

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ‘GÖRSEL OKUMA EĞİTİM
PROGRAMI’ GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

İSMAİL ÖZSARI

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2015



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 'GÖRSEL OKUMA
EĞİTİM PROGRAMI' GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

İSMAİL ÖZSARI


**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2015

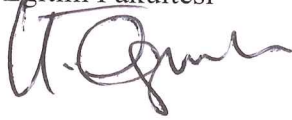
2502090109 öğrenci numaralı İsmail ÖZSARI tarafından hazırlanan bu çalışma 27/10/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGIN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

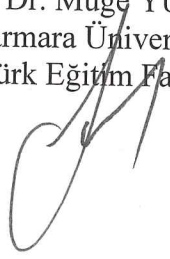
Yrd. Doç. Dr. Üzeyir OĞURLU
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÜDER
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Müge YÜKSEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi



Bu alışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yürütücü
Sekreterliğinin 50115 numaralı projesi ile desteklenmiştir.

ÖNSÖZ

Görsel okuma ve görsel okuryazarlık kavramlarının giderek önem kazandığı günümüzde görsel okuma eğitim programı geliştirmenin, özellikle okuma yazma becerilerinin başlangıcı olan birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin çok önemli olduğuna inanarak bu çalışmaya başladım. Ne kadar çok duyu organı için içine girerse öğrenmenin o kadar kolay ve kalıcı olduğunu ve bunların içerisinde en etkili olanın da görme duyusu olduğunu bilerek bu araştırmanın işlevselliğini sınamak için yola koyuldum. Birinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri dikkate alındığında aslında görsel okumanın temel bir beceri olduğunu ve çocuklara erken yaşlarda kazandırılması gerektiğini fark ettim. Araştırmanın her aşaması benim için heyecan vericiydi ve ortaya konulan bu ürünün tüm birinci sınıf öğrencilerine, öğretmenlere ve bütün eğitimcilere yararlı olmasını sağlamaya çalıştım.

Öncelikle tezin başarı ile tamamlanmasında gösterdiği destek, anlayış ve yönlendirmeleri ile bana ne yapmam gerektiği konusunda rehberlik eden Prof. Dr. İrfan BAŞKURT hocama; görsel okuma konusu ile tanışmamı sağlayan, araştırmamın her aşamasında iyi bir iş çıkarmam için gece gündüz uğraş veren, çalışmalarım sırasında benden yardımlarını asla esirgemeyen ve her zaman görüş ve önerileri ile bana ışık tutan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGİN'e, süreç boyunca daima kapısını çalabildiğim ve her zaman yanımda olan Prof. Dr. Gülnihal KÜKEN'e, çalışmamı tamamlayabilmem konusunda beni her zaman yüreklendiren ve araştırmanın istatistiksel bölümlerinde desteğini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin DENERİ'ye, araştırmamın şekillenmesinde ve yol haritamın çizilmesinde mesleki deneyimleri ile beni yönlendiren, katkı sağlayan hocam Yrd. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ'ye, bana olan güvenini sık sık dile getirerek, daima yanımda olduğunu hissettiren hocam Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÜDER'e, Yrd. Doç. Dr. Oğuz CİNCİOĞLU'na, değerli meslektaşlarım Araş. Gör. Dr. Yavuz YAMAN'a, Araş. Gör. Fahretdin Hasan ADAGİDELİ ve Büşra YILMAZ'a ve sevgili aileme en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İsmail ÖZSARI

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ‘GÖRSEL OKUMA EĞİTİM PROGRAMI’ GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programının yapılandırılması ve etkililiğinin sınanmasıdır. Ayrıca okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme sıklığı gibi değişkenlerin öğrencilere verilen eğitimin düzeyini etkileyip etkilemediği incelenmiştir.

Araştırmada, verileri toplamak amacı ile Obalar (2009) tarafından geliştirilen Görsel Okuma Ölçeği ve araştırmacı tarafından yapılandırılan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde nicel araştırma yöntemlerinden “Tarama Deseni”, ikinci bölümde ise deneysel model olarak, “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Birinci bölümde veri toplama araçları, 207 öğrenciye uygulanmış ve bu bölümden elde edilen veriler; değişkenlere ilişkin bulguların elde edilmesinde ve deneysel çalışmayı oluşturacak grupların eşitlenmesinde kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel bölümü, ilkokul birinci sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çocukların 16’sı deney, 16’sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 16 çocuğa, 20 oturumdan oluşan “Görsel Okuma Eğitim Programı” 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Verilerin analizinde, Bağımsız Grup t testi, Non-Parametrik Mann Whitney U, Non-parametrik Wilcoxon Z, Non-parametrik Kruskal-Wallis, Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-Hoc Tamhane’s testi kullanılmıştır. Sonuçlar SPSS Sosyal Bilimler İstatistik Programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre “Görsel Okuma Eğitim Programı” uygulanan deney grubunun görsel okuma düzeyleri, görsel okuma eğitimi verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim alma, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme sıklığı değişkenlerine göre sonuçların anlamlı, cinsiyet, ailesi tarafından resimli kitap okuma ve anne baba çalışma durumuna göre ise sonuçların anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: görsel okuma, görsel okuryazarlık, beceri geliştirme, eğitim programı, ilkokul birinci sınıf eğitimi.

ABSTRACT

DEVELOPING A “VISUAL READING TRAINING PROGRAM” FOR FIRST GRADE STUDENTS AT PRIMARY SCHOOLS AND TESTING ITS EFFECTIVENESS

The aim of the present study is to develop a visual reading training program for the first grade students at primary schools and to test its effectiveness. In addition, it was examined whether such variables as the pre-school education, gender, parents' work status, the frequency of computer use and watching television affect the level of training provided to the students.

In the study, Visual Reading Scale developed by Obalar (2009) and a personal information form developed by the researcher were administered. The study consists of two sections: In the first section “Survey Design” and for the second section “Pre- and Post-test Model with a control group” were used. In the first section, data collection tools were implemented to 207 students and the data gathered within this section were used with an aim to obtain data with respect to the variables and to equalize the groups that comprises the experimental group. The experimental section of the research was conducted on the 32 first grade students. 16 students were assigned to the control group and 16 students were assigned to the experimental group. During a period of 10 weeks, “Visual Reading Training Program”, a 20-session training program, was conducted to 16 students as the experimental group. However, no training was conducted to the control group.

For the data analysis, independent samples t test, Non-Parametric Mann Whitney U, Non-Parametric Wilcoxon Z, Non-Parametric Kruksal-Wallis, one way Analysis of Variance (ANOVA), and Post-Hoc Tamhane’s test were used. Results were analyzed with SPSS the statistical program Social Sciences.

According to the research results, the visual reading level of the experimental group that the “Visual Reading Training Program” applied was significantly higher than the control group that did not get the training. Besides, the regarding the variables of pre-school education, the frequency of computer use and watching television the results were significant; however, the variables of gender, parents’ reading picture books, and parents’ work status do not reflect any significant results.

Keywords: Visual reading, visual literacy, skill development, training program, first grade education at a primary school.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	İX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ.....	7
1.3. ÖNEM.....	9
1.4. SAYILTILAR	11
1.5. SINIRLILIKLAR	12
1.6. TANIMLAR	12
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN İLE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. ÖĞRENME ALANLARI.....	13
2.1.1. Dinleme	14
2.1.2. Konuşma	15
2.1.3. Yazma	16
2.1.4. Okuma.....	17
2.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	19
2.1.5.1. Görsel Okuma	20
2.1.5.2. Görsel Sunu.....	21
2.2. GÖRSEL OKURYAZARLIK KAVRAMI	23
2.2.1. Görsel Okuryazarlık Kuramı.....	30
2.2.2. Görsel Okuryazarlık Kavramının Tarihçesi	30
2.2.3. Görsellerin İşlevleri ve Gerekliliği	35
2.2.4. Beyin ve Görme	39
2.2.5. Görselleri Oluşturan Öğeler	42
2.2.6. Görsel Okuryazar Bireyin Özellikleri	44
2.2.7. Görseller ve İletişim.....	46
2.3. GÖRSEL OKUMA ÖĞRETİMİ.....	49
2.3.1 Görsel Okuma Yaklaşımları.....	52
2.3.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve	
Teknikler	57
2.3.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler	68
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	80
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	94
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	94
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	95
3.3. ÇALIŞMA GRUBU	95
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	97
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	97
3.4.2. Görsel Okuma Ölçeği.....	97

3.5. GÖRSEL OKUMA EĞİTİM PROGRAMI	98
3.5.1. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Geliştirilmesi	98
3.5.2. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Yapısı	100
3.5.3. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Uygulanması	102
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	107
BÖLÜM IV: BULGULAR	108
4.1. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VE KİŞİSEL BİLGİLERE AİT BULGULAR.	108
4.2. GÖRSEL OKUMA EĞİTİM PROGRAMI DENEY VE KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULAR	111
4.3. GÖRSEL OKUMA ÖLÇEK PUANLARI İLE KİŞİSEL BİLGİ FORMUNDAKİ MADDELERİN İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR.....	114
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. TARTIŞMA.....	126
5.2. SONUÇLAR.....	144
5.3. ÖNERİLER.....	146
KAYNAKÇA	148
EKLER.....	162
ÖZGEÇMİŞ.....	190

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1: Araştırma Deseni	94
Tablo 3-2: Plan Taslağı	105
Tablo 4-1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	108
Tablo 4-2: Anne Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	108
Tablo 4-3: Baba Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 4-4: Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
Tablo 4-5: Anaokuluna Gitme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 4-6: Evde Bilgisayar Kullanma Sıklığı için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 4-7: Öğrenciye Küçük Yaşta Kitap Okunması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	110
Tablo 4-8: Evde Televizyon İzleme Sıklığı için Frekans ve Yüzde Değerleri	110
Tablo 4-9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği Ön-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	111
Tablo 4-10: Deney Grubu Görsel Okuma Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	112
Tablo 4-11: Kontrol Grubu Görsel Okuma Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	112
Tablo 4-12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	113
Tablo 4-13: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	114
Tablo 4-14: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	114
Tablo 4-15: Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	115

Tablo 4-16: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Anaokuluna Gitme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	115
Tablo 4-17: Görsel Okuma Puanlarının Öğrenciye Küçük Yaşta Resimli Kitap Okunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4-18: Görsel Okuma Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	116
Tablo 4-19: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-1 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	117
Tablo 4-20: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-2 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	117
Tablo 4-21: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4-22: Kardeş Sayısı (1 kardeş-2 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	118
Tablo 4-23: Kardeş Sayısı (1 kardeş-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4-24: Kardeş Sayısı (2 kardeş-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4-25: Görsel Okuma Puanlarının Bilgisayarda Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	120
Tablo 4-26: Görsel Okuma Puanlarının Bilgisayarda Geçirilen Süre Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları	121
Tablo 4-27: Görsel Okuma Puanlarının Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4-28: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde televizyon Yok – Günde 1 Saatten Az) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	122

Tablo 4-29: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde Televizyon Yok – Günde 1-3 Saat) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	123
Tablo 4-30: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde Televizyon Yok – Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	123
Tablo 4-31: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1 Saatten Az - Günde 1-3 saat) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	124
Tablo 4-32: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1 Saatten Az - Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	124
Tablo 4-33: Günde Ortalama televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1-3 Saat -Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	125

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TV: Televizyon

Akt.: Aktaran

diğ.: diğerleri

vb.: ve benzeri

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde öğrenciler erken çocukluktan itibaren gelişimlerini destekleyecek farklı uyaranlara maruz kalmaktadırlar. Bu uyaranların bazıları tesadüfen, bazıları ise yapılandırılmış programlar aracılığı ile çocuklara sunulmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğrencilere sunulacak zenginleştirilmiş uyaranlar kuşkusuz onların hem akademik becerileri kazanmalarını kolaylaştıracak hem de diğer gelişim alanlarını destekleyecektir. Görsel okumayı geliştirecek etkinlikler ve bu etkinlikleri içeren programlar bu uyaranlar arasında önemli bir yere sahiptir.

Çocuklar görselleri zihinlerinde şekillendiremedikçe okudukları bilgileri anlamakta veya akıllarında tutmakta zorlanmaktadırlar (Whelan, 2004). Resimler ve fotoğraflar gibi görüntüler çocuklara karmaşık kavramlar ile ilgili görsel bilgi kazandırmayı sağlayabilmektedirler (LeCompte ve Bauml, 2012). Milliarf ve Marsh (2001) genel olarak görsel okuryazarlığa değer verilmediğini düşünmekte ve okumadaki ilerlemenin sadece resimli kitaplardan sadece metin olan kitaplara doğru olduğunu kabul etmektedirler. Küçük okuyucular sadece resimlere bakarken iyi okuyanlar sadece metinden yararlanmaktadırlar (Akt. Alexio ve Norris, 2007).

Feinstein - Hagerty (1994) görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden çok önemli olduğunu şu dört madde ile açıklamaktadırlar:

a- Beynin sağ yarı küresini kullanmayı gerektirdiği için, öğrenme faaliyetlerine beynin her iki yarım küresinin katılmasını sağlar. Dolayısı ile öğrenme sürecinde bütünsel düşünmeyi geliştirir.

b- Beynin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik hale getirerek öğrenmeyi somutlaştırır.

c- Aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırarak farklı bakış açıları kazandırır.

d- İçinde yaşanan doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenecek karar alan bireyler yerine; kendi kararlarını alabilen, görsel çevreyi okuyabilen ve anlayabilen bireylerin ortaya çıkmasını sağlar (Akt. İşler, 2002).

Görsel okumanın en temel yararlarından biri, öğrencinin hangi kavramları öğrenip öğrenmediği ve verilen bilginin ne kadarının alındığı konusunda hem öğretmenin hem de öğrencinin açık bir şekilde bilgi sahibi olmasını sağlamaktır (Begoray, 2001; Akt. Kuvvetli, 2008). Çocukları gördükleri ile ilgili konuşturup yazdırarak, onları bu konuda zorlayan öğretmenler onların daha güçlü konuşma ve yazma becerileri kazanmalarına yardım etmiş olacaklardır. (Stewig, 1994). Görsel stratejiler metin ile görsel şekilleri bir arada yapılandırarak öğrencilerin öğrenmelerine destek sağlamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında, görsel stratejiler “Yapılandırıcı Öğrenme Teorisinin” hedeflediği gibi bilginin öğrenen tarafında yeniden yapılandırılması destekleyen stratejilerle uyum içindedir (Epçaçan, Epçaçan ve Ulaş, 2010). Eğitimciler öğrencilerin farklı biçimlerde düşünmeleri ve fikirlerini ifade edebilmeleri için derslerine görsel okuryazarlığın sunduğu fırsatları dahil etmelidir, öğrencilere görsel iletişim ve görseller nasıl üretilir, nasıl düzenlenir, nasıl yorumlanır ve analiz edilir, bunu öğretmeleri gerekmektedir (Metros, 2008). Harrison (2003)’a göre basılı materyallerdeki sayfaya düşen görsel/metin oranı artmaktadır. Ders kitaplarındaki görsellerin sayısı da artmaktadır. Pettersson (2002), her yaşta insan için günümüzdeki ders kitaplarında daha fazla resim kullanıldığını ifade etmiştir. Görsel okuryazarlıkla ilgili fikirlerin uygulamalarının ilkökul düzeyinde birçok uygulaması olabilecektir. Çocuklarının kitaplardaki görsellere bakarken daha dikkatli olmasını isteyen ve öğrencilerin gördüklerine daha içerikli (sofistike) tepkiler vermelerini isteyen öğretmenler görsel okuryazarlık programları geliştireceklerdir (Stewig, 1994). Öğretmenler görselleri iyi yorumlamak zorundadırlar ve bazen görsel tasarımcı olmak da zorundadırlar. Bu yüzden, öğretmen yetiştirme sürecinde, hizmet öncesi öğretmenlerine görsel materyalleri uygun şekilde anlayabilme becerisi kazandırabilmek için onlara görsel okuryazarlık ile ilgili bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardım edilmelidir (Yeh ve Cheng, 2010).

Görseller hem öğrenmenin etkililiği hem de kalıcılığı açısından son derece önemlidir. 6-12 yaş çocuğu hayat deneyiminin % 83’ünü görme, % 11’ini işitme, % 3,5’ini koklama, % 1,5’ini dokunma, % 1’ini ise tatma duyuları aracılığıyla edinmektedir (Aytaş, 2005). Böylesi bir bilgiye sahip olduğumuzda, görsellerin ve görme yetisinin hayatımızda ne denli önemli bir yere sahip olduğunu görebiliriz. Özellikle de zihinde resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı işlendiği bilinmekte ve bu anlamda görsel okuryazarlık kavramı önem kazanmaktadır. Bu

çerçevede özellikle genel ağı yaygın kullanımının artmasıyla birlikte, işaret, sembol, renk, grafik ve resim kavramlarına odaklanan yeni bir okuryazarlık kavramı gündeme gelmektedir (Köksal, Temur ve Akçam, 2006). Bu noktada görsel okuma eğitimi, görsel okumanın içeriğinde var olan kavramlara yönelme ve bu kavramları algılama becerisini geliştirmeyi amaçlaması açısından son derece gerekli görülmektedir.

Görsellerin ve imajların dünyamızdaki yeri ve eğitimdeki kullanımı konusunda bilim adamları derin analizler yapmışlardır. Zihinsel imaj oluşturmanın metinlerden anlam kurmadaki önemi Paivio (1971, 1983, 1986) tarafından araştırılmıştır. Paivio'ya göre bilgi zihinde hem sözel hem de görsel olarak depolanmaktadır. Çiftli kodlama (dual-coding) 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. İyi okuyucuların bu imajı otomatik bir şekilde oluşturdukları belirtilmektedir. Yani bir kelime okununca veya işitilince derhal o kelimenin görsel imajı oluşturulmakta veya görselin sözel karşılığı belirlenmektedir (Akt. Akyol, 2006).

Hodgdon (1995) görsel stratejilerin öğretim faaliyetlerine katkılarını şu şekilde sıralamıştır: Okuyan ile metin arasında bilinçli bir ilişki kurulmasını sağlar, öğrencinin dikkatini vermesini sağlar, bireyselleştirilerek kullanılabilir, sözcüklerin tanımlanmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırır, öğreneni motive eder, bir görevin tamamlanması için gerekli olan öğrenmeyi hızlandırır, öğrenenleri bağımsız öğrenenler haline getirir, konuların adım adım öğrenilmesini sağlar. Metinlerin görsellerle desteklendiği takdirde öğrenenin kavrama düzeyini arttıracakları ortadadır. Kitaplardaki görsellerin değeri okuma problemi olan öğrenciler düşünüldüğünde artmaktadır (Akt. Akyol, 2006). Rusted ve Cotlheart (1979) okuma zorluğu çeken öğrencilerin okuma yaparken metin ile görsel arasında tereddüt ettiklerini, iyi okuyucuların okurken görselleri nispeten daha az kullandıklarını tespit etmiştir. Bu durum, görsel öğelerin kötü okuyanlara okurken kavramalarına daha iyi bir kaynak oluşturduğunu göstermektedir (Akt. Akyol, 2006). Bloom (1979)'a göre, okuduğunu anlamada güçlük çekenler aynı zamanda akademik olarak başarısız olmaktadır (Akt. Epçaan, Epçaan ve Ulaş, 2010).

Görsel nesnelerin anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesindeki önemli katkısı ortadadır. Bireylerin dikkatini çekerek onları motive etme, dikkatlerini dağıtmama, duygusal tepkiler geliştirmesini sağlama, kavramları somutlaştırma, anlaşılması zor kavramları kolaylaştırma, şekiller kullanarak bilgiyi düzenleme, kavramlar arasındaki ilişkiyi organize etme gibi bireylerin öğrenme süreçlerine katkı sunmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

Gerek resimli kitaplarda kullanılan görselleri, gerek gazetelerdeki fotoğrafları, gerekse bir moda dergisinin kapağında yer alan dijital olarak düzenlenmiş resimleri düşünecek olursak görsellerin bizim dünyamızdaki ana parçalardan birisi olduğunu söyleyebiliriz. Birçoğumuz artık kolaylıkla fotoğraf çekebiliyoruz çünkü mobil telefonların birçoğunda artık fotoğraf çekme özelliği bulunmakta. Bir araştırmaya göre Amerika'da bulunan gençlerin %83'ü fotoğrafları kendi mobil telefonları ile çektikleri ortaya çıkmıştır (Lenhart, Ling, Campbell ve Purcell, 2010; Akt. Baker, 2012).

İnsanlık uygarlaşmaya başladığından beri, insanoğlu gördükleri üzerinden iletişime geçmiş ve öğrenmişlerdir (Burnmark, 2002). İçinde yaşadığımız çağda kültürümüz herkes tarafından kabul edilen ve kolay ulaşılabilir bir iletişim kurması bakımından giderek görsellere bağımlı hale gelmektedir. Teknoloji alanında yaşanan olumlu gelişmeler bu duruma ortam hazırlamıştır. Öğrenciler görsel olarak zengin bir içeriğe sahip oyunlar, grafiksel olarak iyi hazırlanmış eğlence araçları, videolar, fotoğraf içerikli sosyal ağlar ve Web sayfalarına kolay erişimleri ile bu kültüre entellektüel olarak uyum sağlamayı ve katkıda bulunmayı öğrenmek zorundadırlar (Metros, 2008). Televizyon programcılığından hızlı bir şekilde geçilen internetteki ve video oyunlarındaki interaktif görüntüler, günümüz çocuklarının birçok medya formunun tam anlamıyla doygunluğa ulaştığı bir dönemde büyümektedirler (Williams, 2007). Kitapların yanı sıra, televizyon, video çalar, bilgisayar gibi eğitimsel medya ekipmanları da insanlara yeni bir öğrenme ve öğretme yolu olan görsel iletişime adapte olmaya zorlamaktadır (Bustle, 2004). Öğrenciler hipermedyayı çözümlmeyi öğrendikçe, reklamları çözümlmeyi de öğrenmektedirler. Görsel okuryazarlık eğitimi küçük yaşlardan itibaren hayatları boyunca karşılaşacakları reklamlara (saldırılarına) karşı hazırlamalıdır. Reklamcılar

gençlere (gerçekten, neredeyse tüm gençlere) nasıl ulaşacaklarını eğitimcilerden çok daha iyi anlamış durumdadırlar (Riesland, 2005).

Eğitimde, ders kitapları, video, resim ve internet öğrenme ve öğretme materyallerinin bir parçası olan görsel mesajlar olarak görülebilir. Öğretmen ve öğrenciler görsel mesajlara her gün maruz kalmaktadırlar. Görsellerin kullanımı artmasına rağmen bu durum öğrenmenin etkililiğinin arttığı anlama gelmemektedir. Her çeşit bilgi okunması bir şekilde tasarlanmalı ve okuyan için okunmaya değer olmalıdır (Pettersson, 1989). Pettersson (1993) ayrıca kötü bir tasarımın öğrenenin kafasını karıştırabileceğini ve öğreneni öncesinden daha az yeterli hale getirebileceğini savunmuştur. İnsanların kafasını karıştırmayan ve onları yanlış yönlendirmeyen görseller tasarlamak önemlidir. Öğrenme ve öğretmedeki etkililiği artırmak için hem iyi tasarlanmış eğitimsel materyallerin olması hem de bu mesajları alıp yorumlama yeteneği gereklidir (Yeh ve Cheng, 2010). Fotoğraflar ve resimler doğal bir şekilde çocukların dikkatini çeker ve metine dayalı öğretim yöntemlerine güçlü bir alternatif oluşturur (LeCompte ve Bauml, 2012).

Öğrenmeye ilgili yapılan araştırmalar, çoğu öğrenmenin görsel betimlemelerle gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Epçaçan, Epçaçan ve Ulaş, 2010). Görsel okuma eğitimi günümüzde bütün bireyler için önem taşımasının yanı sıra özellikle işlem öncesi ve somut işlemler döneminde bulunan ilkökul çağı öğrencilerinin okudukları ve işittikleri kavram ve olaylar görselleştirildiği zaman öğrenmeleri kolaylaşmakta ve bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Amaçlanan kazanımların paralelinde işlenen içeriğin somutlaştırılması, basitleştirilmesi, daha fazla duyu organına yönelik olması ve sözlü bilgiyi desteklemesi açısından görsellerin öğrenim ortamında kullanılması ve görsel okuma eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmeye başlanması önem taşımaktadır. Görsel okuryazarlık, görselleri etkin olarak okuma ve çözmeye yönelik olmasının yanında, aynı zamanda kendini ifade etme ve iletişim kurmaya yönelik bir beceridir. Görsellerin çözümlenmesi ve yorumlanması bireyin gelişimsel özelliklerine, içinde yaşadığı kültürel değerlere ve kendi kişisel tercihlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Aynı görsel öge farklı kültürden veya farklı yaş diliminden iki insan için farklı şekillerde yorumlanabilir.

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 (Kuru, 2008).

Görsel okuryazarlık geleneksel okuryazarlığın bir bileşeni olarak görülmelidir. Görsel okuryazarlık becerileri yazılı metne dayalı olan okuma becerilerini edinen öğrenciler için, bu becerileri tamamlayıcı ve geliştirici bir role sahiptir. Görsel okuryazarlık geleceğin toplumunu oluşturacak öğrenciler için özgürlük ve karar verme gibi ilave beceriler sunmaktadır (Alberto ve diğ.2007).

Bireylerde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitimin, görsel öğelerle etkileşim halinde olması gerekmekte ve bu öğelerin eğitim ortamına yansıtılabilmesi için eğitim teknolojilerinden ve özgün kâğıt-kalem çalışmalarından yararlanılmalıdır. 1990'lı yıllardan beri batılı ülkelerin çekirdek müfredatlarında yer alan görsel okuma kavramı, ülkemizde 2005 – 2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 'Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5.'te Türkçe dersinin dört temel beceri alanına ek olarak, "görsel okuma" ve "görsel sunu" olarak eklenmiştir (Akpınar, 2009; Tüzel, 2010).

Yeni programla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki öykülere ait görselleri anlama ve yorumlama etkinlikleri yapılmaktadır. Ayrıca öyküye ait bir bölümün veya öğrenci tarafından en çok beğenilen bölüme ait görsel sunu çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu şekilde çocuğun kendini ifade etme, gördüklerini, okuduklarını yorumlama ve anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu öğrenme alanıyla görsel zekâyâ sahip öğrencilerde öğretimin daha kolay ve başarılı olacağı düşünülmekte ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması amaçlanmaktadır (Uzuner, 2007).

Özellikle görsel okuma ve görsel sunu kavramları ilkökul programlarının kazanımlarında yer almasına karşın, görsel okuma alanında ülkemizde yapılmış bilimsel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. İşlem öncesi ve somut işlemler döneminde olan ve özellikle de temel eğitimin henüz ilk

basamaklarında bulunan ilkokul çağı çocukları için görsel beceri alanlarına yönelik müfredat kitaplarında eksikler bulunması ve konuyla ilgili ülkemizde henüz derinlemesine çalışma yapılmamış olması, bu araştırmaya zemin hazırlamıştır. İlköğretim birinci kademe düzeyinde -görsel okuryazarlık kavramı paralelinde- görsel okuma beceri geliştirme programlarının geliştirilmesi ve uygulanması bir ihtiyaç olarak gözükmektedir. Görsel öğelerle desteklenmiş bir eğitim programının eğitim teknolojileri, farklı öğretim yöntem ve yaklaşımları, kâğıt-kalem çalışmaları ve ders kitaplarıyla da yoğrularak sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda yukarıda üzerinde durulan “görsel okuma” becerisinin ilkokul çağı öğrencileri için, özellikle de temel eğitimin ilk basamağında bulunan birinci sınıf öğrencileri için akademik becerilerine ve gelecek yaşamlarına katkı sağlaması açısından geliştirilmesine dair bir eğitim programının yapılandırılması, etkililiğinin sınanması ve çocukların erken yaşlarda kazanmaları gereken becerilerden birisi olan görsel okuma becerisi programının, eğitim programları arasında yer alması bir gereklilik olarak görülmektedir.

1.2. AMAÇ

Araştırmanın temel amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının yapılandırılması ve uygulanacak bu eğitim programının etkili olup olmadığının sınanmasıdır. Ayrıca araştırma sürecinde, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumları, cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme sıklıkları gibi değişkenler ile görsel okuma beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini Görsel Okuma Eğitim Programı'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin “görsel okuma” becerilerine olan etkisinin sınanması oluşturmaktadır. Bu problem kapsamında Görsel Okuma Eğitim Programı'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine olan etkisi ve görsel okuma puanlarının bazı değişkenler açısından farkları incelenmiştir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2: Deney grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test lehinde anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 4: Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin “Görsel Okuma Ölçeği” son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma puanlarının aşağıdaki değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın diğer problem durumunu oluşturmaktadır:

- a) Cinsiyet,
- b) Anne – baba çalışma durumu,
- c) Kardeş sayısı,
- d) Anaokuluna gitme durumu,
- e) Evde bilgisayar kullanma sıklığı,
- f) Evde televizyon izleme sıklığı,
- g) Öğrenciye okul öncesi dönemde aile/yakınları tarafından büyük resimli kitap okunması.

1.3. ÖNEM

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte yetişkinler ve ergenler gibi çocuklar da televizyon, cep telefonu ve tablet bilgisayarlarla fazlasıyla vakit geçirmektedirler. Televizyonda, reklam panolarında, gazetelerde, sosyal paylaşım sitelerinde, oyunlarda ve öğrenim hayatında sürekli görsellere maruz kalan çocukların görselleri doğru okuması, doğru yorumlaması ve iletilen mesajı sağlıklı bir şekilde algılayabilmesi için görsel okuma becerilerini yeterli düzeyde kullanıyor olması gerekmektedir. Verilen görseldeki mesajları ve alt öğeleri doğru algılayamayan bir öğrencinin hem akademik başarısını olumsuz etkilememesi hem de günlük hayatta yanlışlara düşmemesi için erken yaşlardan itibaren görsel okuma beceri alanlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Yazılı metinlerdeki artışta olduğu gibi yazılı metinlerde kullanılan görsellerde de artış vardır ve bu görsel girdilerin artması öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerin sahip olmalarının önemini artırmaktadır. Öğrencinin eğitim ortamlarında bilgiyi edinmesi, yapılandırması ve eğitimsel olarak ürünler ortaya koyması için görsel okuryazar olması gerekmektedir. Günümüz dünyası ile etkili bir iletişim kurmak için, çocuğun görselleri yorumlama, oluşturma ve seçmesi gerekmektedir (Arif ve Hashim, 2010).

Günümüzde elektronik görsellerin okunması, yüksek teknoloji toplumlarında herkesin sahip olması gereken işlevsel bir okuryazarlık becerisi haline gelmiştir (Pardieck ve McMullen, 2010). Yazılı metinlerden görsellere olan geçişin yoğun olması fakat görsel okuryazarlık kavramı ile ilgili hala oldukça sınırlı sınıf uygulamalarının bulunması, bu alanda yapılan çalışmaların ortaokul ve lisede sayıca artarken, ilkokul seviyesinde daha az sayıda olması görsel okuryazarlığın ilkokuldaki uygulamalarının daha başarısız olmasına yol açmaktadır. Aslında görsel şekiller “Konuşmadan bakan, söyleyebileceğinden fazla bilen” erken çocukluk döneminde daha ulaşılabilir durumda olabilir. Görsel okuryazarlık ile ilgili etkinlikler, metin okumada yeterince iyi olmayan çocuklar için hayati bir öneme sahiptir (Williams, 2007).

Güneş (2007)'e göre görsel okuma ve görsel okuma becerisinin geliştirilmesi şu nedenlerden dolayı önemlidir. Görsel okuma:

Düşünmeyi geliştirir: Resim, şekil, grafik sunum gibi görseller yeni kavramları anlamayı, kavramların içeriğini ve niteliğini derinlemesine düşünmeyi sağlar.

Anlamayı geliştirir: Görsel okuma anlamları geliştirir, öğrencinin soyut kavramların anlamını daha kolay keşfetmesini sağlar. Öğrencinin önceden yanlış öğrendiği bilgilerin ve kavramların düzeltilmesini getirir. Kısaca görsel okuma öğrencinin zihnindeki anlamları geliştirmesine yardım eder.

Öğrenmeyi geliştirir: Bilgileri düzenlemeyi, kavramları sınıflamayı, sıralamayı, gruplamayı kolaylaştırır. Karmaşık konuların daha kolay öğrenilmesini sağlar.

Bilgileri bütünleştirir: Görsel okuma öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirmesini ve zihninde yapılandırmasını kolaylaştırır. Yeni bilginin mantığını öğrenen öğrenci daha hızlı ilerler, zihin yapısını daha iyi düzenler.

Öz olarak görsel okuma becerileri üzerine yapılan bu çalışma şu nedenlerden dolayı önem taşımaktadır:

- 1- Bu araştırma ülkemizde ilkököl çağı birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bilimsel araştırmaların sınırlı olması nedeniyle önemlidir.
- 2- Araştırma, somut işlemler döneminde olan ve temel eğitimin en kritik devresinde bulunan çocukların görsel okuma becerilerini geliştirecek bir program sunması açısından önem taşımaktadır.
- 3- Türk Eğitim Sistemi'nde 2012-2013 Eğitim – Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni eğitim programında, ilköğretim birinci kademe eğitiminin 4 sene olarak değiştirilmesi ve araştırma kapsamında uygulanacak beceri geliştirme eğitim programının yürütüleceği yaş diliminin 66 ay olarak belirlenmesi programın önemini artırmaktadır.
- 4- İlkokul birinci sınıf öğrencileri için ilkökuma ve yazma öğretimi; görsel okuma, görsel sunu, ince-motor becerilerin gelişimi, oturma, yönerge alma gibi ön

becerilerin gelişimini gerektirdiği için Görsel Okuma Eğitim Programı bir hazırlık eğitimi niteliği taşıması nedeniyle önem taşımaktadır.

- 5- Hazırlanan Görsel Okuma Eğitimi Programı küçük yaştaki öğrencilere hem öğrenim hayatlarında hem de reel hayatlarında her geçen gün önem kazanan görsel okuma becerilerini erken yaşlarda ve etkili bir biçimde sunması açısından önem taşımaktadır.

Sanalan, Sülün ve Çoban (2007)'a göre yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle ülkemizde görsel okuryazarlığın uygulama ve geliştirme altyapısının çok dar olduğu görülmektedir. Girmen, Kaya ve Bayrak (2010) Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların temalara göre dağılımına ilişkin yaptıkları çalışmada, görsel okuma ve görsel sunu alanında yapılan tez sayısının toplam dört tane olduğunu belirlemişlerdir. Tanrıverdi ve Apak (2013) görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi konulu yaptıkları araştırmanın sonucunda; görsel okuma ile ilgili ülkemizde beş tez, iki araştırma makalesi olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalara göre görsel okuma becerilerinin gelişiminde ders kitapları yetersiz olabilmekte, müfredatta belirtilen bazı kazanımlara yönelik etkinlikler ise çok sınırlı kalmaktadır (Çam Aktaş, 2010). Ülkemizde görsel okuma üzerine yapılmış olan çalışma sayısının az olması ve özellikle birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış görsel okuma eğitim programlarına rastlanılmaması konuya dikkat çekmeyi gerektirmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma kapsamındaki deney grubu ve kontrol grubunun kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı oranda etkilendikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı'nın 20 oturum (10 hafta) şeklinde gerçekleştirilmesinin, denenceler ve beceri gelişimi için yeterli olduğu varsayılmaktadır.
3. Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan soruları öğrencilerin doğru yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Geliştirilen görsel okuma eğitim programının etkililiğinin sınanması, İstanbul ilinde yer alan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı 20 oturumla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Görsel Okuryazarlık: İmajları ve işaretleri anlama ve kullanma, aynı zamanda bunlarla kişinin kendini ifade etmesidir (Braden ve Hortin, 1982).

