814	817	800	1627
	Tanıma Kikare Analiz		%	98,7	99,4	99,8	97,7	99,3
		Hissetme	f	709	514	561	584	1272
			%	86,6	62,8	68,5	71,3	77,7
		Tanıyıp Hissetme	%	87,7	63,1	68,6	73,0	78,1
		X ²		6,779	2,036	3,063	2,378	20,615
	Hissetme Kikare Analizi	p		0,079	0,565	0,382	0,498	0,000
		X ²		11,868	22,841	42,139	34,469	70,397
		p		0,008	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma ve sesleri hissetme durumlarına ait yapılan ki kare testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 31 incelendiğinde sesin başta geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 6,779$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Bu sonuç bize öğrencilerin sesin başta geçtiği görselleri tanıma durumunda, öğrenciler arasında okul durumu ve türü değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Sesin başta geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 11,868$; $p < 0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu fark bize sesin hissedilme aşamasında, sosyoekonomik yönden düşük düzeydeki devlet okuluna giden öğrencilerin (% 80,0), diğer okullara giden öğrencilere (% 87,8-% 89,7-% 91,1) göre sesin başta geçtiği görsellerde verilen sesleri daha az hissettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, okulun sosyoekonomik durum ve türünün ses öğretimine, dolayısıyla okuma yazma üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Erkan'ın (2011) ve Bektaş'ın (2007) yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erkan (2011) yapmış olduğu araştırmada üst sosyoekonomik gruptaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bektaş (2007) ise yapmış olduğu araştırmada alt sosyoekonomik düzeyde okullarda çalışan öğretmenlerin % 13,33'nün, orta sosyoekonomik düzeyde okullarda çalışan öğretmenlerin % 62,82'sinin, üst sosyoekonomik düzeyde okullarda çalışan öğretmenlerin ise % 75'nin öğrencilerinin birinci dönem itibari ile okuma yazmaya geçtiğini ifade etmiştir.

Tablo 31 incelendiğinde sesin ortada geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 2,036$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 22,841$; $p < 0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu fark özel okula giden öğrenciler lehinedir. Bu

sonuç bize sesin ortada olduğu görsellerde sesi hissetme durumunda, özel okula giden öğrencilerin (% 78,2), diğer okullara giden öğrencilere (% 56,2-% 55,9-% 62,8) göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Yani özel okula giden öğrenciler sesin ortada olduğu görsellerde sesi daha iyi hissetmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özel okula giden öğrencilerin; kendine ait çalışma odası olması, velilerin evde çocuklarıyla bolca vakit geçirmesi, çocuğun okula başlamadan önce kişisel okul malzemeleri ile tanışması ve kullanması, evde velilerin çocuğa kitap okuması, özel ders alması gibi etmenler etkili olabilir. Vural (2007) yapmış olduğu çalışmada ailenin; çocuğuna çalışma ortamı sağlama durumunun, çocuğuna okula başlamadan önce okul malzemelerini sağlama durumunun, evde çocuğuna ilkokuma yazma sürecinde yaptığı katkıların ailenin sosyoekonomik düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde sesin sonda geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 3,063$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin sonda geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2 = 42,139$; $p < 0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu sonuç bize sesin sonda olduğu görsellerde sesi hissetme durumunda, özel okula (% 85,2) ve sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet okuluna giden öğrencilerin (% 71,5) diğer okullara giden öğrencilere (% 55,9-% 59,0) göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Yani özel okula ve sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet okuluna giden öğrenciler sesin sonda geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmektedirler. Bu sonuç Çiftçi'nin (2007) yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çiftçi (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışma sonucunda, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması; üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde olmuştur.

Tablo 31 incelendiğinde sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2 = 2,378$; $p > 0.05$), anlamlı bir farkın bulunmadığı yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Sesin çift geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumuna

ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 34,469$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu sonuç bize sesin çift geçtiği görsellerde sesi hissetme durumunda, özel okula (%84,9) ve sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet okuluna giden öğrencilerin (% 77,2) diğer okullara giden öğrencilere (% 58,3-% 66,8) göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Bunda özel okula ve sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet okuluna giden öğrencilerin velilerinin eğitim seviyesinin yüksek olması, çocuklarına karşı daha ilgili olması, ev çalışmalarında çocuğuna yardımcı olması, aylık gelirlerinin yüksek olması gibi faktörler etkili olabilir. Bu sonuçlar Vural'ın (2007) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Velilerin sosyoekonomik düzeyleriyle çocukları ile ilgilenme durumları doğru orantılıdır. Velinin sosyoekonomik durumunun iyi olması, çocuğuna zaman ayırmasına sağlamakta, çocuğa ayrılan zaman ise öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Yine çocuğa ayrılan zaman çocuğun okuma yazma sürecindeki engelleri daha hızlı aşmasını sağlamaktadır (Bıçak ve Susar Kırmızı, s. 206).

