

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER
ALAN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Armağan KURU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2008

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER
ALAN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Armağan KURU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Armağan KURU

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

Eylül 2008, 308 sayfa

Bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve bu görüşler doğrultusunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacı ile tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmış, bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini belirlemek amacıyla, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan ilköğretim okulları sosyo ekonomik düzeylerine (alt, orta, üst) göre sınıflandırılmış ve oransız kümeleme yöntemi ile bu okullar arasından 47 ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini seçilen 47 ilköğretim okulunda görev yapan tüm beşinci sınıf öğretmenleri (150) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmak için, anket uygulanan ve alt, orta, üst sosyo ekonomik düzeye göre sınıflandırılan 47 ilköğretim okulundan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre yedi ilköğretim okulu seçilmiş ve seçilen ilköğretim okullarında görev yapan gönüllü on öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ile ilgili ifadeleri içeren altı soru, ikinci bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına (kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç- gereçler, ölçme ve

değerlendirme) ilişkin ifadeleri içeren 27 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik öğretmenlerin genel görüşlerini saptamaya yönelik ifadeler içeren 21 soru bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalara, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerde, Türkçe dersinde ve sınıf ortamında oluşturduğu değişikliklere ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilere yönelik yapılan açıklamaların yeterliliğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde; öğretmenlerin kişisel bilgilerinin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ve bu süreçte karşılaşılan durumların tanımlanmasında frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında uygun paket programlarla çözümlenmiştir. Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, 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 belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerini geliştirdiğini, çevrede görülen görselleri sorgulama, eleştirme ve yorumlama becerisi kazandırdığını düşünmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinlikler sırasında öğretmenler, öğrenciler arasında bulunan sosyo ekonomik farklılıklar nedeniyle en çok ölçme değerlendirme ve araç-gereç temini çalışmalarında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, 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.

Anahtar Kavramlar: Görsel Okuma, Görsel Sunu, Öğretmen Görüşler

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF VISUAL READING AND VISUAL PRESENTATION
SKILLS OF THE ELEMENTARY SCHOOL FIFTH GRADE TURKISH
COURSE PROGRAM IN THE LIGHT OF TEACHERS' POINT OF VIEWS****Armağan KURU****MA Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Faruk YILDIRIM****September, 2008, 308 pages**

In this research, the aim is to analyze visual reading and visual presentation skills of the elementary school fifth year Turkish course program in the light of teachers' point of views. The study also aims at developing suggestions in line with teachers' perspectives about acquisition of visual reading and visual presentation skills. To determine opinions about teachers' the visual reading and the visual presentation skills in the program of Turkish course, a descriptive study was designed as a cross hatching model. There were two techniques used for data collection; which were quantitative and qualitative methods. To begin with, an example of the quantitative research was done in Seyhan and Yüreğir, Adana, in the 2007-2008 of academic year. There were one hundred fifty instructors, teaching the fifth grade and they worked at forty seven elementary schools. The schools were chosen by grouping method. Second, these schools were categorized into three groups as low-mid-high. Then, forty seven elementary schools were chosen by the survey. Among those, seven of them was decided as they were easily accessible.

In this research, a questionnaire form developed by researcher was used. There were three sections. The first section included six questions about personal information about participants. The second section had twenty seven questions about learning visual reading and skills of the visual presentation (acquisition, activities, methods and techniques, tools, measurement and evaluation) which were included in the Turkish course program. The last section had twenty one questions about acquiring visual

reading and skills of the visual presentation, aiming to investigate teachers' point of views.

The semi-structured interview form including twelve questions was developed by the researcher. The interview questions were based on visual reading and visual presentation skills; attainment, student activities for acquiring these skills, the changes that visual reading and visual presentation skills made on students, on Turkish course and on the classroom atmosphere.

In this research, quantitative data were calculated in terms of frequency, percentages and arithmetic mean. Data were calculated on the computer with appropriate packet programme. Content analysis was conducted on the qualitative data.

The result of the study showed that most of the teachers said that students enjoyed visual reading and visual presentation skills and these skills increased interest towards Turkish lesson and helped for retention of skills. They also added that these skills helped students for experimental learning. Nearly all of teachers thought that visual reading and visual presentation skills increased students' self-confidence and helped them to develop their expression skills through interrogating, criticizing, interpreting visuals. The teachers explained that they usually experienced difficulty in measurement-assessment and equipment/class materials during their implementation of visual reading and visual presentation skill activities because of socio-economic status differences among students. As a result, the teachers emphasized that they did not find themselves efficient in teaching visual reading and visual presentation skills but these skills attainment were needed for students and teachers needed to be informed about these skills.

Keywords: Visual Reading, Visual Presentation, Teachers' Views

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan ilköğretim okullarında görev yapan beşinci sınıf öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ve bu becerilerin kazanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır.

Değişen toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik, bilimsel gelişmeler sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe dersinin beceri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerileri de eklenmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu; 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez ele alınan bir beceri alanıdır.

Günümüz dünyasında öğrenci görsel bilgi ile günlük yaşantısında, televizyonda, bilgisayarda, yolda, sürekli karşı karşıya gelmektedir. Öğrencilerin bu gördükleri görselleri anlamlı bir şekilde yorumlayıp, bunları eleştirebilmesi ve bunlardan anlamlı bir bütün oluşturabilmesi son derece önemlidir. Artık okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, görsellerin de okunup, yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerimiz için yeni beceriler olan görsel okuma ve görsel sunu becerilerini, öğrencilerin kazanımı sırasında karşılaşılan durumları tespit etmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların ve bu doğrultuda geliştirilen önerilerin uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmamın başlangıcından, sonuna kadar bana değerli fikirleri ile yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a, araştırmanın gerçekleştirilmesinde görüş ve önerileri ile yardımcı olan, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a; görüş ve önerilerini paylaşan değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK'e, bu araştırmada benden desteğini esirgemeyen adını sayamadığım bütün hocalarıma, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine(EF.2007.YL.7), öğretmen arkadaşlarıma ve sonsuz sabırlarından dolayı sevgili aileme çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
EKLER LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Genel Amaç.....	5
1.2.2. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ YAYINLAR.....	9
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	9
2.1.1. Eğitim- Öğretim Programları ve Program Geliştirme Çalışmaları.....	9
2.1.2. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı.....	13
2.1.2.1. Genel Amaçları.....	14
2.1.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programında Temele Alınan Eğitim Yaklaşımları.....	16
2.1.2.3. Temel Beceriler.....	19

2.1.2.4. Öğrenme Alanları.....	20
2.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Temelleri.....	25
2.1.3.1. Beyin ve Görme.....	27
2.1.3.2. Görsel Algı.....	29
2.1.3.3. Görsel Düşünme.....	33
2.1.3.4. Görselleri Oluşturan Unsurlar.....	35
2.1.3.5. Görsel Dil ve Görsel İletişim.....	36
2.1.3.6. Görsel Öğrenme.....	38
2.1.3.7. Eğitimde Görseller.....	40
2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Beşinci Sınıf	
Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri.....	41
2.1.4.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımları.....	43
2.1.4.1.1. Görsel Okuma Becerisi Kazanımları ve Öğretimi.....	46
2.1.4.1.2. Görsel Sunu Becerisi Kazanımları ve Öğretimi.....	52
2.1.4.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Etkinlikler.....	54
2.1.4.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yöntem ve	
Teknikler.....	58
2.1.4.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik	
Araç ve Gereçler.....	65
2.1.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Ölçme	
ve Değerlendirme Çalışmaları.....	69
2.2. İlgili Araştırmalar	73
2.2.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar..	73
2.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	79
2.2.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi.....	82

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırma Modeli.....	84
3.2. Evren ve Örneklem.....	84
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	84
3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları.....	89

3.3.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini İncelemeye Yönelik Anket Formu.....	90
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu.....	91
3.4. Verilerin Toplanması.....	91
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	92
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	93
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	93
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	93

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	94
4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	94
4.1.1. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	94
4.1.2. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	98
4.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Dair Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	104
4.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere Dair Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	105
4.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	112
4.1.6. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Yapılan Çalışmalarda Zorlanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	120
4.1.7. Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	122
4.1.8. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	127
4.1.9. Öğretmenlerin, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik	

Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	128
4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular Bulgular.....	141
4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	141
4.2.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Tanımlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri..	142
4.2.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	144
4.2.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	153
4.2.1.3.1. Uygulanan Etkinliklere İlişkin Öğretme Görüşleri.....	153
4.2.1.3.2. Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	156
4.2.1.3.3. Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	158
4.2.1.3.4. Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	160
4.2.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Sınıfta Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	164
4.2.1.5. Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	167
4.2.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Yapılan Çalışmalar Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	171
4.2.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Eklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri...	182
4.2.1.8. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yapılan Açıklamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	188
4.2.1.9. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	198

4.2.1.10. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Genel Görüşleri.....	204
---	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA	208
5.1. Kazanımlara İlişkin Tartışma.....	208
5.1.1. Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Tartışma.....	208
5.1.2. Kazanımlara Yönelik Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Anlatım Diline İlişkin Tartışma.....	213
5.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersinde Kazanılmasının Gerekliliğine İlişkin Tartışma.....	215
5.2. Etkinliklere İlişkin Tartışma.....	218
5.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Belirlenen Etkinliklerin Uygulanma Sıklığına ve Yeterliliğine İlişkin Tartışma.....	218
5.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Belirlenen Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Tartışma.....	220
5.2.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinliklerin Öğrenme Ortamına Katkısına ilişkin Tartışma.....	224
5.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma.....	227
5.3.1. Yöntem ve Tekniklere Yönelik Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Anlatım Diline İlişkin Tartışma.....	227
5.3.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Kullanılabilirliğine İlişkin Tartışma.....	228
5.4. Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma.....	231
5.4.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma.....	232
5.4.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Çeşitli Araç-Gereç Kullanılmasının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Etkisine İlişkin Tartışma.....	239
5.5. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tartışma.....	241

5.5.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımının	
Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Araçlarına	
İlişkin Tartışma.....	242
5.5.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımının	
Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Yeterliliğine İlişkin	
Tartışma.....	249
5.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına	
İlişkin Tartışma.....	251
5.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin	
Genel Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	255

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	263
6.1. Sonuçlar.....	263
6.1.1. Kazanımlara İlişkin Sonuçlar.....	263
6.1.2. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar.....	265
6.1.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar.....	267
6.1.4. Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar.....	267
6.1.5. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	269
6.1.6. Türkçe Dersi Anlatım Programı'nın Temel Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına	
İlişkin Sonuçlar.....	271
6.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına	
Yönelik Öğretmenlerin Genel Düşüncelerine İlişkin Sonuçlar.....	272
6.2. Öneriler.....	275
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	275
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	281
KAYNAKLAR.....	282
EKLER.....	290
ÖZGEÇMİŞ.....	308

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı.....	45
Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	85
Tablo 3: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	85
Tablo 4: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	86
Tablo 5: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı.....	87
Tablo 6: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Dağılımı.....	87
Tablo 7: Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	88
Tablo 8: Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	89
Tablo 9: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	95
Tablo 10: Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	99
Tablo 11: Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Kazanabilmelerine Yönelik Uygulanan Etkinliklere İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	103
Tablo 12: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Dair Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	105
Tablo 13: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	106
Tablo 14: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçlerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	111
Tablo 15: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	113

Tablo 16: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Ölçme Değerlendirme Çalışmaları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	114
Tablo 17: “Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Ölçmek ve Değerlendirmek İçin TDÖP’nin Dışında Başka Ölçme Araçları Kullanıyorum.” İfadesine Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	119
Tablo 18: Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Yapılan Çalışmalarda Zorlanma Sıklıklarına İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	120
Tablo 19: Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	123
Tablo 20: Öğretmenlerin Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler.....	126
Tablo 21: TDÖP’nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	127
Tablo 22: TDÖP’nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımları Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	128
Tablo 23: Öğretmenlerin, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	129
Tablo 24: Görsel Okuma Becerisine Yönelik Tanımlar.....	142
Tablo 25: Görsel Sunu Becerisine Yönelik Tanımlar.....	143
Tablo 26: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Derslerinde Kullanılmasının Gerekliliği.....	145
Tablo 27: Kazanımların Bilişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu.....	147
Tablo 28: Kazanımların Duyuşsal Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu.....	149
Tablo 29: Kazanımların Devinişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu.....	151
Tablo 30: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinlikler..	154
Tablo 31: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	157
Tablo 32: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçler.....	159
Tablo 33: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Tercih Edilen Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları.....	161

Tablo 34: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Sınıfta Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamı.....	164
Tablo 35: Öğretmenlerin Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler.....	168
Tablo 36: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Yapılan Planlama Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler.....	172
Tablo 37: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulana Etkinlikler Sırasında Karşılaşılan Güçlükler.....	174
Tablo 38: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Oluşan Öğrenme Ortamı Açısından Karşılaşılan Güçlükler.....	176
Tablo 39: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler Açısından Karşılaşılan Güçlükler.....	178
Tablo 40: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesi Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler.....	180
Tablo 41: TDÖP'e Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Eklenmesinin Gerekliliği.....	182
Tablo 42: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersinde Oluşturduğu Değişiklikler.....	185
Tablo 43: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğrencilere Kazandıracakları.....	187
Tablo 44: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerin Yönelik Kılavuz Kitapta Yapılan Açıklamaların İncelenme Durumu.....	189
Tablo 45: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımlarına Yönelik Yapılan Açıklamaların Yeterliliği.....	189
Tablo 46: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği.....	191
Tablo 47: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Metin İşleme Süreci İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği.....	193
Tablo 48: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği.....	194
Tablo 49: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Açıklamaların Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Açısından Yeterliliği.....	196

Tablo 50: TDÖP’de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği.....	199
Tablo 51: TDÖP’ de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulamada Değerlendirilmesi.....	202
Tablo 52: Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine İlişkin Önerileri Düşünceleri.....	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:

Sayfa No:

Şekil 1. Görsel okuryazarlık alanının teorik temelleri modeli.....40

EKLER LİSTESİ

Ek No:	Sayfa No:
Ek 1: Araştırma İzni.....	290
Ek 2: İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin İncelenmesine Yönelik Anket Formu.....	291
Ek 3: Öğretmen Görüşme Formu.....	303

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Çağımızın hızla değişen koşulları nedeniyle insanlar çok karmaşık problemlerle karşılaşmaktadır. Bir ülkedeki eğitim sistemi, bu yeni koşullara ayak uydurabilecek, problemleri hızlı ve doğru bir şekilde çözebilecek insanları yetiştirmeyi amaçlamak durumundadır.

Geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Böyle bir eğitim anlayışının hızla değişen günümüz dünyasında, ne toplumun ne de bireyin gereksinimlerine yanıt vermesi olanaksızdır (Doğanay, 2001, s. 171). Öğrenme çağımızda artık sadece bilgilerin tek bir kaynaktan aktarılması süreci değildir. Öğrenme, bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi, yaratması ve ön öğrenmelerini geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, bir yandan bilginin sorgulanmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini kapsayan bir süreç öte yandan da sonuca ulaşmadır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005, s. 387). Öğrenme, çok kapsamlı beceri ve davranışları gerçekleştirdikten sonra oluşmaktadır. Öğretim faaliyeti ise eskiden, genel anlamıyla denenmiş yöntemler ve edinilmiş tecrübelerden hareketle toplum hayatı için gerekli görülen bilgilerin çocuklara aktarıldığı bir eylem biçimi olarak anlaşılmaktaydı. Bugün ise öğretim faaliyeti, bir problem çözmeye yönelik en karmaşık görevlerden birisi olarak görülmektedir (Yıldız, 2003, s. 6). Bu kadar karmaşık bir yapı tesadüfe bırakılamaz. Bu nedenle eğitim sisteminin, çağın ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma da eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir.

Program belirli bir amaca ulaşmak için, “Ne için? Hangi yollarla? Nasıl? Ne kadar sürede? Hangi ortamlarda? Ne kadar?” vb. soruların olası cevaplarının, mevcut bilgi birikiminden yararlanılarak önceden belirlenip ortaya konulması olarak

tanımlanabilir. Bu sorulara verilecek cevapların doğal olarak bir yandan programı oluşturacakların benimsedikleri felsefenin temel ilkeleriyle öte yandan da mevcut psikolojik, sosyal, ekonomik vb. özelliklerle örtüşmesi beklenir. Bu, bir programın hazırlanmasını gerektiren amaca ulaşma için gerekli bir özelliktir (Demirel, 2007 ve Sönmez, 2001).

Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Eğitim programının yanı sıra çok kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2003, s. 5).

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında; yeni eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır ve bu ihtiyacı karşılamak için ülkeler öğretim programlarını yeniden yapılandırmaya çalışmaktadırlar. İnsanları ve milletleri yönlendirme, değiştirme, geliştirme eğitim vasıtasıyla olur. İnsanoğlunun bütün faaliyetlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. İnsan, hayat hakkında ne kadar doğru bilgiye ulaşırsa, onu yaşamak için daha uygun şartlara ulaşır ve bu sayede birey belirli bir karakter ve zihniyet kazanır. Bu eğitimi verebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006, s. 86).

2004 yılında, Türkiye’de bu ihtiyaçlar çerçevesinde yeni ilköğretim programı oluşturulmuştur. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu program; Matematik (1–5. sınıflar), Türkçe (1–5. sınıflar), Hayat Bilgisi (1–3. sınıflar), Sosyal Bilgiler (4–5. sınıflar), Fen ve Teknoloji (4–5. sınıflar) dersi programlarını kapsamaktadır. Çoklu zekâ, yapılandırmacı, öğrenci merkezlilik, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi eğitim yaklaşımlarını ön plana çıkaran bu program ile öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir. Öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

1. Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme,

2. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma,

3. Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanımları beklenmektedir. Bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (Güneş, 2004, s. 27). Böylece geleneksel eğitim yaklaşımlarının özelliklerinden olan öğretmen merkezli anlayışı temele alan yaklaşım yerine 2005 İlköğretim Programı'nda öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine dayanan öğrenci merkezli anlayış temele alınmıştır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–5. sınıflar) [TDÖP]'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır.

“TDÖP ile öğrencilerin, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirerek; onlara Türkçeyi sevdirmek, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma, kitle iletişim araçları ile alınan mesajları sorgulama ve yorumlama becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır” (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] 2005, s. 16).

Değişen toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik, bilimsel gelişmeler sonucunda TDÖP'de yer alan Türkçe dersinin beceri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerisi de eklenmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu; 2005 TDÖP'de ilk kez ele alınan beceri alanlarıdır. Bu beceri alanları programda şöyle tanımlanmıştır:

“Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk vb. ile doğa ve sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlamadır.

Görsel sunu; duygu, düşünce ve bilgilerin resim, şekil, sembol vb. görsellerle anlatılmasıdır” (MEB, 2005, s. 443).

Günümüzde gelişen teknolojiye bağlı olarak; medyanın etkileri güçlenmiş, hayatla ilgili her şey medyada yer almaya başlamıştır. Öğrenciler artık bilgileri sadece kitaplardan değil televizyon, gazete ve internet yoluyla da almaktadır. Ayrıca bilgisayarlardan yazı ve resimlere birlikte ulaşmakta ve resimler ile yazılar arasında anlam kurmaya çalışmaktadır. 2005 yılından önceki Türkçe dersi öğretim programlarında bulunmayan, görsel okuma ve görsel sunu becerileri, bu yıldan itibaren ayrı bir başlık altında programda yer almıştır. Öğrenciler görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanarak görselleri sorgulama ve anlamlandırmayı da öğreneceklerdir. Görsel okumanın programda yer alışı hazırlayıcılar tarafından şöyle gerekçelendirilmiştir: “Bu beceriyi kazanmadıkları takdirde öğrenciler medyada çeşitli kaynaklardan aldıkları görsel bilgileri yorumlamadan, düşünce süzgeçlerinden geçirmeden kabul edeceklerdir” (MEB, 2005, s. 21).

Günümüz dünyasında öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileri ile bütünleştirmesi beklenmektedir. Öğrenci ne izlerse izlesin (resim, çizim, işaret, magazin, televizyon, reklâm, video, internet v.b) mutlaka anlam çıkarmalı ve kişisel olarak eleştirci ve yaratıcı cevaplar vermelidir. Artık okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticari reklâmların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006, s. 105).

Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamada sözel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyin yaşadığı doğal ya da doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanmalıdır. Yaşadığımız çağ bunu gerektirmektedir. Görsel okuma becerisi bireylere bir yandan görselleri okuma ve anlamlandırma imkânı sağlarken, bir yandan da aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktadır (Köksal, Timur ve Akçam, 2006, s. 190). “Öğrencilere görselleri anlamlandırma becerisi kazandırmak için; öğretmenlerin de görselleri anlatma becerisine sahip olması gereklidir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmen; sürecin öncesinde, sırasında ve sonrasında izleyeceği yolları bilmelidir (Akyol, 2006, s. 106–116)”.

TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri öğrencilerin gelişen çağı yakalayabilmeleri, çeşitli kaynaklardan gelen görselleri okumaları ve anlamlandırıp, yorumlamaları açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini görsel materyaller kullanarak sunabilme becerisini kazanabilmeleri açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerine başvurulacaktır. Öğretmenler, programın uygulama aşamasında karşılaştıkları olumsuzlukları, programın işleyişindeki aksaklıkları gözlemleyecek olan kişilerdir. Bu nedenle yapılacak çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerine başvurulacaktır.

Problem Cümlesi: Beşinci sınıf TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ve bu becerilerin kazandırılması sırasında karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; beşinci sınıf TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ve bu becerilerin kazandırılması sırasında karşılaşılan olumlu/olumsuz durumların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanımlar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine kazandırılması sırasında kullanılan araç-gereçlere yönelik olarak öğretmen görüşleri nelerdir?

4. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine kazandırılması için öngörülen yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. TDÖP’de yer alan eğitim yaklaşımlarına (çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı) yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
7. TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin uygulanması sırasında karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanan TDÖP (1–5. sınıflar); yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ilkelerine dayanmaktadır. Bu programla öğrencilerin; eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi güzel kullanma gibi becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

TDÖP’de hızla değişen çağıma ayak uydurabilmek için, öğrencilere kazandırılması öngörülen dört beceriye (dinleme, konuşma, okuma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerileri de eklenmiştir. Bu beceriler ile öğrencilere; çevrelerinde gördükleri eylem, nesne ya da simgeleri okuyabilme ve yorumlayabilme becerileri ile çeşitli görsel araç-gereçler (video, grafik, kukla, tablo vb.) kullanarak bilgi, duygu ve düşüncelerini sunabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada programı uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar; TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanımlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, ölçme-değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, görüşlerinin ne olduğunu belirlemeye yardımcı olacaktır. Ayrıca TDÖP’nin uygulanması sırasında görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik ortaya çıkan eksikliklerin ve programda anlaşılmayan bölümlerin neler olduğunun belirlenmesi program geliştirme çalışmalarına rehberlik edebilir. Bunların yanı sıra elde edilecek sonuçlar, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin

programa eklenmesi ile birlikte Türkçe dersinin işlenişinde ne gibi değişiklikler oluştuğunu belirlemeye yardımcı olacaktır.

Elde edilecek sonuçlar, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim çalışmalarına rehberlik edebilir. TDÖP'ye yeni eklenmesinden dolayı nasıl uygulanacağı konusu tam olarak netleşmeyen görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin daha doğru anlaşılması konusunda öğretmenlere yardımcı olabilir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin anket ve görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. İlköğretim beşinci sınıflarda uygulandığı için bu sınıf düzeyi ile sınırlıdır.
2. TDÖP'ün sadece görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesi ile sınırlıdır.
3. Adana ili merkez ilçelerinden seçilen ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
4. İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
5. Veri toplama aracı olarak; nicel araştırma tekniklerinden anket tekniği ve nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı; 2005–2006 eğitim- öğretim yılından itibaren MEB'e bağlı tüm ilköğretim okullarında uygulanan programdır.

“Görsel Okuma; yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk vb. ile doğa ve sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlamadır (MEB, 2005, s. 443)”.

“Görsel Sunu; duygu, düşünce ve bilgilerin resim, şekil, sembol vb. görsellerle anlatılmasıdır (MEB, 2005, s. 443)”.

1.7. Kısaltmalar

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ YAYINLAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, kuramsal açıklamalar başlığı altında, literatür taranarak araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. İlgili araştırmalar başlığı altında ise araştırmanın amacı doğrultusunda yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim- Öğretim Programları ve Program Geliştirme Çalışmaları

“Eğitim programı ve öğretim programı kavramları çoğu kez birlikte kullanılmaktadır. Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğretim programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2003, s. 5).

Öğretimde yeni arayışların temelinde eğitim programlarının, karmaşık öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verme çabaları yatmaktadır. Eğitimde, öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sağlanması beklenmektedir. Eğitim programlarının öğrencilerini beden, zihin ve duyuşsal açıdan gelişmesini sağlaması beklentiler arasındadır (Özden, 2005).

Etkili bir yaşayış sürdürmek isteyen herkes, çağın gerektirdiği davranışları kazanmak zorundadır. Söz konusu davranışların öğrencilere, etkili bir biçimde, alanda yetişmiş kişilerce kazandırılması gerekir, rastlantılara bırakılamaz; bu görevi yerine getirmekle yükümlü olan kurum okuldur. Okullar, gerçekleştirme yükümlülüğünde oldukları davranışların hangi sıra ile ve nasıl öğretileceğini gösteren bir programa göre işletilir. Tekin, (1980) öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak amacı ile ayrıntılı olarak yapılan planlamaya “öğretim programı” olarak tanımlamıştır (Aktaran Hayran, 2002, s. 22).

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasından ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin; üç temel öğesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri amaçlara ne kadar ulaşılabilmesini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003, s. 160).

İnsanları ve milletleri yönlendirme, değiştirme, geliştirme eğitim vasıtasıyla olur. İnsanoğlunun bütün faaliyetlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. İnsan, hayat hakkında ne kadar doğru bilgiye ulaşırsa, onu yaşamak için daha uygun şartlara ulaşır ve bu sayede birey belirli bir karakter ve zihniyet kazanır. Bu eğitimi verebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006, s. 86). Demirel (2003, s. 5) program geliştirmeyi; “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır.

Program geliştirme, önceki programın tamamen reddedilmesi demek değildir. Çıkış noktası olan amaçlar, temele alınan felsefi dayanakları, toplumun sosyokültürel özelliklerinin ya da yapısının, söz konusu düzeydeki bireylerin gelişim özelliklerinin vb. birdenbire değişmeyeceği düşünülürse, önceki programın da tamamen reddedilmesi beklenemez. Program geliştirme, başlangıçtaki çalışmalarla süreklilik göstermesi, önceki deneyimlerle beslenmesi gereken bir süreçtir. Öğretim programlarını geliştirirken kuramsal olarak bir program geliştirme modeli izlenir (Demirel, 1999; Varış, 1994, Aktaran Yangın, 2005, s. 480).

Dünyadaki birçok okul sistemi değişik zamanlarda öğretim programlarını yeniden yapılandırma ihtiyacı duymaktadır. Örneğin, 1980’lerin sonlarında İngiltere ve Galler’de, 1990’ların ortasında Hong Kong’da, 1990’larda ABD’nin birçok eyaletinde ve batı Avustralya’da yeni ilköğretim programları kabul edilmiş ve uygulanmıştır

(Dimmock, 2000, Aktaran Gömleksiz, 2005). Ülkemizde ise program geliştirme çalışmaları, deneme çalışmalarından geçirilerek bugünkü duruma gelmiştir. Türkiye’de program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilanı ile başlamıştır. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Mili Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. “1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmıştır. 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan K. V. Wofford’un hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır” (Demirel, 2003, s. 15).

1980’li yıllarda program geliştirmede süreklilik ve standartlaşmayı amaçlayan bazı çalışmalar yapılmıştır. 1983’deki yeni program modeline göre, her programda genel, ünite ve konu amaçlarının yanı sıra her ünitenin ayrı davranışlarının da belirlenmesinin gerekliliği belirtilmiştir. 1984 yılında amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esası getirilmiştir (Yüksel, 2003). 1985-1988 İlköğretim Programlarında ilköğretimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, programın uygulanması ile ilgili genel esaslar; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler, planlama ve uygulama bölümleri 1968 Programı’nın aynısıdır (Gülcan, 2003, Aktaran Gömleksiz, 2005).

2004 yılında program geliştirmede model arayışları devam etmiş ve bunun neticesinde, ilköğretim okulları için program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda, EARGED tarafından geliştirilen program geliştirme modeli izlenerek yeni öğretim programları tasarlanmıştır. Matematik (1–5. sınıflar), Türkçe (1–5. sınıflar), Hayat Bilgisi (1–3. sınıflar), Sosyal Bilgiler (4–5. sınıflar), Fen ve Teknoloji (4–5. sınıflar) dersi programları 2005- 2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değiştirilmiştir. Çoklu zekâ, yapılandırmacı, öğrenci merkezilik, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi eğitim yaklaşımlarını ön plana çıkaran bu program ile öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir. Öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerde eksik görülen eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünce, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi güzel kullanma gibi sekiz ortak becerinin bu programlar ile

geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yeni öğretim programlarıyla katı davranışçı programdan zihinsel, yapıcı bir yaklaşıma geçilmiştir.

Bu öğretim programlarından biri olan TDÖP'nin tarihsel gelişimine bakıldığında, Türkiye'de değişen eğitim yaklaşımlarına uyum sağlamak amacı ile programda çeşitli düzenlemeler ve değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Tanzimat Dönemi'nden Cumhuriyet'e kadar eğitim sisteminde ana dili eğitime önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir. Programlarda okumaya ve dil bilgisine ağırlık verildiği, özellikle yazma becerisinin ihmal edildiği; yazma çalışmalarında ise içerikten çok şekle önem verildiği görülmektedir. Cumhuriyet'in başlangıcından 1981'e kadar hazırlanan programlarda ise şu değişikliklerle gözlenmiştir (Coşkun, 2005):

- 1926 programı, ana dili eğitiminde; okuma, imla, kompozisyon, dil bilgisi altında çalışmaların bir bütünlüğe ulaşmasını sağladığı için daha sonraki programların temelini oluşturmuştur (Göğüş, 1970, Aktaran Coşkun, 2005, s. 427).

- 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır. 1929 yılında ise ilk Türkçe programı hazırlanmıştır.

- 1936 ilkokul programında ise, harften başlayarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma yöntemi terk edilmiş, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Coşkun, 2005, s. 427).

- 1948 İlk Okul Programı'nda İlk Okuma- Yazma, Sözlü ve Yazılı İfade, İmla, Dil Bilgisi gibi dersler, Türkçe adı altında birleştirilmiştir (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2005, s. 87). 1948 yılında Türkçe dersi programında yer alan hedefler amaçlar başlığı haline getirilmiş, her beceri alanına en az bir amaç konulmuş, açıklamalar başlığı ile de gerekli bilgiler verilmiştir. Bu programa göre ilkokullardaki Türkçe derslerinin sayısı haftalık olarak birinci sınıfta 10 saat, ikinci ve üçüncü sınıfa yedişer saat, dördüncü ve beşinci sınıfta altışar saat olarak belirlenmiştir. Bu program 1968'e kadar uygulanmıştır (Yıldız, 2006).

- 1968 İlkokul Programı 1981 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu programda, dil bilgisi derslerinin işlevsel hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu programa uygulanmasına yardımcı olmak üzere her ders için ayrı kılavuzlar hazırlanmıştır (Coşkun, 2005). Aynı zamanda Türkçe dersinin bilgi dersi değil, beceri dersi olduğu açıkça belirtilmiştir (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu; 2005).

- 1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilmemiştir (Demirel, 2007). Bu programda zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, ilk ve ortaokullarda uygulanan Türkçe derslerinin birleştirilip aynı metotla yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu program, çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu; 2005, s. 88).

- 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarının bir gereği olarak birçok ders ait programlar gibi Türkçe dersi için de yeni bir program hazırlanma yoluna gidilmiştir. Taslak program yedi ilde ve değişik çevrelerde bulunan pilot okullarda denenmiş, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı adıyla bütün okullarda uygulanmaya konulmuştur. Genel olarak amaç ve davranışlardan çok “kazanımı” hedefleyen bu programın kapsamında okuma, yazma, dinleme, konuşma ile görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2005).

2.1.2. İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı

“Türk eğitim sisteminde program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş ve geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler bazen geniş kapsamlı olurken bazen de karşı karşıya kalınan birkaç problemin çözümüne yönelik olmuştur” (Gömleksiz, 2005, s. 342–343).

Mevcut eğitim programlarının günümüz çağının ihtiyaçlarını karşılamamasından dolayı; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarını temele alan ilköğretim programları geliştirilmiştir. MEB tarafından yürütülen ilköğretim ders programının yenilenmesi çalışmaları çerçevesinde diğer ders alanlarında olduğu gibi TDÖP üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. TDÖP'nin ilköğretim birinci kademeye (1–5. sınıflar) ilişkin bölümünün pilot uygulaması 2004-2005 öğretim yılında Türkiye'nin değişik illerinde yapılmıştır. Bu program 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. TDÖP'de temele yapılandırmacı yaklaşımın alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı açık olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir. (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005).

2005–2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan TDÖP'nin (1–5. sınıflar) vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir: “Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır” (MEB, 2005, s. 14).

2.1.2.1. Genel Amaçları

TDÖP (2005)'de Türkçe öğretiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005, s. 16):

“Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,

2. Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.”

2000 TDÖP amaçları arasında sadece “bilimsel düşünme” olarak ifade edilen beceri, 2005 ilköğretim programında “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, problem çözme” olarak ayrıntılı ifade edilmiştir. Yine 2000 öğretim programının amaçları arasında yer almayan; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama gibi zihinsel; bilgi teknolojilerini kullanarak öğrenme gibi, zihinsel ve teknik; iş birliği yapma, girişimci olma gibi sosyal gelişimlerini sağlamaya 2005 öğretim programında yer verilmiştir. Yani 2005 öğretim programının amaçları arasında dil gelişiminin yanı sıra farklı boyutlarıyla zihinsel, bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir (Yangın, 2005, s. 490–491).

2.1.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temele Alınan Eğitim Yaklaşımları

Mevcut eğitim programlarının, yetiştirilmek istenen çağdaş Türk insanının ihtiyaçlarını karşılamamasından dolayı çeşitli eğitim yaklaşımlarını temele alan ilköğretim programları geliştirilmiştir. TDÖP de gelişen çağa ayak uydurmak amacı ile çeşitli eğitim yaklaşımlarını merkeze almıştır. TDÖP’de yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005).

“TDÖP’de merkeze alınan eğitim yaklaşımlarından olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulanmaya konulmuştur. Günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada gibi ülkelerde yaygın olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması yapılmaktadır”(Aldridge, Fraser, Taylor& Chen, 2000; Crowtler, 1997; Matthews, 1998; Pon, 2001, Aktaran Bukova Güzel ve Alkan, 2005, s. 387).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bireyin kendi deneyimleri ve bu deneyimleri üzerinde düşünerek anlam kurması yoluyla öğrenmesini desteklemektedir (Fields& Boesser ve Martin, Aktaran Yangın, 2005, s. 483). Bu yaklaşım, bireye öğretmeyi değil, bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini ve bu yolla karşılaşacağı sorunları çözebilmesini amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bireyin içinde yaşadığı dünyayı kendince anlamlandırmaya çalışmasıdır. Öğrenme; günümüzde bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi, yaratması ve ön öğrenmelerini geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Birey bilgiye insanları dinleyerek, yazılı kaynakları okuyarak, ya da değişik iletişim araçlarını kullanarak ulaşır. Kuşkusuz kaynaklardan bilgiye ulaşma önemlidir ama bilginin duyulması, görülmesi ya da öğretmenden öğrenciye aktarılması onun öğrenilmesi demek değildir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme; “bir yandan bilginin sorgulanmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini kapsayan bir süreç öte yandan da sonuca ulaşmadır. Böylece birey kendi düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmakta değişik yorumlamalarını yaparak onları yapılandırmaktır. Bütün bu görüşlerden hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dayanakları;

1. Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu,
2. Bilginin doğrudan aktarılmadığı, doğuştan gelmediği, tersine oluşturulabildiği,
3. Bilginin keşfedilmediği, bulunmadığı ama kurulabildiği,
4. Bilginin bireye bağlı ve bireysel olduğu,
5. Bilginin sosyal etkileşim ile oluşturulduğu,
6. Öğrenmenin temelde kelimelere anlam kazandırma süreci olduğu,
7. Öğrenmenin açık uçlu, karmaşık problemleri çözmeyi ve anlamlandırmayı gerektirdiği biçiminde yedi madde ile ortaya konabilir” (Fox 2001 Aktaran; Bukova Güzel ve Alkan, 2005, s. 388).

“Demirel ve arkadaşlarının (2000) yapmış oldukları araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır” (Aktaran Gömleksiz, 2005, s. 345). Ayrıca Özkan (2001) bir çalışmada; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldıklarını, beraber çalışıp, iş birliği yapıp düşünme yeteneklerini ve birlikte çalışırken başkalarını kabullenme duygularını geliştirdiklerini saptamıştır.

TDÖP’nin esas aldığı bir diğer ilke ise öğrenci merkezli olmasıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin uygulamalara etkin bir şekilde katılımını gerektirir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemiş öğretmenlerin, öğretim merkezli eğitim anlayışını benimsemiş öğretmenlere kıyasla, öğrencilerinde daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha olumlu kişilik özelliklerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır (Gömleksiz, 2005, s. 346).

Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ yaklaşımı ise; insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner zekâyı; “bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulunan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya

karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır” (Aktaran Saban, 2004, s. 5).

Çoklu zekâ kuramına göre insan beyni; sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası, içsel ve doğacı zekâ alanlarını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan ilk ikisini, yani sayısal ve sözel olanı dikkate almaktadır. Diğerleri okullarımızda ihmal edilmektedir. Oysa tek yönlü beslenme nasıl metabolizma üzerinde olumsuz etkiler oluşturunluyorsa, tek yönlü zekâ beslenmesi de zihin gelişimini potansiyel olarak sınırlandırmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Gardner’in çocuklar ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yaptığı uzun çalışmalar çoklu zekâ kuramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Gardner’in bu kuramla ulaştığı temel yargı, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediği, insanların en az birbirinden bağımsız sekiz zekâyâ sahip olduğu ve bunların zaman içinde geliştirebileceğidir. Zekâ alanlarının her biri önemlidir. Geleneksel yaklaşımın bir yansıması olarak sözel ve matematiksel alanda başarılı olanları zeki, değil diye nitelemek yanlış olacaktır (Selçuk, 1999, Aktaran İflazoğlu, 2003, s. 19).

Gardner’in zekâ alanları şunlardır:

“Sözel-Dilsel Zekâ: Yazma, konuşma, espriler yapma, okuma.

Matematiksel- Mantıksal Zekâ: Problem çözme, sorgulama, hesap yapma, deney yapma.

Görsel-Uzamsal Zekâ: Boyama, çizme, harita okuma, motif çizme.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Dans, egzersiz, spor yapma.

Müziksel-Ritmik Zeka: Şarkı söyleme, tempo tutma, müzik dinleme, enstrüman çalışma.

Sosyal-Kişiler Arası Zekâ: Gruplarla çalışma, aracılık etme, birinin duygularını anlama.

İçsel Zekâ: Derin düşünce, hayal kurma hedef koyma, yalnız olma

Doğacı Zekâ: Canlı ve cansız varlıkların ayrımını yapma, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgi duyma” (Gardner, 1999, s. 39).

Zekâ alanlarının hiçbirisi yaşamda kendiliğinden oluşmaz. Ayrıca çeşitli zekâ alanları birbiri ile sürekli olarak etkileşim içindedirler. Örneğin; bir yemeği pişirecek bir kişinin önce tarifi okuması ve anlaması (sözel zekâ), yemek tarifinde yer alan malzemeleri sınıflandırması ve yemeğe karışım oranlarını hesaplayabilmesi (mantıksal- matematiksel zekâ), ailedeki bütün fertlerin memnuniyetlerini sağlayabilmesi (sosyal zekâ), ve yemeğin kendi damak zevkine uygunluğunu belirlemesi gerekir. Bireyler birden çok zekâ alanını bir arada kullanmakla beraber bir zekâ alanında da farklı biçimlerde başarılı olabilirler. Okumayabilir ama çok güzel bir hikâye anlatabilir ya da sözel ifade gücüne sahip olabilir (sözel zekâ), aynı şekilde oyun oynamada beceriksizdir ama kilim dokuması, onun bedensel- kinestetik zekâyâ sahip olduğunu gösterir (Armstrong, 1994, Aktaran İflazoğlu, 2003, s. 25).

Ayaydın (2004) yapmış olduğu araştırmada, çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler ile yapılan derste öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde devam ettiğini saptamıştır. Tertemiz (2004) de araştırmasında çoklu zekâ kuramı merkeze alınarak yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.2.3. Temel Beceriler

TDÖP’de “Temel Beceriler” başlığı altında; öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda; dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen şu becerilere yer verilmiştir: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme (MEB, 2005).

“TDÖP’nin genel amaçları incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin şunlar olduğu söylenebilir: Türkçeyi bilinçle, özenle ve güvenle kullanma; estetik değerlere önem verme; bilimsel, eleştirel, doğru yapıcı ve yaratıcı düşünme” (Yangın, 2005, s. 491).

2000 ve 2005 TDÖP temel beceriler açısından karşılaştırdığımızda şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- 2005 ilköğretim programında öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken; 2000 ilköğretim programında ayrı bir başlık altında listelenmemiştir.
- Türkçeyi doğru kullanma; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilerin kazanmaları ya da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir.
- 2000 ilköğretim programında yer almayan; bilgi ve teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri 2005 ilköğretim programında yer almıştır.

Temel becerilerin TDÖP’de liste halinde verilmesi program ile birlikte öğrencilere hangi becerilerin kazandırılması gerektiği ile ilgili açıklık getirmiştir. Gelişen bilimsel ve teknolojik olgularla birlikte öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerin de artmasının ve değişmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde TDÖP’ye yeni beceriler eklenmiştir.

2.1.2.4. Öğrenme Alanları

TDÖP dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. MEB’e göre bu ilişkilendirmenin amacı; öğrencilerin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır” (MEB, 2005, s. 17).

TDÖP’de, programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı ilgili başlıklar altında, gerekçesi ile birlikte belli bir düzen içerisinde ele alınmıştır. 2000 TDÖP’de ise bununla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış; gerekçesi belirtilmeksizin ve belirli bir düzen kaygısı güdülmezsizin dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. 2005 TDÖP’de “Söz Varlığını Geliştirme” okuma becerisi ile ilgili bir alan olarak yer alırken; 2000 TDÖP’de bu alan “Dil Bilgisi”nin içinde yer almıştır.

Ayrıca “Dil Bilgisi” daha önceki programlarda ayrı bir başlık altında ele alınmıştı; 2005 ilköğretim programında bu alan; “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” becerilerinin içerisinde yer almıştır (Yangın, 2005, s. 55).

Bu çerçevede 2005 TDÖP’de üniteler ve konuların olmadığını onun yerine beş öğrenme alanının yapılandırıldığını söyleyebiliriz. Buna göre öğrenme alanları şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2004, s. 17–22):

- Dinleme;
Dinleme Kurallarını Uygulama
Dinlediğini Anlama
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
- Konuşma;
Konuşma Kurallarını Uygulama
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma
- Okuma;
Okuma Kurallarını Uygulama
Okuduğunu Anlama
Anlam Kurma
Söz Varlığını Geliştirme
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
- Yazma;
Yazma Kurallarını Uygulama
Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
- Görsel okuma ve Görsel sunu;
Görsel okuma
Görsel sunu

“**Dinleme**; konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 1996, Aktaran Yıldız, 2006, s. 180). Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak

dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarıdan anlam kurmayı gerektirir. “Wolvin ve Coakley’e (1985) göre ise dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur” (Aktaran Akyol, 2006, s. 2). İşitilen seslerle dinleyici arasındaki temel ilgi dışarıdan dinleyicinin kulağına gelen bilgilerden hangisine ilgi duyduğu, dikkatini o ses üzerine yoğunlaştırdığıdır. Bu yoğunlaştırmada dinleme için seçici olmak gerekmektedir. “İşitilen sesler içinden seçtiklerimiz “işitme-yorum alanı” dediğimiz bir merkeze gelmekte, o merkezle daha önce o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beynimizdeki dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre insan beyni konuşmacının sözünün tamamını dinlememektedir. Aynı zamanda konuşmacının bütün sözlerine aynı ölçüde dikkat sarf etmemektedir” (Ünal, 2001, s. 72).

Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve temel becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005, s. 18).

Konuşmayı; Yalçın (2002) “bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlanmamış olsa bile duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisi” olarak tanımlamaktadır” (Aktaran Akyol, 2006, s. 20). Konuşma becerisi, bütün öğrenme alanları ve öğrencinin kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir. Demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de sorumluluktur. Güzel konuşmayı hemen hemen herkes arzu eder ve güzel konuşmadan da zevk alır (Akyol, 2006).

Yıldız’a göre (2006, s. 161) ; konuşma öğretiminin üç yönü vardır: Seslendirme, söyleme öğretimi, doğru konuşma öğretimi, etkili ve güzel konuşma öğretimi. Seslendirme ve söyleme öğretiminde anlamdan çok yapı önemlidir. Doğuşan

gelen dil berisini geliştirici çalışmaları içerir. Doğru konuşma öğretiminin temelini ise iletişim oluşturur. Doğru konuşma öğretiminde hedef amaca uygun kelime seçme ve kullanma, düzgün cümle kurma, cümle sıralama, sınıflandırma gibi temel kavramları uygulamaktır. Etkili ve güzel konuşma öğretiminde temel hedef, anlamdır. Etkili ve güzel konuşma öğretimi, anlatımın akıcı olmasını, anlatılanların bir plana göre dizilmesini, ilgiye, yaşa, seviyeye, türe göre dil malzemesi kullanımını içerir.

Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılması gerektiğini belirtilmiştir. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amacına uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Yazma, “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecinde; beyinde yapılandırılmış bilgilerini gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir” (MEB, 2005, s. 21).

Yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır. Yazma bir anlatım eylemidir. Yazma öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen üst beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir (Yıldız, 2006, s. 208).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma bilgidен çok beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Program ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olara ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Okuma; “bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemidir” (Uluğ, 1996, Aktaran Yıldız, 2003, s. 84). “Okuma etkinliği; yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemler içeren bir etkinliktir” (Yıldız, 2003, s. 84). Okuma bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir.

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlemlenmesi mümkün değildir”(Akyol, 2006, s. 29).

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amacına uygun yöntem seçme, dikkati yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Görsel okuma ve görsel sunu; TDÖP’de ilk kez ele alınmış bir beceridir. TDÖP (2005, s. 21)’ye göre görsel okuma ve görsel sunu becerisi; “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarabilmesi de bu beceri alanı içine yer almaktadır.”

Görsel sunu becerisini Akyol (2006, s. 106) şöyle açıklamaktadır: “Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar, vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurma ve kurulan anlamı paylaşmaktır.”

Öğrenciler teknolojinin hızla gelişmesi nedeniyle on yıl öncesine göre çok daha fazla görselle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu görsel bazen bir film, bazen bir

televizyon programı bazen ise bir işaret olmaktadır. Öğretmen bu görsellerin nasıl izleneceğini ve anlamlandırılacağını öğrencilere öğretmelidir. Böylece öğrenciler doğal ve doğal olmayan çevrede karşılaştıkları görselleri izleyerek doğru bir şekilde anlamlandırabileceklerdir.

2.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Temelleri

“İnsan düşünüşünün temeli olan ve bir görüntünün nasıl yorumlanacağını içeren görsel okuma, disiplinler arasında önemli bir yere sahiptir. Bir beceri olarak iki bin beş yüz yıl kadar eski, bir kavram olarak ise otuz yıl kadar yeni olan görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan yeni bir okuryazarlık kavramıdır”(Velders, 2000, Aktaran Köksal, Temur ve Akçam, 2006, s. 89). İnsanlar arası iletişimde görsellerin kullanılması ve kullanılan görsellerin anlaşılmasını sağlayan görsel okuma, eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir.

Görsel okuryazarlık bir kavram olarak ele alındığı zaman, 1950 ve 1960’larda televizyonun davranış ve bilgi üzerinde etkilerinin anlaşılması üzerine eğitimcilerin ilgisini çektiğini görüyoruz. Gelişim süreci içerisinde okullarda çok az uygulama alanı ve etkisi olmuştur. Bunun nedeni ise henüz yeterli teorik ve politik temele oturmamış olmasıdır. Bu nedenle tanımın yapılmaya çalışılması çok önemlidir (İpek, 2003). Bu güne kadar yapılan araştırmalar görsel medya araçları ile etkileşimimiz neticesinde parça bölük şeyler öğrenerek belli oranda görsel okuryazar olabileceğimizi göstermektedir. Fakat yeterli seviyede görsel okuryazar olmak, planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır. “Braden’e (1996) göre çocuklar yaklaşık yedi yaşından itibaren görsel okuryazarlığı anlayabilir ve ondan faydalanabilirler” (Aktaran İşler, 2002, s. 157).

Görsel okuryazarlık kavramını ilk kullananlardan birisi Debes’tir (1968). Görsel okuryazarlık kavramının öncüleri arasında; John Debes, Clarence, Williams, Colin Murray, Trbanye, Rudolf Arnheim ve Robert Mckim sayılabilir. Kavram kısa zamanda medya çalışmalarında, bilgi teknolojileri alanında, kültürel çalışmalarda ve görsel sanatlar eğitiminde yer bulmuş ve bu alanda çalışmalar hızlanmıştır. Görsel okuryazarlık günümüzde hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir. Görsel okuryazarlık “imajları ve işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin

kendisini ifade etmesidir” (Braden ve Hortin, 1982, Aktaran Akyol, 2006, s. 108). Wilemann (1993) görsel okumayı “resim ve grafik şekillerini kullanarak bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama” olarak tanımlamıştır (Aktaran Stokes, 2001).

Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okuryazarlığın modern dünyadaki genel eğitimin okuma, yazma ve aritmetik ile eş değer dördüncü ögesi olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden çok önemli olduğunun yanıtını da dört madde halinde açıklamaktadır: İlki, görsel okuryazarlık daha çok tam insan gelişimi için oldukça önemli olan beyinin sağ yarıküresini kullanmayı gerektirmektedir. Böylece düşünme sürecinde beyin her iki yarıküresini kullanmayı, yani bütünsel düşünmeyi geliştirmiş olacaktır. İkincisi, beyin sol yarıküresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik yaparak onları daha iyi anlama olanağı tanımaktadır. Üçüncüsü, aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktır. Sonuncusu ise; içine yaşadığımız doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenmektense bireylerin kendi kararlarını alabilmesi için görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlamaktadır (Aktaran İşler, 2002, s. 156).

Winn’e (1987) göre öğrenme düzeyi düşük öğrenciler zorlandıkları derslerden başarılı olabilmek için çoğunlukla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gibi öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim araç- gereçlerinde görsel öğelerin faydasını en üst düzeye getirmek için okullarda görsel okuryazarlık eğitimine yer vermek çok önemlidir (Aktaran İşler, 2002, s. 17).

Hibbing ve Rankin Erickson, (2003) okurken görsel imaj oluşturmamayan öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir (Aktaran Akyol, 2006). Bu tür öğrenciler için “bir resim bin kelimeye bedeldir”. Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan öğrenciler zihinsel imaj oluşturmada zorlanmaktadırlar. Zihinsel imaj oluşturma metinlerde anlam kurmadaki önemi Paivio (1971, 1983, 1986) tarafından araştırılmıştır. Paivio’ya göre bilgi zihinde hem sözel hem de görsel olarak depolanmaktadır. Çiftli kodlama teorisiyle Paivio hem sözel hem de sözel olmayan sunumlarla bilginin elde edildiğini ve iki tür sunumun karmaşık bir

ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Görsel sunumlarla sözel sunumlar arasındaki ilişki zihinsel imajın oluşmasını sağlamaktadır (Aktaran Akyol, 2006, s. 118).

Çok hızlı gelişen ve geniş bir alana sahip olan görsel okuryazarlığın 21. yüzyılda eğitiminin gerekliliği ortadadır. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilerin ders araç gereçlerinde karşılaştıkları görsel öğelerin faydalarını en üst düzey taşımada öğrencilere yardımcı olmalıdır. Ayrıca görsel okuryazarlık güvenli bir şekilde seyahat etme, görsellerden gerekli bilgileri elde etme, reklâm amaçlı görsellerle etkileme girişimlerini analiz etme ve belki de bu konuda olabilecek olumsuzlukları bertaraf etme gibi günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz pek çok konuda öğrencilere faydalı olacaktır (İşler, 2002).

2.1.3.1. Beyin ve Görme

İnsanın en gizemli organı olan beyin, oldukça fazla işleve sahiptir. Beyinde sağ ve sol olarak iki yarıküre bulunmaktadır. Bunlar sinir lifleriyle birbirlerine bağlanmıştır. Genelde sol yarıküre bilgileri sıralı ve parçalara ayırarak işler. Müzisyenler müziği sol yarıkürede işlerlerken, müzik geçmişi olmayanlar ise sağ yarıkürede işlerler. Solakların hemen hemen yarısı, dille ilgili işlemler için sağ yarıküreyi kullanırlar. Üst düzey matematikçiler, problem çözenler ve satranç oyuncularını bu işleri yaparken daha çok sağ yarıküre etkindir; ancak bu işleri yeni yapmaya başlayanlarda çoğunlukla sol yarıküre etkindir (Jensen, 2006, s. 8).

“Bogen’e göre (1977) beyinde sol yarıküre; akılcı, realist, yakınsak, entelektüel, mantıklı, tarihsel, aşamalı, ayrıştırıcı, nesnel düşünme özelliklerine sahiptir. Sağ yarıküre ise; sezgisel, iraksak, etkileyici, duygusal, özgür, sürekli, sonsuz, doğal, öznel düşünme özelliklerine sahiptir” (Aktaran Senemoğlu, 2004, s. 370).

Beynin sağ ve sol yarıküresinin fonksiyonları ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen tutarlı sonuçlar şunu göstermektedir: Beynin sol yarıküresi konuşma, yazma gibi dili kullanma ile ilgili davranışlarda uzmanlaşmıştır. Ancak sağ yarıkürenin dille hiç ilişkisi olmadığı söylenemez. Sağ yarıküre de kelimeyi tanıma ve anlamayı sağlamaktadır. Ayrıca sol yarıküre analitik düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme gibi becerilerde daha çok uzmanlaşmıştır. Sağ yarıküre ise, sözel olmayan,

sezgisel ve artistik algılamalardan uzay (mekânda konum) becerileri ve müzik yeteneklerinden sorumludur (Senemoğlu, 2004). Görüldüğü gibi beyin sol yarıküresi dil becerileri bakımından daha yetkin durumdadır. Sağ yarıküre ise daha çok görsel nesneler ve görsel eğitimle desteklenmektedir.

Sol yarıküre akıllı ve gerekli olan bölüm iken, sağ yarıküre yedek lastik görevindedir. Bu bölümü gerektiğinde kullanırız. Sol yarıküre bilginin sistemli bir şekilde işlenmesi, mantık, düşünce ve dilin tümcelere aktarılmasından sorumludur. Beynimiz sadece sol yarıküreden oluşsaydı davranışlarımızın biçimi ve sonucu aynı olacak, alışılmışın dışında farklı bir şey yapmayacaktık. Beynin birbirinden çok farklı bir düşünce sistemi olan sağ ve sol yarıküreyi birbirine bağlayan kısma corpus collasum denir. Sağ yarıküre yeni imgeler ararken ve bunları yerleştirirken, sol yarıküre bloke olur. İmgeler ve çağrışımlar oluşurken corpus collasum denilen bu oluşumları sol yarıküreye aktarır. Sol yarıküre bu oluşumları mantık sırasına koyar ve şekle sokar. Bu oluşumlar sayesinde de başka insanlarla iletişim kurarız (Durukafa, 1992, Aktaran Yıldız, 2006, s. 19).

Çevremizdeki nesneleri, olayları, durumları önce görerek duyular ve anlamaya çalışırız. Görme, nesneden gelen ışık ışınlarının göz yoluyla beyinde algılanması olayıdır. Çevresinde gözlemlediği nesneleri görselleştiren onları yorumlayan insanoğlu anlama ve anlatma sürecinde ağırlıklı olarak görsel ve işitsel duyulardan yararlanır ve tüm bu algı boyutu insan beyinde anlamlandırılarak sonuca ulaşır (Morgan, 1991, Aktaran Erdal, 2006).

Görsel okumada amacımız görüntü kaynağını anlamak, eşlemek, seçmek, fark edilmemişi görmeyi sağlamaktır. Bu da ancak; yaratıcı görmeyi öğrenmekle gerçekleşir. Yaratıcı görme, doğuştan getirilen bir yetenek değildir. Sonradan, yoğun bir eğitim ve deneyim ile kazanılır. Yaratıcı görme, anlamı ve içeriği “yaşayarak” yakalama sayesinde gelişir. Bu süreçte hem sağ beyin lobları, hem de sol beyin lobları, imgeleme, kavrama ve kaydetme için çalışır. Yaratıcı görme; aynı zamanda anlama, kavrama, özümseyip yorumlama bileşimleri ile zekâ temelinde işleyen “görsel bir düşünme” dir. Bu düşünce yapısının özel bir yetenek olarak gelişmesi için; bireyin önce etkin görme zorunluluğunu bilip istemesi

gereklidir. İkinci olarak da görsel düşüncenin birikimle doğru orantılı olduğuna inanması gereklidir (Atalayer, 1994, Aktaran Çam, 2006, s. 11).

Yaratıcı görmenin gerçekleşebilmesi için bireyin görme işlevini etkin bir şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Dikkat, merak ve ilgi görülen imgenin üzerinde yoğunlaşmalıdır. Birey daha sonra üzerinde yoğunlaştığı bu imgeyi seçmek, düzenlemek, sorgulamak ve bunların hepsini bütünleştirmek durumundadır.

İnsan beyninde görselliğin nasıl bir yeri olduğunu uzmanlar şu şekilde belirtmişlerdir: Nörobiyologlar görselliğin büyük oranda ilk yılda, özellikle ilk 2–4. ayda daha fazla gelişmekle birlikte, 4–6. aylarda geliştiğini belirtmektedir. Bu, daha önceki araştırmaların gösterdiğinden çok daha erken bir yaştır. Beyinde otuzdan fazla farklı görsel alan (renk, hareket, renk tonu, derinlik, vb.) bulunmaktadır. Martha Pierson, “çocukların bol miktarda bilgiye, görsel bir şölene gereksinim duyduklarını” belirtmektedir (Aktaran Kotulak, 1996). “Bu görsel şölen çocuklara sadece televizyon kanalıyla yaşatılmamalıdır. Televizyon; karşılıklı etkileşime, konu üzerinde düşünüp tartışmaya ve üç boyutlu görselleştirmenin gelişimine zaman tanımaz. Birçok araştırmacı, çocuklara 8 yaşından önce televizyon izletilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü beynin daha sağlıklı bir dil gelişimine ihtiyacı vardır” (Jensen, 2006, s. 22).

2.1.3.2. Görsel Algı

Algılama, duyuşal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Bu anlamlandırma, kısmen nesnel gerçeklere, kısmen de bizim hali hazırda sahip olduğumuz öznel bilgilerimize dayalı olarak yapılmaktadır. Algılama, büyük ölçüde bireyin beklentilerinden etkilenir. Bireye gelen çevresel uyarıcılar, doğrudan saf bir şekilde algılanmaz. Algılama, bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenir (Senemoğlu, 2004, s. 292).

Görsel algı, uyarıcı malzemenin edilgin bir kaydı değil, aksine etkin bir performanstır. Görme duyusu seçici olarak iş görür. Şekilleri algılamak, basitlikleri ve genelliklerinden dolayı görsel kavramlar olarak adlandırılabilen biçim kategorilerinin uygulanmasına dayanmaktadır. Kavram oluşturma başlangıcı da şeklin

algılanmasında yatar. Şeklin algılanması, uyarıcı malzemede bulunan yapısal özelliklerin kavranmasıdır. Bir algısal örüntü, ne denli örgütlü ise ve çevresinden açıkça ne denli farklılaşıyorsa, kolaylıkla tanınma şansı da o denli artar (Arnheim, 1969).

Görsel algı yaratıcı bir süreçtir. Görsel algı sıklıkla kameranın çalışması ile karıştırılır. Kameranın lensi gibi gözün lensi de görüntüyü retina üzerine odaklar. Fakat bu benzetme kısa süre sonra bozulmuştur, çünkü kişi dünyayı üç boyutlu görür, diğer benzetmeler iki boyut üzerinden yapılır. Psikoloji alanı içinde bakıldığı zaman görsel algılamaların öne çıktığını görürüz. Burada farklı bilişsel biçimler ve öğrenme yolları teknikleri ile beynin yapısı ve fonksiyonları söz konusu olur. Her birey farklı algılama biçimlerine sahiptir (Erdal, 2006, s. 13).

Eğitimsel olarak, anlaşılır örnekler olmadan kavramları öğretmenin, zihinsel becerileri iyi olan öğrenciler için bile zor olacağı bir gerçektir. Ne kadar soyut bir konu olursa, üretim için o kadar da anlaşılabilir örnekler, şekiller ve resimler gerekir (Broudy, 1987). Öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler görselleri algılamalarını ve yorumlamalarını etkilemektedir. Yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrenciler için, hareketli ya da hareketsiz karmaşık görsellerin anlaşılması zor olmaktadır. Ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler hareketli ve hareketsiz görsellerden öğrenebilmektedir. Kişiler görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik gibi farklı öğrenme biçimlerine sahip olabilmekte ve bu da algılamayı etkilemektedir (Stokes, 2001).

Görsel algılamada algının bütün olması esastır. Gestaltçı psikologlar organizmanın, dışarıdan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğine inanmaktadırlar. Gestaltçılara göre bizler dünyayı bütün olarak algılarız. Bize gelen uyarıcılar birbirinden ayrılmış bir şekilde değil, bir arada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş bir biçimde görürüz. Örneğin, uyarıcıları çerçeveler, çizgiler, renk grupları olarak değil, masa, iskemle, ağaç, Ayşe (insan) olarak görürüz (Hergenhahn, 1988, Aktaran Senemoğlu, 2004, s. 240).

Özen'e (2004) göre örgütleme, bireyin görseli gereği gibi algılayabilmesi için us ve bilincin bu işi yapacaklarla bir düzen kurmasıdır. Bir tek uyara değil, uyaran gruplarına tepkide bulunuruz. Bir nesneden birden fazla uyaran gelir. Bir portakaldan

renk, şekil ve koku uyaranlarının alınması gibi. Bu uyaranlar anlamlı bütünler halinde örgütlenir. Kümelenendirme, görselin yapısal ve anlamsal özelliklerine göre sınıflanmasıdır. Yapılaştırma, öğeleri birbiri ile ilişkilendirerek bir bütün oluşturmaktır. Yorumlama, tam anlamlandırılmayan bir göstergeye amaç yüklemidir. Bütünleştirme ise, görsel algıda çatışan ya da farklı değişkenleri uyumlaştırma, bir dizge içinde ilişkilendirerek birleştirmedir (Aktaran Çam, 2006, s. 13).

Gestalt kuramına göre görsel imgelerin örgütlenmesinin alt yasaları; şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik yasalarıdır. Senemoğlu (2004), algısal örgütlenme yasalarını şu şekilde açıklamıştır:

Şekil-zemin ilişkisine göre şekil, zeminden daha dikkat çekici, daha çarpıcı özelliklere sahiptir. Ancak bazı durumlarda, şekil ve zeminin birbirleri ile yer değiştirdiği, hangisinin şekil, hangisinin zemin olduğuna karar verilemediği durumlar olabilir. Birey, bir yönden baktığında şekli, zemin olarak algılayabilir. İnsanların nesne algılamalarındaki başlıca örgütleyici eğilim, şekil ve zeminin birbirlerinden ayrılmasına ilişkindir.

Yakınlık yasasına göre, organizma bir alandaki öğeleri, nesneleri birbirlerine olan yakınlıklarına göre gruplandırarak algılama eğilimindedir. Örneğin; noktalar üçlü gruplar halinde algılanmaktadır. Okuyarak, yazarak, konuşarak iletişim kurduğumuzda yakınlık faktörünü, sürekli olarak kullanırız. Konuşmayı sözcükler ve cümleler arasındaki duraklamalara göre anlamlandırırız. Okumada ve yazmada da sözcükler arasındaki ayırım ve noktalama işaretlerine göre yapılan, cümle içindeki ve cümleler arasındaki ayırım algılamaya yardım etmektedir.

Benzerlik yasasında ise; şekil, renk, doku, cinsiyet vb. pek çok özellik bakımından birbirine benzer maddeler birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedirler.

Tamamlama yasasına göre; organizma, tamamlanmamış etkinlikleri, şekilleri, sesleri tamamlayarak algılama eğilimindedir. Böylece organizma iyi, tam, simetrik, bütünlere, şekillere, biçimlere kısaca, iyi Gestalta ulaşmaktadır.

Devamlılık yasasında, aynı yönde giden noktalar, çizgiler vb. birimler birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedir.

Basitlik yasasına göre ise; diğer unsurlar eşit olduğu takdirde, birey basit, düzenli bir şekilde organize edilmiş figürleri algılama eğilimindedir. Bu yasa da, algılamanın simetrik, düzenli, düzgün olan iyi bir biçime, şekle, bütüne (gestalt) doğru olduğunu göstermektedir.

Algıyı etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar seçicilik, değişmezlik, derinlik ve örgütlenme- gruplamadır. Algıda seçiciliğe göre kişi kendisine gelen uyarıcılardan bir kısmını seçer. Bu seçimde kişinin ilgisi, dikkati, ihtiyaçları ve gereksinimleri önemlidir. Örneğin; bir büyük mağazaya giren ayakkabıcı, ayakkabılara; oyuncakçı oyuncaklara daha çok dikkat edecektir.

Algıda değişmezlik ise bir objenin değişik koşullar altında aynı biçimde görünmesidir. Algıda değişmezlik; büyüklük değişmezliği, şekil değişmezliği ve parlaklık değişmezliği olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Büyüklük değişmezliğine göre, bizden uzaklaşan nesneleri hep aynı şekilde görmeye devam ederiz. Şekil değişmezliğine göre, daha önceden şeklini bildiğimiz nesneye hangi açıdan bakarsak bakalım nesneyi hep aynı şekilde görmemizdir. Parlaklık değişmezliğine göre ise, nesnenin üzerine düşen ışıktan bağımsız olmasıdır. Algıda derinlik; gözümüzün fiziki olarak gördüğü nesneleri iki boyutlu görmesine karşın, bizim nesneleri üç boyutlu olarak algılamamızdır. Bunun sebebi ise zihnimizin görme ile ilgili ipuçlarından yararlanmasıdır. Bunlar gölgelerin varlığı, görülen nesne ile göz arasında başka nesnelerin varlığı, ışık etkisi ile nesnelerin açık ve sisli olarak görülmeleri ve iki gözün birlikte çalışmasının verdiği sonuçtur. Örneğin, puslu havalarda cisimler uzak, açık havalarda daha yakın görünürler. Örgütlenme ve gruplamada ise bir nesne ya da şekil algılanırken, anlamlı hale getirilmesi sonucu zihin ayrıntılar üzerinde durmaz. Onu bütün olarak algılar. Bu durum zihni örgütlemenin sonucudur (Chilliford, Aktaran Erdal, 2006).

Arnheim'e göre (1997); bakılan bir nesne, ancak örgütlü bir şekle uyduğu sürece tamamen algılanmaktadır. Bu tarzda algılanan şekil örüntüleri, görsel kavram rolü oynamalarını sağlayan iki özellik taşımaktadır. Genelliğe sahiptirler ve kolaylıkla teşhis

edilirler. Kesin konuşmak gerekirse algı, biricik, bireysel bir şekle değil, algıyı oluşturan örüntü türüne gönderme yapar. Bu örüntüye uyan tek bir nesne olabileceği gibi, sayılamayacak kadar çok nesne de olabilir. Algının yararlı olması için, bilgi vermesi gerekir, aksi takdirde organizmalar, deneyimden yarar sağlamazlar.

2.1.3.3. Görsel Düşünme

Düşündüklerimiz gördüklerimizi etkiler gördüklerimiz de düşündüklerimizi. Algı, bizim dışımızda bulunan şeylerin doğrudan araştırılmasıdır, oysa düşünme, ilkece farklı olan bir görevle başlar: Verili bir düzeni değiştirme görevi; amaç bu verili düzeni, verili bir problemin çözülmesini sağlayacak hale getirmektir.

Belleğin algıyla ilişkisine dair birçok şey söylenebilir. Hayvanat bahçesinde fillerin bulunduğu bir kafese yaklaşan bir ziyaretçinin, hayvanların görünüşünü kendi görsel fil kavramı ile karşılaştırdığını ve böylece gördüğü şeyi teşhis ettiğini söyleriz. Algının içsel karşılığı bir dışsal imgeye uygulanmaz da kendi başına durursa, bu içsel karşılığın neye benzediği sorusu aklımıza gelir. Özellikle de düşünme, nesneler ve olaylarla, sadece bir şekilde var oldukları sürece ilgilenebilir. Nesneler ve olaylar doğrudan algılama sırasında görülebilir, hatta kimi zaman da işlenebilir. Görsel düşünme daha çok görsel şekilleri, varoluşumuzun temellerini oluşturan zihinlerin, bedenlerin işlemesi, toplumların ya da fikirlerin yapısı- imgeleri olarak görme yeteneğini gerektirir (Arnheim, 1998, s. 145).

Görsel düşünme; zihinsel resimleri (imajları) şekiller, çizgiler, desenler ve kompozisyonlar çerçevesinde organize etmektir (Wileman, 1980, Aktaran Chen, 2003). Rudolph Arnheim görsel düşünmenin; “Düşüncelerimiz ve toplum, bizim var oluşumuzu, işler durumdaki zihnimizi, vücudumuzu biçimlendirmektedir. Bu da görsel şekilleri ve görme yeteneğimizin temelini oluşturmaktadır.” görüşü ile gelişmesinin çeşitli etkenlere bağlı olduğunu belirtmiştir (Aktaran Chen, 2003).

Görsel düşünmenin gerçekleşebilmesi için beynin, görsel imgeler oluşturmaya gerektirir. Görsel imgeler oluşturma, öğrenilecek sözel içerikle doğrudan ya da dolaylı, somut ya da soyut biçimde ilişkilendirilmiş görsel bir ürün oluşturmaya kapsar.

Bu görsel ürün, öğrencinin zihninde canlandırdığı düşsel bir görüntü olabileceği gibi, yaptığı somut bir resim ya da çizim de olabilir (Şimşek, 2006, s. 8).

“Sanata ilişkin olarak görsel düşünme” ise Arnheim’in (1969) görsel düşünme hakkında teorisidir. Bu yaklaşıma göre görsel düşünme; genel anlamıyla kesin çizgilerle ifade edilen etkilerin yapılarının görüntüsü olarak, görsel şekilleri görebilme yeteneğidir. Arnheim, burada okuyuculara ciddi bir uyarıda bulunarak görsel okuryazarlık kavramını kör bir okyanusun bir adası gibi oluşturmamalarını gerektiğini belirtmiştir. Çünkü görsel okuryazarlık görsel elementlerin bilgisi olarak düşünülen olabildiğince bilgi süreci gibi bir anlamı içeren görsel düşünmedir. Mc Kim (1980, Aktaran İpek, 2003) görsel düşünme stratejilerini görme, hayal etme ve çizme davranışlarının etkileşimi olarak göstermiştir.