Görsel Okuma: Resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2013).

Görsel Sunu: Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini değerlendirerek çizim, fotoğraf, grafik, elektronik metin vb. görseller aracılığıyla anlam kurması, kurulan anlamı paylaşması ve başkalarına aktarması (MEB, 2005).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Görsel okuma becerisinin ne olduğuna açıklamaya geçmeden önce öğrenme alanlarının ve öğrenme alanları içerisinde görsel okumanın yerinin incelenmesi gerekmektedir. Görsel okuma sadece dil alanı için değil matematik, fen ve teknoloji, hayal bilgisi, sosyal bilgiler ve diğer dersler için de temel becerilerden biridir.

2.1. ÖĞRENME ALANLARI

Türkçe Dersi Öğretim Programı (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 (Kuru, 2008).

Bu çerçevede 2005 TDÖP'de üniteler ve konuların olmadığını, onun yerine beş öğrenme alanının yapılandırıldığını söyleyebiliriz. Buna göre öğrenme alanları şöyle ifade edilmiştir (Kuru, 2008):

Dinleme; dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme.

Konuşma; konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade 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 ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu; görsel okuma ve görsel sunu.

2.1.1. Dinleme

Dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özby, 2005). Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme, amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarıdan anlam kurmayı gerektirir (Kuru, 2008).

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).

Bireyin günlük zaman diliminde büyük bir paya sahip olan dinleme, ilköğretimde öğretimi ihmal edilen alanlardan biridir. İlköğretim çağındaki öğrenciler, dinleme becerisine sahip bireyler olarak kabul görmekte ve öğretmen tarafından sadece sessizce dinlemeleri için uyarılmaktadırlar. Her ne kadar öğretmenler için öğrencilerin sessiz durmaları, onların dersi dikkatle dinlemeleri anlamına gelse de, bu tür dinleme iyi bir dinleme değildir. Çünkü dinleme, amacına göre farklı türlere ayrılan ve dinleme sırasında dinleyicinin not alma, soru sorma gibi çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmesi gereken bir süreçtir (Akçam, 2006).

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. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı

dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not olarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (Balun, 2008).

2.1.2. Konuşma

İnsan yaşamını diğer canlılardan ayıran, onu üstün kılan özelliklerin başında konuşma gelmektedir. Bireylerin ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği konuşma becerileri, okulda kurallara uygun olarak yeniden şekillenir. Çünkü konuşma, sadece bir takım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak değildir. Bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi kendine özgü kural ve ilkeleri vardır (Sever, 2004).

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir (Balun, 2008).

Demokratik toplumlarda konuşma, hem hak, hem de görevdir. Aynı zamanda kişiliğin gelişmesinde de temel araçlardan biridir. Güzel konuşmak bir sanattır. Konuşma becerileri gelişmiş birey; düşünen ve sorgulayan etkin bir bireydir. Doğru konuşamayan bir birey, doğru da yazamaz. Bu noktada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilerine konuşmaları esnasında bilgilerini, amaçlarından sapmadan, sebep-sonuç ilişkisini dikkate alarak organize bir şekilde sunabilme becerisini kazandırmaları gerekmektedir. Derslerde farklı türden konuşma etkinlikleri yapılarak sözel anlatım becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Böylece öğrencilere nezaket kurallarına uygun şekilde, etkili ve güvenli konuşabilme becerileri kazandırılarak onların duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade etmeleri sağlanmalıdır (Akçam, 2006).

Çocuklar belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Çocuk; okul öncesi dönemde ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıkları sınıırı içinde bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak; çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve tekniklerini öğretmek okulun sorumluluğudur (Çam, 2006).

Küçük (2006) ve Pitts (1978)'in yaptığı araştırmalara göre yazılı anlatım çalışmalarında bir atasözü veya konu başlığı gibi geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin ilgi, istek ve düzeylerine uygun bir görsel uyaran kullanılmasının öğrencilerin yazmaya olan istek ve ilgilerini artıracığı vurgulanmaktadır (Akt. Esmer, 2014).

2.1.3. Yazma

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).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma bilgidenden 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 olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi başkalarıyla iletişim kurmanın bir yoludur. Yazma eylemi, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle iç içedir. Sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, etkin bir düşünme gücüne erişemez. Bireylerin konuşma ve düşünme becerilerinin gelişmişliği aynı zamanda yazmalarını da etkiler (Akçam, 2006).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazma becerisinin, bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, duyuşsal boyutunu;

yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturur. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur (Köksal, 2003).

Yazma; duygu ve düşüncelerin, tasarlananların, yaşanılanların yazı ile anlatılmasıdır. Yazma, konuşma gibi bir anlatım türüdür. Başkalarıyla iletişim kurmamızı ve kendimizi anlatmamızı sağlar. Yazma becerisi çeşitli zihinsel beceriler gerektirir. Özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin okul içinde ve dışında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır. Konuşma yoluyla belli bir kelime hazinesi geliştirmiş, cümleleri kontrol etmeyi öğrenmiş, dili kullanma ile ilgili birtakım temel alışkanlıklar edinmişlerdir. İşte, konuşma yoluyla kazanılan bu alışkanlıklar yazma becerisinin gelişimini de etkiler. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar, ilgilendikleri konular, en iyi konuşma ve yazma konusudur. Yani yazma çalışmalarında kendileri ve yakın çevrelerinden hareket edilmelidir (Özdemir, 1987; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Demirel, 1999; Sever, 2000; Akt. Çam, 2006).

Programda öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (Balun, 2008).

2.1.4. Okuma

İlgili tanımlar incelendiğinde, okuma eyleminin; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreç olduğu görülür (Tazebay, 1997). İyi bir okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmalıdır. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onun başkalarıyla etkileşimini sağlayan önemli bir etkidir (Akçam, 2006).

Okuma eylemini “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlam çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” ya da “sözcük ve sözcük öbeklerini gözün ayırması, zihnin algılaması ve bunların yaşantılara bağlanarak

kavranması” şeklinde tanımlamak da mümkündür (Tazebay, 1997).

Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz- sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Balun, 2008).

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir (Balun, 2008).

Anlama, okumanın en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşmak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlenmesi, bunun için de mesajı oluşturan sembolleri iyi ayırt etmesi gereklidir. Bu nedenle görsel uyarıcıya sıralı bir şekilde dikkat etmek, yani baştan sona, soldan sağa sistematik olarak göz hareketleriyle tarama becerisi gereklidir. Usta okuyucuların anlamak için tüm yazılı materyali taraması, her sembole dikkat etmesi gerekmez fakat okumaya yeni başlayanların hiyerarşik bir şekilde, her bir düzeyi teker teker gerçekleştirmesi gereklidir. Okuma becerileri hiyerarşik olarak; seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümlenme ve anlama şeklinde sıralanmaktadır (Ross,1976; Akt. Dedeli, 2008).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmalıdır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir (Balun, 2008).

2.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

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; izlenen 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 (Kuru, 2008).

TDÖP’ye (2005) 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 (Kuru, 2008).

Beşinci öğrenme alanını oluşturan görsel okuma ve görsel sunu becerileri aşağıda tek tek açıklanmıştır. Bu alanlardan önce görsel okuma, ardından da görsel sunu ele alınmıştır.

2.1.5.1. Görsel Okuma

Günümüzde, görsellerle kuşatılmış bir dünyada yaşayan öğrenciler (ya da öğretmenler, öğretim üyeleri ve yöneticiler) doğal bir şekilde sahip oldukları görsel okuma yeteneklerinin anlamının tam olarak farkında değildirler. Oysa görsel okuma, anlama yeteneği, yaratma kabiliyeti ve kültürel işaretler taşıyan imajları, nesnelere ve görülebilir hareketleri kullanmayı gerektirir. Bu yetenekler metinsel okumayla paralel yollarla öğrenilebilir. Alıştırma ve çalışmalar ile insanlar; farkına varma, yorumlama ve diğer görsel formların anlamsal ve dizisel ayrımını kullanabilme yeteneklerini geliştirebilirler. Görsel okuma becerisi, imajların kullanılmasında, analizinde ve üretiminde ömür boyu daha kolay ve zevkli bir öğrenme yaklaşımını da beraberinde getirir (Felten 2008; Akt. Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Görsel okuma; Güneş (2013) tarafından resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir görseli okumak demek her şeyden önce onu fark etmek ve algılamak demektir. Bir başka ifadeyle dışarıdan gelen görsel bir uyarıcıyı iç görüntüye yani zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmek demektir. Örneğin kendi resmimizi gördüğümüzde hemen “bu benim” deriz. Bu işlem yani resmi algılama, fizyolojik bir olgunun sonucudur. Bu süreçte gözümüz aldığı görüntü bilgilerini beynimize aktarmaktadır. Ancak görsel okuma sadece basit bir algılama işlemi değildir. Tam tersine bir dizi zihinsel işlemin yapıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte fiziksel ve sosyal bütün bilgiler kullanılmakta, görseller yorumlanmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu süreçte beynimizde farklı görsel okuma yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.

Görsel öğeler temsil edilirken gerçekçi görünümünden soyuta; soyuttan da gerçekçiye doğru bir sıralama içerisinde temsil edilirler. Gerçek öğenin kendisi fotoğraf iken, en soyutu ise yazıdır. Ancak varlıkların temsilleri farklı düzeylerde zihinsel işlemler gerektirir. Bu nedenle görsel araç seçiminde temsillerden hareketle bu sıralanış büyük önem taşımaktadır. Çünkü değişik yaş düzeylerindeki bireylerin zihinsel becerileri, verileri işleme biçimleri ve psikolojik yapıları birbirinden farklıdır (Kılıç ve Seven, 2004).

Görsel okuma, Türkçe öğretiminde monoton bir öğretimin getireceği verimsizliği engelleyebilecek bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin sadece yazılı

metinler aracılığıyla öğretim görmeleri, materyal olarak sadece yazılı metinlerin kullanılması, kazanımların sadece bilgi düzeyinde kalmasına neden olmaktadır. Görsel okumanın, öğretimde belirgin bir çeşitlilik sağlayarak kazanımların bilgi düzeyini aşmasını sağladığı, öğrencinin analiz ve sentez yeteneğini geliştirdiği, bilgiye görselliğe dayalı bir kalıcılık kazandırdığı ifade edilebilir (Balun, 2008).

Güneş (2013) görsel okuma ile ilgili etkinliklerin şu başlıklar altında ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

- a)Görseli tanıma ve anlama
- b)Güdüleme ve merak uyandırma
- c)Görselleri inceleme
 - Biçim yönünden
 - Teknik yönden
 - Anlam ve kullanım yönünden
- d) Kodları keşfetme ve öğrenme
- e) Hayal gücünü zenginleştirme
- f) Görsel okuma şeması

Görsel okuma sözel okuma kavramına bir alternatif değil, aksine sözel okumayı destekleyen ve bütünleyen bir kavramdır. Görsellerle desteklenmiş bir metin özellikle ilkokul çağı öğrencileri için düz metine göre daha ilgi çekici ve motive edicidir.

2.1.5.2. Görsel Sunu

Bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması “görsel sunu” kapsamına girmektedir. Başka bir ifadeyle görsel sunu, bireyin görsel inceleme sonucu oluşturduğu anlamı, sözel anlatımın dışında başka yollarla ifade etmesidir (Akyol, 2003). Görsel sunu becerisini Akyol (2006) 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.

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 vb. 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 paylaşıp, 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).

Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır. Öğrencilerde görsel sunu becerileri belirli prensipleri izleyerek geliştirilebilir. Çocuklara günlük olarak sunu yapma fırsatları sağlanmalıdır. Her şeyden önce öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşıp, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar. Öğretmen ders kitaplarından yola çıkarak ve çevreye hatta dünyaya açılarak görsellerin nasıl kullanıldığını ve önemini vurgulamalıdır. Anlatım süreci içerisinde öğrencilere not tutma, soru sorma vb. fırsatlar verilmelidir. Öğrenciler amaçlarına bağlı olarak bilgilerinin, olayları ve düşüncelerini sözel ya da yazılı olarak ve farklı formları kullanarak ifade edeceklerdir (Balun, 2008).

Öğrencilerin sunu yöntemlerini verimli bir şekilde kullanmalarında öğretmenlerin rolü önemlidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilerini yönlendirmelidir. İyi bir sunu yapılabilmesi için öncelikle iyi bir plana ihtiyaç vardır. Planlaması iyi yapılamamış bir sunu hedefine ulaşamaz. Planlama konusunda öğretmenler, öğrencilerin bu eksikliklerini gidermeli ve yapılması gerekenleri örnek planlar üzerinde göstermelidir. Sunumun planlaması kadar zamanlanması da önem taşımaktadır. Belirlenen zamanda aktarılması düşünülen mesajlar hedef kitleye ulaştırılabilir. Buna yönelik uygulamalar sınıf ortamında denenmelidir. Sunumun içeriğine göre görsel materyaller (kavram haritaları, grafikler ve resimler) kullanılmalıdır (Balun, 2008).

Görsel okuma ve görsel sunu, öğrencilere kelimelere dökemedikleri şeyleri de ifade etmeleri için bir fırsat tanımaktadır. Böylece Türkçe derslerinde görsel okuma becerilerine yer verilmesi demokratik bir yaklaşım imkânı sunmaktadır. Mevcut işaretlerle düşüncelerini ifade edemeyen öğrenciler, görsellikle bu problemin üstesinden gelebilmektedir. Bu yolla öğrencilerin kendilerini görsel sunu becerileriyle ifade etmelerine imkân tanınarak değişik yollardan her türlü katılımları sağlanmaya çalışılır (Akçam, 2006).

Görüldüğü gibi görsel okuma ve görsel sunu bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu alanları tek tek incelemenin ardından özellikle görsel okuryazarlık kavramının ele alınması ve bu kavram çerçevesinde bu becerilerin tartışılması görsel okumanın önemini ve yararını ortaya koymada daha yol gösterici olacaktır.

2.2. GÖRSEL OKURYAZARLIK KAVRAMI

Okuryazarlık kavramı okuma-yazma kavramından daha geniş bir anlam yelpazesi içermektedir. Okuryazarlık sadece kodlanmış olan öğeleri çözümleme işi değil aynı zamanda bir anlamlandırma işidir. Okuma-yazmada sadece harfler çözümlenirken, okuryazarlık her alanda olabilmektedir. Aynı zamanda okuryazarlık, okuma-yazma kavramında olduğu gibi sadece sahip olunan ya da olunmayan bir “yetenek” değil, kişilerde derecelendirilebilen bir “beceri” alanıdır. Okuma-yazmanın tanımlaması yapılmış olmasına rağmen okuryazarlık kavramının tanımlanması devam etmektedir (Potter, 2005; Longman, 2003; Akt. Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Görüldüğü gibi okuma-yazma kavramı ile okuryazarlık becerisi birbirlerinden farklı anlamlar içermektedirler.

Dondis (1973) görsel okuryazarlığın önemini şu şekilde tarif etmektedir; ne gördüğün, neyi bildiğinin önemli bir parçasıdır ve görsel okuryazarlık bize neyi gördüğümüzü görmemize ve neyi bildiğimizi bilmemize yardımcı olabilir (Akt. Yeh ve Cheng, 2010). Benzer şekilde Matusitz (2005) de görsel iletişim öğelerini anlamının önemini vurgulamış, öğrencilerin görsel iletişim becerileri geliştikçe görsel materyalleri daha iyi analiz ettikleri ve yorumladıklarını savunmuştur. Metros ve Woolsey (2006) öğrencilerin neden görsel okuryazarlık eğitimi almaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Pettersson (1990) araştırmasında öğretmen ve

öğrencilerin kendilerini görsellerle nasıl ifade edeceklerini öğrenmeleri ve görselleri nasıl okumaları ve kullanmaları gerektiğiyle ilgili önemli noktalara değinmiştir (Akt. Yeh ve Cheng, 2010).

Görsel okuryazarlık özellikle medya alanında iletişim ve simgelemedeki resimlerin fonksiyonu ve rolünü anlamamızı sağlayan bir eğitimidir. Görsel teoristler Debord (1983), Barthes (1977) ve Baudrillard (1988), görsel okuryazarlık eğitimcileri Messaris (1994), Hodge ve Kress (1988), Kress ve van Leeuwen (1996), The New London Group (1996), van Zyl (1987), Bertelson (1991), Newfield (1993), Newfield ve Peskin (1988), Uluslararası görsel okuryazarlık derneği; çağdaş iletişim çerçevesinde giderek artan görsellere vurgu yapan kişiler arasındadır. Onlar çalışmalarında hislerimizi, fikirlerimizi ve anlamı ifade etmede ve özellikle karmaşık yapılarda ve hareket, ses ve kelimelerden oluşan öğelerde görsellerin sık sık kullanıldığını ifade etmişlerdir. Fotoğrafların resimlediği objeleri gerçeğine uygun olarak birebir gerçeklik, doğruluk ve kanıt yoluyla güçlü bir biçimde yansıttığı, sözel dille ifade edilemeyen durumlarda, neden nüfus cüzdanları, pasaport ve bazen kredi kartının fotoğraflara dayalı olarak kullanıldığı buna bir örnektir. Bu araştırmacılar televizyon ve filmlerdeki görsellerin olayları ve nesnelere tamamıyla gerçeğine yakın olarak bize aktardığını ve bu yansımanın bazen bizi ağlattığı-güldürdüğünü ifade etmişlerdir (Newfield, 2011).

Görsel okuryazarlık akademik dünyada da önemli bir role sahiptir (Mayer, 2014). 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) şeklinde de tanımlanabilir. Görsel mesajları yorumlayıp, sentezleyebilmek için gerekli olan bir dizi yeterliğin kazanılması da görsel okuryazarlık olarak görülebilir. Görsel okuryazar; 1. Nesnelere ayırt edip anlamlandırabilir. 2. Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir. 3. Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder. 4. Zihinde canlandırma yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001). Öğretmenler öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için onlara uygun sorular sormalı ve görevler vermelidir (Žigárdyová, 2008).

Görsel okuryazarlık kavramı hem görsel okumayı hem de görsel sunuyu içinde barındıran bir kavramdır. Görsel olan öğeleri sözel dile çevirebilme becerisine

görsel okuma, sözel olan öğeleri görsel dile çevirebilme becerisine görsel sunu denilmekte ve bu iki beceri alanı bir arada görsel okuryazarlık kavramını oluşturmaktadır.

Hortin (1980) görsel okuryazarlık için “Şekilleri anlama ve onları kullanma yeteneği ve görselleştirerek düşünme ve öğrenmedir” demiştir. Sinatra (1986) görsel okuryazarlığın sözel olan okuma-yazma eyleminin temeli olduğunu iddia etmiştir (Stewig, 1994). Görsel okuryazarlık dilbilimsel, felsefi, sanatsal (Jonassen ve Fork, 1976) anlam-bilimsel olarak görsellerin araştırılmasını içeren kapsamlı bir alandır (Akt. Kovalik ve Lambdin, 1997).

Heinrich ve arkadaşları (1982) ise, görsel okuryazarlık terimi üzerinde tartışarak şu temel tanımda birleşmişlerdir: Görsel okuryazarlık, görsel iletileri doğru bir şekilde yorumlayabilme ve bu tarz iletileri oluşturabilme yeterliliğidir. Bu durumda, yorumlama ve oluşturma, sözel okuryazarlıktaki okuma veya yazmayla paralel düşünülebilmektedir (Pettersen, 1993; Akt. Akçam, 2006).

Baca ve Braden (1990) alan yazında görsel okuryazarlıkla ilgili birçok farklı disiplinden birçok farklı tanımlama bulunduğunu, farklı disiplinlerin araştırma sonuçları birbirini destekleyici olduğu kadar, ortaya bir karmaşa çıkardığı göz ardı edilmemesi gerektiğini rapor etmişlerdir.

Görsel okuryazarlığı tanımlamak kolay olmasa da ana olarak herhangi bir görsel şekilden manalar çıkarmaya odaklandığı söylenebilir. Yazılı metinde sunulandan daha önemli bilgiler sunan görsel göstergeler kişinin metni anlamasında kullandığı bilişsel süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Belli bir aşamada görseller yazılı metinlere yardım etmek veya onun yerini alan bir konumda kullanılabilir (Kress, 2003; Akt. Williams, 2007).

1960’lı yılların sonlarına doğru kavramsal olarak ele alınıp tanımlanmaya başlanmasına rağmen, görsel okuryazarlık eski çağlardan beri kullanılan bir beceri alanıdır. Görsel okuryazarlık kavramından ilk kez 1968 yılında bahseden John Debes “İnsanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak tanımlamıştır. Debes (1969) görsel okuryazarlığı insanların duyuusal deneyimlerle görerek, gördüklerini bütünleştirerek (entegre ederek) gelişen bir görsel yetkinlik olarak tanımlamış; onun gelişmesinin normal bir

insan öğrenmesi için esas teşkil ettiğini vurgulamış; ancak bu yetinin gelişimi ile insanların görsel aktiviteleri ayırt edip yorumlayabileceğini belirtmiştir. Debes'in yaptığı bu tanım görsel okuryazarlığın ne olduğundan çok, görsel okuryazar bir kişinin neler yapabileceğini anlatmaktadır.

Debes ve arkadaşları 1969 yılında “Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği”ni kurmuşlardır. İlk ele alındığında görsel okuryazarlık kavramının sadece algılama boyutu üzerinde durulurken, 1978 yılında Ausburn ve Ausburn “Bir bireyin diğer bireylerle olan iletişimde görselleri kullanması ve kullanılanları anlamasını sağlayan beceriler bütünü” şeklinde tanımlayarak, kavramın üretme-anlatma boyutunu da ele almışlardır. Ausburn ve Ausburn kendi yaklaşımları ile görsel okuryazarlığı bireyin başkalarıyla iletişimde görselleri anlama ve kullanmasını sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır. Bu yeni tanım görsel okuryazarlığa yeni bir çerçeve sunmuş ve birçok araştırmacının görsel okuryazarlık algısını etkilemiştir. Kavramın öğretim faaliyetlerindeki rolüne değinen Pettersson (1993) ise “Bilgi, davranış ve dikkate değer yeteneklerin öğrenilip öğretilbildiği ve değişik görsel formlarda iletişim becerilerimizi arttırmamızı sağlayan süreç” olarak tanımlamıştır. 1998 yılında Box ve Cochenour görsel okuryazarlıkla ilgili derinlemesine çalışmalar yapmışlar ve eğitimsel boyutuyla ilgili teorik altyapı hazırlamışlardır.

Hortin (1980) görsel okuryazarlığı görselleri anlama (okuma), kullanma (yazma) bununla birlikte görseller açısından düşünme ve öğrenebilmeyi de görsel okuryazarlık becerileri arasında göstermiştir. Sinatra (1986) görsel okuryazarlığı insan düşünmesi için zaruri bir ön koşul olarak varsaymıştır ve görsel okuryazarlığı “verilmek istenen anlamı kavramak için yeni gelen bilgilerle eski deneyimlerin aktif olarak yeniden yapılandırılmasıdır” şeklinde açıklamıştır.

Görsel okuryazarlık diğer okuryazarlıkların hemen hemen hepsinin ya destekleyicisi ya da bir parçası olması açısından diğer kavramlarla yakın ilişki içerisindedir (Kellner, 1998). Görsel okuryazarlık bir takım görme ya da görüş yeterliğine kaynaklık etmektedir. Bu yeterlik, görerek ve aynı zamanda diğer duyuşal yaşantılarla da bütünleştirilerek geliştirilmektedir. Bu yeterliğin gelişimi insanın öğrenmesi için temel oluşturmaktadır. Görsel okuryazarlığı gelişmiş bir kişi, çevresinde karşılaştığı görünen eylemleri, objeleri, sembolleri, doğal ya da yapay her şeyin ayırımına varabilmekte ve onları yorumlayabilmektedir. Bu yeterliğin yaratıcı

kullanımına bakıldığında, görsel okuryazarlık yeterliği, bireyin sahip olduğu diğer yetileriyle iletişim içinde olabilmektedir. Bu yeterliğin kullanımının hayranlık ve beğeni uyandıran tarafı ise bireyin görsel iletişim ustalığını kavrayabilmesi ve ondan zevk alabilmesidir (Braden, 1996; IVLA, 2004; Akt. Alpan Bangir , 2008).

Avrupa ve ABD’de 1990’lı yıllarda eğitim müfredatlarında yer alan görsel okuryazarlık kavramı ülkemizde ilk kez 2004 yılında hazırlanan taslak “Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar” kitabında “görsel okuma” ve “görsel sunu” olarak yer almıştır.

Pettersson (1993) konu ile ilgili yapılan araştırmalardan görsel algı ve işleyişine yönelik aşağıdaki çıkarımları yapmıştır.

- a) Görsel yaşantılar kişinin bireysel yorumlarına açıktır.
- b) Algılanana imge içeriği, amaçlanan imge içeriğinden farklıdır.
- c) Çok basit resimler bile çok farklı çağrışımlara neden olabilir.
- d) Temel öğelerin bir araya gelmesi ile tamamen farklı imge biçimleri oluşturulabilir.
- e) Bir resim, imge içeriğini algılamayı değiştirmeksizin yeniden farklı bir biçimde tasarlanabilir.
- f) İçerik, biçimden veya biçemden daha önemlidir.
- g) Resim okuyabilme, hem resmin estetik derecesiyle hem de öğretimdeki yararı ile olumlu olarak ilişkilendirilmektedir.
- h) Resimlerin altına yazılan açıklama yazıları büyük bir dikkatle yazılmış olmalıdır. Bu yazılar resmi yorumlamada önemli role sahiptir.
- i) Resme bakan kitle onlara anlatılanları ya da imge için söylenenleri görürler.
- j) İmge içeriğinin yorumlanmasında cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.
- k) Öğrencilerin resimleme ve görselleştirme yetilerinin zayıf olduğu görülmektedir.
- l) İmge içeriğini okumayı öğrenmek bir gereklilik olarak görülmelidir.

Eğitim ortamlarının birçoğunda görsel iletişim ve görsel öğrenme söz konusudur. Görsel öğrenme kuramsal yapı olarak oldukça karmaşıktır. Çünkü bu konu hem görsellerden öğrenmeyi hem de öğretim için görsellerin tasarımı

konusundaki araştırmaları içermektedir. ğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi için görsel materyallerin kullanımı, eğitimciler tarafından onaylanmış bir ğretim tekniğidir. Dwyer, görsel materyallerin öğretimde kullanılması konusunda çalışmış bir araştırmacıdır. Dwyer'a (1978) göre görseller (TV, resimler, slayt sunumları, diyagramlar, grafikler gibi) araçlardaki kavramların öğretilmesinde ve geçerli yöntemlerin kullanılmasında etkilidir. İlgili araştırmacılarından Levie (1987) ise, görsellerin soyut bilgiyi daha somutlaştırdığını, imgesel olarak düşlenebilir kıldığını ve karşılaştırmalı uslamlamada (analojik akıl yürütme) yararlı olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Miller ve Burton, 1994).

Fleming ve Levie (1978) ğretimde mesaj tasarımı adı altında ilkeler geliştirmişlerdir. Aşağıda bir kısmı verilen ilkeler eğitim bilimcilerin yararlandığı ilkeler olmuşlardır (Akt. Pettersson, 1993).

- a) ğretimin başında, ğrenci beklenmeyen durumlarla karşılaşmalıdır.
- b) Materyalin başına sıra dışı bir giriş tasarlanmalıdır.
- c) Başlıklar ğrencilerin beklentilerine uygun olmalıdır.
- d) Bilgiler, n bilgilerle ilişkili olarak tasarlanmalıdır.
- e) Basitten karmaşığa doğru adım adım gidilmelidir.
- f) Anımsatıcı ipuçlarına yer verilmelidir.
- g) Günlük yaşamdan örneklere yer verilmelidir.
- h) Dönüt almaya açık bir tasarım oluşturulmalıdır.
- i) Verilen mesaj gözden geçirme ve tekrar etmeye olanak sağlayıcı biçimde tasarlanmalıdır.

Eğitsel web sayfalarının ara yüzü, eğitsel yazılımlar gibi ekran tasarımları, ders kitabı, çalışma yaprakları gibi basılı materyaller, levhalar, posterler, kartlar, slaytlar gibi diğer araçlar ğretim amacına hizmet edecek her türlü materyalin görsel anlamda etkili olarak tasarlanabilmesi için görsel okuryazarlık becerisi gerekir. Tasarlayan ister ğrenci, ister ğretmen, isterse tasarım uzmanı olsun, tasarlayan kişi görsel okuryazar değilse, yapılan materyalin mesaj iletme kapasitesi yetersiz olabilmektedir. Yaygın olarak kullanılan bazı ğretim materyallerinin görsel mesaj tasarımı sorunlarına yönelik karşılaşılan araştırmalar şoyledir: Öğrencilerin yarıda çoğu ders kitaplarındaki resimlerin ilgilerini çekmediğini, kullanılan renklerin konuyla uyumlu olmadığını, resimlemenin kötü olduğunu, grafiksel şemaların

anlaşılır olmadığını, baskı kalitesinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Söz konusu olumsuz etkilenme, öğrencinin derse yönelik tutumlarına da yansiyabilmektedir. Öğretmenler ise; ders kitaplarındaki çizim, renklendirme ve baskılarda hatalar olduğunu, kitaplarda öğrencinin dikkatini çeken, ilginç bilgiler veren ve sanatsal öğeler taşıyan estetik resimlemelere yer verilmediğini, ders kitabı tasarımının konu uzmanlarınca ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Dündar, 1995; Ergin ve Gözütok, 1996; Pettersson, 1993).

Ders kitaplarında yer alan görsel öğeler, “görsellere yer verdim” kaygısıyla gerçekleştirilmektedir. Üstelik bu kaygıyla gerçekleştirilen görsel öğeler nitelik dışında, nicelik açısından da yeterli görülmemektedir. Türk ve İngiliz Fen Bilgisi Ders Kitaplarının görsel öğeler açısından karşılaştırıldığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, İngiliz ders kitaplarında kullanılan görsel öğeler, Türk ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerden yaklaşık üç kat daha fazladır (Kabapınar, 2001).

Etkili bir görsel tasarıma sahip olan bir öğretim materyalinin başta güdüleyici özelliği olmak üzere tüm özelliklerinin, öğrencinin başarısını artırması ve öğrencinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenir. Öğrencinin derse yönelik tutumları, derse ilişkin deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşur. Öğretim materyalinin görsel tasarımı da öğrencide deneyim ve bilgi zenginliği oluşturan bir öğedir. Öğretim materyali tasarımında öğrencinin düzeyi, ilgileri, beklentileri, algılama biçimi gibi özelliklerinin, hedef kitlenin tanımlanması gereklidir. Ayrıca öğrenme kuramlarına başvurarak, “öğrenci nasıl daha iyi öğrenir?” sorusu yanıtlanarak elde edilen bilgilerden yararlanılmalıdır. İçeriğin ve biçimin düzenlenmesinde tüm bunlar olmazsa olmaz koşullardır. Görsel tasarım, öğretim materyalinde biçimin düzenlenmesini sağlar. İnsanın görme doğasından ve öğrenme kuramlarından elde edilen bilgilerle oluşturulan görsel tasarımın, öğretim materyalinin amacına ulaşmasında önemli rol oynayacağı söylenebilir (Alpan Bangir, 2008).

2.2.1. Görsel Okuryazarlık Kuramı

Görsel okuryazarlığın teorik çerçevesi (görsel okuryazarlık teorisi) bir görüntü (veya şekilden) elde edilen bilginin okuması, analiz edilmesi ve anlaşılması üzerine kuruludur (Pardieck ve McMullen, 2010). Görsel okuryazarlık görsel mesajı tanımlama, anlama, kullanma, oluşturma, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve görsel mesajlarla iletişim kurma gibi alanları içermektedir (Arslan ve Nalinci, 2014).

Reynolds Myers (1985) görsel okuryazarlık kuramının ilkelerini şu maddelerle ortaya koymuşlardır (Akt. Pettersson, 1993).

- a) Görsel dil yeteneği, sözel dil gelişiminden önce gelişmektedir ve sözel dile hizmet etmektedir.
- b) Görsel dil yeteneğinin gelişimi, öğrenenin objelerle, imgelerle ve beden diliyle olan etkileşimine bağlıdır.
- c) Görsel dil gelişiminin düzeyi, öğrenenin çok çeşitli ve zengin objeler, imgeler ve beden dilinden oluşan çevre ile etkileşim derecesine bağlıdır.
- d) Görsel dil gelişiminin düzeyi, öğrencinin objeler, görsel imgeler ve beden dili yaratmak için kullanacağı ekipman ve işlemlerin katılımıyla artmaktadır.

2.2.2. Görsel Okuryazarlık Kavramının Tarihçesi

Doğadaki varlıkların resimlendirilmesiyle başlayan ve 21. yüzyılda kullanılmakta olan alfabelere değin uzanan süreçte, görsel uyarıcılar insanlığın maddi ve manevi çehresini değiştiren, en önemli iletişim araçlarından biri olmuştur (Onursoy, 2003).

Mağara duvarlarına kazınan sembollerden, 20. yüzyılda yazılı sözcüklere doğru gelişen, işaretlerle bilgi taşıma, insanlığın kültür oluşumunda önemli rol oynamıştır. Bu anlamlı sembol ve işaretler, 21. yüzyılda temeli fiili okuryazarlık olan alfabelerle yer değiştirmiştir (Akçam, 2006).