Tablo 31 incelendiğinde sesin geçmediği çeldirici görselleri tanıma durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre görselleri tanıma durumunda ($X^2= 20,615$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın bulunduğu yapılan ki kare testi sonucunda elde edilmiştir. Özel okula giden öğrenciler çeldirici görselleri tamamen tanırken, sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet okuluna giden öğrenciler % 99,8, sosyoekonomik yönden orta düzeydeki devlet okuluna giden öğrenciler % 99,4, sosyoekonomik yönden düşük düzeydeki devlet okuluna giden öğrenciler ise % 97,5 oranında çeldirici görselleri tanımıştır. Sesin geçmediği çeldirici görsellerde, sesi hissetme durumuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin, okul durumu ve türü değişkenine göre sesi hissetme durumunda ($X^2= 70,397$; $p<0.05$), anlamlı bir farkın olduğu yapılan ki kare testi sonucunda bulunmuştur. Bu sonuç bize çeldirici görsellerde verilen seslerin olmadığını doğru hissetme konusunda özel okula giden öğrencilerin (% 87,7), diğer okullara giden öğrencilere (% 61,8-% 80,1-% 81,0) göre daha iyi olduklarını göstermektedir. Özel okula giden öğrencilerin çeldirici görsellerin tamamını tanıyarak, verilen seslerin olmadığını % 87,7 oranında doğru bilmesi; öğrencinin devam etmiş olduğu okul, yaşamış olduğu evin fiziki şartları, yaşamış olduğu sosyal çevre, anne babanın eğitim seviyesi, anne babanın mesleği gibi

etkenlerden kaynaklanabilir. Bu sonuç Yıldız'ın (1999) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yine özel okula giden öğrencilerin çeldirici görsellerin tamamını tanıyarak, verilen seslerin görsel içinde olmadığını % 87,7 oranında doğru bilmesi verilen sesleri öğrencilerin büyük oranda kavradığını göstermektedir. Bu ise bize özel okula giden öğrencilerin, okuma yazmaya diğer öğrencilerden daha hızlı geçeceğini ve okuma yazmada daha başarılı olacağını ipucunu verebilir. Bu sonuç Vural'ın (2007) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Vural (2007) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuma yazma başarılarının ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre değiştiğı sonucuna ulaşmıştır. Yani sosyoekonomik düzey öğrenci başarısına etki etmektedir. Yine aynı araştırmada; öğrencilerin belirlenen metni okuma süreleri, metni anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısı, dakikada okudukları kelime sayıları, okumaya geçtikleri ay'ın ailenin sosyoekonomik düzeyine göre değiştiğı ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeğinin Uygulanması Sonucu, Çocukların Görsel Sözlüklerinde, Seslere (e,l,a,t,i,n,o,r,m) Dayalı En Çok Bulunan Görsellere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

“e” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; ev (başta), kedi-domates (ortada), sandalye (sonda), kelebek (çift) görselleri olmuştur.

“l” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; limon (başta), balon-aslan (ortada), çatal (sonda), keloğlan (çift) görselleri olmuştur.

“a” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; at-arı (başta), çorap-kulak-kaşık (ortada), dondurma-yumurta (sonda), tavşan (çift) görselleri olmuştur.

“t” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; tarak (başta), anahtar-gazete (ortada), bulut-bisiklet-simit (sonda), patates (çift) görselleri olmuştur.

“i” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; inek (başta), diş-biber-çiçek (ortada), kedi (sonda), simit (çift) görselleri olmuştur.

“n” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; nar (başta), güneş (ortada), burun (sonda), pantolon (çift) görselleri olmuştur.

“o” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; okul (başta), balon-çorap (ortada), palyaço (sonda), robot-otobüs (çift) görselleri olmuştur.

“r” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; robot (başta), araba-arı (ortada), biber-çadır (sonda), traktör (çift) görselleri olmuştur.

“m” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; muz (başta), ekmek (ortada), üzüm-kalem (sonda), mum (çift) görselleri olmuştur.

5.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Seslere Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmaya dâhil ettiğimiz tüm sesler tek tek ele alınarak bu seslere ait görsellerin tanınması ve bu görseller içindeki seslerin hissedilmesine ilişkin sonuçlar verilecektir.

5.1.2.1. “E” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı “e” sesine ait verilen bütün görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “e” sesi için verilen görseller içinde “e” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.2. “L” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “l” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “l” sesi için verilen görseller içinde “l” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin sonda, çift ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.3. “A” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “a” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “a” sesi için verilen görseller içinde “a” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.4. “T” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “t” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “t” sesi için verilen görseller içinde “t” sesini en çok, sesin sonda geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, çift ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.5. “İ” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “i” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “i” sesi için verilen görseller içinde “i” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.6. “N” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “n” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “n” sesi için verilen görseller içinde “n” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin ortada, çift ve sonda geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.7. “O” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “o” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “o” sesi için verilen görseller içinde “o” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.8. “R” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “r” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “r” sesi için verilen görseller içinde “r” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, ortada ve sonda geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.2.9. “M” Sesine Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “m” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. Öğrenciler “m” sesi için verilen görseller içinde “m” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir.

5.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin büyük çoğunluğu araştırmaya dâhil edilen tüm seslerin (e,l,a,t,i,n,o,r,m) toplamına ait görselleri tanımışlardır (başta: % 98,7, ortada: % 99,4, sonda: % 99,8, çift: % 97,7, çeldiriciler: % 99,3). Öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görseller içinde sesi hissetme durumuna baktığımızda, öğrenciler görseller içinde en çok, sesin başta geçtiği görsellerde sesi hissetmektedirler. Daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görsellerde sesi daha çok hissetmektedirler.