Görsel düşünme duyu algılarından kopmayan, gözle bağlantısı kesilmeyen bir düşünme biçimidir. Başka deyişle, düşünmenin daha algılama sürecinde başlamasıdır. Nesneye bağlı olsun olmasın duyu algısının her türlü görsel biçime, imgeye aktarılabilir. Çocuklarda bunu elde etmek hiç de güç bir şey değildir. Çocuk somut düşünür, düşle gerçeği birbirinden güç ayırır. Ama gördüğünün, düşündüğünün resmini yaparsa bunu birkaç çizgi ile dile getirir. Gördüğü somut biçimleri soyutlar. Bu soyutlama akıl süzgecinden geçen bir soyutlama değildir. Buna gözle düşünme de denilebilir. Bu görsel düşünme yolunda atılan ilk adımdır.

Çocuğun görsel düşünme becerisinden her derste yararlanılabilir. Örneğin şiir; gözümüzün önünde olduğu halde değerlendiremediğimiz yaşantılara da anlam ve derinlik kazandırır, dünyamızı aydınlatır. Buna şiir bize görmeyi öğretir de diyebiliriz. Türkçe dersinde yapılabilecek bir çalışmada, öğrencilerin sevdikleri bir şiiri resme yansıtmaları ve bunu sınıfça tartışmaları; çocuğu şiire daha yaklaştırmak, onda şiir sevgisi uyandırmakla kalmayacak, hiç kuşkusuz görsel düşünmeyi öğrenmesine de büyük katkısı olacaktır. Şiir sözcüklerle imgeler çizer. Böyle bir çalışmada imgeler doğrudan çocuğun gözünde canlanacak, sözcükler somutlaşarak görünür hale gelecektir. Şiirlerin tartışılması sırasında ise çocuklar, aynı konuya nasıl değişik gözle bakılabileceğini, aynı sözcüklerin nasıl değişik imgelere dönüşebileceğini öğrenmiş olurlar (İpşiroğlu, 1994).

2.1.3.4. Görselleri Oluşturan Unsurlar

Görseller; çizgi, doku, ritim-hareket, renk, şekil gibi temel unsurlarından oluşmuştur.

Çizgi: “Noktaların yan yana gelmesiyle oluşan doğrular olup, göze dayanan anlatımların en eski devirlerden beri ilk ve esas motifi olmuştur. Çizgi, formal, düzenli bir organizasyon ve bir sistemin ilk anahtarıdır. Gözle görülen gerçeğin ve grafik düşüncelerin sembolize edilmesi, sadelik ve netlik kazanması, çizginin sonsuz, derin düşüncesinde netlik kazanır. Çizgi, resmi oluşturan kompozisyonları (renk, doku, şekil) içinde barındırabilir” (Artut, 2001, s. 149).

Doku: “Görsellere üçüncü boyutu katan görsel öğedir. Görsele derinlik ve gerçeklik katar. Görsellerin bazı parçalarını ayırma ya da bütünlüğü sağlama işlevine sahiptir” (Heininich, Molenda ve Russel, 1993, Aktaran Çam, 2006, s. 19). “Mozaik süslemeleri, halı, kilim desenleri, bilgisayar, televizyon ekranlarında veya gazete ve posterlerdeki dokuları hissedemeyebiliriz, ancak algılayabiliriz, görebiliriz. Bunlara görsel doku da denilebilir. Dokunun işlevselliği izleyicide duygulu, anlamlı bir etki bırakır” (Artut, 2001, s. 157).

Ritim-Hareket: Ritim, bir tekrar olayıdır, düzenli harekettir. Benzerliklerin tekrarıdır. Sanat yapıtlarının içeriğini kuvvetlendiren, uyumluluğu sağlayan önemli bir kuraldır. Ritmik olmayan hareketlerde denge ve uyumdan bahsedemeyiz. Hareket ise resim düzlemi üzerinde ki unsurların konumlarından, pozlarından kaynaklanan statik dengenin sanatçı tarafından bilinçli bir şekilde değişkenlik sağlaması, değiştirilmesi olayıdır. (Artut, 2001, s. 154).

Renk: İnsan tarafından renklerin algılanması, ışığa, ışığın cisimler tarafından yansıtılışına ve öznenin göz yardımıyla beyne iletilmesi sayesinde gerçekleşir. Çeşitli cisimlerden yansıyarak gelen ışınların görsel algı sonucu bireyde oluşturduğu duygudur. Renklerin algılanışı kişiden kişiye değişebilir. Örneğin, bir rengi sıcak, soğuk, heyecan verici, yumuşak, kuvvetli, parlak, sakın olarak algılayabiliriz (Erdal, 2006). Bazı renkler insanlar üzerinde yarattıkları etkileri bakımından sıcak ve soğuk olmak üzere sınıflandırılırlar. Örneğin; sıcak renkler insanlara canlılık neşe, hareket ve rahatlık etkisi

bırakabilir. Bunlar kırmızı, turuncu ve sarı renklerdir. Soğuk renklerin ise rahatlık ve dinlendirici etkisi vardır. Bunlar mavi, yeşil ve mordur (Artut, 2001). “Öğrenmede kırmızı renk etkilidir. Kırmızı renkte sunulan öğelerin daha uzun süre akılda kaldığı saptanmıştır. Mavi renk ise daha az dikkat çekmektedir. Kişiler görsellerde ilk önce sarı renge bakma eğilimindedirler. İlk olarak vurgulanan bilgiler ya da anahtar sözcükler için sarı renk kullanılabilir” (Heininich, Molenda ve Russel, 1993, Aktaran Çam, 2006, s. 19).

Şekil: “Renk, çizgi, ışık, gölge gibi unsurlara sahip anlamsal bir içerik taşır. Serbest ve geometrik şekiller olarak iki kategoride incelenir. Geometrik şekillerin sınırları bellidir. Serbest şekiller ise sınırsızdır” (Artut, 2001, s. 163). Şekiller iki boyutludurlar. Şekiller bir araya gelerek görselleri oluştururlar. Şekiller ile oluşturulan görseller eğitim- öğretim ortamına hareket katar ve öğrencilerin öğrenilecek konuya karşı olan ilgilerini artırabilirler.

2.1.3.5. Görsel Dil ve Görsel İletişim

Görsel dil; işaret dili, vücut dili, resimsel dil veya görsel iletişim araçları gibi sözlü olmayan dildir. Dondis (1973), görsel ve sözel dil için farklılıklara işaret ederek; görsel dili öğrenenlerin; renkler, biçimler ve özyapı, farklı tonlar ve ilgili parçalarla etkileşimli ilişkiler kurabildiklerini ve anlamı açıklayabildiklerini belirtmektedir. Bunun yanında sözel dilin görsel dilden farklı olduğunu dikkatli biçimde işaret etmektedir. Çünkü dillerin yapısında sistemler ve insan tarafından oluşturulan bilgileri kodlama, depolama ve çözme süreci bulunur. Diller mantıksaldır. Görsel okuryazarlık bu anlamda bu konularla paralellik göstermez.

Dil benzerlikle ifade edilmez fakat görsel yapılar dilbilim yapılarına benzer. Deneyimlerin farklı yorumlarıyla ve sosyal etkileşimin farklı türleriyle görsel yapılar da dilbilim yapıları gibi anlamların farkındadır. Dilde ve görsel iletişimde var olan anlamlar bir bölümde üst üste gelir, bazıları hem görsel hem de sözlü ifade edilebilirler. Ancak bunlar bir bölümde de birbirlerinden ayrılırlar; bazıları sadece görsel ya da sadece sözel olarak söylenebilir(Kress ve Leeuwen, 1996).

Chomsky (1968) ise; küresel bir dilbilgisi oluşturabileceğini ifade eder. Bu çalışmanın insanın doğal ve entelektüel kapasitesini gösteren küresel bir çalışma olduğunu belirtir. Chomsky ve arkadaşlarının bu görüşler etrafındaki çalışmaları kısaca görsel okuryazarlık deneyimlerinin görsel ve sözel dillerinin arasında bazı bağlantılar sağladığını göstermektedir. Örneğin; görsel dili öğrenme sözel dil içinde öğrenmeye yardım eder. Dilbilimi içinde bakıldığı zaman sözel dilin anlamının sözel yapı ve elementlerle ilgili çalışmadan kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında görsel elementler olan renk, form, biçim ve kompozisyon bireylerin görsel bilgilerinin içindeki anlamı bulmalarına olanak verebilir. Böylece görsel öğrenme ve görsel öğretim için evrensel bir dilbilim oluşur. Bu durum Chomsky'nin görüşlerini destekler (Aktaran İpek, 2003).

Görsel öğrenme ve okuryazarlık kapsamı içinde bir başka boyut ise *sözel olmayan iletişim* (görsel iletişim) durumudur. Bu kapsam içerisinde görsel semboller ile eylemler (vücut dilleri) ve obje dilinin kullanımı görülür. Dilin ne olduğu tanımından gidersek onun işaretler ve sembollerden oluşan bir yapı olduğunu anlarız. Ayrıca onu yorumlayan kişiler tarafından anlamının bilinmesi gerektiğini görürüz. Yani kelimeleri kullanmaksızın, insanların hatta objelerin iletişimini tanımlamak için sözel olmayan dil kullanılmaktadır. Görsel semboller için sembollerini bir iletişim, bilgi oluşumu, açıklama, kontrol ve politik karikatürler içindeki işaretler olarak algılayabiliriz (Sewell, 1994, Aktaran İpek, 2003). Eylemler ve obje dili olarak sözel olmayan iletişim sürecinde ise vücut dilini dönüşlü (refleks) eylemler, geleneksel işaretler, görünüm, fiziksel nitelikler, el-kol hareketleri, roller, grupların algılamaları, boşlukların genişliğini gösterebiliriz. Bunun yanında obje dili için ise kullanılışı, komutlar ve objeleri bir sembol olarak bu süreçte düşünebiliriz (Moore, 1994, Aktaran İpek, 2003).

Görsel iletişim; düşünceleri ifade etmek veya anlamı açığa çıkarmak amacıyla görsel sembollerini kullanmaktır. Grafikler, iletişim araçları, görsel iletişimin bir formu olarak görsel öğrenmeye katkı sağlar (İpek, 2003). Okul döneminin ilk yıllarında çocuklar sürekli şekiller üretmeye ve yazdıklarını resimlendirmeye teşvik edilirler. Resimlerin yazılar gibi aynı durumda olmamasına ve düzeltilmemesine, detaylı eleştiri yapılmamasına rağmen, öğretmenler bu resimler üzerine birer yazılı parçaymış gibi yorum yaparlar. Bunlar iletişimden ve bir takım bilgiler öğretilmelerinden daha çok çocukların kendilerini ifade etmeleridir (Kress ve Leeuwen, 1996).

Şekiller sadece okullarda değil, okul dışında da önemli bir rol oynamaktadır. Gazeteler, dergiler, reklamlar ve birçok kitap bunlara örnek verilebilir. Bu tür iletişim araçlarını anlamak ve yorumlamak toplumsal bir görevdir, okullarda öğretilmez. Yazı yazmak da görsel iletişimin bir türüdür. Gerçekte sosyal ve edebiyatsal işaret, görsel bir araç olan yazma becerisidir. Ancak her zaman her mesajı yazıya dökemeyebiliriz.

Görsel iletişim, daima kodlanır. Bu şeffaf olarak görünür. Çünkü tanımadan, hakkında konuştuğumuz şeylerin anlamını bilmeden bir şekli okuduğumuzda, o şekli artık biliyor oluruz. Örneğin modern sanatlara bakarken onları, gizemli, güzel, egzotik vb. şeklinde tanımlarız. Ama gördüğümüz her işareti, her davranışı, her sınıflandırmayı yazıya dökemeyebiliriz (Kress ve Leeuwen, 1996).

“Öğrenim ve öğretim kaynaklarında görsel iletişim biçimi olarak, çeşitli ortam ve şekillerle görsel unsurların kullanımı, teknolojik gelişmelerle birlikte yaygınlaşmıştır” (İşler, 2002, s. 154). Öğrencilerin doğal ve doğal olmayan çevrede görsel iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere görsel araç gereçleri (grafik, tablo, kuklalar, diyagramlar vb.) nasıl kullanılması gerektiği öğretilmelidir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için hangi görseli kullanmanın daha uygun olduğu hakkında eğitim almalıdırlar. Bu kaynaklarda kullanılan görsel unsurların faydasını en üst düzeye çıkarmak için, okullarda görsel okuryazarlık eğitime önem verilmelidir. Görsel okuryazarlık eğitimi öğrencilere; görsel araç gereçleri başkalarıyla iletişim kurarken nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerine de yardımcı olacaktır.

2.1.3.6. Görsel Öğrenme

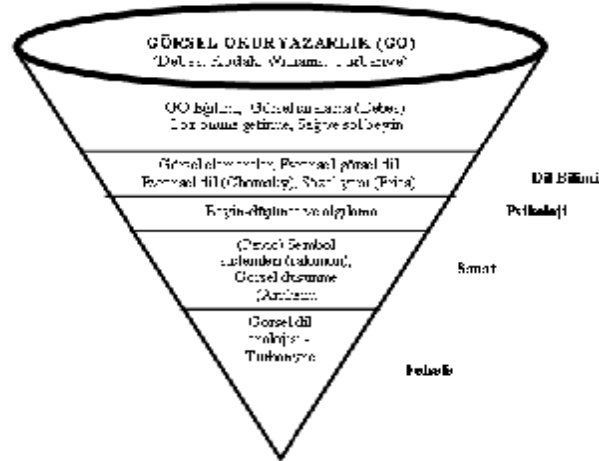
Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamada sözel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır. “Bireyin yaşadığı doğal ya da doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanmalıdır. Yaşadığımız çağ bunu gerektirmektedir” (Köksal, Timur ve Akçam, 2006, s. 190). Günümüzde görsel öğrenme; okuduğumuz parçaların yanına eklediğimiz

resimlerle, sınıfta yapılan görsel sunularla veya bilgisayarın yardımıyla sağlanmaktadır. Görsel öğrenme ile ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Simonders; “Kelimeler düşüncenin şekil verilmiş halidir.” der. Alfabelerdeki harfler ise ilk olarak resimlerle ifade edilmeye başlanmıştır (West, 1997, Aktaran Stokes, 2001). Tıpkı müziğin dilini notalar olmadan düşünemeyeceğimiz gibi insan yapımı olan dili de kelime ve resimler olmadan düşünemeyiz. Wilemann (1993) görsel öğrenmeyi; “okuma, yorumlama, resimsel ve grafik şekillerini kullanarak bilgiyi anlama” olarak tanımlamıştır. Görsel öğrenmenin bir diğer tanımı da “görsel mesajlarında yardımıyla yeni alınan mesajların yorumlanabilmesi” şeklindedir (Henich, Molendo, Russell ve Smoldino, 1990, Aktaran Stokes, 2001).

Araştırmacılar; özellikle 6–12 yaş grubu çocukların; %83’ünün görme, %11’inin işitme, %3,5’inin koklama, %1,5’inin dokunma, %1’inin ise tatma duyuları ile edinilen yaşantılar yoluyla öğrendiklerini belirtmektedirler (Köksal, Temur ve Akçam, 2006). Bu araştırmaların sonucu olarak ilköğretim çağındaki öğrencilerin görme duyularını kullanarak daha iyi öğrenebildiklerini söyleyebiliriz. Bu da öğretimde görsel unsurların kullanılmasının özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için ne kadar gerekli ve önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Görsel öğrenmenin temellerini oluşturan; dil, sanat, felsefe ve psikoloji alanlarındaki düşünceler görsel öğrenme sürecinde ortak noktalar meydana getirmiştir. Çünkü dilbilgisi kurallarının geliştirilmesi ve izlenen yollar için sözel ve görsel okuryazarlık önemli bir alandır. Birey dilbilgisi kurallarını bilmeden anlayamaz ve konuşamaz (Fries, 1952, Aktaran İpek, 2003). Eğer görsel okuryazarlık bir dil olarak kabul edilirse bu dili nasıl kullanmamız gerektiğini de bilme ihtiyacı doğacaktır. Görsel öğrenme, dil eğitimi gibi evrensel semboldür ve görsel şekiller içerse de herkesin anladığı, kültürel olarak öznelliğe sahiptir (Stokes, 2001, Aktaran İpek, 2003). Görsel öğrenme, düşünme ve iletişimin ilişkileri Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Görsel okuryazarlık alanının teorik temelleri modeli (İpek, 2003)

Görsel düşünme, görsel iletişim ve görsel öğrenme görsel okuryazarlığın öğelerindendir. Çünkü görsel okuryazarlık öğretim süreci içinde görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişimi kaynaştıran bir role sahiptir. Bu ilişkiler ağı küp biçiminde düşünülebilir. Alanlar içinde ilişkiler de süreklilik gösterir. Çünkü görsel okuryazarlığın yorumlama ve kaynaştırma özelliği vardır ve bu eğitimciler tarafından unutulmamalıdır (İpek, 2003). Görsel okuryazarlığın üç temel yeteneğini şöyle işaret edebiliriz:

- Görsel sembollerin okunması ve yorumlanması,
- Görsel iletilerin (mesajların) yazılması ve kompozisyonu,
- Görsel iletişimi gerçekleştirmenin değerlendirilmesidir

(Fransecky ve 2003 Debes, 1970, Aktaran İpek).

2.1.3.7. Eğitimde Görseller

Eğitimde kullandığımız görseller anlatılması zor olan konuların daha iyi anlatmamıza yardımcı olabilirler. Ayrıca öğrencilerin ilgisini derse çekmek için de görseller iyi araçlardır. Sözel olarak anlatamayacağımız bilgileri, duyguları, karmaşık, soyut konuları görseller yardımı ile somutlaştırabiliriz.

Görseller, yazılı ya da sözel bilgileri farklı bir biçimde sunarak vurgular, basitleştir, tekrarlayarak pekiştirir. Grafik ve çizelgeler açıkladıkları kavram ile ilişki kurarak bilginin uzun süre saklanmasına katkıda bulunurlar. Görseller süsleme işlevine de sahiptir. Görsellerin süsleme işlevi materyali daha çekici kılar. Görseller içerikle ilişki kurarak simgeleme işlevini de gerçekleştirir. Örneğin, dünyanın hareketlerini gösteren bir resim simgeleme işlevine sahiptir. Resimler,

bazen de benzetmeler yoluyla, içeriği somutlaştırarak özetini sunar, içeriği yalın hale getirir. Bu, açıklama işlevidir. Resimler dönüşüm işlevine de sahiptirler. İçerikle ilgili bilişsel bir sürecin harekete geçmesine olanak sağlamada yardımcı olmaktadır. Ailedeki görev paylaşımını resmetme dönüşüm işlevine sahiptir (Çam, 2006, s. 17).

Ancak eğitimde kullandığımız resimler, fotoğraflar, modeller, çizimler tek başlarına konunun derinlikli bir şekilde kavranmasını garantilemez. Bu araçlar ancak görsel düşünmenin gereklerini karşılıyorsa yardımcı olabilirler. Görseller, ilgili önermeleri beyan etmeyi başaramazsa, yararsız, anlamsız, kafa karıştırıcı olur. Bu da ortada hiç görsel olmamasından daha kötü bir durumdur. Çocuklar bir televizyona bir filme baktıklarında ne görüyorlar? Yanıt çok önemlidir. Çünkü öğrenci göreceği farz edilen şeyi görmüyorsa, öğrenmenin temeli eksik demektir. Aynı durum haritalar için de geçerlidir. Öğretmenler haritaların olağan görsel dünya görünüşünden farklı olmaları nedeniyle ortaya çıkan problemin açıkça farkında olmak ve çocuğun görsel örüntüleri kavrayışını yol gösteren algısal ilkeleri bilmek zorundadırlar. Haritalar için geçerli olan durum, aynı ölçüde ders kitapları, modeller, grafikler, filmler ve benzerlerindeki her tür görsel sunum için de geçerlidir.

İnsanların kendileri için yapılmış bu imgelerde neler gördüklerine dair incelemeler yapılması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleğe hazırlığın zorunlu bir parçası olarak sistematik bir görsel duyarlılık eğitimi alması gerekmektedir. Ne demek istediğini yeterince anlatan bir resim ile anlatamayan bir resim arasındaki fark herkes tarafından görülebilir. Aksi takdirde yardımcı görsel araçlar öğrencilere birkaç dakikalık eğlence sunmak için kullanılacaktır (Arnheim, 2004).

2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri

İlköğretim TDÖP dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Daha önceki programlarda bir öğrenme alanı olarak yer almayan ve ilk defa 2005 programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisi, şöyle anlatılmıştır: “Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim,

grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır” (MEB, 2005, s. 21).

“1980’li yıllardan sonra ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişim sonucunda, klasik dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yanında iki yeni dil becerisi (görsel okuma ve görsel sunu) önem kazanmıştır. Örneğin okunan kitaptaki yazılan kadar resimler, şekiller, tablolar vb. görsel unsurlar da anlam inşa edilmesinde önem kazanmaktadır. Artık bir öğretmenin, öğrencilerine sadece yazıya odaklanan bir okuma eğitimi vermesi durumunda öğrencilerin kendilerini yeterince geliştirebilmeleri mümkün değildir” (Clay, 1985; Goodman, 1986; Smith, 1988, Aktaran Coşkun, 2005, s. 424). Günümüzde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu becerileri de öğretim programına dâhil edilmiştir.

Öğrenim ve öğretim kaynaklarında görsel iletişim biçimi olarak, çeşitli ortam ve şekillerle görsel unsurların kullanımı yeni teknolojilerle birlikte yaygınlaşmıştır (İşler, 2002). Bu nedenle okullarda görsel okuryazarlık eğitime yer vermek önemlidir. Görsellik, öğrencilere zihinlerindeki başka bir şekilde sunabilme, aktarabilme imkânı sunmaktadır. Bu nedenlerle okullar yeni nesillere okuma yazmayı öğrettikleri gibi görsellerin okunmasını da öğretmelidir. “Öğretmenler görsellerin öğrenmedeki etkileri konusunda eğitim almalıdırlar. Görseller yoluyla problemler daha farklı şekilde ifade edilebileceği gibi, görseller arası ilişkileri anlamlandırmak öğrenciyi daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmaya da itebilir” (Akyol, 2006, s. 109).

TDÖP’de yer alan görsel sunu becerisi de görsel okuma becerisi kadar programda önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin; çizimler, sesler, resimler, hareketler, tablolar, grafikler, kuklalar, videolar v.b gibi araçları kullanarak bir anlam kurma durumu olan görsel sunu becerisinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğrenciler; bilgileri, duygu ve düşüncelerini sadece sözel yollarla değil; çeşitli görsel araçları da kullanarak sunmayı öğrenmelidirler. Bunun için öğretmen öğrencilerde görsel sunu becerilerini belirli prensipleri izleyerek geliştirmelidir. Öğrencilere günlük olarak sunu yapma fırsatları sağlanmalıdır. Her şeyden önce öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşp,

yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar. Öğrencilere etkili sunu stratejileri kazanmalarında yardımcı olunmalıdır. Hatta bu konuda doğrudan öğretim yapılmalıdır. Sunum öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılacağı üzerinde durulmalıdır (Akyol, 2006, s. 107).

Öğrencilerin okuduklarından çok televizyon izledikleri birçok araştırma sonucunda görülmüştür. Görsel medya eğlendirmenin yanında bilgi de vermektedir. Artık izlenen film, tiyatro, reklamlarda konuşmalar azalmakta, görsellik ve hareket ön plana çıkmaktadır. Bugünün gençliği kendinden önceki nesil kadar düz yazıya dayalı okuma yapmamaktadır. Çünkü medya özellikle görsel medya (televizyon, filmler) okumayla yarış halindedir (Akyol, 2006).

Hızla yeni bilgilerin üretildiği çağımızda öğrencilerin sadece dinleyerek, konuşarak, yazarak ve okuyarak çağa ayak uydurması çok zordur. Çünkü günümüzde bilgi artık görsellere de dayanmaktadır. Örneğin; izlenilen bir televizyon programının, haberin, sinemanın, tiyatronun birey tarafından yorumlanabilmesi gerekmektedir. Ayrıca bilgileri görseller yardımı ile sunulabilme becerisi de kazandırılmalıdır. Birey ancak, bu becerileri kullanarak yaşadığı çağa ayak uydurabilecektir. Bu gerekçeler çerçevesinde görsel okuma ve görsel sunu TDÖP’de ayrı bir beceri olarak ele alınmıştır.

Bu bölümde, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin 5. sınıf düzeyinde ki kazanımlarına, etkinliklerine, bu becerilerin kazanılması sırasında kullanılabilecek ders araç-gereçlerine, yöntem ve tekniklere ve bu becerilerin ölçülüp değerlendirmesine yönelik TDÖP’de yer alan bilgiler verilecektir.

2.1.4.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımları

Öğrenim ve öğretim kaynaklarında görsel iletişim biçimi olarak çeşitli ortam ve şekillerle görsel unsurların kullanımı, yeni teknolojilerle birlikte yaygınlaşmıştır (İşler, 2002). Görsel eğitime ağırlık veren elektronik sınıfların geleceğin öğretim alanları olacağını unutmamalıyız. Elektronik görsellik problemleri ve çözüm yollarını yeniden tanımlamamıza yol açabilir. Görseller yoluyla problemleri daha farklı şekillerde ifade

edebiliriz. Görseller arası ilişkiler öğrenciye daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullanılabılır. Genel olarak görsel okuyazar bir bireyin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Akyol, 2006):

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

TDÖP’de her beceri için belirlenen kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Programda kazanım, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005, s. 22). Kazanımlar tablolar içerisinde öğrenme alanlarına göre programda verilmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerisi kazanımları:

1.Görsel okuma

2.Görsel sunu şeklindedir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarının sınıflara göre dağılımı şu şekildedir (MEB, 2005, s. 139):

Tablo 1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU		1	2	3	4	5
Görsel okuma						
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	x	x	x	x	x
2	Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.	x	x	x	x	x
3	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	x	x	x	x	x
4	Karikatürde verilen mesajı algılar.			x	x	x
5	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, sorgular.	x	x	x	x	x
6	Beden dilini yorumlar.	x	x	x	x	x
7	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	x	x	x	x	x
8	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.	x	x	x	x	x
9	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.	x	x	x	x	x
10	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	x	x	x	x	x
11	Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.		x	x	x	x
12	Harita ve kroki okur.			x	x	x
13	Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.			x	x	x
14	Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir.	x	x	x	x	x
15	Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.					x
Görsel sunu						
1	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.	x	x	x	x	x
2	Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirme renkleri kullanır.	x	x	x	x	x
3	Duygu, düşünce ve izlenimlerini, drama, tiyatro, müzikli oyun kukla vb. yollarla sunar.	x	x	x	x	x
4	Sunularında gerçek nesne modelleri kullanır.	x	x	x	x	x
5	Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.		x	x	x	x
6	Sunuma hazırlık yapar.	x	x	x	x	x
7	Sunum yöntemini belirler.			x	x	x
8	Bilgileri tablo grafikle sunar.			x	x	x
9	Sunularında harita ve krokiden yararlanır.				x	x
10	Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.			x	x	x
11	Sunularını değerlendirir.			x	x	x

Tablo 1’de görüldüğü gibi görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları sınıflara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.” kazanımını öğrenciler birinci sınıftan itibaren kazanırlarken; “Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir” kazanımını öğrenciler beşinci sınıfta kazanmaktadırlar. Kazanımların tablolar halinde verilmesi, becerinin hangi kazanımlarının hangi sınıf düzeyinde kullanılabileceğinin bilinmesinde öğretmenlere yardımcı olacaktır. İlköğretim beşinci sınıf düzeyinde yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları 26 tanedir. Bunlardan 15 tanesi görsel okuma becerisine yönelik, 11 tanesi de görsel sunu becerisine yönelik kazanımlardır.

2.1.4.1.1. Görsel Okuma Becerisi Kazanımları ve Öğretimi

TDÖP’de beşinci sınıf düzeyine yönelik verilen görsel okuma becerisi kazanımları şu başlıklar altında sınıflandırabiliriz:

1. Şekil, resim ve sembolleri yorumlama,
 - Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilme,
 - Resim ve fotoğrafları yorumlama,
 - Karikatürde verilen mesajı algılama,
 - Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlama,
 - Harita ve kroki yorumlama,
 - Trafik işaretlerinin anlamlarını bilme,
 - Renkleri tanımlama ve anlamlandırma
 - Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazma.
2. Kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojileri ile verilen bilgileri sorgulama, yorumlama,
 - Reklamlarda verilen mesajları sorgulama,
 - Kitle iletişim araçları ile verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgulama,
 - Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma.
3. Sosyal olayları ve doğadaki değişimleri yorumlama,
 - Beden dilini yorumlama,
 - Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlama,
 - Doğayı izleme, doğadaki değişimleri fark etme ve yorumlama.

Günlük hayatımızda, evde, okulda, sokakta birçok görsellerle karşı karşıya kalmaktayız. Gördüğümüz bu görsellerin bir kısmı şekillerden, bir kısmı işaretlerden bir kısmı ise sembollerden oluşmaktadır. Bu görseller, günlük hayatımızı nasıl devam ettirebileceğimizi, hangi kurallarla uymamız gerektiğini gösterirler. Bunların yanı sıra günlük hayatımızda, bizim duyularımıza hitap eden ve bize bilgi veren çeşitli resim,

fotoğraf, karikatür, grafik ve tablo gibi görsellerle de sürekli karşı karşıya kalırız. Ancak bunlardan bizim dikkatimizi çeken bilgileri alırız.

Öğrenme, dikkat etme süreci ile başlar. Çevremizde çok uyarıcı olmasına ve hatta duyuşsal kayıtın kapasitesinin bunların tümünü alabilecek büyüklükte olmasına rağmen sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgileri öğreniriz. Günlük hayatımızda her an, duyu organlarımız çeşitli görüntü, ses, hareket, koku, ısı vb. uyarıcı bombardımana tutulmaktadır. Eğer bu uyarıcıların tümünü algılamış olsaydık, yaşamak mümkün olmazdı. Bu nedenle, bizim için önemli olan belli uyarıcılara dikkat edip diğerlerini göz ardı ederek eleriz. Sadece dikkat eden uyarıcıları işlemeye başlarız (Senemoğlu, 2004, s. 287).

Çevremizde gördüğümüz görselleri ilk olarak duyuşsal belleğimize alırız. Bunlardan dikkatimizi çeken görselleri kısa süreli belleğe göndeririz Burada bilgiler 5-20 saniye arası görseller işleme tabi tutulurlar. Görseller kısa süreli bellekte zihnimize yer alan şemalara göre işlem görürler. Senemoğlu (2004, s. 281) şemayı, “bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılar” olarak tanımlamıştır. Örneğin trafikte gördüğümüz işaret ve levhaların bize uymamız gereken kuralları ifade ettiğini beynimizde olan şemalar yardımı ile anlarız. Kısa süreli belleğe gelen bilgiyi anlamlandırarak doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir. Uzun süreli bellek, öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür.

İnsanlar yaşlarına bağlı olarak her görseli gerektiği gibi zihinlerinde anlamlandıramayabilirler. Çünkü her yaş döneminin ayrı zihinsel şemaları vardır. Bu da fiziksel yapımız gibi yıllar geçtikçe değişmektedir. Örneğin birinci sınıf öğrencisinden grafik ve tablo yorumlamasını veya karikatürde verilen mesajları sorgulamasını bekleyemeyiz. Ancak beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler bu becerileri rahatlıkla yerine getirebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilere seviyelerine uygun görseller sunulmalıdır ki öğrenciler bu görselleri anlamlı bir şekilde sınıflandırabilip yorumlayabilsinler.

“Çocuğun gelişim süreci içinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma sürecinde oyun ve sanatsal etkinliklere karşı dayanılmaz bir dürtü, içgüdüsel, dinamik bir istek vardır. Çocuğun hayal kurma- imgesel becerisi, konuşma, yürüme becerisi ile

birlikte, hatta daha önce de ortaya çıkabilir” (Artut, 2001, s. 186). Bu nedenle öğrencilere kazandıracığımız resim ve fotoğraf yorumlama becerisi aslında öğrencilerin hayatlarının ilk yıllarından bu yana karşılaştıkları resimleri, fotoğrafları anlamlandırma ve onlara özgün bir yorum ekleme becerisinden ibaret olacaktır.

Bir doğa resmi gördüğümüzde kendimizi onun içine koyarız. Geçmişte yapılmış sanata bakıyorsak o zaman kendimizi tarihin içine koymuş oluyoruz. Herhangi bir resim televizyon camında görüldüğünde olanlar buna çok canlı örnektir. Resim herkesin evinin içine girer. Evdeki duvar kâğıtları, mobilyalar, hatıra eşyalarıyla çevrenir. O ailenin havasına girer. Konuşmalarına konu olur. Kendi anlamını onların anlamına katar. Bir resim aynı anda başka milyonlarca eve de girer, bunların her birinde değişik bir bağlam içinde görülür. Düşündüklerimiz ya da inandıklarımız nesneleri görüşümüzü de etkiler (Berger, 2007). Örneğin fotoğraflar da resimler kadar önemli görsel unsurlardır. Bir fotoğrafa baktığımızda, o fotoğrafın, aile ya da çevre fotoğrafı olmasına göre fotoğrafa farklı anlamlar yükleriz ve o fotoğrafı ona göre yorumlarız. Bu bizim gördüğümüz görsellere kattığımız anlama, zihnimizdeki şemaya, duygu durumumuza, sosyal ve kültürel çevremize göre değişecektir. Herkesin görsellere farklı anlamlar yükleyebileceği öğrencilere sezdirilmelidir.

Görselleri okuma ve yorumlama çalışmalarında renklerinde önemli işlevleri vardır. Renklerin bilinçaltımızda önemli işlevleri vardır. İnsan yaşamında çizgilerin olduğu gibi renklerin de nitelikleri, işlevselliği ve etkileri belirleyici bir özellik taşır. Bu özellikler insan psikolojisi ve duyuları üzerinde etkilidir. Renkler doğada, çevrede bulunmuş durumlarına göre insanlarda farklı uyarılar yapabilir. Örneğin bazı renklerin bazı insanlar tarafından tercih edilmesi, sevilmesi, o renklerin o insanlar üzerinde çağrıştırdığı olumlu izlerden kaynaklanabilir (Artut, 2001, s. 160). Sınıfta yapılan görsel okuma çalışmaları sırasında öğrenciler karşılaştıkları görsellerin renklerine göre farklı anlamlar yükleyebilirler. Bu durum da görsel okuma ve yorumlama çalışmaları sırasında öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.

Grafik yoluyla bilgi sunma günümüzde önemli yollardan biri haline gelmiştir. Günlük gazeteler, ders kitapları, medya vb. farklı grafikleri mesajlarını iletme, kamuoyunu bilgilendirmek için kullanmaktadır. Grafikler ve tablolar ham verilerden daha etkileyicilerdir çünkü görsellik daha karmaşık ve yoğundur.

Çok dikkatli olunmazsa görünüşleri dolayısıyla analizci düşünmemize fırsat tanımayabilirler. Grafikler verilerin yorumlanmış halini sunarlar. Bilgiler grafikler vasıtasıyla istenilen etkileri oluşturmak amacıyla rahatlıkla kullanılabilir (Akyol, 2006, s. 113).

Grafikler ve tablolar ilköğretimde aşamalı olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin seviyelerine uygun sunulmayan grafikler öğrencilerde anlam kargaşasına yol açabilir. Örneğin, birinci sınıfta nesne grafikleri tercih edilmeli, dört ve beşinci sınıfta ise bar, pasta ve çizgi grafikleri tercih edilmelidir. Öğrencilere grafik ve tablo yorumlama becerisi kazandırılarak, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları grafikleri ve tabloları okuyup anlamlandırmalarına yardımcı olunacaktır. Aksi takdirde öğrenciler hızla gelişen çağımıza ayak uydurmakta zorluk yaşayacaklar ve çevrede gördükleri grafikleri yorumlayıp onlara bir anlam yükleyemeyeceklerdir.

Öğrencilere görsel okuma becerisi ile kazandırılmak istenen diğer bir kazanım alanı da kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojileri yardımı ile verilen görselleri sorgulama ve yorumlamadır. Medya okuryazarlığı her gün bizlere vermeye çalışılan bilgilendirici ve eğlendirici mesajları analiz etme yeteneğidir. Eleştirel düşünme becerilerini müzik videolarından, internetteki ağlardan, filmlere kadar bütün medya unsurlarına uygulamaktadır. Bu unsurlarda nelerin olduğu ve nelerin olmadığı, sunuların, görsellerin arkasında hangi mesajların (para, motifler, değerler, sahiplik vb.) olduğu ve bu mesajların içeriği nasıl etkilediğinin farkında olmaktır. Medya okuryazarlığının üç aşaması mevcuttur:

1. Mevcut unsurların kontrol edilmesinin gerekliliğinin farkında olmak,
2. Eleştirel izlemenin gerektirdiği çok özel becerilerin (analiz etme, sorgulama vb.) kazanılması uygulaması,
3. Yorumlamaların yapıldığı ve görünen çerçevenin arkasındakilerin okunması; aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2006, s. 110).

David M. Considine ve Gail E. Haley'e (1999) göre medya okuryazarlığının; hazırlık, zevk ve korumadan oluşan üç farklı amacı bulunmaktadır. Hazırlık amacı; öğrencinin demokrasi anlamında bir sorumluluk sahibi olması ile ilgilidir. Öğrencinin toplum duyarlılığına sahip olması gerekmektedir. Zevk amacı; öğrencinin ailesi ve

arkadaşları ile televizyonda sevilen programları izlerlerken, nasıl bir mesaj verildiğini sorgulamalarıdır. Onları sorgulayarak, eleştirel bir şekilde düşünmektir. Bu alanda bilinçlenmektir. Televizyon, gazete, magazin haberleri vb. gibi medya unsurlarında verilen mesajları sadece zevk almak için değil; aynı zamanda tehlikeli unsurları sezip onları düşünce süzgecinden geçirmektir. Koruma amacı ise; medya okuryazarlığının kazandırılmasının gerekliliğin gösteren üçüncü amaçtır. Toplumda; medya unsurlarının doğru yorumlanmaması eleştirilmemesi en çok toplumda “silik” diye nitelendirilen insanları vurmaktadır. Bu medya okuryazarlığının bir amacı da toplumdaki bu insanları korumaktır. Onlara medya okuryazarlığı becerisi kazandırılarak; onla medyanın kötü etkilerinden korumaktır.

Günlük hayatımızda televizyonun işlevi çok büyüktür. Televizyon özellikle çocukları ve gençleri esir almaktadır. Çocuklar okul dışındaki zamanlarında saatlerce televizyon başında kalmakta ve televizyonun verdiği mesajları sorgulamadan almaktadırlar. Bu nedenden dolayı eğitim- öğretim programına öğrencilerin, izlediklerini eleştirmelerini, düşünce süzgecinden geçirdikten sonra kabul etmelerini sağlayacak kazanımlar eklenmiştir. Böylece kitle iletişim araçları ile verilen mesajları öğrenciler; sadece görüntü, ses, çeşitli ahlaki ve kültürel değerlere göre kabul etmeyecekler, belirli düşünce süzgecinden geçirerek, yorumlayarak kabul edeceklerdir.

“Öğrencilerin izlenen reklamın ya da haberin iletmek istediklerini en doğru şekilde anlamaların sağlayabilmek için; reklam ya da haberin iletmek istedikleri, konusu, kullanılan ses ve görseller üzerinde konuşulması, reklamı ya da haberi izledikten sonra etkilenip etkilenmediklerini, neyin, niçin dikkatlerini çektiği, reklamı ya da haberi seyrettikten sonra ne hissettikleri, reklamın ya da haberin anlatmak istedikleri ile anladıkları arasındaki farklılıklar sorgulanmalıdır” (Çam, 2006, s. 27).

Öğrencilerin görsel okuma becerisi ile birlikte kazanabileceği diğer bir kazanım da sosyal olaylar ve doğadaki değişimleri yorumlama kazanımlarıdır. Öğrenciler karşısındaki insanın beden dili ile kendisine anlatmak istediğini, duygusunu, düşüncesini anlayabilmelidir. İyi bir iletişim için bunun gerekliliği tartışılmazdır. “İletişim uzmanları, söylediğimiz sözlerin ancak % 10’unu temsil ettiğini söylüyorlar. % 30’unu çıkardığımız sesler, % 60’ını ise beden dilimiz temsil ediyor” (Ünalın, 2001,

s. 117). Bu nedenle öğrencilere etkili iletişimin unsurlarından olan beden dilini doğru kullanma ve doğru yorumlama becerisi kazandırılmalıdır.

Öğrenmenin tanımında da yaşantılar yoluyla elde edilen deneyimler önemle vurgulanmaktadır. Bireyin yaşantı geçireceği yer ise, onun sosyal ve fiziksel çevresidir. Bu sebeple sosyal ve fiziksel çevresinde yaşayan olayları anlaması, değişimleri fark ederek yorumlaması önemlidir. Öğrencinin çevresinde yaşanan sosyal olayları anlamlandırması ve doğadaki değişimleri fark edebilmesi için sınıf duvarlarının yıkılarak okulun gerçek bir yaşam merkezine dönüştürülmesi gerekmektedir.

Sosyal çevrede yaşanan milli ve dini bayramlar, mahalli günler, seçim dönemleri vb. sosyal olayların okul yaşantısının içine alınması, bu zamanlarda nelerin niçin yapıldığının tartışılması, duyguların paylaşılması, sosyal çevredeki gelişmeleri gözlemek için gezilerin düzenlenmesi, çevrede yaşanan sosyal gelişme ve değişimlerin takibinin yapılarak sınıfta sergilenmesi, sınıflarda da değişim ve gelişmelerinin örnek durumlarının oluşturulması öğrencilerin sosyal farkındalık bilincini geliştirebilir (Çam, 2006, s. 24).

Sosyal çevre kadar öğrenciler doğal çevre ile de iç içe olmalıdırlar. Doğada ve çevrede gezmek, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi fark etmelerine yardımcı olacağı gibi, onların duyu organlarını daha etkin biçimde kullanmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenciler, doğal çevrede gördükleri olayları (hava olayları, canlıların fizyolojik ihtiyaçları, doğada meydana gelen değişiklikler vb.) anlamlandırmalı ve yorumlamalıdırlar. Örneğin doğal çevreye verdiğimiz zararlar nedeniyle “küresel ısınma” dediğimiz bir çevre problemi ile karşı karşıyayız. Öğrencilerden bu problemin kaynağını, insanların yaptığı yanlış davranışları, doğada görülen değişiklikleri gözlemlmelerini ve bunu tartışmaları istenebilir. Bu amaçla doğa gezileri düzenlenebilir. Böylece, doğaya ve çevre sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirilmesi sağlanacaktır. Öğrenciler, doğadaki gördükleri her türlü değişiklikleri gözlemleyebilir, bunları yorumlayabilecek ve çözüm yolları üretebileceklerdir.

2.1.4.1.2. Görsel Sunu Becerisi Kazanımları ve Öğretimi

TDÖP’de beşinci sınıf düzeyine yönelik verilen görsel sunu becerisi kazanımları şu başlıklar altında sınıflandırabiliriz:

- 1- Bilgi, düşünce ve izlenimleri; resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirme,
- 2- Bilgileri tablo ve grafikte sunma,
- 3- Sunularında içeriğe uygun olan bilişim teknolojilerinden yararlanma.

Akyol’a (2006, s. 106) göre görsel sunu; “çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır”. Öğrenciler, bilgi, duygu ve düşüncelerini, psiko motor seviyelerine uygun olarak, resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilmelidirler. Kendilerini konuşarak ve yazarak ifade edemeyen öğrenciler, kendilerini daha iyi ifade etmek amacıyla veya bilgi, duygu ve düşüncelerine daha fazla anlam katmak amacı ile öğrenciler görsel sunu becerisinden yararlanabilirler.

Görsel sunu becerisinin kazanımlarından olan, bilgi, düşünce ve izlenimlerin; resim, şekil ve sembol kullanılarak görselleştirilmesi, çizme, boyama, inşa etme gibi karmaşık süreçlerden oluşur. Çocuk bu çabaları sırasında çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur, böylelikle deneyim kazanır. “Resim etkinliği sırasında birey, konu seçimi ve yorumlamasıyla bize salt bir resim örneği vermemekte, resimden öte bilgiler de sunmaktadır. Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir" (Yavuzer, Aktaran Artut, 2001, s. 186).

Eğitim-öğretim açısından önemli olan bir diğer nokta da öğrencilerin kendilerinin konuya uygun, doğru araç- gereçleri geliştirmesi ve bunların etkililiklerinin ortaya çıkarılmasıdır. “Öğrenciler bu amaçla, piyesler ya da küçük bir video klip hazırlayabilirler. Görsel izlenimlerin etkileri yazma, şekillendirme ya da resimsel biçimlendirmelerle birlikte kullanıldığında daha iyi gözlemlenebilmektedir” (Yıldız, 2006, s. 129). Öğrenciler bu piyesler, video klipler vb. görsel unsurlar yardımı ile bilgilerini, duygu ve düşüncelerini başkalarına sunabilme becerisi kazanacaklardır.

Öğrenciler duygu ve düşüncelerini sınıflandırarak, gruplara ayırarak ve belirli bir sıraya dizerek onlara anlam yükleyecek ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceklerdir.

Öğrenciye sınıf ortamında kendini ifade edebileceği görsel uygulama alanları hazırlanmalıdır. Öyle ki sınıflarda sıralar ve duvarlar öğrencinin gizli- yıkıcı dışavurumlarının sonuçlarıyla doludur. Onlara rahatlıkla karalayabilecekleri, resim yapıp, çeşitli görseller oluşturabilecekleri uygulama duvarları hazırlanmalıdır. Bu duvar öğrencilerin yapaylığa kaçmadan, içten yönlerini gösterirken psikolojik danışma etkinliklerinin de gerçekleşmesini sağlamalıdır. Onlar herhangi bir baskı altında kalmadan, duygu ve düşüncelerini, eleştirilerini de bu duvara yansıtabilmelidirler. Öğrencinin hayal gücünün gelişmesi, beyinsel etkinliklere bağlıdır. Hatırlamanın ve öğrenmenin çabuklaştırılması ve aşama kaydetmesi, çocuğa mükemmel imgeler gösterildiğinde mümkün olabilir (Akyüz, 2002, s. 49).

Bunların yanı sıra öğrencilere rüyalarını görselleştirme etkinliği yaptırılabilir. Öğrencilerin gördükleri rüyalardan yola çıkarak, öğrencilerden o rüyayı canlandırmaları ya da görsellerle ifade etmeleri istenebilir. Böylece öğrencilerin iç dünyalarını da tanıma imkânı ortaya çıkar.

Öğrenciler görsel sunuyu birçok araç gereç kullanarak yapabilmektedir. Haritalar, şemalar, diyagramlar, grafikler, gösteri araçları, multi-medya araçları, üç boyutlu sunum araçları vb. yardımı ile duygu ve düşüncesini doğru bir şekilde ifade edebilmektedir. Bütün bunlar iletişim kanallarının, dolayısıyla iletişim şekillerinin hızla değişmekte olduğunu göstermektedir. Öğrenciler de hızla değişen bu iletişim şekillerini sunularında doğru yerde doğru şekilde kullanmayı öğrenmelidirler. Sadece öğrenciler değil öğretmenler de görsel sununun öğretimi hakkında eğitim almalıdırlar. Örneğin, hikâye türü metinlerde sahne, olay, karakter gibi unsurlar hikâye haritası ile anlatılabilirken; bilgi verici metinler tablo, şema, diyagram yapmayı gerektirebilir. Bu konuda öğretmenler öğrencileri bilgilendirmelidirler.

Öğrencilerde görsel sunu becerileri belirli prensipleri izleyerek geliştirilebilir. Bunun için öğrencilere günlük olarak sunu yapma fırsatları sağlanmalıdır. Her şeyden önce öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşp, yorumlama ve

anlayışlarını somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar. Öğretmen ders kitaplarından yola çıkarak ve çevreye hatta dünyaya açılarak görsellerin nasıl kullanıldığını ve önemini vurgulamalıdır. Öğrencilerin etkili sunu stratejilerini kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Hatta bu konuda doğrudan öğretim yapılmalıdır. Öğrencilerin diğer hususlarda olduğu gibi sunu yapmalarında da bir plana ihtiyaçları vardır. Sunum yapılmadan önce öğretmen bir takım planları öğrencilerle tartışmalıdır. Sunum öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılacağı üzerinde durulmalıdır (Akyol, 2006, s. 107).

2.1.4.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Etkinlikler

TDÖP’de bütün beceriler için ayrı etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu etkinlik örneklerinde; sınıf düzeyi, önerilen süresi, kazanılacak becerileri, kullanılabilecek araç gereçleri açıkça belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin nasıl uygulanacağı, nasıl değerlendirileceği de belirtilmiştir. Bunlar öğretmenlere rehber olabilecek niteliktedir.

TDÖP öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Programda aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Programda, öğrencilere sadece bilgi ve becerileri kazandırmak değil, aynı zamanda bilgileri yapılandırmak ve yeni bilgiler üretmek de amaçlanmaktadır.

TDÖP kılavuz kitabının, ikinci ve üçüncü bölümünde etkinlik örnekleri verilmiştir. Öğretmenler, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya etkinliklere ekleme ve çıkarmalar yapabilirler. Etkinlik hazırlanırken bunun hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Ayrıca çevresel özelliklere öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin; öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine, sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecin katılması amaçlanmıştır (MEB, 2005).

TDÖP kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu becerileri için verilen etkinlik örnekleri öğrencilerin, görselleri anlama, okuma, yorumlama yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olduğu gibi; görsel araç gereçler yardımıyla, duygu, düşünce ve bilgilerini aktarabilmelerine de yardımcı olmaktadır. TDÖP’ye göre öğrenme ve öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır: Hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, ifade etme, ölçme ve değerlendirme. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri bu öğrenme ve öğretme sürecinde dağılmış olarak bulunmaktadır. Görsel okuma becerisi, “Anlama” bölümünde; dinleme ve okuma becerisi ile birlikte yer almaktadır. Görsel sunu becerisi ise “Kendini İfade Etme” bölümünde konuşma ve yazma becerileri ile birlikte yer almaktadır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri TDÖP’ye yeni eklenmiş bir beceridir. Programda bu becerilerin yeni olması ve öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamayabileceği düşünülürse; bu beceriyi açıklayıcı yeterlilikte etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu’na (2005) göre görsel okuma becerisi beşinci sınıf kazanımı olan “Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir” kazanımı için bir etkinlik örneği verilmediği ve bununla ilgili bir açıklama yapılmadığı belirtilmiştir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programda yer alan etkinlik örnekleri şu kazanımları kapsamaktadır:

- Resim ve fotoğrafları yorumlar. (1 etkinlik örneği)
- Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. (1 etkinlik örneği)

TDÖP’de yazma becerisi için 14 etkinlik örneği, okuma becerisi için 9 etkinlik örneği, konuşma becerisi için 1 etkinlik örneği, dinleme becerisi için ise 11 etkinlik örneği bulunurken; görsel okuma ve görsel sunu becerileri için 2 etkinlik örneği verilmiştir. Etkinlik sayıları programa yeni eklenen görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağını anlaşılmaması zorlaştırmaktadır.

Öğretmenler sınıfta; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek amacı ile çeşitli etkinlikler uygulayabilirler:

- Öğretmenler, öğrencilere görselleri yorumlama becerisini kazandırma sürecinde hikâye kitaplarındaki *resimleri yorumlama* etkinliklerine yer verebilirler. Hikâyelerin anlaşılması ve yorumlanması açısından hikâye kitaplarındaki resimler önemlidir. Resimler; hikâyede bulunan karakterlerin duygularını, hareket tarzlarını, ifade şekillerini ve etkinliklerini yansıtır. Bütün bu özellikler, hikâyedeki görsellerin çok fonksiyonlu olduğunu göstermektedir. Hikâye kitaplarındaki görseller bu denli önemli olmasına karşın, öğrencilere bu unsurları nasıl kullanacağı öğretilmezse, öğrenciler hikâyenin görsellerini anlam kurmada etkili bir şekilde kullanamayabilirler (Köksal, Temur ve Akçam, 2006).

- Öğrenciler ile *Metinde Yer Alan Resimler Üzerine Konuşma* etkinliği uygulanabilir. Böylece öğrenciler metinle görseller arasında ilişki kurabileceklerdir. Verilen görsellerde metnin hangi bölümü veya bölümleri yansıtılmaktadır? Resimler vermek istediği mesajı tam ve uygun olarak verebiliyor mu? Yeterince görsel kullanılmış mı? Görseller yeterince çeşitlendirilmiş (tablo, harita, fotoğraf, resim, maketler vb.) mi? Görseller metin içerisine uygun şekilde dağıtılmış mı? Bu ve benzeri sorular sorulabilir. Ayrıca öğretmen kılavuzluğunda görseller incelenir ve gerekli notlar alınır (Akyol, 2006).

- “*Resimdeki Ayrıntıları Görme* etkinliği ile öğretmen, önceden öğrencilere gösterdiği bir resme yeni bir unsur ekler. Öğrenciler gözlerini açtığında resme ne eklemiş olabileceği hakkında öğrencileri konuşturabilir” (Maitles & Publisher, 1998, s. 137-173).

- *Görsel Aşamalandırma* etkinliği ile öğrencilere görselleri kronolojik sıralama becerisi kazandırılabilir.

- *Zihinde Canlandırılanlar* etkinliği ile öğrencilerin metinde çok ilginç buldukları bir bölümü zihinlerinde canlandırmaları ve sonra da görselleştirmeleri istenebilir. Bunu yaparken grafikler, tablolar, resimler vb. rahatlıkla kullanılabilir (Akyol, 2006).

- *Hikâye Haritası* etkinliği öğrencilere uygulanabilir. Metinden hareketle görseller oluşturma, görsellerden hareketle metinler oluşturma çalışmaları burada yapılabilir (Akyol, 2006).

- *Soru Ağacı* etkinliği ile öğrencilere metinle ilgili, yüzeysel soruları, 5 N-1 K soruları, derin cevaplı soruları, uygulamalı soruları, günlük hayatla ilişkilendirilebilecek soruları bir ağaç şeması üzerinde uygun yerlerde yazmaları ve cevaplamaları istenebilir (Akyol, 2006).

- *Bir Kelime Bir Resim* etkinliği ile öğrencilerden metni okurken anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler kelimelerin anlamları ile ilgili tahminde bulunurlar ve sözlü bir açıklama yapmadan kelimenin anlamını tahtada resim çizerek arkadaşlarına anlatırlar (Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005).

- *Haydi, Sahneye* etkinliği ile öğrencilerden gruplar oluşturarak metindeki karakterleri, hafızalarında kaldığı kadarıyla, diğer ayrıntıları da hayal güçleri ve yaratıcılıklarıyla tamamlayarak oynamaları beklenir (Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005).

- *Hangi Resim?* etkinliği ile öğrencilere ders kitapları kapalı iken bir metin okunur. Okunan metnin adı söylenmez. Öğrencilerden ders kitaplarındaki metinlerin resimlerini incelemeleri istenir. Öğrenciler hangi resmin dinledikleri metne uygun olduğunu bulurlar (Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005).

TDÖP’de, öğretmen kılavuz kitabında, öğrenci çalışma kitaplarında ve kaynak kitaplarda görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik çeşitli etkinlik örneklerine rastlanmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan çeşitli etkinlikler yardımı ile öğrencilerde bu becerilerin gelişmesi kolaylaşacaktır. Şüphesiz ki burada önemli olan öğretmenin, okulunun sosyo ekonomik düzeyine ve öğrencilerinin seviyelerine göre uygun etkinlikleri seçip uygulamasıdır.

2.1.4.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yöntem ve Teknikler

“Yöntem, genel olarak bir amaca ulaşmak için gidilen yol, usul, sistem olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır” (Ünal, 2001, s. 68).

“Yöntemler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, diğer öğelerle bir bütün oluşturduğu zaman anlam taşımaktadır” (Demirel, 2003, s. 152). Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Seçilen yöntemin çocuğa göre olmasına, çocuğun algılama kapasitesine uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Ünal, 2001).

TDÖP’de Türkçe dersinin işleniş sırasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Türkçe dersinde; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyun, anlatım, özetleme yöntemleri ile beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası gibi teknikler kullanılabileceği programda belirtilmiştir. TDÖP’de belirtilen yöntem ve teknikler kısaca açıklanmıştır. Ancak bu yöntem ve tekniklerin hangi becerinin kazandırılması için kullanılabileceği ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır.

TDÖP’de belirtilen yöntem ve tekniklerin öğrencileri sınıf ortamında aktif hale getirmeyi amaçladığı görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerine çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen TDÖP’nin amaçları ile öngörülen yöntem ve teknikler birbiriyle bu açıdan bağdaşmaktadır. Öngörülen yöntem ve teknikler öğrencilere sınıf ortamında; bilgileri edinirken veya duygu, düşünce ve bilgilerini ifade ederken süreçten zevk almasına imkân tanımıştır.

TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait ayrı bir başlık altında yöntem ve teknikler verilmemiştir. Tüm yöntem ve teknikler tek bir başlık altına programda yer almaktadır. Programda hangi beceri için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının uygun olacağını, programın kullanıcısı olan öğretmenlerin belirlemesi beklenmektedir. TDÖP’de yer alan yöntem ve tekniklerin bazılarının görsel okuma ve

görsel sunu için uygun olabileceği bazılarının ise doğası gereği bu beceriler için uygun olamayabileceği düşünülmektedir.

TDÖP’de yer alan yöntemleri ve bu yöntemlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kullanımlarını kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

Gözlem ve inceleme; “bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işidir. Öğrencilerin, gözlem çalışmaları ve inceleme gezileri sırasında gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir” (MEB, 2005, s. 399). “Gözlem ve inceleme sırasında öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerine inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisi ile yakından ilgilidir” (Ünal, 2001, s. 69).

Gözlem ve inceleme yöntemi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik kullanılacak yöntem ve tekniklerden biridir. Bu yöntem, öğrencilerin doğayı izleme ve doğadaki değişimleri fark etmelerini, çevrelerindeki sosyal olayları anlamlandırıp, yorumlayabilmelerini sağlamak amacı ile kullanılabilir.

Rol oynama; “öğrencilerin, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamasına fırsat verir” (MEB, 2005, s. 402). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik olarak kullanabileceğimiz yöntemlerden olan rol oynamayı öğretmenler, beden dilini yorumlama çalışmaları sırasında, metinde hareketle metni canlandırma çalışmaları, duygu, düşünce ve izlenimlerini rol yaparak sunma çalışmaları sırasında kullanabilirler.

Gösteri; “bir şeyin nasıl yapılacağının açıklanması ve uygulamalı olarak gösterilmesidir. Hem görerek hem de işiterek öğrenme imkânı sağlar. Türkçe derslerinde bu yöntem, örneğin; bir şiirin nasıl okunabileceğini, harflerin nasıl

yazılacağını, verilen bilgilerin nasıl grafiğe dönüştürebileceğini gösterirken kullanılabilir” (MEB, 2005, s. 402). Yıldız’a göre (2003, s. 68) “gösteri oyunu, rol oyunu gibi yalnızca sürece değil aynı zamanda da ürüne de dayalı, yani sahnelenecek oyunların gösteri halinde sunulması ile ilgilenen çeşitli biçimler için bir başlık olarak kullanılmaktadır.”

Gösteri yöntemi, öğretmenin sınıfta konusunu işlerken bazı araçları göstererek ya da bazı deneyler yaparak ve yaptıklarını açıklayarak bilgi kazandırma yöntemidir. İlkokul öğrencileri birçok bilgi ve yeteneği duyuları yoluyla kavradıkları için görme, işitme ve dokunma duyusuna hitap eden gösteri yönteminin derslerin işlenişinde önemli bir yeri vardır. Bu yöntemle ders işlerken kullanılacak araç ve gereçler arasında harita, küre, model, gibi görsel olanların yanında plak, kaset, ses bandı gibi işitsel olanlarını, slâyt, film ve video gibi hem görsel hem de işitsel özelliği olanları sayabiliriz. Türkçe derslerinde gösteri aracı olarak resim ve karikatürlerden de yararlanılabilir (Ünalın, 2001, s. 70).

Gösteri yöntemi, görüldüğü gibi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı için çok önemli bir yöntemdir. Bu yöntem ile birlikte kullanılabilecek araç gereçler (resim, fotoğraf, model, harita vb.), öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenciler bu yöntem yardımı ile kazanmaları öngörülen kazanımları görerek, yaşayarak kazanacaklardır.

Oyunlar; bir yandan öğrenciler için vazgeçilmez bir etkinlik, diğer yandan da ideal bir öğretim biçimidir. Oyunlarda anlık öğrenim durumları ve yaratıcılığın yanında, kendini geliştirmeyi ve keşfetmeyi sağlayan alanlar da yaratabilir. “Oyun çocuklara aynı zamanda başkalarıyla geçinme ve kendini onların yerine koyma yeteneği (empati) kazandırır” (Yıldız, 2003, s. 74). Oyunlar öğrencilerin kendi irade ve varlığı dışında seyreden olayların tümünü algılayabilmelerini değerlendirebilmelerini ve öğrenebilmelerini kolaylaştırır. Ayrıca birden fazla duyu öğrenme sürecine katılır. Öğrenciler farklı şekillerde kendilerini ifade edebilirler ve zaten sahip oldukları bir dili eğitim sürecini katarlar (Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005).

Oyun yöntemi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında kullanılabilecek bir yöntemdir. Öğrencilerden, görsel sunu becerisinin kazanımı

sırasında grup çalışması olarak sosyal bir olayı ya da doğadaki değişimleri oyun olarak sunmaları istenebilir. Arkadaşları bir kavramı, bir duyguyu, bir olayı oyun olarak sunma çalışması yaparken öğrencilerden, bir görsel okuma çalışması olarak, izledikleri oyunu yorumlamaları istenebilir. Oyun yöntemi yardımı ile öğrencilerin birçok duyusu aynı anda öğrenme sürecine katılacağı için, öğrencilere karmaşık gibi görünen bazı görsel olgular da bu yöntem yardımı ile öğrencilere kavratılabilir.

“*Tartışma*, bir konunun daha iyi anlaşılması için farklı noktalardan ele alınarak irdelenmesi demektir. Tartışmanın sonunda kazanan taraf yoktur. Kişiler bildiklerini ortaya koyarlar. Ortaya konulan bilgiler de karşı tarafta bulunana kısmen faydalı olabilir. Tartışmanın olumsuz yanı tartışanların kendilerini ispat kaygısıdır. Tartışmaları bazen sınıf ortasında gruplara ayırarak da, kişiler arasında da yapabiliriz. Ancak yapılacak tartışma ve bu tartışmanın konusu önceden belirlenmelidir” (Yıldız, 2006, s. 293).

Tartışma yöntemini görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik sık sık kullanılabilir. Örneğin; bir resim, fotoğraf, karikatürün ya da bir reklamın verdiği mesaja yönelik öğrenciler konuşturulabilir ve gruplara ayrılarak tartıştırılabilir. Bu yöntemin hem görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmada hem de tartışma kurallarını öğrenmede öğrencilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Problem çözme yöntemi, sınama yoluyla öğrenmenin geliştirilmiş şeklidir. Okulda kazandırılacak bilgi, beceri ve değerler hayatta karşılaşılan problemler şekline sokularak ele alınıp işlenirse, öğrenme daha etkili olur. Bu yöntem öğrencilere yapay ve yaratıcı olmayı öğretir (Ünalan, 2001). Problem çözme yöntemi; öğrencilerin okudukları bir hikâyenin, hikâye haritasını oluşturma, kavram haritası oluşturma, zihin haritası oluşturma, görseller arasında neden- sonuç ilişkisi kurma ve karşılaştırma yapma gibi çalışmalar sırasında kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu yöntem yardımı ile öğrenciler, ezbercilikten kurtulup, görseller üzerinde düşünme, yorum yapma, eleştiri yapma ve bir sonuca varma gibi üst düzey becerileri bir arada kullanabileceklerdir.

Anlatım yöntemine, bir konuya giriş yaparken, bilgi aktarırken ya da özetlerken başvurulmaktadır. “Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan

yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, soru sorulmasına ve öğrencilerin not tutmalarına imkân verilmesine dikkat edilmelidir” (MEB, 2005, s. 403). Doğası gereği görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında anlatım yöntemine çok sık başvurulamayabilir. Ancak öğrenciler kendilerine verilen bir konuyu, kavramı ya da yaşadıkları bir olayı sunarken doğru görsel araçlarla destekleyerek bu yöntemi kullanabilirler. Bunların yanı sıra görseller üzerinde konuşulurken veya görsellerden yararlanarak bir konunun anlatılması çalışmalarını sırasında bu yöntemin kullanılabileceği düşünülmektedir.

Özetleme, “bir eseri ya da konuşmayı, özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatları ile kısaltmak şeklinde tanımlanabilir” (MEB, 2005, s. 403). Görsel okuma ve görsel sunu becerileri açısından sınırlı kullanım alanı olan özetleme yöntemi, görsel okuma ve görsel sunu çalışmaları sonunda görsellerin verdiği mesajları yorumlamak ve tekrar etmek için kullanılabilir.

TDÖP’de ye alan teknikler ve bunların görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak kullanımını şu şekilde açıklayabiliriz:

Drama tekniğinde, öğrenciler gerçek dünyaya ait, kendi gözlem ve deneyimlerini sanal bir dünya yaratmak için çizerler, bu sanal dünyada yaratarak, geliştirerek ve yansıtarak; kendileri, arkadaşları, aileleri ve içinde yaşadıkları gerçek dünyaya ait daha çok şeyi anlar hali gelirler. Çeşitli sosyal olayları inceleyerek, insanların farklı koşullarda nasıl davrandıklarını düşünebilirler. Drama pek çok eğitim programı alanında, çalışmaların gerekli bir parçasıdır. Drama da öğrenciler hem hayal güçlerini hem de dünya deneyimlerini kullanırlar. Drama, öğrencilerin, dili sınıfta kullandıklarından daha geniş sosyal olaylarda kullanmalarına neden olması açısından, konuşma dilinin gelişmesinde de önemli bir rol oynar. Drama, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal dünyayı ve çevrelerindeki insanları, hatta diğer toplum insanlarını tarih ve coğrafi yönden anlamalarında yardımcı olur (Küçükahmet, Borçbakan ve Karamanoğlu, 2001).

Drama tekniği yardımı ile öğrenciler, çevrelerinde gözledikleri değişimleri, olayları kendi yorumlarını da katarak başkalarına aktarabilme becerisi kazanacaklardır. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik olarak

bu teknik, öğrencilerin doğada ve çevrede olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmalarına, çevrelerinde meydana gelen sosyal sorunların sebeplerini sorgulamalarını ve çözüm yolları üretebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kavram haritası; “bir kavramı onu oluşturan parçaları ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar. Kavram haritaları, kavramın onu oluşturan parçalarla birlikte bir bütün olarak görülmesini, kavram hakkında bilginin uzun süre akılda kalmasını, kolaylıkla anlaşılmasını, kavramla ilgili bilgiler toplanmasını ve onların kavramla olan ilişkilerinin görülmesini sağlar” (MEB, 2005, s. 406). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik olarak bu tekniğin sık sık kullanılabilirliği düşünülmektedir. Bu teknik yardımı ile karmaşık olan kavramlar görseller yardımı ile anlamlı bir şekilde düzenlenebilecektir. Bu teknik, öğrencilerin görseli okuyarak kavramlar hakkında bilgi sahibi olmalarına ve kavramları birbirleri ile ilişkilendirerek öğrendiklerinin uzun süre akılda tutabilmelerine yardımcı olacaktır. Kavram haritası tekniğinin, yeni kavramların kazandırılması gerektiği durumlarda, öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgilerini öğrenmeye ve yazılı bir metni daha anlaşılır hale getirmesi açısından öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Balık kılçığı tekniği; “bir problemin nedenlerinin saptanmasını yardımcı olur. Öğrencilerle birlikte yapıldığından, çalışmadaki herkesin neden hakkında daha çok bilgi sahibi olmasını sağlar” (MEB, 2005, s. 408). Bu teknik görsel okuma çalışmaları sırasında, görseller üzerinde konuşurken, tartışırken veya bir görselde yer alan sorunun sebeplerini önem sırasına dizmek için kullanılabilir. Bu teknik yardımı ile çeşitli sosyal sorunlar veya doğada var olan problemler, görseller yardımı ile incelenip, problemin nedeni belirlenebilir ve olası çözüm yolları geliştirilebilir. Bunların yanı sıra herhangi bir probleme ve çözüm yollarına ilişkin hazırlanmış balık kılçığı şekli öğrencilere gösterilebilir ve öğrencilerden bu şekli okuyup yorumlamaları istenebilir. Böylece görseller yardımı ile öğrenciler var olan sorunları saptamayı ve bu sorunlara olası çözümler getirmeyi öğrenebileceklerdir.

Zihin haritası; “not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama vb. amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Notları daha yaratıcı biçimlerde almaya, daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde

anlamaya yardımcı olur” (MEB, 2005, s. 409). Zihin haritası yardımı ile öğrenciler, öğrendikleri bir kavramı veya sunacakları bir kavramı anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde yaratıcı şekiller oluştururlar. Bu harita yardımı ile öğrenciler, çok karmaşık ve uzun bir konuyu, kavramı basit birkaç yaratıcı şekiller yardımı ile daha kolay anlayabilmektedir. Bu teknik, doğası gereği, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında sık sık kullanılabilecek bir tekniktir. Çünkü öğrenciler bu teknik yardımı ile öğrenilmesi zor ve karmaşık konuları veya hatırlanması gereken önemli konuları çeşitli şekiller ve işaretlerle kodlamayı ve onları okumayı öğrenebileceklerdir.

Beyin fırtınası tekniğinin esası belirli bir durum veya probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. “Beyin fırtınası eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilecek etkili bir yaratıcı düşünme türüdür. Bu teknikte öğrencilere fikirlerini korkusuzca söyleyebilecekleri serbest bir ortam oluşturmak oldukça önemlidir. Değerlendirme sona bırakılmalıdır” (Ünalan, 2001, s. 248). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak beyin fırtınası tekniği; gösterilen herhangi bir karikatürün, reklamın, resmin, fotoğrafın vb. görsel unsurlara yönelik olarak öğrencilerin düşüncelerini belirtme ve görsel ile ilgili yaratıcı yorumlar yapma çalışmaları sırasında kullanılabilir.

Soru- cevap, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin ve bazen de öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları bir yöntemdir. Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması ve tartışılması esasına dayanır. “Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrinin bulunmasına yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir” (Ünalan, 2001, s. 69). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak bu teknik, metinde yer alan görseller üzerine öğrencilere çeşitli sorular sorma ya da öğrencilerin birbirlerine sorular sorup cevaplaması yolu ile kullanılabilir. Sorulan sorular yardımı ile öğrenciler metin ile görseller arasında bir anlam ilişkisi kurabilecekler ve metni daha iyi anlayabilme imkânı bulacaklardır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde belirtilen bu yöntem ve tekniklerden biri kullanılabileceği gibi birden fazla yöntem ve teknik de bir arada kullanılabilir. Örneğin, gösteri yönteminin yanında; tartışma ve soru- cevap teknikleri de kullanılabilir. Böylece öğrenciler bu

becerileri, etkinliğe uygun kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin yardımı ile daha kolay kazanabileceklerdir.