Modern çağ öncesinde de öğretimde görsel öğeler kullanılmıştır. Sözel anlatımın yanı sıra çizimler, Şemalar ve grafiklerle bilgilerin aktarılması Rönesans'taki yaratıcılığın patlamasına neden olmuştur. Galileo'nun çizimleri ve şemaları çok ünlüdür. Galileo, bilimde bir devrim yaratmıştır. Çünkü diğer

çağdaşlarından farklı olarak sözel ve matematiksel anlatımın yanında görsel şemaları büyük bir ustalıkla kullanmıştır. Aynı şekilde Leonardo da bilgileri toplamak ve saklamak, problemleri formüle etmek ve problemleri çözmek amacıyla çizimleri, şemaları, grafikleri ve zihin haritalarını kullanmıştır. Leonardo'nun çalışmasının odak noktası sözler değil, çizimlerdir. Onun çizimleri sadece notlarındaki çizimler olarak algılanmamalıdır; aksine Leonardo'nun notları, çizimler üzerindeki açıklamalar olarak algılanmalıdır. Einstein ise, bir problemi irdeledikten sonra, sözlü ve matematiksel ifade etmek yerine daha çok uzamsal anlamda düşünmüş ve hayal etmiştir. Yazılı ve sözlü ifadelerin kendi düşünme sürecinde önemli bir rol oynamadığını belirtmiştir. Darwin'in çalışma notlarında şemalar ve haritalar çok sık kullanılmıştır. Bu şema ve haritalar düzensiz ağaç dalları şeklindedir. Çizdiği bu şekillerde Darwin, farklı yönlerde ve birbiriyle bağlantısı yokmuş gibi görünen bilgileri, ilk seferde ve topluca görerek evrim hakkındaki düşüncelerini çok daha kolay şekillendirmiştir. Picasso, kendi adı ile anılan zihin haritası tekniğiyle son derece başarılı uygulamalar yapmıştır. Yukarıda sözü edilen bilim adamları ve sanatçıların çalışma notları incelendiğinde, onların bilimdeki ve sanattaki başarılarının temel sebeplerinden biri, üzerinde çalıştıkları konuları başarıyla görselleştirme yetenekleridir (Kalaycı ve Temur, 2005).

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).

Görsel okuryazarlık kavramı ilk ortaya atılmadan önce 1950 ve 1960'lı yıllarda basılan Hayat ve Bakış gibi dergilerde, bir hikâyenin anlatımındaki anahtar roller veya fotografik olarak bir mesaj iletme gibi konular işlenmekteydi. Bununla birlikte genel anlamda Amerika'da evlere 1950'li yılların ortalarından sonuna doğru "televizyonun" girişi ile birlikte görsel okuryazarlığın anlaşılması ivme kazandı. Bu süreçte Amerikan tarihinde önceden hiç olmadığı kadar görsel bombardıman yaşandı. Çocukların bilgileri pasif alıcı konumunda olması ile ilgili duyulan kaygı,

görsel okuryazarlık konusuna olan ilgiyi artırdı (Jonassen ve Fork, 1976; Akt. Kovalik ve Lambdin, 1997).

Paul Wendt 1962 yılında resimlerin anlamının resme bakan kişiye göre değiştiğini ortaya attı. Bu bakış açısı, görsel olarak sunulan mesajların bireysel algısını gündeme getirdi ve görsel okuryazarlık üzerine çalışmalara odaklanma sürecini başlattı (Kovalik ve Lambdin, 1997).

1968 baharında Amerika'nın New York (Rochester) eyaletinde düzenlenen ilk Görsel Okuryazarlık Ulusal Kongresi'nde katılımcılar genel olarak şu sorular üzerinde yoğunlaşmıştır. Görseller gerçekten bir dil midir? Yazı üzerine odaklı bir kültürde görsel okuryazarlık bir ihtiyaç mıdır? Fotoğraf makinesi kullanarak görsel yazma yapacak kadar, gerçekten zengin bir geçmiş altyapısına sahip miyiz? Görsel dile özel bir söz dizimi ve gramer var mıdır? Eğer varsa okuma ve İngilizce öğretiminde yardımcı olabilir mi? Görsel iletişim kurabilen birisi sözel dili görsele ya da görseli sözel dile çevirebilir mi? Böyle bir egzersiz kullanışlı mıdır? Görsel okuryazarlık eğitimindeki deneyimler öğrencilerin hissederek görmesinde yardımcı olur mu? (Fransecky, 1972).

Sanat alanında, Arnheim'in (1969) görsel düşünme kuramı, görsel okuryazarlık kuramının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Arnheim'a göre görsel düşünme, "zihinlerin, bedenlerin, makinelerin ve toplumların yapısı ya da düşüncelerin işlevleri olan görsel biçimleri, varlığımızın altında yatan güç örüntülerinin imgeleri olarak görebilme yeteneğidir". Arnheim, insan düşüncesinin görsel olduğuna inanmaktadır. Ona göre "usa vurma ya da diğer deyişle akıl yürütme, sözcükler ve sayılarla oynayarak düşünme yöntemiyle sınırlı değildir". Arnheim'in bu düşüncesinin görsel okuryazarlık kavramının oluşturulmasında önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir (Akt. Alpan Bangir, 2008).

"Görsel Okuryazarlık" terimi ilk olarak 1969 yılında Debes tarafından ortaya atılmıştır. Debes'e göre görsel okuma, birçok alanda bilgi, teori ve teknolojinin birlikte akışına dayanmaktadır. Debes görsel okumayı "insanın görme ve diğer duyuları ile birlikte deneyim yoluyla gerçekleştirdiği, bir takım yeterlilikler" şeklinde tanımlamıştır. Bu yeterliliklerin geliştirilmesi, normal bir şekilde gerçekleştirilen öğrenme için temel teşkil etmektedir. Debes'in gözlemlerine göre,

1940–1955 yılları arasında psikoloji alanında yapılan çalışmalar, görsellik ile sözellik arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Hatta bu çerçevede kuruluşunun ilk 8 yılında IVLA dergisi de “Görsel ve Sözel Dil Dergisi” olarak adlandırılmıştır (Breitenstein, 2003; Akt. Akçam, 2006).

İlk olarak Debes tarafından yapılan bu tanım, benzer nitelikteki çalışmalara yön vermiştir. Berger (1972), görmenin sözcüklerden önce geldiğini belirterek; bizi çevreleyen dünyayı, görme yoluyla aldıklarımızın oluşturduğunu savunmuştur. Devamında da bu dünya her ne kadar sözcüklerle açıklansa da, bu durumun bireyin görme yoluyla aldıklarıyla çevrelendiği gerçeğini değiştiremeyeceğini, bilgi ve açıklamanın hiçbir zaman, görüntüyle birebir örtüşemeyeceğini savunmuştur (Breitenstein, 2003; Akt. Akçam, 2006).

Dondis (1973), çalışmalarını *Görsel Okuryazarlık Temel Kitabı (A Primer of Visual Literacy)* adıyla bir araya getirerek bu terime yeni boyutlar kazandırmıştır. Kitabında, görselliğin çok çeşitli yapısının tanımlanmasına ve tasarlanmasına yönelik bir dizi teknik sunmayı amaçlayarak görsel okuryazarlıkta temel oluşturan unsurları şöyle sıralamıştır (Akt. Akçam, 2006):

- Kompozisyon ilkeleri
- Görsel iletimin temel unsurları
- Görsel materyallerle iletişim stratejileri
- Görsel sanatlarda işlev ve iletilerin tahlili

1980’lerde araştırmacılar okumayı, okuryazarlığın sadece bir parçası olarak yeniden tanımlamışlardır (Gee, 1991; Street, 1993; Akt. Williams, 2007). Okuryazarlığı bir tekil değil de çoğul bir bakış açısıyla ele almak, yazılı metin okumayı dar kalıplardan kurtarmış ve geniş kültürel, teknolojik ve görsel öğelerle çevrelemiştir (Williams, 2007).

Sinatra (1986) kitabında, temel tez olarak sözel olmayan unsurların (görselin) okuryazarlığının, öğrenmenin gerçek temeli olduğunu savunmuştur. Görsel okuryazarlık, manayı anlamak için alınan görsel mesajlarla, geçmiş görsel deneyimlerin aktif bir şekilde yeniden yapılandırılmasıdır. Ona göre görsel bilginin alınması ve yeniden yapılandırılma işlemine tabi tutulması, okuryazar bir işlemci yanında, anlamlı bir bütüne ve tanımlamaya dönüşmelidir. Nitekim görsel

okuryazarlığın bu etkin yapısı, çok geçmeden yaşamda kendini gösterir ve sözel okuryazarlığın aşamaları ile birlikte veya o aşamalardan hemen önce gelişir. Yani kelimeler görsel–motor deneyiminden önce gelemez. Öğrenme biçimleri (kanalları) sorgulandığında pek çok insan da kendisini görsel okuyucu olarak tanımlamaktadır. Çünkü görme, kelimelerden (okumadan) önce gelmektedir. Çocuk konuşmadan önce bakar, tanır ve daha sonra konuşur (Akyol, 2006).

1990’lı yıllarda bazı araştırmacılar, okuma ve yazma ile eşdeğer diğer bilişsel öğrenme yöntemlerine de yer verilmesinin, bütün öğrenciler için yararlı olacağını savunmuşlardır (Akçam, 2006). 1990’lı yıllarda tanımlardan hareket ederek görsel okuma, sürdürülebilir ve düşünceye dayalı bir anlama sistemi üzerine kurulmuştur. Çok yönlü kaynaklardan imgelerin, akılla yorumlanmasını içeren görsel okumanın; belirli bir disipline ya da müfredat alanına bağlı olmak yerine daha çok, erken yaşlardan başlayarak öğretilmesi gerekir (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006).

Günümüzde IVLA’nın web sitesinde görsel okuryazarlık “bireyin hem görerek geliştirebileceği, hem de sahip olduğu ve diğer duyuşsal tecrübelerle birleştirdiği bir grup görsel yetenek” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu yeteneklerin gelişimi, bireyin öğrenmesi için temeldir. Bu yetenek geliştirildiğinde; görsel okuryazar bir birey çevresindeki doğal veya insan yapısı olan görsel olayları ve sembollerini fark ederek yorumlayabilir (Akt. Akçam, 2006).

İki binli yıllar, zamanın çok önemsendiği hız çağıdır. Resimlerin kelimelere oranla zihinde 60.000 kat daha hızlı işlendiği düşünüldüğünde, görsel okuryazar olmanın önemi ve sağladığı avantajlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir “okuryazarlık” kavramı olarak görsel okuryazarlık gündeme gelmektedir (Köksal, 2003).

Görsel okuryazarlığın tarihçesine bakıldığı zaman insanlığın varlığından beri varlığını sürdüren bir kavram olduğunu ve geçtiğimiz yüzyılda yaşanan bilimsel gelişmeler ışığında ayrı bir kavram olarak ele alınarak eğitim ortamlarında yararlanılmaya başlandığını söyleyebiliriz. Ülkemizde eğitim programlarında görsel okuma- görsel sunu başlıkları altında işlenen görsel okuryazarlık, bireyin eğitim ve reel hayatında kullanabileceği önemli bir kavram olmaya devam etmektedir.

2.2.3. Görsellerin İşlevleri ve Gerekliliği

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca bilimin bütün dallarında verilen derslerde resimler ve görsel materyallerle karşılaşmaktadırlar (Arslan ve Nalinci, 2014). Eğitimde görseller anlamı somutlaştırma, güdüleme, tekrarlama, süsleme, simgeleme, düzenleme, açıklama ve dönüşüm gibi işlevler üstlenmişlerdir (Winn,1993; Heinch, Molenda ve Russel, 1999; Akt. Çam, 2006). Sözcükler simgeledikleri şeyler gibi görülmez ya da işitilmezler, soyutturlar. Görseller ise simgeledikleri şeyleri somut olarak gösterirler. Örneğin, vücudun bölümlerini konuşarak ya da yazarak anlatmak, bir vücut modeli ya da şeklini göstererek anlatmaktan çok daha zordur. Görseller basılı bir materyalde ya da sunumda ilgiyi arttırarak öğrenenleri güdüler. Dikkati toplar ve sürekliliği sağlar (Çam, 2006).

Günlük yaşantımızda televizyondan reklam panolarına, tablet bilgisayarlardan resimli kitaplara kadar birçok alanda görsellere maruz kalmaktayız. Bireyler olarak bu görsel kapsamı giderek genişleyen yaşam alanlarına uyum sağlanması ve mesajları doğru olarak algılayıp yorumlanabilmesi için görsel okuma becerilerinin etkili olarak kullanılması önem taşımaktadır. Sosyal medyada yer alan binlerce görselden veya ders kitabındaki herhangi bir görselden hareket ederek yapılan yanlış yorumlamalar veya çıkarımlar eğitim hayatında veya günlük yaşamda bireyin yanılgılara düşmesine ortam hazırlayabilir. Bu nedenle giderek artan bu görsel dünya ile başa çıkabilen bireylerin yetiştirilmesi için görsel okuma becerisinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanması ve aşamalı olarak geliştirilmesi yararlı olacaktır.

Görseller, yazılı ya da sözel bilgileri farklı bir biçimde sunarak vurgular, basitleştirir, 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 (Çam, 2006).

Çağdaş kültür, gittikçe görselliğe daha bağlı hale gelmektedir. Bu noktada görsellik, özellikle hemen ve evrensel iletişim kurulmasında üstlendiği rolle, daha çok önem kazanmaktadır. Nitekim duyuşal öğrenme içinde de en büyük yüzde görselliğe aittir (Ergin, 1998; Akt. Akçam, 2006).

Görsellere odaklanarak oyun ile öğretimi tekniğiyle sınıf içi etkinlikler yapan Honeyford ve Boyd (2015) okuma yazma kazanımlarında sık sık başarısız olan öğrenciler için bu etkinliklerin olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır. Winn (1987)'e 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 materyallerinde görsel materyallerin/öğelerin faydasını en üst düzeye getirmek için okullarda görsel okuryazarlık eğitimine yer vermek çok önemlidir (Barner, 1997; Akt. İşler, 2002).

Whelan (2004) tarafından kaleme alınan "Picture Perfect" isimli çalışma görsel okuryazarlığa eleştirel ve yorumlamaya dönük bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Metinde ismi geçen Donna Shreve, meslektaşı Bernstein'a görsel okuryazarlık hakkında "*Resimli kitapların kullanımının neden iyi bir fikir olduğu ile ilgili bilimsel bir temel arıyordum*" demektedir. Önceleri ilerleyen aşamalarda doğru çıkmakta ve çalışmada "*Çocuklar görselleri zihinlerinde şekillendiremedikçe okudukları bilgileri anlamıyorlar veya akıllarında tutamıyorlar*" diyerek görsellerin önemime vurgu yapmaktadır.

Diğer yandan Barner (1997) ve Winn (1987)'e göre, öğrenme düzeyi düşük öğrenciler, zorlandıkları derslerden başarılı olabilmek için çoğunlukla yardıma ihtiyaç duymaktadır. Böyle öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme oldukça önemlidir. Eğitim materyallerinde, görsel öğelerin faydasını en üst düzeye çıkarmak için okullarda görsel okuryazarlık eğitimine yer vermek önemlidir. Çünkü görsel okuryazarlık, görsellerden gerekli bilgileri edinme, reklam amaçlı görsellerle etkileme girişimlerini analiz etme ve belki de bu konuda olabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırma gibi günlük yaşamda karşılaşılabilecek pek çok konuda öğrencilere faydalı olacaktır (Akt. İşler, 2002).

Oring (2000)'e göre, bir fikri ifade etmek, içteki bir duyguyu ya da ruhsal durumu harekete geçirmek amacıyla sözcükler yerine semboller kullanıldığında, bakan kişinin anlatılmak isteneni anlayabilmesi için, gönderilen iletiyi (mesajı) alabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla görsel imgelerin nasıl okunacağını ve yorumlanacağını öğrenilmesi, toplumun bütün tabakalarını ilgilendiren ve aciliyeti olan bir konudur. Bu noktada, görsel algılamayı ve kişilerin imgeleri anlamlı bir

şekilde yorumlamasını, doğrudan görsel okuma seviyeleri belirlemektedir. Bakılan her yerde bir resme rastlanıldığı göz önüne alınırsa, resimleri yorumlamayı bilmenin, hayatı zenginleştirmek açısından ne kadar önemli bir gereklilik olduğu görülür (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006).

Görsel imgelerin çok çeşitli ortam ve formatlarda, birçok öğrenim ve öğretim kaynağında görsel iletişim biçimi olarak kullanılması giderek baskın hale gelmektedir. Gomez (2002), insanların yazılı kaynaklardan aldıklarından daha fazla bilgiyi işittikleri seslerden ve dijital resimlerden aldıklarını dile getirmiştir. Görsel imgelerin kullanımları yazılı metinlere oranla gittikçe artmaktadır. Ausburn ve Ausburn (1978), görsel kültür çağında yaşanıldığını savunarak bu kültürün davranışları, inançları ve yaşam tarzını etkilediğini belirtmiştir. Amerika Gazetecilik Kurumu başkanı Charles Brumback (1995), dünyanın “görsel okurluk” kültürüne doğru yol aldığını dile getirmiştir (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006). Dolayısıyla, imgelerin değişik biçimlerde ve çeşitli iletişim yolları ile çevreyi sardığı bir gerçektir. Bu da bilgi edinmek, bilgi oluşturmak ve verimli bir eğitim sürecinin organize edilmesi için, görsel okumanın çok önemli hale geldiğini gözler önüne sermektedir (Akçam, 2006).

Yirminci yüzyıl, özellikle son on yılında, insanlık tarihinin hiçbir döneminde görülmemiş miktarlarda görüntü üretmiştir ve bu hız katlanarak devam etmektedir. Böylesine yoğun bir görüntü bombardımanına rağmen, görsel imgelerin önemi yeterince iyi değerlendirilememektedir. Bu noktada, çağdaş görselliğin en önemli sorununun da inanılmaz bir görüntü ve bunun da ötesinde bilgi istilasının içerisinde doğru bilgiye ulaşabilmek, doğru yorumu yapabilmek ve yansıtmak, gerekliyi gereksizden ayırt etmeyi öğrenmek olduğunu söylemek mümkündür (Web Sayfası; Akt. Akçam, 2006). Çünkü iş dünyasından boş zaman etkinliklerine kadar hemen her alanda başarıyı yakalamak için, görsel okuryazar olmak şarttır. Örneğin grafik materyalleri anlamlandırabilmek ve bu grafik materyallerden gelecekle ilgili çıkarsamalara ulaşmak, finans dünyasında hayati önem taşımaktadır (Akçam, 2006).

Görsel okuryazarlığı, görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneği olarak ifade eden Akyol (2006), görsel okuryazarlığın neden öğrenilmesi gerektiğini şu gerekçelere dayandırmıştır;

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

Günlük yaşamda görsel okurluğun, matematiksel ve sözlü dil yazarlığından daha basit ve kolay olduğu düşüncesi yanlıştır. Örneğin, dünyanın her yerinde hava limanları, grafiklerden ve sembollerden yararlanarak farklı ülkelerden gelen çeşitli yolculara hitap etmeye çalışmaktadır. Bu grafik ve semboller, temel bilgilerin iletilmesi için yeterli gelmektedir. Ancak, bu bilgiler insanların ihtiyaç duydukları, sıradan ve güncel bilgiler olup, sadece doğrudan bir şekilde ifade edilebilecek türdendir. Bilim ve teknolojide kullanılan görsel bilgiler ise daha karmaşık ve belirli bir kesime hitap edecek şekilde, özelleşmiş bir yapıya sahiptir. Çünkü bu görsel bilgiyle insanlar, kazara çevrelerinde karşılaşmazlar. Bu bilgi, ihtiyari geliştirilmiş bir ortamda, özel olarak hazırlanıp sunulmaktadır. Bu görsel sunumlar içerisinde yer alan bilgiler, daha çok uzmanlaşmış kişilere hitap ettiğinden, bunların öğrenilmesi de belirli bir birikim ve eğitimi gerektirmektedir (Akçam, 2006).

Görselliğin ön planda olduğu bir çağda, başta medya araçları olmak üzere görsel kültür hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Çünkü olayları görüntüyle aksettirmenin birçok yolu ve tekniği mevcuttur. Daha da önemlisi, resmi oluşturanın ileti üzerinde bir hâkimiyeti söz konusu olup, iletiye istediği anlamı yükleme imkânı vardır. Böyle bir durumda gerçekliklerin, gerçeklik penceresinden yorumlanabilmesine en fazla katkıda bulunan araç olarak karşımıza görsellik çıkmaktadır. Özellikle siyasi arenada, reklâm ve diğer medya alanlarında, görsellik sıklıkla başvurulan bir araçtır. Burada amaç, imajı ya da görüntüyü sunanın duygularını yakalayarak düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Hoffman, 2000; Akt. Akçam, 2006).

Öğrencilerin bilimle uğraşırken karşılaştıkları sözlü ve matematiksel dil için gerekli olan genel okuryazarlık kadar, bilimsel ve teknoloji okuryazarlıkları ile görsel okuryazarlıklarının da geliştirilmesi önemlidir. Bilimsel şekil özelliği yüksek olan diyagramların başarılı bir biçimde okunması, günlük karşılaşılan resimlerin okunmasından farklıdır. Bunlar gazetedeki fotoğraflar veya bir alışveriş kataloğundaki görsellikler olabilmektedir. Lowe (2000)'a göre, öğrenciler görsel okuryazarlık eğitimi alırken, bunların özel alanları ve özel içerikli olan görsellik konusunda da eğitilmelidir (Akt. Akçam, 2006).

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).

2.2.4. Beyin ve Görme

Pennings'e (2001) göre, görsel okuryazarlık; görülen şeyler ve görüntülerin anlamını açıklamakla ilgili bir çalışma alanıdır. Görsel okuryazarlık alanının temel dayanaklarından birisi de, görme eyleminin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gereksinimidir. Bu noktada, ışığın gözümüze yansması ile birlikte, beynimiz belli bir yöntemle kültürel çevremizden öğrendiğimiz dünyayı ayırmaktadır (Onursoy, 2003).

Göz, birçok insan için en önemli duyu organıdır. Ailemizi ve arkadaşlarımızı onun sayesinde tanırız, onların yüz ifadelerini ve hareketlerini onun sayesinde görürüz, okumayı öğreniriz, dokunamadığımız nesnelere algılarız, çevremizde olan bitenleri onunla anlarız. Göz, bize şekiller, ölçüler, renkler ve hareketler hakkında bilgi sağlar. Görme, nesnelere üç boyutlu olarak algılanmasını sağlar. Ayrıca çok değişik uzaklıklarda, çok farklı renk ve dokularda nesnelere anlaşılmasını sağlar (Balun, 2008).

Görsel uyaran soyut bilgiyi daha somutlaştırır ve imgesel olarak düşlenebilir kılar (Paivio, 2013). Binbaşıoğlu (1995)'na göre duyu organlarının hepsi öğrenme üzerinde aynı derecede etkili değildir. Bunların içinde en fazla etkili olan 'göz'dür.

Göz aracılığıyla alınan uyarılar diğerlerine göre daha kuvvetlidir. Bunların zihinde saklanması ve gerektiğinde anımsanması daha kolaydır. Bundan sonra kulak gelir.

Fizyolojik olarak görme; aydınlık yüzeylerden yansıyan ışığın “duyum” olarak göz ve görme sinirleri aracılığıyla kortekste imge görüntüsü oluşturmaktır. Gözün sadece uyarılmış haldeki durumu ise “bakma”dır. Bakmanın görmeye dönüşmesi için görüntünün anlamlandırılması ve kavranması gerekir. Her görme, derin, kalıcı veya yaratıcı bir anlama, kavrama, özümseme değildir (Davis, Walton, 1983, Kırıçoğlu, 2002; Akt. Çam, 2006). Görsel okumada amacımız görüntü kaynağını anlamak, eşelemek, seçmek, fark edilmemiş – sezilmemiş görmeyi sağlamaktır. Bu da ancak; yaratıcı görmeyi öğrenmekle gerçekleşir. Yaratıcı görme, doğuştan getirilen bir yetenek değildir. Sonradan, yoğun bir eğitim ve deneyimle kazanılır. Yaratıcı görme, anlamı ve içeriği “yaşayarak” yakalama sayesinde gelişir. Anlamı ve içeriği yaşayarak yakalama; bireyin zihninde imgeyi işlemesi, kendine ait bir anlama dönüştürmesi ve kendisine mal etmesi ile devam eder. Bu süreçte hem sağ beyin lobları, hem de sol beyin lobları, imgeleme, kavrama ve kaydetme için çalışır (Atalayer, 1994; Akt. Çam, 2006).

Berger (1998), görme yetisinin sürekli değişen, beklenmedik olasılıklara karşı etkin bir yanıt olarak geliştiğini ve gelişmesi arttıkça da olaylardan yorumlayabileceği görünüm dizilerinin karmaşıklığının da arttığını, fark etmenin bu yorumlama olgusunun can alıcı yönlerinden biri olduğunu belirtir (Akt. Aslan 2003).

İnsanın en gizemli organı olan beyin, oldukça fazla işleve sahiptir. Beyinde sağ ve sol olarak iki yarı küre bulunmaktadır. Bunlar sinir lifleriyle birbirlerine bağlanmıştır. Genelde sol yarı küre bilgileri sıralı ve parçalara ayırarak işler. Müzisyenler müziği sol yarı kürede işlerlerken, müzik geçmişi olmayanlar ise sağ yarı kürede işlerler. Solakların hemen hemen yarısı, dille ilgili işlemler için sağ yarı küreyi kullanırlar. Üst düzey matematikçiler, problem çözenler ve satranç oyuncuları bu işleri yaparken daha çok sağ yarı küre etkindir; ancak bu işleri yeni yapmaya başlayanlarda çoğunlukla sol yarı küre etkindir (Jensen, 2006; Akt. Kuru, 2008).

Beynin sağ ve sol yarı küresinin fonksiyonları ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen tutarlı sonuçlar şunu göstermektedir: Beynin sol yarı küresi konuşma, yazma gibi dili kullanma ile ilgili davranışlarda uzmanlaşmıştır. Ancak sağ yarı kürenin dille hiç ilişkisi olmadığı söylenemez. Sağ yarı küre de kelimeyi tanıma ve anlamayı sağlamaktadır. Ayrıca sol yarı küre analitik düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme gibi becerilerde daha çok uzmanlaşmıştır. Sağ yarı küre ise, sözel olmayan, sezgisel ve artistik algılamalardan uzay (mekânda konum) becerileri ve müzik yeteneklerinden sorumludur (Senemoğlu, 2004).

Bireyler arasında öğrenme becerileri bakımından farklılıklar vardır. Sistemli, sıralı, sözel- sayısal ve beynin sol kısmını meşgul eden ödevler yoluyla öğrenme eğitimde sıklıkla görülen bir örnektir (West, 1997; Akt. am, 2006). Düşünce süreçleri, egemen olarak, görsel – uzamsal ve sözel olmayan biliş aktivitelerinin yönettiği, beynin sağ yarısıyla çalışanlar, yeteneklerine uygun olmayan bir öğrenme stilinden yararlanmada zorluk çekebilir. İnsan beyni iki yarım küreden oluşmaktadır. Bu yarım kürelerin düşünme biçimleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Kafatasımızın içinde iki ayrı insanın olduğunu varsayalım. Bunlara da “Lee” ve “Roy” isimlerini verelim. Lee bilimsel düşünceye sahip, konuşkan (fakat biraz sıkıcı olabilir); Roy sessiz, sanatçı ruhlu, ilginç ve değişik biridir. Bu ikisinin aynı insanın içinde var olduğunu düşünmek aptalca görünebilir. Ancak ikisi “Leroy” adında tek bir insanı oluşturmaktadır ve dengeli bir kişilik sergilemektedirler (Kerr, 1995; Akt. am, 2006).

Beyin temelli ele alınan cinsiyet değişkeni üzerine ilgili yapılan araştırmalar; kız ve erkek öğrencilerin anlamlı derecede farklı bir biçimde sağ ve sol loblarını kullandıklarını göstermektedir (Connell ve Gunzelmann, 2004; Akt. Arif ve Hashim, 2010). Kızların çoğunluğu erken sınıflarda konuşma, okuma ve yazma ile ilgili olan alanlarda beynin sol lobunu kullanmada avantajlıdırlar. Beynin sağ küresini daha fazla kullanan kız öğrencilere bu empati kurmalarına olanak vermekte ve öğretmelerini ve sınıf arkadaşlarının hislerini daha iyi anlamalarına ve tepki vermelerine zemin hazırlamaktadır. Gunzelmann (2004) erkek öğrencilerin beynin sağ yarı küresini kullanmaya meyilli olduklarını ve kuralları ve olguları daha kolay anımsadıklarını ve kategorize ettiklerini bulgulamıştır. Bu matematik, fen ve coğrafya gibi konularda başarı gösteren erkek öğrencilerin görsel-uzamsal ve görsel-

motor becerilerin beynin sağ yarı küresi ile ilgili olduğu içindir. Ancak ilköğretimin ilk yıllarında müfredat programları erkeklerde daha yavaş bir oranda gelişen konuşma, yazma ve okuma becerileri gibi beynin sol yarı küresini kullanmayı gerektiren becerilere dayalı oldukları için, erkek öğrenciler dezavantajlı konumdadırlar (Akt. Arif ve Hashim, 2010).

2.2.5. Görselleri Oluşturan Öğeler

Görsel okuryazarlıkta, sözel okuryazarlıktan farklı olarak elemanlar, genel anlamın dışında bir anlam taşımaktadır. Görsel iletişimin esası, çeşitli görsel malzemelerin bir araya getirildiği kaynak, iletiler, nesnelere ve deneyimlerdir. En temel görsel elemanlar nokta, çizgi, şekil, biçim ve renktir (Onursoy, 2003). Görselleri oluşturan temel yapı taşları ve biçimlerden bazıları şunlardır.

Nokta: Görsellerin en basit ve temel öğelerinden biridir. Noktalar görsellerde öğrenenin dikkatini bir yere çekmek ya da belirli bir fikri vurgulamak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca karmaşık yapıdaki görselleri birbirinden ayırmaya da yardımcı olur (Ünal, 2001).

Çizgi: 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). Çizgiler, bir nesne ya da fikri kısa zamanda görselleştirmemizi sağlar, fikirleri, kavramları ve süreçteki basamakları birbirinden ayırır, çizginin şekil veya konumu (kalın çizgi, ok, altı çizili yazı gibi) vurgu veya dikkat çekme unsuru olarak kullanılabilir (Kılıç ve Seven, 2002; Akt. Çam, 2006).

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; Akt. Çam, 2006). 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).

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 üzerindeki unsurların konumlarından, pozlarından kaynaklanan statik dengenin sanatçı tarafından bilinçli bir şekilde değişkenlik sağlaması, değiştirilmesi olayıdır (Artut, 2001).

Renk: İnsan tarafından renklerin algılanması, ışığa, ışığın cisimler tarafından yansıtılışına ve öznenin göz yardımıyla beyne iletilmesi sayesinde gerçekleşir. Çeşitli cisimlerden yansyarak gelen ışınların görsel algı sonucu bireyde oluşturduğu duygudur. Renklerin algılanışı kişiden kişiye değişebilir. Örneğin, bir rengi sıcak, soğuk, heyecan verici, yumuşak, kuvvetli, parlak, sakin olarak algılayabiliriz (Erdal, 2006; Akt. Kuru, 2008). 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; Akt. Çam, 2006). Münih Psikoloji Enstitüsü'nde üç yıl kadar süren araştırmalar, öğrenme kapasitesi üzerinde, çalışma ortamında kullanılan rengin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede açık mavi, sarı, yeşilimsi sarı ve portakal rengi başarı ve zekâ için en etkin renkler olarak belirlenmiştir. Yine görsel sanat profesörü olan Wohlfarth tarafından yapılan çalışmada ise, sekiz, on bir yaşlar arasında davranış bozukluğu gösteren 14 engelli öğrencinin çevre renkleri değiştirildiğinde geliştirdikleri saldırgan davranışlarda azalma ve kalp atım sayılarında düşme belirlenmiştir (Köksal, 2003).

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). Şekil; sınırları tarafından belirlenmektedir. Algılanan şekil çevreye ve uzamsal

kümeleşmeye göre değişmektedir. Görülen şekil, sadece retinal yansıma değil, görsel deneyimlerle bütünleşen bir imgedir (Onursoy, 2003).

Biçim: Çizgi–renk ve diğer yüzey elemanlarının birbirleriyle ilişkileri sonucu oluşmaktadır. Biçim iki açıdan kavram oluşturur. İlki bir biçim türü olarak düşünülen biçimdir. İkincisi ise biçimin her tür eşyanın formu olarak görünmesidir. Örneğin bir daire, geometrik bir şekil olabileceği gibi bir trafik işareti de olabilir (Tepecik, 1994; Akt. Akçam, 2006).

Görsel okuma çalışmaları yapılırken yukarıda bahsedilen görseli oluşturan unsurlar dikkate alınmalı ve kullanılan görseller öğrencinin dikkatini çeker nitelikte ve düzeyine uygun olmalıdır. Bu konuyla ilgili olarak Yeh ve Cheng (2010)'in Williams (2008)'dan aktardıklarına göre; *kontrast*, görsel elementler arasında farklılıklar oluşturarak ana fikir noktasını belirginleştirmek için kullanılır ve görsel materyallerde benzer öğelerden kaçınmak uygundur. *Tekrar*, tasarımın bazı öğelerini tasarım boyunca tekrar etmek için kullanılır. Tekrar genellikle gazete, kitap veya dergilerin manşet yazı tipi, boyutu ve metin yazı tipi gibi alanlarda kullanılmaktadır. *Uyum* aynı görsel materyaldeki bütün elementleri ilişkilendirmek için kullanılır. Williams “Bir sayfada hiçbir şey rastgele yerleştirilmemelidir” demektedir. *Yakınlık* görseldeki öğelerden ilişkili olanlarının birlikte gruplanması veya ilgisiz olanların ayrılması için kullanılır. Yakınlık ilişki demektir. İlişkili öğeler bir arada gruplandırıldığında öğrenenlerin okuması ve bilgiyi hatırlamasına kolaylaştıracak bir görsel birim haline gelirler (Akt. Yeh ve Cheng, 2010).

2.2.6. Görsel Okuryazar Bireyin Özellikleri

Bazı öğrenciler düşündüklerini ya da anladıklarını kavramlarla ifade edemezler. Görsellik, bu öğrencilere zihinlerindeki başka bir şekilde sunabilme, aktarabilme imkânı sunmaktadır. Görsel okumanın en temel yararlarından biri, öğrencinin hangi kavramları öğrenip öğrenmediği ve verilen bilginin ne kadarının alındığı konusunda, hem öğretmenin hem de öğrencinin açık bir şekilde bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Gerek tutulan günlükler, gerekse kayıtlar ışığında hazırlanan çizelgeler yardımıyla öğrenim başarısı somut göstergelere dönüştürülebilmektedir (Begoray, 2001; Akt. Akçam, 2006).

Görsel okuryazar bir birey; görsel sunumlar geliştirebilir, başkaları tarafından geliştirilen görsel sunumları kavrayıp değerlendirebilir, imgeleri zihin gözlerinde görselleştirebilir (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006). Debes, bu yeterliliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile bireylerin diğerleriyle kolaylıkla iletişime geçebilmekte olduğunu, bu yetilerin gerektiği gibi kullanımıyla da görsel iletişim eserlerini kavrayarak onlardan yararlanabildiklerini belirtmiştir (Breitenstein, 2003; Akt. Akçam, 2006).

Etkin bir iletişimci imgeleri yorumlar, oluşturur ve gerekli olanlarını seçer. Mimikleri, nesnelere, işaretleri ve sembolleri içeren birçok görsel iletişim biçimi mevcuttur. Banford (2005), görsel okur niteliğindeki bir bireyin şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Akçam, 2006).