5.1.4. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda geçtiği görselleri ve çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre sesin çift geçtiği görselleri daha iyi tanımışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, sesin başta, ortada ve çift geçtiği görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmazken, sesin sonda geçtiği ve sesin geçmediği çeldirici görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı fark bulunmuştur. Sesin sonda geçtiği görsellerde erkek öğrenciler, kız öğrencilerden sesleri daha iyi hissetmektedir ve erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre çeldirici görsellerde verilen sesin olmadığı daha iyi bilmektedir.

5.1.5. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmazken, çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre çeldirici görselleri daha iyi tanımıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre, sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, sesin başta, sonda, çift geçtiği görseller ile sesin geçmediği çeldirici görsellerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre çeldiricilerde verilen sesin olmadığını daha iyi bilmiş ve sesin başta, sonda ve çift geçtiği görsellerde sesleri daha iyi hissetmişlerdir.

5.1.6. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okula Başlama Takvim Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değişkenine göre, sesin bütün konumlarına ait görselleri ve çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda geçtiği görseller ve çeldirici görsellerde sesi hissetme

durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, sesin çift geçtiği görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Okula başlama takvim yaşı 72 ay ve üzeri olan öğrenciler, 71 ay ve altı takvim yaşına sahip öğrencilere göre sesin çift geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmişlerdir.

5.1.7. Araştırmaya Dahil Edilen Tüm Seslerin (E,L,A,T,İ,N,O,R,M) Toplamına Ait Görsellerin Tanınması ve Bu Görseller İçindeki Seslerin Hissedilmesine İlişkin Elde Edilen Bulguların Okul Durumu ve Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul durumu ve türü değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki özel okula giden öğrenciler, diğer okullara giden öğrencilerden çeldirici görselleri daha iyi tanımışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul durumu ve türü değişkenine göre sesin başta, ortada, sonda, çift geçtiği görseller ile çeldirici görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki özel okula giden öğrenciler, diğer okullara giden öğrencilere göre çeldirici görsellerde verilen sesin olmadığını daha iyi bilmiş ve sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görsellerde sesleri daha iyi hissetmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

İlkokuma yazma öğretiminde sesleri hissettirme aşamasında en çok sesin başta geçtiği görseller, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görseller kullanılabilir.

Araştırma sonucunda öğrenciler “e”, “l”, “a”, “i”, “n”, “o” seslerini en çok sesin başta geçtiği görselde hissetmektedirler. Bundan dolayı ilkokuma yazma öğretiminde bu sesleri hissettirirken sesin başta geçtiği görseller daha çok kullanılabilir.

Araştırma sonucunda öğrenciler “t” sesini en çok sonda geçen görselde hissetmişlerdir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde “t” sesini hissettirme aşamasında sesin sonda geçtiği görseller daha çok kullanılabilir.

Araştırma sonucunda öğrenciler “r” ve “m” seslerini en çok çift geçen görselde hissetmişlerdir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde “r” ve “m” sesini hissettirme aşamasında sesin çift geçtiği görseller daha çok kullanılabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi daha uzun süre alan öğrencilerin sesi tanıma ve hissetmede zorluk çekmediği görülmektedir. Mümkün olan yerlerde çocukların bir yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alması sağlanabilir.

Okulların bulunduğu sosyoekonomik çevre öğrencilerin sesleri öğrenmesini ve dolayısıyla okuma yazmasını etkilemektedir. Sosyoekonomik çevre iyileştikçe, öğrencilerin okuma yazmadaki başarıları artmaktadır. Sosyoekonomik yönden düşük okulların bulunduğu çevreleri iyileştirici projeler yapılabilir. Bu konuda ilgili devlet kuruluşlarıyla ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapılabilir.

Araştırma sonucunda sosyoekonomik olarak farklı olan okullarda sesi tanıma ve hissetme aşamasında öğrenciler arası belirgin farkların olduğu görülmüştür. Bu nedenle sosyoekonomik olarak düşük okullar için ders kitapları ve etkinlikler düzenlenerek çocukların sesleri daha kolay hissetmeleri ve tanımlarını sağlayacak destekleyici materyaller sağlanabilir.

Daha çok sosyoekonomik düzeyi düşük ve özellikle okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi için ders kitaplarının yanında ek kaynaklar (boyama kitabı, resimli kitaplar, hikaye kitabı) temin edilebilir.

Öğrencilerin tüm sesler içinde özellikle hissetmekte zorlandığı seslerle ilgili çalışma yapılarak, öğrencilerin hissetmekte zorlandığı sesler ilgili etkinlikler yeniden gözden geçirilerek ve bu seslerin öğretiminde farklı uygulamalara gidilebilir.

Seslerin hissedilmesi aşamasında kullanılan görsellerin seçiminde yöresel özellikler göz önünde bulundurulabilir.

Özellikle kırsal bölgelerde ve okul öncesi eğitim almayan yerlerde seslerin hissedilmesi aşamasında daha çok görsel ve işitsel materyallere yer verilebilir.

Seslerin tanıtılması ve hissedilmesi aşamasında kullanılan görsellerin somut ve rahat bir şekilde resmedilebilir olmasına dikkat edilebilir.