2.1.4.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Araç Gereçler

Öğrenimin kalitesi ve hızı, öğrenilecek konunun ne derece canlandırıldığıyla ilgilidir. Hayatı henüz tam anlamıyla yaşamamış, öğretmenin sınıfta soyut halde anlattığı bazı nesneleri bile tam anlamıyla tanımamış, konuşulanların kendisine hayal gibi bir şey geldiği öğrenciler, öğretmenin sınıfa getirdiği çeşitli materyaller aracılığıyla hayatı daha canlı tanır, kavrar ve öğrenirler (Yıldız, 2006, s. 238).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde çeşitli araçlarla öğrencilerin daha çok duyu organına hitap edilmesiyle, gerçek uygulamalar sınıfa taşınarak, öğrenilen konulara pratik değer kazandırılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci bütün duyularıyla; gözüyle, kulağıyla ve eliyle öğrenme ortamına çekilerek öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanmaktadır (Özden, 2005).

Wagenschein ve Martin'in (1968) genetik olarak adlandırdığı ders modeli, çocuklara daima değişken, yapılandırmış ve motive edici araç gereçler sunulması ilkesine dayanmaktadır. Değişken araç gereçler; çocuğun değişik öğrenme şartlarını ve bilgi seviyesini dikkate alan, değişik öğrenci tiplerini dikkate alan araç gereçlerdir. Araç gereçlerin yapılandırılmış olması, onların ilgili konu alanının yapısını dikkate alması, değişik boyutlarını göstermesi ve modelleştirmesi anlamına gelmektedir. Araç gereçlerin motive edici olması ise, onların ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi ve doğru zamanda kullanılması sayesinde gerçekleşebilir (Aktaran Yıldız, 2003, s. 35)

Görsel araçlarla desteklenen öğretim, anlatıma dayanan öğretime göre daha etkindir. Görsel araçların eğitim ortamına katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Görsel araçlar sınıf ortamına getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olaylardan birebir yararlanılmasını sağlar.
- Öğrenmeyi teşvik edicidir.
- Bilginin sunuluşunda ve akışında bir düzen sağlar.

- Hareket, renk ve ses boyutlarıyla öğrenme kolaylaştır.
- Zamandan ve sözden ekonomi sağlar.
- Karmaşık fikirleri basite indirgeyerek açıklar.
- Öğretimi canlı ve açık hale getirir.
- Öğretimi zenginleştirir.
- Görme ve işitme araçları bir yaşantı ortamı sağlar.
- Yaşanmış bir olayı daha geniş olarak bütünüyle canlandırır (Küçükahmet, 1999; Demirel, 2002; Pekgöz ve Hancılar, 1970, Aktaran Akbaba, 2007, s. 25).

TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde; resimler, şemalar, grafikler, televizyon, bilgisayar, filmler, boyalı kalemler, kuklalar, resimli kitaplar, fotoğraflar, posterler, haritalar, bülten tahtaları, broşürler, modeller vb. araç gereçlerin kullanılabileceği söylenebilir. Bu araç gereçler öğrencilerin görselleri; okuyup, anlamlandırabilmelerine yardımcı olacaktır. Bunun dışında öğrenciler, bu araç gereçleri kullanarak bilgilerini, duygu ve düşüncelerini ifade edebileceklerdir.

Resimler, eğitim öğretim süreçlerinin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Resimler hem metni anlamaya yardımcı bir ektir hem de metni çoğaltırlar. Resim seçimi ve resimlerin eğitim hedeflerine göre değiştirilmesi bir görsel materyal tasarımından dikkat edilmesi gereken belki de en önemli husustur. Öğrenciler, resimleri metinlerden daha iyi ve daha uzun süre hatırlarlar. Bu yüzden resimleri, karmaşık, ağır, zor anlaşılacak ve içinde birçok öge bulunan konuları anlatırken kullanmak gereklidir. Böylelikle öğrenciler ilgili konuyu hem daha uzun süre hem de daha iyi hatırlayabileceklerdir. “Resimler özellikle psiko-motor davranışlarının öğretilmesinde sözel ifadelerden daha etkilidir. Resimler öğrencinin bilgiyi içselleştirmesinde de fayda sağlar. Bir parçadaki çevre tasvirlerini saatlerce anlatmaktansa ilgili bir görsel üzerinde konu daha kısa sürede ve daha iyi anlatılabilir. Öğrenci de olayın geçtiği yeri gösterilen materyali aklına getirerek konuyu gerektiğinde kendi cümleleri ile anlatabilecektir” (Başaran, 2003, s. 21).

Şemalar, kronoloji, sayısal veriler, hiyerarşik yapılar vb. soyut yapıları grafik formunda özetlemek için kullanılırlar. Şemalar, açık ve anlaşılır olmalıdır. Şemalarda

görsel öğelerin ağırlıkta olmasına çalışılmalıdır. Sözel materyaller görsellerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılmalıdır (Başaran, 2003).

Grafikler, görsel okuma ve sunu yollarından birisidir. Özellikle eğilimleri belirlemede grafikler oldukça kolay algılanabilir görüntüler ortaya koyabilmektedir. Grafikler verilerin yorumlanmış halini sunarlar. Bilgiler grafik vasıtasıyla istenilen etkileri oluşturmak amacı ile rahatlıkla kullanılabilir. Grafikler hazırlanırken verilecek bilginin hacmine, türüne ve hangi tür grafiğin kullanılması gerektiğine dikkat edilmelidir. Ayrıca ön bilgi de grafik okumayı olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesinden başlayarak ikinci sınıfın sonuna kadar nesne grafikleri, resim grafikleri, kesik çizgileri birleştirerek oluşturulan çizgi grafikleri, bar grafikleri kullanılabilir. Üç ve beşinci sınıflarda bar ve pasta grafiklerinden yararlanılabilir (Akyol, 2006, s. 113).

Televizyon, kullanılarak öğrencilere çeşitli yaşantılar sağlanabilir. Televizyon, sınıfa getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olayları sınıfa taşıyabilen, ilgi çekici bir araçtır. Aynı anda öğrencilerin tümünün aynı şekilde tecrübeler yaşamalarına olanak sağlar. Televizyon hem göze hem de kulağa hitap ettiği için nispeten kalıcı yaşantılar sağlar (Başaran, 2003).

Bir araç olarak televizyon eğlendirici, yönlendirici, bilgi verici olarak kullanılabilir veya onlara değerlendirici-eleştirci açıdan yaklaşabiliriz. Çocuklar, içinde bulunduğumuz medya dünyasında, onlarla başa çıkmayı öğrenmeli, bu araçları kendi beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda, kendilerini onlara kullandırtmadan kullanmalıdırlar. Çünkü bu araçlara diğer araçlardan çok daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedir (Yıldız, 2006, s. 128).

“Bazı gelişmiş ülkelerde haftanın ilk gününün ilk dersi televizyon dersidir. Öğrenciler hafta sonu izlediği programları öğretmenleri ile bu derslerde tartışıyorlar” (Ünalın, 2001, s. 150). Televizyonun eğitim açısından yararı olduğu gibi zararı da olabilmektedir. Geri bildirim televizyonda olanaksızdır. Öğretmen buna dikkat etmelidir. Birçok öğretmenin önceden seyredilip uygunluğunun sınanması zordur. Program hazırlamak zor, pahalı ve zaman alıcıdır (Başaran, 2003).

Bilgisayar, bireylerin hızlı iletişim kurmasını, çeşitli biçimlerdeki çok sayıda bilgiyi saklayıp işlemeyi sağlayabilmektedir. Bilgisayar, çocuklar tarafından kontrol edilebilen görsel sunular sağlayarak onları motive edebilirler, hızlı bir şekilde doküman sunabilirler. Bireysel eğitim sağlayabilirler.

“Öğrencilerin elinde bulunan *videolar, kameralar, teypler* metinlerin işlenmesinde ek motivasyon sağlamaktadır. Diğer yandan, metinlerin değiştirilmesi ve yeniden monte edilmesi için kullanılan *tepegözler, asetatlar*, öğrenciler tarafından hazırlanacak çalışma kâğıtları vb. araçlar da öğrenmeyi zevkli veya heyecanlı hale getirmektedir” (Yıldız, 2003, s. 52).

Resimli kitaplar, disiplinler arası bir karaktere sahiptir. Bu tür kitaplar ne resimseldir ne de sözeldir. Dolayısıyla resimli kitaplardan anlam kurma genelde metinler arası anlam kurmadır. Resimlerin ve diğer görsellerin bir metin gibi düşünülmesi ve metin gibi okunup çözümlenmesi gerekmektedir. Kitaplardaki görseller, özellikle okurken zihinsel şekil oluşturmamayan öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Günümüzde çocuklar pek çok görsel unsurla karşı karşıyadırlar. Görsellerde yazılı kitaplar gibi okunarak yorumlanmalıdır. Resimli hikâye kitapları okunurken, okuyucu, kullanılan çizgileri, şekilleri, ebatları, ışık dağılımını inceleme ve her bir elementin anlamı nasıl etkilediğini düşünmek durumundadır. Bu nedenle resimli hikâye kitapları öğrencilerin görselleri okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. (Akyol, 2006, s. 118).

Kuklalar ve modeller, dersin başında dikkat çekmek için ya da dersin ilerleyen zamanlarında eğitim- öğretimi zenginleştirici olarak kullanılabilirler. Kuklalar oldukça ucuz ve her derste kullanılmaya müsaittir. Kuklalarda kullanılan malzemenin öğrencilerin dikkatini çekecek malzemelerden seçilmesi önemlidir. Modeller ise gerçek olmayan ancak insanlar tarafından tasarlanmış cisim ya da fikirleri temsil eden öğretim araçlarıdır. Öğretim ortamında karmaşık yapıları, basit ve anlaşılır hale getirmek, çok küçük veya çok büyük yapıları göstermek, yaklaşılamayan veya ulaşılamayan cisimleri eğitim ortamlarına sokmak, soyut düşünceleri somutlaştırmak için kullanılırlar. Ancak modeller, kuklalar kadar kolay oluşturulabilen ve ekonomik bir materyal değildirler (Başaran, 2003).

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmeleri sürecinde örneklerde görüldüğü gibi çok çeşitli araç gereçler kullanılabilir. Ancak bu becerilerin kazanılması sırasında kullanılacak araç gereçlerinin çoğunun her okul ortamında bulunamayacağı bir gerçektir. Örneğin; video, bilgisayar, televizyon, filmler vb. gibi araç gereçlere her okulda rastlamak mümkün olmamaktadır. Bunun yanı sıra çalışma kâğıtları, renkli kartlar, boyalı kalemler, resimli hikâye kitapları vb. gibi araç gereçlere hemen hemen her okulda ulaşmak mümkündür.

2.1.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. “Değerlendirmenin temel amacı, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır” (Yıldız, 2006, s. 355).

TDÖP’de ölçme ve değerlendirmeye ilişkin önemli yenilikler yapılmıştır. Programda ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenmesi amaçlanmaktadır. “Türkçe Öğretim Programı, değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir” (MEB, 2005, s. 413).

Değerlendirmenin, öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu TDÖP’de belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme araçları örneklerine yeterince yer verilmiştir (Yangın, 2005).

TDÖP’de öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı yöntemler kullanılarak çoklu değerlendirme yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Buna göre öğrencilerin bilgi ve becerileri; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testler, gözlem formları, çalışma dosyaları, görüşmeler vb. yardımıyla ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. TDÖP’de, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Çoklu değerlendirme yöntemlerinin de uygulanması programın bu amacı ile tutarlılık göstermektedir.

Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Öğretim sürecinde ise değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktıların (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır (Yıldız, 2006, s. 356).

TDÖP’de öğrenciler tarafından kazanılması öngörülen görsel okuma ve görsel sunu becerileri için ayrı bir değerlendirme ölçeği örneği verilmemiştir. Programda görsel okuma ve görsel sunu becerileri, diğer beceri alanları (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ile birlikte değerlendirme ölçeklerinde yer almıştır. “Kendini Değerlendirme Ölçeği”, “Öğrenme Alanları Değerlendirme Ölçeği”, “Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözlem Formu” programda yer alan ve beş beceri alanını da içine alan değerlendirme ölçeği ve gözlem formu örnekleridir.

TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerileri için ayrı bir ölçme değerlendirme örneği verilmemiştir. Ancak, 2006–2007 öğretim yılında Türkçe dersi öğretmen kılavuzu kitaplarında görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek için gözlem formu ve ölçek örnekleri bulunmaktadır. Bunlar; “Görsel okuma Gözlem

Formu”, “Sunum Ölçeği”, ve “Görsel okuma ve Görsel sunu Alanı Gözlem Formu”dur.

“Görsel Okuma ve Görsel Sunu Alanı Gözlem Formu” yardımı ile öğrencilerin hem görsel okuma hem de görsel sunu beceri alanları birlikte ölçülüp, değerlendirilebilir. Gözlem formları, öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkiler vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir (Yıldız, 2006). Bu gözlem formu ile öğrencilerin; şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilme, grafik, tablo, resim ve fotoğrafları yorumlama, harita ve kroki okuma becerilerinin gelişimi gözlemlenebilir. Ayrıca kitle iletişim araçları ile (gazete, dergi, televizyon) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri, reklâmlarda verilen mesajları sorgulama, beden dilini yorumlama, duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunma, sunularında içeriğe uygun görseller seçme ve kullanma becerilerinin gelişimi bu gözlem formu yardımı ile gözlemlenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma becerisinin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek için öğrencilerden, verilen görsel bir mesajı (reklâm, kısa filmler, modeller, bülten tahtaları vb.) okumaları ve yorumlamaları istenebilir. Öğrenciler verilen görsel mesajlar hakkında konuşturulabilirler. Mesajı doğru olarak anlayıp alamadıkları “Görsel okuma Gözlem Formu” yardımı ile değerlendirilebilir. Görsel okuma Gözlem Formu yardımı ile öğrencilerin; görseli bütün olarak görme, görselin ayrıntılarını görme, görseller arasında ilişki kurma, görsellerden anladıklarını hikâyeleştirme, görselleri sıraya koyma, görseller hakkında duygularını ifade etme vb. becerilerinin gelişimi gözlemlenebilir.

Öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimini ölçmek için; “Sunum Ölçeği” kullanılabilir. Sunum ölçeği yardımıyla öğrencilerin yaptıkları görsel sunu etkinliği sonunda; konuya hâkimiyetleri, soruları doğru cevaplayabilmeleri, bilgileri organize edebilmeleri, görsellerden doğru bir şekilde faydalanabilmeleri, dil hataları vb. becerileri ölçülebilir.

Bunların yanı sıra görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerde gelişimini değerlendirmek için eşleştirmeli, boşluk doldurmalı testler uygulanabilir. Eşleştirmeli testlerde öğrencilerden, seviyelerine uygun olarak verilen kavramlar ile

verilen görsellerin eşleştirilmesi istenebilir. Boşluk doldurmalı testlerde ise; öğrencilerden boş bırakılan yerleri cümlelerin anlamına uygun olan görsellerle doldurmalı istenebilir. Böylece öğrencilerin bilgi, beceri ve duygularını görseller yardımıyla ifade edebilme becerileri ölçülmüş olacaktır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ölçülüp değerlendirilmesine yönelik yapılabilecek bir diğer çalışmada öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesidir. “Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir” (Yıldız, 2006, s. 336). Ürün dosyaları yardımı ile öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yaptıkları etkinlikleri gözlemleyebiliriz ve süreç içinde gelişimlerini değerlendirebiliriz. Ürün dosyaların yanı sıra öğrencilere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik verilebilecek performans ve proje ödevleri yardımı ile de öğrencilerin kazandıkları bu becerileri, günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini gözleme ve değerlendirme imkânı bulunabilir.

Öğrencilerin kendi çalışmaları ve arkadaşlarının çalışmaları hakkında karar vermelerine yönelik olarak öğrenciler, “Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu” doldurabilirler. “Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirmede ise, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisinin kazanmasında etkili olmaktadır” (Yıldız, 2006, s. 364). Bu değerlendirme formları yardımı ile öğrenciler kendilerinin ve arkadaşlarının görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirebilecekler ve eleştiri yapma becerisi kazanacaklardır. Ancak bu değerlendirmenin olumsuz bir yanı vardır. Öğrenciler değerlendirme yaparken objektif olmayabilirler ve sevdikleri arkadaşlarına daha fazla puan verebilirler. Bu değerlendirme ölçeklerini uygulamadan önce öğrencilere, değerlendirme sırasında objektif olmanın önemi ile ilgili bilgi verilmesi, değerlendirmenin sağlıklı olması açısından yararlı olacaktır.

TDÖP’de ilk kez yer almasından dolayı görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe derslerinde nasıl kazandırılacağı ve nasıl değerlendirileceği programın uygulayıcısı olan öğretmenler için tam olarak açıklayıcı olamayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin; kılavuz kitapları ve programı dikkatlice incelemeleri, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılabilecek çalışmaları tespit etmeleri, becerilerin kazanımı açısından önem teşkil etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu doğrultusunda; görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ve TDÖP’ye yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Samuels (1967), sınıf ortamındaki araştırması için öğrencilere resimli ve resimsiz okuma kitapları hazırlamıştır. Resimli kitapta kitap kapağının sol yüzeyine; orman, kulübe, göl ve göl kıyısında bulunan insan figürlerinin yer aldığı resim eklenmiştir. Resimsiz kitapta ise kitap kapağının sol yüzeyi boş bırakılmıştır. Bu çalışmadaki denekler, kendilerine uygulanan ön testten aldıkları puanlara göre eşleştirilerek yansız olarak resimli ve resimsiz kitaplar grubuna alınmışlardır. Her iki grupta da öğretim sürecinin aynı olması için uygulama tek öğretmen tarafından yapılmıştır. Gruplar arasındaki tek fark, okuma kitaplarının resimli veya resimsiz olmasıdır. Öğretim süresi sonunda gruplara son test uygulanmıştır. Analiz sonucunda; iyi okuyucular için resimli ve resimsiz kitaplardaki öğrenmeler arasında herhangi bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Zayıf okuyucular için ise resimsiz öğretim grubunda bulunan öğrencilerin kayda değer bir oranda daha fazla kelime öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri, resimlerin iyi okuyucular üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmazken zayıf okuyucuların daha fazla kelime öğrenimini engellediğini ortaya koymuştur. Öğretim süreci öncesinde öğrencilere görsel okuma eğitimi verilmemiştir. Diğer yandan bu araştırmada resimli öğretim süreci gerçekleştirilmiş olsa da, değerlendirme sürecinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre yapılmış olmasının da araştırma sonucunu etkileyen bir diğer etken olduğu düşünülebilir (Aktaran Köksal, Temur ve Akçam, 2006, s. 191).

Anderson'un (1971) yaptığı araştırma, okumada zihinsel imajlar oluşturma anlamaya katkısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, çocuklara zihinsel imajlar oluşturma teknikleri kazandırıldığı zaman okumada anlamının geliştiğini göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, okunan konuyla ilgili olayların anlatıldığı cümleler üzerinde, zihinsel imajlar oluşturma becerisi kazandırılan ve bu beceriyi okumada kullanan öğrenciler, sadece cümleleri tekrarlayarak okuyan öğrencilerden üç kat fazla öğrenmişlerdir (Aktaran Akyol, 2006, s. 119).

Bull ve Wittrock'ın (1973) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, yarısı soyut nitelikte (bilgi, düşünce, adalet vb.) yarısı somut nitelikte (makine, gazete, köy vb.) 16 sözcüğün tanımlarını kalıcı biçimde öğrenmede; (a) öğrencilerin her sözcüğü ve tanımı okuyup ardından sözcük ve tanımına ilişkin birer resim çizmeleri, (b) öğrencilerin her sözcüğü ve tanımını okuyup ardından araştırmacıların kendilerine sunduğu resimleri incelemeleri ve (c) öğrencilerin her sözcüğü ve tanımını okuyup daha sonra bu sözcük ve tanımları birer birer yazmalarının etkileri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, her sözcüğü ve tanımını okuyup ardından birer resim çizmeleri istenen grubun tanımları en kalıcı biçimde öğrendiğini, kendilerine sunulan resimleri inceleyen grubun ise onları izlediğini göstermiştir. Araştırmalar, çocukların verilen sözcük ve tanımlara ilişkin resimler çizerken, sözcüklerle kendi yaşam deneyimleri arasında özgürce somut ilişkiler kurabildiklerini, bunun da hem sözcüklerin tanımlarını öğrenmeyi hem de öğrenilenlerin kalıcı olmasını desteklediğini belirtmişlerdir (Aktaran Şimşek, 2006, s. 8).

Winn (1978) tarafından yapılan araştırmada 4-10 yaşlarındaki çocuklara 20 dakikalık bir peri masalı gösterilmiş ve çocuklar filmi gördükten sonra öyküyü kavrayışları test edilmiştir. Buna göre 4 yaş çocuklarının yalnızca % 20'sinin öykü çizgisini anladıkları ortaya konurken daha büyük yaşta çocukların kavrayışlarının oldukça üstün olduğu anlaşılmıştır (Aktaran Çam, 2006).

Rustel ve Coltheart (1979) zayıf okuyucuların okuma anında sürekli metinle görseller arasında gidip geldiklerini belirlemişlerdir. Buna karşılık iyi okuyucular okuma anında resimleri çok az kullanmışlardır. Zayıf okuyucular açısından kitaplardaki resimler ve diğer görseller dekoratif amaçlardan daha öte sonuçlar içermektedir. Bazen de resim “bin kelime değerinde” olmamaktadır. Eğer resimdeki anlatımla metindeki

anlatım örtüşmüyorsa o zaman metinden anlam kurma olumsuz yönde etkilenmekte ve öğrenme azalmaktadır (Aktaran Akyol, 2006, s. 117).

Szabo, Dwyer ve De Melo'nun (1981) görsel araç gereçlerin eğitim ve değerlendirme aşamalarındaki etkisini araştırdıkları çalışmalarında inceledikleri alt başlıklardan biri görsel ve görsel olmayan eğitimin modu ile görsel ve görsel olmayan test modu arasındaki etkileşimdir. Bu araştırmanın sonucunda öğrenci performansları, eğitimin etkisine göre karşılaştırılmış, görsel araç gereçlerin kullanıldığı eğitimi alan öğrencilerin, görsel araç gereçlerin kullanılmadığı eğitimi alan öğrencilerden daha yüksek sonuçlar verdiği görülmüştür. Ancak araştırmada görsellerin yer aldığı öğretim sürecinin değerlendirilmesi de görselleri içerecek şekilde yapılmıştır. Araştırma sonuçları, görsel araç gereçlerin eğitimin, hem sunum hem de değerlendirme amaçlı süreçlerinde yer alması gerektiği ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucunda, görsel araç gereçlerin sözlü uygulanan eğitimin tamamlayıcısı olarak kullanıldığında, öğrencinin bilgi edinimini artıracak yararlı bir teknik olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Cole-Morgan (1985)'e göre çocukların öğrendiklerini hatırlamalarının derecesi; tekrarlamanın sayısına, öğrenme hedeflerine, öğrenilen şeye karşı ilgilerine bağlıdır. Bir filmi gördükten sonra akılda kalan şeylerin ölçüsü koşullara bağlıdır. Koşullar uygun olunca akılda kalan şeyler de o kadar çok oluyor. Demek ki; gösterilen şeyler ne kadar anlamlı ve ilgi çekici olursa, öğrenme de o kadar fazla olabilir (Aktaran Çam, 2006).

Considine (1986) görsel okuryazarlığın öğrencilerin yaşamlarında yer alan görselleri (televizyon, video vb.) anlamada ne derece önemli olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlığın, öğrencilerin izledikleri televizyon programlarının ve diğer medya haberlerinin ne mesaj verdiği konusunda düşünmeleri, eleştiri getirmeleri ve bir yargıya varmaları konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Considine öğretmenlere, geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçmeleri, görsel okuryazarlığı öğrenmeleri ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırmaları konusunda öneride bulunmuştur.

Horton (1991) görsel okuryazarlık üzerine birçok araştırmalar yapmıştır. Horton bu araştırmaları sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Resimler ve grafikler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

- İnsanların %11'i işitsel araçlarla, %83'ü görsel araçlarla öğrenmeyi gerçekleştirirler.
- İnsanların görselleri bütün olarak görmeye ihtiyacı vardır. Bu sayede insanlar görseller üzerindeki ayrıntıları görebilirler ve anlayabilirler.
- İnsanların imgeleri kullanma yetenekleri vardır. Örneğin, insanlar kolaylıkla imgeleri ayırt edebilir, onların ayrıntılarını çözümleyebilir ve imgeleri hafızalarında saklayabilirler (Aktaran Kırrane, 1992).

Bell (1997) görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerine sahip öğrencileri öğrenme stili envanterini kullanarak gruplara ayırmış, bu öğrenme stili ile işlenen derslerde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeye yönelik araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda görsel öğrenme stili ile öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, işitsel ve dokunsal öğrenme stiline göre öğrenen öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek çıkmıştır.

Chalin (1998) grafiksiz ve hareketli grafikli derslerin öğrencilerin ön bilgilerini nasıl etkilediği üzerine yaptığı araştırmasında; öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin grafikle öğrenmede sadece metinlerin kullanıldığı derslere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Tuckey ve Selveratnam (1999) görsel beceriler üzerine yaptığı araştırmada, görsel becerilerin alıştırma yapılarak geliştirilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca sadece sözellerle sınırlı bilgi ile öğrencilerin aşırı karışık ve anlaşılmayan bilgilerin kavramla ilgili olsa bile onlara açık ve anlaşılır gelmeyeceğini belirtmiştir (Aktaran Stokes, 2001).

Canning-Wilson (2001) tarafından yapılan araştırmada iki öğrenci grubu iki farklı sınıfta bir dönem boyunca dil öğrenimi üzerine ders almışlardır. Birinci grup dil öğrenmede görsel materyalleri kullanmışlar, ikinci grup ise dil öğrenimi sırasında hiçbir görsel materyal kullanmayıp tamamen sözel eğitime devam etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, birinci grubun % 93'ü dili iyi derecede (dil bilgisi, konuşma, günlük hayata aktarabilme) öğrenmişlerdir. İkinci grubun ise sadece % 52'si dili öğrenebilmiştir. Canning-Wilson dil sınıflarlarında görsel materyalin kullanımının başarıyı arttırdığını ve dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Begoray (2001) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. İki yıllık bir proje kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucu; derslerde kullanılan görsel tekniklerin, öğrencilerin okudukları ve işledikleri konuları kavramalarında önemli bir katkısının olduğunu ortaya koymuştur.

İpek (2003), görsel tasarım ve görsel öğrenme üzerine araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmada İpek, görsel sembollerin, elementlerin ve algılamaların bireylerin öğretim süreçlerinde, kültürlenme etkinliklerinde yeni kazanımların ve yaratıcılıkların oluşmasına katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca İpek, görsel elementlerin, sembollerin ve ekran tasarımlarının nitelikleri ve öğretim sürecinde etkili kullanılıyor olmaları öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Ocak (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumayı anlama düzeyinde videonun etkisi incelenmiştir. Araştırmada, onar kişilik deney ve kontrol gruplarına okuma yaptırılmıştır ve bu okumalar kameraya kaydedilmiştir. Kayıtlara göre öğrencilerin okuma hataları öğretmenler tarafından gözlem formlarında işaretlenmiştir. Öğrencilere okumalarına ilişkin anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Deney grubuna okuma sırasındaki yaptığı hatalar videodan izletilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve anlama testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı işlem öğrencilere kamera kayıtsız şekilde uygulanmıştır. Deneysel olarak yapılan bu araştırma sonucunda, okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile okumaları bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kaf Hasırcı (2005) üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma, bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Öğretimin görsel öğrenme stiline göre düzenlendiği deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney

grubunun lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Kaf Hasırcı öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin başarıda etkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenme stiline dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Healt ve Wolf (2005) 4-7 yaş grubundaki öğrencilerin, okullarında bulunan görsel sanatçılarla düzenli olarak birlikte çalışmalarının, dil becerilerinde ne gibi değişiklikler oluşturacağını incelemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Öğrenciler 2003-2004 öğretim döneminde bir yıl boyunca okullarında boyama ve şekil oluşturma çalışmaları yapmış ve yapılan bu çalışmalar üzerine konuşma, tartışma ve yaratıcı fikirler bulma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğretim yılının sonunda, öğrencilerin görseller üzerinde düşünme, konuşma ve yorum yapma becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda görsel araç-gereçlerin (televizyon, resim, fotoğraf, vb.) öğrencilerin dil gelişiminde önemli role sahip olduğu saptanmıştır.

Köksal, Temur ve Akçam'ın (2006) yaptıkları araştırma; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma Ankara ili Gölbaşı ilçesinde ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi uygulayan iki farklı ilköğretim okulunda yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinden yararlanılarak her iki okuldaki altışar olmak üzere toplam 12 öğrenci belirlenmiştir. Bir hikâye kitabında bulunan 21 resim öğrencilere gösterilmiş ve “bak- anlat, sence bu resimlerde ne anlatılıyor” gibi açıklamalarla öğrencilerin bu resimleri yorumlamaları istenmiştir. Öğrenciler resimleri yorumlama şekline göre üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grup incelediği resimlerde var olan nesne, canlı vb. söyleme eğiliminde olan; ikinci grup resimlerden yararlanarak görselleri hikâyeleştirmeye çalışan; üçüncü grup ise görsellere göre olayları önce-sonra ilişkileri kurarak açıklamaya çalışan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin resimlerle ilgili görüşleri ve yorumları çözümlenerek sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı resimleri incelerken yalnızca resimde gördüklerini söyleme eğilimini göstermişlerdir. Yani öğrenciler gördüğü resimde neler olduğunu yalnızca sıralamış ve hakkında yorum yapmamıştır. Öğrencilerden bazıları gördükleri resimleri yorumlarken öncelik- sonralık, sebep- sonuç gibi ilişkilere dikkat etmiştir. Son olarak öğrenciler gördükleri resimleri üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak hikâyeleştirebilmişlerdir. Bu sonucu öğrencilerin bireysel farklılıkları, aile ortamları, ilk okuma- yazma öğretim yöntemi, öğretmenin görselleri sınıf ortamında kullanma oranı

ve biçimi etkilemiş olabilir. Elde edilen bu bulgu birinci sınıf öğrencilerinin yalnızca gördüklerini ifade etme şeklinde değil, bazı zihinsel süreçleri de işe koşacak şekilde görsel okuma eğitimi almaları gerektiği sonucuna götürmektedir.

Çam (2006) ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Callow (2008) görsel okuryazarlığın öğretildiği bir sınıfta, öğrencilere sunulan görsel bir metinde yer alan resimlerin, öğrencilerin okuduklarını anlamaya etkisini incelemiştir. Görsel metinlerle yapılan okuma çalışmaları sonucunda araştırmacı tarafından öğrencilere, metinde yer alan görsellere yönelik sorular sorulmuş ve öğrencilerin metni anlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda görsel metinlerin öğrencilerin, okudukları metni anlama, görselle metin arasında ilişki kurma ve görselleri metne göre analiz etme becerilerinde gelişme olduğu saptanmıştır.

2.2.2. TDÖP'ye Yönelik Yapılan Araştırmalar

Coşkun (2005), dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerin TDÖP'ye ilişkin görüşlerini nitel bir çalışmayla değerlendirmiştir. Araştırmada 14 öğretmen (7'si dördüncü sınıf, 7'si beşinci sınıf) ile 124 öğrenciyle (61'i dördüncü sınıf, 63'ü beşinci sınıf) yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenciler, 2005 TDÖP'ye yönelik olarak olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğretmenler hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve ders kitaplarının olmadığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler Türkçe dersindeki beceri alanlarının (dinleme, okuma, konuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) bakımından öğrencilerde büyük gelişim sağladığı görüşündedirler.

Araştırmada; görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında ilköğretim dördünü ve beşinci sınıf öğretmenleri; öğrencilerin derse katılımını artırdığı, öğrencilerin derslerde en çok zevk aldığı bölümü oluşturduğu, öğrencilerin hayatta karşılaştığı şekil ve işaretleri, karikatürleri, görüntüleri, beden dilini anlama ve yorumlama becerisi kazandıklarını belirtmiştir. Özellikle resimleri anlatma, dramatizasyon çalışmalarının öğrencilerin hayal güçlerini geliştirdiği ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, 2000 TDÖP doğrultusunda işlenen Türkçe derslerinde görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının çok sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. 2005 TDÖP doğrultusunda işlenen Türkçe derslerinde ise görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının ağırlık kazandığını; bunun sonucunda da öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerinin geliştiğini ve derslerin daha zevkli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Yangın (2005) TDÖP'yi incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; programı farklı yönleriyle değerlendirmiştir. 2000 ve 2005 ilköğretim programlarını; kazanım (amaç), temele alınan yaklaşım, öğrenme- öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok yönüyle olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmaya göre; diğer programlar içerisinde en çarpıcı değişiklikler Türkçe dersine yöneliktir. Program birçok açıdan çağın gerektirdiği yenilikleri yansıtmaktadır. Ancak Yangın çalışmada; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ayrı bir başlık altında değil, diğer beceri alanları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yangın ayrıca araştırma sonuçlarında; görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları için gerekli olan araç gereçlerin sağlanabilmesinin gerekli olduğu ve öğretmenin elinin altında bilgisayar, baskı makinesi vb. araçların bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca; dil bilgisi konuları seçiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini ve öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini vurgulamıştır.

Gömleksiz'in (2005) araştırması ise 2005 TDÖP'ün uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin programları tanımları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri ile il ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin programı tanımları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile ve cinsiyete göre değişmekte, ders verdikleri

öğrenci grubuna göre ise değişmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2005 programının dayandığı ilke ve öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerde başarılı bir şekilde yer verdikleri görülmektedir.

Akkaya ve Kırmızı'nın (2005) yaptıkları araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin TDÖP'e ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmeye yöneliktir. Akkaya ve Kırmızı'nın araştırması sonucunda öğretmenler, programı beğendiklerini belirtmişler ancak Türkçe ders kitabındaki parçaların ve etkinliklerin sayısını azaltılmasının, okuma metinlerinin kısaltılmasının daha iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler TDÖP için şu önerileri getirmişlerdir:

- Programın daha iyi uygulanması için zamanı uzatırdım.
- Değerlendirme formlarının azaltılmasını isterdim.
- Parçaların sanat yönünü arttırdım.
- Drama etkinliklerine daha fazla yer verilmesini isterdim.
- Programa başlamadan önce okullarda ve öğretmenlerle iyi bir ön hazırlık yapardım.
- Okumayı sevdirecek metinlerin sayısı arttırılmalı.
- OKS'ler yeni programa göre düzenlenmeli.

Elvan (2007)'nin TDÖP'ün öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlköğretim okullarında görevli öğretmenler TDÖP'ün yapısına, vizyonuna ve yaklaşımına olumlu bakmaktadırlar.
- Öğretmenler yazma becerisini, dinleme, okuma, konuşma ve görsel okuma-görsel sunu becerilerine göre daha az benimsediklerini belirtmişlerdir.
- Tüm sınıflar (1-5) içinde en çok benimsenen becerinin görsel okuma ve görsel sunu becerileri olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılıp, bilgiye dönüştüğü için öğretmenler tarafından da yüksek oranda benimsendiği ortaya çıkmıştır.

•Öğrenme- öğretme sürecinde en çok benimsenen basamağın hazırlık aşaması, en az benimsenen aşamanın ise ölçme değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme süreci öğretmenler üzerindeki yükü artırmıştır. Öğretmenler, zaman ve maliyet açısından ölçme değerlendirmenin sağlıklı olarak yürütülemediğini belirtmişlerdir.

Gömleksiz ve Bulut (2007) 2005 Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini incelemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin programa ve programın uygulanmasına yönelik görüşlerinin illere göre değiştiğini saptamışlardır. Bu nedenle araştırmada, programın etkiliğine ilişkin olarak iller arasındaki farklılıkların giderilmesi amacıyla okuldaki öğrencilerin niteliğinin yakından izlenmesinin gerekliliği ve öğretmenlerin kendilerini program dışında hissetmemeleri ve sınıf koşullarına göre işleniş düzenlemeleri amacıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin ders planlarını birlikte hazırlamalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca Gömleksiz ve Bulut bu araştırmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programının ilkeleri, öğrenme yaklaşımları ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve çoklu zekâ yaklaşımının dayandığı, ilke, kuram ve uygulamaların öğretmenlere örneklerle ve uygulamalı olarak kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

2.2.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalarda görüldüğü gibi, görsel okuryazarlık, görsellerin okuduğunu anlamaya etkisi ve görsellerin eğitim-öğretim ortamındaki etkilerine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda eğitimde kullanılan görsellerin, öğrencilerin öğrenmesine, okuduğunu anlamasına ve öğretim süreçlerinde, yeni kazanımların ve yaratıcılıkların oluşmasına katkı yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde TDÖP'nin uygulamada etkilerini incelemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda TDÖP'ye yönelik öğretmen, öğrenci görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda TDÖP'nin uygulanabilirliği tartışılmıştır. Ancak TDÖP'ye yeni eklenen becerilerden olan görsel okuma ve görsel sunu becerilerini incelemeye yönelik yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri programa yeni eklenen beceriler olması nedeniyle, uygulamadaki etkililiğinin incelenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın, TDÖP'de yer alan

görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasının önemine ve uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacı ile tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmış, bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. “Betimleme yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2004, s. 77). Bir durumu doğada olduğu şekilde ortaya çıkarmak anlamına gelen betimleme yönteminin çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de tarama modelidir. Tarama modelinde, önemli olan var olanı değiştirmeden gözlemleyebilmektir. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlamıştır” (2006, s. 39).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Adana Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir) bulunan tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının sosyo ekonomik düzeylerine [SED] ilişkin veriler alınmıştır. Bu verilere göre Adana ili merkez ilçelerinde bulunan

180 resmi ve özel ilköğretim okulu, alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye göre listelenmiştir. SED'e göre listelenen 180 ilköğretim okulunun 47'si oransız küme örnekleme yöntemi ile yansızlık kuralına göre seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adana ilindeki ilköğretim okullarından oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 47 ilköğretim okulunda görev yapan tüm beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 150 öğretmenin; 96'sı kadın, 54'ü ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	96	64,0
Erkek	54	36,0
Toplam	150	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64' ünün kadın; % 36' sının ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	f	%
1–5 yıl	11	7,3
6–10 yıl	25	16,7
11- 15 yıl	42	28,0
16–20 yıl	11	7,3
21 ve üstü	61	40,7
Toplam	150	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 150 öğretmenin yaklaşık % 7,3'ünün 1–5 yıl arası, %16,7' sinin 6–10 yıl, %28' inin 11–15 yıl, % 7,3'ünün 16–20 yıl, % 40,7' sinin ise 21 yıl ve üstü hizmet süreleri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 150 öğretmenin 47'si eğitim fakültesi, 45'i eğitim yüksek okulu, 6'sı öğretmen okulu, 52'si ise diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada “Diğer” olarak; iktisat, işletme, ziraat vb. fakültelerden mezun olanlar kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	f	%
Eğitim Fakültesi	47	31,3
Eğitim Yüksek Okulu	45	30,0
Öğretmen Okulu	6	4,0
Diğer	52	34,7

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 150 öğretmenin % 31,3'ünün eğitim fakültesi, % 30'unun eğitim yüksek okulu, % 4'ünün öğretmen okulu, % 34,7'sinin diğer fakültelerden mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan 47 ilköğretim okulunda görev yapan 150 beşinci sınıf öğretmenin, görev yaptığı okulların SED'i Adana Milli Eğitim Müdürlüğü 2007-2008 İstatistik Bölümü verilerine göre düzenlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 50'si, alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan bir okulda, 66'sı orta sosyo ekonomik düzeyde bulunan bir okulda, 34'ü ise üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan bir okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Sed	F	%
Alt	50	33,3
Orta	66	44,0
Üst	34	22,7
Toplam	150	100,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33’ü alt, % 44’ü orta, % 22,7’si ise üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda çalıştıkları anlaşılmaktadır. Tablo 5’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu orta sosyo- ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapmaktadırlar.

Anket uygulanan öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	f	%
15–25 kişi	21	14,0
26–30 kişi	36	24,0
31–35 kişi	27	18,0
36–40 kişi	34	22,7
41–61 kişi	32	21,3
Toplam	150	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının, % 14’ünün 15–25 kişi arası, % 24’ünün 26–30 kişi arası, % 18’inin 31–35 kişi arası, % 22,7’sinin 36–40 kişi arası, % 21,3’ünün ise 41–61 kişi arası olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma durumlarının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hizmet içi eğitim	f	%
Evet	21	14,0
Hayır	129	86,0
Toplam	150	100,0

Tablo 7’yi incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14’ünün görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldığı, % 86’sının ise bu becerilere ilişkin bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadıkları ortaya çıkmaktadır. Tablo 7’ye bakarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadığı söylenebilir.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu

Adana Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi’nden alınan veriler doğrultusunda, nicel veri toplanan 47 ilköğretim okulu SED’e göre sınıflandırılmıştır. Alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye göre sınıflandırılan okullardan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan 7 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113). Bu araştırmada da araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve kolay ulaşılacak okullardan öğretmen seçilmiştir.

Çalışma grubu için seçilen, ikisi alt sosyo ekonomik düzeye, üçü orta sosyo ekonomik düzeye, ikisi ise üst sosyo ekonomik düzeye sahip 7 ilköğretim okulunda görev yapan beşinci sınıf öğretmenlerinden, gönüllü olan 10 öğretmen ile görüşme

yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si kadın, 3'ü erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hizmet süreleri, 10- 28 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin üçü alt sosyo ekonomik düzeye sahip bir okulda, dördü orta sosyo ekonomik düzeye sahip bir okulda, üçü ise üst sosyo ekonomik düzeye sahip bir okulda görev yapmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Hizmet Süresi	Çalıştığı Okulun SED'i
Kadın	20 yıl	Alt
Kadın	24 yıl	Üst
Kadın	28 yıl	Orta
Kadın	20 yıl	Orta
Erkek	12 yıl	Alt
Erkek	11 yıl	Alt
Erkek	21 yıl	Üst
Kadın	14 yıl	Orta
Kadın	10 yıl	Orta
Kadın	23 yıl	Üst

Tablo 8 incelendiğinde; 7 kadın ve 3 erkek olmak üzere görüşmenin toplam 10 öğretmenle yapıldığı görülmektedir. Görüşmeler, alt sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan üç öğretmen, orta sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan dört öğretmen ve üst ekonomik düzeye sahip okulda çalışan üç öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin; 10 yıl ve 28 yıl arasında değiştiği gözlemlenmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

- İlköğretim beşinci sınıf TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yönelik, araştırmacı tarafından geliştirilen, anket formu.
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu.

3.3.1. İlköğretim Beşinci Sınıf TDÖP’de Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini İncelemeye Yönelik Anket Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu hazırlanırken, ilgili literatür taranmış, bu araştırmalarda kullanılan anket formları incelenmiştir. Yapılan araştırmalardan ve programın kazanımlarından yola çıkarak, bu araştırmanın konusu ile ilgili taslak anket formu hazırlanmıştır. Geliştirilen bu taslak anket formunun, kapsam ve dil geçerliliğini sağlamak için, 15 sınıf öğretmenine uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda elde edilen verilerden hareketle anket formu eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen anket sorularının, geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda anket, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarına sunulmuş, gelen eleştiriler doğrultusunda anket soruları yeniden düzenlenmiş ve Adana Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izin (Ek-1) alınarak araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ile ilgili ifadeleri içeren 6 soru, ikinci bölümde, TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına (kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç- gereçler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin ifadeleri içeren 27 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında karşılaşılan olumlu/ olumsuz durumlar ile ilgili ifadeleri içeren 21 soru bulunmaktadır. Anket 5’li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Anket değerlendirmesi, ankette yer alan sorulara verilen cevaplardan en olumlu ifadeye 5 puan, en olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. (Ek-2)

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Nitel verilerin toplandığı görüşme, tek aşamada, farklı okullarda görev yapan 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruları oluşturmak için ilk önce literatür taraması ve program incelemesi yapılmıştır. Beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni ile görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacı da beşinci sınıf öğretmenliği yapmıştır. Araştırmacının kendi deneyiminden, beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmenin görüşünden ve ilgili literatürden yararlanılarak görüşme formu için bir taslak oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşme formunun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak için, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarına sunulmuş; gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden yapılandırılmış ve son şekli verilip uygulanmıştır. (Ek-3)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalara ve bu çalışmalarda karşılaşılan sorunlara ilişkin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerde, Türkçe dersinde ve sınıf ortamında yaptığı değişikliklere ilişkin ve öğretmen kılavuz kitabında bu becerilere yönelik yapılan açıklamalara ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmacının alt amacı doğrultusunda, öğretmenlerin TDÖP'nin temele aldığı yaklaşımlarla ilgili düşüncelerinin ne olduğu da görüşme formunda soru olarak yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada bulunan nitel ve nicel veriler, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan 47 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 150 beşinci sınıf öğretmeninden ve bu ilköğretim okulları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre seçilen 7 ilköğretim okulunda görev yapan ve gönüllülük esasına göre seçilen, 10 beşinci sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda elde edilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Anket formları çoğaltıldıktan sonra, araştırmacı tarafından, Adana merkez ilçelerinde bulunan, oransız kümeleme yöntemi ile seçilen 47 ilköğretim okulunda görev yapan 200 beşinci sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Kendilerine anket formu ulaşan öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve anket formunun bir hafta sonra toplanacağı kendilerine bildirilmiştir. 2007'nin Kasım ayında dağıtılan 200 anketten 165'i geri dönmüş ancak bunlardan 15'i cevaplanmamış sorular nedeniyle oluşan veri eksikliğinden dolayı değerlendirmeye alınamamıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Görüşme yapılan öğretmenler, SED'e göre sınıflandırılmış ve nicel veri toplanmış, 47 ilköğretim okulundan, kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen 7 ilköğretim okulunda görev yapan ve görüşmeye katılmaya gönüllü olan 10 beşinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ile önceden irtibat kurulmuş ve görüşmenin gün ve saati kararlaştırılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin okullarında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler; öğretmenlerin TDÖP'de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin çalışmalar ile ilgili deneyim kazanmaları gerektiği göz önünde bulundurularak, 2007-2008 eğitim öğretim yılının birinci döneminin sonunda, 2008 yılının Ocak ayının sonunda yapılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden izin alınarak, görüşme sırasında sorulan sorular araştırmacı tarafından kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlamıştır. Not alma sorununun büyük ölçüde ortadan kaldıran bu yöntem, araştırmacıya soru sorma ve dinleme işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi için imkân sağlamıştır. Ayrıca veri kaybını önlemek için önemli görülen ve gerekli olduğu düşünülen durumlarda araştırmacı tarafından notlar da alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde; öğretmenlerin kişisel bilgilerinin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ve bu süreçte karşılaşılan durumların tanımlanmasında frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ve bu süreçte karşılaşılan olumlu-olumsuz durumların nedenlerinin yorumlanması ve kendi içinde karşılaştırmalarının yapılması için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında uygun paket programlarla çözümlenmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden alınan veriler ilk önce yazıya geçirilip okunmuş ve genel bir çerçevede içinde kodlama yapılmıştır. Kodlar bir araya getirilip, düzenlenmiş ve aralarındaki ilişkilere göre ortak temalara ayrılmıştır. Son olarak ise toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak ve sonuç çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın amaçları doğrultusunda, TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına, bu becerilere yönelik uygulanan etkinliklere, bu etkinliklerde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere, kullanılabilecek araç-gereçlere ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına ve TDÖP’nin temele aldığı eğitim yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

TDÖP'de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları;			Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		–
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Öğrencilerin seviyelerine uygundur.	Görsel Okuma	22	14,7	110	73,3	9	6	8	5,3	1	0,7	150	100	3,96
		Görsel Sunu	25	17	96	64	14	9,3	13	8,7	2	1,3	150	100	3,85
2	Türkçe dersinde kazanılmalıdır.	Görsel Okuma	41	27	81	54	7	4,7	18	12	3	2	150	100	3,93
		Görsel Sunu	39	26	79	52,7	10	6,7	19	12,7	3	2	150	100	3,88
3	Programda açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	Görsel Okuma	29	19	81	54	22	14,7	17	11,3	1	0,7	150	100	3,8
		Görsel Sunu	27	18	77	51,3	26	17,3	19	12,7	1	0,7	150	100	3,73
4	Temalara açık ve anlaşılır biçimde dağıtılmıştır.	Görsel Okuma	28	19	83	55,3	21	14	16	10,7	2	1,3	150	100	3,79
		Görsel Sunu	29	19	76	50,7	24	16	19	12,7	2	1,3	150	100	3,74
5	a)Diğer derslerle ilişkilendirilebilmektedir	Görsel Okuma	31	21	89	59,3	16	10,7	13	8,7	1	0,7	150	100	3,91
		Görsel Sunu	29	19	90	60	14	9,3	16	10,7	1	0,7	150	100	3,87
	b)Ara disiplin alanları ile ilişkilendirilmektedir.	Görsel Okuma	22	15	92	61,3	20	13,3	15	10	1	0,7	150	100	3,79
		Görsel Sunu	26	17	83	55,3	23	15,3	17	11,3	1	0,7	150	100	3,77

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 14,7'si görsel okuma becerisinin kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu fikrine kesinlikle katıldığını, % 73,3'ü bu fikre katıldığını, % 6'sı bu fikre kararsız kaldığını, %5,3'ü bu fikre katılmadığını, % 0,7' si ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, görsel okuma becerisinin kazanımlarının beşinci sınıf düzeyine uygunluğuna yönelik öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3,96 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, görsel okuma becerisinin kazanımlarının öğrencilerin seviyesine uygunluğuna ilişkin ifadeye katılıyorum ifadesinde yoğunlaştığı söylenebilir. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16,7'si beşinci sınıf görsel sunu becerisinin kazanımlarının öğrencilerin seviyesine uygun olduğu fikrine kesinlikle katıldığını, % 64'ü bu fikre katıldığını, % 9,3'ü bu fikre

ilişkin kararsız olduğunu, % 8,7'si bu fikre katılmadığını, % 1,3'ü ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri cevapların ortalaması, 3,85 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşinci sınıf görsel sunu becerisi kazanımlarını öğrencilerin seviyesine uygunluğuna ilişkin ifadeye verdikleri cevapların “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27,3'ü görsel okuma becerisinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekliliği fikrine kesinlikle katıldığını, % 54'ü bu fikre katıldığını, % 4,7'si bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 12'si bu fikre katılmadığını, % 2'si ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirttiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 26'sı görsel sunu becerisinin Türkçe dersinde kazanılması gerektiği fikrine kesinlikle katıldığını, % 52,7'si bu fikre katıldığını, % 6,7'si bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 12,7'si bu fikre katılmadığını, % 2'si ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Tablo 9'a göre görsel okuma becerisinin Türkçe dersinde kazanılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması 3,93; görsel sunu becerisinin Türkçe dersinde kazanılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin ortalamasının ise 3,88'dir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekliliğine ilişkin ifadeye katıldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 19,3'ü görsel okuma becerisinin TDÖP'de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği fikrine kesinlikle katıldığını, % 54'ü bu fikre katıldığını, % 14,7'si bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 11,3'ü bu fikre katılmadığını, % 0,7'si ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 18'inin görsel sunu becerisinin TDÖP'de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği fikrine kesinlikle katıldığını, % 51,3'ünün bu fikre katıldığını, % 17,3'ünün bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 12,7'sinin bu fikre katılmadığını, % 0,7'sinin ise bu fikre kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, görsel okuma becerisinin TDÖP'de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması 3,8 iken görsel sunu becerisine yönelik olarak bu ifadeye verilen cevapların ortalaması 3,73'dür. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine

yönelik TDÖP’de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine katıldıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 18,7’si görsel okuma becerisine ait kazanımların temalara dağılımının TDÖP’de açık ve net olduğuna ilişkin ifadeye kesinlikle katıldığı, % 55,3’ü bu ifadeye katıldığı, % 14’ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu, % 10,7’si bu ifadeye katılmadığı, % 1,3’ü ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Görsel sunu becerisine ilişkin bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin, % 19,3’ü görsel sunu becerisine ait kazanımların temalara dağılımının TDÖP’de açık ve net olduğuna ilişkin ifadeye kesinlikle katıldığını belirtirken, % 50,7’si bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 16’sı ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 12,7’si bu ifadeye katılmadığını, % 1,3’ü ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde, bu ifadeye yönelik görsel okuma becerisi ortalamasının 3,79; görsel sunu becerisi ortalamasının ise 3,74 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, TDÖP’de bu becerilerin temalara dağılımının açık ve net olduğuna yönelik ifadeye verdikleri cevapların, “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20,7’si görsel okuma becerilerine ait kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilebildiği ifadesine kesinlikle katıldığını, % 59,3’ ü ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden % 10,7’si bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiş, % 8,7’si bu ifadeye katılmadığını, % 0,7’si ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 19,3’ü görsel sunu becerisine ait kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilebildiğine yönelik ifadeye kesinlikle katıldığını, % 60’ı ise sadece katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 9,3’ü bu ifadeye katılıp katılmama konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 10,7, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise % 0,7 olmuştur. Görsel okuma becerisine ait kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilebildiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması 3,91; öğretmenlerin bu ifadeye ilişkin görsel sunu becerisine yönelik verdikleri cevapların ortalaması 3,87’dir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların diğer derslerle

ilişkilendirilebileceğine ilişkin verdiği cevapların ortalamasının büyük oranda birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 9'a göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14,7'si görsel okuma becerilerine ait kazanımların ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebildiği ifadesine kesinlikle katıldığını, % 61,3'ü ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden % 13,3'ü bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiş, %10'u bu ifadeye katılmadığını, %0,7'si ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17,3'ü ise görsel sunu becerisine ait kazanımların ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebildiğine yönelik ifadeye kesinlikle katıldığını, % 55,3'ü sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden % 15,3'ü bu ifadeye katılıp katılmama konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 11,3, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise % 0,7 olmuştur. Görsel okuma becerisine yönelik olarak öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri cevapların ortalaması, 3,79'dur. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise öğretmenlerin bu ifadeye ilişkin verdikleri cevapların ortalaması, görsel okuma becerisine yakın olarak 3,77'dir. Öğretmenlerin, görsel sunu becerisine ait kazanımların da görsel okuma becerisine yönelik kazanımlar gibi ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebileceğini düşündükleri görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo10. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik;			Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		—
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kılavuz kitapta yer alan etkinlik örnekleri her okul ortamında uygulanabilir özelliktedir.	Görsel Okuma	16	10,7	38	25,3	20	13,3	64	42,7	12	8,0	150	100,0	2,88
		Görsel Sunu	15	10,0	29	19,3	26	17,3	67	44,7	13	8,7	150	100,0	2,76
2	Uygulanan etkinlikler öğrencilerin;														
	a) Derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturuyor.	Görsel Okuma	38	25,3	79	52,7	15	10,0	17	11,3	1	0,7	150	100,0	3,91
		Görsel Sunu	34	22,7	82	54,7	19	12,7	14	9,3	1	0,7	150	100,0	3,89
	b) Öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırıyor.	Görsel Okuma	38	25,3	78	52,0	23	15,3	10	6,7	1	0,7	150	100,0	3,95
		Görsel Sunu	39	26,0	77	51,3	22	14,7	11	7,3	1	0,7	150	100,0	3,95
	c)Derse katılımlarını artırıyor.	Görsel Okuma	43	28,7	83	55,3	10	6,7	13	8,7	1	0,7	150	100,0	4,03
		Görsel Sunu	45	30,0	82	54,7	10	6,7	12	8,0	1	0,7	150	100,0	4,05
3	Öğretmen kılavuz kitabında, yeterli sayıda etkinlik örneği vardır.	Görsel Okuma	24	16,0	84	56,0	15	10,0	26	17,3	1	0,7	150	100,0	3,69
		Görsel Sunu	22	14,7	77	51,3	24	16,0	26	17,3	1	0,7	150	100,0	3,62

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin % 10,7’si “Öğretmen kılavuz kitabında yer alan görsel okuma becerisine ait etkinlik örnekleri her okul ortamında uygulanabilir özelliktedir.” İfadesine kesinlikle katıldıklarını, % 25,3’ü ise sadece bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13,3’ü bu ifadeye yönelik kararsız kaldıklarını belirtirken, bu ifadeye katılmadıklarını belirten öğretmenler ise

araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısını (% 50) oluşturmaktadır. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10'u "Öğretmen kılavuz kitabında yer alan görsel sunu becerisine ait etkinlik örnekleri her okul ortamında uygulanabilir özelliktedir." ifadesine kesinlikle katıldığını belirtirken, % 19,3'ü ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 17,3'ü bu ifadeye yönelik kararsız olduklarını belirtmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası ise (% 53) bu ifadeye katılmadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin, her okul ortamında uygulanabilir olduğu ifadesinin, görsel okuma becerisine ilişkin ortalaması 2,88 iken görsel sunu becerisi için 2,76'dır. Bu bulgular sonucunda, öğretmenlerin bu becerilere yönelik etkinliklerin her okul ortamında uygulanabileceğine ilişkin kararsız oldukları söylenebilir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrencilerin derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğu ifadesine öğretmenlerin katılıp katılmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,3'ünün bu ifadeye kesinlikle katıldığı, öğretmenlerin yarıdan fazlasının ise bu ifadeye sadece katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %10'unun bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenler tüm öğretmenlerin %11,3'ünü oluştururken, kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 0,7 olduğu görülmektedir. Görsel sunu becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde görsel okuma becerisine ilişkin bulgulara yaklaşık değerler olduğu görülmektedir. "Görsel sunu becerisinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrencilerin derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğu" ifadesine öğretmenlerin % 22,7'si kesinlikle katıldığını, % 54,7'si bu ifadeye sadece katıldığını belirtirken; öğretmenlerin % 12,7'si bu ifadeye ilişkin kararsız kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bu ifadeye katılmadığını belirtenlerin oranı % 9,3 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 0,7'sini oluşturmaktadır. Bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; ortalamanın görsel okuma için 3,91; görsel sunu için 3,89 olduğu görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrencilerin derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalamasına bakılarak, öğretmenlerin bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,3'ünün “Görsel okuma becerisinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığı” ifadesine kesinlikle katıldığı, öğretmenlerin yarıdan fazlasının ise bu ifadeye sadece katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 15,3'ünün bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenler tüm öğretmenlerin % 6,7'sini oluştururken, kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenler ise % 0,7 oranında olduğu görülmektedir. Görsel sunu becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde görsel okuma becerisine ilişkin bulgulara yaklaşık değerler olduğu görülmektedir. “Görsel sunu becerisinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığı” ifadesine öğretmenlerin % 26'sı kesinlikle katıldığını, öğretmenlerin yarıdan fazlası bu ifadeye sadece katıldığını belirtirken; öğretmenlerin % 14,7'si bu ifadeye ilişkin kararsız kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bu ifadeye katılmadığını belirtenlerin oranı % 7,3 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 0,7'sini oluşturmaktadır. Her iki beceri içinde bu ifadeye yönelik öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması, 3,95'dir. Bu ortalama doğrultusunda, öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin; öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığı ifadesine katıldıkları söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı amacıyla uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerinde her iki beceri için benzer bulgulara rastlanmaktadır. Görsel okuma becerisi için öğretmenlerin % 28,7'si bu ifadeye katıldığını belirtirken, görsel sunu becerisinde bu oranın % 30 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %55,3'ü görsel okuma becerisi için bu ifadeye katıldığını, % 54,7'si ise görsel sunu becerisi için bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirten öğretmenlerin oranı her iki beceri için de % 6,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 8,7'si bu ifadeye görsel okuma becerisi için katılmadığını belirtirken, görsel sunu becerisi için bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 8 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise her iki beceri için de % 0,7'dir. Bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, ortalamanın görsel okuma becerisi için 4,03; görsel sunu becerisi için 4,05 olduğu görülmektedir.

Ortalamalara dayanarak, öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı amacıyla uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ifadesine katıldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16'sı öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma becerisine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği olduğu ifadesine kesinlikle katıldığını, %56'sı ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 10'u bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiş, % 17,3'ü öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik örneği bulunduğu ifadesine katılmadığını, % 0,7'si ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında, görsel okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik örneği olduğuna ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,69'dur. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise öğretmenlerin % 14,7'si öğretmen kılavuz kitabında yeterli sayıda etkinlik örneği olduğu ifadesine kesinlikle katıldığını, % 51,3'ü ise katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 16'sı bu ifadeye katılıp katılmama konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 17,3 iken bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise % 0,7 olduğu görülmüştür. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise bu ifadeye ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,62'dir. Tablo 10'da yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "Öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği vardır." ifadesine katıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Kazanabilmelerine Yönelik Öğretmenlerin Uyguladıkları Etkinliklere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik;			Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam		$\bar{X}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Yeterli sayıda etkinlik örneği uyguluyorum.	Görsel Okuma	27	18,0	83	55,3	36	24,0	4	2,7	0	0,0	150	100,0	3,89
		Görsel Sunu	20	13,3	71	47,3	53	35,3	6	4,0	0	0,0	150	100,0	3,7
2	Türkçe derslerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatmaya yönelik etkinlikler uyguluyorum.		29	19,3	72	48,0	39	26,0	9	6,0	1	0,7	150	100,0	3,91
3	Türkçe derslerinde metin ile ilgili soru cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturuyorum.		91	60,7	50	33,3	9	6,0	0	0,0	0	0,0	150	100,0	4,55

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 18'i görsel okuma becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik her zaman etkinlik uyguladıklarını belirtirken, öğretmenlerin yarısından fazlası (% 55,3) bu beceriyi kazandırmaya yönelik sık sık etkinlik uyguladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden % 24'ü bu becerinin kazanılmasına yönelik ara sıra etkinlik uyguladığını belirtirken, % 2,7'si ise nadiren bu beceriye yönelik etkinlik uyguladığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik etkinliklerin uygulanma sıklığına bakıldığında; öğretmenlerin % 13,3'ünün bu beceriyi kazandırmaya yönelik her zaman etkinlik uyguladıkları, öğretmenlerin % 47,3'ünün ise sık sık bu etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4'ü ise nadiren bu beceriye yönelik etkinlik uyguladığı görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hiçbir zaman etkinlik uygulamadığını belirten öğretmen sayısının ise her iki beceri için de sıfır olduğu görülmektedir. Görsel okuma becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik yeterli sayıda etkinlik uyguladığını belirten

öğretmenlerin ortalaması, 3,89 iken, görsel sunu becerisine yönelik olarak yeterli sayıda etkinlik uygulayan öğretmenlerin ortalaması, 3,70'dir. Ortalamalar doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sık sık görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik uyguladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 19,3'ünün her zaman, % 48'inin ise sık sık Türkçe derslerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatabilmelerine yönelik etkinlik uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 26'sı bu etkinlikleri ara sıra tercih ettiğini belirtirken, nadiren bu etkinlikleri tercih ettiğini belirten öğretmenlerin oranı % 6'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 0,7'si ise bu etkinlikleri hiçbir zaman uygulamadığını belirtmiştir. Türkçe derslerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatabilmelerine yönelik etkinlik uyguladığını belirten öğretmenlerin ortalaması 3,91'dir. Bulgulara dayanarak, öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatabilmelerine yönelik sık sık etkinlik uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin % 60'ından fazlasının her zaman, % 33,3'ünün ise sık sık Türkçe derslerinde, metinle ilgili soru- cevap çalışmaları sırasında öğrencilerin metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşmalarına yönelik çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece % 6'sı bu çalışmayı ara sıra tercih ettiğini belirtirken, bu çalışmayı nadiren tercih ettiğini veya hiçbir zaman tercih etmediğini belirten öğretmen bulunmamaktadır. Türkçe derslerinde, metinle ilgili soru- cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturduğunu belirten öğretmenlerin ortalaması ise 4,55'dir.

4.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Dair Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Dair Öğretme Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği öğretmen kılavuz kitabında açık olarak belirtilmiştir.	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Görsel Okuma	31	20,7	74	49,3	17	11,3	28	18,7	0	0,0	150	100,0	3,72
Görsel Sunu	30	20,0	75	50,0	18	12,0	27	18,0	0	0,0	150	100,0	3,72

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20,7'sinin “Öğretmen kılavuz kitabında uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açık olarak belirtilmiştir.” İfadesine kesinlikle katıldıkları, yarıya yakınının ise bu ifadeye sadece katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 11,3'ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtirken, öğretmenlerin % 18,7'si ise bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde; görsel okuma becerisine yakın bulgular görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'si bu ifadeye kesinlikle katıldığını, % 50'si bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 12'si kararsız olduğunu belirtirken; % 18'si ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin her ikisinde de bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, öğretmen kılavuz kitabında, uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açık olarak belirtildiğine yönelik ifadeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının her iki beceri için de 3,72 olduğu görülmektedir.

4.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere Dair Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan araç-gereçler ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik;			Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam		—
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden yararlanıyorum.	Görsel Okuma	38	25,30	56	37,30	43	28,70	13	8,70	0	0,00	150	100,00	3,79
		Görsel Sunu	37	24,70	51	34,00	45	30,00	17	11,30	0	0,00	150	100,00	3,72
2	Aşağıdaki etkinlikleri / araçları ne sıklıkla uyguluyorsunuz / kullanıyorsunuz?														
	a) Kavram haritası		33	22,00	61	40,70	40	26,70	15	10,00	1	0,70	150	100,00	3,73
	b) Hikaye haritası.		30	20,00	77	51,30	33	22,00	8	5,30	2	1,30	150	100,00	3,83
	c) Bar, Pasta, Çizgi grafikleri		12	8,00	33	22,00	55	36,70	31	20,70	19	12,70	150	100,00	2,92
	d) Modeller		20	13,30	48	32,00	43	28,70	29	19,30	10	6,70	150	100,00	3,26
	e) Heykeller.		11	7,30	26	17,30	39	26,00	36	24,00	38	25,30	150	100,00	2,57
	f) Kukla oyunları.		12	8,00	33	22,00	56	37,30	35	23,30	14	9,30	150	100,00	2,96
	g) Multi medya sunumları.		21	14,00	46	30,70	40	26,70	26	17,30	17	11,30	150	100,00	3,19
	h) Resimler		54	36,00	73	48,70	17	11,30	4	2,70	2	1,30	150	100,00	4,15
	ı) Fotoğraflar.		47	31,30	65	43,30	31	20,70	5	3,30	2	1,30	150	100,00	4,0
	i) Karikatürler		18	12,00	31	20,70	50	33,30	41	27,30	10	6,70	150	100,00	3,04
	j) Posterler		21	14,00	58	38,70	44	29,30	23	15,30	4	2,70	150	100,00	3,46
	k) Diğer.		2	1,30	2	1,30	9	6,00	26	17,30	111	74,00	150	100,00	1,39

Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,3'ü görsel okuma becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden her zaman yararlandığını belirtirken, öğretmenlerin % 37,3'ü bu beceriyi kazandırmaya yönelik uygulanan etkinliklerde sık sık çeşitli araç-gereçlerden yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 28,7'si bu beceriye yönelik uygulanan

etkinliklerde ara sıra çeşitli araç-gereçlerden yararlandığını belirtirken, % 8,7'si ise nadiren çeşitli araç-gereçlerden yararlandığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, çeşitli araç-gereçlerden kullanılma sıklığına bakıldığında; öğretmenlerin % 24,7'sinin bu beceriyi kazandırmaya yönelik uygulanan etkinliklerde her zaman çeşitli araç-gereçlerden yararlandığı, öğretmenlerin % 34'ünün ise sık sık kaynaklardan yararlandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,3'ü ise nadiren bu beceriye yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlandığı görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde hiçbir zaman çeşitli araç-gereçlerden yararlanmadığını belirten öğretmen sayısının ise her iki beceri için de sıfır olduğu görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, öğretmenlerin çeşitli araç-gereçlerden yararlanma durumlarının ortalamasına bakıldığında, görsel okuma becerisi için ortalamanın 3,79; görsel sunu becerisi için 3,72 olduğu görülmektedir.

Tablo 13'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uyguladıkları etkinlikte kullandıkları araç-gereçler görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin; % 22'si kavram haritasını her zaman kullandığını belirtirken, % 40,7'si kavram haritasını sık sık, % 26,7'si ara sıra, % 10'u nadiren, % 0,7'si ise kavram haritasını hiçbir zaman kullanmadığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğretmenlerin kavram haritasından yararlanma durumlarının ortalaması ise 3,73'dür.

Hikâye haritasını her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 20 iken, hikâye haritasını sık sık kullanan öğretmenlerin oranının ise % 51,3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 22'si hikâye haritasını ara sıra kullanmakta, % 5,3'ü ise nadiren kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hikâye haritasını hiçbir zaman kullanmayanların oranı ise tüm öğretmenlerin sadece % 1,3'ünü oluştururken, araştırma bulgularında, öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde hikâye haritasını kullanma durumlarının ortalamasının 3,83 olduğu görülmektedir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak, bar, pasta ve çizgi grafiklerini her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 8 iken, bar, pasta, çizgi

grafiklerini sık sık kullanan öğretmenlerin oranı ise % 22'dir. Öğretmenlerin % 36,7'si bar, pasta, çizgi grafiklerini ara sıra kullanmakta, % 20,7'si ise nadiren kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bar, pasta, çizgi grafiklerini hiçbir zaman kullanmayanların oranı ise tüm öğretmenlerin % 12,7'sini oluşturmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde, bar, pasta ve çizgi grafiğini tercih eden öğretmenlerin ortalaması ise 2,92'dir.

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13,3'ünün modelleri her zaman kullandığı, % 32'sinin sık sık kullandığı, % 28,7'sinin ara sıra kullandığı, % 19,3'ünün nadiren kullandığı, % 6,7'sinin ise hiçbir zaman model kullanmadığı görülmektedir. Modelleri uyguladıkları etkinliklerde kullanmayı tercih eden öğretmenlerin ortalaması ise 3,26'dır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, heykelleri her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 7,3 iken, öğretmenlerin % 17,3'ünün heykelleri sık sık, % 26'sının ara sıra, % 24'ünün nadiren kullandığı, % 25,3'ünün ise heykelleri hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, heykelleri kullanma durumlarının ortalaması ise 2,57'dir.

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8'inin kukla oyunlarını her zaman kullandığı, % 22'sinin sık sık kullandığı, % 37,3'ünün ara sıra kullandığı, % 23,3'ünün nadiren kullandığı, % 9,3'ünün ise hiçbir zaman kukla oyunlarını kullanmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkinlikler sırasında kukla oyunlarını kullanma durumlarının ortalamasının 2,96 olduğu görülmektedir.

Multi medya sunumlarını her zaman kullanan öğretmenlerin oranı araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 30,7'sinin multi medya sunumlarını sık sık, % 26,7'sinin ara sıra, % 17,3'ünün nadiren kullandığı görülürken, öğretmenlerin %11,3'ünün ise multi medya sunumlarını hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik

uygulanan etkinlikler sırasında, multi medya sunumlarını tercih eden öğretmenlerin ortalaması ise 3,19'dur.