- İmgelerin kullanım amacını anlayabilmelidir.
- İmgenin oluştuğu ve oluşturulduğu kültürel bağlam içinde iletilen anlamı almak için imgelerin tahlilini yaparak yorumlayabilmelidir.
- Tarz ve kompozisyon da dahil olmak üzere imgelerin dizilimini tahlil edebilmelidir.
- İmge üretmek için kullanılan teknikleri analiz edebilmelidir.
- Çalışmayı amaç ve alıcı açısından değerlendirebilmelidir.
- İmgenin sinerjisini, etkileşimini, yeniliğini, etkisini ve / veya ilettiği hissi yakalayabilmelidir.

Christopherson'a göre ise görsel okuryazarlığa sahip bir birey aşağıda verilen becerilere sahip olmalıdır (Köksal, 2003).

- Görsel mesajları anlama, yorumlama ve değerlendirme.
- Görsel iletişimin temel ilkelerini uygulayarak ve çözümleyerek daha etkin bir şekilde iletişim kurabilme.
- Geleneksel yöntemlerle birlikte bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanarak iletişimsel üretim yapabilme.
- Sorunları zihinsel bir resim haline getirip çözebilme yolunda görsel düşünme becerilerini kullanabilme.

Tıp eğitiminden mühendisliğe, okuma–yazmadan uzay bilimine kadar tüm

eğitim sistemlerinin bilgisayar üzerinde Őekilleneceđi bir d6neme girilmektedir. Bu s6rec6 onun gereksinimlerine cevap verebilecek, onun mantığı ve sistemi i6erisinde 66z6mler 6retebilecek donanımına sahip bireylerin varlığını zorunlu kılmaktadır (Ak6am, 2006). 6zellikle ilköğretim 6ağındaki k66uk 6ocuklarının g6rsel okuma ve g6rsel sunu becerilerini erken yaşlarda kazanmaları ve g6rsel okuyazar birey olarak yetişmeleri 6nem taşımaktadır. Temel eğitimde kazanılan ve ileriki zamanlarda geliştirilen g6rsel okuma becerisi 6đrencinin bilişsel gelişimine ve iletişim becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı d6ř6n6lmektedir.

2.2.7. G6rseller ve İletişim

Y6zyıllar 6nce mağara duvarlarına kendini ifade etmek ve iletişim kurmak i6in yapılan g6rseller g6n6m6z Őehirlerinin caddelerinde 6ok renkli grafitilere d6n6řm6řt6r. Mısır hiyerogliflerine uzanan ideogram, g6rsel yazı tipi bug6n 6in ve Japonya'da halen varlığını s6rd6rmektedir. Sokağa 6ıktığımızda karşılaştığımız levhalar, işaretler, ilanlar, posterler her t6rl6 s6zel olmayan mesaj g6rsel okumanın hayatımızın ne kadar i6inde olduğunu g6stermektedir (Baş ve Kardaş, 2014).

G6n6m6zden yaklaşık 32.000 yıl 6nce yaşayan yerli kabilelerin yaptđı primitif resimler ve Fransa'da Lascaux mağarasında bulunan 20.000 yıllık duvar resimleri insanlık tarihindeki g6rsel anlatım bi6imlerinin ilk 6rnekleri olarak değerlendirilmektedir (Linderman, 1997; Akt. Balun, 2008). Daha sonra bir takım anlamların y6klendiği resim ve bi6imler uzun bir tarihsel s6rec6 i6erisinde alfabenin harflerine d6n6şerek s6zel iletişim bi6iminin kaynağını oluşturmuştur. Fakat s6zel iletişim hi6bir zaman g6rsel iletişimin yerini almamiş ya da ona alternatif olmamiştir. Aksine her iki iletişim bi6iminin de başlangıcından g6n6m6ze değin kendine 6zg6 kural ve nitelikleri koruduğu g6r6lmektedir. S6zgelimi, bir Őair duygu ve d6ř6ncelerini s6zel olarak ifade ederken bir ressam ise g6rsel dili tercih etmektedir. Bu durumda birinin diğerine karşı 6st6nl6đu ya da eksikliği olduğunu s6ylemek olanaklı değildir. Fakat bazı durumlarda her iki iletişim bi6imi de tek başına yeterli olmamakta, bazen metin resimle, bazen de resimler metinle desteklenmektedir. Resimli kitaplar ya da resimli s6zl6kler bu bağlamda ele alınabilir (Strokes, 2001; Akt. Balun, 2008).

Görsel kavramı ile ilgili çeşitli tanım ve açıklamalar vardır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan,
- Bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya bir varlığın görünümü,
- Herhangi bir nesnenin basılı sunumu,
- Soyut bir ögenin fiziksel sunumu,
- Nokta ve şekillerin bütünü,
- Bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü,
- Görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler.

Bu açıklamaların bazıları resim, fotoğraf, çocuk resimleri gibi farklı ürünleri tanımlamak için kullanılmıştır. Görsel, ister hayali olsun isterse gerçek olsun orijinal bir modelden oluşan görüntüdür. Bir başka ifadeyle görsel, bir gerçeğin taklidi, gerçek olmayan bir şeyi tanımamızı sağlayan görüntü, bir işaret ya da objenin görsel sunumudur (Güneş, 2013).

Avgerinou (2009) görsel dağarcığı (visual vocabulary) “odak noktalarının, biçimlerin, mekânın, kıvamın, ışığın, rengin ve hareketin bileşimi” olarak tanımlamaktadır. O, “görsel düşünme” terimini bir görüntünün (veya şeklin) somut ve grafik bilgi şeklinde yorumlanması olarak kullanmaktadır. Görüntü veya resimler yeni bilgiyle eski bilgi arasında köprü kurmaya yarayan bir hikâye oluşturmakta veya geçmiş bir anıyı canlandırmakta okuyana yardım etmektedir (Akt. Pardieck ve McMullen, 2010).

Gün geçtikçe daha fazla bilgi görsel yollarla (örneğin televizyon, bilgisayar vb.) elde edilmektedir (Akyol, 2007). Görseller yüzyıllar boyunca olduğu gibi özellikle günümüzde iletişim amaçlı, eğlenme amaçlı ve bilgilendirme amaçlı olarak kullanılmaktadır. Bir günde toplam kaç tane resim gördüğünüzü bir düşünün. Bazı uzmanlar günde ortalama 5.000’den fazla resim(görsel) gördüğümüzü ifade etmektedirler. Görseller sosyal medya ve mobil teknolojiler aracılığıyla resim oluşturma ve paylaşmanın popülerliği ve kolaylığı sayesinde günümüzde yaşadığımız toplumun her geçen gün daha önemli bir parçası haline gelmektedir (Mayer, 2014).

İnsanoğlunun iletişim kurmada kullandığı en eski yöntemlerden biri de görsel iletişimdir. Bu iletişim türü günümüzde de etkisini artarak sürdürmektedir. Birçok çalışma, farklı görsellerle (basılı materyaller, televizyon, reklamlar, broşürler, afişler vb.) desteklenerek insanlara sunulmakta ve bu yolla akılda kalıcılık etkisi artırılmaktadır (Baş ve Örs, 2015).

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, teknoloji gittikçe artan bir şekilde, aktif öğrenmenin ve eleştirel müfredatın yapı taşı haline gelmiştir. Bu sebeple, gerçekleşen en temel değişikliklerden biri de, yeni iletişim yollarının ortaya çıkmasıdır. İletişim için ihtiyaç duyulan bilginin daha karmaşık, derin ve kapsamlı hale gelmesi, insanların iletişimlerini sağlayacak daha kolay yollar aramasına sebep olmuştur. Bu arayışlar sonucunda bulunan iletişim yollarından biri de, görüntüler aracılığıyla ileti gönderilmesi ve alınmasıyla gerçekleştirilen görsel iletişimdir (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006). Gomez (2002) çok karmaşık ya da büyük miktarda bir bilginin paylaşılacak istendiğinde, görsel materyallerle, görsel materyal destekli sözel iletişimle ya da yazılı iletişim yoluyla paylaşılabilmesini belirtmiştir. Böylece paylaşımı zor olan bu bilgilerin anlaşılmasının kolaylaştırılabileceğini savunmuştur. Nitekim bundan yaklaşık 500 yıl önce, büyük boyutlardaki bilgi hacmini kaydetme güçlüğüne farkına varan Leonardo Da Vinci, farklı görüntüler olarak var olan sözcükleri, yalnızca bir sayfada ifade edilebilecek şekilde desenleştirmiştir. Benzer şekilde 21. yüzyıl bilgi toplumlarında da, mevcut bilgilere her geçen gün yenileri eklenmekte ve bilgi hacmi katlanarak artmaktadır. Bu durumda sürekli artan bilgi hacmini yalnızca sözel olarak ifade etmenin zorluğu ortadadır (Akt. Akçam, 2006).

Günlük yaşantımızda birçok görsel imgeyle karşı karşıya kalıyoruz. Gazete, dergi, afiş, televizyon, bilgisayar, fotoğraf ve sinema araçları tarafından üretilen bir görüntü saldırısı altında yaşamımızı sürdürmekteyiz. Günümüz dünyası, bir resim dünyası olma yolunda hızla ilerliyor. Durum böyleyken aşağı yukarı tüm dünya ülkelerinde ve bu arada Türkiye'deki eğitim, iletişim ve sanat dilinin yazı olduğu ve görselliğin yazılı mesajlar halinde hazırlandığı varsayılan içerikleri üzerinde taşıyan bir "aktarıcı" olduğu görüşü hala egemenliğini sürdürüyor. Ancak; yeni yeni görsel imgelerin de bir dil ya da dile benzer bir şey oluşturdukları ve

anlatım araçlarının en az anlattıkları şey kadar hatta ondan daha fazla önem taşıdıkları anlaşılmaya başlanıyor (Genç ve Sipahioğlu, 1990).

Bilgi toplumları için, sözel iletişim biçimi ne denli önemli ise, görsel iletişim biçiminin de o denli önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü mevcut iletişim sürecinde yazılı materyallerin görsel öğelerle bütünleştirilmiş olarak kullanılması, her geçen gün daha fazla ilgi görürken, bilgisayar teknolojilerinin görselleştirme hareketine getirdiği katkılarla, bu durum inanılmaz boyutlara ulaşmaktadır. Diğer yandan, afişlerden web sayfası tasarımına kadar, sözel ve görsel iletişim biçimleri birlikte kullanılmaktadır. Çünkü çoğu kez tek bir iletişim dili yeterli olmamaktadır (İşler, 2002). Strokes (2001) iyi bir iletişimin kurulabilmesini, sözel ve görsel öğelerin birlikte kullanımına, iki düşünce biçimi arasında güçlü bir dayanışmanın kurularak aralarında iyi bir denge oluşturulmasına bağlamıştır (Akt. İşler, 2002).

2.3. GÖRSEL OKUMA ÖĞRETİMİ

Zihindeki görsel imgeler dış dünyayı anlaşılır kılmak için üretilmektedirler. Söz konusu üretime, öğrenmeye bilişsel bir yaklaşımla tanık olunabilir. Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dış dünyayı tanımada ve anlamada kullandığı zihinsel süreçlerin işleyişiyle ilgilenmektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre insan bilişi ya da öğrenme, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olan bilgisayar sistemine benzetilmektedir. Ancak insan beyninin çalışma kapasitesine yakın özellikte bilgisayarların üretilmesi güç görünmektedir. Çünkü insan beyninin bilgiyi işleme gücü, çok daha karmaşık ve üstün niteliklerle donanıktır. Bilgiyi işleme kuramı, insan bellek sisteminin bilgiyi elde etme, dönüştürme, depolama, kod oluşturma, geri getirme ve kullanmanın nasıl olduğu konusuna odaklanmaktadır (Alpan Bangir, 2008).

Çocuklar on iki aylık iken, kısmen de olsa grafik resimleri anlayabilmektedirler. Örneğin, fotoğraftaki bir elma ile gerçek elma onlara göre birbirine eşittir. Araştırmacılara göre de bebeklerin ilk karmaşık zihin işlemi, zihinsel resimler oluşturmak ve canlandırmaktır. Örneğin, 6–8 haftalık bir bebek annesine ilişkin kafasında belirgin bir imaj oluşturarak onu diğer kadınlardan (ona çok benzeyenlerden dahi) ayırt edebilmektedir. Üç yaşındaki bir çocuk ise, görsel imajlar üreterek iletişim için grafik şekillerden faydalanıldığını anlayabilmektedir.

Bu yaş grubunun çoğu, eşyaları göstermek için görsel sembolleri kullanabilmektedir. Örneğin bir “m” harfini kuşu canlandırmak için kullanabilirler (Banford, 2005; Akt. Akçam, 2006). Braden (1996), çocukların yaklaşık 7 yaşından itibaren görsel okuryazarlığı anlayarak ondan faydalanabileceğini belirtmiş ve ilköğretimin birinci sınıfından itibaren bu eğitime başlanabileceğini savunmuştur.

Sözel olmayan simgesel düşünme; mecazlar, semboller ve karşılaştırmayla düşünmek demektir. Çocuklar için simgesel düşünme ise; yetişkinleri mimikle, vücut diliyle, oyunla, taklitle ifade etmek demektir. Çocuk, bir şekli, şemayı başka bir nesneyi simgelemek için kullanmaktadır. Örneğin pamuk parçalarının bir oyun sırasında tavşanı temsil etmek için kullanılmasında, pamuğun beyazlığı, yumuşaklığı, tüylülüğü tavşanın dıştan görünen sözel olmayan tasvirinin simgelerini oluşturmaktadır. Oyun ve sosyal iletişim yoluyla çocuklar simgesel düşünceyi paylaşırlar. Gerçek nesneyle (pamuk parçaları) simgesel form (tavşan) her çocuğun tecrübelerinde sözel olmayan şema içinde olmalıdır. Eğer çocuk tavşanı hiç görmemişse simgesel bir bağ kuramaz. Bu çerçevede dil, sembolik düşüncenin doğal bir uzantısı olmakta ve sembolik düşüncede görsel okuryazar insanın mantıksal şemasını oluşturmaya yaramaktadır (Sinatra, 1986).

Görsel okuma becerisi görselliği ve düşünmeyi destekleyen stratejilerin kullanılmasıyla geliştirilebilir. Okuduğunu anlama ve anlamlı bir öğrenmeyi destekleyebilecek bazı görsel stratejiler şunlardır:

- Metinleri betimleyen görseller kullanmak
- Okurken düşünsel ipuçlarını birleştirmek
- Görsel ipuçları içeren önbilgileri kullanmak
- Görsel nesnelere birlikte metinleri özetleyen çizelge ve resimleri kullanmak
- Gazete, dergi, poster, televizyon, bilgisayar ve fotoğraf gibi nesnelere anlamlar elde etmek
- Kavram haritaları kullanmak
- Dersteki etkinlikleri karikatürlerle desteklemek
- Sınıfta drama ve oyunlar oynamak (Epçaçan, Epçaçan ve Ulaş, 2010).

Görsel okumayla ilgili önemli bir bilişsel teorilerden birisi Paivio (1971) tarafından geliştirilen görsel tasavvur ile okuduğunu anlama arasındaki ve görsel okuma ile yorumlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan “çift kodlama” teorisidir. Çift kodlama teorisi sözel ve görsel kodlamaların ikisini birlikte ele alır ve öğrenmenin sözel ve görsel kodlama ve bu ikisi arasındaki ilişkiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Görsel mesajları okuma, onları yorumlama ve onlara anlamlar verme kabiliyeti “görsel okuma” olarak tanımlanmaktadır. Görsel okuma ayrıca sadece yazılı metinleri değil, bununla birlikte görsel ipuçlarını da okumayı içeren bütünleşmiş okuma kabiliyeti olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir ifadeyle, görsel okuma resimsel ve grafiksel görselleri okuyup anlama ve yorumlama kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Wileman, 1993; Akt. Epçaçan, Epçaçan ve Ulaş, 2007).

Bir bireyin görsel okuryazarlığa sahip olması için öncelikle görselliğin temel becerilerine sahip olmalıdır. Bunlar:

1. Görüntüdeki ışık miktarının az ya da çok olduğunu tayin edebilmek,
2. Şekillerdeki biçim ve büyüklük gibi özellikleri algılayabilmek,
3. Renk dolgunluğunu ve karşıtlığını ayırt edebilmek,
4. Görüntülerdeki uzaklık, yükseklik ve derinlik boyutlarını algılayabilmek,
5. Hareket hızındaki farkları algılayabilmek,
6. Vücut dilini okuyabilmek ve kullanabilmek,
7. Bir görüntüde belli özelliklere göre gruplanmış nesnelere tanıyabilmek anlamlandırabilmek ve kullanabilmek,
8. Karışık dizilmiş bir seri nesneyi, görüntüyü, jestleri ve mimikleri ayırt edebilmek, tanıyabilmek ve anlamlandırabilmek,
9. Bir seri nesneyi, görüntüyü, jest ve mimikleri sözle aktarabilmek,
10. Görsel mesajları sözel mesajlara ve bunun tersine çevirebilmektir (Lankford, 1992; Akt. Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007).

Öncelikle görsel okuma öğretiminde hangi yaklaşımlardan yararlanılabileceği ardından görsel okuma becerileri geliştirilirken hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açıklanacaktır. Daha sonra görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek araç ve gereçler sırası ile tanıtılacaktır.

2.3.1 Görsel Okuma Yaklaşımları

Güneş (2013)'in aktardığına göre görsel okuma ile ilgili üç farklı yaklaşımdan söz edebiliriz.

a) Geleneksel – Semiyolojik Yaklaşım

b) Bilişsel Yaklaşım

c) Psikofizyolojik – Yapılandırıcı Yaklaşım (Hamm,1986 ve Palandri, 1995).

Bu üç yaklaşımdan günümüzde psikofizyolojik - yapılandırıcı yaklaşım sıkça kullanılmaktadır.

Geleneksel – Semiyolojik Yaklaşım: Semiyolojik yaklaşım görselleri iletişim aracı olarak ele almakta ve incelemektedir. “Bir görselin anlamı nasıl araştırılır, nasıl bulunur, nasıl yorumlanır ve çözümlenir, öğrenci bir görsel ya da şekilden mesajı nasıl çıkarır?” gibi sorular üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımda görseller okuyucu için bir iletişim aracı olmaktadır (Palandri, 1995; Akt. Güneş, 2013). Görsel okuma sürecinde verici tarafından gönderilen görsel bir mesajın alıcı tarafından doğru fark edilmesi ya da alınması gerekmektedir. Bu nedenle hem görsel mesajın alıcı/öğrenci tarafından doğru çözümlenmesi hem de vericinin mesajı alıcı / öğrencinin anlayacağı uygun kodlarla kodlaması ve iletmesi üzerinde durmaktadır. Görsel mesajın üreticisi mesajın alınma biçimini veya nasıl alındığını kontrol edemez. Ancak görseli hazırlarken hedef kitlenin anlayacağı uygun kodları kullanmak durumundadır. Diğer taraftan görsel iletişimin gerçekleşmesi alıcı/öğrencilerin görselleri tanıma ve anlama becerilerine sahip olmalarına bağlı bulunmaktadır. Bu becerileri geliştirmek için görseller üzerinde okuma ve anlama çalışmaları yapmak gerekmektedir. Bu süreçte önce öğrencilerin görsel mesajı almayla ilgili zihinsel becerileri geliştirilmeli, ardından verici tarafından kodlanan görsel mesajların nasıl çözüleceği öğretilmelidir. Eğer verici ile alıcının kullandığı kodlar birbirine yakın ise görsel bilgilerin aktarımı daha nitelikli ve hızlı olmaktadır (Güneş, 2013).

Semiyolojik yaklaşımda görsel okuma süreci iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalarda görsel kodları öğrenmek ve görseli anlamak için yapılan çalışmalar şöyledir (Hamm,1986; Chion, 1990; Palandri, 1995; Akt. Güneş, 2013).

Birinci aşama: Görsel okumanın birinci aşaması tanıma ve anlam araştırmasıdır. Bu aşama görseli tanımlama ve sunulan görüntüyü genel hatlarıyla anlama amacını taşımaktadır. Öğrencilere “Görselde neler görüyorsunuz?” sorusu sorularak gördükleri anlatılmaktadır. Her öğrencinin ön bilgisi farklı olduğundan görsel kodları tanıma ve anlama farklı olmaktadır. Tanıma aşaması görsel üzerindeki unsurları belirlemeye yönelik olduğundan iletişimin temel aşamasını ve görsel okuma eğitiminin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu aşamadaki etkinlikler sunulan görüntüyü tanımayı içermektedir. Bu aşamada güçlük çeken öğrencilere yardım edilmelidir.

İkinci aşama: Görsel okumanın ikinci aşaması anlamaya yöneliktir. Bu aşamada yorumlayıcı okuma ve anlamı araştırma söz konusudur. Bunun için “Görselde ne anlatılıyor ya da görsel neleri düşündürüyor?” soruları sorulmaktadır. Görselin anlamını araştırma ve yorumlayarak okuma etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Yorumlayıcı okuma gereği öğrencinin görseldeki anlam ilişkilerine ve bağlarına ulaşmasına çalışılmaktadır. Bu işlem sonucu ulaşılan anlamlar okuyucuya göre değişebilmektedir. Çünkü her okuyucunun anlam kurma hipotezi farklı olabilmektedir.

Semiyolojik yaklaşımla görsel okumada iki nokta önemli olmaktadır. Birinci olarak, bu çalışmalarda görsel ve sözlü iletişimin farklılığına dikkat edilmelidir. Konuşmada kullanılan sözlü işaretler, sözler yani sözlü mesajlar belirli bir zaman dilimi içerisinde sırayla aktarılmaktadır. Görsellerde ise tam tersine bütün mesajlar aynı sayfa veya karede aynı anda verilmektedir. İkincisi görsel okumada somut ve soyut anlamlara dikkat edilmelidir. Görsel okumada somut ve soyut olmak üzere iki tür anlam bulunmaktadır. Somut anlamlar görselde sunulan öğeler, görülen ve resmedilen somut ve maddi nesnelerin izleridir. Somut anlamlar görseli anlatmak için vericinin görsel mesajı seçimi ile oluşmaktadır. Bunlar görselde kullanılan plan ölçeği, görüş açısı, ışık tipi, renkler, kompozisyon gibi sırlanabilir. Soyut anlamlar ise şekle dayalı olmayan, “algılanamayan” anlamlardır. Bunlar fikir veya kavramlar

aracılığıyla soyut öğelerden hareketle oluşturulan görseller ya da anlamlardır. Görselin dışında görseli birleştiren ve simgeleyen anlamlar olmaktadır. Örneğin kültürel anlamları içeren detaylar, elbise, şapka, bir tutum gibi (Hamm, 1986). Görselde şekle dayalı somut anlamlar özellikleri ve teknikleri nedeniyle daha kolay bulunmaktadır. Şekle dayanmayan kültürle ilgili soyut anlamları sınıflamak ve eğitim aşamalarını oluşturmak zordur. Bu nedenle görsel okumada kültürel anlamlar açısından objeleri anlama ve bu konudaki bilgileri geliştirme de önemlidir (Akt. Güneş, 2013).

Bilişsel Yaklaşım: Bilişsel yaklaşım bilgi işleme teorisine dayanmaktadır. Bilgi işleme teorisi denilince bireyin bir görselden ve dışarıdan aldığı görüntüleri kalıcı bir zihinsel görüntüye dönüştürmek için yürüttüğü zihinsel işlem ve süreçler anlaşılmaktadır. Bilgi işleme sürecinde belleklerin rolü ve çalışma sistemi üzerinde durulmaktadır. Bu teoriye göre beş duyu organı ile dış dünyadan alınan bilgiler, duyu belleklere gelmektedir. Duyusal bellekler bu bilgileri kısa süreli tutmakta ve işlenmesi gereken bilgileri hızlı belleğe aktarmaktadır. Bilgilerin duyu belleklerden hızlı belleğe geçmesinde “dikkat” önemli bir rol oynamaktadır. Yani dikkat edilen bilgiler hızlı belleğe gönderilmekte, dikkat edilmeyenler atılmaktadır. Bir bilginin öğrenilmesi için mutlaka hızlı belleğe gönderilmesi ve orada işlenmesi gerekmektedir (Güneş, 2007). Hızlı bellekte işlenen ve önemli görülen bilgiler uzun süreli belleğe gönderilmektedir. Bu işleme kodlama denilmektedir. Kodlama, bir bilginin belleğe kaydedilmesi için yapılan dönüştürme işlemidir. Bu işlem hızlı bellekte yapılmakta ve kodlanan bilgiler uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Belleğin çalışması genel olarak bu sırayı izlemekte ve bellekler uyum içinde çalışmaktadır (Güneş, 2013).

Bilişsel yaklaşımda görsel okuma süreci dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar ve yapılan çalışmalar şöyledir (Passegand, 1989, Chion,1990, Palandri, 1995; Akt. Güneş, 2013):

Birinci aşama: Görsel uyarıcı verme: Bu aşamada öğrencilere adı söylenmeksizin bir görsel sunulmakta, görseli algılama ve tanımaya dikkat çekilmektedir. Örneğin bir sınıf resmi gösterilmektedir.

İkinci aşama: Kısa süreli bellekte seçici algılama: Bu aşamada görselin kısa bellekte seçici olarak algılanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin daha önceden gösterilen sınıf resminin yarısı kesilmiş biçimde yeniden verilerek görseldeki birkaç öğrenciye dikkat çekilmektedir.

Üçüncü aşama: Anlamli kodlama ve uzun süreli belleğe yerleştirme: Bu aşamada görseli açıklama, ayrıntılarını gösterme ve anlamlandırmaya yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Örneğin sınıfla ilgili görseli açıklama, yorumlama, hangi okul veya ülkede olduğunu söyleme, görselle birlikte Paris'teki Eyfel Kulesi'ni gösterme ve kodlama yapma.

Dördüncü aşama: Bellekte araştırma ve yorumlama: Bu aşama birkaç gün sonra uygulanmakta, öğrencilerin hatırlama durumları değerlendirilmektedir. Örneğin öğrencilere sınıfla ilgili bir görsel vererek kalıcı öğrenme ve hatırlama durumları incelenmektedir.

Psikofizyolojik-Yapılandırıcı Yaklaşım: Görsel okumada ise görsellerin çocuk üzerindeki algısal, zihinsel ve duygusal etkileri incelenmekte, bu verilerden hareketle öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri ve tutumları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin düzey ve özelliklerine göre çeşitli görseller seçilmekte ve kullanılmaktadır. Öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için görsellerin etkileyici yönünden yararlanılmaktadır. Görsellerin etkileri öğrencileri gözlemlene, duygularını ifade etme, söylediklerini inceleme, yorumlama ve değerlendirme yoluyla belirlenmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımda görsel okuma becerileri gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek için aşağıdaki boyutlara yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Algısal boyut: Görselleri algılamak karmaşık bir işlemdir. Bu işlem çevreden gelen görsel uyarıcıları fark etmeyi içermektedir. Algılama bireyden bireye değişmekte ve bu süreçte deneyim önemli bir rol oynamaktadır. Algılama sürecinin başlatılması, harekete geçirilmesi, gerçekleştirilmesi ve başarı düzeyi, bir taraftan çocuğun becerilerine bir taraftan da görselin yapısı ve türüne bağlı olmaktadır. Kısaca algılamanın niteliği belirli bir deneyim kazanma ve bilgi birikimine sahip olmayı gerektirmektedir. Bunun için öğrencilere ilgi, dikkat ve merak uyandırma

konusunda çeşitli çalışmalar yapılmalı, görselde neler gördükleri, ne anladıkları anlattırılmalı ve çeşitli sorularla algılama becerileri geliştirilmelidir. Yani bakış eğitimi verilmektedir. Ardından görselin türü ve yapısı üzerinde durulmaktadır. Örneğin fotoğraf, resim, figür, soyut resim gibi türler ile bakış açısı, ışık, kompozisyon gibi yapılar öğrencilerde görsel okuma sürecini etkilemektedir. Bunlar aynı zamanda zihinsel ve duygusal boyutta da etkili olmaktadır (Palandri, 1995; Depaire, 2007; Akt. Güneş, 2013).

Zihinsel boyut: Algılama zihni yönlendirmekte, görseli tanıma ve anlama için bir uyarıcı olmaktadır. Ardından zihinsel beceriler devreye girmekte ve görseldeki ayrıntılar fark edilmektedir. Bu süreçte şekilleri tanıma, düşünme, anlama, ilişkilendirme, zihinde yapılandırma, değerlendirme gibi işlemler yapılmaktadır. Bu süreçte görselleri anlamak ve incelemek için dil önemli bir rol oynamaktadır. Görseldeki ayrıntıları anlatmanın en iyi aracı dildir. Okuyucu, görselin içeriğini, biçimini ve anlamını belirlemek ve incelemek için dilden yararlanır. Dil görsel anlam derinliği katmakta, aynı zamanda iletişim sisteminde anlatılan ile anlatan arasındaki bağı kurmaya yardım etmektedir. Bunun için öğrencilerin görselden ne anladıkları, görsel hakkındaki düşünceleri anlattırılmalı ve çeşitli sorularla zihinsel becerileri geliştirilmelidir. Bu beceriler algısal ve duygusal boyutu etkilemektedir (Loesel, 1990, Palandri, 1995; Akt. Güneş, 2013).

Duygusal boyut: Görsellerde verici bir duygu veya hayalini somutlaştırarak görsel aracılığıyla aktarmakta ve alıcıya bir mesaj vermektedir. Alıcı ise bu duygusal yansımaları yani vericinin hayal ettiği görüntüleri kendi duygusal yapısına göre anlamakta ve yorumlamaktadır. Bu süreçte aktarılan anlam ile öğrencinin anladığı anlam değişebilmektedir. Çünkü her okuyucunun ön bilgisi, görselden hissettikleri ve anlam kurmaları farklı olabilmektedir. Duygusal boyut güdülemede temel bir öge olmakta çocukların görsel okumadan zevk almasını sağlamaktadır. Bunun için öğrencilerin görsellerden neler hissettikleri, korku, sevinç gibi duyguları anlattırılmalı, çeşitli sorularla ilgi, merak ve dikkatleri yönlendirilmeli ve giderek duygusal becerileri geliştirilmelidir. Bu beceriler algısal ve zihinsel boyut üzerinde etkili olmaktadır (Loesel, 1990, Palandri, 1995; Akt. Güneş, 2013).

2.3.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğretiminde Kullanılan 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 (Ünalın, 2001).

Günlük yaşantımızda hayatımızı yönlendiren, gideceğimiz yönü, uyacağımız kuralları, yapacağımız işlemleri bize bildiren bir dizi şekil, sembol ve işaretlerle karşılaşırız. Ayrıca bizlere farklı duygular yaşatan, mesajlar ve bilgiler veren resim, fotoğraf, karikatür, grafik ve tablo gibi değişik görsellerle de karşılaşmamız olası. Çevremizde gördüğümüz her türlü uyarıcı duyuşal kaydımıza giriş yapar. Ancak; bunlardan pek azı dikkat, ilgi ve gereksinimlerimiz aracılığıyla işleme tabii tutulur. Bu aşamada algıda seçicilik kavramı devreye girer. İstanbul-Ankara karayolunda Eskişehir'e gidecek şoförün Eskişehir yol ayrımını gösterir tabelayı diğerlerinin arasından seçmesi bu duruma örnektir. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine uygun olarak seçilmiş görseller dikkatleri çekecek, ilgi kaybına sebep olmayacaktır (Çam, 2006).

Görsel okuma öğretiminde dolaylı ve doğrudan öğretim modeli olmak üzere iki tür model kullanılmaktadır. Dolaylı öğretim modeli dünyamızda uzun yıllar davranışçı ve bilişsel yaklaşım çerçevesinde uygulanmıştır. Bu modelde öğrencilerin görsel okuma becerileri görselleri inceleme çalışmalarıyla dolaylı olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda ise "Öğrenen kendi anlamasının en önemli aktörüdür" düşüncesi ortaya atılmıştır. Bu düşünceden hareketle "doğrudan öğretim modeli" geliştirilmiştir. Doğrudan öğretim modeli, öğrencinin görsel okuma becerilerini geliştirmeyi, çeşitli teknikleri ve kodları öğretmeyi amaçlayan bir modeldir. Bu modele göre okuyucular bir görseli anlamak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanırlar. Bunlar uygun bir eğitimle geliştirilebilir, değiştirilebilir ve okuyucuya yeni teknikler öğretilir. Bu süreçte iki teknik kullanılmaktadır. Birincisi becerilerin doğrudan öğretimi diğeri ise tekniklerin açıklamalı öğretimidir (Lima,2003; Akt. Güneş, 2013).

Becerilerin Doğrudan Öğretimi: Bu yaklaşım görsel okuma ve anlama becerilerinin öğrencilere doğrudan öğretilmesini içermektedir. Öğrenme sürecinde modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, öğrenciler arasında işbirlikçi

öğrenme, farklı yöntemleri gösterme gibi etkinliklerle öğretim yapılmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte pasif değil aktif olmasına dikkat edilmektedir. Öğrencilerin sürece katılımı üst düzeye çıkarılmakta, güdüleme, ilgi ve merak uyandırma işlemlerine yer verilmektedir (Lima,2003; Akt. Güneş, 2013).

Tekniklerin Açıklamalı Öğretimi: Bu yaklaşıma göre öğrencinin görsel okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için gerekli teknikler ve işlemler açıklanmalıdır. Öğretmen görsel okuma kodları hakkında öğrencilere açıklama yapmalı ve gerekli bilgileri sunmalıdır. Görsel okuma ve anlama tekniklerini açıklamak için çeşitli sorular sorulmaktadır. Bu sorularla öğrenme süreçlerinin bilinçli yürütülmesi ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Genellikle “Ne? Niçin? Ne Zaman? ve Nasıl” gibi soru ifadelerinden yararlanılmaktadır. Öğretmen öğrencilere ipuçları vererek, hatırlatmalar yaparak öğrendikleri teknikleri geliştirmeleri konusunda rehberlik etmelidir. Küçük gruplarla iş birlikli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin teknikleri daha iyi öğrenmelerine ve uygulamalarına katkı sağlamaktadır (Lima,2003; Akt. Güneş, 2013).

Okuma yazmaya yeni geçmiş öğrencilerin bir hikâyedeki çizimlere odaklanmalarını sağlamak için, Richards ve Anderson (2003) bir görsel okuryazarlık stratejisi geliştirdiler. Öğrenciler kapağa ve hikâyedeki ilk birkaç resme baktıktan sonra ve şu sorulara cevap vermeleri istenir : Ne görüyorum? Ne düşünüyorum? Neyi merak ediyorum. Öğrencilerin cevapları şema halinde kaydedilir ve sınıftaki öğrenciler kitaba ve resimlere bakmaya devam ederler. Bu strateji öğrencilerin kendilerine okunan metin kadar metindeki görsel mesajları da anlamalarına yardımcı olur (Anderson, 2006; Akt. Borgia, Horack ve Owles, 2006).

Öğrencilere görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için önerilecek başka bir yöntem ise sınıfı görsel okuryazarlık stüdyosu olarak düzenlemektir. Bunun için internet ortamında farklı ressamalara ait çizim çalışmaları incelenir ve incelenen örneklerden alınan görsellerle sınıfta kolaj çalışması, sulu boya çalışmaları ve çizim panosu oluşturulur. Birkaç hafta inceleme yaptıktan sonra araştırma yapılan medya alanlarını da kullanarak öğrencilere kendi çizimlerini ve çalışmalarını yapmak için fırsat verilir (Borgia, Horack ve Owles, 2006).