Sesin hissedilmesi için kullanılan görsellerin çocuğun dünyasına hitap etmesine ve sesi rahat hissetmesi için özellikle üç heceden fazla oluşan sözcüklerden olmamasına dikkat edilebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan bu araştırma sadece 4 okulda ve 91 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırma daha fazla sayıda okul ve öğrenci üzerinde uygulanabilir.

Yapılan bu araştırma ilk iki ses grubunu kapsamaktadır. Tüm sesleri kapsayan kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait tüm materyalleri (şekil, resim, fotoğraf, grafik, karikatür vs.) inceleyen bir araştırma yapılabilir.

Daha kapsamlı bir görsel sözlük çalışması yapılarak, ilkökul ders kitaplarının bu çalışmadaki verileri de dikkat alarak hazırlanması sağlanabilir.

Sesi hissetme aşamasında verilen görsellerin istenilen sesle ne kadar uyumlu olduğu hakkında tüm sesleri kapsayan araştırmalar yapılabilir.

Sesi hissetme aşamasında verilen görsellerin verilen objeyi ne kadar doğru yansıttığı hakkında araştırma yapılabilir.

Öğretmenlerin sesi hissetme aşamasında kullanılan görseller hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Görsellerin sesi hissetme aşamasında ses öğretiminde ne kadar etkili olduğunu tespit etme amaçlı deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 122-127, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma, Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 15-48.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, D. (2005). *İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği (Bingöl, Elazığ, Diyarbakır Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Baş, B. (2012). Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Murat Özbay (Editör). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 197-228.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bektaş, E. (2013). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bıçak, E. ve Susar Kırmızı, F. (2013) Öğretmen Görüşlerine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulamalarda Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 194-211.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Bulut, A. K. (2010). *Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul, Aktüel Yayınları.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara, Artım Yayınları.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul, Morpa.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Değirmenci, M. (2008). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Sezdirmeye Yönelik Olarak Yararlanılabilecek Bazı Görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 12-1 Yıl: 2010.
- Ekinci, O. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli*

- Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı*. İstanbul, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 40: 186-197.
- EVANS, Mary, Ann, SAINT-AUBİN, Jean, LANDRY, Nadine (2009). "Letter Names and Alphabet Book Reading by Senior Kindergarteners: An Eye Movement Study". *Child Development*, c.80 (6): 1824–1841.
- Ferah, A. (1996). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekanın Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ferah, D. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazmayı Öğrenme*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Geske, A. and Ozala, A. (2008). Factors Influencing Reading Literacy at the Primary School Level. *Problems of Education in the 21 Century*, 6, 71-77.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi-Kuram ve Uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri*. Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Güneş, F. (2000a). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000b). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, s.71, 17-19.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hibbing, A. N. and Rankin-Ericson, J. L. (2003). A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. *The Reading Teacher*. Vol. 56(8). Pp. 758-770.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karafilik, A. (2007). *Uygulamalı Hızlı ve Etkin Okuma Teknikleri*. Ankara, Turhan Kitapevi.
- Karakelle, S. (1998). *İlk Okuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara, Engin Yayınevi.

- Kayıkçı, K. (2008). *İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, s. 55: 423-457.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Konrot, A. (2000). "Erken dönem kekemeliğin aile eğitimi yoluyla sağaltımı". *Özel Eğitimde Aile Sempozyumu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını, 13–14 Nisan 2000, s.24–29.
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin "Okuma-Yazma" Kavramına Yükladıkları Anlamlar: Metaforik Bir Analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, H. (2006). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Sunulan Bildiri, Ankara.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, MEB Basımevi.

- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öğreten, Ş. (2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. *Millî Eğitim*, Yıl: 33, S.168, Güz, 2005, s.116-125.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, M. ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. Sınıfa Kaydolan Okul Öncesi Dönem Çağındaki Öğrencilerin (60-69 Ay) Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2):177-192.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 1041-1054, Ankara.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Samancı, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, M. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching And Learning: A literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, vol. 1, no. 1. s.10-19.
- Şahin, A. (2011). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem ve Teknikler, Turan Temur (Editör). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık, s. 121-134.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Ankara, Eğitim Akademi.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 257-276.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Milli Eğitim*, s.176: 36-56.
- Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim*, s.183: 68-80.

- Tuna, S. (1997). *İlkokuma Yazma Öğretiminde İllustrasyon'dan Faydalanma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulan Ses Temelli Cümle yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 303-314.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, S. (2007). *Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2008). “Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, s.175, 25-46.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N. (2009). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 164-175.

Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Zayim, H. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

EKLER

EK-1: Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği

Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (E Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (E Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (E Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (E Sesi Çift)



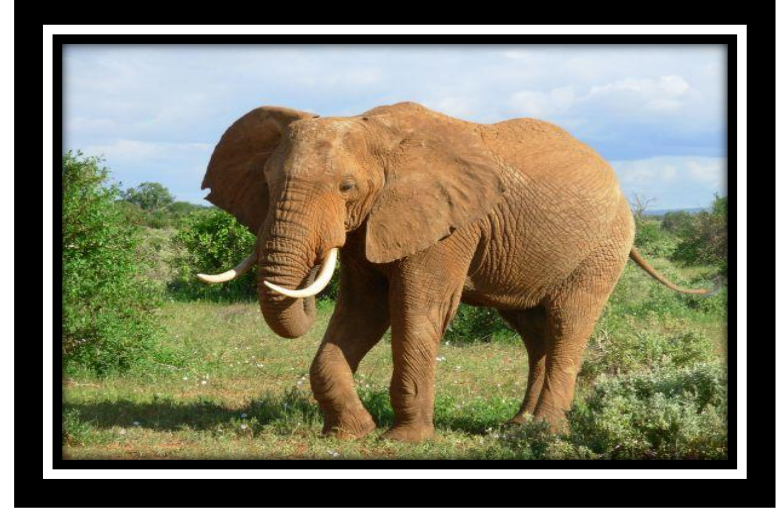
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (L Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (L Sesi Ortada)