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, resimleri her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 36 iken, öğretmenlerin % 48,7'sinin resimleri sık sık, % 11,3'ünün ara sıra, % 2,7'sinin nadiren kullandığı, % 1,3'ünün ise resimleri hiçbir zaman etkinlikleri sırasında kullanmadığı görülmektedir. Uygulanan etkinlikler sırasında resimleri tercih eden öğretmenlerin ortalaması ise 4,15'dir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde fotoğrafları her zaman kullanan öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,3'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 43,3'ünün fotoğrafları sık sık, % 20,7'sinin ara sıra, % 3,3'ünün nadiren kullandığı görülürken, öğretmenlerin % 1,3'ünün ise fotoğrafları hiçbir zaman kullanmadığı görülmekle birlikte uygulanan etkinliklerde fotoğrafları tercih eden öğretmenlerin ortalaması 4,00'dir.

Tablo 13 incelendiğinde, karikatürleri her zaman kullanan öğretmenlerin oranının % 12, karikatürleri sık sık kullanan öğretmenlerin oranının ise % 20,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 33,3'ü karikatürleri ara sıra kullanmakta, % 27,3'ü ise nadiren kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karikatürleri hiçbir zaman kullanmayanların oranı ise tüm öğretmenlerin sadece % 6,7'sini oluşturmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde karikatürleri tercih eden öğretmenlerin ortalaması ise 3,04'dür.

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, posterleri her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 14 iken, öğretmenlerin % 38,7'sinin posterleri sık sık, % 29,3'ünün ara sıra, % 15,3'ünün nadiren kullandığı, % 2,7'sinin ise posterleri hiçbir zaman etkinlikleri sırasında kullanmadığı görülmektedir. Uygulanan etkinliklerde posterleri kullanan öğretmenlerin ortalaması ise 3,46'dır.

Tablo 13 incelendiğinde belirtilen ifadeler dışında diğer araç-gereçleri her zaman kullandığını belirten öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,3'ünü

oluşturmaktadır. Öğretmenlerden % 1,3'ünün diğer araç-gereçleri sık sık kullandığı % 6'sının ara sıra kullandığı, % 17,3'ünün nadiren kullandığı, % 74'ünün ise hiçbir zaman belirtilenler dışında araç gereç kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun belirtilenler dışında araç gereç kullanmadığı görülmektedir. Ankette belirtilenler dışında araç-gereç kullandıklarını belirtilen öğretmenler ise etkinliklerinde canlı, cansız objeler ve maket kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu araç-gereçleri kullanma durumları ise her zaman, sık sık ve ara sıra seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında ankette belirtilen seçenekler dışında, araç-gereç kullanmadığı belirten öğretmenlerin ortalaması 1,39'dur.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç gereçlerin kullanılması (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrencilerin ezberlemek yerine, yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ifadelerine öğretmenlerin katılıp katılmadığına ilişkin bulgular Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçlerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik;			Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		$\bar{X}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Uygulanan etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerin kullanılması farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma	92	61,3	54	36,0	4	2,7	0	0,0	0	0,0	150	100,0	4,59
		Görsel Sunu	93	62,0	54	36,0	3	2,0	0	0,0	0	0,0	150	100,0	4,60
2	Uygulanan etkinlikler kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin ezberlemek yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma	94	62,7	51	34,0	4	2,7	1	0,7	0	0,0	150	100,0	4,59
		Görsel Sunu	91	60,7	53	35,3	5	3,3	1	0,7	0	0,0	150	100,0	4,56

Tablo 14 incelendiğinde, görsel okuma becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç gereçlerin kullanılması (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır ifadesine öğretmenlerin % 61,3'ünün kesinlikle katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sı her iki beceri için de bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik kararsız kaldığını belirten öğretmen oranı görsel okuma becerisi için % 2,7 iken görsel sunu beceri için bu oranın % 2 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeye katılmama ve kesinlikle katılmama oranı ise her iki beceri için de sıfırdır. Bu ifade ilişkin verilen cevapların görsel okuma becerisi için aritmetik ortalaması, 4,59 iken, görsel sunu becerisi için 4,60'dır. Öğretmenlerin bütününe yakınının "Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç gereçlerin kullanılması (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır." ifadesine katıldığı görülmektedir.

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerde kullanılan araç gereçler; öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.” ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 62,7’si kesinlikle katıldığını, % 34’ü ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2,7’si bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiştir. “Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerde kullanılan araç gereçler; öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.” ifadesine katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı her iki beceri için de % 0,7 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı sıfırdır. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 60,7’sinin “Görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerde kullanılan araç gereçler; öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.” ifadesine kesinlikle katıldığı, % 35,3’ünün katıldığı, % 3,3’ünün ise bu ifadeye yönelik kararsız olduğu görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan araç-gereçlerin, öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalaması ise, görsel okuma becerisi için 4,59 iken, görsel sunu becerisi için 4,56’dır.

4.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını nasıl ölçülebileceğim konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Görsel Okuma	30	20,0	79	52,7	28	18,7	12	8,0	1	0,7	150	100,0	3,83
Görsel Sunu	31	20,7	75	50,0	31	20,7	12	8,0	1	0,7	150	100,0	3,82

Tablo 15 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'sinin görsel okuma becerisini öğrencilerin ne ölçüde kazandıklarını, nasıl ölçülebileceği konusunda yeterli bilgiye kesinlikle sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin % 52,7'si bu bilgiye sahip olduğu ifadesine katıldığını belirtirken; % 18,7' si ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70'den fazlası ise, görsel sunu becerisini öğrencilerin ne ölçüde kazandıklarını, nasıl ölçülebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünürken, öğretmenlerin % 20,7'sinin bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını, nasıl ölçülebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin oranı ise her iki beceri için de yaklaşık % 9'dur. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin ne ölçüde kazandıklarını, nasıl ölçülebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalaması ise, görsel okuma becerisi için, 3,83 iken, görsel sunu becerisi için 3,82'dir.

Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmaları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

			Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam		—
			F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için TDÖP'de yer alan ölçme araçlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma	33	22,0	65	43,3	46	30,7	6	4,0	0	0,0	150	100,0	3,83
		Görsel Sunu	29	19,3	66	44,0	49	32,7	6	4,0	0	0,0	150	100,0	3,77
2	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için:														
	a) Gözlem formları kullanıyorum.	Görsel Okuma	30	20,0	47	31,3	55	36,7	17	11,3	1	0,7	150	100,0	3,59
		Görsel Sunu	30	20,0	48	32,0	55	36,7	16	10,7	1	0,7	150	100,0	3,60
	b) Çalışma dosyalarını değerlendirmeölçeği kullanıyorum.	Görsel Okuma	25	16,7	61	40,7	42	28,0	21	14,0	1	0,7	150	100,0	3,59
		Görsel Sunu	23	15,3	58	38,7	46	30,7	22	14,7	1	0,7	150	100,0	3,53
	c) Grup çalışmalarını değerlendirme ölçeği kullanıyorum.	Görsel Okuma	23	15,3	45	30,0	57	38,0	23	15,3	2	1,3	150	100,0	3,43
		Görsel Sunu	23	15,3	44	29,3	57	38,0	23	15,3	3	2,0	150	100,0	3,41
	d) "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu" nu kullanıyorum.	Görsel Okuma	21	14,0	47	31,3	58	38,7	22	14,7	2	1,3	150	100,0	3,42
		Görsel Sunu	22	14,7	47	31,3	57	38,0	23	15,3	1	0,7	150	100,0	3,44
	e) Öz değerlendirmeformlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma	41	27,3	59	39,3	31	29,7	17	11,3	2	1,3	150	100,0	3,80
		Görsel Sunu	42	28,0	58	38,7	30	20,0	18	12,0	2	1,3	150	100,0	3,80
	f) Akran değerlendirme formlarını kullanıyorum	Görsel Okuma	33	22,0	44	29,3	39	26,0	30	20,0	4	2,7	150	100,0	3,48
		Görsel Sunu	35	23,3	41	27,3	39	26,0	31	20,7	4	2,7	150	100,0	3,48
	g) Diğer.....		1	0,7	0	0,0	4	2,7	4	2,7	141	94,0	150	100,0	1,11
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin bu becerilerine yönelik gelişimlerini takip edebiliyorum.	Görsel Okuma	34	22,7	60	40,0	36	24,0	15	10,0	5	3,3	150	100,0	3,69
		Görsel Sunu	32	21,3	62	41,3	35	23,3	16	10,7	5	3,3	150	100,0	3,66
4	Türkçe derslerinde aşağıdaki soru tiplerinde görsel ifadeler kullanıyorum.														
	a) Boşluk doldurma soruları		42	28,0	51	34,0	24	16,0	20	13,3	13	8,7	150	100,0	3,59
	b) Eşleştirme soruları		45	30,0	43	28,7	27	18,0	23	15,3	12	8,0	150	100,0	3,57
	c) Kısa cevaplı sorular		47	31,3	43	28,7	26	17,3	20	13,3	14	9,3	150	100,0	3,59
	d) Çoktan seçmeli sorular		54	36,0	37	24,7	20	13,3	23	15,3	16	10,7	150	100,0	3,60
	e) Doğru-yanlış soruları		52	34,7	42	28,0	21	14,0	19	12,7	16	10,7	150	100,0	3,63

Tablo 16 incelendiğinde; öğretmenlerin % 22'sinin görsel okuma becerisini ölçmek için TDÖP'de yer alan ölçme araçlarını her zaman kullandığı, % 43,3'ünün bu ölçme değerlendirme araçlarını sık sık, % 30,7'sinin ise ara sıra kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel sunu becerilerini ölçmek için

TDÖP’de yer alan ölçme araçlarını, öğretmenlerin % 19,3’ünün her zaman, % 44’ünün sık sık, % 22’sinin ara sıra kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin her iki beceri için de % 4’ü nadiren programda yer alan ölçme değerlendirme araçlarını kullandığını belirtirken, her iki beceri için de bu ölçme değerlendirme araçlarını hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı sıfırdır. Öğretmenlerin, görsel okuma becerisine yönelik olarak TDÖP’de yer alan ölçme araçlarını tercih etme durumlarının ortalaması 3,83; görsel sunu becerisine yönelik olarak ise bu ölçekleri tercih etme durumlarının ortalaması 3,77’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20’si görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için gözlem formlarını her zaman kullandığını, yaklaşık % 32’si ise bu becerileri ölçmek için gözlem formlarını sık sık kullandığını belirtmiştir. Tablo 16’ya göre öğretmenlerin % 36,7’si ara sıra gözlem formlarını kullandığını belirtirken, her iki beceri için de gözlem formlarını nadiren kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranı ise yaklaşık % 11’dir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için gözlem formlarını hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 0,7’sini oluşturmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmeye yönelik gözlem formunu kullandığını belirten öğretmenlerin ortalaması ise yaklaşık 3,60’dır.

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16,7’sinin görsel okuma becerisi kazanımını ölçmek için çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeğini her zaman kullandığı görülürken; görsel sunu becerisi için bu ölçeği her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 15,3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 40,7’si bu ölçeği görsel okuma becerisi için sık sık kullandığını belirtmiş, % 38,7’si ise bu ölçeği görsel sunu becerisi için sık sık kullandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28’i görsel okuma becerisi kazanımını ölçmek için çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeğini ara sıra kullandığını belirtirken; görsel sunu becerisi için bu ölçeği ara sıra kullandığını belirten öğretmen oranı % 30,7’dir. Öğretmenlerin % 14’ü görsel okumaya yönelik olarak bu ölçeği nadiren kullandığını belirtirken, % 14,7’si ise görsel sunuya yönelik olarak bu ölçeği nadiren kullandığını belirtmiştir. Her iki beceri için de çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeğini hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranının % 0,7 olduğu görülmektedir. Ancak TDÖP’de yer alan çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeğini görsel okuma becerisine yönelik olarak

öğretmenlerin kullanma durumlarının ortalaması 3,59 iken, görsel sunu becerisi için bu ortalama 3,53'dür.

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 15,3'ü görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini her zaman kullandığını, yaklaşık % 30'u ise bu becerileri ölçmek için, grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 38'i ara sıra bu ölçeği kullandığını belirtirken, her iki beceri için de grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini nadiren kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranı ise yaklaşık % 15'dir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı görsel okuma becerisi için % 1,3 iken; görsel sunu becerisi için ise bu oran % 2'dir. Bunların yanı sıra Tablo 16'da görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini kullanan öğretmenlerin ortalamasının görsel okuma becerisi için 3,43; görsel sunu becerisi için ise 3,41 olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14'ünün görsel okuma becerisi kazanımını ölçmek için "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu" ölçeğini her zaman kullandığını belirttiği, görsel sunu becerisini ölçmek için ise bu ölçeği her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranı % 14,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık % 32'i bu becerileri ölçmek için, "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu" ölçeğini sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık % 38'i ara sıra bu ölçeği kullandığını belirtirken, her iki beceri için de "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu" nadiren kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranı ise yaklaşık % 15'dir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu" ölçeğini hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı görsel okuma becerisi için % 1,3 iken; görsel sunu becerisi için ise bu oran % 0,7'dir. "Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu"nu görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi sırasında kullanan öğretmenlerin ortalaması ise görsel okuma becerisi için 3,42; görsel sunu becerisi için 3,44'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaklaşık % 28'i görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için öz değerlendirme formlarını her zaman kullandığını, öğretmenlerin yaklaşık % 39'u bu becerileri ölçmek için, öz değerlendirme formlarını sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık % 21'i görsel okuma becerisi için ara sıra bu ölçeği kullandığını belirtirken görsel sunu becerisi için bu ölçeği ara sıra kullanan öğretmenlerin oranı % 20'dir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için öz değerlendirme formlarını nadiren kullandığını belirten öğretmenlerin oranı görsel okuma becerisi için % 11,3 iken; görsel sunu becerisi için ise bu oran % 12'dir. Öz değerlendirme formlarını hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise her iki beceri için de % 1,3 olduğu görülmektedir. Öz değerlendirme formunu, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında kullanan öğretmenlerin ortalaması ise her iki beceri için de 3,80'dir.

Tablo 16 incelendiğinde; öğretmenlerin % 22'sinin görsel okuma becerisini ölçmek için TDÖP'de yer alan ölçme araçlarından akran değerlendirme formlarını her zaman kullandığı, % 29,3'ünün bu ölçme değerlendirme aracını sık sık, % 26'sının ise her iki beceri için de akran değerlendirme formunu ara sıra kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 20'si ise akran değerlendirme formlarını bu becerilere yönelik olarak nadiren kullandığını belirtmiştir. Görsel sunu becerilerini ölçmek için TDÖP'de yer alan ölçme araçlarından akran değerlendirme formlarını, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23,3'ünün her zaman, % 27,3'ünün sık sık kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin, her iki beceri için de bu ölçme değerlendirme formlarını hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 2,7'dir. Akran değerlendirme formunu, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında kullanan öğretmenlerin ortalaması ise her iki beceri için de 3,48'dir.

Tablo 16'da belirtilen ölçme değerlendirme araçları dışında diğer ölçme değerlendirme araçlarını her zaman kullandığını belirten öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece % 0,7'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; belirtilen ölçme değerlendirme araçları dışında diğer ölçme değerlendirme araçlarını sık sık kullandığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Anket formunda belirtilenler dışında, diğer ölçme değerlendirme araçlarını ara sıra ve nadiren kullandığını belirten öğretmenlerin oranının % 2,7 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını, (% 94) hiçbir zaman belirtilenler dışında ölçme değerlendirme aracı kullanmadığını belirtmişleridir. Anket formunda belirtilen ölçme değerlendirme araçları dışında diğer ölçme değerlendirme araçlarını kullandığını belirten öğretmenlerin ortalamasının ise 1,11 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22,7'sinin, ölçme araçları yardımı ile öğrencilerin görsel okuma becerisine yönelik gelişimlerini her zaman takip edebildiği görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik ölçme araçları yardımı ile öğrencilerin bu beceriye yönelik gelişimlerini takip eden öğretmenlerin oranı ise % 21,3'dür. Görsel okuma becerisine yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin % 40'ının bu takibi sık sık, % 24'ünün ara sıra, % 10'unun ise nadiren yapabildiği görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik ise öğretmenlerin % 41,3'ünün sık sık, % 23,3'ünün ara sıra, % 10,7'sinin ise nadiren bu beceriye yönelik ölçme araçları yardımı ile öğrencilerin bu becerilere yönelik gelişimlerini takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin, her iki beceri içinde % 3,3 oranda hiçbir zaman ölçme araçları yardımı ile öğrencilerin bu becerilere yönelik gelişimlerini takip edemediği görülmektedir. Ölçme araçları yardımıyla, öğrencilerin görsel okuma becerisine yönelik gösterdiği gelişmeleri takip edebildiği ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,69 iken, öğrencilerin görsel sunu becerisine yönelik gelişmelerini takip edebildiği ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,66'dır.

Tablo 16'da, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28'inin boşluk doldurma maddeli sorularında görsel ifadeleri her zaman, % 34'ünün sık sık, % 16'sının ara sıra, % 13,3'ünün nadiren kullandığı; % 8,7'sinin ise hiçbir zaman boşluk doldurma sorularında görsel ifadeleri kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 30'unun eşleştirme maddeli sorularında görsel ifadeleri her zaman, % 28,7'sinin sık sık, % 18'inin ara sıra, % 15,3'ünün nadiren kullandığı; % 8'inin ise hiçbir zaman eşleştirme maddeli sorularının da sorularında görsel ifadeleri kullanmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,3'ünün kısa cevaplı sorularda görsel ifadeleri her zaman, % 28,7'sinin sık sık, % 17,3'ünün ara sıra, % 13,3'ünün nadiren kullandığı; % 9,3'ünün ise hiçbir zaman kısa cevaplı maddeli sorularda görsel ifadeleri kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 36'sının çoktan seçmeli maddeli sorularda görsel ifadeleri her zaman, % 24,7'sinin sık sık, % 13,3'ünün ara sıra, % 15,3'ünün nadiren kullandığı; % 10,7'sinin ise hiçbir zaman çoktan seçmeli maddeli

sorularda görsel ifadeleri kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 34,7'sinin doğru- yanlış maddeli sorularında görsel ifadeleri her zaman, % 28'inin sık sık, % 14'ünün ara sıra, % 12,7'sinin nadiren kullandığı; %10,7'sinin ise hiçbir zaman doğru- yanlış sorularında görsel ifadeleri kullanmadığı görülmektedir.

Ortalamalara bakıldığında ise, Türkçe derslerinde öğretmenlerin boşluk doldurma maddeli soru tipinde görsel ifadeleri kullanma durumlarının ortalamasının 3,59; öğretmenlerin eşleştirmeli maddeli soru tipinde görsel ifadeler kullanma durumlarının ortalamasının 3,57 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddeli soru tiplerinde, görsel ifadeleri kullanma durumlarının ortalaması yaklaşık 3,60'dır. Türkçe derslerinde doğru-yanlış maddeli soru tiplerinde görsel ifadeler kullandıklarını belirten öğretmenlerin ortalaması ise 3,63'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için TDÖP'nin dışında başka ölçme araçlarını kullanıp, kullanmadığına ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. “Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Ölçmek ve Değerlendirmek İçin TDÖP'nin Dışında Başka Ölçme Araçları Kullanıyorum.” İfadesine Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını değerlendirmek için TDÖP'nin dışında başka ölçme araçları kullanıyorum.	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	21	14,0	129	86,0	150	100

Tablo 17 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14'ünün görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için TDÖP'nin dışında başka ölçme araçlarını kullandığı, % 86'sının ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için TDÖP'nin dışında başka ölçme aracı kullanmadığı görülmektedir. TDÖP'nin dışında başka ölçme araçlarını kullandığını belirten öğretmenler ise süreç değerlendirme, etkinlik performansını değerlendirme ve

görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik kendi hazırladıkları ölçekleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Yapılan Çalışmalarda Zorlanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalarda zorlanma sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Yapılan Çalışmalarda Zorlanma Sıklıklarına İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmemelerine yönelik yapılan çalışmalarda zorlanma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.		Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam		—
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)Etkinliklerin planlanması	Görsel Okuma	18	12,0	33	22,0	60	40,0	31	20,7	8	5,3	150	100,0	3,15
	Görsel Sunu	17	11,3	36	24,0	57	38,0	33	22,0	7	4,7	150	100,0	3,15
b)Araç-gereç hazırlama	Görsel Okuma	16	10,0	46	30,7	57	38,0	28	18,7	3	2,0	150	100,0	3,29
	Görsel Sunu	18	12,0	47	31,3	54	36,0	28	18,7	3	2,0	150	100,0	3,33
c)Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı.	Görsel Okuma	21	14,0	53	35,3	43	28,7	23	15,3	10	6,7	150	100,0	3,35
	Görsel Sunu	21	14,0	55	36,7	38	25,3	26	17,3	10	6,7	150	100,0	3,34
d)Metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması.	Görsel Okuma	31	20,7	38	25,3	41	27,3	30	20,0	10	6,7	150	100,0	3,33
	Görsel Sunu	34	22,7	41	27,3	33	22,0	32	21,3	10	6,7	150	100,0	3,38

Tablo 18 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12’si görsel okuma becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, etkinliklerin planlanması aşamasında her zaman zorlandığını belirtirken, öğretmenlerin

% 22'si bu beceriyi öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, etkinliklerin planlanması aşamasında sık sık zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, % 40'ı ara sıra, % 20,7'si nadiren zorlandığını belirtirken, % 5,3'ü ise hiçbir zaman zorlanmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11'i görsel sunu becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, etkinliklerin planlanması aşamasında her zaman zorlandığını belirtirken, öğretmenlerin % 24'ü bu beceriyi öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, etkinliklerin planlanması aşamasında sık sık zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, % 38'i ara sıra, % 22'si nadiren zorlandığını belirtirken, % 4,7'si ise hiçbir zaman zorlanmadığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin planlanması aşamasında zorlandığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise, her iki beceri için de 3,15'dir.

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10,7'si öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, araç gereç hazırlama aşamasında her zaman zorlandığını belirtirken, % 30,7'si sık sık, % 38'i ara sıra, % 18,7'si ise nadiren zorlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2'si ise öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, araç gereç hazırlama aşamasında hiçbir zaman zorlanmadığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde, görsel okuma becerisine yakın bulgular görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12'si öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, araç gereç hazırlama aşamasında her zaman zorlandığını belirtirken, % 31,3'ü sık sık, % 36'sı ara sıra, % 18,7'si ise görsel okuma becerisinde olduğu gibi nadiren zorlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2'si ise öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, araç gereç hazırlama aşamasında hiçbir zaman zorlanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, araç gereç hazırlama aşamasında nadiren zorlandığı ve hiçbir zaman zorlanmadığını belirten öğretmenlerinin oranının her iki beceri için de aynı olduğu görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda, araç-gereç hazırlama aşamasında zorlandıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması, görsel okuma becerisi için 3,29 iken; görsel sunu becerisi için 3,33'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14'ünün, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı aşamasında her zaman zorlandıkları görülmektedir. Görsel okuma becerisine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin % 35,3'ünün bu aşamada sık sık, % 28,7'sinin ara sıra, % 15,3'ünün ise nadiren zorlandığı görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik ise öğretmenlerin % 36,7'si sık sık, % 25,3'ü ara sıra, % 17,3'ü nadiren bu aşamada zorlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin her iki beceri içinde % 6,7 oranında bu aşamada hiçbir zaman zorlanmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme sürecine yönelik yapılan çalışmalarda zorlanma sıklıklarının ortalaması ise her iki beceri için de yaklaşık 3,34'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20,7'si öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması aşamasında her zaman zorlandığını, % 25,3'ü sık sık zorlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması aşamasında zorlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 27,3'ü ise ara sıra bu aşamada zorlanırken, % 20'si nadiren zorlanmaktadır. Öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalardan, metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması aşamasında ise öğretmenlerin, % 22,7'si her zaman zorlandığını, % 27,3'ü sık sık, % 22'si ara sıra, % 21,3'ü ise nadiren bu aşamada zorlandığını belirtmiştir. Her iki beceri için de bu aşamada hiçbir zaman zorlanmayan öğretmenlerin oranı % 6,7'dir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalardan metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması aşamasında zorlandıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması; görsel okuma becerisi için 3,33'iken, görsel sunu için 3,38'dir.

4.1.7. Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeylerine yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamı		Çoğunluğu		Bir kısmı		Pek azı		Hiçbiri		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a) Karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabiliyorlar.	7	4,7	106	70,7	37	24,7	0	0,0	0	0,0	150	100,0	3,80
b)Görselleri kullanarak kendilerini ifade edebiliyorlar.	6	4,0	97	64,7	40	26,7	6	4,0	1	0,7	150	100,0	3,67
c) Karşılaştıkları görselleri anlıyorlar fakat onlar hakkında yorum yapmakta zorlanıyorlar.	3	2,0	42	28,0	64	42,7	39	26,0	2	1,3	150	100,0	3,03
d)Görselleri anlama ve yorumlamada güçlük çekiyorlar.	1	0,7	23	15,3	64	42,7	54	36,0	8	5,3	150	100,0	2,70
e) Çeşitli görselleri sunularında kullanmakta zorlanıyorlar.	0	0,0	27	18,0	72	48,0	48	32,0	3	2,0	150	100,0	2,82
f) Görselleri anlayamıyorlar ve yorumlayamıyorlar.	2	1,3	14	9,3	42	28,0	76	50,7	16	10,7	150	100,0	2,43
g) Sunularında görselleri kullanamıyorlar.	0	0,0	29	19,3	46	30,7	66	44,0	9	6,0	150	100,0	2,63

Tablo 19 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 4,7'sinin öğrencilerin tamamının karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumladıklarını düşündükleri, % 70,7'sinin öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi gösterebildiğini düşündükleri, % 24,7'sinin öğrencilerin bir kısmının bu beceriye sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerden, öğrencilerin pek azının karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabildiğini veya öğrencilerin hiçbirinin bu beceriyi sergileyemediğini belirten öğretmen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin, karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabildiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması ise 3,80'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 4'ü öğrencilerin tamamının görselleri kullanarak kendilerini ifade edebildiklerini belirtirken, % 64,7'si ise öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi gerçekleştirebildiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının görselleri kullanarak kendilerini ifade edebildiğini belirten öğretmenlerin oranının ise % 26,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 4'ü bu beceriyi öğrencilerin pek azının gösterebildiğini düşünürken; bu beceriyi öğrencilerin hiçbir zaman gösteremediğini düşünen öğretmenlerin oranının ise % 0,7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, görselleri kullanarak kendilerini ifade edebildiklerini düşünen öğretmenlerin ortalamasına bakıldığında ise ortalamanın 3,67 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin; % 2'si öğrencilerinin tamamının karşılaştıkları görselleri anladıklarını fakat onlar hakkında yorum yapmakta zorlandıklarını, % 28'i ise öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi gerçekleştirebildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmının karşılaştıkları görselleri anladıklarını fakat onlar hakkında yorum yapmakta zorlandıklarını belirten öğretmenlerin oranının % 42,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 26'sı bu beceriyi öğrencilerinin pek azının gösterebildiğini düşünürken; bu beceriyi öğrencilerin hiçbir zaman gösteremediğini düşünen öğretmenlerin oranının ise % 1,3 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları görselleri anladıklarını ancak onlar hakkında yorum yapmakta zorlandıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise 3,03'dür.

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 0,7'sinin; öğrencilerin tamamının görselleri anlamada ve yorumlamada güçlük çektiğini, % 15,3'ü ise öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi gerçekleştirebildiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının görselleri anlamada ve yorumlamada güçlük çektiğini belirten öğretmenlerin oranının ise % 42,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 36'sı bu beceriyi öğrencilerinin pek azının gösterebildiğini düşünmektedir. Bu beceriyi öğrencilerinin hiçbir zaman gösteremediğini düşünen öğretmenlerin oranı ise % 5,3'dür. Bunların yanı sıra araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin görselleri anlamada ve yorumlamada güçlük çektiklerini düşünen öğretmenlerin ortalamasının 2,70 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden hiçbiri, öğrencilerinin tamamının çeşitli görselleri sunularında kullanmakta zorlandığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin % 18'i ise öğrencilerinin çoğunluğunun bu beceriyi gerçekleştirebildiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerinin bir kısmının çeşitli görselleri sunularında kullanabildiğini belirten öğretmenlerin oranının % 48 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 32'si bu beceriyi öğrencilerinin pek azının gösterebildiğini düşünürken; bu beceriyi öğrencilerinin hiçbir zaman gösteremediğini düşünen öğretmenlerin oranının ise % 2 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çeşitli görselleri sunularında kullanmakta zorlandıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise 2,82'dir.

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 1,3'ünün öğrencilerinin tamamının görselleri anlayamadıklarını ve yorumlayamadıklarını belirtirken, % 9,3'ünün ise öğrencilerinin çoğunluğunun, görselleri anlayamadıklarını ve yorumlayamadıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerinin bir kısmının görselleri anlayamadıklarını ve yorumlayamadıklarını belirten öğretmenlerin oranının ise % 28 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısının ise (% 50,7) bu beceriyi öğrencilerinin pek azının gösteremediğini düşünürken; öğrencilerinin hiçbir zaman görselleri anlayamadıklarını ve yorumlayamadıklarını düşünen öğretmenlerin oranının ise % 10,7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görselleri anlayamadıklarını ve yorumlayamadıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının ise 2,43 olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

Öğretmenlerden hiçbiri, öğrencilerinin tamamının sunularında görselleri kullanamadığını belirtmemiştir. Öğretmenlerin % 19,3'ünün ise öğrencilerinin çoğunluğunun sunularında görselleri kullanamadığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerinin sadece bir kısmının görselleri sunularında kullanamadığını belirten öğretmenlerin oranının % 30,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 44'ü, öğrencilerin pek azının sunularında görselleri kullanamadığını düşünürken; öğrencilerinin hiçbir zaman sunularında görselleri kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 6 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sunularında görselleri kullanamadıklarına ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 2,63'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik öğrencilerinde gözlemledikleri gelişmelerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler

Öğretmenlerin, Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler:	f
Görsel okuma becerisine yönelik gelişmeler:	
Görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşma ve yorum yapabilme.	15
Görseller üzerine hikâye yazabilme.	12
Görseller üzerindeki ayrıntıları görebilme.	17
Görsel sunu becerisine yönelik gelişmeler:	
Sunu sırasında çeşitli görsellerden faydalanabilme.	24
Topluluk önünde kendine güvenerek sunum yapabilme.	10
Konuşma becerisi.	23

Tablo 20 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin on beşinin öğrencilerinde görsel okuma becerisine yönelik olarak, görseller üzerinde seri bir şekilde konuşma ve yorum yapma becerisinde, on ikisinin ise öğrencilerin görseller üzerine hikâye yazabilme becerisinde gelişme olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin on yedisi ise görsel okuma becerisine yönelik olarak öğrencilerinde, görseller üzerindeki ayrıntıları görebilme becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi dördü, görsel sunu becerisine yönelik olarak öğrencilerinde sunu sırasında çeşitli görsellerden faydalanma becerisinde gelişme olduğunu belirtirken; öğrencilerin topluluk önünde kendine güvenerek sunum yapma becerisinde gelişme olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısı ondur. Öğrencilerin görsel sunu becerisi yardımıyla, konuşma becerisinde gelişme olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısının ise yirmi üç olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

4.1.8. TDÖP'nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, TDÖP'nin temele aldığı eğitim yaklaşımları; (Yapılandırmacı Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Yaklaşımı) hakkında hangi düzeyde bilgi sahibi olduğuna ilişkin bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. TDÖP'nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımlarından hangisi/hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli bilgiye sahibim		Biraz bilgim var		Hiç bilgim yok		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	
a) Yapılandırmacı Yaklaşımı	65	43,3	81	54,0	4	2,7	150	100,0	2,41
b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı.	91	60,7	57	38,0	2	1,3	150	100,0	2,59

Tablo 21 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 43,3'ünün, TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündükleri, % 54'ünün bu yaklaşım hakkında biraz bilgiye sahip olduğunu düşündükleri, % 2,7'sinin ise yapılandırmacı yaklaşımı hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını düşündükleri görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımına yönelik bilgisi olduğunu belirten öğretmenlerin ortalaması ise 2,41'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 60,7'si TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımlarından, çoklu zekâ yaklaşımı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu belirtirken, % 8'i ise çoklu zekâ yaklaşımı hakkında biraz bilgileri olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Çoklu zekâ yaklaşımı hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,3'üdür. Çoklu zekâ yaklaşımı hakkında bilgisi olduğunu belirten öğretmenlerin ortalaması ise 2,59'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımları hakkında düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. TDÖP'nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımları Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Aşağıdaki eğitim yaklaşımları hakkında düşünceniz nedir?	Çok olumlu		Olumlu		Kararsız		Olumsuz		Tamamen olumsuz		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)Yapılandırmacı Yaklaşımı	50	33,3	80	53,3	19	12,7	1	0,7	0	0,0	150	100,0	4,19
b)Çoklu Zekâ Yaklaşımı.	55	36,7	81	54,0	13	8,7	1	0,7	0	0,0	150	100,0	4,27

Tablo 22 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 33,3'ünün, TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacı hakkında çok olumlu düşündükleri, % 53,3'ünün bu yaklaşımın sadece olumlu olduğunu düşündükleri, % 12,7'sinin ise yapılandırmacı yaklaşımı hakkında kararsız oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece % 0,7'si bu yaklaşım hakkında düşüncesinin olumsuz olduğunu belirtirken, yapılandırmacı yaklaşımı ile ilgili tamamen olumsuz düşünceye sahip olduğunu belirten öğretmen bulunmamaktadır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin ortalaması ise 4,19'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 36,7'si TDÖP'nin benimsediği eğitim yaklaşımlarından, çoklu zekâ yaklaşımı hakkında düşüncelerinin çok olumlu olduğunu belirtirken, % 54'ü ise çoklu zekâ yaklaşımı hakkında olumlu düşündüğünü belirtmiştir. Çoklu zekâ yaklaşımı hakkında kararsız olduğunu belirten öğretmenlerin oranı ise % 8,7'dir. Öğretmenlerin sadece % 0,7'si bu yaklaşım hakkında düşüncesinin olumsuz olduğunu belirtirken, çoklu zekâ yaklaşımı ile ilgili tamamen olumsuz düşünceye sahip olduğunu belirten öğretmen bulunmamaktadır. Çoklu zekâ yaklaşımına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin ortalaması ise 4,27'dir.

4.1.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik genel görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

			Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		İ
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	TDÖP, görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yol göstericidir.	Görsel Okuma	43	28,7	94	62,7	8	5,3	5	3,3	0	0,0	150	100,0	4,17
		Görsel Sunu	41	27,3	93	62,0	11	7,3	5	3,3	0	0,0	150	100,0	4,13
2	TDÖP'de, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme,okuma,konuşma,yazma) yönelik kazanımlara yer verilmiştir.	Görsel Okuma	20	13,3	68	45,3	18	12,0	40	26,7	4	2,7	150	100,0	3,40
		Görsel Sunu	24	16,0	65	43,3	17	11,3	40	26,7	4	2,7	150	100,0	3,43
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kadar önemli olduğunu düşünüyorum.	Görsel Okuma	63	42,0	71	47,3	10	6,7	6	4,0	0	0,0	150	100,0	4,27
		Görsel Sunu	64	42,7	70	46,7	9	6,0	7	4,7	0	0,0	150	100,0	4,27
4	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP'de yer alan diğer dört beceriden (dinleme,okuma,konuşma,yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum.	Görsel Okuma	59	39,3	66	44,0	14	9,3	11	7,3	0	0,0	150	100,0	4,15
		Görsel Sunu	61	40,7	66	44,0	13	8,7	10	6,7	0	0,0	150	100,0	4,19
5	Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum.	Görsel Okuma	27	18,0	90	60,0	21	14,0	11	7,3	1	0,7	150	100,0	3,87
		Görsel Sunu	25	16,7	88	58,7	22	14,7	14	9,3	1	0,7	150	100,0	3,81
6	Görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendimi yeterli görmüyorum.	Görsel Okuma	4	2,7	30	20,0	21	14,0	73	48,7	22	14,7	150	100,0	2,47
		Görsel Sunu	5	3,3	32	21,3	24	16,0	67	44,7	22	14,7	150	100,0	2,54
7	Öğrenciler görsel okuma becerisini, görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabiliyorlar.		43	28,7	82	54,7	11	7,3	14	9,3	0	0,0	150	100,0	4,03
8	TDÖP'de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	Görsel Okuma	22	14,7	81	54,0	24	16,0	22	14,7	1	0,7	150	100,0	3,67
		Görsel Sunu	22	14,7	73	48,7	31	20,7	23	15,3	1	0,7	150	100,0	3,61

			Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		–
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yapılan etkinlikler sırasında sınıf oyun alanına dönüyor.	Görsel Okuma	30	20,0	69	46,0	15	10,0	33	22,0	3	2,0	150	100,0	3,60
		Görsel Sunu	33	22,0	67	44,7	17	11,3	29	19,3	4	2,7	150	100,0	3,69
10	Öğrenciler çeşitli görseller yardımıyla;														
	a) Duygularını anlatmakta zorlanıyorlar.		10	6,7	45	30,0	9	6,0	77	51,3	9	6,0	150	100,0	2,80
	b) Düşüncelerini anlatmakta zorlanıyorlar.		8	5,3	40	26,7	14	9,3	77	51,3	11	7,3	150	100,0	2,71
	c) Bilgilerini anlatmakta zorlanıyorlar.		4	2,7	43	28,7	15	10,0	79	52,7	9	6,0	150	100,0	2,56
11	Uygulanan etkinlikler çok fazla araç-gereç kullanıldığını gerektirdiği için bu etkinlikleri çok sık uygulayamıyorum.	Görsel Okuma	13	8,7	74	49,3	18	12,0	42	28,0	3	2,0	150	100,0	3,35
		Görsel Sunu	12	8,0	78	52,0	19	12,7	39	26,0	2	1,3	150	100,0	3,39
12	Sınıfın fiziki şartları görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun değil.	Görsel Okuma	13	8,7	57	38,0	22	14,7	46	30,7	12	8,0	150	100,0	3,09
		Görsel Sunu	14	9,3	60	40,0	23	15,3	41	27,3	12	8,0	150	100,0	3,51
13	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden yararlanabiliyorum.	Görsel Okuma	27	18,0	94	62,7	19	12,7	10	6,7	0	0,0	150	100,0	3,92
		Görsel Sunu	24	16,0	93	62,0	20	13,3	13	8,7	0	0,0	150	100,0	3,85
14	Araç-gereçlerin yetersiz olması görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir.	Görsel Okuma	55	36,7	65	43,3	10	6,7	15	10,0	5	3,3	150	100,0	4,00
		Görsel Sunu	54	36,0	62	41,3	11	7,3	18	12,0	5	3,3	150	100,0	3,95
15	Uyguladığım etkinliklerde, hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğime ilişkin yeterli bilgiye sahip değilim.	Görsel Okuma	7	4,7	43	28,7	19	12,7	64	42,7	17	11,3	150	100,0	2,73
		Görsel Sunu	8	5,3	41	27,3	21	14,0	62	41,3	18	12,0	150	100,0	2,73
16	TDÖP, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeterli kadar yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma	20	13,3	70	46,7	25	16,7	30	20,0	5	3,3	150	100,0	3,47
		Görsel Sunu	17	11,3	72	48,0	26	17,3	30	20,0	5	3,3	150	100,0	3,44
17	Ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman alması, ölçme-değerlendirme çalışmalarını zorlaştırmaktadır.	Görsel Okuma	76	50,7	52	34,7	9	6,0	7	4,7	6	4,0	150	100,0	4,23
		Görsel Sunu	74	49,3	54	36,0	9	6,0	7	4,7	6	4,0	150	100,0	4,19
18	Kalabalık sınıflarda öğrenciler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmakta zorlanıyorlar.	Görsel Okuma	55	36,7	64	42,7	9	6,0	17	11,3	5	3,3	150	100,0	3,98
		Görsel Sunu	57	38,0	62	41,3	10	6,7	16	10,7	5	3,3	150	100,0	4,00
19	Velilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması uygulamaları zorlaştırmaktadır.	Görsel Okuma	47	31,3	70	46,7	18	12,0	8	5,3	7	4,7	150	100,0	3,95
		Görsel Sunu	50	33,3	69	46,0	16	10,7	8	5,3	7	4,7	150	100,0	3,98

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 29'unun görsel okuma becerisine yönelik olarak TDÖP'nin yol gösterici olduğu ifadesine kesinlikle katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 62,7'si bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 5,3'ü ise TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yol gösterici olduğu ifadesine karşı kararsız kaldığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisine yönelik TDÖP'nin yol gösterici olduğu fikrine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 27,3 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62'sinin ise bu ifadeye katıldığı, % 7,3'ünün ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yol gösterici olduğu ifadesine katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı her iki beceri için % 3,3 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmen bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca görsel okuma becerisine yönelik olarak TDÖP'nin yol gösterici olduğu ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4,17; görsel sunu becerisine yönelik programın yol gösterici olduğu ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının ise 4,13 olduğu Tablo 23'de görülmektedir.

TDÖP'de görsel okuma becerisinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verildiği ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13,3'ünü oluşturmaktadır. Bu ifadeye sadece katıldığını belirten öğretmenlerin oranı % 45,3 iken, bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirten öğretmenlerin oranı % 12'dir. TDÖP'de görsel sunu becerisinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verildiği ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranı % 16 iken bu ifadeye sadece katıldığını belirten öğretmenlerinin oranının % 43,3 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,3'ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenler her iki beceri için de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 26,7'sini oluştururken; bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 2,7 olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verildiği ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının görsel okuma becerisi için 3,40; görsel sunu becerisi için ise 3,43 olduğu görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42'si, görsel okuma becerisinin diğer dört beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kadar önemli olduğu, ifadesine kesinlikle katıldığını, % 47,3'ü bu fikre katıldığını, % 6,7'si bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 4'ü ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,7'sinin görsel sunu becerisinin diğer dört beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kadar önemli olduğu, fikrine kesinlikle katıldığını, % 46,7'si bu fikre katıldığını, % 6'sı bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 4,7'si bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Her iki beceri için de bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 23'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin diğer dört beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kadar önemli olduğu ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise her iki beceri için de 4,27'dir.

Öğretmenlerin % 39,3'ü görsel okuma becerisinin; TDÖP'de yer alan diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiği ifadesine kesinlikle katıldığını, % 44'ü ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 9,3'ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtirken, % 7,3'ü ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisine ilişkin bulguları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40,7'sinin görsel sunu becerisinin; TDÖP'de yer alan diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiği ifadesine kesinlikle katıldığı, % 44'ünün ise bu ifadeye sadece katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 8,7'si bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 6,7'si ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Her iki beceri için de bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenin olmadığı görülmektedir. Görsel okuma becerisinin; TDÖP'de yer alan diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini belirten öğretmenlerin ortalamasının 4,15; görsel sunu becerisinin programda yer alan diğer becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini belirten öğretmenlerin ortalamasının ise 4,19 olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 18'inin Türkçe dersinde öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 60'ı bu

ifadeye katıldığını belirtirken; % 14'ü ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7,3'ünün ise bu ifadeye katılmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 17'sinin, Türkçe dersinde öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum ifadesine kesinlikle katıldığı, öğretmenlerin % 58,7'sinin ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Görsel sunu becerisini Türkçe dersinde kazanılmasına yönelik zaman ayıramadığını düşünen öğretmenlerin oranının ise % 9,3 olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise her iki beceri için de % 0,7 olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise; Türkçe dersinde öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmeleri için yeterli zaman ayırabildikleri ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,87 iken, görsel sunu becerisinin kazanımı için zaman ayırabildikleri ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,81'dir.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece % 2,7'sinin görsel okuma becerisine yönelik kendilerinin yeterli olduğu, ifadesine kesinlikle katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 20'si bu ifadeye katıldığını belirtirken, bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının % 14 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (% 48,7) kendilerini görsel okuma becerisine yönelik yeterli olduğu ifadesine katılmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 3,3'ünün görsel sunu becerisine yönelik kendilerinin yeterli olduğu, ifadesine kesinlikle katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 21,3'ü bu ifadeye sadece katıldığını, % 16'sı ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Görsel sunu becerisine ilişkin kendinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,7'sini oluşturmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kendilerini kesinlikle yeterli görmeyen öğretmenlerin oranı ise her iki beceri için de % 14,7'dir. Görsel okuma becerisi alanında yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalaması 2,47 iken, kendini görsel sunu becerisi alanında yeterli gören öğretmenlerin ortalaması 2,54'dür.

Öğrencilerin görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabildikleri ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 29'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden;

öğrencilerin görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabildikleri ifadesine sadece katıldığını belirtenlerin oranı ise % 54,7'dir. Bu ifadeye ilişkin kararsız kaldığını belirten öğretmenlerin oranı % 7,3 iken, bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının % 9,3 olduğu görülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabildikleri ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Öğrencilerin görsel okuma becerisini, görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabildikleri ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının ise 4,03 olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 15'inin TDÖP'de yer alan; görsel okuma becerisi yönelik etkinlik örneklerinin öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğu ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 54'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 16'sının ise, TDÖP'de yer alan; görsel okuma becerisine yönelik etkinlik örneklerinin öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğu ifadesine karşı kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan öğretmenlerin ise araştırmaya katılanların % 14,7'sini oluşturduğu görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik olarak, TDÖP'de yer alan; görsel sunu becerisine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğu ifadesine, kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının yaklaşık % 15 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,7'sinin ise bu ifadeye katıldığı, yaklaşık % 21'i ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan öğretmenlerin ise araştırmaya katılanların % 15,3'ünü oluşturduğu görülmektedir. TDÖP'de yer alan; görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğu ifadesine, kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise her iki beceri için de % 0,7 olduğu görülmektedir. Ortalamalar açısından bulgular incelendiğinde ise TDÖP'de yer alan; görsel okuma becerisine yönelik etkinlik örneklerinin öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğunu düşünen öğretmenlerinin ortalamasının 3,67; görsel sunu becerisine yönelik etkinlik örneklerinin öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğunu düşünen öğretmenlerinin ortalamasının ise 3,61 olduğu görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'si öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik uygulanan

etkinliklerde, sınıfın oyun alanına döndüğü ifadesine kesinlikle katıldığını, % 46'sı ise bu ifadeye sadece katıldığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin % 10'u bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, sınıfın oyun alanına döndüğü ifadesine, katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise % 22 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 2'dir. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 22'sinin öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, sınıfın oyun alanına döndüğü ifadesine kesinlikle katıldığı, % 44,7'sinin bu ifadeye sadece katıldığı, % 11,3'ünün ise bu ifadeye yönelik kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise görsel sunu becerisi için yaklaşık % 22 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, sınıfın oyun alanına döndüğü yönündeki ifadeye öğretmenlerin verdikleri cevapları ortalamasına bakıldığında ise görsel okuma becerisine yönelik ortalamanın 3,60; görsel sunu becerisine yönelik ortalamanın ise 3,69 olduğu görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde; öğrencilerin çeşitli görseller yardımı ile duygularını anlatmakta zorlandıkları ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 6,7 olduğu görülmektedir. Bu ifadeye öğretmenlerin % 30'unun katıldığı, % 6'sının ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, çeşitli görseller yardımı ile duygularını anlatmakta zorlandığı, ifadesine katılmayan öğretmenler araştırmaya katılanların oranının % 51,3, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 6 olduğu görülürken; öğrencilerin çeşitli görseller yardımıyla duygularını anlatmakta zorlandığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 2,80'dir.

Öğrencilerin, çeşitli görseller yardımı ile düşüncelerini anlatmakta zorlandığı ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 5,3, sadece katıldığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 26,7 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 9,3'ünün bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 51,3'ünün öğrencilerin, çeşitli görseller yardımı ile düşüncelerini anlatmakta zorlandığı ifadesine katılmadığı, % 7,3'ünün ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 23'de, öğrencilerin çeşitli görseller yardımıyla

duygularını anlatmakta zorlandıklarını ifade eden öğretmenlerin ortalamasının ise 2,71 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2,7'sinin öğrencilerin çeşitli görseller yardımı ile bilgilerini anlatmakta zorlandığı ifadesine kesinlikle katıldığı, % 28,7'sinin bu ifadeye katıldığı, % 10'unun ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık % 53'ünün, öğrencilerin çeşitli görseller yardımı ile bilgilerini anlatmakta zorlandığı, ifadesine katılmadığı, % 6'sı ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin çeşitli görseller yardımıyla bilgilerini anlatmakta zorlandıkları ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise 2,56'dır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8,7'sinin öğrencilerin; görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerin, çok fazla araç- gereç kullanılmasını gerektirdiği için, bu etkinliklerin çok sık uygulanamadığı, ifadesine kesinlikle katıldıkları, yarıya yakının (% 49,3) ise bu ifadeye sadece katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %12'si bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtirken, öğretmenlerin % 28'i ise bu ifadeye katılmadıklarını, % 2'si ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde; görsel okuma becerisine yakın bulgular görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8'i bu ifadeye kesinlikle katıldığını, % 52'si bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 12,7'si, öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerin, çok fazla araç- gereç kullanılmasını gerektirdiği için bu etkinliklerin çok sık uygulanamadığı, ifadesine ilişkin kararsız olduğunu belirtirken; % 26'sı ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin ise araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece % 1,3'ünü oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerin, çok fazla araç-gereç kullanılmasını gerektirdiği için, bu etkinliklerin çok sık uygulanamadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların, görsel okuma becerisine yönelik ortalaması 3,35 iken, görsel sunu becerisine yönelik ortalaması 3,39'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8,7'si sınıfın fiziki şartlarının görsel okuma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun olmadığı ifadesine

kesinlikle katıldığını, % 38'inin ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık % 15'i bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 30,7'si ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir.

Görsel sunu becerisine ilişkin bulguları incelediğimizde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 9,3'ünün, sınıfın fiziki şartlarının görsel sunu becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun olmadığı, ifadesine kesinlikle katıldığını, % 40'ının ise bu ifadeye sadece katıldığını görülmektedir. Öğretmenlerin % 15,3'ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 27,3'ü ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Her iki beceri için de bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının % 8 olduğu görülmektedir. Ortalamalara ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıfın fiziki şartlarının, görsel okuma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun olmadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3,09; sınıfın fiziki şartlarının, görsel sunu becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun olmadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3,51 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 18'i "Öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç gereçlerden yararlanabiliyorum." ifadesine kesinlikle katıldığını, % 62,7'si ise bu ifadeye sadece katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 12,7'si bu ifadeye yönelik kararsız olduğunu belirtmiştir. "Öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanabilmelerine yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç gereçlerden yararlanabiliyorum." ifadesine katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise % 6,7 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı her iki beceri için de sıfırdır. Görsel sunu becerisine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 16'sının "Öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanabilmelerine yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç gereçlerden yararlanabiliyorum." ifadesine kesinlikle katıldığı, % 62'sinin bu ifadeye sadece katıldığı, % 13,3'ünün ise bu ifadeye yönelik kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise görsel sunu becerisi için % 8,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, çeşitli araç-gereçleri kullanma durumlarının ortalaması görsel okuma becerisi için 3,92 iken, görsel sunu becerisi için 3,85'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36,7'si, araç-gereçlerin yetersiz olmasının görsel okuma becerisine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir, ifadesine kesinlikle katıldığını, % 43,3'ü bu fikre katıldığını, %6,7'si bu fikre ilişkin kararsız olduğunu, % 10'u bu ifadesine katılmadığını belirtmiştir. Tablo 21'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, araç-gereçlerin yetersiz olmasının görsel okuma becerisine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin % 36'sı araç-gereçlerin yetersiz olmasının görsel sunu becerisine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir, fikrine kesinlikle katıldığını, % 41,3'ü bu fikre katıldığını, % 7,3'ü bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu, % 12'si bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise her iki beceri için de % 3,3'dür. Ayrıca araç-gereçlerin yetersiz olmasının, görsel okuma becerisine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması 4,00 iken, araç-gereç eksikliğinin görsel sunu becerisine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini düşünen öğretmenlerin ortalaması 3,95'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4,7'sinin, görsel okuma becerisini yönelik uygulanan etkinliklerde, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 28,7'si bu ifadeye sadece katıldığını belirtirken, % 12,7'si bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaklaşık % 43'ünün görsel okuma becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine katılmadığı, % 11,3'ünün ise bu ifadeye kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, ifadesine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranı, araştırmaya katılanların % 5,3'ünü oluşturduğu görülmektedir. Bu ifadeye sadece katıldığını belirten öğretmenlerin oranı % 27,3 iken, bu ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirten öğretmenlerin oranı % 14'dür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53,3), görsel sunu becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine, katılmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde, hangi yöntem ve tekniklerin

kullanılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması ise her iki beceri için de 2,73'dür.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 13,3'ünün TDÖP'nin görsel okuma becerisi kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olduğu ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 46,7'si bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 16,7'sinin ise, TDÖP'nin görsel okuma becerisi kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olduğu ifadesine karşı kararsız kaldıkları görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik olarak, TDÖP'nin bu becerinin kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olduğu ifadesine, kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 11,3 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48'inin bu ifadeye katıldığı, % 17,3'ünün ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olduğu ifadesine katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının her iki beceri için % 20, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 3,3 olduğu görülmektedir. TDÖP'nin görsel okuma becerisi kazanımının ölçülüp değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olduğu ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,47 iken, bu ifadenin görsel sunu becerisine yönelik ortalaması 3,44'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 50'den fazlasının, ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman aldığını ve bunun da görsel okuma becerisini ölçme değerlendirme çalışmalarını zorlaştırdığı ifadesine kesinlikle katıldığı görülmektedir. Bu ifadeye katıldığını belirten öğretmenlerin oranı ise yaklaşık % 35'dir. Görsel sunu becerisine baktığımızda da görsel okuma becerisine yakın bulgular görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 50'si ölçeklerin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman aldığını ve bunun ölçme değerlendirme çalışmalarını zorlaştırdığı ifadesine kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Bu ifadeye katıldığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 36 olduğu görülmektedir. Her iki beceri için de ölçeklerin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman alması ve ölçme değerlendirme çalışmalarının bu nedenle zorlaştığı ifadesine yönelik kararsız olduğunu belirten öğretmenlerin oranı % 6'dır. Her iki beceri için de bu ifadeye katılmayan öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 9'unu oluşturmaktadır.

Bunların yanı sıra, ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman almasının, ölçme-değerlendirme çalışmalarını zorlaştırdığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması görsel okuma beceri için, 4,23 iken, görsel sunu becerisi için 4,19'dur.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 37'sinin, öğrencilerin kalabalık sınıflarda görsel okuma becerisini kazanmakta zorlandıkları, ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 42,7'si ise bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 6'sının ise öğrencilerin kalabalık sınıflarda görsel okuma becerisini kazanmakta zorlandıkları, ifadesine karşı kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,3'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin, kalabalık sınıflarda görsel sunu becerisini kazanmakta zorluk çektikleri, fikrine kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 38 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,3'ünün ise bu ifadeye katıldığı, % 6,7'sinin ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise % 10,7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, kalabalık sınıflarda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmakta zorlandıkları ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının ise her iki beceri için de % 3,3 olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise kalabalık sınıflarda, öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanmakta zorlandığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3,98; kalabalık sınıflarda öğrencilerin görsel sunu becerisini kazanmakta zorlandığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının ise 4,00 olduğu görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 31'inin velilerin görsel okuma becerisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının uygulamaları zorlaştırdığı ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 46,7'si bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 12'sinin ise velilerin görsel okuma becerisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının uygulamaları zorlaştırdığı ifadesine karşı kararsız kaldıkları görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik olarak, velilerin görsel sunu becerisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının uygulamaları zorlaştırdığı ifadesine, kesinlikle katıldığını belirten öğretmenlerin oranının % 33,3 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sının ise bu ifadeye katıldığı, % 5,3'ünün ise bu ifadeye ilişkin kararsız olduğu

görülmektedir. Velilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının uygulamaları zorlaştırdığı, ifadesine katılmadığını belirten öğretmenlerin oranı her iki beceri için % 5,3 iken, bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirten öğretmenlerin oranının % 4,7 olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise velilerin görsel okuma becerisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,95 iken, görsel sunu becerisi konusunda velilerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3,98'dir.

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular başlığı altında, görüşme yapılan öğretmenlerin TDÖP'de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin TDÖP'de Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında görüşme yapılan öğretmenlere; görsel okuma ve görsel sunu becerilerini tanımlamaya, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına ve bu becerilere yönelik yapılan çalışmalara (etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme) yönelik görüşleri sunulmuştur. Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanımı sırasında sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim ortamına yönelik görüşleri ile öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeylerine ilişkin görüşlerine de bu başlık altında yer verilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalar sırasında karşılaşılan güçlüklerle, bu becerilerin TDÖP'ye eklenmesine, TDÖP'de bu becerilere yönelik yapılan açıklamalara, TDÖP'nin temele aldığı eğitim yaklaşımlarına ve son olarak görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik genel düşüncelerine ilişkin görüşleri bu başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Tanımlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlere görsel okuma becerisinin kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görsel okuma becerisine yönelik yaptığı tanımlar Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Görsel Okuma Becerisine Yönelik Tanımlar

<i>Görsel Okuma Becerisine Yönelik Tanımlar</i>	<i>f</i>
Görsel nesneler üzerine konuşabilme.	5
Resim ile metin arasında ilişkilendirme yapabilme.	3
Beden dilini okuyabilme.	1
Grafik, tablo yorumlayabilme.	1
Çevresinde karşılaştığı olayları yorumlayabilme.	1
Okunanların daha iyi anlamlandırılabilmesi için görsellerden faydalanabilme.	1

Tablo 24’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin beşi, görsel okuma becerisini, görsel nesneler üzerinde konuşabilme, olarak tanımlamışlardır. Üç öğretmen, görsel okumanın, resim ile metin arasında ilişkilendirme yapabilme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Görsel okumayı görsel nesneler üzerinde konuşabilme olarak tanımlayan bir öğretmen aynı zamanda bu beceriyi, beden dilini okuyabilme, olarak tanımlamıştır. Görüşmeye katılan bir öğretmen de görsel okumayı hem “grafik, tablo yorumlama” hem de “çevrede karşılaşılan olayların yorumlanması” olarak tanımlamıştır. Bir öğretmen ise görsel okumanın, okunanların daha iyi anlamlandırılabilmesi için görsellerden faydalanma, olduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler görsel okuma becerisini tanımlarken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Görsel okumayı; görülen bir resmi veya görsellerden oluşan bir kompozisyonu yorumlama, onun üzerinde konuşabilme olarak tanımlıyorum.” (Ö1)

“Resimleri okuyup, yorumlayabilme ve beden dili ile anlatılanları anlayabilme becerisini görsel okuma olarak tanımlayabilirim.” (Ö2)

“Görsel okumayı; öğrencilerin kitaptaki resimleri yorumlayıp, anlatabilmeleri şeklinde tanımlıyorum.” (Ö4)

“Görsel okuma becerisi; öğrencilerin okudukları bir metni daha iyi anlayabilmesi için görsellerden faydalanmasıdır. Okudukları metni daha iyi anlamlandırabilmesi için çeşitli görselleri yorumlaması, üzerinde konuşmasıdır.” (Ö8)

“Görsel okumayı, grafikleri, tabloları, resimleri yorumlayabilmek veya resimlerden yola çıkarak çevresinde olan olayları yorumlayabilmek olarak tanımlıyorum.” (Ö9)

Görüşme yapılan öğretmenlere görsel sunu becerisinin kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görsel sunu becerisine yönelik yaptığı tanımlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Görsel Sunu Becerisine Yönelik Tanımlar

<i>Görsel Sunu Becerisine Yönelik Tanımlar</i>	<i>f</i>
Bir konuyu görsel materyaller kullanarak anlatma.	5
Görsel materyaller kullanılarak bir konunun topluluk önünde sunulması.	4
Çevrede karşılaşılan olayların yorumlanması.	1

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; görsel sunuyu “bir konuyu görsel materyaller kullanarak anlatma” olarak tanımlayan beş öğretmen bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dördü ise görsel sunu becerisini, görsel materyaller kullanılarak bir konunun topluluk önünde sunulması, şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlardan farklı olarak ise bir öğretmen görsel sunuyu, çevrede karşılaşılan olayların yorumlanması, şeklinde tanımlamıştır. Görsel sunuyu tanımlayan öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Görsel sunuyu; belirlenen bir konu üzerinde çeşitli ve doğru görsel materyalleri kullanarak o konuyu anlatabilme olarak tanımlıyorum.” (Ö1)

“Görsel sunu bana göre; öğrencilerin gördükleri görselleri, çevresinde karşılaştıkları olayları, gözlemlerini anlatabilmeleridir.” (Ö2)

“Görsel sunu becerisini ise öğrencilerin çeşitli konuları anlatırken, anlatımı sırasında doğru yerde doğru görsel materyaller kullanabilmesi şeklinde tanımlıyorum.” (Ö5)

“Görsel sunuyu, öğrencinin bir konu hakkındaki bilgilerini görseller aracılığı ile (resimler, grafikler, modeller olabilir) arkadaşları ile paylaşması olarak tanımlıyorum.” (Ö7)

4.2.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Derslerinde Kullanılmasının Gerekliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Derslerinde Kullanılmasının Gerekliliği:	f
<i>Gerekli olduğunu düşünenler:</i>	
Okuduğu metni daha iyi anlayabilme.	3
Günlük hayatta görsellerin her yerde bulunması.	2
Türkçeyi günlük hayatta doğru kullanabilme.	2
Kavramları somutlaştırıp onlara anlam yükleme.	2
Farklı öğrenme stili ile öğrenenlere yardımcı olma.	2
Tablo 26'nın devamı.	f
Görerek, yaşayarak öğrenme.	1
Farklı bakış açıları geliştirme.	1
Gördüğünü doğru yorumlayabilme.	1
<i>Gerekli olmadığını düşünenler:</i>	
Yetenek gerektiren beceriler.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını, “Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna gerekli olduğunu düşündükleri yönünde cevap vermişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olmadığını sadece bir öğretmen ifade etmiştir. Bunun gerekçesini ise görüşmeye katılan öğretmen “Yetenek gerektiren beceriler” olmasına dayandırmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olduğu yönünde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kaydından örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Evet, kesinlikle bu düşünceye katılıyorum. Çünkü Türkçenin ana konusu okuma, okuduğunu doğru anlama, Türkçeyi doğru kullanmadır. Diğer dersleri de zaten Türkçe etkiliyor. Bu nedenle bu becerinin Türkçe dersinde kazandırılmasının çok gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Kesinlikle gerekiyor. Bu becerinin Türkçe dersinde kazandırılmasının Türkçe dersin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bütün metinlerde önce resim var. Öğrencilerin önce o resimlere bakıp, o resimleri yorumlaması, metni anlamaları için çok faydalı oluyor. Kılavuz kitapta resimler ve anahtar kelimeler birlikte verilmiş. Bu uygulamayı çok beğeniyorum. Çünkü öğrenciler bunlara bakarak yorum yaptıklarında metni ortaya çıkarmış oluyorlar. Öğrenciler metni anlamış oluyor.” (Ö2)

“Evet, öğrencilerin bu becerileri Türkçe derslerinde kazanmaları gerektiğini düşünüyorum. Ama diğer derslerde bu becerilerin gereksiz olduğu anlamı çıkmaz. Türkçe dersinde görsel okuma ve görsel sunu becerileri çok gerekli, ama diğer derslerde de bu becerilere yer verilmeli diye düşünüyorum. Çünkü Türkçe dersi öğrencilere günlük hayatta kullanacakları dili etkin bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırıyor. Görsellerin olmadığı bir Türkçe dersi düşünemiyorum. Görseller günlük hayatta artık her yerde var bu nedenle Türkçe dersinde de olması gerekiyor.” (Ö5)

“Evet, kesinlikle öğrencilerin bu becerileri Türkçe derslerinde kazanmaları gerektiğini düşünüyorum. Ama sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerinde de bu becerilerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Türkçe dersinde anlatım görsel olmadan olmaz. Mesela Türkçe dersinde bir “çiçek” nesnesini ele alalım. Çiçek kelimesi benim için hiç bir şey ifade etmez. Ancak rengini, şeklini canlı bir şekilde görürsem “çiçek” kelimesi benim için bir anlam ifade eder. Bu nedenle öğrenciler kavramları sadece sözle anlatmak yeterli olmaz, öğrencilerin o kavramları görmeleri ve yaşamaları gerekmektedir. Öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları görselleri anlamlandırma ve yorumlama becerisi kazandırmaya çalışıyoruz.” (Ö6)

“Evet, tabi ki gerekli olduğunu düşünüyorum. Şöyle ifade edeyim; bir şeyi anlamak, iletişim kurmak sadece yazı becerisi ile olabilecek bir şey değil. Bazı öğrencilerimiz bilgilerini, duygularını resimle daha iyi anlatabiliyorlar. Sadece yazı yetersiz kalıyor. Bu anlamda görsel sunu becerisini kullanmak çok büyük bir öneme sahip oluyor. Öğrenciye nasıl düşüncelerini yazı ile ifade etme imkânı veriyorsak; görseller yardımı ile de ifade etmelerine olanak vermeliyiz. Bu

açından bu becerilerin Türkçe derslerinde kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. “(Ö7)

“Kesinlikle gerekliydi. Çünkü biz biliyoruz ki insanlar ne kadar çok duyu organını öğrenme sırasında kullanırsa o kadar başarılı olurlar. Görsellikte en çok akılda kalan bir öğrenme şeklidir. Görerek yaptıkları her şey öğrencilerin daha çok akıllarında kalıyor. Ayrıca görsel sunu sırasında öğrendiklerini uygulamak durumunda da kalıyorlar. Öğrencilerin ifade becerileri de böylece gelişmiş oluyor. Öğrenciler gördükleri için düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebiliyorlar. Programda yer almadan öncede biz bu uygulamayı yapıyorduk. Kesinlikle öğrencilere kendilerini ifade etme anlamında bu becerilerin çok şey kattığını düşünüyorum.” (Ö10)

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin sorulan soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Kazanımların Bilişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Kazanımların Bilişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	f
<i>Uygun bulanlar:</i>	
Öğrencilerin daha önceden bu becerilere sahip olması.	2
Kazanımların becerileri geliştirmeye yönelik olması.	1
<i>Uygun bulmayanlar:</i>	
Seviye farklılığı.	3
Kazanımların bilişsel düzeyin üzerinde olması.	2
Sosyo ekonomik farklılıklar.	3
Kazanımların öğrencilerin yaşantısından uzak olması.	1
Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çalışmaların birinci sınıftan başlamamış olması.	1

Kazanımların bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünen öğretmenlerden ikisi bunun gerekçelerini; öğrencilerin daha önceden bu becerilere sahip olmalarına, biri ise bu kazanımların öğrencilerde görsel okuma ve görsel sunu

becerilerini geliştirmeye yönelik olmasına dayandırmışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenler bu düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Evet, bu yılki müfredat öğrencilerin seviyelerine biraz daha uygun geliyor. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine kazanımların uygun olduğunu düşünüyorum. Tabi benim öğrencilerim görselleri yorumlama çalışmalarını daha önceki yıllarda da yaptıkları için kazanımlar onların seviyelerine uygun geliyor.” (Ö6)

“Kazanımların bilişsel anlamda öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Benim sınıfımda bu kazanımları kazanamayan öğrenci sayısı çok az. Burada okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi de ekili ama benim öğrencilerim için kazanılmayacak kazanımlar değil.” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü bunun sebebini seviye farklılığına bağlarken, ikisi kazanımların öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerinde olmasına bağlamışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü sosyo ekonomik farklılıklar nedeniyle, biri kazanımların öğrenci yaşantısından uzak olması nedeniyle, biri ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çalışmaların birinci sınıftan başlamaması nedeniyle kazanımları bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Kazanımların bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünen öğretmenler bunun gerekçelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bazı kazanımlar öğrencilerin yaşantısından seçilmemiş. Öğrencilerden bu kazanımların hepsini kazanmalarını bekleyemeyiz. Çünkü öğrencilerin yaşantısında bu kazanımların hepsi yok. Öğrenciler kendi yaşantılarında olmayan bu kazanımları kazanamıyorlar. Çünkü öğrenciler görselleri anlamlandırıp, yorumlayamıyorlar.” (Ö4)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları bilişsel açıdan bazı öğrencilere uygun olabilir. Ama şunu unutmamak lazım, herkes Ankara’nın merkezinde oturmuyor. Ülkemizde sosyo ekonomik açıdan çok geride kalmış yerlerde var. Bu kazanımların onlara hitap ettiğini düşünmüyorum. Öğretmene;

bu kazanımları öğrencilerin kazanabilmesi adına çok fazla görev düşüyor.”
(Ö9)

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının duyuşsal açıdan öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin sorulan soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Kazanımların Duyuşsal Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Kazanımların Duyuşsal Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	f
<i>Uygun bulanlar:</i>	
İlgi ve istek uyandırması.	7
Öğrencilerin renkli olan her şeye (fotoğraf, resim, film vb.) ilgi duyması.	2
Bilgilerin kalıcılığı.	2
Güdülenme.	2
Kazanımların becerileri geliştirmeye yönelik olması.	1
Kazanımların öğrencilerde merak uyandırması.	1
<i>Uygun bulmayanlar:</i>	
Duyuşsal düzeyin üzerinde.	1
Gerçek hayatla ilişkilendirilememesi	1
Sosyo ekonomik farklılıklar.	1

Öğretmenlerin çoğunluğu, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin duyuşsal açıdan öğrenci seviyesine uygun olduğuna yönelik cevaplar vermiştir. Öğretmenlerin yedisi, kazanımların öğrencilerde ilgi ve istek uyandırdığı için duyuşsal açıdan uygun olduğunu belirtmiştir. Duyuşsal açıdan kazanımların uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin ikisi, öğrencilerin renkli olan her şeye ilgi duyduğu için, ikisi bu kazanımların bilgilerin kalıcılığını sağladığı için, ikisi ise bu kazanımların güdülenmeyi sağladığı için öğrenci seviyesine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin biri, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik olduğu için, biri ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların öğrencilerde merak uyandırmasından dolayı bu kazanımları duyuşsal açıdan öğrenci seviyesine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin

kazanımlarının duyuşsal açıdan öğrenci seviyesine uygunluğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Kesinlikle öğrenciler görseller yardımıyla öğrendikleri, gördükleri kavramları unutmuyorlar. Bilgiler soyut kalmadığı için daha kalıcı oluyor. Öğrenciler görselleri kullanarak etkinlik yapmaya istekli oluyorlar. Yani onların ilgi ve isteklerine bu kazanımların hitap ettiğini düşünüyorum.” (Ö1)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları duyuşsal açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun. Öğrenciler görsellere karşı ilgi duyuyorlar. Gördükleri görselleri merak edip, onlarla bir şeyler yapmak istiyorlar.” (Ö3)

“Duyuşsal açıdan; görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları öğrencilerin uygun. Çünkü öğrenciler resimlere, fotoğraflara, filmlere kısacası renkli olan her şeye ilgi duyuyorlar ve onlarla ilgilenmek, etkinliklerinde onları kullanmak istiyorlar.” (Ö4)

Duyuşsal açıdan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının uygun olmadığını düşünen öğretmenlerden biri bunun sebebinin, kazanımların öğrencilerin duyuşsal düzeylerinin üzerinde olması, biri kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilememesi ve biri de öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu düşüncelerinin gerekçesini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Duyuşsal açıdan kazanımlar bazı öğrencilerin düzeyinin üzerinde. Bazı görseller çok yapay. Öğrenci gerçek hayatta görmediği nesne ve objeler arasında ilişki kuramıyor. Bu açıdan sorun çıkıyor. Ama tabi ki bu görsel objeler öğrencilerin ilgisini çekiyor, güdülenmeye neden oluyor. Gerçek hayattan uzak olunca öğrencinin ilgisini çekse de öğrenci görseller ile ilgili sağlıklı ilişkiler kuramıyor.” (Ö5)

“Duyuşsal açıdan kazanımların bazıları öğrencilerin seviyelerine uygun bazıları ise uygun değil. Çünkü bizim bulunduğumuz çevre sosyal açıdan çok iyi bir durumda değil. O nedenle öğrenciler kendi sosyal çevrelerine uygun olan

kazanımları kazanıyorlar. Biz zaten kazanımlardan çevremize uyumlu olanları seçiyoruz. Öğrenciler görsellere her zaman ilgi duyuyorlar, onları kullanarak ders işlemeyi seviyorlar.” (Ö6)

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin sorulan soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Kazanımların Devinişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Kazanımların Devinişsel Açıdan Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	f
<i>Uygun bulanlar:</i>	
Görsel materyallerin oluşturulabilmesi.	3
Kazanımların motor becerilerini geliştirmesi.	1
<i>Uygun bulmayanlar:</i>	
Sosyo ekonomik farklılıklar.	3
Motor becerileri düzeylerinin üzerinde.	2
Seviye farklılığı.	3
Öğrencinin yardıma ihtiyaç duyması.	2
Yetenek gerektirmesi.	1

Tablo 29’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü görsel materyallerin oluşturulabilecek düzeyde olması sebebiyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların öğrencilerin motor becerilerini geliştirdiği için bu kazanımların devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun bulunduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Devinişsel açıdan kazanımların kesinlikle uygun olduğunu düşünüyorum. Görsellik demek olayın eylem haline dönüştürülmüş bir şekli demek. Öğrenci gördüğü görseli kendisi de oluşturabilirse anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmiş oluyor.” (Ö5)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, kazanımların devinişsel açıdan öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bunu çeşitli sebeplere dayandırmıştır. Devinişsel açıdan kazanımların uygun olmamasını, öğretmenlerin üçü, sosyo ekonomik farklılıklara, üçü öğrenciler arasındaki seviye farklılığına, ikisi kazanımların öğrencilerin motor beceri düzeylerinin üzerinde olmasına, ikisi ise öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymalarına dayandırmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin biri ise bu becerilerin yetenek gerektirdiğini ve bu nedenle bu becerilere ait kazanımların devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarının devinişsel açıdan öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin istenilen görselleri oluşturmak için motor becerileri her zaman yeterli gelmiyor. 40 kişilik sınıfta 10 öğrenci etkinlikleri yapıyorsa; onların dışında kalan öğrenciler ya yapanlara bakıyor ya da başkalarından yardım alıyor.” (Ö3)

“Motor beceriler anlamında ise her öğrenciye uygun olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü her türlü imkânın olduğu merkez okullar ile imkânların az olduğu okullar bu kazanımları aynı ölçüde öğrencilere kazandırılmaz. Çevrenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Kazanımlar genel bir çevreye göre hazırlanmış, oysa öğrencilerin bilişsel ve motor beceri seviyeleri semtten semte değişiklik gösterebiliyor.” (Ö4)

“Devinişsel açıdan kazanımların uygunluğu değişiyor. Bazı öğrencilere uygun gelirken bazılarına uygun gelmiyor. Çünkü öğrencilerden sosyal çevresi iyi durumda olanların motor beceri alanları daha gelişmiş oluyor. Sosyal çevre anlamında iyi durumda bulunmayanların ise motor becerilerinde yaşıtlarına göre gelişme tam olarak gerçekleşmemiş oluyor. Bu nedenle kazanımların hepsinin her öğrenciye hitap ettiğini düşünmüyorum.” (Ö6)

“Devinişsel açıdan kazanımlar bazı öğrencilere uygunken bazılarına çok fazla gelebiliyor. Çünkü öğrencilerin hepsi görsellerden olağanüstü materyal oluşturacak şekilde motor becerilerine sahip değiller. Öğrencilerin hepsinden

görselleri kullanarak bir slâyt gösterisi yapmasını bekleyemem. Bunun sonucunda da bazı öğrenciler çok güzel görsel ürünler oluştururken bazıları daha vasat ürünler oluşturabiliyorlar. Öğrencilerin motor becerilerinin arasındaki farkları görsel sunu sırasında gözlemleyebiliyoruz. Bu durumda kazanımları bazı öğrenciler çok rahat kazanırken bazıları kazanmakta zorlanıyorlar.” (Ö8)

4.2.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalardan; uygulanan etkinliklere, bu becerilere yönelik etkinlikler sırasında kullanılan yöntem ve teknikler ile araç-gereçlere ve bu becerilere yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1.3.1. Uygulanan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi çalışmaların yapıldığı sorulmuştur. Öğretmenlere sorulan, Türkçe dersinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi etkinliklerin kullanıldığı sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinlikler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinlikler:	f
<i>Görsel okuma becerisine yönelik yapılan etkinlikler:</i>	
Resim yorumlama.	6
Kılavuzda belirtilen etkinlikler.	1
Grafik, tablo okuma.	2
Çevre gezileri.	1
Çevrede gördüğü görselleri yorumlama.	1
Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinlikleri	f
Resimlere bakarak metnin konusu hakkında tahminde bulunma.	1
Görseller yardımı ile hikâyeler oluşturma.	1
Görselleri doğru yorumlayabilme için doğru okuyabilme çalışmaları.	1
Görseller üzerine tartışma, münazara.	1
Görselleri kronolojik sıraya dizme.	1
Kavramları göstererek anlatma.	1
<i>Görsel sunu becerisine yönelik yapılan etkinlikler:</i>	
Metni görseller yardımı ile anlatma.	2
Duygu ve düşünceleri resimlerle ifade edip, sunma	2
Konu ile ilgili üç boyutlu maketler oluşturma ve sunma.	2
Drama çalışmaları.	2
Grafik, tablo oluşturma.	2
Kılavuzda belirtilen etkinlikler.	1
Konu ile ilgili çevreden görsel materyaller araştırıp bulma ve arkadaşlarına sunma.	1
Dinlediği şarkılar ile ilgili görseller oluşturma ve sunma.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu görsel okuma becerisine yönelik resim yorumlama etkinliğini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenler çeşitli etkinlikler kullandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikisi grafik ve tablo okuma etkinliği, biri kılavuzda belirtilen etkinlikleri, biri çevre gezileri, biri çevrede görülen görselleri yorumlama etkinliği, biri resimlere bakarak metnin konusu hakkında tahminde bulunma etkinliğini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin yanı sıra görseller yardımıyla hikâyeler oluşturma, görselleri doğru yorumlayabilme için doğru okuyabilme çalışmaları, görseller üzerine tartışma, görselleri kronolojik sıraya dizme,

kavramları göstererek anlatma etkinliklerini de birer öğretmenin uyguladığı Tablo 30’da görülmektedir.