Borgia tarafından önerilen başka bir yöntemle göre ise öğrencilere internetten bir konu hakkında araştırma yapmaları ve elde ettikleri görselleri getirmeleri istenir. Örneğin mısır mumyaları hakkında araştırma yaptıktan sonra şu sorular yöneltilir:

-Mumyalar neden yapılır?

-Bütün insanlar mumyalanır mı?

-Mumyalar için hangi cenaze törenleri düzenlenir?

-Mısırdaki yaşayan insanlar ölümden sonraki yaşam hakkında ne düşünüyorlar?

-Mumya sarmaları üzerinde okunaksız öğeler var mı?

-Bir mısır mumyasını nerede inceleyebilirim?

Öğretmenlerin teknolojiyi ve çevremizdeki pragmatik görsel okuryazarlığı kullanmaları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir stratejidir (Borgia, Horack ve Owles, 2006).

Dijital görüntülerin incelenmesi ve analiz edilmesinde tündengelim yöntemini kullanarak, öğrencilere yeni bilgileri nasıl uygulayacaklarını öğrenmede yardımcı edilebilir. Okuyan ilk olarak mümkün olduğunca görüntünün tamamını tarif ederek tüm görüntüyü inceler. Daha sonra okuyan görüntünün (ince) ayrıntılarını analiz eder ve bu bilgileri kullanarak görüntünün tamamına ilişkin anlamlar çıkarır (Pardieck ve McMullen, 2010).

Aşağıdaki sorular fotoğrafların incelenmesi ve analiz edilmesinde kullanılabilir:

- Ne görüyorsun? Resimde neler oluyor?
- Senin gördüğünün bu olduğunu nasıl biliyorsun? Cevabını desteklemek için görsel ayrıntılardan bahsedebilir misin?
- Senin dikkatini ilk ne çekmişti? Odaklandığın nokta neydi?
- Görsel sende herhangi bir duyguya yol açtı mı?
- İncelediklerini özetleyebilir misin?

Öğrencilere birincil kaynakları incelemeleri ve içeriğin ayrıntısını tarif etmeleri için vakit verilmelidir. Sorular sormak öğrencilere problem çözme için farklı bakış açıları kazanmalarına ve görsel materyali analiz ederken sözel olarak düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olur (Pardieck ve McMullen, 2010).

Aşağıdaki adımları kullanarak öğrencilere fotoğrafları inceleme ve analiz etmede yardımcı olunabilir (Pardieck ve McMullen, 2010).

- Öğrencilere 5-10 dakika zaman vererek fotoğrafı incelemelerine izin verin.
- Aşağıdaki soruları öğrencilere sorun ve onlar görsel bilgileri yorumlarken ve analiz ederken onların cevaplarının ses kaydını alın.

- Ne görüyorsun?
- Görselde neler oluyor?
- İlk ne görmüştün?
- Görselde hangi öğeler sunulmuş?
- Resmedilen öğeleri tarif eder misin?
- Bu öğeler görsele niye dahil edilmiş olabilir?
- Nereden biliyorsun? (bir önceki soruyla bağdaşık olarak)
- Görselde hangi kültürel farkları görüyorsun?
- Bu görsel hangi zamana (çağa) ait?
- Herhangi gibi bir duyusal yorumlama deneyimledin mi?
- Farklılıkların ve benzerliklerin tespit edilmesi için iki veya daha fazla birincil kaynağın karşılaştırılması istenir.

- Aşağıdaki sorular sorularak çocukların eleştirel düşünme becerileri tespit edilebilir:

- Görselin anlattığı bir hikâye var mı?
- Bu görselin önemi nedir? (Bu görseli önemli kılan nedir?)
- Bu önemli bir eser mi? Neden?
- Neler gördüğünü özetler misin?

- Öğrenciler daha sonra eserin tarihini internetten araştırarak kendi araştırma becerilerini geliştirebilirler ve kendi varsayımlarıyla web sitesindeki gerçek bilgilerle karşılaştırırlar.

- Öğrenciler daha sonra elde ettikleri bilgileri sınıf tartışmaları, rol oynama, kompozisyon yazma gibi etkinliklerle birbirleriyle paylaşırlar (Pardieck ve McMullen, 2010).

Görsel okuryazarlık teknolojisiyle müfredatı etkili bir şekilde kullanmaya olanak vermektedir ve dengeli bir okuryazarlık programı için önemli bir rolü bulunmaktadır (Pardieck ve McMullen, 2010).

Öğrencilere bir şemsiye biçimde bir görsel verilir ve bu görselle birlikte “Kumsal o kadar sıcak ki! Kendimizi güneşten korumalıyız” ifadesini kullandığımızda bu şeklin bir güneş şemsiyesi olabileceği, “Kırlarda kendimize yiyecek bir şeyler aradık” ifadesini kullandığımızda da bu şeklin bir mantar olabileceği yönünde yorumlar yapılacaktır. Bu tür çalışmalarla öğrencilerin gördüklerini sözel ifadelerle eşleştirmeleri ve bir görsele farklı bakış açılarıyla bakmaları gerektiği öğretilir (Çam, 2006).

Bir görsele atfedilen anlam, kişinin kültürel ve sosyo-ekonomik yapısına bağlıdır. Bizim Türk bayrağına atfettiğimiz anlam ile İngilizlerin atfettiği anlam arasında büyük farklılıklar vardır. Kültürel ve sosyo-ekonomik yapının çok farklılaşabileceği sınıflarda bu durum göz ardı edilmemeli, öğrencilerin farklı görüşleri ve anlamlandırmaları değerlendirilmeli ve bu bakımdan geri kalan beceriler geliştirilmelidir (Çam, 2006).

Görsellerde çizgilerin olduğu gibi renklerin de nitelikleri, işlevselliği ve etkileri belirleyici bir özellik taşır. Bu özellikler insan psikolojisi ve duyarları üzerinde de etkilidir. Kırmızı, harekete geçme, heyecan, gerginlik; mavi, huzur, mutluluk, özgürlük; sarı, başıboşluk, hastalık, sıcaklık; yeşil, canlılık, neşe, sevinç; siyah, karanlık, soğuk, matem gibi duyguları yansıtır (Artut, 2001). Öğrencilerin şekil, sembol ve resimlerde kullanılan renklerin anlamlarına ilişkin bilgi düzeyleri artırılmalı, renk düzenlemeleri değiştirilerek hangi duygu durumlarını yaşadıkları sezdirilmeli, görsellerde kullanılan renklerin niçin seçildikleri tartışılmalıdır. Böylelikle renklerin etkisi üzerine farkındalığa ulaşmaları sağlanabilir (Çam, 2006).

Görsel tasarım ilkelerinden zıtlık uyarır, vurgu dikkat çeker, yakınlık ilişki kurdurur, denge görseller arasında bağlantı kurmamıza yardımcı olur ve devamlılık

etkisi yaratır. Görsellerin bu ilkeler doğrultusunda da ayrıştırılarak örgütlenmesi, öğelerin birbiri ile bütünleştirilerek yapılaştırılması ve bu işlemlerin sonunda görselin yorumlanması sağlanabilir (Çam, 2006).

Sosyal çevre kadar doğal çevrede yaşanan değişimlerin de fark edilmesi önemlidir. Çünkü birey, doğal çevresinde meydana gelen değişimlere göre beslenme, barınma, giyinme gibi temel ihtiyaçlarını düzenleyecektir. Sosyal yaşantısı, uyku saatleri bile günlerin kısılması ya da uzaması gibi basit değişimlerden etkilenecektir. Bu sebeple, öğrencilerin doğal çevrelerinde gördükleri değişimleri fark ederek hareket etmeleri önemlidir. Söz gelimi, bireyin, havanın yağışlı olacağını gökyüzünün genel durumuna bakarak yorumlayabilmesi, dışarı çıkarken bir yağmurluk giymesi ya da şemsiye alması gerektiğini anlamasını sağlayacaktır. Doğadaki değişimleri fark edebilmek için günlük hava takip grafikleri doldurulabilir. Doğal çevrede yaşanan değişimlerin rapor edilmesi istenebilir. Yaşanan değişimlere göre insanların davranış biçimlerindeki farklılaşmanın sınıf içinde tartışılması sağlanabilir. Doğal çevrede yaşanan değişimlerin neden olduğu sonuçlar konuşulabilir, bu değişimlerin öğrencilerin duygularına etkisi sorgulanabilir, doğal çevreyi tanımak ve incelemek amacıyla geziler düzenlenebilir (Çam, 2006).

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).

Gözlem ve inceleme yöntemi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik kullanılacak yöntem ve tekniklerden biridir. Görsel okuma becerilerinin temelinde yatan gözlemlene ve yorumlama becerisi bu yöntem kullanılarak geliştirilebilir ve farklı alanlarda pek çok etkinlik tasarlanabilir.

Rol oynama; öğrencilerin, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamasına fırsat verir (MEB, 2005). 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 sırasında ve duygu, düşünce ve izlenimlerini rol yaparak sunma çalışmaları sırasında kullanabilirler (Kuru, 2008).

Gösteri; bir şeyin nasıl yapılacağını 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). Yıldız (2003)'a göre gösteri oyunu, rol oyunu gibi yalnızca sürece değil aynı zamanda ürüne de dayalı, yani sahnelenecek oyunların gösteri halinde sunulması ile ilgilenen çeşitli biçimler için bir başlık olarak kullanılmaktadır (Akt. Kuru, 2008).

Gösteri yöntemi, görüldüğü gibi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı için çok önemli bir yöntemdir. Bu yöntem ile birlikte kullanılacak 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 (Kuru, 2008).

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). 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 Işlak, 2005).

Oyun yöntemi, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında kullanılacak 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 (Kuru, 2008).

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).

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 (Kuru, 2008).

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 (Ünalın, 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 kullanılacak 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 (Kuru, 2008).

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). 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 kullanılabilceği düşünülmektedir (Kuru, 2008).

Özetleme; bir eseri ya da konuşmayı, özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatları ile kısaltmak şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2005).

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 (Kuru, 2008).

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). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik olarak bu teknik özellikle bilgileri organize etmede görsellerin kullanımına oldukça uygun bir yöntemdir. Sunulan içeriğin zihinsel olarak yapılandırılmasına olanak vermesinin yanı sıra öğrenciyi görseli bütün olarak görme veya görseller arası ilişki kurma gibi bir takım becerilerin de kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Balık kılıcı tekniği; bir problemin nedenlerinin saptanmasını yardımcı olur. Öğrencilerle birlikte yapıldığından, çalışmadaki herkesin olayın nedeni hakkında daha çok bilgi sahibi olmasını sağlar (MEB, 2005). 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 kılıcı 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 (Kuru, 2008).

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). 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 şekil yardımı ile daha kolay anlayabilmektedir. Bu teknik, doğası gereği, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımı sırasında sık sık kullanılacak 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 (Kuru, 2008).

Beyin fırtınası tekniğinin esası belirli bir durum veya probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. Beyin fırtınası eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilen etkili bir yaratıcı düşünme türüdür. Bu teknikte öğrencilere fikirlerini korkusuzca söyleyebilecekleri serbest bir ortam oluşturmak oldukça önemlidir. Değerlendirme sona bırakılmalıdır (Ünalın, 2001). 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 (Kuru, 2008).

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 (Ünalın, 2001). 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 (Kuru, 2008).

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerin kazanabilmelerine yönelik uygulanan etkinliklerde belirtilen bu yöntem ve tekniklerden biri kullanılabilen 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 kullanılacak yöntem ve tekniklerin yardımı ile daha kolay kazanabileceklerdir (Kuru, 2008). Bu çalışma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı'nda yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve motivasyonlarına, sunulacak olan içeriğe ve kazanımlara uygun olarak farklı yöntem

ve tekniklere başvurulmuş, öğrencilerin beceri geliştirme programı süresince aynı zamanda eğlenerek öğrenmelerine olanak sunulmuştur.

2.3.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler

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; Akt. Kuru, 2008).

Görsel araçlarla desteklenen öğretim, anlatıma dayanan öğretime göre daha etkindir. Görsel araçların eğitim ortamına katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz (Demirel, 2007):

- a) Görsel araçlar sınıf ortamına getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olaylardan birebir yararlanılmasını sağlar.
- b) Öğrenmeyi teşvik edicidir.
- c) Bilginin sunulduğunda ve akışında bir düzen sağlar.
- d) Hareket, renk ve ses boyutlarıyla öğrenme kolaylaştırır.
- e) Zamandan ve sözden ekonomi sağlar.
- f) Karmaşık fikirleri basite indirgeyerek açıklar.
- g) Öğretimi canlı ve açık hale getirir.
- h) Öğretimi zenginleştirir.
- i) Görme ve işitme araçları bir yaşantı ortamı sağlar.
- j) Yaşanmış bir olayı daha geniş olarak bütünüyle canlandırır.

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 kullanılabilmesi söylenebilir. Bu araç gereçler öğrencilerin görselleri okuyup anlamlandırabilmelerine yardımcı olacaktır (Kuru, 2008).

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, slayt, film ve video gibi hem görsel hem de işitsel özelliği olanları sayabiliriz. Türkçe derslerinde gösteri aracı olarak resim ve karikatürlerden de yararlanılabilir (Ünalın, 2001).

Zambo (2009) öğrenenlerin görsel bilgiyi sözel ipuçları olmadan anlayabildiklerini ve analiz edebildiklerini ifade etmektedir. Bu, öğrenme ve öğretme sürecinde görsel araçların kullanımının önemini ortaya koymaktadır (Hylerle, 1996; Akt. Pardieck ve McMullen, 2010).

Avgerinou (2009) eğitimcilerin görsel okuryazarlığı eğitimde kullanmak için sistematik adımlar atmaya başlaması gerektiğini savunmuştur. Görsel okuryazarlığın önemi bilinmesine rağmen görsel okuryazarlıkla ilgili üniversite düzeyindeki araştırmalar yeni ortaya çıkmaktadır (Felten, 2008). Bu konuda yapılan araştırmalardan birinde, Sosa (2009) sayfa düzeni, renk ve font kullanımı, uygun satır aralığı kullanımı ve uygun şekil kullanımı gibi görsel tasarım ilkelerini, hizmet öncesi öğretmenlerin teknoloji ürünleri geliştirme eğitimlerinde kullanmıştır (Akt. Yeh ve Cheng, 2010).

Bunun yanında ders ve okuma kitaplarında, görseller de ihmal edilmemelidir. Öğrencilerin kitapları okurken öncelikle görsellerini inceleyerek görsel okuma yaptıkları unutulmamalıdır (Baş ve Örs, 2015).

Günümüz okuma ve dil sanatları müfredatında eğitimciler, okuma uzmanları ve kütüphaneciler görsel okuryazarlık öğretimini etkili bir programın parçalarından biri görmeye başlamışlardır. Artık sınıflarda orijinal dokümanların, fotoğrafların ve haritaların okunması ve analiz edilmesi öğrencilere yeni içerikleri öğrenmede, öğrenilen bilgileri uygulamada, bilgiler arası ilişki kurmada ve teknoloji kullanımda yardımcı olmaktadır (Pardieck ve McMullen, 2010).

Birincil (primary) dijital kaynaklar çeşitli formatlar ve medya tiplerinden oluşmaktadır (Veccia, 2004; Akt. Pardieck ve McMullen, 2010). Bu kaynaklar günlükler, dergiler, posterler, yazılı notlar, kitaplar ve resmi dokümanlar gibi kâğıtlardan oluşabilmektedir. Video veya hareketli resimler; mülakat-haber-müzik

gibi ses kayıtları, haritalar, nesnelere ve fotoğrafların genişletilmiş halleri günümüze kadar insanlar tarafından oluşturulmuş dijital kaynaklardır (Pardieck ve McMullen, 2010).

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 anlaşılabilir ve içinde birçok öge bulunan konuları anlatırken kullanmak gereklidir. Böylelikle öğrenciler ilgili konuyu hem daha uzun süre, hem de daha iyi hatırlayabileceklerdir (Başaran, 2003). 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 (Kuru, 2008).

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).

Özellikle eğilimleri (artışlar, düşüşler vb.) belirlemede grafikler oldukça kolay algılanabilir görüntüler ortaya koyabilmektedir. Bir tabloyu analiz etmek grafikten daha zordur ve daha çok zaman alır. Grafiklerin özellikle iş yerlerinde, karar vermede giderek artan oranda kullanıldıkları belirtilmektedir. Grafikler tablolardan ve ham verilerden daha etkileyicidirler çünkü görsellik daha karmaşık ve yoğundur. Çok dikkatli olunmazsa görünüşleri dolayısıyla analizci düşünmemize fırsat tanımayabilirler. Grafikler verilerin yorumlanmış hâlini sunarlar. Eğer bilgiler özel ve maksatlı olarak seçilmişse grafik seçilmiş bilgilerin yorumunu sunar. Bilgiler grafikler vasıtasıyla istenilen etkileri oluşturmak amacıyla rahatlıkla kullanılabilir. Grafik oluşturma teknikleri buna müsaittir. Grafik genelde yüzlerce kelimenin anlamını verebilen bir resimdir. Öğrencilerin yalnızca birkaç kelimeyi görüp anlaması değil eğilimi keşfetmesi gerekir. Grafiklerden anlam kurmada farklı değişkenler olmasına rağmen genel noktalar da vardır (Balun, 2008).

Friel ve diğerlerine (2001) göre grafik okumada; okuyucu grafiğin tasarımını ve vermek istediği mesajı anlamalıdır ve grafikten elde edilen bilgiyi kontrol edebilmek için okuyucu mutlaka karşılaştırmalar ve hesaplamalar yapmalıdır. Grafiklerden hareketle genellemeler, tahmin yapma ve eğilimleri belirlemede okuyucu mutlaka edindiği bilgileri kullanacağı ortamın özellikleriyle ilişkilendirmelidir (Akyol, 2006).

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 yaşamasına 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 kullandırmadan kullanmalıdırlar. Çünkü bu araçlara diğer araçlardan çok daha kolay bir şekilde ulaşılabilir (Yıldız, 2006).

Bazı gelişmiş ülkelerde haftanın ilk gününün ilk dersi, televizyon dersidir. Öğrenciler hafta sonu izlediği programları öğretmenleri ile bu derslerde taşımaktadırlar (Ünalın, 2001). 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).

Yazısız kitaplar; birbirleriyle bağlantılı bir dizi resim sunmaktadır. İçeriğin ve resimlerin kullanımı ile bu tür kitaplar, yazılı metnin kullanımıyla öğretilen becerilere benzer yorum ve tahminler yapmaya olanak sağlar (Alberto, ve diğ. 2007).

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 oluşturamayan 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).

Anderson'a (2002) göre hikâye kitaplarındaki görseller duygusal ve estetik cevapların ortaya çıkmasına ve şekillenmesine yardımcı olduklarından dolayı mesajın iletilmesinde metinler kadar önemlidirler. Kitaplardaki görseller okuma sorunları olan öğrenciler açısından daha da önemlidir (Balun, 2008). Rusted 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 amaçlar 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 (Akt. Balun, 2008).

Maltepe (2009) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, nitelikli çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerinde görsel öğelerin çocuğun estetik gelişimine ve sanat eğitime katkı getirmesine yönelik bilgileri dile getirmeyip kitapların daha kolay okunmasına ve anlaşılmasına olanak tanıyan ölçütleri ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kitaplardaki resimler, çocukların beğeni ve algılama düzeyine uygun olmalı, metnin iletilmesine görsel bir zenginlik katmalı; estetik nitelikleriyle de görsel algılarını geliştirici bir özellik taşımalıdır. Kahramanların fiziksel portreleri, metinde yansıtılan kişilik özelliklerine uygun bir biçimde çizilmeli; resimler kahramanların başat özelliklerini (şişman, zayıf, uzun saçlı, kısa boylu, sinirli, uysal vb.), yaşadıkları ruhsal durumları, geçirdikleri fiziksel değişimleri çocuklara duyumsatabilmelidir (Maltepe, 2009).

McCloud (1993) çizgi romanları; bilgiyi iletme amacı güden ve/ya inceleyende estetik tepki uyandıran, belli bir düzen içinde yan yana gelmiş resim ve diğer görüntüler olarak tanımlamıştır (Akt. Alexio ve Norris, 2007).

Alexio ve Norris (2007) *Comics, Reading and Primary Aged Children* isimli çalışmalarında görsel okuma ile ilgili olarak çizgi romanların okumayı öğrenmede yardım edeceğine düşünmeyenler ve görsel okuma argümanını kabul etmeyenler için, bu algıya rağmen okuma anlamında çocukların çizgi romanlara ulaşmaları gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Çizgi romanların çocukların ilgisini

çektğini, çizgi romanlarla çocukların zaten izlediklerini, film veya çizgi filmler arasında ilişki bulunduğunu ve okumaya özendirceğini belirtmişlerdir.

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).

Animasyon filmler özellikle ilköğretim öğrencilerinin ilgisini çekme ve merak duygusunu canlı tutması yönleriyle oldukça kullanışlı görsel materyallerdir (Baş ve Kardaş, 2014).

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 (Kuru, 2008).

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 (Kuru, 2008).

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).

Profesyonel görsel iletişimciler görsel mesajları şunları sorarak değerlendirmektedir: Neye bakıyorum? Bu görüntü benim için ne anlama geliyor? Görüntü ile metnin mesajı arasında nasıl bir ilişki var? Bu ilişki mesaj nasıl etkilidir? Profesyonellerin eleştirel sorular sorup mesajı inceledikleri gibi, öğrenciler de aynı soruları gördükleri görüntüler hakkında sormalıdır. Görsel tasarım dünyasında aynı sorular mesaj geliştirirken de sorulmaktadır: Ben bu mesajı görsel olarak nasıl sunabilirim? Bu mesajı nasıl etkili hale getirebilirim? Kullanabileceğim görsel ve dilsel ilişkiler nelerdir? Öğrenciler bu soruları içselleştirdiklerinde sadece zarar verici reklamları tanıma ve çözümlenmeye hazır olmayacaklar, ayrıca onlar multimedya dayalı yükseköğretimde ve modern çalışma ortamında belli bir seviyede iletişim kurmaya da hazırlanmış olacaklardır (Riesland, 2005).

Günümüzde görsel okuryazarlık ihtiyacı diğer disiplinlere de yayılmıştır. Çünkü görsel olarak birbirine bağlı olan çok fazla bilgi mevcuttur. Bu nedenle öğrencilerin görsel okuryazar olmanın ne anlama geldiğini bilmeleri hiç olmadığı kadar önemli bir hal almıştır. Görsel imajlar (fotoğraf gibi) oluşturan kişiler bunu belirli bir amaç doğrultusunda belirli teknikler kullanarak yapmaktadırlar. Bir görseli “okumak” ya da analiz etmek için kitlelerin (veya öğrencilerin) bu amacı ve kullanılan tekniği anlayabilme kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığında olduğu gibi görsel okuryazarlık da mesajlar oluşturma ve bu mesajları analiz etmeyle ilgilidir. Resimler etkilemek ve ikna etmek için kullanılabilir. Bu nedenle eğitimcilerin resimleri kullanarak nasıl öğretim yapılacağını öğrenmesi ve öğrencilere fotoğraf dilini anlamalarında yardımcı olması beklenmektedir (Baker, 2012).

NCTE/IRA (İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi) İngilizce Dil Sanatları için belirlenen standartlarda görsel olarak okuryazar olmanın önemini açık olarak belirtmişlerdir. Standartlarda şöyle ifade edilmiştir; okuryazar olmak sadece yazılı ve sözlü dili kullanmak değil, aynı zamanda film ve televizyonun görsel dilini, ticari veya politik reklamları ve fotoğrafçılığı aktif, eleştirel ve yaratıcı biçimde okumak demektir. Görsel metinler oluşturmak ve yorumlamayı öğrencilere öğretmek İngilizce dil sanatları müfredatının bir diğer vazgeçilmez parçasıdır (NCTE/IRA, 1996; Akt. Baker, 2012).

Fotoğrafların Sınıf Ortamında Kullanımı : Amerikan Ulusal Arşivi tarafından basit olarak bir fotoğrafın analizine dair yöntem şu şekilde belirlenmiştir.

1. Adım-Gözlem:

a) Sınıfta öğrencilerin verilen bir fotoğraf üzerinde iki dakika süre ile gözlem yapmaları istenir. Ayrıntılı bir gözlemden sonra fotoğraftaki elementler tek tek irdelenir. Ardından fotoğraf dört eşit parçaya ayrılarak öğrencilerin yeni detayları fark etmeleri beklenir.

b) Daha sonra öğrencilere fotoğrafta ne gördüklerini üç başlık altında verilen tabloya işlemeleri istenir. Bu üç başlık “İnsanlar, Nesnelere ve Olaylar” şeklindedir.

2. Adım-Çıkarım: İlk adımda yapılan gözlemlere dayanarak öğrencilerden fotoğraf hakkında 3 çıkarım yapmaları istenir.

3. Adım-Sorular:

a) Bu fotoğraf aklınızda ne gibi sorular uyandırıyor?

b) Bu soruların cevabını fotoğrafın neresinde bulabiliriz? (Baker, 2012).

Grafik tasarımcısı Erin Riesland (2005) düşünme süreçlerine görsel okuryazarlığı kullanan bireyler aşağıdaki soruları göz önünde bulundurur?

- Neye bakıyorum?

- Baktığım görsel bana ne ifade ediyor?

- Yazılı metindeki mesajla görsel arasındaki ilişki nedir?

- Verilen mesaj ne kadar etkili?

Dergi kapakları da bir tür reklam niteliği taşımaktadır. Grafik tasarımcıları insanların dikkatini çekmek için en tartışmaya açık olan içeriği kapağa koymakta ve derginin satışını yükseltmeye çaba göstermektedirler. Öğrenciler kapak niteliğinde olan bir içeriği okumaya teşvik edilmelidir (Baker, 2012).

İnsanların kendileri için yapılmış 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; Akt. Kuru, 2008). Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini öğrencilerle birlikte etkili ve eğlenceli bir biçimde geliştirmek için eğitim ortamında görsellerin etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

Günlük hayatımızın pek çok bölümünde görsellerle karşılaşmaktayız. Bu görseller şöyle sıralanabilir:

Reklam Panoları ve Afişler: İmajlar ve görsel yönlendiriciler eğitimde olduğu kadar hayatın diğer alanlarında da kendisini göstermektedir. İmajlar ve görsel unsurlar özellikle ekonomi ve şirket politikalarını, tüketiciyi etkileme yöntemleri olarak yönlendirmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki ışıl ışıl görüntüler, reklam panoları, afişler, tüketimin yönlendirici kanallarından en etkili olanlarıdır (Balun, 2008).

Sergiler ve Müzeler: Çağımızın imaja yönelimli toplum yapısı planlı faaliyetlerin, çalışmaların, eserlerin göz önünde bulunmasını, dikkatlere sunulmasını önemsemektedir. Bu anlayış ve yaklaşım her alanda çeşitli sergiler ve müzeler olarak hayatın içinde yerini almaktadır ve insanların dikkatini önemli ölçüde yoğunlaştırmaktadır. Ders kitaplarının durumundaki gibi sergi de imajlarla, formların özel büyüğü yoluyla öğretir. Bu tür bilgi sezgiseldir ve akıl yürütmeye dayalı değildir; gerçekliğin tamamını bir bakışta kavramamıza neden olur (Ellul, 2004; Akt. Balun, 2008).

Sinema Sektörü ve Filmler: Toplumsal hayatta filmlerin etkileri konusunda artık hiçbir kuşku duyulmamaktadır. Hatta bu hususta ülkelerin politikalarını dış dünyaya yansıttıkları gibi daha ileri yorumlar yapılabilmektedir. Filmler duygu ve düşünce dünyamızda derin izlenimler bırakabilmektedir. Görsel dünyanın önemli bir unsuru olan filmleri izlerken atmosferin yoğunluğunu hissetmemek mümkün değildir (Ellul, 2004; Akt Balun, 2008).

Gazeteler, Dergiler, Çizgi Romanlar, Yazılı ve Görsel Yayınlar: Modern çağda bireylerin dış dünyaya kapalı bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri giderek zorlaşmaktadır. Gündemi takip etmek, her alanda gelişmeleri izleyebilmek artık bir ihtiyaç haline almıştır. Bu ihtiyaç hem bireysel hem de kurumsal yapılar bazında kendisini göstermekte ve giderek yoğunlaşmaktadır. Bu ihtiyacın en önemli yönlendirici baş aktörlerini de gazete, dergi gibi görsel yayınlar oluşturmaktadır. Çizgi romanlar, okumayı ve okuyucuyu iptal eden imalarla ve dikkat edilmesi gereken ayrıntılarla doludur. Okuyucu bu ayrıntıları hiçbir çaba göstermeksizin yorumlamaya, donmuş pandomimi anlamaya, kavramaya angaje olur. O, bu gülünç insan-altı kurgunun –ki günümüzde her gazetenin içerdiği bir şeydir- derinliklerine dalar. Bu imajlarla meşgul olmak için modern insanların edinmeleri gereken hatırı sayılır eğitime kapasiteye tanıklık eden tartışılması imkânsız bir ihtiyaçtır (Ellul, 2004; Akt. Balun, 2008).

Resimler ve Fotoğraflar: Resimler, fotoğraflar hatıraların dondurulmuş kareleridir. Hayal dünyamızı canlandıran, harekete geçiren, geçmişimizi zihnimizde tazeleyen etkili araçlardır. Modern kimlik bunalımında, teknik değişim ve yayılmanın ortasında imajlar bize var olduğumuz yolunda bir kesinlik sağlar. Resim, tıpkı imajın hep yaptığı gibi, yaşayan bir şeyin yerini alır. Kişiyi ortamından ve diğer insanlardan kopararak dünya ile kişisel ve varoluşsal ilişkisini elimine eden şeydir. Dahası o, yeni herhangi bir şeyin etkisine tabi olmamanın aracıdır. O aynı zamanda, hayatla karşı karşıya gelme yeteneksizliğinin yerini alan yanlış ve donmuş bir gerçekliğe göre düşlenen hayat yerine ikame edilmiş şeydir (Ellul, 2004; Akt. Balun, 2008).

Fotoğrafın açısı, fotoğraf karesinin sınırları içinde yer alan öğeler, ışık, odaklama noktası ve kompozisyonu ele alınarak fotoğrafların anlamı hakkında çıkarımlar yapılabilir (Baker, 2012).

Televizyon: Televizyon günlük yaşamımızdaki kaçınılmaz, baskın görseller ve imajlar kaynağı olan etkin bir yönlendiricidir. Aile hayatının kaçınılması zor mesai ortağıdır. Görsel medyanın en iştah kabartıcı, yönlendirici aracıdır. Kuvveti kabul edilmesi gereken medyanın en sadık ve vazgeçilmez kozudur. Film imajlarıyla muhtemelen yalnızca haftada bir karşı karşıya gelinir. Fakat onlar, gündelik televizyon ve gazete imajlarıyla uzun ömürlü hale gelir, takviye edilir ve vurgulanır. Bu yüzden, mutlak imaj bildik bir şeye dönüşür ve televizyonla aile hayatı özel hayat düzeyine çekilir. Biz fiilen bizden önce icra edilmiş bir sürekli oyunla birlikte yaşarız; yuvamız ekranın dışında hiçbir şey haline gelir. Sürekli yenilenen ve gerçekliğin rengini yok edip atan bir muhayyile mutasyonu gerçekleşir. Televizyon en kuvvetli uyuşturucudur. Hem öze hem kulağa hitap eden materyal yeniden zamansallaştırılmış bulunan zamansallığından çıkarılan ve sökülüp alınan gerçekliğin yeniden inşasıdır. Fotoğraflar, fakat daha çok filmler ve televizyon vasıtasıyla toplumun bir imajlar serisi halinde parçalanışına tanık oluruz. Onlar sosyal dokuyu kesip biçerek, her bir parçayı az ya da çok birbirinden bağımsızlaştırmışçasına sunarlar. Böylece toplum, imajların birbirleriyle karşı karşıya geldiği, işlerin mantıksal tarzda gerçekleştiği bir yer olarak görülür. Dolayısıyla bu imajların tutarlılığı yalnızca, toplumun yeniden yorumundan kaynaklanır. Parçalanmadan tekrar kompoze etmeye doğru hareket ederiz (ve bu tekrar kompoze etme, gerçekliği resmeder ve gerçeklik olarak algılanır). Bir bireyler toplumundan, bir bireysel eylemler toplumundan bir roller toplumuna geçeriz (Ellul, 2004; Akt. Balun, 2008).

Günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde de TV, slayt, diyagram, tablo ve grafikler gibi görseller; gerçeklerin veya kavramların öğretilmesinde oldukça etkili olduğundan (Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı, 2001), soyut bilgiyi somutlaştırdığından (Levie, 1987; Stokes, 2001) ve öğrenmede başarıyı artırdığından (Heinich, Molenda ve Russell, 1989) yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Akt. Bekdemir ve Duran, 2012).

Multimedya veya yeni medya toplumun sanal ve gerçek dünyadaki iletişim şeklini değiştirmektedir. En büyük değişimlerden biri olarak Microsoft PowerPoint programının ofislerin çalışma odalarını ve üniversite dersliklerini ele geçirmiş olması gösterilmektedir (Riesland, 2005).

Görsel okuma eğitimlerinde kullanılacak materyaller genel olarak yukarıda verilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı'nda bahsi geçen eğitsel araç-gereçlerden olabildiğince farklı materyallere yer verilmiş ve kullanılan yöntem ve tekniklerin de öğrencilerin görsel okuma becerilerine yönelik olmasına özen gösterilmiştir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Görsel okuma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yönelik yapılan literatür taramasında görsel okumayı farklı boyutlarıyla ele alan makale ve tezlere ulaşılmıştır. Aşağıda bu makale ve tezlerin içeriği hakkında kısa bilgiler ve bu araştırmaların görsel okumanın hangi boyutunu ele aldığını, ne gibi sonuçlar elde edildiğini ve bu sonuçların ne anlama geldiğini açıklayan ifadeler yer verilmiştir.

Çam Aktaş'ın 2010 yılında yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre ise Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın 2007 tarihli 1-5. Sınıflar için hazırlamış olduğu "Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları"ndaki etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bazı kazanımlara (Resim ve fotoğrafları yorumlar, Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir) yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilirken kimi kazanımlara yönelik etkinliklere (Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bazı kazanımlara yönelik etkinliklere (Reklamlarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar, Harita ve kroki okur, Karikatürde verilen mesajı algılar) ise çok az sayıda etkinlikte yer verildiği saptanmıştır. Görsel okuma becerisinin giderek önem kazandığını ve özellikle ilkökul çağı öğrencileri için olmazsa olmaz bir beceri alanı olduğunu göz önüne alarak, bu beceri alanına yönelik ders kitaplarında yeterli etkinlik bulunmamasına yönelik bu bulgular dikkat çekmektedir.