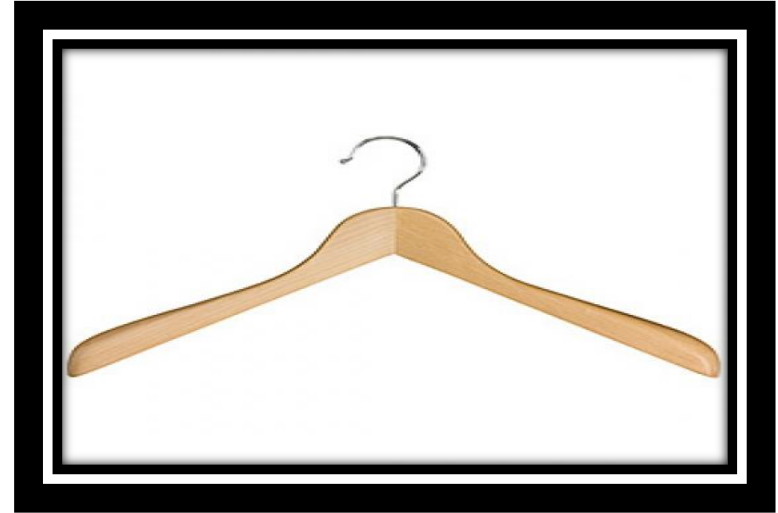


Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (L Sesi Sonda)





Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (A Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (A Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (A Sesi Sonda)



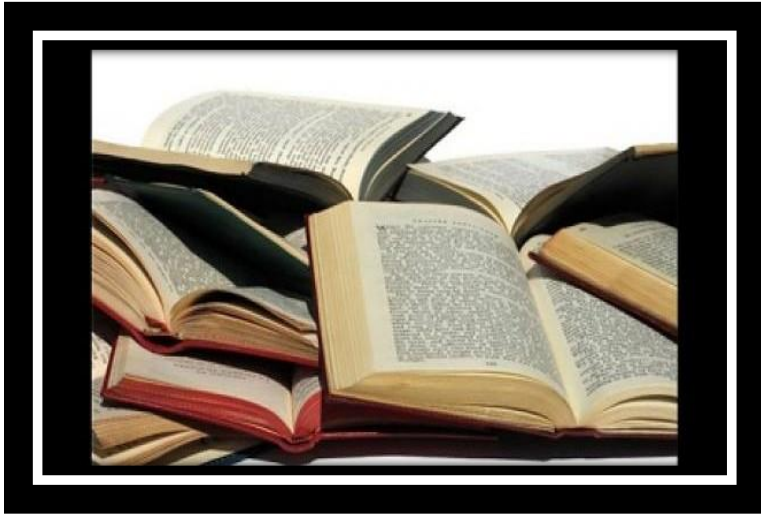
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (A Sesi Çift)



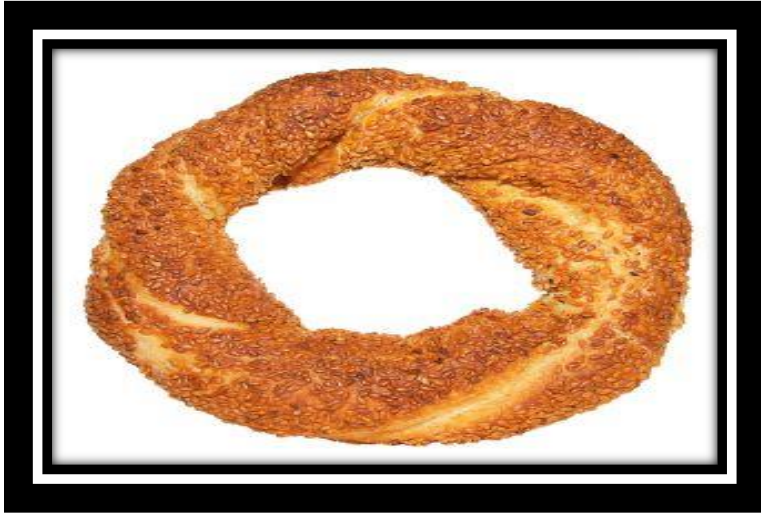
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (T Sesi Başta)



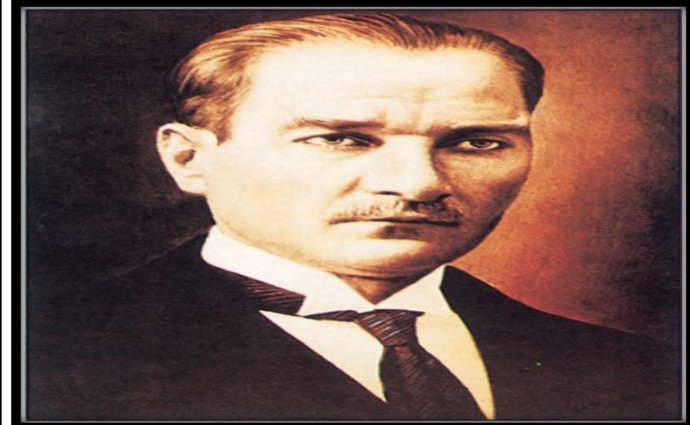
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (T Sesi Ortada)