Öğretmenlere ayrıca görsel sunu becerisine yönelik hangi etkinlikleri uyguladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde görsel sunu becerisine yönelik olarak, ikişer öğretmen metni görseller yardımı ile anlatma, duygu ve düşüncelerin resimlerle ifade edilip sunulması, konu ile ilgili üç boyutlu maketler oluşturma ve sunma, drama çalışmaları, grafik, tablo oluşturma gibi çeşitli etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Bu etkinliklerin yanı sıra görüşmeye katılan birer öğretmen ise görsel sunu becerisine yönelik olarak, konu ile ilgili çevreden görsel materyaller araştırıp bulma ve arkadaşlarına sunma etkinliği ile öğrencilerin dinlediği şarkılar ile ilgili görseller oluşturma ve sunma etkinliğini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu becerilere yönelik uyguladıkları etkinlikleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Türkçe dersinde genellikle şarkılar yardımıyla etkinliklerime başlıyorum. “Orman” konulu bir metin işlerken ormanlarla ilgili şarkılarla başlıyorum. Böylece öğrencilerde metne karşı istek, merak uyanıyor. Öğrencilerden bu dinledikleri şarkı ile ilgili görseller oluşturmalarını istiyorum Daha sonra görselleri yorumlama etkinlikleri yapıyorum. Bazense okuduğu metinden anladıklarını görseller yardımıyla anlatmalarını istiyorum. Öğrencilerimin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini görerek- yaşayarak öğrenmelerine daha çok önem veriyorum. Bunun içinde gerçek deneyimlere yer veriyorum. Örneğin; market gezileri yaptırıyorum. Marketi gezerken, gördükleri nesnelerin rengini, şeklini, kalori miktarlarını gözlemliyorlar. Daha sonra gördükleri nesneleri grafiklerle ile anlatmalarını istiyorum. Genellikle Türkçe dersinde bu etkinlikleri kullanıyorum.” (Ö2)

“Türkçe derslerinde öğrenciler görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik; kitaptaki resimleri, metinle ilgili dışarıdan getirdikleri görselleri yorumluyorlar, üzerinde tartışıyorlar. Bunların dışında konu ile ilgili çevrelerinden doğru görseller bulup veya kendileri hazırlıyorlar. Bu görselleri getirip sınıfta sunuyorlar. (Ö3)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerimin kazanabilmeleri için; öncelikle öğrencilerime doğru okuma becerileri kazandırmaya çalışıyorum. Çünkü öğrenci metni yanlış okuyorsa, görselleri de yorumlarken aynı yanlışları yapıyor. Bu nedenle öğrencilerimin, dili doğru kullanmalarına, metni okurken imla kurallarına dikkat etmelerine özen gösteriyorum. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları yönünde çok çalışma yapıyorum. Bunların dışında öğrencilerimle bir görsel üzerine tartışma, münazara yapıyoruz. Öğrenciler gruplar halinde kendi fikirlerini savunuyorlar. Bu etkinliklerden öğrenciler çok zevk alıyorlar. Öğrencileri, daha çok konuşturup, aktif hale getirince öğrenciler daha başarılı oluyorlar.” (Ö6)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik en çok sıralı resimleri yorumlatma etkinliğini tercih ediyorum. Resimlerin ne anlattığını, ne ifade ettiğini öğrencilerime soruyorum. Ya da bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini resimle ifade etmelerini ve sınıfa bunu sunmalarını istiyorum. Bazı öğrenciler drama çalışması yapmak istiyor. Onlara da fırsat vermeye çalışıyorum. Bazıları ise maket yaparak duygu düşüncelerini anlatmak istiyor. Öğrencilerimi bu konuda serbest bırakıyorum. Kimi maket yapıyor, kimi resim çiziyor, kimi drama yapıyor.” (Ö7)

“En çok tercih ettiğim etkinlikler; bir sonraki metin ile ilgili öğrenciye anahtar bir kelime veriyorum. O kelime çerçevesinde öğrenciler dersten önce o konu ile ilgili görsel materyaller getiriyor, ben de getiriyorum. O görseller üzerinde konuşarak, tartışarak, yeni metne geçiyoruz. Örneğin uzayla ilgili bir metin işleyeceksem; öğrenciler uzay, gezegen resimleri getiriyorlar, onlar çerçevesinde ders işliyoruz.”

4.2.1.3.2. Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru da, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında hangi yöntem ve tekniklerin tercih edildiğidir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f
<i>Görsel okuma becerisine yönelik:</i>	
Yazılı, sözlü anlatım	6
Tartışma	5
Kavram haritası	5
Hikâye haritası	3
Buluş yoluyla öğrenme	2
Yaparak, yaşayarak öğrenme	2
Araştırma	1
Drama	1
<i>Görsel sunu becerisine yönelik:</i>	
Yazılı, sözlü anlatım	4
Kavram haritası	4
Tartışma	4
Hikâye haritası	2
Drama	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin altısı, görsel okuma becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde; en çok yazılı, sözlü anlatımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kavram haritası ve tartışmayı beşer öğretmen uyguladıkları etkinliklerde yöntem ve teknik olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin üçü görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uyguladıkları etkinliklerde hikâye haritası tekniğini, ikişer öğretmen buluş yoluyla öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini, birer öğretmen ise araştırma ve dramayı uyguladıkları etkinliklerde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, görsel sunu becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin görsel okuma becerisinde olduğu gibi yazılı sözlü anlatım (dört öğretmen), kavram haritası (dört öğretmen) ve tartışma (dört öğretmen)

olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında bu beceriye yönelik; iki öğretmenin hikâye haritasını, bir öğretmenin ise dramayı yöntem ve teknik olarak kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uyguladıkları etkinlikler sırasında hangi yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerini kullanıyorum. Özellikle tartışma yöntemini kullanınca öğrenciyi daha çok merkeze almış oluyorum. Bu yöntem sayesinde bir resimden yola çıkarak öğrenciler daha çok konuşabiliyorlar ve düşüncelerini ifade edebiliyorlar.” (Ö1)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerimin kazanabilmelerine yönelik uyguladığım etkinliklerde; soru-cevap, tartışma, yazılı-sözlü anlatım gibi yöntem ve tekniklerini kullanıyorum.” (Ö6)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerimin kazanabilmelerine yönelik yaptığım etkinliklerde, gördüklerin anlatabilmelerine yönelik çalışmaları tercih ediyorum. Bunun yanı sıra; hikâye haritaları ve kavram haritalarını da kullanıyorum. Öğrenciler; hikâyede neyin önemli olduğunu, hangi kavramı haritanın neresine yerleştirebileceğini artık biliyorlar. Öğrenciler yaptıkları kavram haritalarını sınıfta arkadaşları ile paylaşırken kendi yaptıkları hataları da görebiliyorlar. Bu çok faydalı oluyor.” (Ö8)

“Hemen hemen bütün yöntem ve teknikleri bir arada kullanıyorum. Çünkü sadece şunu kullanacağım diyemiyorum. Ders sırasında ne gerekiyorsa onları kullanıyorum. Mesela tartışma ile başlıyorum, sonra soru cevap ile devam ediyorum arada öğrenciler kavram haritası yapabiliyorlar. Böyle ders işlemek daha zevkli oluyor. Böylece sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerde konuyu kavramış oluyorlar.” (Ö9)

4.2.1.3.3. Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinliklerde hangi araç-gereçleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin görsel

okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinliklerde kullandıkları ders araç-gereçleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçler:	f
<i>Görsel okuma becerisine yönelik:</i>	
Resimler	8
Grafikler	4
Bilgisayar	3
Fotoğraflar	3
CD’ler	3
Kaynak kitaplar	3
Boyalı kalemler	3
Modeller	2
T.V.	2
Projeksiyon makinesi	2
Afişler	2
Kartonlar	2
Tepegöz	1
Çevrede bulunan canlı, cansız objeler	1
Ders kitabı	1
<i>Görsel sunu becerisine yönelik:</i>	
Resimler	6
Grafikler	4
Bilgisayar	3
Fotoğraflar	3
Tablo 32’nin devamı.	
CD’ler	3
Afişler	2
T.V.	2

Öğretmenlerin tamamına yakını Tablo 32’de görüldüğü gibi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik araç-gereç olarak en çok resimleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde en çok kullandıkları ders araç-gereçlerinin, her iki beceri için de benzerlik gösterdiği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uygulanan etkinliklerde grafikleri kullandıklarını belirtirken, üçü bilgisayar, üçü fotoğrafları, üçü CD’leri, ikisi televizyonu, ikisi de afişleri kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Görsel sunu becerisinden farklı olarak, görsel okuma becerisine yönelik olarak uygulanan etkinliklerde öğretmenlerin üçü kaynak kitapları ve boyalı kalemli, ikisi modelleri ve projeksiyon makinesini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi görsel okuma becerisine yönelik olarak gazeteleri ve kartonları etkinliklerinde kullandıklarını belirtirken; birer öğretmen ise tepegözü, çevrede bulunan canlı-cansız objeleri ve ders kitabını etkinliklerinde kullandıklarını belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uyguladığım etkinliklerde; resimler, grafikler, fotoğraflar, kaynak kitaplar ders materyallerini kullanıyorum.” (Ö3)

“Araç-gereç olarak hemen hemen her şeyden yararlanıyorum. Sınıfımızdaki objelerden, okul bahçesindeki canlı varlıklardan, kitabımızdaki parçalardan, o parçaların içinde geçen görsellerden, nesnelerden yararlanıyorum. Öğrenciler metinde eğer alan nesneler ile doğadaki nesneleri birbirleri ile ilişkilendiriyorlar. Canlı, doğada olan görselleri kullanmayı daha çok tercih ediyorum.” (Ö6)

4.2.1.3.4. Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hangi ölçme ve değerlendirme çalışmalarını tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 33’de sunulmuştur:

Tablo 33. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Tercih Edilen Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Tercih Edilen Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları:	f
<i>Görsel okuma becerisine yönelik:</i>	
Etkinlik performansı.	6
Soru- cevap.	5
Gözlem.	5
Ürün dosyaları.	4
Tema sonu değerlendirme formu.	3
Süreç içi değerlendirme.	3
Grup değerlendirme formu.	2
Akran değerlendirme formu.	2
Sınıf düzeyine göre hazırladığım ölçme değerlendirme formları.	2
Görsel okuma ve görsel sunu ölçekleri.	1
Araştırma ölçeği.	1
Resim yorumlama ölçeği.	1
<i>Görsel sunu becerisine yönelik:</i>	
Etkinlik performansı.	6
Soru- cevap.	5
Gözlem.	5
Akran değerlendirme formları.	2

Tablo 33 incelendiğinde; öğretmenlerin, görsel okuma becerisine yönelik olarak tercih ettikleri ölçme değerlendirme çalışmaları ile görsel sunu becerisine yönelik olarak tercih ettikleri ölçme değerlendirme çalışmalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin altısının görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin etkinlik sırasında gösterdikleri performanslarına bakarak değerlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin beşer tanesi ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak soru-cevap ve gözlemi ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Görsel sunu becerisinden farklı olarak öğretmenlerin dördü görsel okuma becerisini ürün dosyaları ile

değerlendirdiğini belirtmiş, üçer öğretmen tema sonu değerlendirme formu ve süreç içi değerlendirme çalışmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikisi görsel okuma becerisine yönelik grup değerlendirme formunu kullandıklarını belirtirken, her iki beceri için de akran değerlendirme formunu kullanan öğretmenlerin sayısı ikidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi görsel okuma becerisine yönelik olarak sınıf düzeyine göre hazırladığı ölçme değerlendirme formlarını kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece bir tanesi, görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik bir ölçek kullandığını belirtmiştir. Birer öğretmen ise araştırma ölçeğini ve resim yorumlama ölçeğini görsel okuma becerisini ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik tercih ettikleri ölçme-değerlendirme çalışmalarını belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Ölçme değerlendirme formlarını dolduruyoruz. Grup değerlendirme, akran değerlendirme, tema değerlendirme vb. gibi çeşitli değerlendirmeleri yapıyoruz. Ama akran değerlendirmeyi doğru bulmuyorum. Çünkü çocuklar akran değerlendirmede duygusal davranıyorlar. Doğru bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum. Bunun dışında görsel okuma ve görsel sunu becerilerini soru-cevap yoluyla da değerlendiriyorum. Etkinlik sırasında veya sonrasında görseller ile ilgili sorular sorarak da değerlendirmemi yapıyorum.” (Ö1)

“Öğrencilerimin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını genellikle soru-cevap yoluyla ve gözlemlerimle değerlendiriyorum. Öğrencilerimin bu becerileri görerek-yaşayarak kazanmalarına daha çok önem veriyorum. Kılavuz kitaptaki formlar bana çok ifade etmiyor. Ben onlardan anlam çıkaramıyorum. Ben öğrencinin sınıftaki performansına, yaptığı etkinliklere bakarak değerlendiriyorum. “Evet, hayır, katılıyorum, katılmıyorum vb.” bunlar benim için bir şey ifade etmiyor. Ben kendi gözlemlerime göre değerlendiriyorum. En azından birinci kademedeki böyle olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirirken süreç değerlendirmesine önem veriyorum. Öğretmen olarak ben zaten hangi öğrencinin hangi derecede görselleri ifade edebildiğini gözlemleyebiliyorum. Bazı öğrenciler bir görseli enine, boyuna, ayrıntılı bir şekilde ifade edebiliyorken, bazı öğrenciler de daha yüzeysel ifade edebiliyorlar. Değerlendirme bu beceri için etkinlikler sırasında kullandığımız materyallerden kopuk olmuyor. Çünkü bu becerilerde yazılı kâğıt dağıtıp öğrenciyi değerlendirme gibi bir çalışma yapamıyoruz. Görseller süreç içerisinde daha iyi değerlendiriliyor. Değerlendirme formlarını da kullanıyorum. Ama bazılarının gereksiz ve anlamsız olduğunu düşünüyorum. Onları yapmak o kadar fazla zamanımızı alıyor ki, sadece onları yapmakla yükümlü değiliz. Onlarla da uğraşsak bir metni 10 saatte bitiremeyiz. O zaman da müfredattan kopuyoruz. Ama gerekli gördüğüm ölçme değerlendirme formlarını uyguluyorum. Bunun dışında değdim gibi bu becerileri süreç içinde, etkinlikler uygulanırken, öğrencilere sorduğum sorular ile değerlendiriyorum.” (Ö5)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin ne ölçüde kazandıklarını değerlendirme de sorun yaşıyorum. Ama genel olarak; bir öğrenci konuya uygun görsel materyaller hazırlayabilmiş mi? Konunun özüne uygun materyaller kullanabilmiş mi? Ona bakıyorum. Eğer öğrenciler bu kriterlere uygun çalışmalar yapıyorsa o öğrencinin beceriyi kazandığını düşünüyorum. Bunların dışında ölçme- değerlendirme formlarını kullanıyorum. Ama görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ayrı bir form kullanmıyorum. Bu becerileri öğrencilerin ürün dosyalarına, etkinliklerde gösterdiği performanslara bakarak değerlendiriyorum.” (Ö7)

“Ölçme değerlendirme de çok zorlanıyorum. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için bireysel değil grup değerlendirmeyi tercih ediyorum. Bu durumda da grupta çalışan ve çalışmayan öğrenciyi ayırt etmek zor oluyor. Bunun dışında kılavuzda yer alan formların hepsini kullandığımı söyleyemeyeceğim. Çünkü bana göre o formlar gereksiz ve çok fazla. Ben öğrenciyi zaten tanıyorum. Öğrenciyi gözlemleyerek değerlendirmesini yapıyorum. Ürünlere bakarak, öğrenciyi gözlemleyerek değerlendirmeyi yapıyorum. Çoğu zaman ölçme

araçlarını bile kullanmıyorum. Zaten ben öğrencinin neler yapabileceğini biliyorum. O yüzden o formları pek tercih etmiyorum.” (Ö9)

4.2.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Sınıfta Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere sorulan diğer bir soru da, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılması sırasında sınıfta öğrenciler arasında oluşan iletişim ve etkileşim ortamı hakkında neler düşündükleridir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo: 34’de sunulmuştur:

Tablo 34. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Sınıfta Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamı

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Sınıfta Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamı	f
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Oluşan Öğrenci – Öğrenci Etkileşimi:</i>	
İletişim becerisi gelişiyor.	10
Tartışma kurallarını öğreniyorlar.	5
Yardımlaşma, paylaşma duygusu gelişiyor.	4
Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.	4
Değişik fikirlere saygı duyuyorlar.	4
Farklı bakış açıları geliştiriyorlar.	3
Kendilerine güven duygusu artıyor.	2
Grup çalışması yapabiliyorlar.	2
Eğlenceli bir sınıf ortamı oluşuyor.	2
Dinamik bir sınıf ortamı oluşuyor.	2
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Oluşan Öğretmen- Öğrenci Etkileşimi:</i>	1
Sorunsuz iletişim kurabiliyorlar.	
Kendilerine güveniyorlar.	8
Fikirleri korkusuzca savunabiliyorlar.	5
Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.	5
Tartışmayı öğreniyorlar.	4

Eleştirmeyi öğreniyorlar.	4
Tablo 34 Devamı	f
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşabiliyorum.	3
Arkadaş ilişkisi oluşuyor.	2
Beden dili ile anlaşabiliyoruz.	2
	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı bu becerilerin öğrencilerde iletişim becerisini geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin beşi öğrencilerin bu becerileri kazanmaya yönelik yaptıkları etkinlikler sırasında birbirleri ile tartışmayı öğrendiklerini, dördü ise bu becerilerin öğrencilerde yardımlaşma ve paylaşma duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin dördü öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, dördü öğrencilerin değişik fikirlere saygı duymayı öğrendiklerini, üçü öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirdiklerini, öğretmenlerin ikisi ise öğrencilerin etkinlikler sırasında kendilerine daha çok güvendiklerini ifade etmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaya yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin birlikte çalışarak, grup çalışması yapabilme becerisi geliştirdiklerini belirten öğretmenlerin sayısı ikidir. Bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin kendilerini eğlenceli bir sınıf ortamında hissettiklerini iki öğretmen belirtirken; etkinlikler sırasında dinamik bir sınıf ortamı oluştuğunu bir öğretmen belirtmiştir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

“Öğrenciler arasındaki iletişim etkinliğe göre değişiyor. Ama genel olarak bu becerilerin iletişime etkisinin büyük olduğunu söyleyebilirim. Örneğin; öğrenciler bir görsel hakkında çok sık tartışıyorlar. Ama tartışma alevli olunca birbirlerini bile dinlemiyorlar. Biz de tartışma anında öğrencilere uyarılarda bulunduğumuz için öğrenciler tartışma kurallarını öğreniyorlar. Çünkü öğrenciler birbirlerini tartışmanın hararetiyle aşağılayabiliyorlar. Bazen körü körüne bir fikri savunmanın yanlış olduğunu öğreniyorlar. Görsel okuma ve görsel sunu sayesinde öğrenciler tartışabilmeyi, birbirlerinin değişik fikirlerine saygı göstermeyi öğreniyorlar. Bunun da şüphesiz iletişime katkısı çok oluyor.”
(Ö1)

“Öğrenciler düşüncelerini, gördüklerini rahat ifade edebildikleri zaman kesinlikle tartışma ortamı çıkıyor. Bazıları fikirlere katılırken, bazıları da birbirlerinin fikirlerini eleştirebiliyor. Bu becerilerin öğrencilerin farklı bakış açılarını geliştirdiğini söyleyebilirim. Öğrenciler görselleri ön bilgileri ile yaşantıları ile birleştirip farklı yorumluyorlar. Böylece daha dinamik bir sınıf ortamı oluyor. Öğrenciler arasında iletişim becerilerini kesinlikle geliştirdiğini söyleyebilirim.” (Ö5)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yaptığımız etkinlikler sırasında öğrenciler daha etkin oluyorlar. Daha çok derse katılmak istiyorlar. Artık öğrencilere sözel anlatım çok monoton geliyor. Elbette bu beceriler öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiriyor. Çünkü öğrenciler bu etkinlikler sırasında kendi aralarında yorum yapıyorlar, tartışıyorlar, değişik bir bakış açısı geliştiriyorlar.” (Ö7)

Öğrenciler arasında iletişimin geliştiğini düşünen öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kendileri ve öğrenciler arasında nasıl bir etkileşim olduğu sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerle aralarında iletişimin artık daha sorunsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan beşer öğretmen ise öğrencilerin kendilerine daha çok güvendiğini ve kendilerine karşı fikirlerini korkusuzca savunabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dördü öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ifade ederken dördü öğrencilerin kendileri ile fikirlerini savunma amacıyla tartışabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ikisi öğrencilerin kendilerini arkadaş gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında oluşan öğretmen- öğrenci etkileşiminde, burada belirtilenlerle beraber iki öğretmen sınıftaki tüm öğrencilere bu etkinlikler yardımı ile ulaşabildiklerini belirtirken, biri ise öğrencileri ile beden dilini kullanarak anlaşılabildiklerini belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Öğrenciler benimle daha çok diyalog kurmaya başladılar. Çünkü yorum yapmak istiyorlar. Düşüncelerini kabul ettirmek istiyorlar. Ama bu beceriler

anlamında yetenekli olan öğrenciler için sorun yok; ancak bu becerileri kazanamayan öğrenciler daha çok içlerine kapanıyorlar.” (Ö3)

“Öğrenci etkinlikler sırasında görsel okuma çalışmalarında benimle iletişime geçiyor. İlginç olan normalde ders sırasında konuşmayan benden çekinen öğrenciler görsel çalışma yapılacağı zaman derse katılmak ve bana düşüncelerini söylemek için arkadaşları ile yarışıyor. Bu beceriler sayesinde sınıfta daha çok öğrenciye ulaşabiliyorum.” (Ö4)

“Benimle öğrenciler arasında ki ilişkide de bir gelişme olduğunu söyleyebilirim. Çünkü öğrencinin bu beceriler sayesinde kendine güveni artıyor. Kendine güvenen öğrencilerde öğretmene karşı kendilerini daha rahat ifade edebiliyor. Bazen öğrenciler bir görseli yorumlarken benimle bile tartışıyorlar. Bu çok hoşuma gidiyor.” (Ö5)

“Öğrenciler bu etkinlikler sırasında benimle daha çok iletişime geçmek istiyor. Çünkü en zayıf öğrenci bile görseller hakkında yorum yapmak istiyor. Arkadaşlarını eleştirmek hatta beni eleştirmekten çok büyük bir zevk alıyor. Beni öğretmen olarak değil arkadaşı, tartışabileceği bir olarak görüyor. Bizim de zaten oluşturmaya çalıştığımız böyle bir öğrenci modeli.” (Ö7)

4.2.1.5. Öğrencilerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, öğrencilerinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik gelişmeler olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerinde bu becerilere yönelik çeşitli gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğrencilerinde gözlemledikleri gelişmeler Tablo 35’de sunulmuştur:

Tablo 35. Öğretmenlerin Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler

Öğretmenlerin Öğrencilerde Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak Gözlemledikleri Gelişmeler:	f
<i>Görsel okuma becerisine yönelik gelişmeler:</i>	
Görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşma ve yorum yapabilme.	6
Görselleri daha fazla kelime ile ifade edebilme.	5
Düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade edebilme.	4
Görselleri yorumlama çalışmaları sırasında kendini daha iyi ifade edebilme.	4
Görseller üzerine hikâye yazabilme.	3
Görseller üzerindeki ayrıntıları görebilme.	3
Gördüğü resme duygusunu katarak yorumlama.	2
Görseller arasında sebep sonuç ilişkisi kurma.	2
Cümlelerine daha çok hayal gücü katabilme.	2
Görseller ile ilgili özgün cümleler kurabilme.	1
<i>Görsel sunu becerisine yönelik gelişmeler:</i>	
Kavrama, düşünceye, konuya uygun görseli bulup, kullanabilme.	8
Sunu sırasında çeşitli görsellerden faydalanabilme.	4
Topluluk önünde kendine güvenerek sunum yapabilme.	4
Görselleri kullanarak güzel bir kompozisyon oluşturma.	2
Konuşma becerisi.	1
Görsel materyalleri oluş sırasına göre dizibilme.	1
Sınıfın hepsinde değil, resim yapma yeteneği olan öğrencilerde gelişme var.	1

Bulgular incelendiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin altısının öğrencilerinde görsel okuma becerisine yönelik olarak, görseller üzerinde seri bir şekilde konuşabilme ve yorum yapabilme yeteneklerinin geliştiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşi, öğrencilerin artık görselleri daha çok kelime ile ifade edebildiklerini belirtirken, görüşmeye katılan dörder öğretmen ise öğrencilerin artık düşüncelerini daha düzgün cümlelerle ifade edebildiklerini ve görselleri yorumlama çalışmaları sırasında kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan üçer öğretmen, öğrencilerin görseller üzerine hikâye yazabilme ve görseller üzerinde ayrıntıları görebilme becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerde görsel okuma becerisine yönelik olarak gözlemlenen diğer bir gelişmenin de; öğrencilerin gördüğü resme resmin duygusunu da katarak yorumlama becerisi olduğunu görüşmeye katılan iki öğretmen belirtmiştir. Görüşmeye katılan iki öğretmen, öğrencilerin görseller arasında daha çok sebep-sonuç ilişkisi kurduklarını ve cümlelerine daha çok hayal gücü kattıklarını belirtirken, bir öğretmen ise öğrencilerin görsel okuma çalışmaları sırasında görseller ile ilgili daha özgün cümleler kurma becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden, görsel sunu becerisine yönelik olarak öğrencilerinde görülen gelişmeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerinin artık kavrama, düşünceye, konuya uygun görselleri bulup kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin dördü öğrencilerin sunular sırasında tek tip değil çeşitli görsellerden faydalanma ve öğrencilerin kendilerine güvenerek topluluk önünde sunum yapma becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi, öğrencilerinde görselleri kullanarak güzel bir kompozisyon oluşturma becerisinde gelişme olduğunu, birer öğretmen ise görsel sunu becerisinin öğrencilerinde konuşma becerisini ve görsel materyalleri oluş sırasına göre dizebilme becerisinin geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinde bu beceriye yönelik gözlemledikleri gelişmelere ilişkin bulgularda görüldüğü gibi sadece bir öğretmen görsel sunu becerisinin yetenek gerektiren bir beceri olduğunu ve bu nedenle sadece resim yeteneği olan öğrencilerde gelişme gözlemlediğini belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğrencilerinde gözlemledikleri gelişmeleri öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Görsel okuma becerisi açısından çeşitli gelişmeler gözlemleyebiliyoruz. Örneğin; başlarda bir öğrenci resmi görünce sadece “ev” diyordu. Şimdi ise bunu ifade ederken daha çok kelime kullanıyor. Görseller hakkında konuşurken daha çok kelime kullanıyor. Artık görseller üzerine metinler bile yazmaya başladı. Resimler artık hikâyeleşmeye başladı. Bu öğrencilerin hem hayal dünyasının geliştiğini hem de kelime dağarcığının arttığını gösteriyor. Görsel sunu becerisi anlamında da öğrencilerimde gelişmeler gözlemliyorum. Öğrenciler artık doğru konuda doğru görselleri kullanabiliyorlar. Bir sunu yapacağı zaman kullandığı görsellerde artık çeşitlilik var. Bence bu birazda

öğretmenin görüşü ile ilgili. Öğretmen bu kılavuzu benimserse ve bu beceriyi kazandırmak isterse faydasını görür. Ben özellikle Türkçe programını benimsedim. O yüzden çok faydasını görüyorum.” (Ö2)

“Görsel okumaları öğrencilerin daha seri hale geldi. Görselleri yorumlamalarında gelişmeler var. Kelime hazineleri gelişiyor. Önceden bir resme bakıp düşünen ve ne söyleyeceğini çıkaramayan öğrenciler, ilerleyen zamanlarda o görsel hakkında seri bir şekilde konuşup, yorum yapabilecek düzeye geldiler. Görsel sunu becerisinde ise öğrencilerin sunularında görsel objeler kullanma becerileri gelişti. En azından konuşma becerilerinin geliştiğini söyleyebilirim. Öğrenciler toplum önünde sunumlar yapıyorlar ve böylece kendilerine olan güvenleri de artıyor. İlk başlarda çok çekingenlerdi. Kimse sunum yapmak istemiyordu. Şimdi ise sunuyu yapmak istiyorlar ve sununun neresine hangi görseli kullanacaklarının daha çok bilincine vardılar. (Ö4)

“Görsel okuma becerisi anlamında öğrencilerde; olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma anlamında gelişmeler oluyor. Bir de sınıf içinde kendilerini daha rahat ifade etme, söz alma becerileri gelişiyor. Özellikle görsel materyallerin olduğu derslerde ders daha aktif geçiyor. Çünkü ortada görsel bir nesne var. Doğru- yanlış demeden her öğrenci fikrini söylemeye çalışıyor. Öğrenciler kendilerini daha iyi ifade etme bakımından gelişme gösterdiler. Öğrenciler ilk başta görselleri yorumlarken birbirleri ile aynı cümleleri söylüyorlardı. Resme bakarak sadece; bir ağaç var, insan var derken artık ağaç ve insan arasında bağlantı bile kurabiliyorlar. Görselleri ifade ederken daha çok cümle kurmaya başladılar. Görsel sunu olarak ise öğrenciler konu ile görseller arasında ilişki kurabiliyor. Böylece sunum sırasında konuya uygun görselleri seçebiliyor. Bu öğrencinin konuyu değişik yönleri ile de kavradığını gösteriyor. Yani etkili öğrenme gerçekleşmiş oluyor.” (Ö6)

“Görsel okuma becerisi olarak baktığımda; görsel materyaller kullanarak ders işlediğim zaman öğrencilerimin konuyu daha iyi kavradıklarını gözlemliyorum. Eğer görsel okuma becerisi yönünde düzenli etkinlikler yapılırsa gelişme tabi ki oluyor. Farklı öğrenme stilleri var. Bazı öğrenciler kavram haritası ile daha iyi anlıyor. Bazıları ise görsel objeler üzerinde daha iyi anlıyor. Bazıları ise sözel

anlatımdan iyi anlıyor. Bunların hepsini birden derste kullandığımızda başarı tabi ki daha fazla oluyor. Sene başında öğrencilerim görsel objelerin sadece isimlerini söylüyorlardı. Ama şimdi öğrenci bana; resimde ne anlatılmak istendiğini, konunun özünü verebiliyor. Artık öğrenciler gördükleri resmi bana birkaç cümle ile ifade edebiliyorlar. Öğrencilerim şimdi şunu söylüyor: “ Kış gelmiş, orada yağmur yağıyor. Yağmur bu nedenle yağıyor....” Sene başında öğrenci aynı resmi bana şu şekilde anlatıyordu: “Yaprak var, şemsiye var, kuş var, çocuk var...” ilişki kuramıyordu. Artık öğrenciler görseller üzerine yorum yapabiliyorlar; yorum yapma becerileri gelişti. “Kış gelmiş, havalar soğumuş, insanların şemsiye kullanmaları gerekiyor.” Öğrenciler artık bu şekilde cümleler kuruyorlar. Görsel sunu becerileri olarak; öğrenciler ilk başta doğru yerde doğru materyalleri kullanamıyorlardı. Görselleri kullanarak bir kompozisyon oluşturamıyorlardı. Ama süreç içinde çeşitli görsel ürünler ortaya çıkmaya başladı. Mesela en son şöyle bir çalışma yaptık: “ Şu ana kadar hayatımda olan önemli olaylar” konusunu öğrenciler görsel materyaller kullanarak sundular. İlk başta öğrencilerim fotoğrafları doğru bir kronolojiyle çizemiyordu. Örneğin; bebeklik fotoğrafları en başta olması gerekirken onu ortaya veya sona yerleştirebiliyordu. Şimdi bu resimleri doğru bir kronolojiyle yerleştirebiliyorlar. Öğrenciler artık görsel materyalleri oluş sırasına göre dizmeyi başardılar.” (Ö8)

4.2.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik

Yapılan Çalışmalar Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik yapılan çalışmalar sırasında; planlama, etkinlikler, öğrenme ortamı, ders araç-gereçleri ve değerlendirme açısından ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları sorulmuştur.

Öğretmenlerden sekizi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan planlama çalışmalarda güçlüklerle karşılaştıklarını, öğretmenlerden ikisi ise güçlüklerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Planlama çalışmaları sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirten öğretmenler, hangi alanlarda zorlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 36. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Yapılan Planlama Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Yapılan Planlama Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler:	f
Güçlükle karşılaşanlar:	
Zaman.	3
Araç- gereç temini.	3
Seviye farklılığı.	1
Mevcut fazlalığı.	1
Sosyo ekonomik farklılıklar.	1
Yeni olduğu için planlamanın nasıl olacağı konusundaki bilgisizlik.	1
Güçlükle karşılaşmayanlar:	
Öğrencilerle işbirliği içinde olma.	1
Birinci sınıftan bu yana planlama çalışmalarını yapma.	1

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik yapılan çalışmalardan planlama çalışmaları sırasında güçlükle karşılaştıklarını belirten öğretmenlere, neden güçlükle karşılaştıkları sorulduğunda üçer öğretmen bunun sebebini zamanın yetersizliğine ve araç-gereç teminindeki zorluğa dayandırmışlardır. Görüşmeye katılan birer öğretmen ise öğrenciler arasındaki seviye farklılığının, sınıflardaki mevcut fazlalığının, öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farklılıkların ve becerilerin yeni eklenen beceriler olmasından dolayı planlamanın nasıl olacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamanın, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik planlama çalışmalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan planlama çalışmaları sırasında hangi güçlüklerle karşılaştıklarını öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Planlama açısından baktığımızda; görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrenciler kazanırken en çok zorlandığım konu kesinlikle benim planladığım zaman ile etkinliğin zamanının birbirine uymamasıdır. Örneğin; ben eğer o etkinliğe bir ders saati ayırmışsam çoğu zaman ders sırasında o süreyi aşıyorum. Bu da konuyu yetiştiremememe neden oluyor.” (Ö1)

“Planlamada zorluk çekiyoruz. Örneğin metinlerde bazı CD’leri bulup onları izletmemiz isteniyor. Ama o CD’leri bulmak çok zor. Öğretmen planlamayı bazen kendi çabasıyla yürütmek zorunda kalıyor. Aynısını bulamazsak da benzer materyaller bulmaya çalışıyoruz. Sınıfların çok kalabalık olması da planlamayı zorlaştırıyor. Çünkü planladığımız her etkinliği uygulayamıyoruz. Çok fazla zaman alıyor. Öğrencilerin hepsinden dönüt almakta zorlanıyoruz. Zaman yetmiyor. Bu nedenle planlamayı yaparken hangi etkinliği alacağımız materyali nereden bulacağımız konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö5)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan planlama çalışmaları sırasında öğrencilerle işbirliği içinde olmasından dolayı herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını belirten öğretmen bunun gerekçesini, planlama çalışmalarını öğrencilerle birlikte yapmasına ve öğrencilere süreç hakkında bilgi vermesine dayandırmıştır. Güçlükle karşılaşmadığını belirten diğer bir öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerileri programa eklenmeden önce de bu becerilere yönelik çeşitli çalışmaları yaptığını bu nedenle ne öğrencilerin ne de kendisinin planlama çalışmalarında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde; yalnızca bir öğretmenin güçlükle karşılaşmadığını, dokuz öğretmenin ise çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 37. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulana Etkinlikler Sırasında Karşılaşılan Güçlükler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulana Etkinlikler Sırasında Karşılaşılan Güçlükler:	f
Güçlkle karşılaşanlar:	
Zaman.	6
Araç- gereç temini.	3
Sosyo ekonomik farklılıklar.	2
Bireysel farklılıklar	1
Kılavuz kitapta bulunan etkinliklerin metinle uyuşmaması.	1
Mevcut fazlalığı.	1
Etkinliklerin hep birbirinin tekrarı olması.	1
Etkinliklerin yapılması için öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyması.	1
Güçlkle karşılaşmayanlar:	
Bu becerilere yönelik etkinliklerin birinci sınıftan bu yana uygulanıyor olması.	1

Bulgular incelendiğinde; güçlkle karşılaşan öğretmenlerin çoğunluğunun, en büyük güçlğün kendileri için zaman olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, zamanın etkinlikleri tamamlamaya yetmediğini, bu nedenle etkinliklerin bazılarının ya yarım kaldığını ya da hiç uygulanamadığını belirtmişlerdir. Araç gereç teminin etkinlikler sırasında olumsuzluk yarattığını belirten öğretmenler görüşmeye katılan öğretmenlerin üçünü oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi, bu becerilere yönelik araç gereçlerin her sosyo ekonomik çevrede bulunmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan birer öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların, sınıf mevcudunun fazlalığının, kılavuzda belirtilen etkinliklerin birbiriyle uyuşmamasının ve bazı etkinliklerin birbirinin tekrarı olmasının güçlük yarattığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyduğunu bu durumda kendisi için olumsuzluk oluşturduğunu belirtmiştir. Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, güçlkle karşılaştıkları yönde görüş belirten öğretmen görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

“Bazen etkinlikleri beğenmiyorum. Örneğin; öğrencilerle birlikte yeni bir şiir işledik. Öğrencilerden şiirle ilgili verilen görsellere bakarak şiirin ana duygusunu tahmin etmelerini istedim. Öğrenciler tahminlerde bulundular. Ama dersin sonunda şunun farkına vardık; şiirin ana duygusu ile şiirin resmi birbiriyle uyuşmuyor. Kılavuz kitapta belirttiği ana duygu ile gerçekten görseller birbiriyle uyuşmuyordu. Etkinliklerde böyle sıkıntılarla karşılaşıyorum.” (Ö2)

“Planlamada 40 dakika gösterdiğimiz etkinliği uygulamaya kalkınca 4 saat sürüyor. En büyük sıkıntı bu bana göre. Etkinlikler çok ayrıntılı ama zaman yetmiyor. Örneğin bilgisayar ortamında öğrenciye görsel bir ürün hazırlatmak istiyorsunuz; bunu 1 ders saatinde yetiştiremiyoruz. Etkinlik yarım kalınca da amacına ulaşmıyor.” (Ö6)

Bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikleri birinci sınıftan bu yana uyguladığı gerekçesiyle herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirten bir öğretmen ise bunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Etkinlikler anlamında da hiçbir sıkıntımız yok. Program çok iyi gidiyor. Hatta etkinlik sayıları az bile geliyor. Öğrenciye görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazandırdıktan sonra etkinlikler çok rahat uygulanabiliyor. Ben de birinci sınıftan bu yana öğrencilerime bu becerileri kazandırdığım için, öğrenci artık nerde ne yapacağını çok iyi biliyor.” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılması sırasında oluşan öğrenme ortamının kendileri için bir güçlük çıkarıp çıkarmadığıdır. Öğretmenlerden altısı, oluşan öğrenme ortamının kendileri için bir güçlük oluşturduğunu; dördü ise herhangi bir güçlük oluşturmadığını belirtmiştir. Güçlükle karşılaştığını ve karşılaşmadığını belirten öğretmenler, bunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 38. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Oluşan Öğrenme Ortamı Açısından Karşılaşılan Güçlükler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılması Sırasında Oluşan Öğrenme Ortamı Açısından Karşılaşılan Güçlükler:	f
<i>Güçlükle karşılaşanlar:</i>	
Sınıf yönetimi.	5
Sınıfın oyun alanına dönmesi.	3
Fiziksel ortamının uygun olmaması.	3
Tartışma ortamının çok sık oluşması ve sınıfta kargaşaya yol açması.	2
Çeşitli materyallerin kullanılmasının gerekliliği.	1
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar.	1
<i>Güçlükle karşılaşmayanlar:</i>	
Öğrencilerin zevk alarak etkinlikleri yapması.	3
Edilgen durumdaki öğrencilerin de etkin duruma gelmesi.	1

Bulgular incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının, bu becerilerin kazanımı sırasında oluşan öğrenme ortamında en çok sınıf yönetiminde zorlandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler bunu; sınıfta her öğrencinin bir şeyler yapmak istemesi, bu nedenle çok fazla gürültü olması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıfın bu becerilere yönelik etkinlikler uygulandığında oyun alanına döndüğünü üç öğretmen belirtmiştir. Alt ve orta sosyo ekonomik düzeye sahip okluda görev yapan üç öğretmen ise sınıfın fiziksel ortamının, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik her etkinliği uygulamaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra; bu becerilere yönelik etkinlikler sırasında sınıfta tartışma ortamı oluşması ve bunun kargaşaya neden olmasının öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenlerin sayısı ise ikidir. Birer öğretmen ise; bu becerileri kazanmak için çok çeşitli materyallerin kullanılmasının gerektiği, ancak her sınıf ortamında bu materyalleri oluşturmanın mümkün olmadığını ve öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olmasının öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu yöndeki düşüncelerini açıklarken aşağıdaki ifade kullanmışlardır:

“Öğrenme ortamı açısından çok büyük sıkıntı ile karşılaşmıyorum. Ama bazen görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uyguladığımız etkinlikler sırasında sınıf oyun alanına dönüyor. Bu durum sınıfı tekrar toplayıp, verimli bir öğrenme ortamını oluşturmamı gerektiriyor. Bu becerilerin kazanımı sırasında öğrencilerin hepsi görseller hakkında konuşmak, yorum yapmak istiyor. Her öğrencinin bir fikri var. Bu durumda bazen aralarında hararetli tartışmalar çıkabiliyor. Bu gibi zorluklarla karşılaşıyorum.” (Ö2)

“Öğrenme ortamı açısından bu becerilere baktığımızda sınıf kontrolü zorlaşıyor. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bir etkinlik yaptığımız sırada dışarıdan birisi gelse bu sınıfta ne oluyor diye sorabilir. Çünkü diğer becerilere göre görsel okuma ve görsel sunu becerileri daha fazla hareket, aktivite gerektiriyor. Öğrenciler etkinlikleri yaparken çok zevk alıyorlar ama sınıfı sonradan toparlayamıyorum. Bu da benim için büyük bir olumsuzluk oluyor. Öğrenme ortamını görsel okuma ve görsel sunu becerilerine göre oluşturmakta zorlanıyorum.” (Ö8)

Öğrenme ortamı açısından herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirten öğretmenlerden üçü bunun sebebini, öğrenciler zevk alarak etkinlikleri yapıyor olmasına, biri ise edilgin durumdaki öğrencilerin bu beceriler yardımıyla etkin duruma gelmesine dayandırmışlardır. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencileri daha etkin hale getirdiğini, öğrencilerin dersten zevk almaya başladığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrenme ortamına faydası oluyor. Çünkü bu beceriyi öğrenciler kazanırken edilgin durumda olan öğrenciler de derse katılmış oluyor. Normal şartlarda parmak kaldırmayan, derse katılmayan bir öğrenci bile içinde görsellik olan bir etkinlik yaptığımızda düşüncelerini söylemek için arkadaşları ile yarışıyor. Bu beceri sayesinde geçen yıl 3 öğrencimi derse katmayı başardım. Öğrenciler bu beceri sayesinde doğru, yanlış diye düşünmeden resimler üzerinde konuşabilme özgüvenine sahip oluyor.” (Ö1)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan ders araç-gereçleri açısından güçlükle karşılaşmış karşılaşılmadığı sorusuna; görüşmeye katılan öğretmenlerin yedisi çeşitli güçlükle karşılaştığını, üçü ise herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirtmiştir.

Tablo 39. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler Açısından Karşılaşılan Güçlükler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler Açısından Karşılaşılan Güçlükler	f
<i>Güçlükle karşılaşanlar:</i>	
Araç-gereçlerin temin edilememesi.	6
Bu becerilerin çok fazla araç-gereç kullanılmasını gerektirmesi.	2
Araç-gereçlerin öğrenci yaşantısına uymaması.	2
Öğrencilerin araç-gereç temininde sorumluluk almaması.	1
<i>Güçlükle karşılaşmayanlar:</i>	
Okulumda araç-gereç eksikliği bulunmuyor.	3
Metne uygun araç-gereci kendi çabamla temin edebiliyorum.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin altısı, araç-gereçlerin temini konusunda sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan araç gereçler açısından güçlükle karşılaştıklarını belirten öğretmenlerin ikisi bu becerilerin çok fazla araç-gereç kullanılması gerektiğini, ikisi ise araç-gereçlerin öğrenci yaşantısına uymamasından dolayı güçlükle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise öğrencilerin araç-gereç temininde sorumluluk almamasının kendisi için bu becerileri kazandırırken olumsuzluk yarattığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde kullanılan araç-gereçler açısından güçlükle karşılaştıklarını belirten öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Araç-gereç anlamında çok büyük sıkıntılar var. Bu beceriler çok fazla araç-gereç kullanmayı gerektiriyor. TV, CD, poster, bilgisayar vb. ancak her okulda bunların bulunmasının düşük bir ihtimal olduğunu düşünüyorum. Tamamıyla

tepeden inme bir program. Okullar hazır değil. Öğretmen gayreti ile yürütebilecek bir program. Yapacağımız aşamalar belirli; kılavuz kitap sıralamayı vermiş, ama onları uygulamak için araç-gereçler yetersiz kalıyor.” (Ö4)

“İşlediğimiz metinlerde bahsedilen görseller bazen öğrencilerim için çok soyut kalıyor. Çünkü bazı öğrencilerin ön yaşantılarında o görseller bulunmuyor. Bu yüzden öğrenci görsel ve konu arasında ilişki kuramıyor. Öğrencilerin aile ortamı, sosyo ekonomik düzeyi bu araç-gereçleri temin etmesi için elverişli değilse zorluk yaşıyoruz. Farklı düzeylere göre farklı araç-gereçleri bulmaya çalışıyoruz. Çünkü her öğrenci her araç-gerece ulaşamaz. Biz öğretmenler bile programda belirtilen CD'lere ulaşamıyoruz.” (Ö6)

“Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar var. Bir konuyu anlatırken belirli görsel araç-gereç kullanırsam, bu sınıftaki bazı öğrencilere hitap ediyor ama bazılarına hitap etmiyor. Çünkü onun yaşantısı ile o görseller bağdaşmıyor. Bun nedenle öğrenme ortamını iyileştirmek adına daha çeşitli görseller kullanmamız gerekiyor ki öğrenme ortamını iyileştirelim ve daha çok öğrenciye ulaşalım. Bu açıdan araç-gereçlerin bir kısım öğrenciye değil de tüm öğrencilere hitap etmesine önem veriyorum.” (Ö8)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü ise okulunda araç-gereç eksikliği bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise görüşmeye katılan bir öğretmen, okulunun yeni bina olduğu için araç-gereç eksikliğinin çok fazla olmadığını, olan eksiklikleri de kendi bireysel çabasıyla tamamlayabildiğini belirtmiştir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kaydından örnekler sunulmuştur:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri için uyguladığım etkinliklerde araç-gereç sıkıntısı çekmiyorum. Metne uygun ortamı ben oluşturabiliyorum. Tabi zorlanıyoruz ama bir şekilde bireysel çabamızla halletmeye çalışıyoruz. Keşke sınıflar 45 kişi değil de 20 kişi olsaydı. O zaman eminim daha kolay olurdu. Araç-gereç anlamında okulumuz iyi durumda. Okul binamız yeni, teknolojik donanımı var, bilgisayarlarımız, tiyatro salonumuz, müzik odalarımız var. Çok büyük bir sıkıntıyla karşılaştığımı söyleyemeyeceğim.” (Ö5)

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik karşılaşılan güçlüklerden son olarak, ölçme- değerlendirme çalışmaları sırasında ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları sorulmuştur. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirten öğretmenler, bunun hangi güçlükler olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 40. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesi Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesi Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Güçlükler:	f
<i>Güçlükle karşılaşanlar:</i>	
Ölçme değerlendirme formlarının sayısının fazlalığı.	4
Zaman.	4
Ölçme değerlendirme formlarının maliyeti.	3
Kılavuzda belirtilen ölçme değerlendirme formları ile sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılamayacağı inancı.	3
Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğinin bilinmemesi.	3
Seviye farklılığı.	2
Ürünleri öğrencilerin hazırladığı konusunda güvensizlik.	1
<i>Güçlükle karşılaşmayanlar:</i>	
Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime katılma.	1

Öğretmenlerin tamamına yakını çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişler, sadece bir öğretmen herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirtmiştir. Güçlükle karşılaşmayan öğretmen; ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime katıldığı için herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını; neyi, nasıl değerlendireceği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde; görüşmeye katılan dört öğretmenin, ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında en çok ölçme değerlendirme formlarının sayısının fazlalığı nedeniyle, bu çalışmaları yaparken zaman sıkıntısı oluşmasının güçlük oluşturduğunu belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda üç öğretmen; ölçme

değerlendirme formlarının çok fazla olduğu için onları çoğaltmanın maddi açıdan çok fazla külfet getireceğini belirtmiştir. Üç öğretmen ise kılavuzda belirtilen ölçme değerlendirme formları ile sağlıklı bir ölçme değerlendirme çalışmaları yapılacağına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Neden böyle düşündükleri sorulduğunda; öğretmenler, formların her öğrenciye hitap etmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra üç öğretmen, programa yeni eklenmesinden dolayı görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğinin bilinmemesinin de değerlendirme çalışmaları sırasında, güçlük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan iki öğretmen, öğrenciler arasındaki seviye farklılığının ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında güçlük oluşturduğunu belirtirken bir öğretmen ise öğrencilerin bu becerilere yönelik oluşturdukları ürünleri kendilerinin hazırladığı konusunda güvensizlik duyduğunu, bu nedenle de bu becerilere yönelik sağlıklı ölçme değerlendirme yapamadığını belirtmiştir. Öğretmenler, ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını açıklarken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirirken değerlendirme formları benim için sıkıntı oluyor. Her tema sonunda hangi becerinin ne ölçüde kazanıldığını ölçmek için değerlendirme sorularını \ ölçeklerini kendim hazırlıyorum. “Öğrenci görsel okuma becerisinde bu davranışı gösterdi. Görsel sunu becerisinde şu davranışı gösteremedi.” Şeklinde hazırlıyorum. Yeni programın gerektirdiği gibi değerlendirme yapıyorum. Ama kılavuz kitapta yer alan ölçekleri kullanmadığımı ifade etmek istiyorum. Ölçme- değerlendirme formlarını kendim hazırlıyorum. Kılavuz kitapta yer alan formlar zaman ve maliyet açısından külfet benim için. Bunun yanı sıra onlarla sağlıklı bir ölçme değerlendirme çalışması yapılabilceğini düşünmüyorum.” (Ö2)

“Ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında bu becerilere dair en büyük zorluk öğrenciler arasındaki seviye farklılığı oluyor. Bazı öğrenciler görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde daha başarılı olurken bazı öğrenciler daha başarısız olabiliyorlar. Bunu nasıl ölçebileceğimizi bilmiyoruz. Çünkü ölçütler belirli bir düzeye göre hazırlanmış. Bu becerilerde hangi öğrenci düzeyini hangi ölçüte göre değerlendirebileceğimi bilemiyorum. Bu beceriler için öğrencileri yazılı sınav yapmamız mümkün değil. Notla değerlendirme mümkün olmuyor. Sadece öğrencinin önüne görsel koyup onu okumasını bekliyoruz.” (Ö5)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri için ölçme değerlendirme gerçekten sıkıntı yaratıyor. Çünkü bu becerilerine yönelik ev çalışmaları verdiğim zaman öğrenci; bu çalışmanın hangi aşamasında var, nerelere katkı yapmış bilemiyoruz. Güvenirliliği azalıyor. Bana gelen çalışmaların kime ait olduğunu bilemiyorum. Öğrenciler annesine ve babasına ödevi söylüyor; aile internetten ödevi çıkarıp geliyor. Bunun sonucunda öğrencilerden ödevler için; kendi cümlelerini kurmaları, çıkarım yapmalarını bekliyoruz. Ama yine de kontrolü çok zor oluyor. Sadece öğretmen gözetiminde etkinlikler yapılırsa ve arkasından hemen ölçme değerlendirme çalışması yapılırsa çok sıkıntı olmaz. Bunun da ne ölçüde mümkün olabileceği tartışılır. Çok fazla zaman yaratmak gerekir.” (Ö7)

4.2.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin TDÖP’ye Eklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen diğer bir soru da TDÖP’ye görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesinin gerekli olup olmadığı sorusudur. Öğretmenlerin altısı bu becerilerin eklenmesinin gerekli olduğunu, dördü bu becerilerin TDÖP’ye eklenmesinin gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Bu becerilerin programa eklenmesinin gerekli olduğunu düşünenler bunun gerekçelerini şu şekilde açıklamışlardır:

Tablo 41. TDÖP’ye Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Eklenmesinin Gerekliliği

TDÖP’ye Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Eklenmesinin Gerekliliği:	f
Gerekli olduğunu düşünenler:	
Gördüğünü yorumlayabilme becerisi.	3
Günlük hayatta karşılaştığı olayları yorumlama.	3
Tüm öğretmenlerin bu becerileri kazandırma zorunluluğu.	2
Öğrenci merkezli eğitim.	1
Farklı bakış açıları ve yorumlama becerilerini geliştirme.	1
Gerekli olmadığını düşünenler:	
Programa eklenmeden önce de becerilerin kazandırılıyor olması.	4
Diğer becerilerin kazanımı için zamanın azalması.	2
Öğretmene ayrı bir külfet getirmesi.	1
Sınav sistemine uygun olmaması.	1

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP'ye eklenmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin üçü bunun sebebini, öğrencilerin bu beceriler yardımıyla günlük hayatta karşılaştıkları olayları yorumlama ve gördüğü görselleri yorumlayabilme becerilerini kazanmalarına dayandırmışlardır. Görüşmeye katılan iki öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programa eklenmesiyle beraber öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri kazandırma zorunluluğu getirdiğini, bu nedenle programda yazılı olarak bu becerilerin bulunmasının öğretmenlerin görsellikle ilgili çalışmaları kendi isteklerine bağlı olma durumunu ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan birer öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programa eklenmesinin programın amacı olan öğrenci merkezli eğitime katkı sağladığını ve bu becerilerin öğrencilerin olaylar karşısında farklı bakış açıları ve yorumlama becerisi kazanmalarına yardımcı olması nedeniyle TDÖP'ye eklenmesinin gerekli olduğunu aşağıdaki ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir:

“TDÖP'ye görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi kesinlikle gerekliydi. Bu becerilerin yardımı ile öğrencilerin yorumlama yetenekleri ve olaylara bakış açıları gelişmiştir. Daha önce de görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik çalışmalar yapıyorduk. Ama bu başlık altında değildi. Bu becerilerin eklenmesi çok olumlu olmuştur. Çünkü önceden bazı öğretmenler uyguluyordu. Şimdi ise bu becerilere yönelik çalışma yapan öğretmen sayısı artmıştır.” (Ö2)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerin derse katılımını sağladığını düşünüyorum. Önceden; dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri vardı. Bu bence bizi biraz daha öğretmen merkezli bir ders yapmaya zorluyordu. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri sayesinde öğrenci merkezli ders işliyoruz. Öğrencileri derse katılmaya itiyoruz. Öğrenciler bu beceriler sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar. Bir de daha çok öğrencinin duyu organına hitap ediyoruz. Biliyorsunuz çocuğun ne kadar çok duyu organına hitap edersek öğrenme o kadar kalıcı oluyor.” (Ö5)

“Programa görsel okuma ve görsel sunu becerilerin eklenmesi gerçekten çok gerekliydi. Çünkü öğrenci okul ortamını $2+2=4$ şeklinde bilmeyecek. Daha

aktif, sosyal olacak. Öğrenci dışarıdaki hayatta sadece 2+2=4 eder demeyecek. Öğrenci dışarıda kendini ifade edecek. Bu nedenle okullarda bizim öğrencilere bunu kazandırmamız gerekiyor. Bu da görsel okuma ve görsel sunu becerileri sayesinde gerçekleşecektir. Öğrencilerin günlük hayatta kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için bu beceriler gerekliydi.” (Ö6)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’ye eklenmesinin gerekli olmadığını düşünen öğretmenlerin dördü bunun sebebini; programda yer almadan önce de bu becerilerin öğrencilere kazandırılıyor olmasına dayandırmışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programa eklenmesi sonucunda diğer becerilere (okuma, konuşma, yazma, konuşma) zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan birer öğretmen ise bu becerilerin öğretmene ayrı bir külfet getirdiği için ve öğrencilerin girecekleri sınavlara bu becerilerin hitap etmediği için bu becerilerin programa eklenmelerinin gerekli olmadığını düşündüklerini belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Daha önceki TDÖP’de öğrencilere konunun ardından test çözmek için zaman kalıyordu. Şimdi öğrenciler test çözecek zaman bulamıyorlar. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde öğrencilerin hepsi aktif olmak istiyorlar. Bütün öğrenciler sunum yapmak, tartışmak istiyorlar. Ders saati yetmiyor. Önceden dil bilgisi konuları vardı. Onlarla ilgili testler çözüyorduk. Kes yapıştır çalışmalarını, görseller ile ilgili etkinlikleri istersek yapıyorduk. Ama şimdi değişen programla birlikte işlediğimiz her metinde görsellerle ilgili birkaç etkinlik yapmak durumunda kalıyoruz. Öğrencilerden OKS sınavında görsel okuma yapmalarını istemeyecekler, yine dil bilgisi ile ilgili sorular olacak. TDÖP değişti ama sınav sistemi değişmedi. Sınavlarda yine aynı tip sorular var. Dershaneye gidemeyen çocuklara ne olacak? Burada bazı yanlışlıklar var, umarım düzelir.” (Ö8)

“Aslında yeni bir beceri değil. Ben 13 yıllık öğretmenim, ilk yıldan bu yana bu becerileri kullanıyordum. Sadece isimlenmemişti, bu kadar formlara bağlı kalınmamıştı. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri şimdi bir kalıba sokuldu. Bence bu becerilerin ayrı bir beceri gibi programda yer almasına hiç gerek yoktu. Tamam, çok yararlı beceriler, ama ayrı bir beceri olmasına gerek yoktu.

Bu bize formlar olsun, etkinlikler olsun, değerlendirme olsun ayrı bir külfet getirdi. Diğer öğretmenler de böyle düşünüyor. Biz zaten kullanıyorduk. Türkçe dışındaki derslerde de biz bu becerileri kullanıyoruz. Neden sadece Türkçe dersine böyle bir beceri eklendi?” (Ö9)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde ne gibi değişiklikler oluşturduğu sorusunu öğretmenler şu şekilde cevaplamışlardır:

Tablo 42. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersinde Oluşturduğu Değişiklikler

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersinde Oluşturduğu Değişiklikler:	f
<i>Olumlu değişiklikler:</i>	
Kendini ifade etme becerisini kazanma.	6
Türkçe dersine karşı daha çok ilgi duyma.	5
Türkçe dersini daha eğlenceli hale getirme.	3
Kendine güven.	3
Aktif olma.	2
Türkçe dersinde daha çok öğrenciye ulaşılabilme.	1
<i>Olumsuz değişiklikler:</i>	
Sınavlara yönelik çalışmalar yapmak için zaman yetersizliği.	2
Türkçe dersinde bir değişiklik oluşturduğunu düşünmüyorum.	1

Bulgular incelendiğinde; altı öğretmenin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde, öğrencilere kendilerini daha iyi ifade etme becerileri kazandırdığını belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin, bu beceriler sayesinde Türkçe dersine daha çok ilgi duyduğunu belirten öğretmenlerin sayısı ise beştir. Öğretmenlerden üçü; bu beceriler sayesinde Türkçe dersinin daha eğlenceli hale geldiğini belirtirken, üç öğretmen ise öğrencilerin bu beceriler sayesinde kendilerine güveninin arttığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan iki öğretmen ise öğrencilerin bu beceriler yardımıyla Türkçe dersinde daha aktif olduklarını, bir öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerileri yardımıyla Türkçe dersinde daha çok öğrenciye ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe

dersinde olumlu değişiklikler yaptığını düşünen öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu beceriler Türkçe dersinde öğrencilerin daha aktif olmalarını sağladı. Öğrencilerin eleştirel bakış açısını geliştirdi. Böylece öğrencinin ifade becerisi gelişti. Türkçe derslerinden artık daha çok zevk alıyoruz.” (Ö6)

“Bu beceriler Türkçe dersini daha eğlenceli hale getiriyor. Öğrenciler daha iyi araştırmacı oluyorlar. Çünkü zevk alıyorlar. Soyut bilgi bu beceriler sayesinde somut hale geliyor. Öğrencilerin ifade becerileri gelişiyor. Kişisel olarak öğrencileri geliştiriyor. Çünkü onlara kendilerine güvenmeyi öğretiyor.” (Ö9)

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi bu becerilere yönelik çalışmaların, sınava yönelik çalışmaları engellediğini, biri ise bu becerilerin Türkçe dersinde hiçbir değişiklik yaptığını düşünmediğini belirtirken öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Türkçe dersinde aslında görsel okuma vardı. Biz daha önceden de kelime verip, onlar ile ilgili öğrencilere resim yaptırıyor, resimleri yorumlatıyorduk. Bunlar vardı zaten sadece ayrı bir başlık konuldu. Türkçe derslerinde çok büyük bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.” (Ö1)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi bana göre iyi bir düşünce değildi. Çünkü çocukların okumaları geriledi. Daha önce bir metni 3–4 defa okuyabiliyorduk. Zamanımız kalıyordu, ama şimdiki uyguladığımız programla buna vakit bulamıyoruz. Etkinlikleri yetiştireceğiz, materyalleri bulacağız derken çocukların okumalarını gerilettik. Metinler her yerde bölünüyor; burada dur çocuğa şu soruyu sor, çocuğa şu görseli yorumlat gibi yönergeler var. Çocuk yorumlayamıyor. Metinler çok uzun, çocuk anlam ilişkisi kuramıyor. Bana göre görsel sunu becerisine hiç gerek yoktu. Görsel okuma becerisini de biz daha önceden zaten uyguluyorduk. Öğrencileri metinlere adapte etmek için öğrencilere görsellerle ilgili çeşitli sorular soruyorduk. Resim yorumlatıyorduk, başlıkla resim arasındaki uyumu soruyorduk. Türkçe dersinde bir değişiklik yaptığını düşünmüyorum.” (Ö5)

Öğretmenlere yöneltilen, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere yaşantılarında neler kazandıracağı, sorusuna öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir:

Tablo 43. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğrencilere Kazandıracakları

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğrencilere Kazandıracakları:	F
Çevrede gördükleri görselleri anlamlandırıp, yorumlayabilme.	5
Kendini daha iyi ifade edebilme.	5
Eleştirel bir bakış açısı geliştirme.	2
Kendine güven duyma.	2
Türkçeyi en iyi şekilde kullanma.	1
İletişim becerilerini geliştirme.	1
Medya okuryazarlığı.	1
Bir şey kazandıracağını düşünmüyorum.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin beşi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere, çevrelerinde gördükleri görselleri anlamlandırıp, yorumlayabilme becerisi kazandıracağını düşündüklerini belirtirken, beş öğretmen ise öğrencilerin bu beceriler yardımı ile kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracağını düşünen öğretmenler görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisini oluştururken, iki öğretmen de bu becerilerin öğrencilerde kendilerine olan güven duygusunu geliştireceğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan birer öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilerde; Türkçeyi en iyi şekilde kullanma, iletişim becerilerini geliştirme ve medya okuryazarlığı becerisini kazanma şeklinde gelişmeler sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere bir şey kazandıracağını düşünmediğini belirtmiştir. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere kazandıracağı becerileri belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Bu becerilerin kazanılması ile birlikte öğrencilerin Türkçeyi en iyi şekilde kullanacaklarını düşünüyorum.” (Ö2)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin; öğrencilerde yorumlama yeteneğini ve eleştirel bakış açısını geliştireceğini düşünüyorum. Çünkü biz öğrencilere görselleri yorumlarken başkalarını da eleştirebilme yeteneğini kazandırıyoruz. Ona kendi yorumunu, arkadaşlarının yorumunu da katarak bir bakış açısı geliştiriyor. Yani yorumlama yeteneği ve eleştirel bakış açısı geliyor.”(Ö5)

“Medya okuryazarlığı diye bir ders var. Bence bu beceriler oraya doğru gidiyor. Öğrenciler günlük yaşantılarında medyada ne görürseler onu anında alıyorlar. Görüyor ama gördüğü şeyden yorum çıkaramıyor. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri sayesinde herkes verilen her mesajı almak zorunda olmayacak. Oradaki kahramanın verdiği mesaj ile yetinmeyecek. Öğrenciler gördükleri her olaydan, filmde, reklâmdan kendilerine göre yorum yapıp bir anlam çıkaracaklar. Bu anlamda bu becerilerinin öğrencilere çok büyük faydalarının olacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Öğrencilere ileriki yaşantılarında bu beceriler; eleştirebilen, şekilcilikten uzak bir toplum üyesi olabilmeyi kazandıracaktır. Öğrenciler bu beceriler sayesinde toplumda kendilerine güvenen bireyler olacaklardır. Ayrıca toplumda gördükleri yaşadıkları olayları kendilerine göre yorumlayabileceklerdir. İzledikleri filmleri, reklamları eleştirebileceklerdir.(Ö9)

4.2.1.8. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Olarak TDÖP’de Yapılan Açıklamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TDÖP’de yer alan; görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik öğretmenler için yapılan açıklamaların incelenip incelenmediği sorusuna öğretmenlerin tamamı açıklamaları okuyup, incelediğini belirtmiştir.