Obalar ve Ada (2010)'nın *Ekolojik Bakış Açısı Ve Sosyal Kapital Kuram Çerçevesinde Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Becerilerinin İncelenmesi* isimli çalışmalarında öğrencilerin görsel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar, ailenin aylık geliri değişkenine göre incelendiğinde; aylık geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının

görsel okuma ölçeğinden aldıkları puan da anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca üst sosyo-kültürel çevrede olan öğrencilerin puanları anlamlı derecede alt sosyo-kültürel çevrede olan öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Temizkan ve Bağcı (2008) tarafından 110 öğretmen ile yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin % 63,9'u yeterli araç gereç bulunmadığından öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu yapmakta zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin ders kitabındaki resimleri yorumlamayla sınırlı kaldığını ifade eden öğretmenlerin oranı da % 62,4 olarak tespit edilmiştir.

Arif ve Hashim (2010) tarafından 90 tane ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmaya göre resimlerin yazıdan daha fazla öğrencilerin dikkatini çektiği ve resimlerin kelimelerin anlamını yorumlamada etken olduğunu ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığı zaman küçük çocukların okur-yazar olmalarında görsellerin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle okuma-yazma sürecinde görsel okuryazarlık becerisinin öneminin eğitimciler tarafından fark edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Glebe Projesi iki alanda araştırma sunan pilot bir uygulamadır. Bunlardan birincisi bilgi çağında okuryazarlığın doğası üzerinde tartışmak, ikincisi öğretmenlerin öğrencilerin okuryazarlığını geliştirmek için sahip olması gereken bilgi ve beceriler. Çalışma kapsamında 9 yaşındaki öğrenciler ve onların öğretmenleri (bilgisayar ortamında) farklı resimleri barındıran bir proje üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada cevap aranan anahtar sorular şunlardır: Resimlerden çeşitli anlamlar çıkartmak için öğrencilerin gelişmiş bir teknoloji kullanımına yaklaşımları nasıldı? Kullanılan ve geliştirilmeye çalışılan beceri alanlarına dair okuryazarlıkla ilgili değişimler var mıydı? Öğrencilerin bu tür becerilerini geliştirebilmesi için öğretmenlerin hangi deneyimlere sahip olması gerekmektedir? Çalışmada öğrenciler teknik konulardaki becerilerini geliştirmeye yönelik aldıkları yardımla birlikte sorgulamaksızın ve olumlu bir ortamda teknolojiyi kullanmışlardır. Görsel resimlerle beraber yapısal olarak öykü, içerik, izleyici, renk, metin, biçim, duygu, birlikte çalışma ve teknolojiye karşı olan tutum gibi bir takım öğeler yapısal olarak çalışmada yer almıştır. Karmaşık teknolojiyi kullanan kişiler olarak öğretmenler çocukların bu ortamda öğrenmelerinin doğasını analiz etmede ve katılımcılar olarak

geliştirilen aktivitelerde farklı roller almakta yardıma ihtiyaç duymuşlardır (Loveless, 1997).

Soundy ve Drucker (2010) yaptıkları çalışmada Resim Eşleri (Picture Partners) isimli bir yöntem üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın asıl amacı sanat aracılığıyla çocukların yaratıcılıklarını ve kendilerini nasıl ifade ettiklerini incelemektir. Diğer bir amaç ise öğrencilerin çizim yaparken, resimli kitaplarda yer alan çizimleri model olarak nasıl kullandıklarını ve öğrencilerin hikâyelere verdikleri tepkilerin eşlerinin tepkilerine göre değişip değişmediğini incelemektir. Çalışma kapsamında öğrenciler ikili olarak eşlere ayrılmış ve öğretmenlerin rehberliğinde yan yana oturarak resimler çizmişlerdir. Çalışmada anaokulu ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ortaya koyduğu ürünler, nitel yöntemler ve öğrenci yorumlarına dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin çizimleri kendilerine verilen resimli kitaplarda yer alan görsellerden, öğrencilerin eşleriyle olan etkileşiminden ve kendisine en yakın arkadaşının çizimlerinden etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin görsel gerçeklikten uzak olarak çizdikleri resimler okuyuculara yaşadıkları sosyo-kültürel dünyayla ilgili yorumlar yapmalarına olanak vermiştir.

Moss (1999) tarafından yapılan bir çalışma 7-9 yaş arası erkek çocuklar okulda ve okul dışında yazılı metinlerden çok görsel kitapları tercih ettiklerini göstermiştir. Blair ve Sanford (2003) yaptıkları nicel çalışmada yine benzer bir bulgu ile karşılaşmış ve erkek öğrencilerin çizgi romanlar veya çizgi filmlerde olduğu gibi görsel, mizahi ve hareketli öğeleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Arif ve Hashim, 2010).

Stewig (1994) tarafından yapılan çalışma kapsamında geliştirilen program, haftada 35 dakikalık seanslar halinde bütün okul yılı boyunca (eylülünden hazirana kadar) devam etmiştir. Programın içeriği çocukların kitaplarında yer alan görseller ve sanatçıların eserlerinden oluşmaktadır. Program çizgi, şekil, renk, uzay, boyut, yapı gibi görsel öğeleri çocuklara tanıştıracak şekilde organize edilmiştir. Ayrıca Picasso, Klee gibi sanatçılar ve Wildsmith ve Sendak gibi görsel çizerleri, Caldecott madalyası gibi ödüller ve film gibi diğer alanlardaki görsel öğeler tanıtılmıştır. Program genel olarak hazırlandıktan sonra yıl içinde çocukların pozitif ve negatif reaksiyonlarına göre değişikliklere gidilmiştir. Yıl boyunca araştırmacı ve asistanı

tarafından grup tartışmaları esnasında öğrencilerin yaptığı yorumlar ses kaydı olarak kaydedilmiştir. Bu süreçte çocuklara görsel hakkında konuşmaları ve yazmaları konusunda iki şekilde yardım edilmiştir. Birincisi, görsel öğelerle ilgili çocuklar ne gördükleriyle ilgili ve görsel prensiplerle ilgili açıklama yapmaları için cesaretlendirilmiştir. İkinci olarak, çocuklar resimler hakkında hayali betimlemeler ve yazılar yazmaları hususunda cesaretlendirilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmadaki amaç okullardaki görsel okuryazarlık programları için destek bulmaya çalışmaktır. Çocukların görsel okuryazarlıklarının incelendiği bu çalışmada, çocuklarla boyamalar, resimli kitaplar ve filmler hakkında konuşulmuştur. Programda çocuklar görsel öğelerle ve düzenleme ilgili prensiplerle tanışmışlardır. Ayrıca çocuklar tanınmış sanatçılar ve çocuk kitaplarında resim çizen sanatçıların çalışmalarını tanıma fırsatı bulmuşlardır. Çalışmada sanatın çeşitli biçimlerinin çocukların sözel dilleri üzerine etkisini araştırmak amaç edinilmiştir. Yapılan ön-testte, şehirde yaşayan çocukların sözel dil becerilerinin, kenar kentlerde yaşayan çocuklardan daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Son-testte ise, ilk testin tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Son testte elde edilen sonuçların uzun vadede değişmediği görülmüştür.

LeCompte ve Bauml (2012) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal bilgiler kavramlarıyla ilgili zihinlerindeki görsel imajları yorumlamak için kullandıkları eleştirel düşünme becerilerini içeren eğitimsel stratejiler sunulmuştur. Çalışmada anayasanın öğretimi ile ilgili kısma yoğunlaşmış olsa da öğretmenler diğer sosyal bilgiler kavramları için de bu stratejinin kullanımı ile ilgili teşvik edilmiştir. Soyut sosyal bilgiler kavramlarını öğretmek için resimler ve fotoğraflar gibi görseller kullanmak İngilizce öğrenenler ve küçük çocuklarla çalışan öğretmenler için yararlı olmaktadır.

LeCompte ve Bauml (2012) sosyal bilgilerde yer alan kavramların görsel materyaller kullanarak öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada şunları ifade etmişlerdir: Çocuklar yapbozlardan hoşlanırlar ve yapbozun parçaları arasındaki ilişkiyi görmede ve yorumlamada oluşan zihinsel görüntüyü “okumaya” meyillidirler. Öğretmenler bu alıştırmaya sosyal bilgilerde çeşitli insanlar veya objeler içeren bir fotoğraf veya resim seçerek başlamalıdır. Örneğin, George Caleb Bingham'nın (1811-1879) Stump Speaking çalışması özgürlük konuşmasının

öğretimi ile ilgili güçlü bir görsel sunmaktadır. Resimde halk toplanmış ve ağaç kütüğünün üstünde konuşan bir beyefendiyi dinlemektedir; bu görüntü 19. yüzyılda şehir şehir dolaşım kampanya konuşmalarını yapan Amerikan politikacılarının ağaç kütüğü üstünde yaptıkları çok yaygın bir sahnedir. Stump Speaking’te dinleyicilerin giydikleri kıyafetler çiftçilerden aristokrat iş adamlarına kadar geniş bir aralığın arka planını ortaya koymaktadır. Bu ve benzeri herhangi bir görsel seçildikten sonra, görüntü parçalara ayrılarak her bir parça tek başına ve diğer parçalarla birlikte üstüne düşünülüp tartışılmalıdır. Son olarak, öğretmen seçilen görselle ilgili bazı önemli bilgileri öğrencilerle paylaşmalıdır. Sanatçı hakkında bilgi sahibi olmak ve o sanatçının bu resmi neden yaptığını bilmek, öğrencilere bağlamsal bilgiler sunmaktadır ve onlara kullanılan resim ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmalarında yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar esnasında doğal olarak öğrenciler acele etmekte ve bir an önce yapbozu bitirmek istemektedirler. Öğrencilere süre tanımak ve soru sormak bu etkinliğin önemli parçalarındandır. Çocuklara düşünmeleri ve paylaşmaları için zaman verilmeli ve yapboz parçalarında ne gördüklerini farklı yollarla tarif etmeleri ve yorumlamaları için fırsat verilmelidir.

Garthwait (2001) hipermedya dizaynı kullanarak yaptığı programda görsel ve işitsel öğeleri metin içinde kullanmanın öğrencilerin eğlenerek yaptığı bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre görsel ve işitsel öğelerin işe koyulması öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamıştır (Akt. Riesland, 2005).

Williams (2007) tarafından çalışmada görsel okuryazarlığın ilkökul programlarına nasıl alınabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç resimlerin metin olarak kullanılması ve okuryazarlık kavramının “görselleri okuma” olarak yeniden tanımlanmasına odaklanmıştır. Çalışma kapsamında Londra’daki bir müzede bulunan 3 tane resmi yaratıcı ve bireysel olarak yorumlamaları için öğrencilere öğretmenleri tarafından rehberlik edilmiştir. Çalışma sonunda; öğrencilerin televizyon, hareketli resimler, kişisel bilgisayarlar ve diğer teknolojilerin artması ile her geçen gün daha fazla ve daha çeşitli görsellerle etkileşim halinde olacakları belirtilmiş ve görsel okuryazarlığın öğretim (okuma) programlarına dahil edilmesinin değer taşıyacağı vurgulanmıştır.

Yeh ve Cheng (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre; K-12 seviyesinde görev alan öğretmenler verdikleri eğitim için görsel materyal seçme ve geliştirme durumunda olmalıdırlar. Ayrıca kendi öğrencilerine görselleri nasıl analiz etmeleri ve yorumlamaları gerektiğini öğretmeleri gerekmektedir. Çalışmaya 86 hizmet öncesi öğretmen katılmıştır ve öğretmenler 16 hafta boyunca, haftada bir saat eğitim almışlardır. Bu çalışmada görsel tasarım prensipleri eğitiminin hizmet öncesi öğretmenlerinin görsel materyalleri algılama ve analiz etmelerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmenlerinin görsel zekaları ile onların görsel mesajları algılama ve analiz etmeleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Grafik üzerinden bakılırsa, grafiklerdeki uyum ve kontrast kullanımı grafiklerin daha iyi algılanmasını sağlamaktadır. Yakınlık ve uyum gibi prensiplerle oluşturulan grafiklerle çalışılmış ve çalışmanın sonunda, yakınlık ilkesiyle dizayn edilen grafikler en yüksek ikinci puanı almış olsalar da katılımcılar grafikleri sınıflamada uyum ilkesi kullanılarak yapılan grafiklerden bahsetmişlerdir.

Bozkurt ve Ulucan (2014) tarafından öğretmen görüşlerine dayalı olarak *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma - Görsel Sunu Kazanımlarının İncelenmesi* isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında İlköğretim Türkçe 1. Sınıf programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme alanı kazanımlarının büyük çoğunluğunun öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kısmen uygun görüşünü belirttikleri kazanım maddelerine bakıldığında öğrencilerin seviyesine uygun olmayan kazanım maddelerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler 1. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu alanları kazanımlarını kazandırma sürecinde üst düzeyde sorun yaşanılmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun yaşanıldığına dair görüş bildirdikleri kazanım maddelerine bakıldığı zaman, bunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı öğrendikten sonra kazanabilecekleri kazanım maddeleri oldukları görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin kazanımları kazandırma sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu öğrenme alanlarıyla yeni tanışmış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Yılmaz (2013) tarafından görsel okuryazarlık ve eğitim üzerine yapılan bir çalışmada, görsel okuryazarlığın gerçekleşmesinin çeşitli düzeylere göre farklılaştığı, eğitim programlarının sadece bilgi edinme ve pratik konusunda yönlendirici olduğu, özel yaşantısında fotoğrafçılıkla ilgilenen kişilerin görsel okuryazarlık konusunda daha iyi performans gösterdiği ortaya konulmuştur.

Balun (2008)'un ilköğretim I. Kademedeki ele alınan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği belirlemek üzere yaptığı çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin daha önce uygulanan programlarda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmamasını bir eksiklik olarak gördüklerini, öğretmenlerin bu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak programda ilk kez yer almasını olumlu karşıladıklarını, görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi olduğu görüşünü öğretmenlerin benimsediklerini, görsel okumanın şekil ve grafikler yoluyla bilginin kavranmasını kolaylaştırdığını, öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırdığını, kendilerini daha etkili ifade etmelerini sağladığını ve öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ancak yeni programın ve görsel etkinliklerin pratikte uygulanmasına yönelik yabancılaşma çektiklerini ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve yine öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri nitelik bakımından yetersiz bulduklarını, bu etkinliklerin öğrenci katılımına uygun ve özellikle resimlemelerin öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden ve yaratıcılığa yönelten görseller olması gerektiği görüşüne sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Çam Aktaş'ın 2010 yılında yaptığı çalışmanın sonuçlarında yer verilen etkinliklere yönelik eleştiriye benzer bir şekilde Balun (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrenci katılımına uygun ve özellikle resimlemelerin öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden ve yaratıcılığa yönelten görseller olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Göçer ve Tabak (2012) "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi" isimli çalışmalarının sonucunda; hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklere, çalışma kapsamında incelenen iki öğrenci farklı çalışma kitabında da yer verildiği ancak bazı etkinliklere ait kazanımlar görsel

okuma kazanımları içerisinde yer almamış veya bazı görsel okuma kazanımlarına doğrudan hizmet eden etkinliklerin kitapta bulunmadığı görülmüştür.

Akpınar (2009) tarafından 550 öğretmen ile Türkçe öğretim programları (1–5. sınıflar) görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiği ile ilgili yapılan bir çalışmada ise öğretmenler görsel okumaya ilişkin bazı kazanımlar dışında genelde kazanımları benimsediklerini ve uygulamada etkili olduklarını ve öğrenme üzerine olumlu etkileri bulunduğu ifade ettiklerini belirtilmiştir. Ancak öğretmenler diğer yandan okullarda bu alanla ilgili araç-gereç eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Kuru (2008) da çalışmasında araç-gereç temini konusunda görsel okuma becerilerinin güçlendirilmesinde eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir.

Kuru tarafından (2008) yapılan başka bir araştırmada, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacı ile hareket edilmiş; çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi artırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu 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” konusunda güçlükle 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.

Kaya (2011) tarafından yapılan “Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları” isimli çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı; görsel okuryazarlığın gerekliliği ve ders kitaplarının çok sayıda görsele yer verdiği konusunda hemfikirlerdir. Öğretmenlerin büyük bölümü görsel okuryazarlık becerisi kazandırmada ders kitaplarını yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin deneyim ve bilgi

birikimlerinin farklı oluşu coğrafya derslerinde görsellerle ilgili beceri kazandırmada farklı uygulamalara yer vermelerine neden olmaktadır. Araştırmada görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Görselleştirilmiş öğretimin, diğer bir deyişle görsel materyallerin kullanıldığı öğretimin etkililiğine ilişkin deneysel araştırmalara bakıldığında aşağıdaki sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Dwyer, 1994; Akt. Alpan Bangir, 2008).

- Birçok çalışma deneysel desen açısından oldukça zayıftır.
- İlk araştırmalar, teori temellerine dayalı yordamalar veya denenceler olmaksızın yürütülmüştür.
- Öğretimde amaçların düzeyi, öğretme stratejileri ve ölçme kriterleri arasında uyum eksikliği görülmüştür.
- Basılı materyal içeriği ve görselleştirme arasındaki ilişkiler tanımlanmamıştır.
- Basılı materyallerden öğretimde, görsel öğelerin yerleri için oran, sayı, çeşit, vb. neye göre nasıl olması gerektiği belirli değildir.
- Öğrenciler için sunulmuş görselleştirme yöntemleri (gerek kendi adımları, gerekse dıştan belirlenen adımlarla olsun) açık değildir, tanımlanmamıştır.
- Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği rapor edilmemiştir.

Araştırmalarda ele alınan alanların fen bilgisinden serbest kompozisyona kadar uzanmasına rağmen, özellikle görsel öğeler ile metnin birlikte kullanıldığı durumlarda avantaj olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir.

- Resimlerle birlikte metin açıklamalarının bulunduğu durumlar öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.
- Görsel öğenin biçimsel özellikleri (renk, büyüklük, biçim vb.) dikkat çekmede etkilidir, ancak öğrenmeyi etkilemez.
- Resimlerdeki gerçeklik ile sonucunda gerçekleşen öğrenme miktarı arasında parabolik bir ilişki vardır (Akt. Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007).

Baş ve Kardeş (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerisi testi ile okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Şahin ve Kıran (2009) bu alanda öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada şu bulgulara ulaşmışlardır.

- Öğretmen adaylarının genellikle bilgisayarı günde 1-3 saat arası kullandıkları, görsel okuryazarlıkla ilgili etkinlikler konusunda en çok sinemaya ve tiyatroya gittikleri söylenebilir.
- Öğretmen adaylarının, görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının çoğunluğunun, görsel öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.
- Öğretmen adaylarının, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkların belirlenmesine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının yeterli olduğu görülmektedir.
- Öğretmen adaylarının çoğunluğunun, görsel okuryazarlığa yönelik bazı sınırlamalarla karşılaştıkları söylenebilir.

Ayrıca araştırma sonunda lisans seviyesinde, öğretmen adaylarına görsel okuryazarlıkla ilgili dersler verilebilir önerisi sunulmuştur.

Bozkurt (2011) tarafından yapılan tez çalışmasının sonuçlarına göre görseller derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derslere katılımını sağlamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur görüş maddesine hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca okuma yazma ders kitaplarının okuma yazma öğretiminde tek başına yeterli olmadığı, ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma yazma öğretiminde yeterli olmadığı ve eğitim fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde görsellerin kullanımını diğer okul türünde mezun öğretmenlere göre daha fazla kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dedeli (2008) tarafından yapılan *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma* isimli çalışmada öğretmen adayları öğrencilerin görsellere yönelik becerilerini geliştirme konusunda zorlanmayacaklarını belirtmişlerdir.

Schirato (2004) tarafından yazılan “Reading the Visual” e-kitabında yer alan görseli okuma, görsel teknolojiler, iletişim ve görseller, görsel hikâyeler, görsel sanat ve görsel kültür konularında verilen bilgiler Görsel Okuma Eğitim Programı’nın yapılandırılmasında önemli ipuçlarına sahiptir.

Akçam (2006) tarafından yapılan çalışmada görsel okuma becerisinin 5. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerde anlam kurma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada 27’si deney, 26’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 53 öğrencinin yer aldığı bu çalışma deneysel bir çalışma olması ve görsel okuma konusunda yapılması nedeniyle programın geliştirilmesi aşamasında esin kaynağı olmuştur.

Maltepe (2009) tarafından yapılan çalışma kapsamında nitelikli çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin, daha çok, görsel öğelere (özellikle resimlere), basım özelliklerine, yazı karakteri ve punto büyüklüğüne değindikleri görülmekte; ancak bu özelliklerin nasıl olması gerektiği konusunda ayrıntılı bilgiler vermedikleri de dikkat çekmektedir. Bu konudaki kayıt altına alınan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur: “(Kitaplar) Görsel öğelere de yer vermeliler, çocuğun onu canlandırabilmesi için. Okuyup okuyup sıkılabilir. Sayfalara resimler konmalı, yazılar, puntolar iyi ayarlanmalı. Çocukların ilgisini çekmeli kitap. İlk bakışta çocuk sayfaları çevirdiği zaman o kitabı almak istemeli. İçerik, dil ve üslup da önemli ama çocuk nerden bilsin kitabın nasıl olduğunu. İlk bakışta görsel öğelere daha çok önem verilmeli bence.” Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi öğrenci, çocuk kitaplarının çocuğun ilgisini çekebilmesi konusunda içerik, dil ve üsluptan çok görsel öğelerin, resimlerin daha etkili olduğunu ve ayrıca görsel öğelerin hem okuma eylemini başlatmada hem de bu süreci sıkılmadan tamamlamada ne kadar önemli bir işlevi olduğunu dile getirmektedir.

Samuels (1967) sınıf ortamında yaptığı 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 çalışmada resimli öğretim süreci gerçekleştirilmiş olsa da değerlendirme sürecinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre yapılmış olmasının da araştırma sonucunu etkileyen bir diğer etken olduğu düşünülebilir (Akt. Köksal, Temur ve Akçam, 2006).

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 (Akt. Kuru, 2008).

Köksal, Temur ve Akçam (2006)'ın 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 okuldan 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.

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 (Akt. Kuru, 2008).

Turan (2007) “İlköğretim 1.sınıf türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği” isimli çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının eskiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğunu belirten öğretmenler,

kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu da belirtmişlerdir. Türkçe öğretim programlarına ilk kez dahil edilen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı için öğretmenlerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir. Görsel okuma ve görsel sununun çocuğun hayal dünyasına ve yaratıcılığa hitap ettiğini belirten öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğundan dolayı bu tür etkinliklerin çok önemli olduğunu da ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde nicel araştırma yöntemlerinden “tarama deseni” kullanılmıştır. Tarama deseni; bir evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar ile evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenebilmesini sağlar. Tarama deseni, bir grubun belirli bir konu ya da sorun hakkındaki görüşlerinin bir dizi soru aracılığıyla belirlenmesidir. Seçilen grup içindeki bireylerden grubun mevcut durumunu belirlemeyi, görüş, inanç ve tutumları hakkında bilgi elde etmeyi sağlar (Creswell, 2013). Verilerin kapsamlı ve hızlı bir şekilde toplanabilmesi ve çalışma grubunda yer alacak deney ve kontrol gruplarının eşitlenebilmesi için bu yöntem seçilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise deneysel model olarak, “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Karasar (1982) ve Kaptan (1993)’a göre, araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden tehlikeleri önlemenin bir yolu kontrol gruplarını kullanmaktır. Ön test-son test, deney ve kontrol grupları deseni iç geçerliği kontrol altına alabilmede en etkili desenlerden birisidir. Kontrol grubu kullanmanın, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracak; böylece, sonuçlara daha büyük bir güvenle bakılacağı ileri sürülmektedir (Akt. Yüksel ve Şahin, 1997). Çalışmada deney grubuna araştırmanın bağımsız değişkeni olan 20 oturumluk “Görsel Okuma Becerileri Eğitim Programı” haftada iki gün olmak üzere toplam 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise bu süreçte herhangi bir eğitim programına katılmayan öğrenciler yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak eğitim programı ile ilgili araştırma deseni Tablo 3-1’de gösterilmiştir.

Tablo 3-1: Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test Görsel Okuma Ölçeği	-İşlem- Görsel Okuma Eğitim Programı (20 Oturum)	Son-Test Görsel Okuma Ölçeği
İlkokul 1.Sınıf Deney Grubu	X	X	X
İlkokul 1.Sınıf Kontrol Grubu	X	-	X

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarını belirlemek üzere 207 ilkokul birinci sınıf öğrencisine ön-test niteliğinde Görsel Okuma Ölçeği (Obalar, 2009) kullanılmıştır. Görsel okuma beceri düzeyleri ile bir takım demografik ve kişisel bilgileri araştırmak amacıyla aynı zamanda öğrencilerin tamamına Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten en düşük puanı alan 32 öğrenci 16’sı deney, 16’sı kontrol grubu olacak şekilde iki gruba ayrılarak eşitlenmiştir. Gruplar oluşturulurken kız-erkek dağılımı da göz önünde bulundurulmuş, her iki grupta da 9 kız, 7 erkek yer almıştır. Deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca 20 oturumluk Görsel Okuma Eğitim Programı düzenli olarak uygulanırken bu süreçte kontrol grubu öğrencileri herhangi bir eğitim almamıştır. Beceri geliştirme eğitimi sonunda son-test olarak yine Görsel Okuma Ölçeği kullanılarak çalışma sonuçlarına gidilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın tarama kısmında evreni, İstanbul İli sınırlarında 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri, örneklem grubunu ise bu evrenden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiş olan bir ilkokulun 207 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunda bulunan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Görsel Okuma Ölçeği tek tek uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan maddelerin frekans ve yüzdelik değerleri ile Görsel Okuma Ölçeği puanları arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

3.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın deneysel kısmında çalışma grubunu İstanbul İli’ndeki bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 207 ilkokul birinci sınıf öğrencisi arasından “Görsel Okuma Ölçeği” uygulanarak belirlenen 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ön-test niteliğinde Görsel Okuma Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu ‘Görsel Okuma Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak eşitlenerek oluşturulmuştur. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda düşük puan alan bu öğrencilerden 16’sı deney, 16’sı ise kontrol grubuna atanmıştır.

Araştırmada birinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çünkü ilköğretimin ilk kademesinde temel eğitim basamağında yer alan çocuklara yönelik

görsel okuma becerisinin hızlı okumaya olumlu etkisi, şekil ve grafikler yoluyla bilginin kavranmasını kolaylaştırması, yaratıcı düşünmeye olan olumlu etkisi, çocukların kendilerini daha etkili ifade etmelerini sağlaması ve öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirmesi gibi bulgular (Balun, 2008) görsel okuma eğitimi açısından birinci sınıfların önemini ortaya koymaktadır.

Ayrıca ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi incelendiğinde, öğrencilerin her farklı kelimeyi ortalama 14 defa tekrarladığı görülmüştür. Bu sonuç 1. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmadığını da göstermektedir (Baş ve Örs, 2015). Karadağ (2005)'ın araştırmasındaki bulgular incelendiğinde de 1. sınıf öğrencilerinin bir kelimeyi ortalama 10 defa tekrar ettiği görülmektedir. Öğrencilerin görselleri yorumlarken atasözü ve deyim kullanmadıkları, az miktarda ikilemeye başvurdukları sıfat ve zamirlere fazla sayıda yer verdikleri görülmüştür (Akt. Baş ve Örs, 2015). İlkokula başlamış öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olması sebebiyle kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik hazırbulunuşluk oluşturmak için öğrenciler kaliteli görsellerle karşılaştırılmalıdır. Öğrencide görsel algı oluşturacak ve öğrenciye görseli yorumlama kabiliyeti kazandıracak görseller, gizil öğrenme yoluyla görsel okuma sağlayabilir (Baş ve Örs, 2015).

Ayrıca, Eisner (1981) görselleri görmeyi öğrenemeyen çocukların yazmayı öğrenemediğini ifade etmektedir. Bunun nedeni bu çocukların yazarken heceleyememeleri değil, söyleyecek (yazacak) bir şeylerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple eğitimciler görsel okuryazarlık programları hazırlama yoluna gitmişlerdir. Ancak bu programların çoğunun lise öğrencileri için hazırlandığı görülmektedir. Programların birçoğu film izleme çalışmalarında ve yetişkinleri görsel mesajları algılamada daha bilinçli tüketiciler yapmak için geliştirilmiş programlardır (Stewig, 1994). Ne yazık ki öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerinin gelişimleri için son derece önemli olan bu programlara ilkokul 1. sınıf düzeyinde oldukça az rastlanmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmada, örneklem grubu ve çalışma grubu olarak 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler seçilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorular, birinci sınıf öğrencileri henüz okur-yazar olmadıkları için sorular her bir öğrenciye araştırmacı ve bir yardımcı araştırmacı tarafından tek tek sorulmuştur. Kişisel Bilgi Formu 2014-2015 öğretim yılında Ekim ayının son haftası ile Kasım ayının ilk haftasında uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda 11 madde yer almaktadır (Ek-1). Formda yer alan maddelerden çalışma kapsamında yararlanılan değişkenler aşağıda verilmiştir.

- a) Cinsiyet,
- b) Anne – Baba çalışma durumu,
- c) Kardeş sayısı,
- d) Anaokuluna gitme durumu,
- e) Evde bilgisayar kullanma sıklığı,
- f) Evde televizyon izleme sıklığı,
- g) Okul öncesinde aile/yakınları tarafından resimli kitap okuma.

3.4.2. Görsel Okuma Ölçeği

Görsel Okuma Ölçeği Obalar (2009) tarafından geliştirilmiş olan, ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerilerini ölçen 20 maddelik, tek boyutlu bir ölçme aracıdır (Ek-2). Ölçeğin KR-20 güvenirlik değeri 0.710 olarak hesaplanmıştır. “Görsel Okuma Eğitim Programı” için ön-test ve son-test niteliği taşımaktadır. Ölçekte bulunan 20 madde tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli 3 şıktan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin her biri 5 puan değerinde olup, uygulama sonrasında öğrencinin verdiği toplam doğru cevap sayısı 5 ile çarpılarak öğrencinin ölçek puanı hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun görsel okuma becerisinin gelişmiş olduğunu, düşük puan ise gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kullanımı için ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından gerekli izinler

alınmıştır (Ek-3). Görsel Okuma Ölçeği'ndeki sorular, her bir öğrenciye araştırmacı ve bir yardımcı araştırmacı tarafından tek tek sorulmuştur. Görsel Okuma Ölçeği 2014-2015 öğretim yılında Ekim ayının son haftası ile Kasım ayının ilk haftasında uygulanmıştır.

3.5. GÖRSEL OKUMA EĞİTİM PROGRAMI

Bu bölümde Görsel Okuma Eğitim Programı'nın hazırlık ve uygulama aşamaları ele alınmıştır.

3.5.1. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Geliştirilmesi

Öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla toplam 20 oturumdan oluşan bir program hazırlanmıştır. Görsel Okuma Programı geliştirilirken öncelikle yurtiçi ve yurtdışında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir (Dondis, D. A., 1974; Balth, 2000; Schirato, 2004; Akçam, 2006; Demirel, 2007; Klink, 2007; Bearne ve Wolstencroft, 2007; Fink, 2007; Balun, 2008; Grünenfelder, 2008; Reher ve Shad-Manfaat, 2008; Wu ve Newman, 2008; Fetherston, 2008; Elkins, 2009; Gimeno-Galindo ve diğ., 2009; Riddle, 2009; Ganser & Schüller, 2009; Ergin, Ergin, Divrenge ve Konyalı, 2009; Stafford, 2010; Çam Aktaş, 2010; Flex und Flo., 2010; Draper, 2010; Soundy ve Drucker, 2010; O'Neil, 2011; Eilam, 2012; Serafini, 2013; Bayat ve Bütün, 2013; Güneş, 2013; Honeyford ve Boyd, 2015; Palmer, 2015).

Geliştirilen Görsel Okuma Programı'nın kavramsal temeli, Geleneksel-Semiyolojik Yaklaşımı'na dayanmaktadır. Semiyoloji ister dil isterse kod olsun, bütün iletişim ve anlam sistemlerini inceleyen, simge, sembol ve işaretlerin yorumlanma, üretilme ve anlamlandırma süreçlerini araştıran bir bilim dalıdır. Bu anlayış görsel okuma çalışmalarında da görülmektedir. Semiyolojik yaklaşım görselleri iletişim aracı olarak ele almakta ve incelemektedir. "Bir görselin anlamı nasıl araştırılır, nasıl bulunur, nasıl yorumlanır ve çözümlenir, öğrenci bir görsel ya da şekilden mesajı nasıl çıkarır?" gibi sorular üzerinde durmaktadır. Bu süreçte dil ile görsel arasındaki ilişkileri belirlemeye, kodları çözmeye yönelik araştırmalara da önem vermektedir. Bütün iletişim sistemlerinde olduğu gibi görseller de kodlara dayanmaktadır (Palandri, 1995, Akt. Güneş, 2013). Bu süreçte önce öğrencilerin görsel mesajı almayla ilgili zihinsel becerileri geliştirilmeli, ardından verici

tarafından kodlanan görsel mesajların nasıl çözüleceği öğretilmelidir. Eğer verici ile alıcının kullandığı kodlar birbirine yakın ise görsel bilgilerin aktarımı daha nitelikli ve hızlı olmaktadır. Görsellerin kodlarını öğrenme çalışmaları görsel okumanın kalbi olarak görülebilir. Çünkü öğrencilerin görselleri yeterince anlamaları ve yorumlamaları bu çalışmalara bağlıdır. Görsel kodları iyi bilen öğrenci görsel mesajları çözümlenme ve yeniden kodlama çalışmalarını bizzat kendisi yönetmekte ve daha iyi öğrenmektedir. Öğrenci öğrendiği bu becerilerini aynı tür ve tipteki bütün mesajları kodlama ve kodunu çözmek için kullanmaktadır. Semiyolojik yaklaşımda görsel okuma süreci iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalarda görsel kodları öğrenmek ve görseli anlamak için yapılan çalışmalar şöyledir (Hamm,1986; Chion, 1990; Palandri, 1995, Akt. Güneş, 2013).

Birinci aşama: Görsel okumanın birinci aşaması tanıma ve anlam araştırmasıdır. Bu aşama görseli tanımlama ve sunulan görüntüyü genel hatlarıyla anlama amacını taşımaktadır. Öğrencilere “*Görselde neler görüyorsunuz?*” sorusu sorularak gördükleri anlatılmaktadır. Her öğrencinin ön bilgisi farklı olduğundan görsel kodları tanıma ve anlama farklı olmaktadır. Tanıma aşaması görsel üzerindeki unsurları belirlemeye yönelik olduğundan iletişimin temel aşamasını ve görsel okuma eğitiminin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu aşamadaki etkinlikler sunulan görüntüyü tanımayı içermektedir. Bu aşamada güçlük çeken öğrencilere yardım edilmelidir.