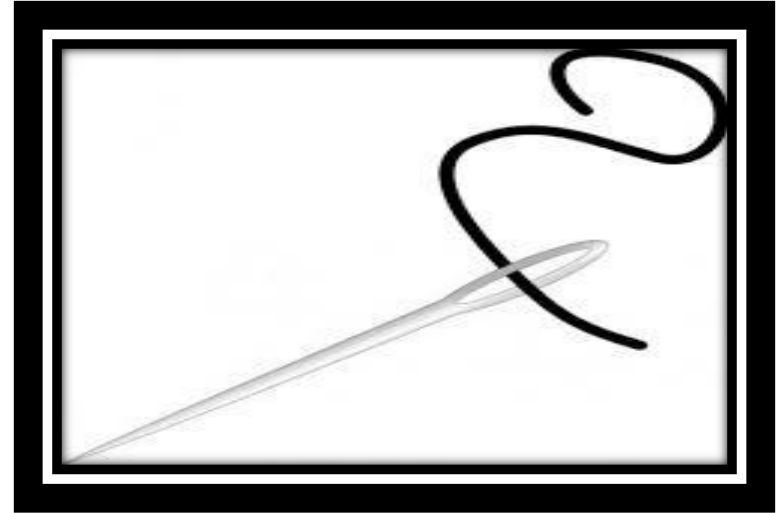
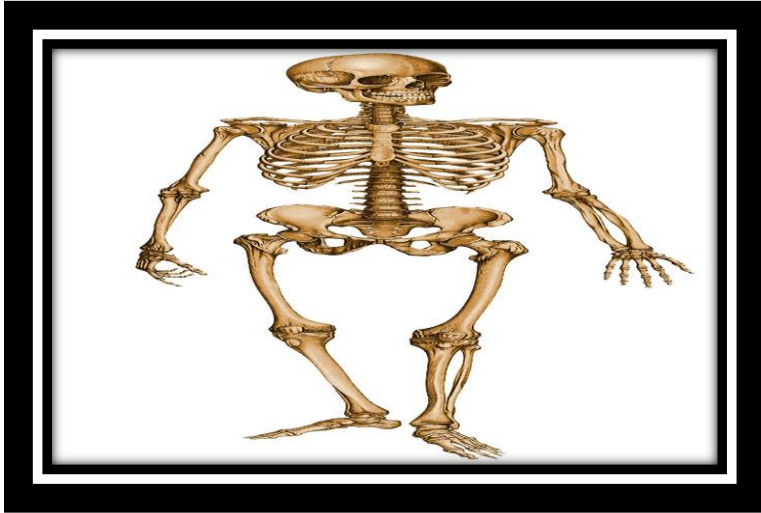
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (T Sesi Sonda)



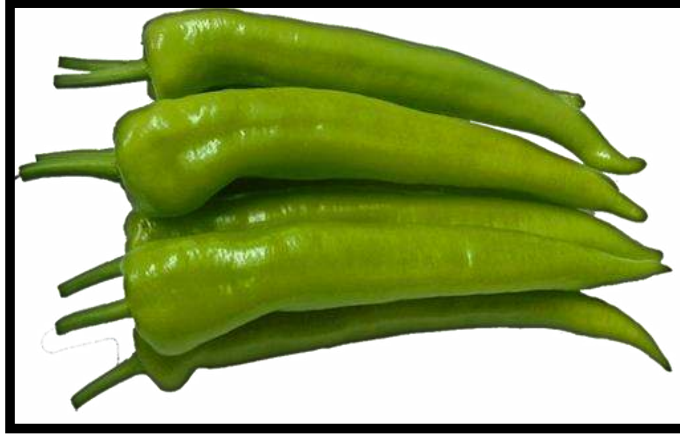
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (T Sesi Çift)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (İ Sesi Başta)



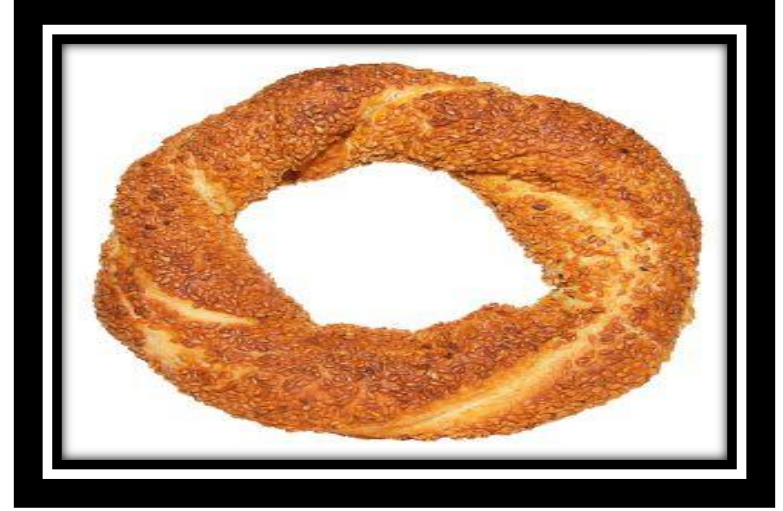
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (İ Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (İ Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (İ Sesi Çift)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (N Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (N Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (N Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (N Sesi Çift)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (O Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (O Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (O Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (O Sesi Çift)