Tablo 44. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerin Yönelik Kılavuz Kitapta Yapılan Açıklamaların İncelenme Durumu

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerin Yönelik Kılavuz Kitapta Yapılan Açıklamaların İncelenme Durumu:	f
İncelediğini belirtenler.	10
İncelemediğini belirtenler.	0

TDÖP’de yer alan; görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik öğretmenler için yapılan açıklamalardan, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların yeterli olup olmadığı öğretmenlere sorulmuştur. TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımları açısından yapılan açıklamaları yeterli bulmayan öğretmenler bunun sebeplerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 45. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımlarına Yönelik Yapılan Açıklamaların Yeterliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımlarına Yönelik Yapılan Açıklamaların Yeterliliği:	f
<i>Yeterli olduğunu düşünenler:</i>	
Kazanımlar her öğretmenin anlayabileceği bir şekilde ifade edilmiştir.	4
<i>Yeterli olmadığını düşünenler:</i>	
Açıklamalar yeterli ancak uygulanabilir değil.	2
Kazanımlar her sosyo ekonomik düzeye uygun değil.	2
Kazanımlar kesin bir çizgi ile belirtilmemiş, yoruma açık.	2
Geleneksel eğitim- öğretim yöntemlerinden vazgeçmememiz.	1

Öğretmenlerin dördü, kazanımlar açısından bu açıklamaların yeterli olduğunu, altısı ise kazanımlar açısından programda belirtilen açıklamaların yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan dört öğretmen, öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların her öğretmenin anlayacağı şekilde ifade edildiğini belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin ikisi açıklamaları yeterli bulduğunu ancak, bunların

uygulanabilir olmadığını belirtmiş, iki öğretmen ise kazanımların her sosyo ekonomik düzeye uygun olmadığını belirtmiştir. Görüşmeye katılan iki öğretmen ise kazanımların programda kesin çizgilerle belirtilmediğini ve öğretmenlerin yorumuna açık olduğunu söylemiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler; öğretmenlerin kendi kişisel fikirlerine göre kazanımları yorumlamalarının sorun teşkil edeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise; kendi geleneksel eğitim, öğretim yöntemlerinden vazgeçemediği için kazanımlara yönelik yapılan açıklamaların kendisine hitap etmediğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik, öğretmen kılavuz kitabında yapılan açıklamaların yeterli olup olmadığı şu şekilde ifade etmişlerdir:

“TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik olarak öğretmenler için yapılan açıklamaları yeterli buluyorum. Bence her öğretmen yapabilir. Daha önce uyguladığımız program daha zordu. Şimdi yeni programda kazanımlar çok açık.” (Ö2)

“Kazanımlar açısından görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kılavuz kitaptaki açıklamaları pek yeterli bulmuyorum. Burada karşılaştığımız sorunun sebebi belki de bizim hala eski yöntemlerle kazanımları kazandırmaya çalışmamız olabilir. Örneğin kılavuz kitap görsel okuma ve görsel sunu becerileri için “ gördüğü görselleri yorumlar” diyorsa; biz yok bu kazanımı şöyle değiştirsek daha iyi olur diyoruz. Bazen bunları yapmıyor değiliz. Kendi bildik davranışlarımızdan vazgeçemiyoruz. Böylece kılavuz kitaba ön yargılı yaklaşmış oluyoruz.” (Ö8)

“Açıklamalar yeterli ama sadece onlara bağımlı kalmamalıyız. Biz biraz araştırmacı bir toplum değiliz. Kılavuz kitapta verilen kazanımları değişik kaynaklardan da araştırsak daha faydalı olabilir. Bazı kazanımlar bilgi gerektiriyor. Bazıları ise yorum gerektiriyor. Benim yorumum farklı sizin yorumunuz farklı. Kılavuz kitabın arkasında o kazanımlar ile ilgili açıklamalar olsaydı daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Yani kazanımların kılavuz kitapta kesin çizgilerle belirtildiğini düşünmüyorum.” (Ö9)

Öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler ile ilgili programda yapılan açıklamaların yeterli olup olmadığı konusunda neler düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlasının, etkinliklere yönelik yapılan açıklamaların yeterli olduğunu düşündükleri Tablo 46’da görülmektedir.

Tablo 46. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanılmasına Yönelik Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği	f
<i>Yeterli olduğunu düşünenler:</i>	
Etkinliğin her basamağı açıkça belirtilmiştir.	4
Açıklamalar yeterli, çevremize göre etkinlikleri düzenleyebiliriz.	2
<i>Yeterli olmadığını düşünenler:</i>	
Açıklamalar yeterli ama her çevreye uygun değil.	2
Etkinlik süreleri belirtilmemiş.	1

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerle ilgili kılavuz kitapta yapılan açıklamaları görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü, etkinlik basamaklarının kılavuz kitapta açıkça belirtildiği gerekçesiyle, ikisi ise açıklamaların sosyo-ekonomik çevreye göre düzenlenebileceği gerekçesiyle yeterli olduğunu düşündüklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Etkinlikler güzel, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş, basamakları da açık ifade edilmiş. Yeterli açıklamalar var.” (Ö4)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uyguladığımız etkinlikler için verilen bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Açıkça belirtilmiş ama yetmediği yerde de biz bir şeyler ekliyoruz. Kılavuz kitap zaten al bunu ver öğrenciye demez. Sadece öğretmene yol göstermek için vardır. Öğretmen ondan da faydalanabilir, kendisi karma bir eğitim- öğretim ortamı da oluşturabilir. Bana göre sadece kılavuz kitaba bağlı kalmak doğru bir şey değil. Her okul

farklı, her öğrenci farklı; bu nedenle o kılavuzda ki her bilginin her okula uyması düşünülemez.” (Ö6)

“Etkinlikler ile ilgili açıklamalar yeterli hatta fazla bile. Öğretmenler kılavuz kitaba bakarak görsel okuma ve görsel sunu becerileri için hangi etkinliği nasıl uygulayacağını bilebilir diye düşünüyorum. Çünkü öğretmen seçip uygulasin diye, orada fazla sayıda etkinlik vermişler. Öğretmen de sınıfının düzeyine göre etkinlikleri çok rahat seçip uygulayabilir.” (Ö9)

Açıklamaların yeterli olmadığını düşünenler öğretmenlerin ikisi, açıklamaları yeterli bulduğunu ancak her çevreye uygun olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise açıklamaları yeterli bulmamasının sebebinin; etkinliğin ne kadar sürede yapılacağını kılavuzda belirtilmemiş olması ve bunun da etkinliklerin uygulanması sırasında zaman açısından sıkıntı yaratması olduğunu belirtirken şu ifadeyi kullanmıştır:

“Etkinlikler ile ilgili açıklamalarda zorlanıyoruz. Tabii ki bunun çevre ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında kılavuz kitapta yer alan etkinliklerden bazılarının çıkarılması gerekiyor. Çünkü kılavuz kitapta uygulanması önerilen etkinliklerin ne kadar sürede uygulanacağı belirtilmemiş. Bu, etkinliklerin uygulanması sırasında zaman sıkıntısı oluşturuyor. Ayrıca bazı etkinliklerin semte göre değiştirilmesi gerektiğini, her etkinliğin her semte uygun olmadığını düşünüyorum. (Ö2)

TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak metin işleme süreci açısından öğretmenler için yapılan açıklamaların yeterli olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 47’de sunulmuştur:

Tablo 47. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Metin İşleme Süreci İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Metin İşleme Süreci İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği:	f
Yeterli olduğunu düşünenler:	
Metin işleme sürecinin basamakları açık bir şekilde belirtilmiş.	7
Yeterli olmadığını düşünenler:	
Açıklamalar yeterli ama uygulanabilir değil.	3
Geleneksel metin işleme yöntemlerinden vazgeçememe.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yedisi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik, metin işleme süreci ile ilgili yapılan açıklamaların yeterli olduğunu düşündüğü Tablo 47’de görülmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını metin işleme sürecinin basamaklarının programda açık olarak belirtildiğini ifade etmiştir. Açıklamaların yeterli olmadığını düşünen üç öğretmen; açıklamaların yeterli olduğunu ama uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise geleneksel metin işleme yönteminden vazgeçemediği için programda yapılan açıklamaları yeterli bulmadığını belirtmiştir. TDÖP’nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uygulanan metin işleme süreci ile ilgili yaptığı açıklamaları yeterli bulup bulmadıklarını görüşmeye katılan öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Metin işleme süreci güzel açıklanmış. Metin işleme sürecinin hangi basamağında görsel okuma, hangi basamağına görsel sunu becerisine yönelik çalışma yapacağımız açık olarak belirtilmiş.” (Ö3)

“Metin işleme süreci açısından; görsel okuma ve görsel sunu becerilerini hangi basamakta kazandıracağımızı kılavuz belirtmiş. Metni işlerken görsel okumaya yönelik hangi çalışmaları nerede yapacağımı net bir şekilde anlayabiliyorum. Kılavuz kitabı takip etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Kılavuz kitabı okumuyorsan zaten verilen bilgileri anlayamazsın.” (Ö7)

“Metin işleme süreci kılavuz kitapta çok güzel anlatılmış. Ben hangi beceriyi hangi aşamada kazandıracağımı biliyorum. Çünkü kılavuz kitapta notlarla,

çeşitli görsellerle, açıklamalarla bunu çok iyi ifade etmişler. Ama burada da çevrenin önemi büyük, çünkü öğretmen kendi öğrencilerine hitap etmediğini düşünüyorsa o bilgileri takip etmek istemeyebiliyor. (Ö8)

“Metin işleme süreci anlamında kılavuz kitaptan pek faydalandığımı söyleyemeyeceğim. Ben kendi bilgilerime göre metni işliyorum. O konuda kılavuz kitap bana çok açıklayıcı gelmiyor. Belki de ben alıştığım yöntemi bırakmak istemiyorum.” (Ö9)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan açıklamaların yeterli olup olmadığı sorusuna görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı açıklamaları yeterli bulduğunu, diğer yarısı da açıklamaları yeterli bulmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 48. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinlikler Sırasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler İle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliği:	f
<i>Yeterli olduğunu düşünenler:</i>	
Açıklamalar okunup, incelenirse yeterlidir.	3
Araştırıp, kendini geliştiren öğretmenler için açıklamalar yeterlidir.	2
<i>Yeterli olmadığını düşünenler:</i>	
Yöntem ve teknikler açıkça belirtilmemiş.	3
Öğretmene araştırma yapma zorunluluğu getiriyor.	2
Nerede, hangi yöntem ve tekniğin nasıl kullanılacağı öğretmenin deneyimine bağlı.	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü, TDÖP’nin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile ilgili yaptığı açıklamaların okuyup, inceleyen öğretmenler için yeterli olduğunu belirtmiştir. Açıklamaları yeterli bulan iki öğretmen ise; araştırıp, kendini

geliştiren öğretmenler için bir zorluk olmadığını dile getirirken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterli. Öğretmenler kılavuz kitaptan yararlanmak isterlerse ve okurlarsa açıklamaların yeterli geleceğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Yöntem ve teknikler açısından baktığımızda görsel okuma ve görsel sunuyu destekliyor. Bunun öğretmenin ders işleme yöntemine bağlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen sadece sunuş yoluyla öğretimi tercih ederse sıkıntı çıkabilir. Çünkü görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanması sırasında olumsuzluklar olacaktır. Buluş yoluyla öğretim yöntemini kullanıyorsa sıkıntı olmayacaktır. Yöntem ve teknikler bakımından öğretmenin araştırıp, kendini geliştirmesi gerekiyor. Böylece kılavuz kitap öğretmenler için daha anlaşılır olacaktır.” (Ö5)

TDÖP’nin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile ilgili yaptığı açıklamaları yeterli bulmayan öğretmenlerin üçü, yöntem ve tekniklerin hangi beceriler için kullanılacağını açık olarak programda belirtilmediğini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan iki öğretmen ise, programda belirtilen yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamaları, öğretmenlere araştırma yapma zorunluluğu getirdiği için yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen; hangi beceriye hangi yöntem ve tekniğin kullanılabileceğinin, öğretmenin deneyimine bağlı olduğunu düşündüğünü bunu kılavuzdan öğrenemediklerini belirtirken aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili kılavuz kitapta ayrı bir yöntem teknik verilmemiş. Bana bu açıdan yeterli değil gibi geliyor. Çünkü bütün yöntem ve teknikler bir arada verilmiş. Öğretmen araştırıp, hangi yöntemin hangi beceriye uygun olduğunu bilirse sorun yok. Ama bunun dışında verilen bilginin yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö1)

“Yöntem ve teknik açısından kılavuz kitapta verilen bilgileri yeterli bulmuyorum. Yöntem ve tekniğin nerede nasıl kullanılacağı bana göre deneyimle kazanılacak bir durum. Çünkü ben kılavuz kitapta verilen yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda değilim. Bazen daha farklı yöntem ve teknikleri kullanmak benim sınıfım için çok daha verimli oluyor. Öğrencilerin ilgisine göre, öğretmenin deneyimine göre değişen bir durum, kılavuz kitap yöntem ve teknikler açısından biraz yetersiz kalıyor.” (Ö8)

Öğretmenlere sorulan diğer bir soru da; TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan açıklamaların, ölçme ve değerlendirme çalışmaları açısından yeterli olup olmadığı sorusudur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin, üçü çeşitli sebeplerle bu açıklamaları yeterli bulduğunu, yedisi ise açıklamaların yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Açıklamaları yeterli bulan ve bulmayan öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 49. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Açıklamaların Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Açısından Yeterliliği

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Yapılan Açıklamaların Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Açısından Yeterliliği:	f
<i>Yeterli olduğunu düşünenler:</i>	
Açıklamalar açık, anlaşılır ve bilgilendirici düzeydedir.	2
Araştırıp, kendini geliştiren öğretmenler için açıklamalar yeterlidir.	1
<i>Yeterli olmadığını düşünenler:</i>	
Hangi ölçütle hangi becerilerin ölçülüp değerlendirileceği açık değil.	5
Açıklamalar yeterli ama uygulanabilir düzeyde değil.	1
Açıklamalar az ve yetersiz, bireysel çaba gerektiriyor.	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü TDÖP’nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nasıl olacağı konusunda yeterli açıklama yaptığını ifade etmiştir. Programın yaptığı açıklamayı yeterli bulan öğretmenlerin ikisi, açıklamaların açık, anlaşılır ve bilgilendirici düzeyde olduğunu dile getirirken; bir öğretmen ise araştırıp, kendini geliştiren öğretmenler için

açıklamaların yeterli olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin görüşme kaydından örnekler sunulmuştur:

“Ölçme ve değerlendirme basamakları açıklanmış. Hangi metinden sonra hangi ölçme- değerlendirme çalışmalarının yapılabileceği verilmiş. Kılavuzun arka sayfalarında da ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar da var ama uygulayan çok az öğretmen vardır. Çünkü gereğinden fazla, çok zaman ve emek isteyen bir iş olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nasıl yürütüleceği kılavuz kitapta açıklanmış. Ama burada da öğretmene iş düşüyor. Çünkü dipnotları, verilen bilgileri iyi okumalı ki hangi metinde hangi ölçme değerlendirme çalışmasını yapacağını bilsin.” (Ö10)

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nasıl olacağı konusunda, programın yeterli açıklama yapmadığını düşünen öğretmenlerin beşi programda; hangi ölçütle hangi becerilerin ölçülüp değerlendirileceğinin açık olmadığını, biri açıklamaların uygulanabilir düzeyde olmadığını belirtirken, bir öğretmen ise ölçme değerlendirme çalışmalarının bireysel çaba gerektirdiğini belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Kılavuz kitapta yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik belirtilen ölçme değerlendirme ifadelerini yeterli bulmuyorum. Açıklamaların çok az olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle ölçme değerlendirme çalışmalarını bireysel çalışmalarına göre yürütüyorum.” (Ö2)

“Ölçme ve değerlendirme açısından açıklamaları genel olarak yeterli buluyorum. Her metnin sonunda hangi ölçme değerlendirme çalışmasını yapabileceğimiz belirtilmiş. Ama görsel okuma ve görsel sunu olarak baktığımızda yeterli bulmuyorum. Her öğretmen bu formların hangi becerileri ölçtüğünü bilemez. Çünkü numaralar verilmiş, bu metinden sonra şu ölçme değerlendirme yapılacak diye ifadeler var. Kılavuzun arkasında da bu ölçme değerlendirme çalışmaları açık bir şekilde ifade edilmiş. Yalnız genel olarak ifadeler var yani becerilere göre

ayrılmamış. Öğretmen ölçme değerlendirme çalışmasını yaptığında hangi beceri için yaptığını bilmiyor. Bu ölçme değerlendirme formları 5 beceri gibi 5 gruba ayrılabilir. Böylece öğretmen hangi formula hangi beceriyi ölçüp değerlendirdiğini bilir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri için formlar daha açık ama görsel okuma ve görsel sunu becerileri için açık değil.” (Ö4)

“Ölçme değerlendirme açısından kılavuz kitap açık ve net değil. Kılavuz kitap sadece ölçme değerlendirme formlarını vermiş, çoğu da aynı form, onarlı uygulayın diyor. Ben ölçme değerlendirme açısından kılavuz kitabı hiç yeterli bulmuyorum. Ben o formları kullansam bile o formlar ile birlikte görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin hani boyutunu değerlendirmiş olacağım, bunu bilmiyorum.” (Ö9)

4.2.1.9. TDÖP’nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere TDÖP’de temele alınan eğitim yaklaşımlarının uygunluğu ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenler, TDÖP’de temele alınan eğitim yaklaşımlarından, yapılandırmacı yaklaşımının ve çoklu zekâ yaklaşımının uygunluğu hakkında ki düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Tablo 50. TDÖP’de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği

TDÖP’de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği:	f
Yapılandırıcılık Yaklaşımı:	
<i>Uygulanabilir bulanlar:</i>	
Bilgiyi birçok yolla verilerek, kalıcılık artırılıyor.	1
<i>Uygulanabilir bulunmayanlar:</i>	
Bu yaklaşımı daha önce duymadım.	8
Amacına uygun kullanılmıyor.	1
Çoklu Zekâ Yaklaşımı:	
<i>Uygulanabilir bulanlar:</i>	
Farklı zekâ alanlarına sahip öğrenciler keşfediliyor.	5
İyileştirilmiş eğitim - öğretim ortamı.	3
Bütün duyu organları ile derse katılma.	3
Daha çok öğrenciye ulaşılabilirlik.	2
<i>Uygulanabilir bulunmayanlar:</i>	
Bu yaklaşımı daha önce duymadım.	4

Görüşmeye katılan öğretmenlere ilk önce yapılandırmacı yaklaşımı uygulanabilir bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını bu yaklaşımı daha önceden duymadıklarını belirtmiş o nedenle bu soruya cevap verememişlerdir. Bir öğretmen ise bu yaklaşımın amacına uygun kullanılmadığını, öğretmenlerin henüz böyle büyük bir değişikliğe hazır olmadığını belirten öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Evet, bu yaklaşım hakkında bilgim var. Kılavuz kitapta verilen etkinliklerde, çalışmalarda tamamen yapılandırmacı yaklaşım temele alınmış. Bu güzel bir geçiş eğitimimiz için. Ama bizde alt yapı eksikliği var. Öğrencilerin metni önceden görmemesi gerekiyor. Çünkü çalışma kitabında öğrencilerin metni görmeden yapmaları gereken çalışmalar var. Öğrenci görselleri önceden görmeyecek. Bunun içinde okullarda öğrencilerin dolaplarının olması

gerekiyor. Öğrenciler evde metni, görselleri önceden görmeyecek. Öğrenciler etkinlik esnasında düşünüp, yorum yapacaklar. Öğrencilerin elinde kitap olursa; öğrenciler önceden metni görmüş oluyor. Çalışma kitabında sorular şu şekilde: “ şu resme bakarak metnin konusunu tahmin et” daha önce bu öğrenciler zaten metni gördüler ve okudular. Bunun sonucunda öğrenci hemen soruyu yapıyor. Burada amaç öğrencilerin resme bakarak yorum yapmaları olmalı, ama bu amaca ulaşamıyoruz. Madem böyle bir program var, bunu doğru, amacına uygun uygulayalım ki bir işe yarasın.” (Ö7)

TDÖP’de temele alınan yapılandırmacı yaklaşımının uygun bulunduğunu belirten öğretmene yapılandırmacı yaklaşımdan ne anladığı sorulduğunda, aşağıdaki cevabı vermiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşımı; bir kazanımın farklı boyutlarda alınıp, farklı yaşantıları, farklı kavramları da içine katarak bir bütün hale getirilmesi olarak algılıyorum. Bu sayede bilginin kalıcılığı da artıyor. Çünkü bilgiyi öğrencilere birçok yolla sunuyoruz.” (Ö5)

Görüşmeye katılan öğretmenlere programda temele alınan diğer bir yaklaşım olan çoklu zekâ yaklaşımının, TDÖP’de temele alınması konusunda neler düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin beşi bu yaklaşımı farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere yardımcı olduğu için uygulanabilir bulunduğunu, üçü ise eğitim-öğretim ortamını iyileştirdiği için bu yaklaşımın programda temele alınan bu yaklaşımı uygulanabilir bulunduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen ise çoklu zekâ yaklaşımının programda temele alınmasının öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtirken; bu yaklaşımın, öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirten iki öğretmen ise bu yaklaşımın programda yer almasından dolayı daha çok öğrenciye ulaşabildiğini belirtmiştir. TDÖP’de temele alınan çoklu zekâ yaklaşımını uygulanabilir bulan öğretmenler, çoklu zekâ yaklaşımını şu ifadelerle açıklamışlardır:

“Çoklu zekâ yaklaşımını; öğrencilerin sadece bir duyuyla değil de bütün duyu organları ile derse katılması diye yorumluyorum. Öğrencinin, müzik, matematik, resim, sanat, beden anlamında farklı yeteneklerinin göz önüne alınarak

etkinliklerin hazırlanmasıdır. Öğrencilerin geliştirilebilir yeteneklerinin farkına varılarak ders işlenmesi olarak tanımlayabilirim.”(Ö5)

“Çoklu zekâ eğitimimize sonradan katılan bir program oldu. Önceden kara tahtaya sadece bilgileri yazıyorduk, sadece sözel zekâyâ sahip öğrencilere bilgileri aktarabiliyorduk. Ama o bilgilerin yanına bir de resim çizersen görsel zekâyâ sahip öğrencilere de hitap ediyorsun. Çoklu zekâda öğrenciler; dram asını yapıyor, şarkısını söylüyor, çizimini yapıyor, kendisine hitap eden bilgi alma yollarını kullanmakta özgürler. Bence öğretmenin bunların hepsini bir arada kullanabilme becerisinin olması gerekiyor. Öğretmen çoklu zekânın ne olduğunu biliyor ama nasıl uygulayacağı konusunda eksiklikleri varsa, bu kuramı bilmen de bir işe yaramıyor. Görsellerle, kavram haritalarıyla, balık kılçığı uygulayarak, drama yaparak; farklı öğrenme alanlarına sahip öğrencilere de hitap ediyorum. Bu anlamda benim için olumlu gelişmeler sağladı. Daha çok öğrencime ulaşabiliyorum.” (Ö7)

“Çoklu zekâ yaklaşımını biliyorum ve kullanıyorum. Bu yaklaşımda öğrencide aktif olan tüm zekâları çalıştırmaya çalışıyorsun. Öğrenciler aynı zamanda birden fazla zekâlarını çalıştıracak etkinlikler yapabiliyorlar. Bu durumda farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler de konuyu öğrenmiş oluyorlar, derse katılmış oluyorlar.” (Ö8)

Görüşmeye katılan dört öğretmen ise çoklu zekâ yaklaşımının TDÖP’de temele alınmasının uygun olup olmadığı sorusuna bu yaklaşımı daha önce duymadığını belirterek cevap verememişlerdir.

Öğretmenlere; TDÖP’de temele alınan eğitim yaklaşımlarını uygulamada nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenler bu yaklaşımların uygulamada neler kazandırıp neler kaybettiğini iki başlık altında şu şekilde belirtmişlerdir:

Tablo 51. TDÖP’ de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulamada Değerlendirilmesi

TDÖP’ de Temele Alınan Eğitim Yaklaşımlarının Uygulamada Değerlendirilmesi:	f
<i>İyileştirilmiş eğitim-öğretim ortamı.</i>	6
Kendine güvenen ve kendini iyi bir şekilde ifade edebilen öğrenciler.	3
Araştıran, inceleyen öğrenciler.	3
Bilginin kalıcılığı.	2
Eğlenceli dersler.	1
Hayata karşı donanımlı olma.	1
Görerek, duyarak, yaşayarak öğrenme.	1
<i>Düşünsel anlamda olumlu yaklaşımlar ancak geçiş çok çabuk olmuştur.</i>	4
Hizmet içi eğitim gerekiyor.	2
Veliler bu yaklaşımlarla ilgili bilgi sahibi değil.	2
Her sosyo ekonomik düzeye uygun değil.	1
Sınav sistemi ile bu yaklaşımlar birbiri ile uyuşmuyor.	1

Öğretmenlerin altısı bu yaklaşımların iyileştirilmiş eğitim-öğretim ortamı sağladığını belirtmiştir. İyileştirilmiş eğitim-öğretim ortamının kendileri için ne demek olduğu sorulduğunda; görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü kendine güvenen ve kendini iyi bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin, üçü ise araştırıp, inceleyen öğrencilerin iyileştirilmiş eğitim-öğretim ortamını oluşturduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlayan ortam, birine göre ise eğlenceli geçen dersler iyileştirilmiş eğitim ortamını oluşturmaktadır. Öğrencilerin gerçek hayata karşı donanımlı olmalarının ve öğrencilerin görerek, duyarak, yaşayarak öğrenmelerinin eğitim ortamını iyileştirdiğini görüşmeye katılan birer öğretmen belirtirken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Yapılandırmacı ve çoklu zekânın ne olduğunu bilemiyorum. Ama öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olmasının öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu görebiliyorum. Öğrenciler geleceğe daha donanımlı hazırlanırlar. Kendilerine güveniyorlar ve kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.” (Ö2)

“Yeni eğitim yaklaşımları ile programın daha verimli olduğunu söyleyebilirim. Öğrenciler öğrenirken; görmeli, duymalı ve uygulamalı. Çocuk, duyu organlarını ne kadar çok kullanırsa o bilgiler o kadar kalıcı oluyor. Bu yaklaşımları tek tek ne olduğunu bilmiyorum ama öğrenciye kuru bilgiler vermektense onları, görerek, duyarak, yaşayarak öğrenmeye teşvik ettiğini söyleyebilirim. Böylece kalıcı öğrenme gerçekleşmiş oluyor. Öğrenciler zekâları çerçevesinde gelişim gösteriyorlar.” (Ö6)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü ise düşünsel anlamda bu yaklaşımın faydaları olabileceğini ancak bu programa geçişin çok çabuk olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebi sorulduğunda öğretmenlerin ikisi, bu yaklaşımların hizmet içi eğitim gerektirdiğini, ikisi velilerin bu yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmadığını, biri sınav sistemi ile bu yaklaşımların uyuşmadığını ve bu yaklaşımların her sosyo ekonomik düzeye uygun olmadığını düşündüklerini belirtirken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bu yaklaşımlar hakkında her öğretmenin hizmet içi eğitimine alınması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu yaklaşımların tam olarak ne ifade ettiklerini bilmiyorum. Ama yaklaşımları uygun buluyorum. Öğrenci merkezlik öğrenciyi araştırmaya, incelemeye teşvik ediyor. Fakat öğrencinin evinde kitap yoksa bilgisayar ve interneti yoksa ailesinin eğitim seviyesi yeterli değilse öğrenci bu araştırmaları nerede yapacak? Sınıfta nasıl sunup, nasıl aktif olacak? Bunların cevabını hala düşünüyorum. Öğrenciye bir ödev veriyoruz, öğrenci internete koşuyor. Çünkü ailesi yardımcı olamıyor, evinde öyle bir araştırma alanı yok, öğrenci de dışarıya koşuyor. Bence bu program; merkez okullar göz önünde tutularak, her öğrencinin ailesinin eğitim seviyesinin yüksek olduğu düşünülerek hazırlanmıştır.” (Ö3)

“Bu eğitim yaklaşımlarını uygulamada beğeniyorum. Ama velilerin ilgisinin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Sadece bizim benimsememizle olmuyor. Velilerinde bu yaklaşımlara ilgi göstermesi ve desteklemesi gerekiyor. Daha önceki programa alışmışız. Biz anlatıyoruz, öğrenciler dinliyor. Ben bu yeni sisteme geçerken çok zorlandım. Bazen farkında olmadan dersin yarısında eski sistemle derslere devam ettiğim oluyor. Tabii alışkanlıkları silmek kolay

olmuyor. Ama öğrencilerin dersten zevk, aldıklarını, konuyu daha iyi öğrendiklerini görünce doğru bir uygulama yaptığımıza inanıyorum.” (Ö8)

“Bu eğitim yaklaşımlarının artıları çok fazla. Sadece dil bilgisi anlamında eksiklikler var. Bence de dil bilgisi olmasın. Ama bunu sınavda da sormasınlar. Öğrenciye ben derste dil bilgisi konularını sezdiriyorum. Ama öğrenci deneme sınavında dil bilgisi soruları ile karşılaşılıyor. Bana öğretmenim bunu bana öğretmediniz diyor. Aslında ben ona öğrettim ama isim vermedim. Dil bilgisi konusunda gerçekten büyük yanlışlıklar var. Ben aslında yeni programı çok seviyorum. Ama sınavda sorulanlar ile programda belirtilenler birbirleri ile uyuşsa bir sorun çıkmayacak. Bunun dışında bu yaklaşımlar öğrencileri daha aktif hale getirdi. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttı.” (Ö10)

4.2.1.10. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Genel Görüşleri

Anket ve görüşme formunda, öğretmenlere sorulan son soru görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin belirtmek istedikleri önerileri veya düşünceleri olup olmadıklarıdır. Öğretmenlerin anket ve görüşme formunda yer alan bu soruya verdikleri cevaplar birlikte değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin görüşlerini belirtmiş, bir kısmı ise bu becerilere yönelik önerilerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Tablo 52. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine İlişkin Önerileri/
Düşünceleri

Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine İlişkin Önerileri/ Düşünceleri:	f
<i>Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin düşünceler:</i>	
<i>Olumlu İfadeler:</i>	
Kendini daha iyi ifade edebilen öğrenciler.	2
Türkçeyi daha iyi kullanan bireyler.	1
Çevrede görülen olayları, görselleri, nesneleri, yorumlayabilen ve eleştirelebilen öğrenciler.	1
<i>Olumsuz İfadeler:</i>	
Görsel sunu becerisine hiç gerek yoktu, görsel okuma becerisini öğrenciler önceden de kazanıyorlardı.	1
<i>Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin öneriler:</i>	
Metinlerde verilen görseller daha ayrıntılı olabilir.	2
Bu becerilerle ilgili öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı.	2
Bakanlık her okula gerekli araç-gereçleri göndermeli.	2
Bu beceriler sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de kazandırılmalı.	2
Gezi, gözlem, kamp imkânlarımız artırılmalı.	1
Becerileri kazanmaya zaman kalması için metinler kısaltılmalı.	1
Mevcut azaltılmalı.	1
Her sosyo ekonomik düzeye göre etkinlikler düzenlenmeli.	1
Türkçe ders saatleri artırılmalı.	1
Öğrenci çalışma kitabında bulunan görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri artırılmalı.	1

Görüşmeye katılan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini görüşmede dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan iki öğretmen görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kendini daha iyi ifade edebilen öğrencilere ulaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin olumlu düşüncelerini belirten birer öğretmen ise bu becerilerin,

öğrencileri Türkçeyi daha iyi kullanan bireyler haline getireceğini ve bu beceriler yardımıyla öğrencilerin çevrelerinde gördükleri olayları, görselleri, nesneleri inceleyip, yorumlayabilen ve eleştirebilen bireyler olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin olumsuz düşüncesini belirten bir öğretmen ise öğrencilerin görsel sunu becerisine ihtiyacı olmadığını, görsel okuma becerisinin de programa bu beceriler eklenmeden öncede de kazandırıldığını belirtirken şu ifadeyi kullanmıştır:

“Son olarak şunu söyleyebilirim ki: Görsel okuma çalışmalarını biz zaten yapıyorduk. Metin işleme sürecinde öğrencileri derse katmak için görsel okumayı kullanıyorduk. Görsel sunuya ise hiç gerek yoktu. Bu becerilerin ayrı bir başlık altında verilmesine gerek olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3)

Bulgular incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini daha iyi kazanabilmelerine yönelik neler yapılabileceği konusundaki önerilerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi, metinlerde verilen görsellerin daha ayrıntılı olabileceğini belirtirken, iki öğretmen de bu becerilerle ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda iki öğretmen becerilerin kazanımı sırasında araç-gereç eksikliğinden doğabilecek sıkıntıların giderilmesi için, bakanlığın her okula gerekli araç-gereçleri göndermesi gerektiği fikrini belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin ikisi; bu becerilerin Türkçe dersinde değil diğer derslerde kazanılması gerektiğini belirtirken, birer öğretmen ise becerileri daha kolay kazandırabilmek için metinlerin kısaltılmasını, gezi, gözlem ve kamp imkânların artırılmasını, sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği ve her sosyo ekonomik düzeye göre farklı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan birer öğretmen, Türkçe ders saatinin artırılması gerektiğini ve öğrenci çalışma kitabında bulunan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örneklerinin artırılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Görüşmeye katılan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Metinler ile birlikte verilen görseller biraz daha ayrıntılı olabilir. Bu görseller daha çok geliştirilebilir. Resimlerin yanına anahtar kelime verilebilir. Bunun

gibi eklemeler yapılırsa görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasının daha kolay olacağına inanıyorum.” (Ö2)

“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili öğretmenlerin bir hizmet içi eğitime alınması gerektiğini düşünüyorum. Bu kavramları ilk defa duyan öğretmenler var. Belki bunu yapıyordur ama görsel okuma, görsel sunu olduğunu bilmiyordur. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin sadece Türkçe derslerinde değil, öğrencilerin hayatını etkileyen diğer derslerde de ön plana çıkarılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“Gayet güzel ama daha fazla CD’ler oluşturulabilir. Örneğin, metinlerle ilgili çizgi filmler veya kısa filmler oluşturulabilir. Bu öğrenmeyi etkileyebilir. Biz bu CD’leri bulamıyoruz. Bunları kılavuzla birlikte gönderseler çok iyi olur. Bunun dışında öğrenci çalışma kitabında bulunan görsel sunu etkinliklerini artırılrsa daha iyi olur. Çünkü çalışma kitabı görsel okumaya ağırlık vermiş ama görsel sunu ile ilgili etkinlik sayısı çok az. Buna göre çalışma kitapları yeniden düzenlenmesinin iyi olacağını düşünüyorum.” (Ö10)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde; TDÖP’de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik, kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme çalışmaları ile TDÖP’nin temele aldığı eğitim yaklaşımları, elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı bulgular tartışılmıştır.

5.1. Kazanımlara İlişkin Tartışma

TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına ilişkin elde edilen nicel bulgular ve nitel bulgular, bu başlık altında birlikte yorumlanmıştır.

5.1.1.Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Tartışma

TDÖP’de beşinci sınıf görsel okuma becerisine yönelik olarak on beş, görsel sunu becerisine yönelik olarak ise on bir kazanım bulunmaktadır. TDÖP’de yer alan görsel okuma becerisinin kazanımları; şekil, resim ve sembollerini yorumlama, kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojileri ile verilen bilgileri sorgulama ve yorumlama ile sosyal olayları ve doğadaki değişimleri yorumlama olarak gruplandırılabilir. Görsel sunu becerisi kazanımlarını ise bilgi, düşünce ve izlenimleri; resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirme, bilgileri tablo ve grafiklerle sunma ve sunularında içeriğe uygun olan bilişim teknolojilerinden yararlanma şeklinde gruplandırabiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, TDÖP’de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin, katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin, tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerde, anket bulguları doğrultusunda, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini genel olarak öğrencilerin seviyelerine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlere, kazanımların uygunluğuna yönelik daha kapsamlı bulgulara ulaşmak amacıyla, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel açıdan öğrencilerin

seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler, bilişsel ve devinışsel açıdan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirirken, duyuşsal açıdan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarını öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler; TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarının bilişsel açıdan öğrencilerin hepsine hitap etmediğini belirtmiş, gerekçe olarak da öğrenciler arasında bilişsel düzeylerine ve sosyo ekonomik düzeylerine yönelik farklılıklar bulunmasını göstermişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları dünyaya hitap etmeyen kazanımların amacına ulaşamayacağını düşündüklerini dile getirip, kazanımların sosyo-ekonomik düzeylere ve öğrencilerin seviyelerine göre sınıflandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Piaget’e göre somut işlemler döneminde bulunan çocuklar 7-12 yaş aralığındadır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri de somut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde öğrenciler sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma işlemlerini gerçekleştirebilirler. Ancak soyut olan kavramları tam olarak anlayamazlar. A.B.D.’de 1990 yılında Garrod ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, beşinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğu (%72) soyut işlemler döneminin başlangıcında görölmektedir (Aktaran Erden ve Akman, 1998). Bu araştırma sonucu gösteriyor ki beşinci sınıf öğrencilerinin bir kısmı aralarında bulunan bireysel farklılıklar (kalıtım, yaş, hazır bulunuşluluk, zekâ vb.) nedeniyle, soyut kavramları kullanmaya ve üzerinde fikir yürütmeye başlarken, bir kısmı hâlen somut kavramlar üzerinden öğrenmeye devam etmektedir. “Öğrencilerden, bilişsel düzeyleri üstündeki etkinliklerde başarılı olmaları beklenmemelidir. Özellikle derslerdeki soyut kavramların, somut materyallerle desteklenerek işlenmesi her öğretim düzeyinde önemli görölmektedir” (Erden ve Akman, 1998, s. 60). “Bruner ve Vygotsky de çocukların öğrenmesini sağlamak için somut nesnelerle ve materyallerle çalışmasının sağlanmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Bruner ve Vygotsky, çocuğun nesneleri tutmasının, hissetmesinin, sıralamasının, onlarla işlemler yapmasının, kavramları kazanmasına yardımcı olacağını ve çocuğun soyut düşünmeye de kolaylıkla geçmesine yardımcı olacağını düşünmektedirler” (Senemoğlu, 2004, s. 58). Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler arasında bulunan bireysel farklılıklar nedeniyle, öğrencilerin farklı bilişsel

seviyede olmasından kaynaklanan sorunları nedeniyle, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarını bilişsel açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünmüş olabilirler.

Öğrenciler arasında bulunan farklılıklardan biri olan ailenin sosyo ekonomik düzeyi de öğrencilerin bilişsel gelişimini etkilemektedir. Aile faktörünün, ilkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına etkisi üzerine araştırma yapan Aslan (1994); başarılı öğrencilerin anne ve babalarının lise ve üniversite mezunu olduğu, gelir düzeylerinin orta ve üst düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çam, (2006) ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre öğrencilerin görsel okuma puanlarının farklılaşıp, farklılaşmadığını araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Anne-babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin görsel okuma puanları daha yüksektir. 1-3, 4-5 kişilik ailelerde yaşayan öğrencilerin görsel okuma puanları, kalabalık ailelerde yaşayanlara göre daha yüksektir. Ailenin ortalama gelirine göre görsel okuma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında ortalama gelir yükseldikçe görsel okuma puanlarının da yükseldiği saptanmıştır. Araştırmalarda görüldüğü gibi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler de öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük ya da orta düzeyde olmasından dolayı, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun bulmamış olabilirler.

Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını duyuşsal açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin görsellere karşı ilgileri olduğunu bu durumda öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Uygulanan etkinlikleri sevmeyen öğrenci derse karşı hatta okula karşı olumsuz duygular geliştirebilir. Buna karşın uygulanan etkinliklerden zevk alan öğrenciler, derse, okula karşı olumlu duygular geliştirebilirler. Öğrencilerin ilgisini derse çekmek için görseller iyi araçlardır. Sözel olarak anlatamayacağımız bilgileri, duyguları, karmaşık, soyut konuları görseller yardımı ile somutlaştırabiliriz. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalar öğrencinin, aktif olduğu, düşüncesini özgürce savunabildiği, somut araç-gereçler yardımıyla kendisini ifade edebildiği ve bu yolla hoş yaşantılar kazanabildiği bir ortam oluşturur. Sınıfta kendini özgür hisseden, ilgisini çeken çalışmalar yapan ve başarılı olduğunu hisseden öğrencinin de o çalışmalara karşı olumlu duygular

geliştirmesi beklenen bir durumdur. Araştırmaya katılan öğretmenler de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmalar sırasında, öğrencilerinin daha istekli ve kendilerine güvenli olması nedeniyle, bu becerilere yönelik kazanımları duyuşsal açıdan öğrencilerine uygun olduğunu düşünmüş olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f:6) görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygun bulmamışlardır. Bu konuda görüşleri alınan öğretmenlerin bazıları, öğrenciler arasında seviye farklılığı ve sosyo ekonomik farklılıklar olduğunu, bu nedenle de öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarını devinişsel açıdan kazanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Senemoğlu'na (2004) göre psiko-motor becerilerin öğretimi ve yoklanması ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli değildir. Oysa bu alandaki davranışların doğası, gerek aşamalı sınıflamanın yapılması, gerekse öğretimi ve yoklanması ile ilgili çalışmalar için diğer iki alandan (bilişsel ve duyuşsal) daha uygundur. Çünkü psiko-motor becerilerin doğrudan gözlenme olanağı vardır. Ancak, bu becerilerin okul öğrenmelerindeki önemi son yıllara kadar göz ardı edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler de psiko-motor becerilerin kazanımına yönelik çalışmaları gerçekleştirmedikleri için öğrenciler psiko-motor becerileri yerine getirmekte zorlanıyor olabilirler.

Arslan ve Arslan'ın (2006) yaptığı bir araştırmada 4.sınıf Türkçe ders kitaplarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar açısından uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre, MEB'e ait Türkçe çalışma kitabında bulunan soruların % 84'ü bilişsel alan düzeyindedir. Türkçe çalışma kitabında duyuşsal alana yönelik soruların oranı % 16'dır. Devinişsel alana yönelik bir soru örneğine ise rastlanmamıştır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik olarak uygulanan etkinliklerde, çeşitli görseller oluşturma, çeşitli görselleri kullanarak sunum yapma gibi beceri gerektiren çalışmalarda yapılmaktadır. Öğrencilerin bu çalışmalar sırasında, zihin-kas koordinasyonunu gerektiren davranışları uygulaması gerekmektedir. Ancak insanların belli bir alanla ilgili psiko-motor davranışlarındaki yeterlilik düzeyleri arasında önemli farklılıklar vardır. İnsanların bir beceriye ne derecede sahip olduklarını belirlemek amacıyla, genellikle becerinin sonucuna (ürüne), beceriyi gösterme sürecine ya da her

ikisine birlikte bakılır (Erden ve Akman, 1998). Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri öğrencilerinin bazılarının üç boyutlu maketler oluşturabilirken, bir kısmının oluşturamadığını ve yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğrenciler arasında bulunan bireysel ve sosyal farklılıklar, öğrencilerin aynı anda aynı psiko-motor davranışları göstermelerine engel olabilir. Bu nedenle öğrenciler yardıma ihtiyaç duyabilirler ve öğretmenler de öğrencilerin bu beceriyi kazanamadığını düşünebilirler. Ancak Vygotsky, çocuğun gelişiminde yetişkinin rolünün çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında gelişimleri beslenir (Aktaran Senemoğlu, 2004, s. 54). Bu nedenle öğretmenler tarafından, öğrenciler arasında bulunan psiko-motor beceri düzeyleri arasındaki farklılıkları gözlemlemeli ve yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle birlikte veya arkadaşlarıyla çalışma ortamları yaratılmalıdır.

“Becerilerin öğrenilmesinde öğrencilerin isteği ve öğrenmeye yönelik güdülere de çok önemlidir. Bu nedenle, öğrenme işinin başında öğrencinin doğruya yakın davranışları bile pekiştirilerek başarılı olma duygusu yaratılmalıdır” (Erden ve Akman, 1998, s. 225). Aksi takdirde öğrenciler başarısızlık duygusuna kapılabilir ve bu becerilere karşı olumsuz duygular geliştirebilirler. Bu durum becerilerin kazanımı sırasında öğretmenlere daha büyük güçlükler oluşturabilir. Bu nedenle de öğretmenler, TDÖP’de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanımları devinişsel açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun bulmamış olabilirler.

Öğretmenlerin, beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını duyuşsal açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun bulurken; bilişsel ve devinişsel açıdan, öğrencilerin seviyelerine ve sosyo ekonomik düzeylerine uygun bulmadıkları söylenebilir. Öğrenciler arasında bulunan bireysel ve sosyo ekonomik farklılıklar, öğrencilerin aynı anda aynı becerileri kazanmasını güçleştirebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler de, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının bu nedenlerden dolayı her öğrenciye hitap etmediğini düşünmüş ve öğrencilerin seviyelerine uygun bulmamış olabilirler.

5.1.2. Kazanımlara Yönelik TDÖP'nin Anlatım Diline İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP'nin beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının açık ve anlaşılır şekilde ifade edilip, edilmediği sorulduğunda, ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%73) ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası ise TDÖP'de bu becerilere yönelik kazanımların açık ve anlaşılır olarak ifade edildiğini ancak, kazanımların bütün öğrencilere hitap etmemesi nedeniyle uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının öğretmenlerin anlayabileceği açıklıkta belirtilmesinin, bu becerilerin kazanımlarının anlaşılmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. TDÖP'de kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir. Kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir" şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait davranışları tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir: "Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir" (MEB, 2004, s. 128). Zahorik'e göre (1995) "bilgi, bir başkasının tanımladığı değil, bireyin kendi birikimlerinin üzerine kurduğu, kendisinin yapılandığıdır, değişkendir" (Aktaran Yangın, 2005, s. 505). Her ne kadar uygulamalar sırasında yapılacaklara bağlı olsa da sözcük olarak ele alındığında, kazanımın öğrenmenin öğrenci tarafından gerçekleşeceği düşüncesini yansıttığının, temele alınan yapılandırmacılıkla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yeni programda öğrencilerin kazanımları beklenen beceriler, ayrı başlık altında listelenmiştir. Böylece hangi beceriye yönelik hangi kazanımların öngörüldüğünün anlaşılması yönünde kolaylık sağlanmıştır. TDÖP'de kazanımların öğrenciye dönük olarak ifade edilmesi ve öğrencilerin kazanımları beklenen becerilerin ayrı başlık altında verilmesi programın öğretmenler adına daha açık ve anlaşılır olmasını sağlamış olabilir.

Ancak Yangın'a (2005) göre, TDÖP'de öğrencilere dönük olarak ifade edilen kazanımların, öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde öğrencinin mi öğretmenin mi yer alacağını ya da hangi yaklaşımın benimseneceğini ortaya koyan bilgi olduğu

söylenemez. Bu durumda tercih öğretmene bırakılmıştır. Ayrıca Yangın, kazanımlarda bildirilen yargılarda, genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmamasının, kimi zaman özel, kimi zaman genel yargılar bulunmasının da program için olumsuz bir özellik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Kazanımların sınıftaki tüm öğrencilere hitap etmediğini düşünen öğretmenler ise programda kazanımların kim zaman özel, kimi zaman genel ifadelerle belirtilmesinden veya öğrenciler arasında bulunan sosyo-ekonomik ve bireysel farklılıklar nedeniyle bu yönde görüş bildirmiş olabilirler. Aynı sınıftaki çocukların bilgi ve yetenekleri birbirinden çok farklıdır. Öğrenciler arasında yaşları, cinsiyetleri, okul içi ve okul dışı tecrübeleri, çalışma yöntemleri, kendini ifade etme biçimleri, ilgi, istek ve kabiliyetleri açısından bireysel farklılıklar bulunmaktadır.

Öğrenme ve başarı alanlarında farklı olan tüm çocukların aynı seviyede eşitlenmesi okulun görevleri arasında görülemez, aslında bunu gerçekleştirmek de mümkün değildir. Amaç daha çok, vazgeçilemeyecek bazı hedeflerin tüm çocuklarda yakalanması ve diğer taraftan da bireysel imkân ve öğrenme hedeflerinin geliştirilerek kendi kendine yeterli olma durumunun gerçekleştirilmesi, kişisel ilgi ve isteklerine cevap verebilecek seviyeye ulaştırılmasıdır (Yıldız, 2006, s. 60).

TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin temalara dağılımı, diğer derslerle ve ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebilmesi konusunda açık ve anlaşılır olup olmadığı yönünde öğretmenlere sorulan soruya, öğretmenlerin çoğunluğu (%80) açık ve anlaşılabilir olduğu yönünde görüş bildirmiştir. TDÖP'de tema merkezli eğitim anlayışı söz konusudur. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar. TDÖP'de her sınıf için becerilere yönelik belirlenen kazanımların yanında, önerilen etkinlikler ve bu etkinliklerin hangi derslerle ve hangi ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebileceğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Yangın, 2005). TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanımların yanında bu kazanımların hangi derslerle ve hangi ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebileceğine yönelik açıklamaların bulunması, öğretmenler için bu

becerilerin diğer derslerle ve ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebilmesi konusunda programı daha anlaşılır hale getirmiş olabilir.

5.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Türkçe Dersinde Kazanılmasının Gerekliliğine İlişkin Tartışma

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olup olmadığına ilişkin soruya, anket uygulanan öğretmenlerin yaklaşık % 80'i her iki becerinin de Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu da (f:9) bu doğrultuda cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, Türkçeyi daha iyi kullanabilmelerine yardımcı olduğu için Türkçe derslerinde yer almasını doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, günümüzde artık görsellerin her yerde bulunduğunu, bu görselleri okuyup anlamlandırmak ve yorumlamak için de öğrencilerin bu becerilere ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler.

Akyol'a göre (2006), öğrenci ne izlerse izlesin (resim, çizim, işaret, magazin, televizyon, reklam, video, internet vb.) mutlaka anlam çıkarmalı ve kişisel olarak eleştirici ve yaratıcı cevaplar vermelidir. Günümüz toplumunda okuryazar olmak, yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticari reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir. Diğer yandan öğrencilerin bazıları düşündüklerini ya da anladıklarını kavramlarla ifade edememektedir. Görsellik, onlara zihinlerindeki başka bir şekilde sunabilme, aktarabilme imkânı sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin izledikleri filmlerden, reklamlardan, televizyon programlarından, günlük hayatlarında karşılaştıkları işaretlere, resimlere kadar birçok alanda karşı karşıya kaldıklarını düşünmüş, bu nedenle de bu becerilerin Türkçe dersinde kazandırılmasını doğru bulmuş olabilirler.

Öğrencilerin, Türkçeyi severek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak ve kitle iletişim araçları ile verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek TDÖP'nin amaçları arasında yer almaktadır. Günümüzde artık öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları sadece okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ile gerçekleştirilemez. Çünkü öğrenciler, gelişen teknolojilerle birlikte görsellerle sık sık

karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenci dilini doğru ve etkili kullanmak için, izlediği filmlerde, reklamlarda, internetteki ağlarda, görsellerin arkasında hangi mesajların olduğunu, bu mesajların içeriği nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’de yer alan diğer dört beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kadar önemli olduğu yönünde görüş belirtmiş olabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına, eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerine yardımcı olduğunu ve bu beceriler yardımıyla öğrencilerin derslerden daha çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Coşkun’un araştırması da (2005) bu bulguları desteklemektedir. Coşkun, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada, görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının yapılmasıyla birlikte öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştiğini ve derslerin daha zevkli hale geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, görsel okuma becerileri üzerine yaptıkları çalışmada ilköğretim birinci sınıfta görsel okuma etkinlikleriyle desteklenmiş ilk okuma-yazma öğretiminde, görsel öğeler önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duyusal öğrenme içinde en büyük yüzde görselliğe aittir. Özellikle 6-12 yaş grubunun % 83’ü görme, % 11’i işitme, % 3,5’i koklama, % 1,5’i dokunma, % 1’i ise tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenmektedir. Bu nedenle okuma-yazma öğretim sürecinde anlamsal bir bütün oluşturmak amacıyla görsel okuma becerileri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, 11-12 yaş aralığında olan beşinci sınıf öğrencilerinin % 83’ünün görme duyusuyla edindiği yaşantılar yardımıyla öğrenmesi nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmış olabilirler. Begoray da (2001) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. İki yıllık bir proje kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucu, derslerde kullanılan görsellerin, öğrencilerin okudukları ve işledikleri konuları kavramalarında önemli bir katkısının olduğunu ortaya koymuştur. Çam’da (2006) araştırmasında bu araştırmaları destekler bulgulara ulaşmıştır. Çam, öğrencilerin görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarıyla görsel okuma becerileri arasında

yüksek düzeyde anlam ilişkisi olduğunu saptamıştır. Görsellerin öğrencilerin okuduklarını anlamaları becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin derslerde ki başarılarını artırdığını gözlemleyen öğretmenler, bu becerilerin Türkçe dersinde kazandırılmasını doğru buluyor olabilirler.

Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’de yer alan diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, dil bilgisi gibi bu beceriler içerisinde yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yangın da (2005, s. 503) görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir başlık altında ele alınmış olmasının yeni bir sorunun habercisi olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir: “Dil, dört temel beceri olarak da adlandırılan, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi dilin temel beceri alanlarından değildir; bunlar dört temel becerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınması gerekmektedir. Aynı mantıkla, görsel okuma ve görsel sunu da dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi, dilin temel bir beceri alanı değil, dört temel becerinin işlevlerine katkı getiren bir alandır. Özellikle ilköğretim birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır.”

Bu görüşlerin yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’ye ayrı beceriler olarak eklenmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, bu beceriler programda yer almadan önce de bu becerilere yönelik çalışmaların yapıldığını ancak yeterli olmadığını; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programda ayrı beceriler olarak ele alınmasının derslerde bu konudaki çalışmaların artmasını sağladığını belirtmişlerdir. Coşkun (2005) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim programı hakkında görüşlerini öğrenmeye yönelik yaptığı araştırmada, benzer bulgulara ulaşmıştır. Coşkun’un araştırmasında da dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’ye ayrı beceriler olarak eklenmesinin gerekli olduğu görüşünde birleşmişlerdi

5.2. Etkinliklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak belirlediği etkinliklere yönelik olarak araştırma sonucunda elde edilen anket ve görüşme bulguları birlikte yorumlanmıştır.

5.2.1. TDÖP Doğrultusunda Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik

Belirlenen Etkinliklerin Uygulanma Sıklığına ve Yeterliliğine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%70) görsel okuma ve görsel sunuya yönelik etkinlikleri yeterli bulurken, bir kısmı zaman yetersizliği nedeniyle etkinlik sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik sık sık etkinlik uyguladığını düşünmektedir. Bu becerilere yönelik hiç etkinlik uygulamayan öğretmene bulunmamaktadır.

TDÖP'de, hem öğrenme-öğretme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış hem de etkinlik örnekleri verilmiştir. Zahorik'e göre (1995), “ön öğrenmelerin ortaya çıkarılması, yeni uyarıcıların sunulması, yeni uyarıcıların ön öğrenmelerle harmanlanarak anlamlandırılmasını destekleyecek uygun ortamın düzenlenmesi, yeni öğrenmelerin sorun çözme amacıyla kullanılması ve öğrenenin kendi öğrenmesinin farkındalığının desteklenmesi yapısalcı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme sürecinin temel unsurlarıdır” (Aktaran Yangın, 2005, s. 494). TDÖP'de öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmeleri amacıyla uygulanan etkinliklere yönelik örnekler verilmiş bunların uygulanma basamakları açıklanmıştır. Ayrıca TDÖP doğrultusunda, etkinlikleri öğrencilerin daha iyi uygulayabilmesi için öğrenci çalışma kitabı, öğretmenlerin de rahat bir şekilde uygulanan etkinlikleri takip edebilmesi için öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Öğrenci çalışma kitaplarında, görsel okuma ve görsel sunuya yönelik belirlenen etkinlikleri uyguladıkları için öğretmenler, bu becerilere yönelik yeterli etkinlik örneğinin bulunduğunu düşünmüş olabilirler.

Öğretmenlerin bir kısmı ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin sayısının fazla olduğunu belirtmiştir, buna gerekçe olarak da öğretmenler zaman sıkıntısı nedeniyle etkinliklerin öngörülen sürede yetiştirilememesini

göstermişlerdir. Öğretmenler etkinliklerin yetişmediği durumunda etkinliği ev ödevi olarak öğrencilere verdiklerini bu durumun da ödevi öğrencinin yaptığına dair güvensizlik oluşturduğunu ve becerilerin kazanımının gözlemlenmesinde sıkıntı oluşturduğunu düşünmektedirler. Türkçe ders saatlerinin becerilere yönelik etkinliklerin yetiştirilmesinde yeterli gelmemesi, öğretmenlerin etkinlikleri ev ödevi olarak vermelerine yol açıyor olabilir. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, etkinlikler sırasında diğer becerilere oranla daha çok araç-gereç gerektirmesi, bu etkinliklerin daha çok zaman almasına sebep oluyor olabilir. Akkaya ve Kırmızı'nın (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin, TDÖP'ye ve programın uygulanmasına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, ders kitabındaki etkinlikleri yetiştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine Coşkun (2005) araştırmasında; programın çok yoğun olmadığı, esnek olduğu, bu nedenle öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı TDÖP'nin öngördüğü tüm etkinliklerin uygulanması gerektiğini düşünüyor ve bu yüzden etkinliklerin hepsini uygulamaya çalışıyor olabilirler. Oysa uygulanması önerilen etkinlikler çok çeşitlidir ve öğretmenler, öğrencilerinin düzeylerine, yaşantılarına uygun etkinlikleri seçip uygulamalıdır, program bu konuda gerekli esnekliği sağlamaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri öğrenci çalışma kitaplarında, görsel okuma becerisine yönelik yeterli sayıda etkinlik bulunduğunu ancak görsel sunuya yönelik çalışma kitabında yeterli etkinliğin olmadığını belirtmiştir. Görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler öğrenci çalışma kitabının yanı sıra öğretmen kılavuz kitabında bulunmaktadır. Her metin sonunda görsel sunu becerisine yönelik olarak etkinlik örnekleri öğretmen kılavuz kitabında bulunmaktadır. Öğretmenler bu etkinlik örnekleri arasından öğrencilerine uygun olduğunu düşündüklerini seçebilir ve uygulayabilirler. Görsel sunu becerisine yönelik olarak etkinliklerin artırılmasını istediğinden dolayı öğretmen, öğrenci çalışma kitabında da görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin bulunmasının gerekli olduğunu düşünmüş olabilir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik sık sık etkinlik uyguladıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik sık sık etkinlik uygulamalarının sebepleri, öğrencilerin bu etkinlikleri uygulamaktan zevk alması, öğrencilerin bu etkinliklerde zorlanmaması ve öğretmenlerin de programı

benimseyerek görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öneminin farkında olmaları olabilir.

5.2.2. TDÖP Doğrultusunda Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Tartışma

TDÖP doğrultusunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanması önerilen etkinliklerin, uygulanabilir olup olmadığı araştırmaya katılan öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık % 50'si görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin her okul ortamında uygulanabilir olmadığını düşünmekte, yaklaşık % 15'i ise bu ifadeye karşı kararsız kaldığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin her okul ortamında uygulanabilir olduğu yönünde ise öğretmenlerin yaklaşık % 35'i görüş bildirmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde güçlüklerle karşılaştığını belirtmiştir. Araç-gereç temini konusunda okuldaki yetersizlik, öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıkları, etkinliklerin öğrencilerin yaşantısına uymamasını ve etkinliklerin yetiştirilememesini, öğretmenler bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında güçlüklerle karşılaşmalarının nedenleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapmaları nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikleri her okul ortamında uygulanabilir olmadığını düşünmüş olabilirler. Çam (2006) yaptığı araştırmada yaşanan yerleşim yerine göre görsel okuma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe görsel okuma puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Çam (2006) tarafından yapılan bir araştırmada okul türüne göre görsel okuma puanlarının özel okullar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Özel okulları, il devlet okulları, ilçe devlet okulları ve köy devlet okulları takip etmektedir.

Gömleksiz (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerinin il, sınıf mevcudu ve cinsiyetlere göre farklılaştığı ifade edilmiştir. Eğitim ortamının, programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olmaması, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Cheng'in (1994) eğitim ortamı ve fiziksel çevrenin kalitesinin algılanmasıyla öğrenci performansı, Maiden ve Foreman'ın

(1998) okul binaları ile öğrenci başarıları ve eğitsel davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir (Aktaran Gömleksiz, 2005).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin biri ise sınıf mevcudunun fazlalığının, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikleri uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler, öğrencilerin aktif olmasını, öğretmenin de öğrencileri takip etmesini gerektirmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin hepsine ulaşamama veya öğrencilerin tüm ürünlerini gözlemleyeme gibi sebeplerden dolayı bu becerilere yönelik etkinlikleri yetiştirmekte zorluk yaşıyor olabilirler. Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle iletişim kurmalarını zorlaştırabilir ve bu durumda etkinliklerin amacına ulaşmasını engelleyebilir. Akkaya ve Kırmızı (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da araştırmaya katılan öğretmenler, sınıfın kalabalık olmasının ve etkinliklerin zamanında tamamlanamamasının programa yönelik çalışmaları uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Finn ve Achilles tarafından yapılan araştırma sonucunda (1999) sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen-öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Aktaran Gömleksiz, 2005). Bu araştırmaların sonuçları birbirleri ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarında bulunan araç-gereç eksiklikleri nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin her okul ortamında uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerin kullanılması, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerinin öğrenme stillerini hesaba katmalıdırlar. TDÖP’de bireysel farklılıklara duyarlı öğretimi benimsemiştir. Alkan (1979) eğitim ortamını, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği; öğretme ve öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin olduğu; personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu çevre olarak tanımlamaktadır (Aktaran Gömleksiz, 2005). Öğretmenler TDÖP’nin gerektirdiği bireysel farklılıklara duyarlı öğretim çalışmalarını gerçekleştirmek için gerekli araç-gereçlerin sağlanamamış olmasının yarattığı güçlükler nedeniyle etkinlikleri uygulanabilir bulmamış olabilirler. Bukova-Güzel ve Alkan yaptıkları araştırma sonucunda da (2005) öğretmenlerin, sistemi değil uygulanma biçimini eleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, programın

değiştirdiğini ancak sınıflarda bir değişiklik yapılmadığını, sınıfa götürecek hiçbir teknolojik alet bulamadıklarını bu nedenle de etkinlikleri uygulamakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğretmenlere ne tür etkinlik uyguladıkları sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla anlatabilmelerine ve metinle ilgili soru-cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görseller hakkında konuşturmaya yönelik etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler ise görsel okuma ve görsel sunuya yönelik resim yorumlama, grafik ve tablo yorumlama, görseller yardımıyla hikâyeler oluşturma ve görseller üzerinde tartışma etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında çeşitli etkinlikler uygulanmalıdır. Okunan metnin görsellerini anlamaya yönelik yapılacak etkinlikler, öğrencilerin okunan metni daha iyi anlaması açısından önemlidir. Görseller yardımıyla öğrenci metnin konusunu okumadan önce tahmin edebilecek ve metinle bütünleşmesi kolaylaşacaktır. Öğretmenler, metinde yer alan görsellerin öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu gördükleri için çoğunlukla bu etkinliği tercih ediyor olabilirler. Begoray da (2001) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. İki yıllık bir proje kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda; derslerde kullanılan görsel tekniklerin, öğrencilerin okudukları ve işledikleri konuları kavramalarında önemli bir katkısının olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, metinde yer alan görseller ile ilgili öğrencilerin konuşturulmasının gerekliliğine ilişkin yönerge öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabının doğrultusunda ders işlemleri bu tür etkinlik uygulamalarına neden olmuş olabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri metinde yer alan görsellerle metnin konusunun her zaman birbiriyle uyumlu olmadığını, bu nedenle de metinle görseller arasında ilişki kurma etkinliği sırasında güçlüklerle karşılaştığını belirtmiştir. Öğrenci okuduğu metin ile görseller arasında ilişki kuramadığı durumda anlam kargaşasına düşebilir. Rustel ve Coltheart'e (1979) göre, "zayıf okuyucular okuma anında sürekli metinle görseller arasında gidip gelmektedirler. Bazen de resim bin kelime değerinde olmamaktadır. Eğer resimdeki anlatımla metindeki anlatım örtüşmüyorsa o zaman metinden anlam kurma olumsuz yönde etkilenmekte ve öğrenme azalmaktadır"(Aktaran

Akyol, 2006, s. 117). Öğrencilerin metinle görseller arasında anlam kurmada zorlanmaları, öğretmenin bu etkinlik sırasında güçlükle karşılaşmalarına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla anlatmalarına yönelik etkinlikleri, öğretmenlerin çoğunluğu (%67) uygulamaktadır. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla daha iyi ifade edebilirler. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla anlatmayı, konuşarak anlatmaktan daha çok seviyor olabilirler. Metinler doğrultusunda düzenlendiğinde bu yönde etkinlikler öğrenciler açısından hem zevkli hem de yararlı olabilir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla anlatmaya yönelik etkinlikleri çok sevmeleri, öğretmenlerin bu etkinlikleri geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Resim, grafik- tablo yorumlama, görseller yardımıyla hikâyeler oluşturma ve görseller üzerinde tartışma öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik tercih ettikleri diğer etkinliklerdir. Öğretmenlerin, resim yorumlama ve görseller yardımıyla hikâye oluşturma etkinliklerini sık sık uygulamalarının nedeni resimlerin bir olayı veya bir duyguyu anlatmak için iyi araçlar olmaları olabilir. Akyol'a (2006, s. 116) göre "resimler karakterlerin duygularını, hareket tarzlarını, ifade şekillerini ve etkinliklerini yansıtmaktadır." Bunun yanı sıra görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler çeşitli araç-gereçler kullanılmasını gerektirmektedir. Resimlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanabilecek etkinlikler için ulaşılması en kolay araç-gereçler olması da öğretmenlere bu etkinlikleri daha çok tercih etmelerine olanak sağlıyor olabilir.

Grafik ve tablo yorumlama günümüzde bilgiyi sunma açısından önemli bir yol haline gelmiştir. Günlük hayatta, gazeteler, dergiler, internet vb. grafikleri mesaj iletmek için kullanır duruma gelmişlerdir. Öğrencilerin karşılaştıkları grafikleri ve tabloları okuyup, yorumlamalarına yönelik etkinlikler de bu nedenle öğretmenler tarafından geliştiriliyor olabilir. Öğrenci çalışma kitabında, ders kitabında birçok grafik ve tablo oluşturma ve yorumlama etkinliğinin olması da öğretmenlerin bu yönde etkinlikleri tercih etmelerine neden oluyor olabilir.

Görseller üzerine tartışma etkinliğini ise görüşmeye katılan öğretmenlerin biri uygulamaktadır. Öğretmen, bu etkinlikler yardımıyla öğrencilerin tartışma kurallarını öğrendiklerini, farklı bakış açıları geliştirerek, değişik fikirlere saygı duymayı öğrendiklerini belirtmiştir. Yıldız'a (2006, s. 293) göre tartışma, "bir konunun daha iyi anlaşılması için farklı noktalardan ele alınarak irdelenmesi demektir. Tartışmanın sonunda kazanan taraf yoktur. Kişiler bildiklerini ortaya koyarlar. Ortaya konulan bilgiler de karşı tarafta bulunana kısmen faydalı olabilir. Tartışmanın olumsuz yanı tartışanların kendilerini ispat kaygısıdır." Görseller üzerine tartışma, farklı görüşler doğrultusunda görsellerin birçok boyuttan ele alınması açısından önem taşımaktadır. Bu öğretmenlere, öğrencilerin görselleri hangi boyutta inceleyip, değerlendirdiklerine ilişkin bilgi verebilir. Ayrıca tartışma etkinlikleri, öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri ortamlar yaratır. Düşüncelerinin önemsendiğini hisseden öğrenciler, düşüncelerini ispatlama yoluna gidebilirler, bu durumda sınıfta kargaşaya yol açabilir. Nitekim öğretmenlerin bir kısmı da tartışma etkinliklerinin çok yaralı olduğunu ancak sınıfta kargaşa oluşmasına sebep olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görseller üzerinde tartışırken, görseller ile ilgili düşüncelerini kendilerine güvenerek ifade etmekten zevk almaları ve bu yönde etkinliklerin öğrencilere yarar sağladığını düşünmeleri öğretmenlerin bu yönde etkinlik uygulamalarını sağlıyor olabilir.

5.2.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Uygulanan Etkinliklerin Öğrenme Ortamına Katkısına İlişkin Tartışma

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrenme ortamına nasıl katkıların olduğu sorulduğunda anket uygulanan öğretmenlerin tamamına yakını (%78) farklı oranlarda bu becerilere yönelik etkinliklerin öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin tamamına yakını (%80) görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler ise bu becerilere yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini ve yardımlaşma duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Resim yorumlama, grafik-tablo oluşturma, sunum yapma, görseller yardımıyla hikâye oluşturma vb. etkinlikleri öğrencilere oyun gibi geliyor ve onların ilgisini çekiyor olabilir. Bu nedenle öğretmenler bu becerilere yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrenciler, zevk aldıkları etkinlikler sırasında derste daha çok aktif olmak isterler. Öğretmenler de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrenciyi aktif hale getirdiğini belirtmişlerdir. Coşkun da (2005) yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Coşkun'un araştırmasında öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim anlayışının yardımıyla öğrencilerin daha çok araştırdığını, drama etkinlikleri, görsel sunular yaptığını, resimler çizdiğini ve öğrenciler açısından derslerin daha verimli ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Taş da (2007) araştırmasında da öğretmenler, program doğrultusunda uyguladıkları etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre hazırlandığını ve öğrencileri aktif hale getirdiğini ifade etmişlerdir. TDÖP'nin öğrencinin aktif olduğu, öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği düşünüldüğünde, öğretmen görüşleri ile TDÖP'nin felsefesinin uyduğu söylenebilir. Gömleksiz'e (2005, s. 346) göre, "aktif öğrenme, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif olarak dinlediği geleneksel öğretim yöntemlerinden farklıdır. Aktif öğrenme, öğrencinin konuştuğu, tartıştığı, araştırdığı bir öğrenme ortamını savunur." Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını sağladığını düşünen öğretmenlerin, öğrencilerin konuşan, tartışan, araştıran, aktif bireyler olmaları yönündeki TDÖP'nin beklentilerini gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kendilerini derste değil de oyun alanında hissetmelerine neden olduğunu öğretmenlerin yarısından fazlası düşünmektedir. Öğretmenler, bu durumun derste tekrar kontrolü ele almayı güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrenciler birçok görsellerle birlikte çalışmaktadırlar. Görsellerle çalışmaktan zevk alan ve eğlenen öğrenciler bu durumlarda kendilerini oyun alanında gibi rahat hissetmiş olabilirler. Bu da etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında öğretmenlere güçlük oluşturuyor olabilir.