İkinci aşama: Görsel okumanın ikinci aşaması anlamaya yöneliktir. Bu aşamada yorumlayıcı okuma ve anlamı araştırma söz konusudur. Bunun için “*Görselde ne anlatılıyor ya da görsel neleri düşündürüyor?*” soruları sorulmaktadır. Görselin anlamını araştırma ve yorumlayarak okuma etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Yorumlayıcı okuma gereği öğrencinin görseldeki anlam ilişkilerine ve bağlarına ulaşmasına çalışılmaktadır. Bu işlem sonucu ulaşılan anlamlar okuyucuya göre değişebilmektedir. Çünkü her okuyucunun anlam kurma hipotezi farklı olabilmektedir (Güneş, 2013).

Görselde şekle dayalı somut anlamlar özellikleri ve teknikleri nedeniyle daha kolay bulunmaktadır. Şekle dayanmayan kültürle ilgili soyut anlamları sınıflamak ve eğitim aşamalarını oluşturmak zordur. Bu nedenle görsel okumada kültürel anlamlar açısından objeleri anlama ve bu konudaki bilgileri geliştirme de önemlidir. Görsel

okuma öğretiminde çocuklara kendi başına bir anlamı olmayan ancak kültürel değerlere göre anlam kazanan örnek görseller gösterilmeli ve okunmalıdır. Bir görseli yorumlama zenginliği ya da bir görselin farklı biçimlerde okunması öğrencilerin görsellerle ilgili bilgilerini zenginleştirmektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü, görseli açıklamak, yorumlamak, değerlendirmek, özetlemek ve bu tekniklerle öğrencilerin görsel okuma bilgilerini zenginleştirmektir (Güneş, 2013).

Görsel Okuma Becerileri Eğitim Programı hazırlama aşamasında literatür incelemesinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullara gönderilen Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler derslerine ait yıllık planlarda belirtilen kazanımlar incelenmiş ve görsel okuma alanına ait kazanımlar da dikkate alınmıştır.

Yapılan literatür incelemeleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş olan kazanımlar ve ayrıca öğrencinin yaş düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi, aktif katılımı gibi faktörlerin tamamı göz önünde bulundurularak özgün bir program olmasına özen gösterilmiştir.

3.5.2. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Yapısı

Görsel Okuma Eğitim Programı kendi içinde iki aşama şeklinde yapılandırılmıştır. İlk aşama 8 oturumdan, sonraki aşama ise 12 oturumdan oluşmaktadır.

Görsel Okuma Eğitim Programı – Aşama 1: Bu aşamada öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak önce sayılar, temel geometrik şekiller, ana renkler, çizgi-nokta çalışmaları gibi görsel okuma becerilerini kullanabilmeleri için edinmeleri gereken temel kavramlar verilmiştir. Sonraki oturumlarda büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk, uzunluk-kısalık, bütün-yarım ilişkisi (iki eş parça) gibi kavramlar; aynı zamanda görsel okuma alanlarında kullanabilecekleri altında-üstünde, üzerinde, etrafında, solda-sağda, önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzakta-yakında, içinde-dışında gibi uzamsal ilişkilere dönük kavramlar ele alınmıştır.

Programın ilk aşamasının son kısmı ise takvim üzerinde gün ve ay kavramları, saat üzerinde yelkovan ve akrep kavramları, örüntüler, duygularımız,

trafik işaretlerinin anlamları, 4 mevsim, yapay ve doğal objelere yönelik görsel farkındalıkla ilgili çalışmalardan oluşmuştur.

Programın ikinci aşamasında sunulacak olan görseli bütün olarak görme, görseli ayrıntıları ile görme, görselleri sıraya koyma, görseller arasındaki ilişkileri fark etme, görsel hakkındaki duygu ve düşünceleri ifade etme, görsellere bakarak belirli bir kurguda hikâye oluşturma gibi uygulama alanlarına yönelik edinmeleri gereken temel kavram ve becerilere alt yapı hazırlayacak olan etkinliklere de yer verilen bu aşamada, örneklem grubu öğrencilerinin ön-test puanlarından aldıkları puanlar dikkate alınarak basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru hiyerarşik bir yapıda etkinlikler planlanmış ve öğrencilere sunulmuştur. Bu yaş diliminde “görsel okur” bir öğrencinin bu beceri alanlarını doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmesi amacıyla, oturumun ilk aşamasında öğrencilere bu beceri alanlarında yeterli olmaları açısından önemli olan çalışmalara yoğunlaşmıştır.

Görsel Okuma Eğitim Programı – Aşama 2: İkinci aşama, görsel okuma becerilerini çok yönlü geliştirmeye yönelik etkinlikleri içeren çalışmalardan oluşmaktadır. Bu aşama; öğrencilerin verilen görselleri eşleştirme, görseli bir bütün olarak algılama, parça bütün ilişkisini kurma, görsellerdeki ayrıntıları farkederek görseller arasındaki benzerlik ve farklılıkları görme, farklı görseller arasında ilişkiler kurma, görselleri oluş sırasına göre sıralama ve açıklama, görselin kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri ifade etme, verilen görsellerin temasını bulma, görsel üzerinde verilen yönergeye uygun olarak işlem yapma (örneğin; haritada veya krokiye tarif edilen yeri bulma vb), görsellerdeki eksiklikleri fark etme, izlenen film-belgesel vb. görselleri yorumlama, tablo- ve grafik okuma, görsellere ilişkin kazanımları pekiştirme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu süreçte kâğıt-kalem çalışmalarının yanı sıra drama etkinlikleri, grup çalışmaları, oyunla öğretim, yaparak gösterme gibi yöntem-tekniplerden yararlanılmış, aynı zamanda kısa video, kısa film, belgesel gibi medya ürünleri ile büyük boyutlu görseller, lego, oyun hamuru gibi materyaller kullanılmıştır. Öz olarak öğrencilerin görsel okuma becerilerine ait temel kavram ve becerileri edinmesine yönelik etkinlikler programın ilk aşamasını, bu becerileri doğru ve etkili bir biçimde kullanmasına yönelik etkinlikler ise ikinci aşamasını oluşturmaktadır.

Yaklaşım olarak Semiyolojik-Geleneksel yaklaşımın benimsendiği program gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen görsel okuma kazanımlarından, gerekse yurtiçi ve yurtdışında konuyla ilgili yapılan ilgili araştırma bulgularından uzaklaşmadan araştırmacı tarafından özgün bir nitelikte yapılandırılmıştır.

3.5.3. Görsel Okuma Eğitim Programı'nın Uygulanması

Görsel Okuma Eğitim Programı'nın uygulama aşaması İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alındıktan sonra İstanbul İli Fatih İlçesi'nde bulunan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir (Resmi izin yazısı: Ek-4). Okul genel olarak sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altı olarak sınıflandırılabilir ailelerin çocuklarının bulunduğu bir kurum görünümündedir. Bina ve derslik olarak yeni ve yeterli düzeydedir. Öğrencilere ait bir satranç odası, etkinliklerin düzenlendiği konferans (etkinlik) salonu, kapalı spor salonu ve orta büyüklükte bir bahçesi bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması için resmi izinler alındıktan sonra uygulama için planlanan iki okuldan birisinin ilkokul kısmı başka bir kuruma taşınıp ortaokul olarak devam ettiği için uygulama sadece bir okulda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocukla birlikte yürütülmüştür. Deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen 20 oturumluk Görsel Okuma Eğitim Programı uygulanırken kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiş, 10 haftalık süreç boyunca öğrenciler eğitim dışındaki zamanlarda kendi sınıflarında öğrenimlerine devam etmişlerdir. Uygulanan eğitim programı araştırmacının kendisi tarafından yönetilmiş ve uygulanmıştır. Görsel Okuma Eğitim Programı 17 Kasım 2014 ve 23 Ocak 2015 tarihleri arasındaki 10 haftalık sürede uygulanmıştır. Çalışma haftada iki gün, salı ve perşembe günleri 4. ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan bir oturum uygulanan etkinliklere ait giriş, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla birlikte bir ders saatinde bitecek şekilde yapılandırılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenciler uygulama gün ve saatinde sınıf öğretmenlerinin gözetiminde okulda uygulamanın yapılacağı salona getirilmiş, uygulama sonrasında ise araştırmacı tarafından kendi sınıflarına teslim edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda toplam 5 adet birinci şubesinin bulunması ve 207 öğrenci arasından seçim yapılması çalışmanın güvenilirliğine dair zemin oluşturmuştur. Aksi halde birbirine eşit gruplar oluşturmak

için sadece bir kurumda değil birden fazla kurumda çalışma yapmak gerekebilir; uygulama aşamasında öğrencilerin farklı kurumlardan bir araya gelmesinde okul yönetimi, öğrenci velileri ve öğrencilerin transferi açısından sorunlar olabilirdi. Bu nedenle araştırma öncesinde ön incelemeler yapılmış ve öğrenci sayısı, sosyo-ekonomik düzey, okulların ulusal düzeyde yapılan sınavlardan elde etmiş oldukları başarı düzeyi gibi bir takım faktörler göz önünde bulundurulmuştur.

Program yapısal olarak görsel okuma becerilerinin “edinimi” ve “kullanımı” olmak üzere 2 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrencilerin görsel okuma becerileri güçlendirilmeye çalışılırken, ikinci aşamada bu beceri alanlarını kullanabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri etkinliklere ağırlık verilmiştir. Ancak bu iki aşamayı kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bazı alanlarda çalışma grubunda yer alan öğrenciler arkadaşlarına göre daha yeterli iken, bazı alanlarda diğerlerinden geride olabildiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle programa ait iki bölümü bir bütün olarak kabul edip öğrencilerin aktif katılımı, hazırbulunuşluk düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumları, sözel beceri alanları gibi dış faktörler göz önünde bulundurularak uygulama aşaması bireysel ve grup çalışmalarına olanak verecek şekilde biçimlendirilmiştir.

Programın uygulama aşaması genel hatları ile kâğıt-kalem çalışmalarına dayanmakta ise de programın zenginliği ve öğrencilere katkı sağlayıp ilgili beceri alanlarında ilerleme kaydedebilmeleri için farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Görsel okuma becerisi öğrencinin öğrenim hayatı boyunca kullanabileceği en önemli beceri alanlarından birisi olmakla birlikte, günlük yaşamın da vazgeçilmez parçalarından birisidir. Şehirleşmenin her geçen gün ivme kazandığı ülkemizde birey günlük hayatında televizyon reklamları, diziler, sinemalar, sokak ve caddelerde yer alan reklam panoları, cep telefonları, -tablet, masaüstü, dizüstü-bilgisayarlar aracılığıyla sürekli görsel öğelerle iç içe yaşamaktadır. Teknolojik ürün patlamasının bir sonucu olarak oluşan bu yeni senaryodan küçük yaştaki çocuklar da etkilenmektedir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) öğrencilerin günlük yaşamlarında metinlerden çok olaylarla, filmlerle, internet ortamıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuğun eğlence dünyasında “çizgi film” ve “oyun” önemli bir yere sahiptir. Özellikle televizyon ve mobil cihazlardan kolayca erişim imkânı bulan çocukların

görsel okuma beceri alanında yeterli olması sadece öğrenim hayatında değil, günlük hayatında da kullanabileceği bir gerekliliktir. Öğrencinin kendisine herhangi bir yolla sunulan görsel öğeyi yanlış yorumlamaması, görselde bulunan ayrıntıları fark edebilmesi, görsele ait çıkarımlar yaparak çeşitli alanlarla ilişkiler kurabilmesi, görselden hareket ederek hayal gücünü, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmesi ve dil becerileri olarak sözel veya yazılı olarak kendisini doğru ifade edebilmesi için görsel okuma beceri alanını diğer beceri alanları ile birlikte eş zamanlı olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilere kağıt-kalem çalışmalarının yanı sıra öykü, resim, kısa film, video, yapboz-lego gibi görsel eğitsel araçlar kullanılmış; drama, grup çalışması, eğitsel oyun, tartışma gibi farklı yöntem ve tekniklerle program zenginleştirilmiştir. LeCompte ve Bauml (2012) çocukların yapbozlardan hoşlandıklarını ve onlar yap-boz parçaları arasındaki ilişkiyi görmek ve yorumlamak için görüntüyü “okumaya” meyilli olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde görsel içerikli eğitsel videoların, ilgi çekici resimlerin, öğrencinin ilgi ve merakını ayakta tutacak resimlerle donatılmış bir etkinliğin kullanımını öğrencilerin öğretim faaliyetlerinde daha aktif olmalarını sağlayacaktır.

Görsel Okuma Eğitim Programı oturumları genel olarak Tablo 3.2’deki plan taslağına dayanılarak yapılandırılmıştır. Etkinlik planının ilk bölümü etkinliğin adını ve süresini içermektedir. İkinci bölümde ise etkinliğin hangi amaçla yapıldığı, öğrencilere sunacağı kazanımları, kullanılan yöntem ve teknikleri, kullanılan eğitsel araç-gereçleri, etkinliğin akışını, kısa özeti ve kapanış bölümlerini içermektedir. Üçüncü bölüm yapılan etkinliklerin değerlendirme ve geribildirim aşamalarını kapsarken planın son bölümünde her etkinliğe ait uygulama aşamasına ait açıklamalar yer almaktadır. Uygulanan etkinliklere ait örnek ders planı ekte sunulmuştur (Ek-5). Ayrıca Görsel Okuma Eğitim Programının uygulama aşamasında yer alan oturumlardaki etkinliklerde kullanılan veya kullanılabilir nitelikte olan görsel etkinliklere çalışmanın sonunda yer verilmiştir (Ek-6: Görsel Okuma Eğitim Programı Etkinlik Örnekleri).

Tablo 3-2: Plan Taslağı

BÖLÜM I	
Etkinlik Adı	
Sınıf	
Önerilen Süre	
Oturum	
BÖLÜM II	
Amaç	
Kazanımlar	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç Gereçler	
Ders Mekânı	
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
Özet	
Kapanış	
BÖLÜM III	
Ölçme ve Değerlendirme	

Eğitim programı 20 oturumda tamamlanmıştır. Programın ilk oturumunda çocuklara program hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklara, haftanın hangi günleri birlikte faaliyet yapılacağı, birlikte faaliyet yaparken hangi kurallara dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Programda yer alan oturumlar aşağıdaki kazanımlara ve plana göre uygulanmıştır.

OTURUMLAR

PROGRAMIN 1. AŞAMASI

Programın birinci aşamasında görsellere ilişkin kavramların kazanımına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Oturumların içeriği aşağıda verilmiştir.

1. Oturum: Tanışma ve renkler

2. Oturum: Sayılar

- 3. Oturum:** Çizgi-nokta çalışmaları, temel geometrik şekiller
- 4. Oturum:** Altında-üstünde, üzerinde, etrafında, solda-sağda, önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzakta-yakında, içinde-dışında
- 5. Oturum:** Büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk, uzunluk-kısalık, bütün-parça ilişkisi, bütün-yarım ilişkisi (iki eş parça)
- 6. Oturum:** Eş nesnelere, örüntü çalışmaları
- 7. Oturum:** Takvim üzerinde gün ve ay kavramları, saat üzerinde yelkovan ve akrep kavramları, para kavramı
- 8. Oturum:** Duygularımız, trafik işaretlerinin anlamları, 4 mevsim, yapay ve doğal objeler

PROGRAMIN 2. AŞAMASI

- 9. Oturum:** Verilen görselleri eşleştirme
- 10. Oturum:** Görseli bir bütün olarak algılama, parça bütün ilişkisini kurma
- 11. Oturum:** Görsellerdeki ayrıntıları farkederek görseller arasındaki benzerlik ve farklılıkları görme
- 12. Oturum:** Farklı görseller arasında ilişkiler kurma
- 13. Oturum:** Görsellerdeki eksiklikleri fark etme
- 14. Oturum:** Görselleri oluş sırasına göre sıralama ve açıklama
- 15. Oturum:** Görselin kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri ifade etme
- 16. Oturum:** Görsel üzerinde verilen yönergeye uygun olarak işlem yapma (Örneğin; haritada veya krokide tarif edilen yeri bulma vb)
- 17. Oturum:** Verilen görsellerin temasını bulma
- 18. Oturum:** İzlenen film-belgesel vb. görselleri yorumlama
- 19. Oturum:** Tablo- ve grafik okuma
- 20. Oturum:** Görsellere ilişkin kazanımları pekiştirme ve değerlendirme

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada öncelikle Görsel Okuma Eğitim Programı'nın etkililiğini test etmeye yönelik elde edilen verilerin analizinde, ön-test olarak uygulanan Görsel Okuma Ölçeği'nden elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deney grubundaki öğrencilere "Görsel Okuma Eğitim Programı" uygulanmıştır. Eğitim programının ardından hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere son-test uygulanmıştır. Yapılan analizlerde çalışmanın deneysel olması nedeni ve öğrenci sayısının düşük olmasına bağlı olarak non-parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği'nin ön-test ve son-test uygulamasından elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere Non-Parametrik Mann Whitney-U ve Wilcoxon Z testleri kullanılmıştır.

Ayrıca çalışma kapsamında 207 öğrenciye Görsel Okuma Ölçeği ile birlikte Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında elde edilen veriler Bağımsız Grup t testi, Non-Parametrik Mann Whitney U testi, Non-parametrik Kruskal-Wallis testi, Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-Hoc Tamhane's testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için veriler; rassal ve bağımsız olarak elde edilmesi, normal dağılması, en az interval ölçek kullanılması, ana kitle varyanslarının homojen olması gibi koşullarla birlikte, her testin kendine has ek koşulları vardır. Veriler, çoğu zaman parametrik testlerin uygulanma koşullarını karşılayamadıklarından, içerisinde katı varsayımların bulunmadığı, nonparametrik testler kullanılabilir. Nonparametrik testler için çoğu zaman, verilerin rassal ve bağımsız olarak elde edilmesi ve nominal veya ordinal ölçek kullanılması yeterlidir (Karagöz, 2010). Bu bilgiler ışığında ve kullanılan analizde yer alan gruptaki öğrenci sayısına göre çalışmada elde edilen veriler parametrik ve non-parametrik teknikler ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmış ve elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ardından araştırmada uygulanan Görsel Okuma Beceri Eğitim Programı için ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatistiksel işlemlerden elde edilen bulgulara son olarak da 207 öğrencinin Görsel Okuma Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan istatistiksel işlemlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VE KİŞİSEL BİLGİLERE AİT BULGULAR

Aşağıdaki bulgular, 207 öğrencinin her birine araştırmacı ve bir yardımcı araştırmacı tarafından Görsel Okuma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu tek tek uygulanarak elde edilmiştir. Bu bölümde bulgular frekans ve yüzde değerleri olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4-1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	111	53,6
Erkek	96	46,4
Toplam	207	100,0

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi, örneklem grubu 111 (%53,6) kız ve 96 (%46,4) erkek olmak üzere toplam 207 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4-2: Anne Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Çalışma Durumu	f	%
Anne Çalışıyor	72	34,8
Anne Çalışmıyor	135	65,2
Toplam	207	100,0

Tablo 4-2'de görüldüğü gibi, örneklem grubu oluşturan öğrencilerin annelerinin 72'si (% 34,8) çalışmakta ve 135'i (% 65,2) çalışmamaktadır.

Tablo 4-3: Baba Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Çalışma Durumu	f	%
Baba Çalışıyor	198	95,7
Baba Çalışmıyor	9	4,3
Toplam	207	100,0

Tablo 4-3'te görüldüğü gibi, örneklem grubu oluşturan öğrencilerin babalarının 198'i (%95,78) çalışmakta ve 9'u (%4,3) çalışmamaktadır.

Tablo 4-4: Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
Tek Çocuk	19	9,2
1 Kardeş	79	38,2
2 Kardeş	53	25,6
3 veya Daha Çok Kardeş	56	27,1
Toplam	207	100,0

Tablo 4-4'te görüldüğü gibi, örneklem grubu oluşturan öğrencilerin babalarının 19'u (%9,2) tek çocuk olup; 79'unun (38,2) 1 kardeşi, 53'ünün (25,6) 2 kardeşi, 56'sının (27,1) 3 veya daha çok kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 4-5: Anaokuluna Gitme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Anaokuluna Gitme Durumu	f	%
Anaokuluna Gitmiş	142	68,6
Anaokuluna Gitmemiş	65	31,4
Toplam	207	100,0

Tablo 4-5'te görüldüğü gibi, örneklem grubu oluşturan öğrencilerin babalarının 142'si (%68,6) anaokuluna gitmiş ve 65'i (%31,4) anaokuluna gitmemiştir.

Tablo 4-6: Evde Bilgisayar Kullanma Sıklığı için Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgisayar Kullanma Sıklığı	f	%
Evde Bilgisayar Yok	63	30,4
Günde 1 Saatten Az	110	53,1
Günde 1 Saatten Çok	34	16,4
Toplam	207	100,0

Tablo 4-6’da öğrencilerin evde bilgisayar kullanma durumları incelendiğinde, öğrencilerin 63’ü (%30,4) evde bilgisayarları olmadığını belirtmiş, 110’u (%53,1) günde 1 saatten az, 34’ü (%16,4) ise günde 1 saatten çok bilgisayar oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4-7: Küçük Yaşta Kitap Okunması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kitap Okuma Durumu	f	%
Evet	99	47,8
Hayır	108	52,2
Toplam	207	100,0

Tablo 4-7’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 99’una (%47,8) ailesi veya bir yakını küçük yaşta kitap okumuş, 108’ine (%52,2) ise kitap okumamıştır.

Tablo 4-8: Evde Televizyon İzleme Sıklığı için Frekans ve Yüzde Değerleri

Televizyon İzleme Sıklığı	f	%
Evde Televizyon Yok	11	5,3
Günde 1 Saatten Az	95	45,9
Günde 1-3 Saat	45	21,7
Günde 3 Saat ve Üzeri	56	27,1
Toplam	207	100,0

Tablo 4-8’de görüldüğü gibi, örneklem grubu oluşturan öğrencilerin televizyon izleme durumları incelendiğinde, öğrencilerin 11’inin (%5,3) evinde televizyon olmadığı, 95’inin (%45,9) günde 1 saatten az, 45’inin (%21,7) günde 1-3 saat, 56’sının ise (%27,1) günde 3 saatten fazla televizyon izledikleri görülmektedir.

4.2. GÖRSEL OKUMA EĞİTİM PROGRAMI DENEY VE KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde deneysel modelde kullanılan ön-test ve son-test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1- Deney ve kontrol grubu, “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Birinci denencenin sınanması amacı ile deney ve kontrol grubunun ‘Görsel Okuma Ölçeği’nin ön-test uygulamasından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4-9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği Ön-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	16	16,25	260,00			
Kontrol	16	16,75	268,00	124,000	-0,152	0,879
Toplam	32					

p>.05

Tablo 4-9’da görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği Ön-test puanları arasındaki farkı incelemek için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Denence 2- Deney grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

İkinci denencenin sınanması amacı ile deney grubunun ‘Görsel Okuma Ölçeği’nin ön-test ve son-test uygulamasından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4-10: Deney Grubu Görsel Okuma Ölçeği Öntest - Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Ön-test	Pozitif Sıralar	16	8,50	136,00	-3,521	0,000
Son-test	Eşit	0				
	Total	16				

p<.01

Tablo 4-10’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin görsel okuma öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin görsel okuma son-test puanları (Ortalama = 97,19; SS=3,146) ön-test puanlarından (Ortalama = 53,69, SS=15,129) yüksektir.

Denence 3- Kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Üçüncü denencenin sınanması amacı ile kontrol grubunun ‘Görsel Okuma Ölçeği’nin ön-test ve son-test uygulamasından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4-11: Kontrol Grubu Görsel Okuma Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	3,00	9,00		
Ön-test	Pozitif Sıralar	2	3,00	6,00		
Son-test	Eşit	11			-,447	0,655
	Total	16				

p>.05

Tablo 4-11’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin görsel okuma öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin görsel okuma son-test puanları ile (Ortalama = 54,69; SS=14,545) ön-test puanları (Ortalama = 55,00, SS=13,292) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Denence 4- Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin “Görsel Okuma Ölçeği” son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Dördüncü denencenin sınanması amacı ile deney ve kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği”nin son-test uygulamasından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4-12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	16	24,50	392,00			
Kontrol	16	8,50	136,00	,000	-4,895	0,000
Toplam	32					

p<.01

Tablo 4-12’de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği son-test puanları arasındaki farkı incelemek için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son-test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3. GÖRSEL OKUMA ÖLÇEK PUANLARI İLE KİŞİSEL BİLGİ FORMUNDAKİ MADDELERİN İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR

Bu kısım araştırmanın ilişkisel tarama modeline ait bulguları içermektedir. Örneklem grubunda yer alan 207 tane ilkökul birinci sınıf öğrencisinin Görsel Okuma Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan bir takım değişkenler arasında ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Aşağıda verilen bulgular bu analizlere aittir.

Tablo 4-13: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t testi		
						t	Sd	p
Görsel Okuma	Kız	112	83,5714	17,24791	1,62977	-1,219	206	,224
	Erkek	96	86,1979	13,15384	1,34251			

p>.05

Tablo 4-13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-14: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Anne Çalışıyor Mu?	N	X	SS	SH _x	t testi		
						t	Sd	p
Görsel Okuma	Evet	72	84,1667	17,09542	2,01472	-0,509	125,379	0,612
	Hayır	135	85,3704	14,39877	1,23925			

p>.05

Tablo 4-14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanları ile öğrencilerin annelerinin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-15: Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Baba Çalışıyor Mu?	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Evet	198	104,26	20643,00			
Hayır	9	98,33	885,00	840,000	-0,295	0,768
Toplam	207					

p>.05

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, baba çalışma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-16: Görsel Okuma Puanlarının Öğrencinin Anaokuluna Gitme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Anaokuluna Gitme	N	X	SS	SH _x	t testi		
						t	Sd	p
Görsel Okuma	Evet	142	86,5141	14,43977	1,21176			
	Hayır	65	81,5385	16,81524	2,08567	2,183	205	,030

p<.05

Tablo 4-16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının Öğrencinin Anaokuluna Gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka

rastlanmıştır. Anaokuluna gitmiş olan öğrencilerin Görsel Okuma puanları, anaokuluna gitmemiş olan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-17: Görsel Okuma Puanlarının Öğrenciye Küçük Yaşta Resimli Kitap Okunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Öğrenciye Kitap Okunması	N	X	SS	SH _x	t testi		
						t	Sd	p
Görsel Okuma	Evet	99	83,8384	17,15518	1,72416	-0,998	205	0,319
	Hayır	108	85,9722	13,50767	1,29978			

p>.05

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının küçükken öğrenciye bir yakınının büyük resimli kitaplar okuması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-18: Görsel Okuma Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Görsel Okuma	Tek çocuk	19	121,24	10,759	3	0,013
	1 Kardeş	79	112,59			
	2 Kardeş	53	107,46			
	3 veya Daha Çok Kardeş	56	82,75			
	Toplam		207			

p<.05

Tablo 4-18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Non-parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu

farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, ikili gruplar halinde non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4-19: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-1 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Tek Çocuk	19	53,13	1009,50			
1 Kardeş	79	48,63	3841,50	681,500	-0,634	,526
Toplam	98					

p>.05

Tablo 4-19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (Tek çocuk - 1 kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-20: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-2 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Tek Çocuk	19	40,13	762,50			
2 Kardeş	53	35,20	1865,50	434,500	-,898	,369
Toplam	72					

p>.05

Tablo 4-20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (Tek çocuk - 2 kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-21: Kardeş Sayısı (Tek çocuk-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Tek Çocuk	19	47,97	911,50			
3 ve Üzeri Kardeş	56	34,62	1938,50	342,500	-2,338	0,019
Toplam	75					

p<.05

Tablo 4-21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (Tek Çocuk - 3 ve üzeri kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Tek çocuk olanların puanları, 3 veya daha çok kardeşi olanlardan daha yüksektir.

Tablo 4-22: Kardeş Sayısı (1 kardeş-2 kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
1 Kardeş	79	67,76	5353,00			
2 Kardeş	53	64,62	3425,00	1994,00	-0470	0,638
Toplam	132					

p>.05

Tablo 4-22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (1 kardeş - 2 kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-23: Kardeş Sayısı (1 kardeş-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
1 Kardeş	79	76,21	6020,50			
3 veya Üzeri Kardeş	56	56,42	3159,50	1564,300	-2,940	0,003
Toplam	135					

p<.01

Tablo 4-23'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (1 kardeş - 3 ve üzeri kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1 kardeşi olanların puanları, 3 veya daha çok kardeşi olanlardan daha yüksektir.

Tablo 4-24: Kardeş Sayısı (2 kardeş-3 ve üzeri kardeş) Değişkenine Göre Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
2 Kardeş	53	61,64	3267,00			
3 Kardeş	56	48,71	2728,00	1132,300	-2,159	0,031
Toplam	109					

p<.05

Tablo 4-24'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, Kardeş Sayısı (2 kardeş -3 ve üzeri kardeş) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 2 kardeşi olanların puanları, 3 veya daha çok kardeşi olanlardan daha yüksektir.

Tablo 4-25: Görsel Okuma Puanlarının Bilgisayarda Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve \bar{x} Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Evde Bilgisayar Yok	63	79,84	18,793	G.Arası	2913,84	2	1456,922		
Günde 1 Saatten Az	110	88,27	12,067	G. İçi	45685,67	204	223,949	6,506	,002
Günde 1 Saatten Çok	34	83,67	15,487	Toplam	48599,52	206			
Toplam	207	84,95	15,359						

p<.01

Tablo 4-25'te görüldüğü gibi, Görsel Okuma puanlarının evde bilgisayar başında geçirilen süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağını belirlemek amacıyla uygulanan Levene's testi sonucuna göre (L=8,697; Sd=2, 204; p<.01), Tamhane testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4-26 : Görsel Okuma Puanlarının Bilgisayarda Geçirilen Süre Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

Bilgisayar (İ)	Bilgisayar (J)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	P
Evde Bilgisayar Yok	Günde 1 Saatten Az	-8,43146*	2,63251	,006
	Günde 1 Saatten Çok	-3,83520	3,55825	,633
Günde 1 Saatten Az	Evde Bilgisayar Yok	8,43146*	2,63251	,006
	Günde 1 Saatten Çok	4,59626	2,89457	,317
Günde 1 Saatten Çok	Evde Bilgisayar Yok	3,83520	3,55825	,633
	Günde 1 Saatten Az	-4,59626	2,89457	,317

p<.01

Tablo 4-26’da görüldüğü gibi Görsel Okuma puanlarının evde bilgisayar başında geçirilen süre değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, günde 1 saatten az bilgisayarda vakit geçiren öğrencilerin Görsel Okuma puan ortalamalarının, evde bilgisayar olmayan ve günde 1 saatten çok bilgisayarda zaman geçiren öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-27: Görsel Okuma Puanlarının Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Görsel Okuma	Evde Televizyon Yok	11	51,50	15,718	3	0,001
	Günde 1 Saatten Az	95	111,80			
	Günde 1-3 Saat	45	117,39			
	Günde 3 Saat ve Üzeri	56	90,32			
	Toplam	207				

p<.01

Tablo 4-27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Non-parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, ikili gruplar halinde non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4-28: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde Televizyon Yok – Günde 1 Saatten Az) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evde Televizyon Yok	11	25,86	284,50			
Günde 1 Saatten Az	95	56,70	5386,50	218,500	-3,191	0,001
Toplam	106					

p<.01

Tablo 4-28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Günde 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerin görsel okuma puanları, evde televizyon olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-29: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde Televizyon Yok – Günde 1-3 Saat) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evde Televizyon Yok	11	13,45	148,00			
Günde 1-3 Saat	45	32,18	1448,00	82,000	-3,494	0,000
Toplam	56					

p<.01

Tablo 4-29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Günde 1-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin görsel okuma puanları, evde televizyon olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-30: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Evde Televizyon Yok – Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evde Televizyon Yok	11	24,18	266,00			
Günde 3 Saat ve Üzeri	56	35,93	2012,00	200,000	-1,846	0,065
Toplam	67					

p>.05

Tablo 4-30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, evde televizyon olmayan ve günde 3 saat ve üzeri televizyon izleyen öğrenci grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-31: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1 Saatten Az - Günde 1-3 saat) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Günde 1 Saatten Az	95	69,37	6590,50			
Günde 1-3 saat	45	72,88	3279,50	2030,000	-,487	0,626
Toplam	140					

p>.05

Tablo 4-31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, evde günde 1 saatten az ve günde 1-3 saat televizyon izleyen öğrenci grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-32: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1 Saatten Az - Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Günde 1 Saatten Az	95	81,73	7764,00			
Günde 3 Saat ve Üzeri	56	66,29	3712,00	2116,000	-2,125	0,034
Toplam	151					

p<.05

Tablo 4-32’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Günde 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerin görsel okuma puanları, günde 3 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-33: Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkeni ile (Günde 1-3 Saat - Günde 3 Saat ve Üzeri) Görsel Okuma Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Televizyon İzleme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Günde 1-3 Saat	45	58,33	2625,00			
Günde 3 Saat ve Üzeri	56	45,11	2526,00	930,000	-2,302	0,021
Toplam	101					

p<.05

Tablo 4-33'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Görsel Okuma puanlarının, günde ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Günde 1-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin görsel okuma puanları, günde 3 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularının tartışılıp yorumlanmasına ve sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ve eğitimcilerle yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek üzere bir eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geliştirilen eğitim programının, ilkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin görsel okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, öğrencinin bilgisayar başında bir günde geçirdiği ortalama süre, öğrencinin bir günde ortalama televizyon izleme süresi vb. değişkenlerin, görsel okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İstanbul İli Fatih İlçe'sinde yer alan bir devlet okulunun birinci sınıfına devam eden 32 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 16'sı deney, 16'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu, Görsel Okuma Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak eşitlenerek belirlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından hazırlanan 20 oturumlu Görsel Okuma Eğitim Programı deney grubuna uygulanmış, program toplam 10 haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubuna bu süreçte herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Program bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, "Görsel Okuma Eğitim Programı" alan deney grubunun son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan "Görsel Okuma Eğitim Programı" eğitimsel olarak deney grubunda yer alan tüm çocukların görsel okuma becerilerinin gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunmuştur.

Buna karşın "Görsel Okuma Eğitim Programı" almayan kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar

bulunamamıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar, görsel okuma becerilerine yönelik özel bir eğitim programına katılmadıkları için 10 hafta sonra yapılan ‘Görsel Okuma Ölçeği’nden benzer puanları almışlardır. Bu bulgu Görsel Okuma Eğitim Programı’na katılan öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişmesinde bu programın etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın denencelerine ilişkin bulgu ve tartışmalar aşağıda sıra ile verilmiştir.

Denence 1: *Deney ve kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.*

Bulgu 1: *Görsel Okuma Eğitim Programı’nın uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.*

Bu bulgu araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

Deney grubu olarak belirlenen birinci sınıf öğrencileri ile kontrol grubu olarak belirlenen birinci sınıf öğrencilerinin Görsel Okuma Ölçeği puanları açısından benzer özellikler gösterdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek üzere uygulanacak Görsel Okuma Eğitim Programı’nın etkililiğini sınavabilmek için deney ve kontrol grupları arasında eşit şartların sağlandığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 32 öğrenci uygulamanın yapıldığı okulda öğrenim gören 207 ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasından istatistiksel analizler yapıldıktan sonra ölçek puanları eşitlenerek oluşturulmuştur.