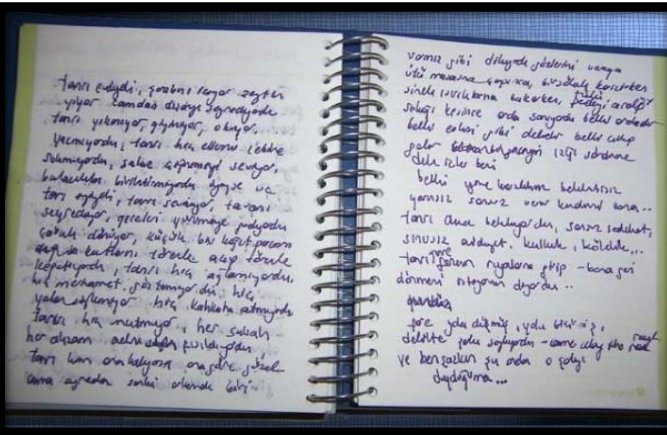
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (R Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (R Sesi Ortada)



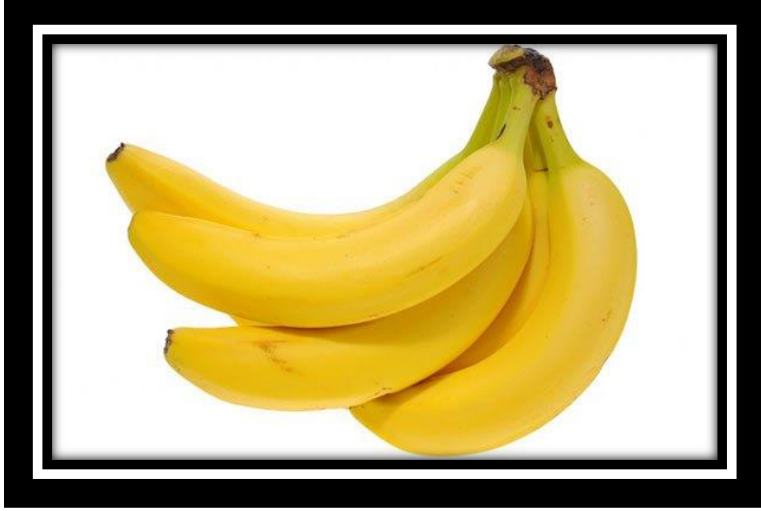
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (R Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (R Sesi Çift)



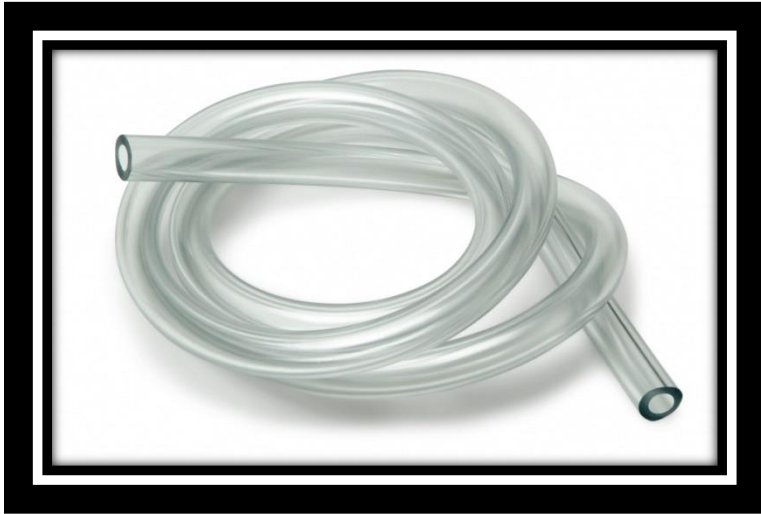
Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (M Sesi Başta)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (M Sesi Ortada)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (M Sesi Sonda)



Seslere Dayalı Görsel Sözlük Belirleme Ölçeği (M Sesi Çift)



Ek-2: Öğrenci Değerlendirme Çizelgesi-1

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

EK-3: Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği

Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"e" Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"l" Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"a" Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği

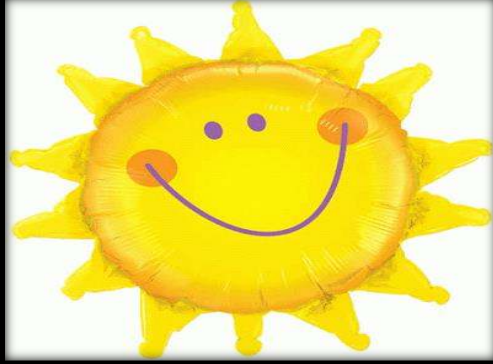
“t” Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"i" Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"n" Sesi İle İlgili Görseller