Öğretmenlerin tamamına yakınının görüşü, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırdığı yönündedir. İkili kodlama kuramı ve bilişsel model çerçevesinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre, görsel bilgilerin işitsel biçimde olan açıklamalarla (sözel bilgiler) desteklenmesi ve birbiriyle ilişkili olan sözcük ve resimlerin birlikte sunulması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Aldağ ve Sezgin, 2003). Kaf Hasırcı'nın (2005) yaptığı araştırmada öğrenciler, görsel etkinlikler ile işlenen dersleri daha iyi anladıklarını ve daha iyi kavradıklarını, çünkü neyin nasıl olduğunu görebildiklerini ifade etmişlerdir. Coşkun da (2005) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin TDÖP'ye yönelik görüşlerini almak amacıyla yaptığı araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme oranını önemli ölçüde artırdığını, öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığını, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni öğrendikleri ile ilişki kurdurup öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise uygulanan etkinliklerle dersleri daha iyi anladıklarını ve konuları daha anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığını düşünen öğretmenlerin böyle düşünmesinin nedeni, görsel araç-gereçlerin kullanımının bilgiyi somutlaştırıp, öğrenmeyi kolaylaştırması nedeniyle öğrencilerin dersi daha iyi kavramaları olabilir.

Etkinliklerin öğrencilerin sınıftaki iletişim ortamını nasıl etkilediği sorulduğunda görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (f:10), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini ve yardımlaşma duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sınıfta kendini daha çok ifade edebilen, aktif olarak etkinliklere katılan öğrencilere ulaştığını belirten öğretmenler bu etkinlikler yardımıyla öğrencilerinin birbirleriyle daha çok iletişime geçtiğini ve birbirleriyle yardımlaşmalarını belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin bir kısmı grup çalışması yapmayı zorunlu kılmaktadır. Grup çalışması yapan öğrencilerin, etkinlikler sırasında arkadaşlarıyla daha sık iletişime geçmeleri ve onlarla paylaşım yaşamalarından dolayı yardımlaşma duygularında gelişme olabilir. Ayrıca çeşitli araç-gereç kullanılmasını gerektiren görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirleriyle araç-gereçleri paylaşmaları da öğretmenlerin bu yönde düşünmelerine neden olmuş olabilir.

5.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde, TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kullanılması önerilen yöntem ve tekniklere ait anket ve görüşme bulguları birlikte tartışılmıştır.

5.3.1. Yöntem ve Tekniklere Yönelik TDÖP’nin Anlatım Diline İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP’de, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamaların yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Anket uygulanan öğretmenlerin yaklaşık % 70’i TDÖP’nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği konusunda açıklamaların yeterli olduğunu düşünürken; görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı bu ifadeye olumlu yönde görüş bildirmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yarısı TDÖP’yi yöntem ve teknikler açısından açıklayıcı bulmamışlardır. Öğretmenler bunun sebebinin, TDÖP’de hangi beceriye yönelik hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği konusunda tercihin öğretmenlere bırakılmasının ve bu durumda öğretmene araştırma yapma zorunluluğu getirmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretiminin amacı, öğrencilerin özellikleri, TDÖP’nin felsefesi vb. gibi birçok unsuru göz önünde bulundurmalarıdır. Çünkü kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Yangın’a (2005, s. 499) göre, “TDÖP’de bireylerin bilgiyi doğrudan alıp ezberlemeleri değil; gözlemleyerek, ilişkileri anlamaya çabalayarak, karşılaştırarak ortaya çıkarmaları ve bu bilgiyi kullanarak, yeni bilgiler üretmeleri, aktif olmaları, kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları beklenmelidir.” Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi ezberleyeceği değil, bilgiler arasında ilişki kurarak anlamlandıracağı ve yeni bilgiler üreteceği yöntemleri tercih etmelidirler Yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar (bilgi, beceri, tutum vb.) da önemli rol oynamaktadır. Bazı öğrenciler için tartışma yöntemi uygunken bazıları için anlatım yöntemi uygun olabilir. Öğretmenlerin, TDÖP’nin de benimsediği bireysel farklılıklar doğrultusunda

yöntem ve teknikleri seçmesi etkinliklerin daha verimli uygulanmasına yardımcı olacaktır.

Etkinlikler sırasında kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin açıklama TDÖP’de bulunmaktadır. Öğretmenin bu konuda araştırma yapma zorunluluğu yoktur. Ancak, programda hangi beceri alanı için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ayrı bir başlıkta belirtilmemiştir. Öğretmenler bu nedenle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniği kullanabilecekleri konusunda programın yeterli bilgiyi vermediğini düşünmüş olabilirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 35’i görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak hangi yöntem ve tekniğin kullanılabileceğine ilişkin kendini yeterli görmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin, bu becerilere yönelik kullanılabilecek yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yeterli görmemeleri de programın bu konuda açıklayıcı olmadığı doğrultusunda görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir.

5.3.2. TDÖP’de Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Kullanılabilirliğine İlişkin Tartışma

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere sorulan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu ile ilgili soruya öğretmenler, yazılı ve sözlü anlatım, tartışma, kavram haritası ve hikâye haritası cevabını vermişlerdir. Öğretmenler, en az kullandıkları yöntem ve tekniklerin ise araştırma ve drama çalışmaları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, uyguladıkları etkinlikler sırasında birden fazla yöntem ve teknikten yararlandıklarını, bu durumun daha çok öğrenciye ulaşabilmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Seçilen yöntemlerin çocuğa göre olmasına, çocuğun algılama kapasitesine uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir” (Ünal, 2001, s. 68). Coşkun’un (2005) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler, farklı yöntem ve tekniklerle işlenen derslerin daha zevkli geçtiğini ve bu derslerde öğrencilerin performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yöntemin amaç değil araç olduğunu unutmamalıdır. Uygulanan her etkinlikte aynı

yöntemin kullanılması, etkinlikten yeterli verim alınmasını engelleyebilir. Uygun konu ve uygun zamanda, uygun yöntemlerin kullanılması şüphesiz öğrencilerin konuyu anlamaları kolaylaştıracaktır. Öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullanarak işledikleri derslerde, öğrencilerden daha çok verim alındığını gözlemledikleri için etkinlikler sırasında birden fazla yöntem ve teknik kullanmayı tercih etmiş olabilirler.

Yapılan araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamının görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde yazılı-sözlü anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Susar Kırmızı'nın (2000) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri araştırmasında da, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıkları, drama, beyin fırtınası gibi yöntemlere çok nadir başvurdukları saptanmıştır. Yıldız da (2006) öğretmenler için anlatma yönteminin yerini hiçbir şeyin dolduramadığını ancak öğrencilerin bu yöntemle öğrendiklerinin çoğunu unuttuklarını belirtmiştir. Anlatım yöntemi öğrencileri pasifleştiren, öğretmenin merkezde olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenci tartışma, eleştirme gibi üst düzey zihinsel beceriler gerektiren çalışmalardan uzaklaşır. Nitekim Akbaba'nın (2007) yaptığı araştırmada da görsel araçlar kullanılarak yapılan ders işlenişinde öğrenciler, düz anlatım ve soru-cevap tekniklerinin kullanıldığı geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Anlatım yöntemi öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen TDÖP'nin felsefesiyle de ters düşmektedir. Öğretmenlerin bu yöntemi diğer yöntemlere göre daha çok tercih etmelerinin nedenleri geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçememeleri ve program doğrultusunda kullanılabilecek yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibi olmamaları olabilir.

Görseller üzerinde tartışma yönteminin de öğretmenler tarafından çok tercih edilen yöntemlerden biri olduğu saptanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (f:5) bu yöntemi sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Tartışma yöntemi yardımıyla öğrenciler konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini, başkalarıyla paylaşabilir ve başkalarının da görüşlerini öğrenerek farklı görüş açıları geliştirebilirler. Bu yöntem, öğrencilerin farklı bakış açılarını geliştirmelerine önem veren programla da uyushmaktadır. Tartışma yöntemi, öğrencileri aktif hale getirip, duygu ve düşüncelerini rahat bir ortamda başkalarıyla paylaşmalarına, farklı bakış açıları geliştirmelerine

yardımcı olduğu için öğretmenler tarafından faydalı görülüyor ve çok kullanılıyor olabilir.

Kavram haritaları ve hikâye haritaları da görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler sırasında öğretmenler tarafından kullanılan tekniklerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin sekizinin, uygulanan etkinliklerde kavram ve hikâye haritalarını kullandıkları saptanmıştır. Kavram haritası; bir kavramı oluşturan parçaları ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar. “Kavram haritaları, kavramın onu oluşturan parçalarla birlikte bir bütün olarak görülmesini, kavram hakkında bilginin uzun süre akılda kalmasını, kolaylıkla anlaşılmasını, kavramla ilgili bilgiler toplanmasını ve onların kavramla olan ilişkilerinin görülmesini sağlar” (MEB, 2005, s. 406). Hibberd, Jones ve Morris’e göre ise (2002), “kavram haritası oluşturmak, bireyin sahip olduğu kavram ve önermeleri açık biçimde gösterdiği için öğretmen ve öğrencilere belirli bir ilişkiyi öngören önermelerin niçin doğru ya da geçerli olduğuna ilişkin görüşleri tartışma fırsatı vermektedir. Bu yönüyle, aslında her kavram haritası, onu hazırlayanların öznel yargısını yansıtmaktadır” (Aktaran Şimşek, 2006, s. 45). Bu yöntemi kullanan öğretmenler de kavramların bir bütün şeklinde görsel olarak sunulmasıyla bilginin uzun süre akılda kalmasına yardımcı olmasının ve kavramlar arasında bulunan ilişkiler hakkında öğrencilerin fikirler yürütmelerinin önemli olduğunu düşünüyor olabilirler. Coşkun’un (2005) TDÖP’ye yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmasında da öğrenciler, kavram haritaları yardımıyla, öğrendiklerinin daha kalıcı hale geldiği yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü, görsel okuma becerisine yönelik hikâye haritasını sık sık kullandığını belirtirken, görsel sunu becerisine yönelik olarak ise hikâye haritasını iki öğretmen kullandığını belirtmiştir. Hikâye haritaları, öğrencilerin okudukları metinlerin veya hikâyelerin kahramanlarını, metnin veya hikâyenin geçtiği yeri, zamanını, olaylarını ortaya koymak amacıyla yapılan bir çalışmadır. Öğrencilerin okudukları metne veya hikâyeye yönelik neler anladıklarını öğrenmek için hikâye haritaları iyi araçlardır. Okunan metin veya hikâyelerden neler anlaşıldığını özet yaparak anlatmaktansa, görsellerle desteklenen hikâye haritasıyla anlatmak öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Öğretmenlerin hikâye haritasına, öğrencilerin okudukları

metni veya hikâyeyi anlamaları yönünde sağladığı faydalardan ve öğrenciler tarafından sevilen bir çalışma olmasından dolayı etkinliklerinde sık sık yer verdikleri söylenebilir.

“Drama tekniğiyle öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır” (Yıldız, 2006, s. 295). Coşkun’un (2005) yaptığı araştırma sonucunda ise öğrenciler, araştırma çalışmaları olduğu için daha iyi öğrendiklerini ve drama çalışmaları ile üç boyutlu düşünebildikleri yönünde görüşler belirtmişlerdir. Yapılan araştırma sonucu ise bu görüşlerle uyuşmamaktadır. Görüşmeye katılan sadece birer öğretmen drama ve araştırma tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun bu teknikleri kullanmadıkları söylenebilir. Drama çalışmalarının gerçekleştirilmesi için sınıfın fiziksel koşullarının bu çalışma için uygun olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin de öğrencilere drama çalışmalarını yaptırabilmesi için bu konuda yeterli bilgisinin olması gerekmektedir. Aksi takdirde belirli bir amacı olmadan yapılan drama çalışmaları oyundan öteye gitmeyecektir. Araştırma çalışmaları için ise öğrencilerin araştırma yapabilecek kaynaklara sahip olması son derece önemlidir. Evinde bilgisayar bulunmayan öğrenciden internet araştırması yapması veya evine gazete girmeyen bir öğrenciden de gazete araştırması yapması istendiğinde araştırma başarıya ulaşmayacaktır. Öğretmenlerin drama ve araştırma çalışmalarını etkinlikler sırasında daha az kullandıkları yönünde görüş belirtmelerinin sebepleri; sınıfın ve öğrencilerin koşullarının bu çalışmalar için uygun olmaması veya öğretmenin kendini bu çalışmalar için yeterli görmemeleri nedeniyle geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmaya devam etmeleri olabilir.

5.4. Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde kullandıkları araç-gereçlerle ilgili anket ve daha ayrıntılı olan görüşme bulguları birlikte yorumlanmıştır.

5.4.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak hangi araç-gereçleri kullandıkları sorulmuştur. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin yaklaşık % 85'inin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak resimleri her zaman ve sık sık kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçlerden olan resimleri; fotoğraflar, kavram haritaları, hikâye haritaları ve multi medya sunumları takip etmektedir. Öğretmenlerin çoğu grafikleri, kuklaları ve karikatürleri ara sıra ya da nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde; heykelleri ise öğretmenlerin nadiren kullandıklarını ya da hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular bu sonuçları destekler niteliktedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde öğretmenler en çok resimleri, grafikleri, fotoğrafları ve bilgisayarları kullanmaktadırlar. Ders kitabı, afişler, projeksiyon makinesi, tepegöz ve televizyon ise görüşmeye katılan öğretmenlerin etkinlikler sırasında daha az kullanmayı tercih ettikleri araç-gereçlerdir. Bulgularda görülen diğer bir önemli nokta da görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin her ikisi için de öğretmenlerin benzer araç- gereçleri kullandıklarıdır.

Derslerde en çok kullanılan görsel araçlar resimlerdir. Resimler ucuz ders araçları olduğu için öğretmenler tarafından bulunması ve uygulanması en kolay araçlardan biridir (Akbaba, 2007). Resimler, araştırmaya katılan her öğretmenin kolayca ulaşabileceği bir araçtır. Aynı zaman da resimler öğrencilerin ilgisini derse kolayca çekmenin de en kolay yoludur. Başaran'a göre (2003, s. 21), “resimler kullanılarak soyut ve somut konular tasvir edilebilir. Resimler hem zaman açısından faydalıdır hem de resimler kullanıldığında ilgili araç-gereci eğitim ortamına taşıma sorunu ortadan kalkmış olur. Bir parçadaki çevre tasvirlerini saatlerce anlatmaktansa ilgili bir görsel üzerinde konu daha kısa sürede ve daha iyi anlatılabilir.” Akyüz'e (2002, s. 48) göre ise “öğrencinin takınmış olduğu bakış açısı resmin derin yapısına doğru bir yolculuğa çıkmasına neden olabilir.” Öğrencilerin resimler üzerinde düşünerek, farklı bakış açıları geliştirmeleri ve onları sorgulayıp, yorumlamaları TDÖP'nin de amaçları arasında yer almaktadır. Kolay ulaşılabilir olması, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve onları düşünmeye, sorgulamaya yöneltmesi; öğretmenlerin resimleri

görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde daha çok tercih etmelerinin nedenleri arasında yer alabilir.

Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde resimlerden sonra en çok kullandıkları araç-gerecin fotoğraf olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 75'i fotoğrafları her zaman ve sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Günümüzde fotoğraf makinesinin yaygınlaşmasıyla artık fotoğraf her eve girmeye başlamıştır. Fotoğraflar da görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kullanılabilecek etkili araçlardan biridir. Öğrenci fotoğraf yardımıyla gördüğü görselin ne anlatmak istediğine ilişkin bakış açısı geliştirip, sorgulayıcı olacaktır. Belirli bir konu üzerinde öğrencilerin yaptığı fotoğraf çalışması ise öğrencinin bakış açısını anlamamız açısından bize yardımcı olacaktır. Berger'e (1986) göre de, "her imgede bir görme biçimi yatar. Fotoğraflarda bunlardan biridir. Çünkü fotoğraflar çoğu zaman sanıldığı gibi mekanik kayıtlar değildirler. Her bir fotoğrafa baktığımızda bir görme biçimi görürüz. Fotoğrafları anlayışımız ve değerlendirişimiz de görme biçimimize bağlıdır." Hem görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı için fotoğrafların uygun araçlar olması hem de fotoğrafların öğrencilerin yaşantısında bulunması ve onlar için ilgi çekici olması; öğretmenlerin etkinliklerinde bu aracı daha çok tercih etmelerine neden oluyor olabilir.

Hikâye haritaları ve kavram haritaları da öğrencilerin etkinlikler sırasında kullanmayı tercih ettikleri araç-gereçlerdir. Hikâye haritaları, öğrencilerin okudukları metni veya hikâyeyi daha iyi anlamlandırabilmesi için yapılan bir çalışmadır. Öğrenci çalışma kitabında, her metin için hikâye haritası bulunur ve öğrencilerin bu hikâye haritasını doldurmaları beklenir. Hikâye haritaları öğrencilerin zevk aldıkları çalışmalardandır. Bu sayede öğretmen hem öğrencinin zevk aldığı bir çalışma yapar hem de öğrencinin metni ne ölçüde kavradığını anlayabilir. Kavram haritaları da öğrencilerin daha üst düzey zihinsel beceriler geliştirebilmeleri için gerekli çalışmalardır. Öğretmenler kavram haritaları yardımıyla, soyut kavramları somut hale getirerek, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilirler. Ayrıca öğrenciler kavramlar arasında ilişki kurarak, kavramlar ile ilgili daha üst düzey zihinsel beceriler geliştirebilirler. Kavram haritaları, öğretmen kılavuz kitabında her tema girişinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kendilerini kavram haritalarına yakın hissediyor olabilirler. Ayrıca kılavuz kitapta her tema

girişinde kavram haritalarının verilmesi, öğretmenlerde kavram haritalarını kullanılmasının gerekli olduğu yönünde bir anlayışın doğmasına neden oluyor olabilir.

Yapılan araştırma sonucunda multi medya sunumlarını öğretmenlerin yaklaşık % 70'inin kullandığı saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin etkinliklerinde multi medya sunumlarını kullanma durumları ara sıra seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Görüşmeye katılan on öğretmenden üçü bilgisayarı etkinlikleri sırasında kullandıklarını belirtirken, televizyon ve projeksiyon makinesini ikişer öğretmen, CD'yi üç öğretmen etkinlikleri sırasında kullandığını belirtmiştir. Tepegöz kullanan öğretmenlerin oranı ise çok düşüktür, etkinlikleri sırasında bu aracı kullandığını görüşmeye katılan yalnızca bir öğretmen belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerde teknolojik araçların (bilgisayar, televizyon, tepegöz, projeksiyon makinesi, CD vb.) kullanımı şüphesiz ki bu becerilerin kazanımı için gerekli bir unsurdur. Teknolojik araçlar yardımıyla öğrenciler dersten zevk alarak ve görerek eğlenirler. Coşkun'un (2005) yaptığı çalışmada da öğrenciler, teknolojik araçlar yardımıyla ders işlenmesinin daha eğlenceli olduğu ve bu araçlar yardımıyla görerek öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yaptığı açıklamada, bu becerilerin öğrencilere teknolojik araçları kullanma, o araçlar ile verilen mesajları sorgulama becerisi kazandıracığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda TDÖP'nin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin bu yöndeki hedefinden uzaklaştığı söylenebilir.

Gleason'a göre (Aktaran Uşun, 2003) bilgisayarlar eğitimde hem amaç hem de araç olarak kullanılmaktadır. Günümüzde bilgisayarla öğretim, geleneksel öğretime göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca bilgisayarlar, geleneksel öğrenme ortamları ile karşılaştırıldığında, öğrenme ortamında zaman açısından % 20 ile % 40 arasında tasarruf sağlamaktadır. Uşun (2003) ayrıca bilgisayarlarla desteklenecek öğretimin, öğrencinin bilgiye ulaşmasını kolaylaştıracağı ve derse renk, çeşitlilik katacağı sonucuna ulaşmıştır. Buna rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçünün etkinlikler sırasında bilgisayar kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenler, etkinliklerin teknolojik araç-gereç kullanılmasını gerektirdiğini ancak okullarında yeterli teknolojik donanımın bulunmadığını, bu nedenle de bilgisayarları görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikler sırasında kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Susar Kırmızı da (2000)

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yaptığı araştırmasında, okullarda Türkçe öğretimi konusunda yeterli teknik donanım bulunmadığını, yeterli teknik donanım bulunan okullarda ise öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanmada yeterli ve istekli olmadığını saptamıştır. Bilgisayarların öğretim ortamında kullanımı, öğrencilere TDÖP'nin öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerinden biri olan bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda da öğrencilere yardımcı olacaktır.

“Sınıf ortamları bazı durumlarda öğrencinin evrenini sınırlamakta ve onu sıkıktır. Algı yetersizlikleri öğrencinin derse ilgisinin azalmasına neden olmaktadır. Yetersiz olan algıyı tekrar sağlamak için çağımızın iletişim ve etkileşim araçlarından televizyon etkili bir araç olarak devreye girer” (Akyüz, 2002, s. 49). Bunun nedeni televizyonun öğretimde öğrencinin ilgisini çeken görsel bir araç olmasıdır. Çilenti'ye göre ise televizyonlar uzun süre kalıcı yaşantılar sağlamaya yardım ederek, yeni araç ve tutumların gelişmesini, eskilerin ise değişmesini kolay ve hızlı biçimde sağlayabilir (Aktaran Çelebi, 2002, s. 35). Cole-Morgan (1985) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğrencilerin televizyonu izledikten sonra akılda kalma derecesi koşullara bağlıdır. Öğrencinin izlediği görüntü ne kadar anlamlı ne kadar ilgi çekici ise öğrenme de o kadar anlamlı ve kalıcı olur (Aktaran Ocak, 2004). Ancak yapılan görüşmelerde iki öğretmenin etkinlikler sırasında televizyondan faydalandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin uygulanan etkinliklerde televizyonu daha az tercih etmelerinin nedeni, gelişen teknolojiyle birlikte televizyonun yerini bilgisayarların almış olması olabilir. Ayrıca öğretmenler televizyonun, şiddet içeren, kötü örnek oluşturan ve sadece görselliğe dayanan bir araç olduğunu, öğrencileri olumsuz etkilediğini düşündükleri için öğretim ortamında bu aracı tercih etmiyor olabilirler. Çam'ın araştırmasında da (2006) öğretmenlerin bu yöndeki kaygılarını doğrular bulgulara ulaşılmıştır. Günlük televizyon izleme saati yüksek olan öğrencilerin görsel okuma puanlarının ortalamasının düşük olduğu saptanmıştır. Ancak verilen mesajlar açısından olumlu özellikte olan filmler, reklamlar ve belgeseller öğrencilerin izledikleri görselleri anlamlandırıp, sorgulama becerilerini kazanabilmeleri açısından öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir.

Bilgisayar ve televizyon gibi; tepegöz ve projeksiyon makinelerini kullanan öğretmenlerin oranı da oldukça düşüktür. Yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerin sadece biri tepegözü, ikisi ise projeksiyon makinesini kullandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler buna gerekçe olarak, okullarında bulunan teknolojik araçların

yetersizliğini göstermişlerdir. Çilenti'ye göre “tepegöz kendi alanlarında kullanılması en kolay olanı, öğretmen ve öğrencilerin tebeşir tozundan kurtulmasını sağlayan, doğrudan güneş görmeyen odalarda, karatmaya gerek kalmadan rahatça kullanılabilen bir öğretim aracıdır” (Aktaran Çelebi, 2002). Ayrıca tepegözler, öğretmenin öğrencilerle kolayca etkileşime geçmesi ve öğrencileri kontrol altında tutabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Projeksiyon makineleri de tepegöz gibi öğretmene sınıfta büyük kolaylık ve rahatlık sağlayan bir araçtır. Öğretmenler tepegöz ve projeksiyon yardımıyla görseller üzerinde tartışma, görsellerle verilen mesajı bulma, resim yorumlama vb. etkinlikleri gerçekleştirerek, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimini sağlayabilirler.

CD'lerin kullanımı da TDÖP'nin eğitim anlayışının değişmesiyle yaygınlaşmaya başlamıştır. Programda yer alan temalara uygun veya eğitici konular içeren CD'ler artık sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Ancak görüşmeye katılan sadece üç öğretmen etkinlikler sırasında CD kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın belirlediği temalara uygun CD'leri bakanlığın her okula göndermediğini ve sadece birkaç okulda bulunması nedeniyle CD'leri temin etmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. CD kullandığını belirten üç öğretmen ise, sınıfında televizyon ve bilgisayar bulunduğunu, gerekli yerlerden öğrencilere ve konuya uygun CD'leri temin edip, öğrencilere izlettiklerini belirtmişlerdir.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikler sırasında grafikleri, kuklaları ve karikatürleri ara sıra ya da nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Hızla gelişen çağımızda artık her yer de karşımıza çıkmaya başlayan grafikler, artışları, düşüşleri belirlemede kolay algılanabilir görüntüler ortaya koyabilmektedirler. “Grafikler verilerin yorumlanmış halini sunar. Bilgiler grafik vasıtasıyla istenilen etkileri oluşturmak amacıyla rahatlıkla kullanılabilir” (Akyol, 2006, s. 111). İyi bir görsel araç olan grafikler, belirli bir konu hakkında öğrencilerin eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerin grafik okumayı ve oluşturmayı öğrenmesi de günlük hayatta karşılaştıkları grafikleri anlamaları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğrenci çalışma kitabında ve ders kitabında, öğrencilerin grafik oluşturmalarına ve grafiği okumalarına yardımcı olacak etkinlikler sık sık yer almaktadır. Öğretmenler grafikleri, yalnızca çalışma kitabında bir etkinlik olarak uyguladıkları için, bu araç-gereci ara sıra kullandıklarını belirtmiş

olabilirler. TDÖP’de beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları arasında “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.” ve “Bilgilerini grafik ve tablolarla sunar.” kazanımları da yer almaktadır. Türkçe derslerinde grafik ve tabloların etkinlikler sırasında kullanılması bu becerilerin de kazanılmasını kolaylaştırabilir.

“Kuklalar, özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedede oldukça etkili olabilecek araçlardır. Derslerin başında dikkat çekmek için ya da dersin ilerleyen zamanlarında eğitim-öğretimi zenginleştirici olarak kullanılabilir. Oldukça ucuz ve her derste kullanılmaya müsaittir” (Başaran, 2003, s. 28). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerde, öğretmenlerin kuklaları kullanım sıklıkları ara sıra ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Kuklalar öğrencilerin ilgisini derse ve öğrenilecek konuya yöneltmek için kullanılabilir. Temin edilmesi oldukça ucuz ve kolay olan bu aracı öğretmenlerin etkinlikler sırasında çok kullanmamalarının nedeni beşinci sınıf öğrencilerinin yaşlarının bu araç için büyük olduğunu düşünmeleri olabilir. Karikatürler de görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik uygulanan etkinliklerde öğretmenlerin kullanmayı çok tercih etmedikleri araçlardır. Oysaki karikatürler öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmelerini sağlayan ve onlara eğlenirken mesaj verebilen çok yararlı bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilere görsel mesajlara eleştirel bir gözle nasıl bakılacağını ve mesaj hakkında nasıl yargıya varılacağını en iyi karikatürlerle öğretebilirler. Karikatürlerle etkinlik uygularken, öğrencilerin kendilerini oldukça rahat hissetmeleri ve eğlendikleri için derste olduklarını unutmaları, öğretmenlerin bu aracın sınıf ortamında ciddiyetsizliğe neden olduğuna dair bir inanç geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Ancak karikatürlerin etkinlikler sırasında kullanımı, öğrencilerin dersten zevk alarak ve eğlenerek bu becerileri kazanmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik en az kullandıkları (%24) araç ise heykellerdir. Heykeller, öğrencilere sanatsal eserlerin nasıl bir gözle inceleneceğini, yorumlanacağını öğretmek için kullanılabilir. Ancak heykeller temin edilip, sınıfa getirilmesi ve kullanılması oldukça güç olan araçlardır. Bunun için yeterli kaynak ve zamanın olması ayrıca sınıf koşulunun da uygun olması gereklidir. Öğretmenler heykelleri ulaşılması zahmetli araçlar olmasından dolayı etkinliklerinde kullanmıyor olabilirler.

Yapılan görüşmeye katılan öğretmenler ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılması önerilen araç-gereçlere yönelik bazı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan on öğretmenin altısı, araç-gereçlerin temin edilememesi nedeniyle, ikisi araç-gereçlerin öğrencilerin yaşantısına uygun olmadığını düşünmeleri nedeniyle, biri ise öğrencilerin araç-gereç temini ve kullanımı konularında sorumluluk almaması nedeniyle güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okulunda yeterli teknolojik donanım bulunmaması nedeniyle araç-gereçleri temin edemediklerini belirten öğretmenler sınıflarında; televizyon, bilgisayar, tepegöz gibi teknolojik araçların bulunmadığı için bu araçları gerektiren etkinlikleri uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Araç-gereçlerin temini konusunda güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler ise bireysel çabalarıyla eksik olan araç-gereçleri temin ettiklerini, okulun da bu konuda kendilerine gerekli desteği sağladığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde teknolojik araçları temin etmede güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Kırmızı'nın (2000) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yaptığı araştırmasında, okullarda Türkçe öğretimi konusunda yeterli teknik donanım bulunmadığı saptanmıştır. Akkaya ve Susar Kırmızı da (2006) yaptıkları araştırma da benzer bulgulara ulaşmışlardır. Öğretmenler, okullarında teknolojik donanım ve görsel araçların bulunmaması nedeniyle etkinliklerinde çeşitli araç-gereçlerden faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Başaran (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu doğrultudadır. Öğretmenler, araç-gereç kullanmama nedenleri içinde; kullanılmak istenen araç-gereçlerin okulda olmaması ve okulda araç-gereç hazırlamak için uygun ortam olmamasını göstermişlerdir. TDÖP doğrultusunda uygulanan etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerin kullanımı, öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması açısından büyük önem taşımaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerde ise doğası gereği çeşitli araç-gereçleri kullanma gerekliliği doğmaktadır. Çağı yakalamak amacıyla köklü bir değişikliğe giden TDÖP'nin, bu amacına ulaşması için, okulların da programın gerektirdiği koşullara sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde araç-gereç açısından yetersizlik bulunan okullarla, programın amacına ulaşamayabileceği söylenebilir.

Yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi, görsel okuma ve görsel sunu becerileri için kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrencilerin yaşantısına büyük ölçüde uymaması nedeniyle güçlükle karşılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin evlerinde bilgisayar, VCD hatta televizyon bile bulunmadığını, bu koşullar altında da programın öngördüğü araç-gereçler kullanılsa bile öğrencilerin bunlarla işlenen derisi kavramada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaşantılarında bulunmayan araç-gereçlere karşı anlam kargaşasına düşebilirler. Okul dışında teknolojik araçlarla sürekli etkileşim içinde olan öğrencilerle, bu araç-gereçleri hiç görmemiş öğrencilerin teknolojik araçlara yaklaşımlarında farklılıklar olacaktır. Çam (2006) da yaptığı araştırmasında bu doğrultuda bulgulara ulaşmıştır. Çam, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliğinin artmasının öğrencilerin görsel okuma puanlarını yükselttiğini saptamıştır. Ancak öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde, teknolojik araçları okullarının imkânları el verdiği ölçüde kullanmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin bulunduğumuz çağa ayak uydurmaları kolaylaşacaktır. Araç-gereç kullanımında öğrencilerin bu araç-gereçler konusunda yeterli sorumluluk almamasının, etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini düşünen sadece bir öğretmen bulunmaktadır. Yapılan görüşmeye katılan öğretmen, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde öğrencilerin çeşitli araç-gereçleri temin etmelerini beklediğini ancak öğrencilerin bir kısmının bu aracı getirdiğini, bir kısmının ise getirmediğini ifade etmiştir. Öğretmen bu durumun da etkinlikleri uygulanması sırasında sorun teşkil ettiğini çünkü araç-gereçler yetersiz olduğu için etkinliğin gerektiği gibi gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Öğrencilerden yaşantılarında kolayca ulaşabilecekleri araç-gereçlerin istenmesi ve bu araç-gereçlerin etkinlikler için önemini anlatılması Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerde daha verimli sonuçlar alınmasını kolaylaştıracaktır.

5.4.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımı Sırasında Çeşitli Araç-Gereçlerin Kullanılmasının Öğrenmeye Etkisine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin % 60'dan fazlası etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlandığını belirtmiştir. "İyi tasarlanmış ve yapılmış öğretim araç-gereçleri öğretim

sürecini zenginleştirir, soyut unsurları somutlaştırır. Zaten öğretim araç-gereçlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli rollerinden biri fikirleri somutlaştırması, anlaması güç olgu ve olayları basitleştirmesidir” (Başaran, 2003, s. 11). Öğretmenler, öğrenilecek konunun daha kolay anlaşılmasına, soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olduğunu düşündükleri için çeşitli araç-gereçleri etkinliklerinde kullanıyor olabilirler. Yıldız’a göre (2006) öğrenciler, öğretmenlerin sınıfa getirdiği çeşitli araç-gereçler yardımıyla hayatı daha canlı tanır, kavrar ve öğrenirler. Çelebi de (2002) araç-gereç kullanılmadan sözlü ve yazılı olarak yapılan eğitim-öğretim çalışmalarında, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi ve davranışların kazandırılmayacağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 96’sı görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, çeşitli araç-gereçlerin kullanılmasının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerin kullanılmasının önemini bildikleri söylenebilir.

Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol vardır. Herkes öğrenebilir ama herkes aynı şekilde öğrenmez. Bütün insanlara uyan bir öğrenme stili yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeleri kolaylaştırılmalıdır. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını artırır. Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Bir öğrencinin algılamasını, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerini ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirler. Öğretimin bireyselleştirilmesinin en sağlam yollarından biri de öğrenme stilleridir (Bulut, 2007, s. 12).

TDÖP’nin benimsediği öğrenme yaklaşımlarından biri olan bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine göre öğrenmelerinin önemi üzerinde durmaktadır. Meehan’a (2005) göre öğrenme stilleri; görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler, bedensel öğrenenler ve dokunsal öğrenenler olmak üzere dört gruba ayrılır (Aktaran Gömleksiz, 2005). Uygulanan etkinliklerde amaç, öğrencilerin öğrenmesini sağlayabilmektir. Bunun için de kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun nitelikte olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim-öğretim anlayışını benimseyen

TDÖP öğrenciler arasındaki farklılıkları başarısızlık olarak görmemektedir. Yıldız'a (2003, s. 41) göre, "öğrenciler arasındaki farklılıkların bilinmesi, onlara olumlu öğrenme imkânını mümkün kılmaya hizmet etmek için önemlidir." Öğretmenlerin programı benimsemeleri, programı uygulayabilmeleri için gereklidir. Blackmore (1996) öğretmenlerin öğrenme sürecine katkıda bulunma konusunda yapabilecekleri ilk şeyin belki de öğrencilerin değişik öğrenme stillerine sahip oldukları gerçeğini benimsemek olduğunu belirtmektedir (Aktaran Bulut, 2007). Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerin (televizyon, bilgisayar, CD, fotoğraf, grafik, maket vb.) kullanılmasının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yardımcı olduğunu düşünmeleri programı benimsediklerinin bir göstergesi olabilir.

Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının (%96), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğu yönünde düşündükleri saptanmıştır. Yıldız'a göre (2003, s. 12) "çocuklar dünyayı zihinsel, fiziksel ve psikolojik güçlerinin, kısaca tüm duyuların katılımıyla yaşayarak, eylem gerçekleştirmek suretiyle tanırırlar. Eylem sırasında düşünce kendini sürekli yeniden şekillendirir, derinleşir, değişir ve kendini düzeltir." Etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereç kullanımı öğrenme ortamını zenginleştirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikler sırasında araç-gereçleri kullanırken öğrenci merkezdendir ve sürekli eylem halindedir. Öğrenciler sunum yaparken, ortaya çıkan sorunları çözmek için düşünürler ve kendileri için uygun, yaratıcı ve özgün çözümler bulmaya çabalarlar. Bu çaba öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve çözüm yolları üretmeye yani öğrenme sürecinin içerisinde yer almaya götürür.

5.5. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin TDÖP'de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak kullandıkları ölçme araçları ile ilgili görüşlerinden elde edilen anket ve görüşme bulguları birlikte tartışılmıştır.

5.5.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımının Değerlendirilmesine Yönelik Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Tartışma

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek amacıyla, TDÖP’de yer alan ölçme araçlarını kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının (% 95), görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek amacıyla TDÖP’de yer alan ölçme araçlarını kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (% 86) bu becerileri değerlendirmek için TDÖP’de yer alanlar dışında bir ölçme aracı kullanmadıklarını, bu ölçme araçları ile öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik gelişimlerini takip edilebildiğini ifade etmişlerdir.

TDÖP’de ölçme-değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olarak iki başlık altında verilmiştir. Değerlendirmenin öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir. Campell’e (1996) göre öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmesi, programın temele aldığı çoklu zekâ yaklaşımının ölçme değerlendirme özelliklerinden biridir (Aktaran Yangın, 2005, s. 495). Bu durumda TDÖP’nin temele aldığı eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu ölçme-değerlendirme çalışmalarını benimsediği söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek amacıyla TDÖP’nin önerdiği ölçme araçlarını kullanıyor olmaları da program doğrultusunda ölçme-değerlendirme çalışmalarını yürüttüklerini ve ölçme-değerlendirme süreci açısından programın yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını, TDÖP’nin önerdiği ölçme araçlarının dışında başka bir ölçme aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bayrak da (2007) öğretmenlerin program doğrultusunda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme

yöntemlerini kullandıklarını saptamıştır. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik TDÖP'nin belirttiği ölçme-değerlendirme araçlarını yeterli bulduklarının bir göstergesi olabilir. TDÖP'nin, bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları vb. çok çeşitli ölçeklerin kullanılmasını gerekli görmesi de öğretmenlerin, programda belirtilen ölçekleri yeterli bulmalarına neden olmuş olabilir.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin tamamına yakını; öğrenci gözlem formunu, görsel okuma ve görsel sunu gözlem formunu, akran değerlendirme formunu, öz değerlendirme formunu, grup çalışması değerlendirme ölçeğini, çalışma dosyasını değerlendirme ölçeklerini görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak değişik oranlarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ölçekleri kullanma durumları ara sıra ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 75'inin uyguladıkları çoktan seçmeli sınavlarda; doğru-yanlış ifadeli, boşluk doldurma, eşleştirme türleri ile kısa cevaplı soru türlerinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek amacıyla, görsel ifadelerle yer verdikleri saptanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler ise bu becerilere yönelik olarak süreç içinde değerlendirmeyi, öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanan görsel okuma ve görsel sunu ölçeklerini ve resim yorumlama ölçeklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Coşkun'un yaptığı araştırma sonuçları da (2005), bu bulgularla paralellik göstermektedir. Coşkun, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin TDÖP ile ilgili görüşlerini aldığı araştırmasında; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında gözlem formlarını, çalışma dosyası değerlendirme ölçeğini, grup çalışması değerlendirme ölçeğini, kişisel değerlendirme formları gibi çeşitli ölçme araçlarını kullandıklarını saptamıştır. Ölçme-değerlendirme, öğrenme alanlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin derse kaşı ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre dersin işlenişi yeniden düzenlenebilir. Öğretmenler, çeşitli ölçme-değerlendirme araçları yardımıyla öğrencilerin gelişimlerini ve ihtiyaçlarını takip edebiliyor ve bu nedenle programa uygun ölçme-değerlendirme araçlarını kullanıyor olabilirler. Ayrıca programa yeni eklenmesinden dolayı görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek

konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, da öğretmenlerin Türkçe derslerinde programın önerdiği ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmalarının nedeni olabilir.

Yıldız'a (2006, s. 356) göre "Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirilmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür." Yapılan görüşmeye katılan on öğretmenin altısı öğrencilerini etkinlik performansı sonucunda ortaya çıkan ürüne göre değerlendirdiğini, üç öğretmen ise süreç içi değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Ürün değerlendirmeleri öğrencilerin, öğrenme sürecindeki performanslarının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Süreç değerlendirmesi ise öğrencilerin öğrenme süreci boyunca becerilerinde nasıl gelişmeler olduğunu, öğrenme eksikliklerinin bulunup bulunmadığı konularında öğretmene bilgi verir. Coşkun da (2005) araştırmasında öğretmenlerin, sadece sonuç değil, etkinliklere dayalı süreç değerlendirmesi yaptıklarını saptamıştır. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek amacıyla kullandığı bir başka ölçme aracı da ürün dosyalarıdır. Ürün dosyaları, öğrencilerin birçok alanda çalışmalarını gösteren çalışma dosyalarıdır. "Sınıf içinde yapılan etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan ürün dosyaları, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir" (Yıldız, 2006, s. 366). TDÖP çoklu bir değerlendirme sistemini uygulamanın önemini vurgulamıştır. Özellikle görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin sadece ürüne bakılarak değerlendirilmesi, bu becerilerin süreç içindeki gelişimlerini takip etmek için öğretmene geri bildirim sağlamaz. Bu nedenle süreç değerlendirme ve ürün değerlendirmenin birlikte kullanması, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında öğretmene daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verecektir.

Yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmek için gözlem formlarını ve soru cevap çalışmaları sonucunda aldığı dönütleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yollarının başında gözlemleri gelir. Bu öğretmenlerin çok eskiden bu yana kullandıkları ve kullanmaya devam ettikleri bir yöntemdir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin becerilere yönelik çalışmalarını görmekte, davranışlarını ve beceri düzeylerini

izlemektedir (Ünalın, 2001, s. 152). Alışıldık bir ölçme-değerlendirme yöntemi olan gözlem, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından bu sebeple tercih ediliyor olabilir. TDÖP programında öğretmenlerin gözlemlerini kullanarak, öğrencileri değerlendirebilmelerine yönelik, öğrenci gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri verilmiştir. Öğretmenler, bu ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyebilirler. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını değerlendirmek için öğretmenler soru-cevap çalışmalarını da kullandıklarını belirtmişlerdir. Görseller hakkında sorular sorarak ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara bakarak değerlendirme yaptıklarını belirten öğretmenler, bu yolla öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyebildiklerini düşünmektedirler. Bu, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerinden biri olan sözlü yoklamalardan henüz vazgeçemediklerinin de bir göstergesi olabilir. Oysa sözlü yoklamalar, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunuya dair tüm bilgilerini ölçecek nitelikte değildir ve öğrenci bu soru-cevap çalışmaları sırasında değerlendirildiğini hissederse kendini ifade etmekte sorun yaşayabilir. Aynı zamanda soru-cevap çalışmaları sırasında her öğrenciye eşit soru yöneltilemeyebilir ve değerlendirme de güvenilir olmayabilir. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında soru-cevap çalışmalarını kullandıklarını belirtmelerinin bir sebebi de etkinlik sırasında öğrencilerin beceriyi ne ölçüde kazandığını izleyip ona göre bir değerlendirmeye varıyor olmaları olabilir.

Anket uygulana öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla akran değerlendirme, grup çalışması değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan görüşmeye katılan sadece iki öğretmenin, anket bulgularına paralel olarak bu becerilere yönelik uygulanan ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında grup çalışması değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullandıkları saptanmıştır. Öz değerlendirme formlarını ise kullandığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenler özellikle, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile yapılan değerlendirmenin güvenilirliğine inanmadıklarını ve bu değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin gelişimlerini takip etmeye olanak sağlayacağına inanmadıklarını bu nedenle bu ölçme formlarını kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada da bu bulgulara benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları

sırasında yanlış davrandıkları ve bu değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri tanımak için bir katkı sağlayamayacağını düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme formlarının öğrenciler arasında çatışmaya yol açtığını da ifade etmişlerdir. Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme formları öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanabilmeleri ve yapılan bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanabilmeleri açısından önemlidir. Ayrıca öz değerlendirme uygulamaları ile öğrenciler kendi çalışmaları hakkında (güçlü yönleri, zayıf yönleri vb.) karar verebilirler. Bu nedenle öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme uygulamalarının yapılması, programın öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı, üst düzey düşünme becerilerinin (eleştirel düşünme, karar verme vb.) gelişmesi için de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme yöntemlerini çok güvenilir bulmamaları ve bu yöntemlerle öğrencilerde becerilerin gelişiminin gözlemleneceğine dair inançlarının az olması bu yöntemleri ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında kullanmama nedenleri arasında olabilir. Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme yöntemlerini objektif değerlendirme yapılamayacağı gerekçesiyle güvenilir bulmayan öğretmenlerin, bu değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda öğrencilere gerekli açıklamalar yapmaları ve öğrencileri bu değerlendirmeler sırasında kendi denetimleri altında tutmaları daha güvenilir sonuçlar almaları açısından öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ile resim yorumlama ölçekleri, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi sırasında az kullanılan ölçme araçlarındandır. Görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ile resim yorumlama ölçeği, TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesine yönelik önerdiği uygulamalardır. Ancak görüşmeye katılan sadece birer öğretmen, değerlendirme çalışmaları sırasında bu ölçeklerden yararlandığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirmesi amacıyla programa eklenen görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ile resim yorumlama ölçekleri; görsel okuma ve görsel sunu becerileri gibi öğretmenler için çok yeni uygulamalardır. Öğretmenlerin kendilerini bu ölçekleri kullanmaya yönelik yeterli görmemeleri, bu ölçekleri kullanmalarını engelliyor olabilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kendilerini yeterli

gördükleri ölçme araçlarını daha sık kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin görselleri, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimini gözlemleyebilmek için öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu gözlem formunu ve resim yorumlama ölçeklerini kullanmaları oldukça önemlidir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerin gelişimini gözlemlemeleri daha kolay olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, doğru-yanlış ifadeli ve kısa cevaplı soru türlerinde sık sık görsel ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 60'ının ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik uyguladıkları sınavlarda bulunan, çoktan seçmeli maddelerde görsel ifadeleri kullandıkları saptanmıştır. Yıldız'a (2006, s. 359) göre "çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan ölçme araçlarındandır; çünkü çoktan seçmeli testler ile az zamanda güvenilirliği ve kapsam geçerliği yüksek testler hazırlanabilir ve büyük gruplara uygulanabilir." Öğretmenler de çoktan seçmeli maddeleri nesnel ve güvenilir puanlama sağladığına inanmalarından ve aynı zamanda tüm sınıftaki öğrencilerin aynı anda değerlendirilmesini sağlamasından dolayı tercih ediyor olabilirler. Çoktan seçmeli maddeler iyi hazırlandığında, kazanımların ölçülmesinde de büyük bir beceriye sahiptir. Çoktan seçmeli maddeler yardımıyla öğrencilerin bilgi ve becerilerinin güvenilir ve kolay bir şekilde ölçülebileceği konusundaki inançları nedeniyle öğretmenler, çoktan seçmeli maddeli testler sırasında büyük oranda görsel ifadeler kullanıyor olabilirler. Ayrıca öğretmenler için yeni bir beceriler olan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi çalışmalarının başka nasıl yapılabileceği konusunda, yeterli bilgiye sahip olmamaları da öğretmenleri çoktan seçmeli maddelerde görsel ifadeler kullanmalarına neden oluyor olabilir. Çoktan seçmeli maddeler yardımıyla öğrencilerin görsel okuma becerileri ölçülebilir ancak öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ve görselleri kullanarak yaptığı görsel sunu becerisi bu yolla değerlendirilemez. Görsel sunu becerisi için öğretmenler, süreç ve ürün değerlendirme yöntemlerini kullanmalıdırlar. Öğretmenler, görsel okuma becerilerinin kazanımları doğrultusunda çoktan seçmeli maddeli testlerde görsel ifadeler kullanabilirler. Aksi takdirde kullanılan görseller öğrencilerin ilgisini çekmek dışında bir amaç taşımayacaktır.

Görsel ifadelerin kullanıldığı bir diğer soru türü de eşleştirme maddeleridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 60'ı eşleştirme maddelerinde görselleri

her zaman ve sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Görsel ifadelerin eşleştirilmesine yönelik etkinlikler öğrenci çalışma kitaplarında da bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin çalışma kitaplarında uygulamaları nedeniyle bu etkinlikler konusunda tecrübeli olduklarını düşünüyor ve görsel okuma becerisini değerlendirmek amacıyla görsel ifadeler içeren eşleştirme maddelerini kullanıyor olabilirler. Eşleştirme maddelerinin hazırlanmasının oldukça kolay olması ve etkili, nesnel puanlamaya olanak sağlaması da öğretmenlerin bu soru maddelerinde görsel ifadeleri kullanmalarının nedeni olabilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin tahmin etme eğilimini en aza indirmek amacıyla eşleştirme maddelerini hazırlarken, eşit olmayan sayıda madde ve seçenek oluşturmamalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişik oranlarda görsel ifadeler kullandıkları diğer soru türleri ise, boşluk doldurma maddeli, doğru-yanlış maddeli ve kısa cevaplı maddeli soru türleridir. Öğrencilerin verilen ifadelerde boş olan yerlere uygun görselleri yerleştirmesi çalışmaları sırasında, boşluk doldurma maddeli soru türlerinde görsel ifadeler kullanılabilir. Öğretmenler, hazırlanmasının kolay olması ve öğrencilerin görsel okuma becerilerinin kazanımının bu yolla ölçülebileceğini düşünmeleri sebepleriyle, boşluk doldurma maddeli soru türlerinde görsel ifadelere yer veriyor olabilirler. Ayrıca öğrenciler genellikle değerlendirilme sürecine karşı mesafelidirler. Öğrenciler değerlendirme çalışmaları sırasında kendilerini çok rahat hissedemezler ve başaramayacakları yönünde kaygı duyarlar. Görseller ise öğrencilerin bilgilerini, duygularını, düşüncelerini anlatmalarına yönelik kendilerini en rahat ifade edebilecekleri araçlardır. Görsellerin öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini kolay ifade etmelerine yardımcı olduğunu düşünmeleri, öğretmenleri görselleri sık sık boşluk doldurma maddeli sorularda tercih etmelerine yol açıyor olabilir. Doğru-yanlış maddeli ve kısa cevap maddeli soru türlerinde ise öğretmenlerin sık sık görsel ifadelere başvurmasının sebepleri, bu soru türlerinin öğretmenler tarafından hazırlanmasının zaman almaması ve değerlendirme uygulamalarını süreç ve ürün değerlendirmeye göre kolaylaştırması olabilir. Öğretmenler programın önerdiği süreç ve ürün değerlendirme yöntemlerinin, öğrencileri değerlendirmede yeterli olmadığını düşünmelerinden dolayı da yazılı sınavlarda bu becerilerin değerlendirilmesini sağlayacak ifadelere yer veriyor olabilirler. Ancak doğru-yanlış maddeli ve kısa cevaplı maddeli soru türlerinde karmaşık konuların ve üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinin zor olması ve öğrencilerin özellikle doğru-yanlış maddeli soru türlerinde tahmin etme yoluna

gitmeleri bu soru türlerinin çok tercih edilmemesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında tek bir yaklaşım değil, programın da öngördüğü çoklu değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri daha güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapılabilmesi için gerekli bir durumdur.

5.5.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Yeterliliğine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 72), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının nasıl değerlendireceği konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin sadece % 8'i bu becerilerin nasıl ölçüleceği konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ise araştırmalarında da öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmaya yönelik kendilerini yeterli görme durumlarının çok ve orta düzey seçeneklerinde yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Güneş'in araştırmasında (2007) da sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik yeterlikleri orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler ise çeşitli sebeplerden dolayı görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi çalışmaları sırasında karşılaştıkları güçlüklerin bazıları, ölçme-değerlendirme formlarının fazla olması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları bulunması, becerilerin nasıl değerlendirileceği yönünde yeterli bilgi sahibi olunmaması ve programda önerilen ölçme-değerlendirme araçları ile sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılamayacağı yönündeki inançlarıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Elvan'ın (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Elvan'ın (2007) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği araştırmasında da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinin yüklerini artırdığını, çoğu zaman formları kendi imkânları ile çoğalttıklarını, bunun da maddi yük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ölçme-değerlendirme formlarının zaman açısından da uygulanmasının güç olduğunu ifade etmişlerdir. Akkaya ve Susar Kırmızı'nın (2006) yaptıkları araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Akkaya ve Susar Kırmızı (2006) öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında en çok değerlendirme formlarının sayısının fazlalığı nedeniyle

zorluk yaşadıklarını saptamışlardır. Ölçme-değerlendirme formlarının fazla olması, bu formların çoğaltılmasının maddi külfet oluşturmaya ve çok zaman almasına neden oluyor olabilir. Öğretmenler de programın öngördüğü çalışmaları yapmak için zamanın yeterli olmadığı gerekçesiyle bu formların sayısını çok fazla buluyor olabilirler. Ayrıca her öğrenci için ayrı ölçme-değerlendirme formlarının kullanılmasının gerekliliği düşünüldüğünde, okulda fotokopi makinesinin olmaması veya yeterli olmaması durumlarında öğretmenler ölçme-değerlendirme formlarını çoğaltmada zorluk yaşıyor olabilirler.

Görüşleri alınan öğretmenlerin dile getirdiği güçlüklerden birisi de öğrenciler arasında bulunan seviye farklılığının ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında güçlük oluşturduğudur. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında tüm öğrenciler için aynı değerlendirme formlarını kullandıklarını, ancak sınıftaki tüm öğrencilerin beceri düzeyleri aynı olmadığı için güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, TDÖP'nin farklı seviyedeki öğrencilerin becerilerini değerlendirmek için ölçme-değerlendirme formları oluşturmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfta bulunan öğrencilerin aralarında bulunan bireysel farklılıklar nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeylerinin farklı olması öğretmenlerin bu yönde görüş belirtmelerine neden olmuş olabilir. Birçok değişken açısından farklı düzeylere sahip olan öğrencilerin beceriler anlamında aynı düzeyde sahip olmaları beklenemez. Öğretmenler öğrencilerin gelişimini sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek için, öğrenciler arasında bulunan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı, sınıfta bulunan her öğrencinin kendi gelişimini gözlemlemeli ve gelişimleri ölçüsünde değerlendirmelidirler.

Program doğrultusunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan değerlendirme çalışmaları sırasında, bu becerilerin nasıl değerlendirileceğinin bilinmediği yönündeki düşünceleri ve programın önerdiği ölçme-değerlendirme formları ile sağlıklı değerlendirme yapılamayacağına dair inançları nedenleriyle öğretmenler, bu çalışmalar sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın önerdiği ölçme-değerlendirme formlarının yeterli olmadığı yönündeki inançları, TDÖP'nin ölçme-değerlendirme sürecini benimsemediklerinden kaynaklanabilir. Elvan'ın (2007) yaptığı araştırmada da öğretmenler tarafından TDÖP'nin en az ölçme-değerlendirme sürecinin benimsendiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerinden vazgeçememeleri, TDÖP'nin ölçme-değerlendirme yöntemlerini benimsememelerinin nedeni olabilir. Bukova-Güzel ve Alkan da (2005) yaptıkları araştırmada öğretmenler, alternatif araçları geçerli ve güvenilir olmadığı ve alışılan sınav tarzlarından çıkmanın güç olduğu gerekçeleriyle, programın ölçme değerlendirme ögesini gerektiği gibi uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin TDÖP'ye yeni eklenen görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmaları karmaşık bulmaları ve bu konuda kendilerini yetersiz hissetmeleri, ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında güçlüklerle karşılaşmalarına neden oluyor olabilir. Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporuna (2005) göre, “okulların ve öğretmenlerin genel değerlendirme yapabilmeleri için çeşitli mekanizmalar kurulmalıdır. Programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.” Coşkun da (2005) öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme sürecini karmaşık bulduklarını saptamıştır. Öğrencilerin seviyelerini ve amaçlanan davranışlara öğrencilerin hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçme-değerlendirme çalışmaları, programın vazgeçilmez bir unsurudur. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmalarını, TDÖP'nin amaçları doğrultusunda yürütmeleri için, ölçme-değerlendirme sürecini tam olarak anlamaları ve benimsemeleri gerekmektedir.

5.6. TDÖP'nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlere TDÖP'nin eğitim yaklaşımları ile ilgili (yapılandırmacı yaklaşımı, çoklu zekâ yaklaşımı) yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin % 43'ü yapılandırmacı yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünürken, çoklu zekâ yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 61'dir. Yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını ise yapılandırmacı yaklaşımını hiç duymadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f:6) çoklu zekâ yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmektedirler. Akkaya ve Susar Kırmızı da (2005) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Akkaya ve Susar Kırmızı öğretmenlerin, TDÖP'nin benimsediği yaklaşımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin TDÖP'nin benimsediği yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının nedeni, öğretmenlerin bu

konuda yeterince bilgilendirilmemeleri olabilir. Çoklu zekâ yaklaşımı hakkında öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımına göre daha çok bilgiye sahip olmalarının nedeni ise çoklu zekâ yaklaşımının yayınlanan kitaplar, makaleler, gazete haberleri vb. nedenlerden dolayı daha popüler olması olabilir. Yapılan görüşmeye katılan öğretmenler çoklu zekâ yaklaşımının, farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin keşfedilmesine ve öğrencilerin birçok duyu organları ile derse katılmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Taş'ın (2007) araştırmasında da öğretmenler, çoklu zekâ yaklaşımına dayalı işlenen derslerin farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin tespit edilmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımının derslerde nasıl etkileri olduğu konusunda ise bir açıklama yapamamışlardır. Öğretmenlerin, çoklu zekâ yaklaşımı hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları, bu yaklaşımın doğrultusunda uyguladıkları etkinlikleri, yapılandırmacı yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklere göre daha bilinçli uygulamalarına neden oluyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı hakkında, çoklu zekâ yaklaşımına göre daha az bilgi sahibi olduklarını düşünseler de genel olarak bu iki yaklaşımın da eğitim-öğretim ortamını; öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini, araştırmaya, incelemeye yönelmelerini sağlayarak iyileştirdiğini ve bilginin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsediklerini göstermektedir. Bukova-Güzel ve Alkan'ın (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmenler araştırma sonuçlarına paralel olarak programın benimsedikleri yaklaşımlara sıcak baktıklarını belirtmişlerdir. Gömleksiz (2005) ise bu araştırmalar doğrultusunda bulgulara ulaşmış ve öğretmenlerin programın benimsediği öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerinde başarılı bir şekilde yer verdiklerini saptamıştır. Cebeci'nin araştırması da (2007) bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cebeci, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımını tam olarak bilmediğini ama bu yaklaşımın öğrencileri merkeze alması ve öğrencileri araştırmaya sevk etmesinden dolayı öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Pressley & McCormick göre “yapılandırmacı yaklaşımı, bireye öğretmeyi değil, bireyin öğrenmeyi öğrenmesini, bu yolla yeni durumlarda karşılaşıacağı sorunları çözebilmesini amaçlamaktadır” (Aktaran Yangın, 2005, s. 483). Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımına yönelik uygulanan etkinliklerin, Türkçe derslerinde

öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiklerini düşündükleri için bu yaklaşımı olumlu buluyor olabilirler. Yangın’a göre (2005, s. 431) ise “eğitimde yapılandırmacı yaklaşımında dilin işlevi çok önemlidir. Çünkü dil ve zihin işleyişi arasında yakın bir ilişki vardır. Dil düşünmenin aracıdır. Dile dökülmeyen şeyin öğrenilmesi ve öğretilmesi mümkün değildir.” Türkçe dersi sadece sözcüklerin öğretiminden ibaret değildir. Öğrenciler anadillerini öğrenirken, daha karmaşık bir süreçten geçerler. Okunan metnin anlamlandırılması, var olan bilgilerle ilişkilendirilmesi, yorumlanması öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenmeyi merkeze almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımına göre bilgi zihinde yapılandırılmalıdır. Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlaşılmaktadır. Konuşma, yazma ve görsel sunu ile zihinde yapılandırılan bu bilgiler, gözden geçirilmekte, belirlenen amaca ve yöntemine göre sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli işlemlerden geçirilerek cümlelere, kelimelere, hecelere ve sese dönüşmektedir (MEB, 2005, 157).

Yazçayır ve Yurdakul’un (2000) yaptıkları araştırma sonucuna göre de yapılandırmacı öğrenme ortamları bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlara göre daha etkili olmaktadır ve öğrencilerin öğrenmelerinde gözle görülür bir artış sağlamaktadır. (Aktaran Gömleksiz, 2005). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Türkçe derslerinde öğrencilerin becerileri kazanımları sırasında aktif rol aldıklarını, üst düzey zihinsel faaliyetleri gerçekleştirdiklerini gözlemlemeleri yapılandırmacı yaklaşımını eğitim-öğretim ortamını iyileştiren bir yaklaşım olarak tanımlamalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımının öğrenciler arasında bulunan bireysel farklılıkları önemsemesi de öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin işlerini kolaylaştırıyor olabilir.

Programın dayandığı diğer bir temel yaklaşım da çoklu zekâ yaklaşımıdır. “Gardner (1983, 1999) tarafından ortaya atılan çoklu zekâ yaklaşımı; insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulunan

bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır” (Aktaran Saban, 2004, s. 5). Araştırmaya katılan öğretmenler, çoklu zekâ yaklaşımına uygun uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin ders karşı daha çok ilgili olduklarını, dersten zevk aldıklarını gözlemledikleri için bu yaklaşımın eğitim- öğretim ortamını iyileştirdiğini belirtmiş olabilirler. Yapılan araştırmalar da, çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve isteklerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca çoklu zekâ yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, sınıftaki farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin tümüne ulaşılmasını sağladığı için öğretmenler bu yaklaşımı uygulamada olumlu buluyor olabilirler.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin TDÖP’nin temele aldığı eğitim yaklaşımlarını benimsedikleri, öğrenciler üzerindeki etkilerini olumlu gördükleri ancak bu yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenler bu yaklaşımların ne olduğunu yeterince bilmeden bu yaklaşımlara yönelik etkinlikleri sınıflarında her gün uygulamaktadırlar. Görüşmeye katılan bir öğretmen bu yaklaşımların düşünsel anlamda olumlu olduklarını ancak öğretmenler yeterince bilgilendirilmeden uygulamaya geçildiğini belirtmiştir. Gömleksiz de (2005) yaptığı araştırma sonucunda benzer bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenlere göre sıkıntının kaynağı, öğretim yılı öncesinde düzenlenen ve sistemi tanıtan kursun yetersiz olmasıdır. Bu bulgular doğrultusunda, Eğitim Programları ve Öğretim Alanları Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (2005) sonucunda profesörler kurulu şu bildiriye yayınlamıştır: “Özellikle bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel ve psiko sosyal gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği ve onların yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan temel öğrenme araçları ile bireysel ve toplumsal yaşamları için gerekli olan ortak temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları temel eğitim basamağı olan ilköğretimde mevcut eğitim programının kaldırılarak yerine yepyeni bir eğitim programının uygulamaya konulması, altı ay gibi oldukça kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilemeyecek kadar kapsamlı ve çok boyutlu bir iştir.” Öğretmenlere TDÖP’nin benimsediği yaklaşımlar kurslar sırasında yeterince öğretmenlere anlatılmamış olabilir. Programın uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, uygulayacakları programın her ögesine yönelik yeterince bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir. Aksi takdirde öğretmenler

bu yaklaşımlara yönelik çalışmaları bilinçli bir şekilde uygulayamayacak ve öğretmenlerin programın benimsediği yaklaşımlar hakkındaki bilgileri sadece etkinliklerden ibaret olacaktır.

5.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Genel Görüşlerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlere, TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin yol gösterici olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı her iki beceri için de programın yol gösterici olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22'si görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini bu becerilere yönelik yeterli görmeseler de Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uygulanan çalışmalara gerekli zamanı ayırdıklarını belirtmişlerdir. TDÖP'de her beceri alanı için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu beceri alanlarının kazanımları, etkinlik örnekleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, ölçme-değerlendirme çalışmaları hakkında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bilgiler verilmiştir. TDÖP'de yapılması öngörülen çalışmalara ilişkin verilen bilgilerin, öğretmenler için oldukça yeni olması öğretmenlerin bu becerilere yönelik kendilerini yeterli bulmamalarının sebebi olabilir. Akkaya ve Susar Kırmızı'nın (2005) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin kendilerini TDÖP'ye yönelik yeterli bulmadıkları saptanmıştır. Kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli görmeyen öğretmenler, TDÖP'nin rehberliği ile bu becerileri öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik çalışmaları uygulayabiliyor olabilirler. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP'ye yeni eklenen beceriler olması da öğretmenlerin kendilerini bu becerilere yönelik yeterli görmemelerinin nedeni olabilir. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendilerini yeterli görmemelerine rağmen bu becerilere yönelik çalışmalara yeterli zamanı ayırmaları, öğretmenlerin bu becerileri benimsediklerinin göstergesi olabilir. Elvan'ın (2007) araştırmasında da öğretmenlerin TDÖP'de en çok görsel okuma ve görsel sunu becerilerini benimsediklerini saptanmıştır.

Öğretmenlerin çoğu (% 82), öğrencilerin görsel okuma becerisini, görsel sunu becerisine göre daha kolay kazandıklarını ifade etmişlerdir. Görsel okuma, şekil,

sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır. Görsel sunu ise duygu, düşünce ve bilgilerin görseller yardımıyla anlatılmasıdır. Öğrenciler günlük hayatta; televizyon, gazete, internet vb. yollarla sürekli görsellerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınıfta yapılan görselleri okuma ve yorumlama çalışmasını, öğrenciler günlük hayatlarında defalarca tekrarlayabilirler. Ancak görsel sunu çalışmalarına, öğrenciler günlük hayatlarında görsel okuma kadar sık karşılaşamayabilirler. Bu nedenle öğrencilerin görsel sunu çalışmalarını okul dışında tekrar yapma şansları azdır. Senemoğlu'na göre (2004) tekrar edilmediğinde bilgi kısa süreli bellekten kaybolmaktadır. Görsel okuma çalışmalarının, okul içi ve okul dışında öğrenciler tarafından sürekli gerçekleştirilmesi, bu becerinin görsel sunuya göre daha kolay kazanılmasına neden oluyor olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin görsel sunu becerisine yönelik yeterlilikleri de bu becerinin kazanılmasına yönelik gerekli çalışmaların yapılmasını engelliyor olabilir. Yapılan görüşmeye katılan bir öğretmen de bu yönde ki görüşünü; görsel okuma becerisinin gerekli olduğunu ancak görsel sunu becerisine öğrencilerin ihtiyacı olmadığını düşündüğünü ve bu nedenle bu beceriye yönelik etkinlik uygulamadığını belirterek dile getirmiştir. Görsel sunu becerisine yönelik çalışmalar, görsel okuma becerisine göre öğretmenlerin daha çok yeterlilik sahibi olmasını gerektirebilir. Çünkü görsel sunu becerisini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik çalışmaları gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin de görsel sununun nasıl yapılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları beklenir. Kendini görsel sunu becerisine yönelik yeterli görmeyen öğretmen de bu beceriye yönelik çalışmalara ders sırasında daha az yer veriyor olabilir. Görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin görsel okuma becerisine göre daha fazla zaman alması da öğretmenlerin görsel sunu çalışmalarını Türkçe dersleri sırasında daha az tercih etmelerine neden oluyor olabilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını zaman eksikliği nedeniyle etkinliklerin hepsini gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Akkaya ve Susar Kırmızı da (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zaman eksikliği nedeniyle programın gerektirdiği çalışmaları uygulayamadıklarını saptamışlardır.

Öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerinin karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabildiğini ve görselleri kullanarak kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeye katılan öğretmenler de öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeylerinde gelişme olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin görseller üzerinde kendilerine güven

duyarak seri bir şekilde konuşabilme, görseller üzerindeki ayrıntıları görebilme, görseller arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme ve topluluk önünde görselleri kullanarak sunum yapabilme becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri düzeylerinin zaman içerisinde gelişme göstermesi, öğretmenlerin bu becerilere yönelik programın öngördüğü gerekli çalışmaları uyguladıklarının göstergesi olabilir. Öğrencilerin görsel okuma becerisine yönelik; görseller üzerinde seri bir şekilde konuşabilme, yorum yapabilme, görseller üzerindeki ayrıntıları görebilme ve görseller arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerileri ile görsel sunu becerisine yönelik uygun görselleri kullanarak sunum yapabilme becerilerinin gelişme göstermesi ayrıca TDÖP'nin bu becerilere yönelik belirlediği kazanımların öğrenciler tarafından kazanıldığını göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere ne kazandıracak konusunda düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakınının (f:9) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere olumlu katkıları olacağını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler, bu beceriler yardımıyla öğrencilerin Türkçeyi daha iyi kullanacaklarını, karşılaştıkları görselleri anlamlandırıp, yorumlayabilen ve eleştirebilen bireyler olacaklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. “Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamakta sözel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyin yaşadığı doğal ve doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanmalıdır” (Köksal, Temur ve Akçam, 2006, 190). Kırrane de (1992) görsel okuryazarlığın okul ve iş yaşamında öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çünkü kitaplar ve gazeteler günümüzde yerini bilgisayarlara bırakmıştır. Öğrenciler kütüphaneler yerine; medya, televizyon ve videolardan bilgiler almaktadırlar. Considine’e göre (1994) ise çocuklarımız artık karşılaştıkları görselleri nasıl analiz edip yorumlayacaklarını öğrenmelidirler. Aksi takdirde medyada bulunan görselleri sorgulamadan, eleştiri süzgeçlerinden geçirmeden kabul edeceklerdir, bu da onların verilen her görsel mesajı üzerinde düşünmeden almalarına neden olacaktır. Callow (2008) da görsellerin, öğrencilerin okudukları cümleyi, paragrafı, metni daha iyi anlayabilmeleri için gereklidir. Çünkü yazı ile birlikte verilen görseller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde görsellere başvurulmalıdır. Günümüz dünyasında görsel okuryazarlık önemli bir kavram olmuştur.