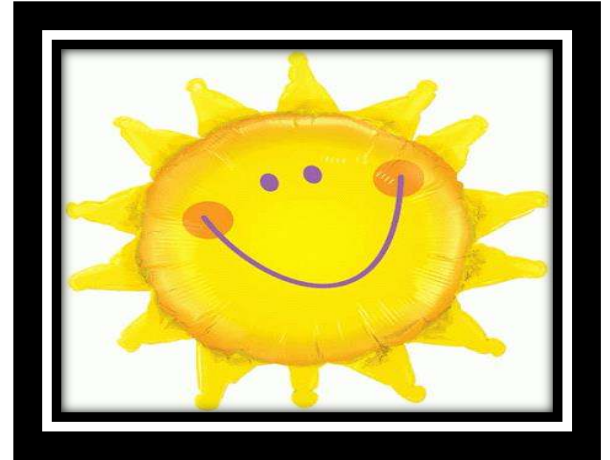
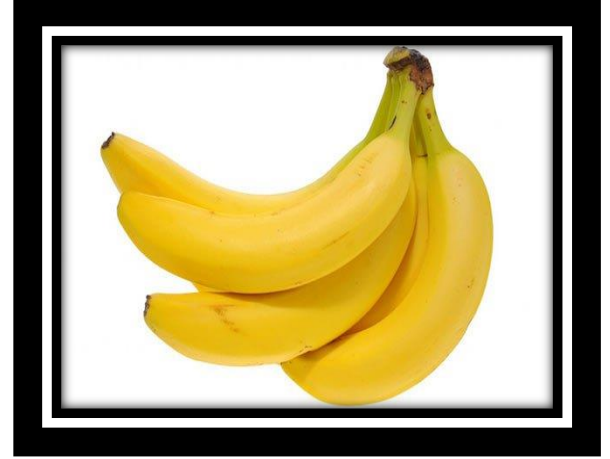
Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
“o” Sesi İle İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
“r” Sesi ile İlgili Görseller



Görsellerdeki Seslerin Konumuna Göre Sesi Hissetmeyi Belirleme Ölçeği
"m" Sesi İle İlgili Görseller



EK-4: Öğrenci Değerlendirme Çizelgesi

[illegible]

[illegible]

Ek-5: İntihal Raporu

ÇOCUKLARIN GÖRSEL SÖZLÜKLERİNDE EN ÇOK BULUNAN GÖRSELLER İÇİNDEKİ SESLERİN KONUMUNUN SES ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

ORIGINALITY REPORT

16%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	library.cu.edu.tr Internet	1871 words — 6%
2	acikerisim.nigde.edu.tr:8080 Internet	832 words — 3%
3	talimterbiye.mebnet.net Internet	198 words — 1%
4	acikerisim.dicle.edu.tr Internet	181 words — 1%
5	ilkokumayazma.tripod.com Internet	154 words — < 1%
6	perweb.firat.edu.tr Internet	147 words — < 1%
7	halkalidoga.k12.tr Internet	134 words — < 1%
8	portal.firat.edu.tr Internet	65 words — < 1%
9	AKPINAR, Ercan and ERGİN, Ömer. "Yapılandırmacı Kurama Dayalı Fen Öğretimine Yönelik Bir Uygulama", Hacettepe Üniversitesi, 2005. Publications	63 words — < 1%

www.aspfr.com

EK-6: Etik Kurul Raporu

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
14.10.2014	17	04	Doç. Dr. Mehmet TURAN

KARAR

“Çocukların Görsel Sözlüklerinde En Çok Bulunan Görseller İçindeki Seslerin Konumunun Ses Öğretimine Etkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Engin ŞAHNA (Üye)	İmza	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	İmza
Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Üye)	İmza	Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Doç. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Fatih FIRDOLAŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Üye)	İmza
Doç. Dr. Ertan EVİN (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENMİŞ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Murat SUNKAR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yüksel SAVUCU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCU (Üye)	Bulunmadı	Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	Bulunmadı

EK-7: Valilik İzin Belgesi



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/605.01/6603388

17/12/2014

Konu: Anket Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 11/12/2014 tarih ve 20054 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seyfi TEKİN'in, "Çocukların Görsel Sözlüklerinde En Çok Bulunan Görseller içindeki Seslerin Konumunun Ses Öğretimine Etkisi" konulu ankete veri oluşturmak amacıyla geliştirdiği anket çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı Esentepe İlkokulu, Dumlupınar İlkokulu, Özel Güzide Hanım İlkokulu ve Gönül İhsan Tangülü İlkokulu'nda öğrencilere yönelik olarak uygulamak için izin isteği, ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB' e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 16/12/2014 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Esentepe İlkokulu, Dumlupınar İlkokulu, Özel Güzide Hanım İlkokulu ve Gönül İhsan Tangülü İlkokulu'nda öğrencilere yönelik olarak **18 Aralık 2014 - 02 Ocak 2015** tarihleri arasında okul idaresinin de izni alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
17/12/2014

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
18.12.2014
Peyman DEVECİ

Memur

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100/ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.HK.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 42c9-13e4-3914-a8dd-9b1a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Seyfi TEKİN 21.10.1986 tarihinde Yozgat'ta doğdu. İlköğretim ve lise eğitimini Yozgat ilinde tamamladı. 2004 yılında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalını kazanarak, 2008 yılında mezun oldu. 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak göreve başladı ve halen bu görevine devam etmektedir.