Görseller ile her yerde karşılaşmamız ve öğrencilerin artık yazıdan çok görsellerle karşı karşıya kalması görsellerin bu derece önemli olmasını sağlayan unsurlardandır. TDÖP de görsel okuryazarlığın öğrencilerin çağa ayak uydurabilmeleri için gerekli beceriler olduğunu tespit etmiş ve görsel okuma ve görsel sunu becerilerini TDÖP'ye beşinci beceri olarak eklemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere yapacağı katkılara yönelik bilgileri olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısının (f:5) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin karşılaştıkları görselleri yorumlama ve anlamlandırma becerilerinin gelişmesine büyük katkılar sağlayacağını belirtmelerinin yanı sıra öğrencilerin bu becerileri daha iyi kazanabilmelerine yönelik çeşitli öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (f:2), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kendilerini yeterli görmediklerini belirten öğretmenler hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Susar (2000), Akkaya ve Susar Kırmızı (2006) ve Tabak (2007) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin programı gerektiği gibi uygulayabilmeleri için hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğu yönünde araştırma sonucuyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, TDÖP'nin tanıtılması amacıyla katıldıkları seminerlerin, programı nasıl uygulayacaklarına yönelik yeterli bilgi vermediğini, seminerlerin süresinin yeterli olmadığını ve anlatılanların çok yüzeysel kaldığını ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut'un (2007) araştırma sonuçları da belirtilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gömleksiz ve Bulut, ilköğretim birinci kademe programlarının dayandığı ilkeler, uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı hizmet-içi eğitim verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çalışmaların daha iyi gerçekleştirilebilmesine yönelik öne sürdüğü bir diğer öneri ise, uygulamada gerekli olan araç-gereçlerin bakanlık tarafından okullara gönderilmesidir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan güçlükleri gidermek amacıyla, öğretmenler bu uygulamanın gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araç-gereçler, etkinliklerin uygulanması ve öğrencilerin konuyu kavramaları için çok gerekli unsurlardır. TDÖP’de önerilen araç-gereçlerin her okul tarafından temin edilmesi mümkün olmayabilir. Buna karşın öğretmenlerin gerekli araç-gereçleri kullanmadan, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri oldukça zordur. Araç-gereç eksikliğinin etkinlik uygulamalarını güçleştirmesinden dolayı öğretmenler gerekli araç-gereçlerin bakanlık tarafından her okula gönderilmesini istemiş olabilirler. Taş (2007) ve Tabak da (2007) yaptıkları araştırma sonuçlarında araç-gereç eksikliğinin programı uygulamayı zorlaştırdığını saptamışlardır. Coşkun’un (2005) araştırmasında ise öğretmenler okulda bulunan araç-gereç eksikliğinin uygulamaları zorlaştırdığını, araç-gereçleri kendileri üretmeye çalıştıklarını ancak bunun da vakit sıkıntısı yarattığını dile getirmişlerdir. Yeni öğretim programlarını inceleme raporuna göre ise (2005, 48); “Derslerde sadece kara tahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan araç-gereçler kullanılsa bile çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kâğıt sorunun yaşanması ders materyallerinin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Araç-gereç sorunu kadar araç-gereçlerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır. Öğretmelere nasıl araç-gereç hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerde ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereçler için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.” Araştırmaya katılan öğretmenler de okullardaki araç-gereç eksikliğinin giderilmesiyle, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çalışmaları daha iyi uygulayabileceklerini düşünüyor olabilirler.

Yapılan araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin biri, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çalışmaların zaman eksikliği nedeniyle yeteri kadar gerçekleştirilemediğini bu nedenle de Türkçe ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, Türkçe dersinde öğrencilerin kazanması gereken çok fazla beceri olduğunu ve bu becerilere yönelik çalışmaların hepsini zaman eksikliği nedeniyle gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Akkaya ve Susar Kırmızı (2006) da Türkçe derslerinde zaman eksikliğinin uygulamaları güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe dersinde programın öngördüğü bütün becerileri öğrencilere kazandırmak istemelerinden dolayı Türkçe ders saatini yeterli bulmamış olabilirler. Ayrıca Türkçe ders saatinin artırılması ile birlikte öğrencilerde görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimine yönelik daha çok vakit ayırabileceklerini düşünüyor olabilirler.

Görsel okuma ve görsel sunu becerine yönelik çalışmaların daha iyi uygulanması için, öğretmenlerin bir kısmı da velilerin bu becerilere yönelik bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde ailenin çok önemli bir rolü vardır. Çünkü öğrenciler okul dışındaki zamanlarını genellikle aileleriyle geçirirler. Aileler, öğrencilere okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin önemli olduğu mesajı vererek, öğrencileri destekleyici davranışlar sergilerler. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler için yeni beceriler olan görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda velilerin yeterli bilgiye sahip olamaması öğretmenlerin bu becerilere yönelik uygulamalarını zorlaştıracaktır. Bu nedenle program ve uygulamaları hakkında velilerin de bilgilendirilmesi, programın uygulanmasına katkı sağlayacağından dolayı oldukça önemlidir. Tabak (2007) da araştırmasında programa yönelik çalışmalar hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadığını, bunun da uygulamaları zorlaştırdığını belirtmiştir.

Öğretmenler tarafından belirtilen önerilerden bir diğeri ise ölçme-değerlendirme formlarının sayısının azaltılmasıdır. Öğretmenler ölçme-değerlendirme formlarının sayısının fazla olmasından dolayı Türkçe derslerinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi için gerekli zamanı ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme-değerlendirme formlarının çoğaltılıp, doldurulmasının çok zaman aldığını bu nedenle değerlendirme çalışmaları için gereken zamanı ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirme formlarının çoğaltılmasının zaman ve maliyet açısından sıkıntı yarattığını belirten öğretmenler; okullarında baskı makinesi olmadığını bu nedenle de ölçme-değerlendirme sürecini etkili ve verimli yürütemediklerini belirtmişlerdir. Yangın (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin gözlem formları, ölçekler vb. programın önerdiği değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri için ellerinin altında bilgisayar, baskı makinesi vb. araç-gereçlerin bulunmasını gerektiğini vurgulamıştır. Tabak da (2007) yaptığı araştırmada ölçme-değerlendirme sürecinin çok zaman alması nedeniyle öğretmenlerin verimli ve etkili bir değerlendirme yapamadıklarını saptamıştır. Elvan'ın (2007) araştırmasında ise öğretmenler, TDÖP'de en az benimsedikleri alanın ölçme-değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da öğretmenler, ölçme-değerlendirme sürecinin kendilerine yük getirdiğini, çoğu zaman ölçme araçlarını kendi imkânları ile çoğaltmak zorunda kaldıklarını ayrıca zamanın da bu çalışmaları gerçekleştirmek için yeterli

gelmediğini göstermişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden vazgeçememeleri de ölçme-değerlendirme formlarının azaltılmasını istemelerine neden oluyor olabilir. Klasik yazılı sınav ve test ile değerlendirmeye alışmış olan öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını karmaşık ve zaman aldığını düşünmelerine neden olmuş olabilir. Nitekim Güneş de (2007) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını kullanma durumlarının geleneksel ölçme araçlarına göre orta düzeyde olduğunu, ancak yüksek düzeyde olmadığını saptamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler de görsel okuma ve görsel sunu becerini ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında karşılaştıkları güçlüklerin kaynağının, formların sayısının fazla olması ve bu durumun ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygulamak için zaman sıkıntısı yaratması olduğunu bu nedenle de ölçme-değerlendirme formlarının sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 66), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan çalışmalar sırasında sınıfın oyun alanına döndüğünü, bunun da etkinlikleri gerçekleştirmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler görsel okuma ve görsel sunu çalışmaları sırasında kendilerini rahat hissettikleri ve bu çalışmalar sırasında eğlendikleri için sınıfta bulunduklarını unutuyor olabilirler. Öğrencilerin zevk alarak, aktif olarak ve bire bir yaşayarak etkinlikleri gerçekleştirmesi TDÖP'nin amaçları arasındadır. Ancak öğretmenler, öğrencilerin bu durumunu derse karşı ciddiyetsizlik olarak algılıyor olabilirler. Taş'ın (2007) yaptığı araştırmada da öğretmenler, programın benimsediği yaklaşımlar doğrultusunda uygulanan etkinliklerin sınıfta otorite boşluğu yarattığını belirtmişlerdir. Coşkun da (2005) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Coşkun, öğretmenlerin TDÖP doğrultusunda uyguladıkları etkinliklerde sınıf ortamının oyun alanına döndüğünü düşündüklerini saptamıştır. Öğretmenlerin geleneksel eğitim yaklaşımlarının gereği olan öğretmen merkezli eğitimden vazgeçememeleri, öğrencilerin rahat hareket ettikleri ve eğlendikleri sınıf ortamını ciddiyetsizlik olarak algılamalarına neden oluyor olabilir. Ayrıca sınıf mevcudunun kalabalık olması da öğretmenlerin etkinlikler sırasında öğrencileri kontrol edemediklerini düşünmelerine neden oluyor olabilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu da sınıf mevcudunun fazlalığının görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikleri uygulamayı güçleştirdiğini dile getirmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut'un (2007) yaptığı araştırmada da programın amaçlarına ulaşması için sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği saptanmıştır. Yeni

öğretim programlarını inceleme raporunda da (2005) sınıf mevcudunun programa yönelik uygulamaları etkilediğine yönelik ifadeler araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Raporda, bu programların uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerektiği, sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesi amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerine uygulanan anket ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları, araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

6.1.1. Kazanımlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 87) beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını öğrencilerin seviyelerine uygun bulmuşlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlere bu kazanımları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygunluğu sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ise çoğunluğu (f:7) görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını bilişsel açıdan öğrencilerin seviyesine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler arasında seviye farklılığı ve sosyo ekonomik farklılıklar olduğunu bu nedenle de kazanımların öğrencilerin bilişsel seviyelerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f:8) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarını duyuşsal açıdan öğrencilerin seviyesine uygun bulmuşlardır. Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin renkli olan her şeye ilgi duyduklarını bu nedenle bu becerilerin öğrencilerde ilgi ve istek yarattığını bu durumun ise öğrencilerde güdülenmeyi artırdığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (f:6) ise görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını devinişsel açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun bulmamışlardır. Öğretmenler buna gerekçe olarak, öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farklılıklar ve seviye farklılığı olduğunu, bu farklılıklar nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu

becerilerinin kazanımlarının devinişsel açıdan öğrencilerin motor becerilerinin üzerinde olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu (% 73) görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının TDÖP’de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedirler. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası ise görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının TDÖP’de açık ve anlaşılır olarak ifade edilmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Kazanımların açık ve anlaşılır olmadığını düşünen öğretmenler bunun gerekçesi olarak, açıklamaların her sosyo ekonomik düzeyde ki okula uygun olmaması nedeniyle açıklamaların uygulanabilir olmamasını göstermişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (% 74) görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının temalara dağılımının TDÖP’de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının diğer derslerle ve ara disiplin alanları ilişkilendirilebildiğini düşündükleri araştırma sonucunda görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 81) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ise tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu becerilerin, öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına ve Türkçeyi günlük hayatlarında doğru kullanabilmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, günlük hayatta görsellerin artık her yerde bulunduğunu, bu becerilerinde öğrencilere gördüğünü yorumlama becerisi kazandıracağından dolayı Türkçe dersinde kazandırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını genel olarak öğrencilerin seviyesine uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini duyuşsal açıdan öğrencilerin seviyesine uygun bulduklarını belirtirken, bilişsel ve devinişsel açıdan uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Anket

uygulanan öğretmenlerin çoğunluğu TDÖP’de beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtirken, görüşmeye katılan öğretmenlerin sadece yarısı TDÖP’de bu becerilere yönelik kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının, temalara dağılımının TDÖP’de açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini ve kazanımların ara disiplin alanları ile diğer derslerle ilişkilendirilebildiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde kazanılmasının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

6.1.2. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 72) TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği olduğunu düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ise çoğunluğu etkinlikleri yeterli bulurken, bir kısmı etkinlikleri uygulamak için zaman yetersizliği olduğu gerekçesiyle etkinlik sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını (% 97) görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik uygulamaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik hiç etkinlik uygulamayan öğretmen bulunmamaktadır. Anket uygulanan öğretmenlerin çoğu (%93), öğrencilerin Türkçe derslerinde duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatabilmelerine yönelik etkinlik uygulamaktadır. Öğretmenlerin tamamı ise Türkçe derslerinde, metinle ilgili soru cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler ise Türkçe derslerinde görsel okuma becerisine yönelik olarak en çok resim yorumlama, grafik, tablo yorumlama, görseller yardımıyla hikâye oluşturma ve görseller üzerine tartışma etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise öğretmenler en çok, metni görseller yardımı ile anlatma, duygu ve düşüncelerini resimlerle ifade etme ve anlatılmak istenen konu ile ilgili üç boyutlu maketler oluşturma ve sunma etkinliklerini tercih etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 77) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ders sırasında en çok zevk aldıkları bölümü oluşturduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde

öğretmenlerin tamamına yakını (% 83) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ders katılımını artırdığını ve öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırdığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin iletişim becerisinin geliştiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu ise bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin tartışma kurallarını öğrendiklerini, yardımlaşma duygularının geliştiğini ve farklı bakış açıları geliştirerek değişik fikirlere saygı duymayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin kendilerine daha çok güvendiğini, fikirlerini korkusuzca savunabildiklerini ve öğretmen-öğrenci arasında daha sorunsuz bir iletişim oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısı (% 50), öğretmen kılavuz kitabında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait etkinlik örneklerinin her okul ortamında uygulanabilir özellikte olmadığını düşünmektedirler. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını bu becerilere yönelik etkinliklerin uygulanması sırasında zorluk yaşamaktadır. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklerde en çok zaman yetersizliği, araç gereç temini ve öğrenciler arasında bulunan sosyo ekonomik farklılıklar nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik benzer etkinlikleri birinci sınıftan bu yana uyguladığı için bir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik TDÖP’de yeterli sayıda etkinlik örneği olduğunu ancak bu etkinlikleri uygulamak için yeterli zaman olmadığını belirtmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli zamanın olmamasına rağmen öğretmenler bu becerilere yönelik uyguladıkları etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik en sık duygu ve düşünceleri resimler aracılığıyla anlatma, metinde yer alan görseller üzerine konuşma, grafik-tablo yorumlama, görseller üzerinde tartışma ve bilgi, duygu ve düşünceleri görsellerle anlatma etkinliklerini uygulamaktadırlar. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin, dersten zevk almalarına, derse aktif olarak katılmalarına, iletişim becerilerinin gelişmesine ve

öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenler bu becerilere yönelik uygulanan etkinliklerin, zaman eksikliği, araç-gereç yetersizliği ve öğrenciler arasında bulunan sosyo-ekonomik farklılıklar nedeniyle güçlük oluşturduğunu düşünmektedirler.

6.1.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 70), öğretmen kılavuz kitabında, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında hangi yöntem ve tekniğin kullanılabileceğinin açık olarak belirtildiğini düşünmektedir. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı öğretmen kılavuz kitabında, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında hangi yöntem ve tekniğin kullanılabileceğinin açık olarak belirtildiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin diğer yarısı ise öğretmene araştırma yapma zorunluluğu getirmesinden dolayı yöntem ve tekniklerin kılavuz kitapta yeteri kadar açıklanmadığını düşünmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında en çok kullandıkları yöntem ve teknikler, yazılı-sözlü anlatım, görseller üzerine tartışma, kavram haritası ve hikâye haritası oluşturmaktır. Öğretmenler bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında not alarak okuma, drama ve araştırma yapma yöntemlerini çok az kullanmaktadır.

6.1.4. Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler sırasında, en çok kullandıkları araç-gereçler resimler, fotoğraflar, kavram haritaları ve hikâye haritalarıdır. Öğretmenlerin bu araç-gereçleri kullanma sıklığı her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası multi medya sunumlarını, posterleri, modelleri, grafikleri ve karikatürleri kullanmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ise en çok resimleri, grafikleri, bilgisayar ve fotoğrafları, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler sırasında araç-gereç olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında ders kitabını, tepegözü, kartonları, afişleri, projeksiyon makinesini ve televizyonu daha az

kullandıkları saptanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğretmenlerin, her iki becerinin kazanımı için de benzer araç-gereçleri kullandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 90) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlanma durumu sık sık ve ara sıra seçeneklerinde yoğunlaşırken; etkinlikler sırasında hiçbir araç-gereçten yararlanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ise bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerin kullanılmasının gerekliliğinin bazı güçlükler getirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu (f.6) görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında araç-gereç temininde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ancak bu sorunları bireysel çabaları ile çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okulun teknolojik araçlar yönünden yeterli olmaması sebebiyle bu becerilere yönelik uygulanan etkinliklerde çok fazla araç-gereç kullanamamaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu beceriler için kullanılması öngörülen televizyon, bilgisayar, CD, DVD gibi araç-gereçlerin öğrencilerin yaşantılarında bulunmadığı için, öğrencilerin bu araç-gereçlere yabancı olduğunu bu nedenle de etkinliklerinde bu araçları kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Anket uygulanan öğretmenlerin tamamına yakını (% 97), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, çeşitli araç-gereçlerin (televizyon, film, fotoğraf, afiş vb.) kullanılmasının gerekliliğinin, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu ifadeye katılmayan öğretmen bulunmamakla birlikte sadece araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2'si bu ifadeye ilişkin kararsız kaldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tamamına yakınının, bu becerilere yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan araç-gereçlerin, öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden yararlanmaktadır ve bu becerilere yönelik araç-gereç olarak en çok resimleri, fotoğrafları, kavram

haritalarını ve hikâye haritalarını kullanmaktadırlar. Öğretmenler bu becerilerin kazanılmasına yönelik uyguladıkları etkinliklerde, okullarında gerekli donanım olmadığı ve öğrencilerinin sosyo ekonomik çevrelerine uygun olmadığı gerekçeleriyle teknolojik araçlara daha az yer vermektedir. Buna karşın öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yardımcı olduğunu düşünmektedirler.

6.1.5. Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Anket uygulanan öğretmenlerin çoğunluğu (% 95) görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında TDÖP’de yer alan ölçme araçlarını kullanmaktadır. Programda belirtilen ölçme araçlarını hiçbir zaman kullanmayan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin, programda belirtilen ölçme araçlarını kullanma durumu sık sık ve ara sıra seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (% 86), görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında TDÖP’de belirtilen ölçme araçları dışında bir ölçek kullanmadığını belirtmiştir. Programda belirtilenler dışında ölçme aracı kullanan öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14’ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 86), görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçme araçları yardımıyla, öğrencilerin bu becerilere yönelik gelişimlerini takip edilebildiğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik, öğrenci gözlem formunu, akran değerlendirme formunu, görsel okuma ve görsel sunu gözlem formunu, öz değerlendirme formunu, çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeğini ve grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini değişik oranlarda kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında bu ölçekleri kullanma durumları sık sık ve ara sıra seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Anket uygulanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 83) kullandığı, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme formları ile görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ölçeklerini; görüşme yapılan öğretmenler düşük oranda (f:2) kullanmaktadırlar. Öğretmenler, akran değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme formlarının objektifliğine inanmadıkları gerekçesiyle tercih etmemektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler, en çok öğrencilerin etkinlikler

sırasında gösterdiği performansa, görsellere yönelik yapılan soru-cevap çalışmalarına ve kendi gözlemlerine dayanarak ölçme-değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Anket uygulanan öğretmenlerden farklı olarak görüşme yapılan öğretmenler, süreç içinde öğrencileri kendi gözlemlerine göre değerlendirme yöntemini, tema sonu değerlendirme formunu, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanan görsel okuma ve görsel sunu ölçeklerini, araştırma ölçeklerini ve resim yorumlama ölçeklerini, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çoktan seçmeli maddeli, doğru-yanlış maddeli, boşluk doldurma maddeli, eşleştirme maddeli ve kısa cevaplı soru türlerinde görsel ifadeler kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin bu soru türlerinde görsel ifadeleri kullanma sıklıkları, her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 72), öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarının, nasıl ölçüleceği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir. Buna karşın görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok, programda hangi becerinin hangi ölçekle ölçülüp, değerlendirileceğinin belirtilmemesi nedeniyle güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca biri, ölçme-değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitime katıldığı gerekçesiyle herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında, öğretmenler en çok ölçme-değerlendirme formlarının sayısının fazla olmasından dolayı maddi açıdan külfet oluşturması ve çok zaman alması gerekçesiyle zorlanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı, öğrenciler arasında seviye farklılığı bulunması sebebiyle TDÖP’de belirtilen ölçme-değerlendirme formları ile sağlıklı bir ölçme-değerlendirme yapılamayacağına inanmaktadır. Öğretmenler, TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, nasıl değerlendirileceğinin ayrıca belirtilmemesinin de kendileri için güçlük oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirme çalışmaları sırasında öğretmenler, TDÖP’nin önerdiği ölçme araçlarını

kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin kullandığı ölçme araçları ise öğrenci gözlem formu, görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu, çalışma dosyası değerlendirme ölçeğidir. Öğretmenler akran değerlendirme formunu, öz değerlendirme formunu ve grup çalışması değerlendirme formunu objektifliğine güvenmedikleri gerekçesiyle daha az tercih etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler bu becerileri değerlendirmek amacıyla uyguladıkları sınavlarda çeşitli soru türlerinde (çoktan seçmeli, doğru-yanlış ifadeli, eşleştirme, boşluk doldurma ve kısa cevaplı) görsel ifadeler kullanmaktadırlar. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin nasıl değerlendirileceği konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmelerine rağmen çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin nasıl değerlendirileceğinin programda belirtilmemesi ve ölçme değerlendirme formlarının sayısının fazla olması öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygulamalarını güçleştirmektedir.

6.1.6. TDÖP'nin Temele Aldığı Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 60) çoklu zekâ yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtirken, daha az sayıda öğretmen (% 43) yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını yapılandırmacı yaklaşımı daha önce duymadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoklu zekâ yaklaşımı hakkında yapılandırmacı yaklaşımına göre daha çok bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, çoklu zekâ yaklaşımının, farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin keşfedilmesini sağladığını ve öğrencilerin bütün duyu organları ile derse katılmalarına yardımcı olduğunu, bunun da sınıfta daha çok öğrenciye ulaşılmasını sağlayıp, eğitim-öğretim ortamını iyileştirdiğini düşünmektedirler.

TDÖP'nin temele aldığı eğitim yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmelerine rağmen öğretmenlerin çoğunluğu (% 83) bu yaklaşımları öğretimdeki yansımalarının olumlu olduğunu düşünmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ yaklaşıma yönelik tamamen olumsuz düşünceye sahip öğretmen bulunmamaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası bu yaklaşımların

iyileştirilmiş eğitim-öğretim ortamı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (f:6) bu yaklaşımların, öğrencilerin kendine güvenmelerini ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yardımcı olduğunu, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönlendirdiğini ve bilginin kalıcılığını sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı(f:4) ise bu yaklaşımları düşünsel anlamda olumlu bulmakta ancak bu yaklaşımları programda temele alınmasının aceleye geldiğini düşünmektedir. Bu yaklaşımlara yönelik hizmet-içi eğitimin yeterli olmaması, sınav sistemiyle bu yaklaşımların uyuşmaması ve velilerin yeni yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaması nedenlerinden dolayı öğretmenler, programın uygulanmasının uzun süreli pilot çalışmanın sonucunda gerçekleşmesi gerektiğini düşünmektedir.

6.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Kazanımına Yönelik Öğretmenlerin Genel Düşüncelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (% 90) TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin yol gösterici olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin % 22'si görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendini yeterli görmemekle birlikte Türkçe derslerinde öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerine yönelik yeterli zamanı ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri bir alanda, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerine yönelik yeterli zamanı ayırmaları son derece ilginçtir. Öğretmenler, TDÖP'nin bu becerilere yönelik öngördüğü çalışmaları uygulayarak bu becerilerin kazanımını sağlıyor olabilirler.

Öğretmenlerin çoğunluğu (% 80) görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçlerden yararlanabilmektedir. Ancak öğretmenlerin tamamına yakını, okullarda teknolojik araç-gereçlerin yetersiz olmasının bu becerilere yönelik etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini düşünmektedir.

Anket uygulanan öğretmenlerin yarısından fazlası TDÖP'nin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verdiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tamamına yakını, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrenciler için, TDÖP'de yer alan

diğer dört beceri kadar önemli olduğunu düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler; bu becerilerin öğrencilere, görselleri anlamlandırıp, yorumlama becerisi, eleştirel bakış açısı, medya okuryazarlığı, kendine güven ve Türkçeyi en iyi şekilde kullanma becerisi kazandıracağını düşünmektedir.

Anket uygulanan öğretmenlerin çoğunluğu (% 88), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’de yer alan diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (f: 6), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP’ye eklenmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu becerilerin öğrencilere, günlük hayatta karşılaştıkları görselleri yorumlama becerisi kazandıracağını ve onlara olaylar karşısında farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin ikisi ise bu becerilerin programa ayrı beceriler olarak eklenmesinin, tüm öğretmenlere bu becerileri öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik etkinlik uygulama zorunluluğu getirdiğini, bu sayede de bu becerilere yönelik keyfi çalışmaların ortadan kalktığını düşünmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, TDÖP’ye ayrı beceriler olarak eklenmesini gerekli görmeyen öğretmenler ise bunu programa eklenmeden önce de bu becerilerin kazandırılıyor olması, diğer becerilerin kazanımı için zaman kalmaması, öğretmene ayrı bir külfet getirmesi ve bu becerilerin sınav sistemine hitap etmemesi gerekçelerine dayandırmışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını (f:8), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde olumlu değişiklikler oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, bu beceriler yardımıyla Türkçe dersinin daha eğlenceli hale geldiğini, öğrencilerin kendine olan güvenlerinin arttığını ve öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha çok ilgi duyduklarını düşünmektedir. Bu becerilerin Türkçe dersinde olumsuz değişiklikler oluşturduğunu düşünen az sayıda öğretmen ise buna gerekçe olarak, bu becerilere yönelik yapılan çalışmalar nedeniyle, sınavlara yönelik çalışmaları yapmaya zaman kalmamasını göstermişlerdir.

Öğretmenlerin tamamına yakını (% 82) öğrencilerin görsel okuma becerisini, görsel sunu becerisine göre daha kolay kazandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin çoğunluğunun, karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde

anlayıp, yorumlayabildiğini ve görselleri kullanarak kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler de öğrencilerinin görseller üzerinde yorum yapma ve sunularında görselleri kullanma becerilerinde gelişme olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin, görseller üzerinde seri bir şekilde konuşabilmelerinin, görselleri yorumlama çalışmaları sırasında kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinin, görseller üzerine hikâye yazabilmelerinin, görseller arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmelerinin, görseller üzerinde ayrıntıları görebilmelerinin ve topluluk önünde kendine güvenerek ve doğru görsel kompozisyonlar oluşturarak sunum yapabilmelerinin, bu yönde düşünmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (% 68), TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örneklerinin öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin kendilerini oyun alanında hissettiğini, bu durumunda sınıf kontrolünde olumsuzluk yarattığını düşünmektedirler. Bunların yanı sıra öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılması sırasında karşılaşılan diğer olumsuzlukların ise sınıf mevcudunun fazlalığı, velilerin bu becerilere yönelik yeterli bilgiye sahip olmaması ile bu becerilere yönelik ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman almasının ölçme-değerlendirme çalışmalarını zorlaştırması olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dördü görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu becerilerin öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayacağını, öğrencileri Türkçeyi daha iyi kullanan bireyler haline getireceğini ve bu beceriler yardımıyla öğrencilerin çevrelerinde gördükleri olayları, görselleri, nesneleri inceleyip, yorumlayabilen ve eleştirebilen bireyler olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını (f:8) araştırmanın sonunda, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin daha etkili kazanımına ilişkin çeşitli öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu becerilerin daha etkili kazanımını sağlamaya yönelik önerileri; bu becerilere yönelik öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, metinlerde verilen görsellerin daha ayrıntılı olması, becerilerin kazanımı sırasında araç-gereç eksikliğinden doğabilecek sıkıntıların giderilmesi için, bakanlık tarafından her okula

gerekli araç-gereçlerin gönderilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması ile Türkçe ders saatlerinin artırılmasıdır.

6.2. Öneriler

TDÖP’de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 87) beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarını öğrencilerin seviyelerine uygun bulmuşlardır. Ancak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler arasında seviye farklılığı olduğu gerekçesiyle kazanımların öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel seviyelerine uygun kazanımları daha kolay kazanabilirler. Bu nedenle MEB sınıf seviyesine göre becerilere yönelik kazanımları belirlerken, öğrencilerin içinde bulundukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyleri dikkate almalıdır. Öğretmenler de öğrenciler arasında bulunan bireysel farklılıklar nedeniyle sınıfta bulunan bütün öğrencilerin aynı seviyede bulunmayabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

2. Görüşmeye katılan öğretmenler, TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların yeterli ancak uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaları, kazanımların kesin bir çizgiyle belirtilmemesi, kazanımların yoruma açık olması ve geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçilememesi nedenlerinden dolayı yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Gelişen çağımızla birlikte, eğitim sistemimiz de gelişmek durumundadır. Öğrenciler, çağa ayak uydurmak için, hayatta karşılaşacakları problemlere karşı donanımlı olarak eğitim almalıdırlar. Geleneksel eğitim yöntemlerinden vazgeçemeyen öğretmenlerin, eğitim-öğretim programının çağa ayak uydurmak amacıyla geliştirilmesinin gerekliliği, konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde geleneksel öğretim

yöntemlerinden vazgeçemeyen öğretmenlerin, TDÖP'ye karşı direnç göstermeye devam edecekleri düşünülmektedir. Ayrıca MEB tarafından görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına ilişkin ifadeler, öğretmenlerin daha iyi anlayabileceği şekilde düzenlenebilir. TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenlerin, sınıf düzeyine göre bu kazanımları öğrencilerin nasıl kazanabileceği konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

3. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (f:6), öğretmen kılavuz kitabında, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanabilecek etkinliklere yönelik yeterli açıklamanın yapıldığını düşünmektedir. Ancak az da olsa etkinliklere yönelik açıklamaların yeterli ancak sosyo ekonomik çevreye uygun olmaması nedeniyle, uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. MEB öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlik örneklerini değişik sosyo ekonomik düzeylere ve öğrencilerin seviyesine uygun düzenleyebilir. Öğretmenler de öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerine uygun etkinlikleri seçebilirler veya yeni etkinlikler oluşturabilir.

4. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (f:6), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında, kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan açıklamaları yeterli bulmamaktadır. Öğretmenler, yöntem ve tekniklerin hangi beceriye yönelik olduğunu açıkça belirtilmediğini, bu durumun da öğretmene araştırma yapma zorunluluğu getirdiğini düşünmektedir. TDÖP'de kullanılması öngörülen yöntem ve tekniklere yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, yöntem ve tekniklere yönelik açıklamalara ulaşmak için, programı ve kılavuz kitapları okuyup, incelemesi gerekmektedir. Ancak programda, hangi beceri için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı belirtilmemiştir. Yöntem ve teknikler tüm beceriler için ortak verilmiştir. TDÖP'ye, hangi beceri için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği konusunda bir tablo eklenerek, bu konuda öğretmenler bilgilendirilebilir.

5. Öğretmenlerin tamamına yakını (f:7), görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmaları açısından TDÖP'de yapılan açıklamaları, hangi beceriyi hangi ölçütü ölçülüp, değerlendirileceğinin belirtilmediği gerekçesiyle

yeterli bulmamaktadır. TDÖP’de yer alan ölçme-değerlendirme formları Türkçe dersinin beceri alanlarına göre sınıflandırılabilir. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları konusunda programda açıklayıcı bilgiler verilmesi, öğretmenlerin bu becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapacakları çalışmaları kolaylaştıracaktır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 72) TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği olduğunu düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu ise bu becerilere yönelik etkinlikleri yeterli bulurken, bir kısmı bu etkinlikleri uygulamak için zaman yetersizliği olduğu gerekçesiyle etkinlik sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler TDÖP’de belirtilen etkinlik örneklerinin hepsini uygulamak zorunda değildir. Gerekli görünen ve sınıf düzeyine uygun olduğu düşünülen etkinlik örnekleri öğretmenler tarafından seçilip uygulanabilir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok, öğrencilerin Türkçe derslerinde duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatabilmelerine yönelik etkinlikler ile resim ve grafik ve tablo yorumlama etkinliklerini uygulamaktadırlar. Ancak öğretmenler, görsel okuma becerisine yönelik olarak, görseller yardımıyla hikâyeler oluşturma, görseller üzerine tartışma etkinliklerini daha az tercih etmektedirler. Görseller yardımıyla hikâyeler oluşturma etkinliği, öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek, görsel okuma seviyelerini artıracak önemli bir etkinliktir. Görseller üzerine tartışma etkinliği de öğrencilere, görseller arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma, eleştirme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazanmalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilere tartışma kurallarını öğretmesi anlamında da bu etkinlik büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenler, metin işleme süreçlerinde, öğrencilere metinde yer alan görsellere yönelik hikâye yazma ve metinde yer alan görseller üzerinde tartışma etkinliği yaptırabilir. Görsel sunu becerisine yönelik olarak ise öğretmenler en çok, metni görseller yardımı ile anlatma, duygu ve düşüncelerini resimlerle ifade etme ve anlatılmak istenen konu ile ilgili üç boyutlu maketler oluşturma ve sunma etkinliklerini tercih ederken grafik ve tablo oluşturma etkinliklerini daha az tercih etmektedirler. Öğrencilerin bilgilerini ve düşüncelerini, grafik ve tablo ile sunabilme becerisi kazanabilmeleri, görsel sunu becerilerinin gelişmesi ve günlük hayatta karşılaşılabilecek grafik ve tabloları doğru okuyabilmeleri anlamında da büyük önem

taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin görsel sunu becerilerini geliştirmek amacıyla, her metin işleme sürecinde metne veya temaya uygun olarak, öğretmen kılavuz kitabında yer alan grafik ve tablo oluşturma etkinliğini daha sık uygulamaya teşvik edilmelidir.

8. Öğretmenler, programda önerilen yöntem ve tekniklerin çoğunu değişik oranlarda kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulana etkinliklerde en çok kullandıkları yöntem ve teknikler, anlatım, tartışma ve kavram haritasıdır. Bunların yanı sıra öğretmenler, hikâye haritası, drama teknikleri ile gözlem ve inceleme yöntemini daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük oranda anlatımı tercih etmesi geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçememesinin bir sebebi olabilir. Öğretmenler TDÖP’de kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin öğrencilere kazandıracakları ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidir.

9. Resimler ve grafikler görüşmeye katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçlerdir. Öğretmenler bilgisayar, CD, televizyon, projeksiyon makinesi, tepegöz gibi teknolojik araçları daha az kullanmaktadırlar. Bu durum çağdaş eğitim anlayışıyla uyusmamaktadır. Öğretmenler okullarının teknolojik araç-gereçler anlamında eksiklikleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bu araçları daha az tercih etmesinin sebebi olabilir. Bu sorunun kaynağı, bu araçların maliyetini fazla olması, sınıfın ve okulun fiziksel yetersizlikleri olabileceği gibi, MEB’in okullara teknolojik anlamda gerekli bütçeyi ayırmaması da olabilir. Öğretmen, öğrencilerini çağını gerektirdiği ölçüde eğitmek durumundadır. MEB okullara programın gerektirdiği, teknolojik araç-gereçleri göndermeli ve öğretmenlerin bu yöndeki eksikliklerini gidermelidir.

10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını değişik aralıklarla olmakla birlikte, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak TDÖP’de önerilen ölçme araçlarını kullanmaktadırlar. Yapılan araştırma sonucunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenler tarafından en az akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ölçeği ile resim yorumlama ölçeğinin kullanıldığı saptanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ile resim yorumlama ölçeği TDÖP’de yer alan ölçeklerdir.

Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında bu ölçekleri kullanmaları beklenmektedir. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlerin sadece biri bu ölçekleri kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin düzeylerini ve gelişimlerin takip edebilmek için görsel okuma ve görsel sunu gözlem formu ile resim yorumlama ölçeğini öğretmenlerin daha sık kullanmaları sağlanmalıdır. Akran değerlendirme formunu ve grup çalışması değerlendirme formunu, öğrencilerin bu formları doldururken objektif olduğuna inanmadıkları gerekçesiyle az sayıda öğretmen kullanmaktadır. Akran değerlendirme ve grup çalışmasını değerlendirme konusunda objektif olmalarının gerekliliği ve değerlendirme sürecine katılmalarının önemi öğretmenler tarafından öğrencilere anlatılabilir. Bunların yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda öz değerlendirme formunu hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini izlemek için, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin de büyük önem taşıdığı konusunda bilgi verilmeli, öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini değerlendiremeyeceği yönündeki güvensizlikleri ortadan kaldırılmalıdır.

11. Öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan değerlendirme çalışmaları sırasında en çok karşılaştıkları güçlüğü ölçme-değerlendirme formlarının sayısının fazlalığı nedeniyle ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında zaman sıkıntısı yaşanması olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler bu formların çoğaltılmasının maddi açıdan da zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. MEB ölçme-değerlendirme formlarının sayısının azalması için daha çok formu, daha az sayfada yer almasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlere MEB tarafından, becerileri değerlendirmeye yönelik kullanılacak ölçme-değerlendirme formları yeterli sayıda, kitapçık şeklinde gönderilmelidir.

12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (% 27), görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenler de bu becerilere yönelik yapılan etkinliklerde, kullanılan yöntem ve tekniklerde ve becerilerin değerlendirilmesinde, bilgi sahibi olmamalarından dolayı, çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. MEB'in TDÖP'ye yeni eklenen beceriler olması nedeniyle öğretmenler tarafından tam anlaşılmayan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğretmenleri hizmet-içi eğitime alması

gerekmektedir. Böylece öğretmenler, bu becerilere yönelik daha bilinçli çalışmalar yapabileceklerdir.

13. Öğretmenlerin, programda temele alınan eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakınının yapılandırmacı yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin bir kısmının da çoklu zekâ yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmadığı araştırma sonuçlarında görülmüştür. MEB, bu yaklaşımlara yönelik öğretmenleri bilgilendirmeli ve öğretmenlerin uyguladıkları programın temelini hangi yaklaşımlara dayandığı konusunda bilinçlenmelerini sağlamalıdır.

14. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin programa eklenmeden önce de öğrencilerin kazandığı gerekçesiyle TDÖP'ye ayrı beceriler olarak eklenmesinin gerekli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlere, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin TDÖP'ye ayrı beceriler olarak eklenmesinin gerekliliği ve bunun sağlayacağı yararlar anlatılmalıdır.

15. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 78), sınıf mevcudunun fazlalığı nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerde sıkıntı yaşamaktadır. Sınıf mevcudunun fazlalığı yapılan etkinliklerin amaca ulaşmasını etkilemektedir. MEB'in etkinliklerin uygulanmasını etkileyen sınıf mevcutlarının fazlalığı konusunda gerekli çalışmaları yapması gerekmektedir.

16. Araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik velilerin gerekli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin okul dışında bu becerilere yönelik yaptıkları çalışmalarda velilerin de desteği gerekmektedir. Bu nedenle velilerin de görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak bilgilendirilmesi gerekmektedir.

17. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin gireceği sınavlarda öğrencilere bir şey kazandırmayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Sınav sistemiyle görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin uyuşmadığını düşünen öğretmen, bu becerilerden çok sınavda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri konular doğrultusunda etkinlik uyguladığını

belirtmiştir. MEB sınav sisteminde, programda yapılan değişiklikler doğrultusunda düzenlemeler yapılmalıdır.

18. Öğretmenlerin tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrenciler için çeşitli alanlarda katkılar sağladığını düşünmekle birlikte, bu becerilere yönelik yapılan çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; metinlerde verilen görsellerin daha ayrıntılı olması, öğretmenlerin bu becerilere yönelik hizmet-içi eğitime alınması, MEB'in her okula bu beceriler için gerekli olduğu düşünülen araç- gereçleri göndermesi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına zaman kalması için ders kitabında yer alan metinlerin kısaltılması ile okulların gezi, gözlem ve kamp imkânlarının artırılmasıdır. Ayrıca öğretmenler sınıf mevcutlarının azaltılmasının, her sosyo ekonomik düzeye göre etkinliklerin düzenlenmesinin ve öğrenci çalışma kitabında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinliklerin sayısının artırılmasının, bu becerilere yönelik daha etkili ve verimli çalışmaları sağlayacağını düşünmektedir. MEB öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak yaptığı bu önerileri dikkate almalı ve gerekli düzenlemeleri yapılmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, TDÖP'de yer alan beş temel dil becerisinden biri olan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalar, TDÖP'de yer alan diğer becerilerin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) incelenmesine yönelik yapılabilir.

2. Bu araştırma, TDÖP'de yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yöneliktir. Diğer sınıf düzeylerinde (1.- 2.- 3.- 4.) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yönelik de araştırmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmada görsel okuma ve görsel sunu becerileri; kazanımları, etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri ve ölçme-değerlendirme araçları açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci, veli ve müfettiş görüşleri de alınarak bu beceriler incelenebilir.

4. Bu araştırmada ğretmen görüşlerin almak için nitel ve nicel araştırma tekniklerinden görüşme ve anket uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda bu tekniklerinin yanı sıra, gözlem tekniği de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, N. (2007), Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2006), *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri*, Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri, Muğla.
- Akyol, H. (2006), *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz, M. (2002), Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı bir model önerisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003), Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (11), 121-135.
- Arnheim, R. (1969), *Visual thinking*. Londra: Faber and Faber Limited
- Arnheim, R. (2004), *Görsel Düşünme*. (R. Ögdül, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal baskı, 1997)
- Arslan, G. ve Arslan, S. (2006, Nisan), *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Soruların Analizi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi sunulan bildiri, Ankara.
- Artut, K. (2001), *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, G. (1994), İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, A. (2004), Çoklu zekâ kuramında sanat eğitimi yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 48-54.
- Başaran, I. (2004), Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*. (5)1, 5-12.
- Başaran, M. (2003), 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayrak, R. (2007), Ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeye etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Begoray, D. (2001), Through a class darkly: Visual literacy in the classroom. *Canadian Journal Of Education*, 26(2), 201 - 217.
- Bell, J. (1998), Problems in statistics: Learning style, age, and part-time students. *Education Journals*, 118 (4), 526-528.
- Berger, J. (1986), *Görme biçimleri*. (Y. Salman, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal baskı, 1977).
- Broudy, H.S. (1987), *The role of imagery in learning*. California: Library of Congress Cataloging-in Publication Data.
- Bukova-Güzel, A. ve Alkan, H. (2005), Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulanmasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385- 425.
- Callow, J. (2008), Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, 61(8), 616-626.
- Canning-Wilson, C. (2001), Visuals & language learning: Is there a connection?. <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm> adresinden 10 Mart tarihinde alınmıştır.
- Cebeci Songer H. (2007), Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars İli Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Chalin, L. (1998), Animation to teach students of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*. 25(3), 166-175.
- Chen ve Elenaine (2003), Visual thinking and hypertext design for the web. *Hypermedia For Educators*. <http://www.personal.ksu.edu/echen/Hypermedia/SeminarPaper-final.doc>. adresinden 29 Kasım tarihinde alınmıştır.
- Considine, D. (1986), Visual literacy & children's books: *An Integrated Approach*. *School Library Journal*, 5(2), 38-42.
- Considine, D. (1994), The media and the message. *School Library Journal*, 24-28.

- Considene, D. ve Haley, G. (1999), *Visual messages integrating imagery into instruction* (Second Edition), Colorado: A Division of Libraries Unlimited, Inc.
- Coşkun, Eyüp (2005), İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 423- 462.
- Çam, B. (2006), İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, A. (2002), Anadili öğretiminde materyal geliştirme ve teknikleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (2003), *Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. , Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2002), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2001), *Yaratıcı Öğrenme*. A. Şimşek (Edit.). Sınıfta Demokrasi. (s.171-210). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dondis, D. A. (1973), *A primer of visual literacy*. New Haven, CT: MIT Press.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 5(1) <http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> adresinden 29 Kasım tarihinde alınmıştır.
- Elvan, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdal, İ. T. (2006) , Gestalt kuramının grafik tasarımına etkilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erden, M. ve Akman Y. (1998), *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gardner, Howard (1999), *Çoklu Zekâ Görüşmeler ve Makaleler* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007), Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
<http://193.140.216.63/200733SELAHATT%C4%B0N%20GELBAL.pdf> adresinden 15 Temmuz tarihinde alınmıştır.
- Gömleksiz, M. N. (2005), Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 343- 379.
- Gömleksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007), Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 161-183. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175//10.pdf> adresinden 10 Ağustos tarihinde alınmıştır.
- Gözütok, F. D. (2003), Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 29 Kasım tarihinde alınmıştır.
- Güneş, A. (2007), Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2004), İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar Türkçe (1-5. Sınıf). *Eğitim Dergisi*, MEB.
- Hayran, Z. (2002), İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin düzenlenmesine ilişkin görüşler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Health, S.B. ve Wolf, S. (2005), Focus in creative learning: drawing on art for language development. 38-45.
- İflazoğlu, Ayten (2003), Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İpek, İ. (2003), Görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, <http://www.tojet.net/IETC2003/-115k> adresinden 25 Kasım tarihinde alınmıştır.

İpşiroğlu, N. (1994), Duyu algılarının eğitimi.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/ipsiroglu2.htm> adresinden 15 Nisan tarihinde alınmıştır.

İşler, A. Ş. (2002), *Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık Eğitimi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV Sayı: 1, 2002
[http://www.kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/PDF/egitim/httpdf/2002-15\(1\)/Mpdf](http://www.kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/PDF/egitim/httpdf/2002-15(1)/Mpdf) adresinden 29 Kasım tarihinde alınmıştır.

Jensen, E. (2006), *Beyin Uyumlu Öğrenme* (A. Doğanay, Çev.), Adana: Nobel Yayınevi (Orijinal baskı, 1999).

Kaf Hasırcı, Ö. (2005), İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, Niyazi (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatekin, N. ,Durmuş A. ve Işılak H. (2005), *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*, Ankara: Bilgitek Yayın.

Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2006), *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe programı ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri, Muğla.

Kırrane, D.E. (1992), “Visual Learning”, Training & Development, Future Trends in HRD. *Instructional Technology*. 58-63.

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.

Kress, G. ve Leeuwen, T. (1996), *Reading images*. Londra: Routledge.

Küçükahmet, L. (2006), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L.; Borçbakan, H. ve Karamanoğlu, S. (2001), *İlköğretimde drama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maitles, L. ve Publisher, R. (1998), *Teachers’ Guide to Developing Reading Skills*. Scotland, U.K.

MEB (2005), *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1–5. sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB, (2005), “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” 33–35.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat-raporu%5B1%5D.pdf>
 adresinden 3 Mayıs tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G. (2004), İlköğretim okulu 5 sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3 (2), 19-25. <http://ilkogretim-online.org.tr>
 adresinden 10 Aralık tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (2005), *Öğrenme ve Öğretme*. (7. Baskı), Ankara: Pagema Yayıncılık
- Özkan, B. (2001), Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanmanın etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2004), *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. , Kayılı H. ve Okut L. (2002), *Çoklu zekâ uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Ziya (2005), Türk eğitim ve öğretim sistemi reformu – pilot bölgelerden ilk izlenimler. <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/05%20ziya%20selcuk.pdf>
 adresinden 3 Mayıs tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (9.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Stokes, Suzanne (2001), “Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective”, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, Troy State University. <http://www.ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.htm>
 adresinden 29 Kasım tarihinde alınmıştır.
- Susar Kırmızı, F. (2000), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Szabo, M. , Dwyer F. ve De Melo H. (1981), Visual testing – Visual literacy’s second dimension. *Educational Communications Technology Journal*, 29, 177-187.
- Şimşek, A. (2006), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabak, R. (2007), *İlköğretim 5. sınıftan ve teknoloji ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımı kapsamında incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Taş, G. (2007), *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları (Niğde İli Örneği)*. Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tertemiz, N. I. (2004), Çoklu zeka kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 134, 1-19.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2006), *Türkçe müfredat programının değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi sunulan bildiri, Ankara.
- Uşun, S. (2003), Eğitim ve öğretimde bilgisayarların yararları ve bilgisayarlardan yararlanmada önemli rol oynayan etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 367-378.
- Ünalın, Ş. (2001), *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yangın, Banu (2005), İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003), *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003), *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, C. , Okur, A. , Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2003), Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/syuksel.htm> adresinden 12 Kasım tarihinde alınmıştır.

EK 1

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : 08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 60447
KONU: Tez

24.09.2007

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
ADANA

İLGİ: 13.08.2007 tarih ve 2503 sayılı yazınız.

İlgî yazınızda, Enstitünüz, İlköğretim Anabilim Dalı yöksak lisans öğrencisi Armağan KURU'nun danışmanı Yrd.Doç.Dr. Faruk YILDIRIM yönetiminde uygulamak istediği "İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili Valilik Makamından alınan 08.09.2007 tarih ve 60447 sayılı onay namagi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve çalışma sonucunun müdürlüğünüze gönderilmesini arz ederim.

Eki:1-1 Ad. Onay Örn.
2-1 Ad Anket Çalışması
3-Okul Listesi


M. GÜLSAK
Müdür

24.09.07
2503-1007

Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü
KMHİB Bldronu Baki 1668

Tel : 0 322 4588371/89
Faks: 0 322 4588295

Elektronik Posta
Web: adana.meb.gov.tr

EK 2

İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin İncelenmesine Yönelik Anket Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu anket, Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanmaları gereken görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ve bu becerilerin kazanılması sırasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesine yöneliktir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde görsel okuma ve görsel sunu becerilerini incelemeye yönelik sorular ve son bölümde ise öğrencilerin bu becerileri kazanmaları sürecine ilişkin sorular yer almaktadır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla
Armağan KURU

I. BÖLÜM

1- Okulunuzun Adı:

.....

2- Hizmet Süreniz:

.....

3- Cinsiyetiniz: () K () E

4- Mezun Olduğunuz Fakülte:

- () Eğitim Fakültesi
- () Eğitim Yüksek Okulu
- () Öğretmen Okulu
- () Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

5- Sınıf mevcudunuz:

6- Görsel okuma ve görsel sunu alanına ilişkin bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

() Evet () Hayır

(Cevabınız evet ise hizmet içi eğitime katıldığınız süreyi lütfen belirtiniz.....)

II. BÖLÜM

Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları öğrencilerin seviyelerine uygundur.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
2	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrenciler Türkçe dersinde kazanmalıdırlar.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
4	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların temalara dağılımı açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
5	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımlar:	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	a) Diğer derslerle ilişkilendirilebilmektedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebilmektedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
6	Öğretmen kılavuz kitabında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait etkinlik örnekleri her okul ortamında uygulanabilir özelliktedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
7	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik olarak uygulanan etkinlikler öğrencilerin:						
	a) Derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturuyor.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırıyor.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	c) Derse katılımlarını artırıyor.	Görsel Okuma					
Görsel Sunu							
8	Öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği vardır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
9	Öğretmen klavuz kitabında, uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açık olarak belirtilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
Aşağıda Türkçe derslerinde; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
10	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yeterli düzeyde etkinlik uyguluyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
11	Türkçe derslerinde, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatmalarına yönelik etkinlikler uyguluyorum.						
12	Türkçe derslerinde, metinle ilgili soru- cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturuyorum.						
13	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları için uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden yararlanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

Aşağıda Türkçe derslerinde; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
14	Aşağıdaki araç-gereçleri etkinliklerinizde ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Lütfen İşaretleyiniz.						
	a) Kavram haritası						
	b) Hikâye haritası						
	c) Bar, pasta, çizgi grafikleri						
	d) Modeller						
	e) Heykeller						
	f) Rol yapma						
	g) Beden dili						
	h) Kukla oyunları						
	ı) Multi medya sunumları (Video, televizyon, bilgisayar vb.)						
	i) Resimler						
	j) Fotoğraflar						
	k) Karikatürler						
	l) Posterler						
m) Diğer (Lütfen belirtiniz.).....							
Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanmalarına yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç gereçlerin kullanılması (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
16	Uygulanan etkinliklerde kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin ezberlemek yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
17	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını nasıl ölçebileceğim konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
18	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme araçlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
19	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için;						
	a) Gözlem formları kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeği kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	c) Grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	d)“Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu” nu kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	e) Öz değerlendirme formlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	f) Akran değerlendirme formlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	g) Diğer.....						
20	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin bu becerilere yönelik gelişimlerini takip edebiliyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Okuma					
21	Türkçe derslerinde aşağıdaki soru tiplerinde görsel ifadeler (vb.) kullanıyorum.						
	a) Boşluk doldurma soruları						
	b) Eşleştirme soruları						
	c) Kısa cevaplı sorular						
	d) Çoktan seçmeli sorular						
	e) Doğru- yanlış soruları						

22	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dışında başka ölçme araçları kullanıyorum.					
	() Evet					
	() Hayır					
	(Cevabınız evet ise lütfen hangi ölçme aracını kullandığınızı belirtiniz.)					
						
23	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığınız çalışmalarda zorlanma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
	a) Etkinliklerin planlanması					
	b) Araç gereç hazırlama					
	c) Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı					
	d) Metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması					

24	Öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu beceri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamı	Çoğunluğu	Bir kısmı	Pekazı	Hiçbiri
	a) Karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabiliyorlar.					
	b) Görselleri kullanarak kendilerini ifade edebiliyorlar.					
	c) Karşılaştıkları görselleri anlıyorlar fakat onlar hakkında yorum yapmakta zorlanıyorlar.					
	d) Görselleri anlama ve yorumlamada güçlük çekiyorlar.					
	e) Çeşitli görselleri sunularında kullanmakta zorlanıyorlar.					
	f) Görselleri anlayamıyorlar ve yorumlayamıyorlar.					
	g) Sunularında görselleri kullanamıyorlar.					

25	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişmeler nelerdir? Lütfen belirtiniz.
	Görsel Okuma
	
	Görsel Sunu
	

26	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

27	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

III. BÖLÜM

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Kazanma Sürecine İlişkin İfadeler

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanma sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Türkçe Dersi Öğretim Programı; görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yol göstericidir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
2	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verilmiştir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kadar önemli olduğunu düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
4	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ki diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
5	Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
6	Görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendimi yeterli görmüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
7	Öğrenciler görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabiliyorlar.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
8	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
9	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığım etkinlikler sırasında sınıf oyun alanına dönüyor.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanma sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.		Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle katılmıyorum
10	Öğrenciler çeşitli görseller yardımıyla;					
	a) Duygularını anlatmakta zorlanıyorlar.					
	b) Düşüncelerini anlatmakta zorlanıyorlar.					
	c) Bilgilerini anlatmakta zorlanıyorlar.					
11	Uygulanan etkinlikler çok fazla araç-gereç kullanılmasını gerektirdiği için bu etkinlikleri çok sık uygulayamıyorum.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
12	Sınıfın fiziki şartları görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun değil.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
13	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç- gereçlerden yararlanabiliyorum.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
14	Araç- gereçlerin yetersiz olması görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
15	Uyguladığım etkinliklerde; hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğime ilişkin yeterli bilgiye sahip değilim.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
16	Türkçe Dersi Öğretim Programı; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ölçülüp değerlendirmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
17	Ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman alması; ölçme ve değerlendirme çalışmalarını zorlaştırmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
18	Kalabalık sınıflarda öğrenciler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmakta zorlanıyorlar.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
19	Velilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması uygulamaları zorlaştırmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				

20- Uygulamada genel olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

21- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

EK 3

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ve bu becerilerin kazanılması sırasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

Okul-----

Tarih ve saat-----
(başlangıç- bitiş)

Görüşmeci-----

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Armağan KURU. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ve bu becerilerin kazanımı sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik bir araştırma yapmaktayım. Bu görüşmede amacım ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu konuda öğretmenlerle görüşme yapmamın sebebi; öğretmenlerin programı uygulayan ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olan bireyler olmalarıdır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesi sırasında sizin görüşlerinizden faydalanmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme sürecinde, bana söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacılar dışında herhangi biri görmeyecektir. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce; bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi kaydetmemin sizin için bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığınız çalışmalara dayanarak bu becerileri nasıl tanımlarsınız?

a) Görsel Okuma:

b) Görsel Sunu:

2- Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini Türkçe derslerinde kazanmaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

3- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının öğrencilerinizin seviyelerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden uygundur/ uygun değildir?

a) Bilişsel Açıdan (Bilgi, bilişsel beceri, yetenek):

b) Duyuşsal Açıdan (İlgi, güdü, değer verme, sevme, saygı):

c) Devinişsel Açıdan (Motor beceri alanlarının kullanımı):

4- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi çalışmaları yaptığınızı/ uyguladığınızı kısaca anlatır mısınız?

a) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi etkinlikleri uyguladığınızı anlatır mısınız?

b) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında kullandığınız ders materyallerinden bahseder misiniz?

c) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında kullandığınız yöntem ve tekniklerden bahseder misiniz?

d) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Kısaca anlatır mısınız?

5- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

a) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında öğrenciler arasında nasıl bir etkileşim oluşuyor?

b) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında öğretmen - öğrenci arasında nasıl bir etkileşim oluşuyor?

6- Öğrencilerinizde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ne tür gelişmeler gözlemliyorsunuz?

a) Görsel Okuma:

b) Görsel Sunu:

7- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik yaptığınız çalışmalarda; karşılaştığınız/hissettiğiniz güçlükleri anlatır mısınız?

a) Planlama Açısından:

b) Etkinliklerin Uygulanması Açısından:

c) Öğrenme Ortamı Açısından:

d) Ders Materyalleri Açısından:

e) Değerlendirme Açısından:

8- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Alternatif: Türkçe Dersi Öğretim Programı'na görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi size göre;

- a) Gerçekten gerekli miydi? Neden?
- b) Türkçe dersine neler katmaktadır?
- c) Öğrencilere neler katmaktadır?
- d) Öğrencilere neler kazandıracaktır?

9- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik öğretmenler için yapılan açıklamaları/ verilen bilgileri incelediniz mi?

	Evet	Hayır
a) Kazanımlara Yönelik:	()	()
b) Etkinliklere Yönelik:	()	()
c) Metin İşleme Sürecine Yönelik:	()	()
d) Yöntem ve Tekniklere Yönelik:	()	()
e) Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik:	()	()

10- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğretmenler için yapılan açıklamaları yeterli buluyor musunuz? Neden?

- a) Kazanımlar Açısından:
- b) Etkinlikler Açısından:
- c) Metin İşleme Süreci Açısından:
- d) Yöntem ve Teknikler Açısından:
- e) Ölçme ve Değerlendirme Açısından:

11- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temele alınan eğitim yaklaşımlarını uygun buluyor musunuz? Neden?

- a) Yapılandırmacı Yaklaşım:
- b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı:
- c) Bu eğitim yaklaşımlarını uygulamada nasıl değerlendiriyorsunuz?

12- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin eklemek istediğiniz başka bir konu varsa lütfen belirtiniz.

Teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı : Armağan KURU
Doğum Tarihi :12.01.1983
Doğum Yeri :Adana / Seyhan
E Posta :armagankuru@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU :

2004-2008 : (Yüksek Lisans) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
2000-2004 : (Lisans) Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
1997-2000 : (Lise) Çağrı Bey Lisesi.
1994-1997 : (Ortaokul) İstiklal Ortaokulu.
1989-1994 : (İlkokul) Turhan Cemal Beriker İlkokulu.

İŞ DENEYİMİ :

2008- : Adana İli Sarıçam İlçesi Cerenli İlköğretim Okulu.
2006-2008: Bursa İli Keles İlçesi I. Murat İlköğretim Okulu.
2005-2006: Bursa İli Keles İlçesi Belenören İlköğretim Okulu.

II. BÖLÜM

Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beşinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımları öğrencilerin seviyelerine uygundur.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
2	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrenciler Türkçe dersinde kazanmalıdırlar.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
4	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımların temalara dağılımı açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
5	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait kazanımlar:	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	a) Diğer derslerle ilişkilendirilebilmektedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Ara disiplin alanları ile ilişkilendirilebilmektedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
6	Öğretmen kılavuz kitabında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait etkinlik örnekleri her okul ortamında uygulanabilir özelliktedir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
7	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına yönelik olarak uygulanan etkinlikler öğrencilerin:						
	a) Derslerde en çok zevk aldıkları bölümü oluşturuyor.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Öğrenmede kalıcılık düzeylerini artırıyor.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	c) Derse katılımlarını artırıyor.	Görsel Okuma					
Görsel Sunu							
8	Öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik örneği vardır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
9	Öğretmen klavuz kitabında, uygulanan etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açık olarak belirtilmiştir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
Aşağıda Türkçe derslerinde; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
10	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yeterli düzeyde etkinlik uyguluyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
11	Türkçe derslerinde, öğrencilerin duyu ve düşüncelerini resimler aracılığı ile anlatmalarına yönelik etkinlikler uyguluyorum.						
12	Türkçe derslerinde, metinle ilgili soru- cevap çalışmaları sırasında öğrencileri metinde yer alan görsel öğeler hakkında konuşturuyorum.						
13	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları için uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç-gereçlerden yararlanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

şağıda Türkçe derslerinde; öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
14	Aşağıdaki araç-gereçleri etkinliklerinizde ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Lütfen İşaretleyiniz.						
	a) Kavram haritası						
	b) Hikâye haritası						
	c) Bar, pasta, çizgi grafikleri						
	d) Modeller						
	e) Heykeller						
	f) Rol yapma						
	g) Beden dili						
	h) Kukla oyunları						
	ı) Multi medya sunumları (Video, televizyon, bilgisayar vb.)						
	i) Resimler						
	j) Fotoğraflar						
	k) Karikatürler						
	l) Posterler						
m) Diğer (Lütfen belirtiniz.).....							
Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanmalarına yönelik uygulanan etkinliklerde çeşitli araç gereçlerin kullanılması (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
16	Uygulanan etkinliklerde kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin ezberlemek yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
17	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını nasıl ölçebileceğim konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bunları uygulama/ bunlarla karşılaşma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.			Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
18	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme araçlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
19	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımını ölçmek için;						
	a) Gözlem formları kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	b) Çalışma dosyalarını değerlendirme ölçeği kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	c) Grup çalışmalarını değerlendirme ölçeğini kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	d)“Görsel Okuma ve Görsel Sunu Gözlem Formu” nu kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	e) Öz değerlendirme formlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	f) Akran değerlendirme formlarını kullanıyorum.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
	g) Diğer.....						
20	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin bu becerilere yönelik gelişimlerini takip edebiliyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Okuma					
21	Türkçe derslerinde aşağıdaki soru tiplerinde görsel ifadeler (vb.) kullanıyorum.						
	a) Boşluk doldurma soruları						
	b) Eşleştirme soruları						
	c) Kısa cevaplı sorular						
	d) Çoktan seçmeli sorular						
	e) Doğru- yanlış soruları						

22	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dışında başka ölçme araçları kullanıyorum.					
	() Evet					
	() Hayır					
	(Cevabınız evet ise lütfen hangi ölçme aracını kullandığınızı belirtiniz.)					
						
23	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığınız çalışmalarda zorlanma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
	a) Etkinliklerin planlanması					
	b) Araç gereç hazırlama					
	c) Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı					
	d) Metinlerin verilen süreler içerisinde tamamlanması					

	Öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu beceri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamı	Çoğunluğu	Bir kısmı	Pekazı	Hiçbiri
24	a) Karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlayıp, yorumlayabiliyorlar.					
	b) Görselleri kullanarak kendilerini ifade edebiliyorlar.					
	c) Karşılaştıkları görselleri anlıyorlar fakat onlar hakkında yorum yapmakta zorlanıyorlar.					
	d) Görselleri anlama ve yorumlamada güçlük çekiyorlar.					
	e) Çeşitli görselleri sunularında kullanmakta zorlanıyorlar.					
	f) Görselleri anlayamıyorlar ve yorumlayamıyorlar.					
	g) Sunularında görselleri kullanamıyorlar.					

25	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişmeler nelerdir? Lütfen belirtiniz.
	Görsel Okuma
	
	Görsel Sunu
	

26	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

27	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

III. BÖLÜM

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Kazanma Sürecine İlişkin İfadeler

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanma sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Türkçe Dersi Öğretim Programı; görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yol göstericidir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
2	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verilmiştir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kadar önemli olduğunu düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
4	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ki diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
5	Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
6	Görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendimi yeterli görmüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
7	Öğrenciler görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabiliyorlar.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
8	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
9	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığım etkinlikler sırasında sınıf oyun alanına dönüyor.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					

25	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişmeler nelerdir? Lütfen belirtiniz.
	Görsel Okuma
	
	Görsel Sunu
	

26	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

27	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği aşağıdaki eğitim yaklaşımlarından hangisi/ hangileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Yeterli Bilgiye Sahibim	Biraz Bilgim Var	Hiç Bilgim Yok
	a) Yapılandırmacı Yaklaşım			
	b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı			

III. BÖLÜM

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini Kazanma Sürecine İlişkin İfadeler

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanma sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Türkçe Dersi Öğretim Programı; görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yol göstericidir.	Görsel Okuma					
		Görsel Sunu					
2	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinden çok diğer dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kazanımlara yer verilmiştir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
3	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kadar önemli olduğunu düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
4	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ki diğer dört beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ayrı değil, bu becerilerin içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
5	Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmeleri için zaman ayırabiliyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
6	Görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendimi yeterli görmüyorum.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
7	Öğrenciler görsel okuma becerisini görsel sunu becerisine göre daha kolay kazanabiliyorlar.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
8	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik etkinlik örnekleri öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					
9	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığım etkinlikler sırasında sınıf oyun alanına dönüyor.	Görsel Sunu					
		Görsel Sunu					

Aşağıda görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanma sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.		Kesimlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle katılmıyorum
10	Öğrenciler çeşitli görseller yardımıyla;					
	a) Duygularını anlatmakta zorlanıyorlar.					
	b) Düşüncelerini anlatmakta zorlanıyorlar.					
	c) Bilgilerini anlatmakta zorlanıyorlar.					
11	Uygulanan etkinlikler çok fazla araç-gereç kullanılmasını gerektirdiği için bu etkinlikleri çok sık uygulayamıyorum.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
12	Sınıfın fiziki şartları görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler yapılmasına uygun değil.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
13	Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik uyguladığım etkinliklerde çeşitli araç- gereçlerden yararlanabiliyorum.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
14	Araç- gereçlerin yetersiz olması görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
15	Uyguladığım etkinliklerde; hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğime ilişkin yeterli bilgiye sahip değilim.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
16	Türkçe Dersi Öğretim Programı; görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ölçülüp değerlendirmesi konusunda yeteri kadar yardımcı olmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
17	Ölçeklerin hazırlanmasının ve çoğaltılmasının zaman alması; ölçme ve değerlendirme çalışmalarını zorlaştırmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
18	Kalabalık sınıflarda öğrenciler, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmakta zorlanıyorlar.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				
19	Velilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması uygulamaları zorlaştırmaktadır.	Görsel Sunu				
		Görsel Sunu				

20- Uygulamada genel olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

21- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

EK 3*Öğretmen Görüşme Formu***Araştırmanın Amacı**

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ve bu becerilerin kazanılması sırasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

Okul-----

Tarih ve saat-----
(başlangıç- bitiş)

Görüşmeci-----

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Armağan KURU. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ve bu becerilerin kazanımı sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik bir araştırma yapmaktayım. Bu görüşmede amacım ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu konuda öğretmenlerle görüşme yapmamın sebebi; öğretmenlerin programı uygulayan ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olan bireyler olmalarıdır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesi sırasında sizin görüşlerinizden faydalanmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme sürecinde, bana söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacılar dışında herhangi biri görmeyecektir. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce; bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi kaydetmemin sizin için bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarına yönelik yaptığınız çalışmalara dayanarak bu becerileri nasıl tanımlarsınız?

a) Görsel Okuma:

b) Görsel Sunu:

2- Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini Türkçe derslerinde kazanmaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

3- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanımlarının öğrencilerinizin seviyelerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden uygundur/ uygun değildir?

a) Bilişsel Açıdan (Bilgi, bilişsel beceri, yetenek):

b) Duyuşsal Açıdan (İlgi, güdü, değer verme, sevmeye, saygı):

c) Devinişsel Açıdan (Motor beceri alanlarının kullanımı):

4- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi çalışmaları yaptığınızı/ uyguladığınızı kısaca anlatır mısınız?

a) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik hangi etkinlikleri uyguladığınızı anlatır mısınız?

b) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında kullandığınız ders materyallerinden bahseder misiniz?

c) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında kullandığınız yöntem ve tekniklerden bahseder misiniz?

d) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ne ölçüde kazandıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Kısaca anlatır mısınız?

5- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

a) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında öğrenciler arasında nasıl bir etkileşim oluşuyor?

b) Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik uyguladığınız etkinlikler sırasında öğretmen - öğrenci arasında nasıl bir etkileşim oluşuyor?

6- Öğrencilerinizde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ne tür gelişmeler gözlemliyorsunuz?

a) Görsel Okuma:

b) Görsel Sunu:

7- Türkçe derslerinde öğrencilerinizin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilmelerine yönelik yaptığınız çalışmalarda; karşılaştığınız/hissettiğiniz güçlükleri anlatır mısınız?

a) Planlama Açısından:

b) Etkinliklerin Uygulanması Açısından:

c) Öğrenme Ortamı Açısından:

d) Ders Materyalleri Açısından:

e) Değerlendirme Açısından:

8- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dört beceriye (dinleme, okuma, konuşma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Alternatif: Türkçe Dersi Öğretim Programı'na görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesi size göre;

- a) Gerçekten gerekli miydi? Neden?
- b) Türkçe dersine neler katmaktadır?
- c) Öğrencilere neler katmaktadır?
- d) Öğrencilere neler kazandıracaktır?

9- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik öğretmenler için yapılan açıklamaları/ verilen bilgileri incelediniz mi?

	Evet	Hayır
a) Kazanımlara Yönelik:	()	()
b) Etkinliklere Yönelik:	()	()
c) Metin İşleme Sürecine Yönelik:	()	()
d) Yöntem ve Tekniklere Yönelik:	()	()
e) Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik:	()	()

10- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak öğretmenler için yapılan açıklamaları yeterli buluyor musunuz? Neden?

- a) Kazanımlar Açısından:
- b) Etkinlikler Açısından:
- c) Metin İşleme Süreci Açısından:
- d) Yöntem ve Teknikler Açısından:
- e) Ölçme ve Değerlendirme Açısından:

11- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temele alınan eğitim yaklaşımlarını uygun buluyor musunuz? Neden?

- a) Yapılandırıcı Yaklaşım:
- b) Çoklu Zekâ Yaklaşımı:
- c) Bu eğitim yaklaşımlarını uygulamada nasıl değerlendiriyorsunuz?

12- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin eklemek istediğiniz başka bir konu varsa lütfen belirtiniz.

Teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı : Armağan KURU
Doğum Tarihi :12.01.1983
Doğum Yeri :Adana / Seyhan
E Posta :armagankuru@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU :

2004-2008 : (Yüksek Lisans) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
2000-2004 : (Lisans) Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
1997 – 2000 : (Lise) Çağrı Bey Lisesi.
1994 – 1997 : (Ortaokul) İstiklal Ortaokulu.
1989 - 1994 : (İlkokul) Turhan Cemal Beriker İlkokulu.

İŞ DENEYİMİ :

2008 - : Adana İli Sarıçam İlçesi Cerenli İlköğretim Okulu.
2006 - 2008 : Bursa İli Keles İlçesi I. Murat İlköğretim Okulu.
2005 - 2006 : Bursa İli Keles İlçesi Belenören İlköğretim Okulu.