Karasar (1995), ön-test puanlarının karşılaştırılmasında arada önemli bir ayrım yoksa yalnızca son-test puanları kullanılarak ortalamalar arası farkın sınındığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması deneysel olarak gerçekleştirilecek olan bu çalışmaya uygun zemini hazırlamıştır.

Denence 2: *Deney grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test lehinde anlamlı bir fark vardır.*

***Bulgu 2:** Deney grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test lehinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.*

Bu bulgu araştırmanın ikinci denencesini doğrulamaktadır. Deney grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında son-test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizin sonucunda deney grubunun eğitimden önce aldıkları puanların, verilen ‘Görsel Okuma Eğitim Programı’ sonrasında anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak uygulanan Görsel Okuma Eğitim Programı’nın “etkili” bir program olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu tablo, çocukların görsel okuma becerilerinin gelişmesinde verilecek olan beceri eğitimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan görsel okuma becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencilere eğitim yolu ile görsel okuma becerilerinin kazandırılabilirdiği görülmektedir. Draper (2010) görselliğin çeşitli dersler ve etkinliklerle geliştirilebilen bir alan olduğunu ifade etmektedir. Kuru (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacı ile tarama modelindeki bir çalışmada; 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.

Aynı şekilde Wittrock (1986)’a göre, görselleştirmenin öğrenmeye katkısını ortaya çıkarmaya dönük birçok araştırma yapılmıştır. Bu tür araştırma bulgularının büyük çoğunluğu görselleştirme ve canlandırmanın öğrenme ve hatırlama miktarını artırdığını ortaya koymuştur (Akt. Yıldız, 2002). Paivio (1979)’a göre, öğretilen konunun somutluğu ile hafızada canlandırma ve hatırlama arasında ciddi bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yeni konu ne kadar çok somut bir biçimde sunulursa, o oranda zihinde canlandırılır; ne kadar soyut sunulursa, o oranda

zihinde canlandırılmaz ve hatırlanamaz. Resim ve görsel canlandırmaların, zihinsel gelişimi etkilediği literatürde de vurgulanmıştır.

Samuels (1970), 1938-1969 yılları arasında resimlerin öğrenmeye, kavramaya ve tutumlara etkisinin araştırıldığı 23 çalışmayı incelemiş ve bu araştırma neticesinde resimli materyallerin yazılı materyallerle birlikte kullanımının öğrenme için gerekli olduğu, kavrama konusunda etkisinin olduğu ve tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır (Akt. Kuvvetli, 2008).

Görsel okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgi, verici metinlerde anlam kurma düzeylerine etkisi konulu araştırmasında 27'si deney, 26'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 53 öğrenci ile yapılan deneysel çalışmanın sonucunda görsel okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle anlam kurma, ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerine geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir (Akçam, 2006).

Bir diğer çalışmada ise ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Çam, 2006). Alanda yapılan diğer çalışmalar görsel okuma becerilerinin gelişiminin öğrencinin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerini ve eleştirel okuma becerisini geliştirdiğini, yorum becerisine katkı sağladığını, anlam kurma, ana fikri- yardımcı fikirleri bulma ve özetleme konusunda öğrenciyi desteklediğini ve akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı öğrencilerin görsel okuma becerisi geliştirmekle aynı zamanda pek çok alana da hizmet etmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunması hem görsel okuma beceri alanının geliştirilebilir bir beceri olduğunu, hem yapılandırılan programın etkili bir program olduğunu hem de geliştirilen görsel okuma becerisinin diğer beceri alanları ve gelişim düzeylerinde de olumlu sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Begoray (2001), “Sınıfta Görsel Okuma” adlı araştırmasında öğretmenlerin, görsel okumayı, sınıfta yapılan çalışmalarda öğretim yöntemleriyle nasıl birleştirdikleri konusunu araştırmıştır. Derslerde kullanılan görsel tekniklerin, öğrencilerin okudukları ve işledikleri konuları kavramalarında önemli bir katkı sağladığı ve böylece öğretmenlerin de öğrenmenin ne kadar başarılı olduğunu görmelerine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır (Akt. Kuvvetli, 2008).

Wu ve Newman (2008)’in görsel okuryazarlıkla ilgili yaptıkları çalışmada ise ders öncesi ve ders sonrası yapılan anketlere göre öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık odaklı eğitim programına olumlu tepkiler verdikleri ifade edilmiştir.

Ergin (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik olarak uygulanan “Görsel Okuma Programı”nın öğrencilerin bilişsel işlem performansları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36 öğrenciye CAS (Cognitive Assessment System) uygulanmıştır. Ardından bu öğrencilere “Görsel Okuma Programı” haftada iki kez 30 dakika süre ile ve toplam 20 oturum boyunca uygulanmıştır. Programın içeriği oluşturulurken görsel hikâye kartlarının kitapçık şeklinde kullanıldığı ve içeriğinin de hazırlık sınıfı yaş düzeyine uygun hikâyelerden oluşan “Pocket Stories” materyallerinden, büyük boy (Big Book) görsel okuma kitaplarından, “Zoom” olarak tanımlanan özel tasarım kitaplardan, çalışma sayfalarından, çeşitli oyuncak ve oyunlardan oluşan materyallerden yararlanılmıştır. “Görsel Okuma Programı”nın bilişsel işlem performansları üzerine etkililiğini belirlemeye yönelik tek gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öntest sonuçları, son-test sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgu da görsel okuma eğitiminin bilişsel işlem performanslarına olan etkisini incelemesi ve yapılan araştırmayı desteklemesi açısından dikkat çekmektedir.

***Denence 3:** Kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.*

***Bulgu 3:** Kontrol grubunun “Görsel Okuma Ölçeği” ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmanın üçüncü denencesini doğrulamaktadır.*

Görsel Okuma Eğitim Programı'nın uygulanmadığı kontrol grubunun bu araştırma kapsamında hedeflenen amaca ulaşamaması yukarıda da belirtildiği gibi beklenen öngörünün gerçekleştiğini göstermektedir. Deney grubuna 10 hafta boyunca uygulanan Görsel Eğitim Programı süresince kontrol edilemeyen faktörlerin (öğrencilerin sınıf içerisinde kendi öğretmenlerinden aldığı eğitimler, okul içinde veya dışında katıldıkları görsel içerikli etkinlikler, karşılaştıkları görsel okumayı destekleyecek uyaranlar gibi), kontrol grubunda istedik hedeflere ulaşma düzeyleri açısından olumlu yönde bir artışa ve anlamlı derecede bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ait öğrencilerin uygulamanın yapıldığı okulda bulunan 5 farklı şubeden seçildiğini ve uygulanan eğitim saatleri dışında aynı ortamlarda eğitim aldıkları düşünüldüğünde, kontrol edilemeyen dış faktörlerin öğrencileri benzer yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı çıkmaması üçüncü denenceyi desteklemektedir.

***Denence 4:** Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin “Görsel Okuma Ölçeği” son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.*

***Bulgu 4:** Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin “Görsel Okuma Ölçeği” son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.*

Bu bulgu araştırmanın dördüncü denencesini doğrulamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, görsel okuma eğitimi alan deney grubundaki ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin, kontrol grubundaki öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında görsel okuma becerilerinde ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilerin, görsel okuma becerilerinin ise gelişme göstermediği belirlenmiştir.

Palmer ve Matthews (2015) tarafından yapılan bir senelik eğitim programı şeklinde yapılandırılan programda 16 öğrenciye görsel okuryazarlık etkinlikleri uygulanmış ve son-test puanlarına göre öğrencilerin programın sonunda görsel okuryazarlık becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Yine bir başka araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuduklarını anlama düzeylerinin, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı olarak farklılaştığı

belirlenmiştir (Kaldan, 2007). Temizkan ve Bağcı (2008) tarafından 110 öğretmen ile yapılan bir çalışmada; öğretmenler, programda yer alan görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini % 76,6 oranında geliştirdiğini tespit edilmiştir.

AGAM programı okul öncesi öğrencilere görsel okuryazarlığı öğretmek için hazırlanmış bir programdır ve 1983 yılında İsrail’de 3-6 yaş arası çocuklara farklı sınıflarda uygulanmıştır. 1985-1987 yılları arasında uygulanan programın ikinci basamağı nitel ve nicel bir takım esaslara göre değerlendirilmiştir. Programın çalışma grubunda deney ve kontrol grubu şeklinde 25’er tane okul öncesi sınıf seçilmiştir. Programın sonuçlarına göre AGAM programında yer alan çocukların görsel kavramları tanımlama ve uygulama alanında diğer çocuklardan daha yeterli oldukları; ayrıca motor becerileri gerektiren görevlerde ve matematiksel hazırbulunuşluk konularında daha yüksek puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Doğal gözlemlere dayanarak programa katılan öğrencilerin hevesli oldukları ifade edilmiştir (Eylon, Rosenfeld, Razel, Ben-Zvi ve Somech,1990).

Kuvvetli (2008) tarafından yapılan “Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisinin Araştırılması” isimli çalışmada ön-test son-test gruplu deneysel desen kullanılmış ve Fizik dersleri kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle işlenirken deney grubuna görsel okuma ağırlıklı bir yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin fizik dersi hareket ve optik konusundaki başarılarının arttırılmasında görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel okuryazarlığın geleneksel dil becerilerine olan etkisini incelemek için göçmen çiftçi ailelerin çocuklarına 6 haftalık eğitim boyunca fotoğraf makinesi, film ve rehber temin edilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin dil becerileri ve okuma kabiliyetleri kontrol grubunda yer alan öğrencilerden yüksek bulunmuştur (Fransecky, 1972).

Bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin görsel okuma becerilerinin eğitim yolu ile geliştirilebildiğini göstermektedir. Bu durumda eğitim verilmediğinde, öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmelerinin tesadüflere bırakılmış olabileceği söylenebilir. Özellikle birinci sınıf

okuma-yazma becerilerinin ve diğ er temel becerilerin kazanılmaya başland ığı ilk sınıf düzeyidir. Öğrenciler bu becerileri kazanmaya ne kadar hazır olurlarsa bu becerileri kazanmak da o kadar kolaylaşabilir. Balun (2008)'un, ilköğretim I. kademed e uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğ i belirlemek üzere yapt ığı çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi olduğ u görüşünü benimsediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmeleri yapılandırılmış programlarla desteklenmelidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek üzere araştırma kapsamında hazırlanan 'Görsel Okuma Eğitim Programı'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu amaçla kullanılabilceğini düşündürmektedir.

Uygulanan Görsel Okuma Eğitim Programı'nın kavramsal bir temelinin olmasının, programın kendi içinde iki aşama şeklinde yapılandırılmasının da programın etkili olmasına katkı sağlad ığı söylenebilir. Öğrencilere ilk aşamada görsel okuma becerilerini güçlendirecek ilkokul birinci sınıf düzeyine uygun temel sayılar, renkler, çizgi-nokta, büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk, uzunluk-kısalık kavramları, uzamsal kavramlar ve takvim, saat, duygular gibi günlük hayatımızda sıkça karşımıza çıkan bir takım temel kavramlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca programın ikinci aşamasında sunulacak olan görseli bütün olarak görme, ayrıntıları ile görme, görselleri sıraya koyma, görseller arasındaki ilişkileri fark etme, görsel hakkındaki duygu ve düşünceleri ifade etme, görsellere bakarak belirli bir kurguda hikâye oluşturma gibi uygulama alanlarına yönelik edinmeleri gereken temel kavram ve becerilere alt yapı hazırlayacak olan etkinliklere yer verilmiştir. Programın ikinci aşamasında ise büyük boyutlu resimler, kısa film, görsel oyunlar, oyun hamurları, görsel içerikli hikâyeler gibi bir takım görsel unsur içeren konularda, görsel okuma becerilerinin kullanımına ve gelişimine olanak verilmiştir. Böylece öğrencilere aşama aşama görsel okuma becerileri kazandırılmaya ve güçlendirilmeye çalışılmıştır. Uygulanan programın, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri dikkate alınarak, birçok yöntemin kullanılmasını içerecek şekilde yapılandırılmasının, programın etkililiğ ini artıran bir başka neden olduğu düşünülmektedir.

Bu kısımda öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile Görsel Okuma Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilere ait bilimsel bulgular tartışılacaktır.

Bu bulgulara ait sonuçlardan ilki; *Görsel Okuma Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.*

Yukarıda sunulan araştırma sonuçları görsel okuma becerilerinin eğitim yolu ile kazandırılabilirliğini göstermektedir. Bu bulgu görsel okuma becerilerinin cinsiyetten ziyade görsel becerileri destekleyen diğer faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgudan hareket ederek öğrencinin kız veya erkek olmasının görsel okuma becerileri üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı; görsel okuma becerilerinin televizyon izleme, bilgisayar kullanma, okul öncesi eğitim alma gibi öğrencinin akademik ve günlük yaşamda karşılaştığı görsel okuma becerisi yaşantıları ile ilişkisi olabileceği söylenebilir. Arif ve Hashim (2010) 30'u birinci sınıf, 30'u ikinci sınıf, 30'u üçüncü sınıf toplam 90 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Çalışmada 3 farklı çalışma kağıdı kullanarak elde ettikleri bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri arasında bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma konusunda cinsiyet değişkenini inceleyen diğer çalışmalarda bulgulara benzer olarak öğrencilerin cinsiyet değişkeninde daha çok sosyal ve kültürel öğelerden daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Jones and Myhill, 2007 ; Milliard , 2001 ; Blair ve Sanford ; Akt. Arif ve Hashim, 2010).

Bayat ve Bütün (2013) tarafından yapılan 5-6 yaşındaki çocukların görsel göstergeleri anlama düzeylerine ilişkin yapılan çalışmada da cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim düzeyinin görsel göstergeleri anlamlandırmada istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Akaroğlu ve Dereli (2012)'nin çalışmasında da benzer şekilde cinsiyetin görsel algı üstünde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Baş ve Örs (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin görselleri geçmiş yaşantılarından yola çıkarak kendi öğrenmeleriyle yoğurup düşsel dünyasındaki kurgularla aktardıkları görülmüştür. Ayrıca toplumun onlara uygun gördüğü rollere göre kelimelere cinsiyet yüklemiştir. Resimleri yorumlarken,

erkek ve kız öğrencilerin kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarında kayda değer bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çam (2006) tarafından ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine dönük yapılan çalışmada ise bu araştırmanın bulgularından farklı olarak kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çiftçi (2007) tarafından yapılan çalışmada da “görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder” kazanımının cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bulgulara ait sonuçlardan bir diğeri; *Görsel Okuma Ölçeği puanları hem anne hem de baba çalışma-çalışmama durumlarına göre farklılık göstermemektedir.*

Bu sonuç öğrencinin anne-babasının çalışıp çalışmadığından ziyade onun görsel okuma uyaranları ile ne oranda karşılaştığı ile daha fazla ilişkili olabilir. Örneğin bu araştırmanın bulgularından olan öğrencinin televizyon izleme veya bilgisayarda zaman geçirmesi ile görsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların öğrencilerin maruz kaldıkları görsel uyaranların önemli etkisi olduğunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğrencinin anne veya babasının çalışıyor veya çalışmıyor olması, evde çocukları ile ne kadar vakit geçirebileceği ile de ilgili bir durumdur. Yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin görsel okuma ölçek puanlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne veya babanın evde olması veya olmamasından daha çok, öğrencinin ailesi tarafından öğrenim hayatına ne derece hazırlandığı, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeyde ne derece ilerleme kaydettiği söz konusudur. Anne veya babası çalışmadığı için genel itibariyle evde çocukları ile vakit geçiriyor ancak çocuğunun öğrenim hayatına dair becerileri kazanmasında desteklemiyor olabileceği gibi, çalışan bir ebeveynin çocuğu ile geçirdiği kısıtlı zamanları iyi değerlendirebilmesi de söz konusudur. Anne-babanın çalışıp çalışmama durumu ailenin sosyo-ekonomik yapısında da önemli bir faktördür. Bu noktadan hareketle anne-baba çalışma durumunun öğrencinin görsel okuma becerisine olan etkisinin bağımsız olduğu ve

ailenin çocuğu ile birlikte geçirilen vaktin niteliği ve birlikte yapılan görsel becerileri destekleyici faaliyetlerin daha önemli olduğu söylenebilir.

Bulgulara ait sonuçlardan biri; *okul öncesi eğitim alan ğrencilerin Görsel Okuma leği puanları okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.*

Okul ncesi eğitimin bir parçası olan anaokulları, öğrencileri ilköğretime hazırlama amacıyla en temel eğitim ve ğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Görsel okuma becerisinin erken yaşıarda kazandırılması bireyler için bir gerekliliktir. Düşünme beceri alanları ve dil becerileri ile ortak olarak güçlendirilmesi gereken görsel beceri alanının okul öncesi eğitimi alan öğrencilerde okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anaokullarında uygulanan plan ve etkinlikler incelendiğinde aşıağıdaki kazanımların görsel okuma becerilerini güçlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir:

- a) Nesne ya da varlıkları gözlemler (Nesne/varlığın adını, miktarını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, dokusunu, kokusunu, tadını, sesini, yapıldığı malzemeyi, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler).
- b) Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşıleştirir (Nesne/varlıkları miktarına, rengine, şeklinde, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşıleştirir. Eş nesne/varlıkları gösterir).
- c) Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar (Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, miktarına, kullanım amaçlarına, yapıldığı malzemeye, uzunluğuna göre gruplar).
- d) Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştıır (Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, dokusunu, uzunluğunu, kokusunu, sesini, yapıldığı malzemeyi, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştıır).
- e) Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar (Nesne/varlıkları renk tonlarına, byklğklilerine göre sıralar).
- f) Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular (Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir).

- g) Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır (Anne/babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne/babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze/amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler).
- h) Nesnelere örüntü oluşturur (Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler, tamamlar. Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur).
- i) Parça-bütün ilişkisini kavrar (Bir bütünün parçalarını söyler. Bütün ve yarımı gösterir. Bir bütünü parçalara böler. Parçaları birleştirerek bütün elde eder).
- j) Sanat eserlerinin değerini fark eder (Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir).
- k) Geometrik şekilleri tanıtır (Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler. Geometrik şekillerin özelliklerini söyler. Geometrik şekillere benzeyen nesnelere gösterir).
- l) Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıtır (Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler).
- m) Nesne grafiği hazırlar (Nesnelere kullanarak grafik oluşturur. Grafiği oluşturan nesnelere ya da sembollere sayar. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar).
- n) Görsel materyalleri okur (Görsel materyalleri inceler, görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur).
- o) Yazı farkındalığı gösterir (Çevresindeki yazıları gösterir. Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar. Yazının yönünü gösterir).
- p) Dili iletişim amacıyla kullanır (Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler).

Yukarıda verilen kazanımlar Eylül-Haziran ayları arasında kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru verilmektedir. Anaokulu eğitimi almış olan bir öğrencinin

yılsonunda görsel okuma becerilerini direkt veya dolaylı yönden desteklediği düşünülen yukarıdaki kazanımları edinmesi beklenmektedir. Görsel okuma becerisi gözlem yapmayı gerektiren bir beceri alanıdır ve öğrencinin görselle ilgili yaptığı gözlem sonucunda kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi beklenir. Anaokulu düzeyinde ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde “görsel okur” diyebileceğimiz bir öğrencinin yukarıda verilen kazanımlarla paralel olarak; bir nesnenin eşini bulma, görselleri farklı özelliklere göre gruplama, görselleri belirli kriterlere göre karşılaştırma, görselleri renk tonu ve büyüklüklerine göre sıraya koyma, örüntü oluşturma ve örüntünün kuralını söyleme, parça-bütün ilişkisini kavrayabilme, grafik oluşturma, görselleri kullanarak hikâye veya kompozisyon oluşturma, görsele ait kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi bir takım ölçülebilir davranışları sergilemesi beklenmektedir. Bu kazanımların bir kısmı bilişsel alanla, bir kısmı sosyal-duygusal alanla, bir kısmı dil gelişimi ile ilgili kazanımlardır ve genelde birbirlerini destekler niteliktedir. Örneğin görsellere bakarak meydana gelmiş olan bir olaya ait neden-sonuç ilişkisini söylemesi beklenen bir öğrenci, görselleri inceleyerek bilişsel olarak neden-sonuç ilişkisini çözümlerse de yazılı veya sözel olarak doğru biçimde ifade edebilmesi için dil becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Başka bir örnek okuma-yazma öncesi hazırlık niteliğinde sunulan “yazıdaki noktalama işaretlerinin öğrenci tarafından gösterilmesi” veya “yazının yönünü keşfetmesi” dilsel gelişim ve beceri alanlarına ait gibi görünse de aynı zamanda görsel okuma becerisi gerektiren bir alandır. Kısa bir ifade ile bahsedilen beceri alanları birbirlerini desteklemektedir. Bu nedenle neredeyse bütün derslerde öğrencinin ihtiyaç duyacağı ve birçok beceri alanını destekler nitelikte olan “görsel okuma becerisi” erken yaşlarda öğrencilere kazandırılmalıdır.

Bulgulara ait sonuçlardan bir diğeri; *Görsel Okuma Ölçeği puanlarının, öğrencilere küçük yaşlarda aile veya yakınları tarafından büyük resimli kitap okuma değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.*

Aslında bu değişkenin ilk anda görsel okuma ile anlamlı ilişki vermesi beklenmektedir. Ancak burada sadece o uyararı vermenin değil o uyarının çocuğa nasıl verildiği, sunulduğu da son derece önemlidir. Görseller incelenirken çocuk ne kadar görsel üzerinde düşünmeye sevk ediliyor? Çocuğa görsellerle ilgili sorular soruluyor mu? Öğrencinin görsellerle ilgili öncelikle farkındalığının artması ve

görsel üzerinde düşünmesinin sağlanması gerekebilir. Bunun yanı sıra okunan hikâyenin sadece sözel akışına yoğunlaşıldığı ve resimler arasında ilişki kurma, resmi bir bütün olarak görme, resimdeki detayları fark etme ve resme bakarak kendi duygu-düşüncelerini ifade etme gibi bir takım davranışlar ikinci planda kaldığında, okunulan resimli kitapların çocuğun görsel okuma becerisine bu nedenle katkı sağlamamış olabileceği söylenebilir.

Günümüz dünyasında teknoloji bu kadar gelişmişken çocukları kitaplara yakın tutmak, kitaba ve özellikle eğitime olan ilgiyi arttırmak için nitelikli görsellerin kullanılması daha da zorunlu hâle gelmektedir. Verilen görseller hem içerikle uyumlu hem de çocuğun görsel okuma yapmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Çocuk, görsele baktığında yeni bir kelime çağrışım alanına girmeli ve bu yolla alıcı kelime hazinesine yeni bir unsur eklenmelidir (Baş ve Örs, 2015).

Bulgulara ait sonuçlardan biri ise; kardeş sayısı 3 veya daha fazla olan öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, tek çocuk olan veya 1-2 kardeşi olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür bulunmuştur.

Bu bulgu tek çocuk olan, sadece bir kardeşi olan veya iki kardeşin olan çocukların, üç veya daha fazla kardeşi olan çocuklardan görsel okuma becerisi alanında anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Aile içi ortamlarda sosyo-ekonomik faktörleri ve ebeveynlerin çalışma durumlarını da göz önünde bulundurarak kardeş sayısının fazla olmasının çocuklarda bir takım beceri alanlarını geliştirecek çevreleri edinememe durumunu ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. Aile bireylerinin birbirleri ile olan etkileşimi ve görsel okuma beceri alanını destekleyecek nitelikte yapılan faaliyetlerin miktarı ve niteliği göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece bir, iki veya üç çocuğa sahip anne-babalar çocukları ile daha fazla ilgilenebilecek zaman bulabilirken, çocuk sayısının artması onlara ayrılacak olan vakti de orantılı olarak azaltmaktadır. Kardeş sayısı fazla olan bir ev ortamında görsel materyallerle yapılan faaliyetler, oyun hamurları, görsel oyuncaklar, bilgisayar gibi görsel içerik sunan teknolojik cihazlar da dolaylı olarak her çocuk için yeterli olmayabilir. Okul öncesi eğitimin önemi kadar çocuğun ailede doğumundan itibaren ailesi tarafından desteklenen gelişim alanları da önemlidir. Görsel okuma becerisi belirli bir düzlemde kasıtlı ve programlı olarak gelişebilen bir alan olduğu kadar, görsel içerikli birçok etkinlik ve kavram ile dolaylı olarak da

güçlendirilebilecek bir beceridir. Bu açıdan bakıldığı zaman ailelerin çocuklarının görsel okuma becerisini kazandırma ve geliştirmesi için ev içerisinde görsel okumayı destekleyen ortamlar oluşturması, ev dışında ise öğrencinin görselleri doğru okuması ve yorumlamasını konusunda yardımcı olması beklenmektedir. Araştırmaya ait bu bulgu, sahip olunan çocuk sayısının fazla olmasının ebeveynlerin çocuklarına sunduğu bu alandaki desteğin ve zamanın anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili olmadığını düşündürmektedir.

Çam (2006) tarafından ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine dönük yapılan çalışmada da ailedeki kişi sayısı azaldıkça görsel okuma düzeylerinin yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bulgulara ait bir başka sonuç; *ortalama günde bir saatten az bilgisayar başında vakit geçiren öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, evinde bilgisayar olmayan veya bir saatten fazla vakit geçiren öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.*

Eski çağlardan duvarlara çizilen resimlerden kâğıdın icadına kadar insanlar görsellerle varlıklarından beri beraber yaşamaktadırlar. Günümüzde hızla gelişen teknolojinin bir uzantısı olarak iki boyutlu görseller hem nicelik olarak artmış, hem de boyutları değişmiştir. Özellikle şehir hayatında bina duvarlarını boydan boya saran büyük posterler, otobüs duraklarında reklam veya bilgi amaçlı sunulan görseller, neredeyse tüm evlerde bulunan televizyon, bilgisayar, iletişim ve eğlence amaçlı üretilen mobil cihazlar içinde yaşadığımız yüzyılın bir gerçeğidir ve görsellerin giderek hayatımızda daha fazla yer kaplayacağını ifade etmek mümkündür. Bundan 25-30 sene öncesi ile günümüz karşılaştırıldığında bilgisayarın ev ortamlarına hızlı bir biçimde girdiğini söyleyebiliriz. Bilgisayarlar araştırmanın yapıldığı öğrenci grubu için genellikle bir eğlence aracı olarak algılanmaktadır. Çocuk ev ödevi veya merak ettiği bir konuda araştırma yapmanın dışında bilgisayarı genellikle oyun amaçlı olarak kullanmaktadır. Araştırmanın verileri evinde bilgisayarı bulunmayan veya bulunduğu halde bilgisayar başında günde bir saatten fazla vakit geçiren öğrencilerin görsel okuma puanlarının, günde 0-1 saat arası vakit geçiren öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğunu

söylemektedir. Çam (2006) tarafından ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine dönük yapılan çalışmada evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça görsel okuma düzeylerinin yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Gürol ve Yıldız (2015)'in görsel okuma ölçeği kullanarak yaptıkları çalışmada da bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Turbill (2001) tarafından öğretmenler ile birlikte yapılan çalışmada kendisiyle görüşme yapılan bir anaokulu öğretmeni sınıflarda bilgisayarların kısıtlı olması ile ilgili şunları söylemiştir : *“Anaokulu sınıfında sadece bir tane bilgisayarın bulunması hiç olmamasından daha iyidir. Ama bu sınıfta 27 tane öğrenci varken 3 tane kaleme sahip olmak ne kadar kullanışlı ise bu da o kadar kullanışlı”*. Çalışmada okuryazarlık üzerinde teknolojinin kullanımı tartışılmıştır ve öğretmenler genel olarak zamanın kısıtlı olması, uzmanlık gerektirmesi, bilgisayar programlarını anlamak ve okuma-yazmanın sadece kağıt-kalem tabanlı bir çalışma olarak algılanmasından dolayı anaokulu sınıflarında okuma-yazma öğretiminde teknolojik imkanların kullanımının sıkça tercih edilmediğini ifade etmişlerdir.

Gerek mobil cihazlar, gerek televizyon, gerekse bilgisayar küçük yaştaki çocuklar için genel olarak eğlence amaçlı olduğu için çocuğun zaman kontrolünü kendisinin yapması beklenmemelidir. Evinde bilgisayar bulunmayan çocukların bilgisayar aracılığı ile oynayabileceği oyunlara ait görseller, bilgisayarın sunmuş olduğu basit grafik içerikli görsel bileşenler, bilgisayar sembol ve şekilleri, merak edip izleyebileceği belgesel türündeki programlara ait görseller, eğlence veya eğitim amaçlı izleyebileceği çizgi film veya diğer medya içeriklerinin görsel okuma becerisine olan etkisi göz önünde bulundurulursa; evinde bilgisayar bulunan ve günde ortalama 0-1 saat zaman geçiren öğrencilere göre görsel okuma becerilerinin anlamlı düzeyde düşük bulunması açıklanabilir. Ancak günde bir saatten fazla bilgisayar başında zaman geçiren çocukların anlamlı düzeyde 0-1 saat arası zaman geçiren çocuklara göre anlamlı derecede görsel okuma puanlarının düşük bulunması, bilgisayar başında geçirilen vaktin niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğunu akıllara getirmektedir. Ebeveynlerin televizyon, bilgisayar ve mobil cihazlar ile ilgili

çocukların izleyeceği programlara ve geçirdikleri zamana ait düzenlemeler getirmesi gerekmektedir. Bilgisayarlar görsel içerikleri en hızlı ve kolay yoldan aynı zamanda ses destekli olarak öğrencilere sunmasının yanında, kontrolsüz ve amaçsız olarak bilgisayar başında geçirilen vaktin öğrencilere görsel okuma becerisi anlamında katkı sağlamayacağı söylenebilir. Televizyon karşısında çocuk genelde pasif izleyici durumundadır. Yani televizyonun sunduğu içerik televizyondan öğrenciye doğrudur ve çocuk sadece alıcı-izleyici konumundadır. Ancak bilgisayar televizyondan farklı olarak etkileşimli bir ortam da sunmaktadır. Televizyon gibi sadece görsel-ışitsel bir akış sunmasının yanında öğrenci bilgisayarı kullanarak kendisi bir ürün ortaya koyabilir, ev ödevlerini yapabilir, ses-görüntü kaydı yapabilir, görseller üzerinde düzenleme yapabilir, yazılı kaynaklardan ulaşması zor olan birçok görsel içeriğe genel ağ sayesinde hızlıca ulaşabilir, yazıcı ile çıktısını alabildiği gibi bilgisayarın belleğine veya taşınabilir belleğe görselleri aktarıp kullanabilir. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak işlevsel olarak görsel okuma becerisini destekleyebilecek bir araç olmasının yanında bilgisayar başında geçirilen sürenin miktarından çok, bu süre içerisinde bilgisayar-çocuk arasındaki etkileşimin içeriği önem taşıdığını ifade edebiliriz. .

Bulgulara ait son sonuç:

- a) *Günde 1 saatten az veya 1-3 saat arası televizyon başında vakit geçiren öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları evinde televizyon bulunmayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek,*
- b) *Günde 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, günde üç saatten fazla izleyen öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek,*
- c) *Günde 1-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, günde üç saatten fazla izleyen öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.*
- d) *Evinde televizyon bulunmayan öğrenciler ile günde üç saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları farklılık göstermemektedir.*

e) *Günde 1 saatte az televizyon izleyen öğrenciler ile 1-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanlarının da farklılık göstermediği belirlenmiştir.*

Bilgisayar başında geçirilen süreye benzer bir sonuç da televizyon için çıkmıştır. Evinde televizyon olmayan öğrencilerin televizyon olan öğrencilere oranla anlamlı derecede görsel okuma puanları düşük bulunmuştur. Bilgisayar gibi televizyonun da görsel içerikler sunduğunu ve genellikle küçük yaşta çocuklar için ilgi kaynağı olduğu göz önünde bulundurulursa, evlerinde televizyon bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere göre televizyon faktörünün görsel okuma becerilerini bu alanda etkilediği düşünülebilir. Günde bir saatten daha az televizyon izleyen öğrencilerin günde ortalama üç saatten fazla izleyen öğrencilere göre görsel okuma puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi televizyon da bilgisayar gibi küçük yaşta çocuklar için bir eğlence kaynağıdır ve televizyon başında geçirilen süre bu yaş çocukları için kendi kendine kontrol edilemeyen bir davranış biçimi olabilmektedir. Çocuk televizyon başından saatlerce kalkmayıp bunun farkında bile olmayabilir. Gerek izlenen programların seçilerek izlenmesi, gerekse televizyon izleme sürelerinin kontrol altına alınması ebeveynlere düşmektedir. Televizyonun her ne kadar görsel içerikler sunduğunu ve görsel okuma becerilerine katkısı olabileceğini düşünsek de bu beceri alanına katkı sağlaması için hem içerik hem de süre olarak düzenleme yapılması gerekir diyebiliriz. Günde bir saatten az izleyen öğrencilerde olduğu gibi; günde ortalama 1-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin de görsel okuma puanları, ortalama üç saatten fazla izleyen öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencinin “fazla” miktarda televizyon başında bulunmasının görsel okuma becerisini etkilemediğini, “yeterli” miktarda televizyon izlemesinin görsel okuma becerisine olumlu yönde etki edebileceğini ifade edebiliriz. “Uzun süre” diyebileceğimiz günde ortalama üç saatten fazla televizyon izleyen çocuklar ile evinde televizyon bulunmayan, “hiç” izlemeyen öğrencilerin görsel okuma puanları arasında farka rastlanmamıştır. Bu da televizyonun hiç izlenmemesi veya çok izlenmesinden çok yeterli miktarda ve kontrollü izlenmesi gerektiği yorumuyla örtüşmektedir. Çam tarafından ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine dönük yapılan çalışmada günlük

televizyon izleme saati düştükçe görsel okuma düzeylerinin yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır (Çam, 2006). Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Çocuklar günümüzde yılda yaklaşık yirmi bin adet reklam seyretmektedirler (Gürel, 2003; Akt. Cesur ve Paker, 2007). Bu açıdan bakıldığında yine televizyon faktörünün görsel okuma becerilerine katkı sağlaması için ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların bu beceri alanını destekleyecek eğitim ortamları oluşturması gereklidir. Köksal (2003), görsel okuryazarlık kavramından yola çıkarak görsel okuryazarlığın tanımını yaptığı makalesinde çocukların televizyon sayesinde okul ortamına görsel okuma bakımından hazır bulunuşluk seviyesi yüksek bir durumda geldiklerini belirtmiştir (Akt. Kuvvetli, 2008). 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 (Akt. Kuru, 2008).

5.2. SONUÇLAR

Görsel Okuma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere dayanarak aşağıdaki sonuçlara varmak mümkündür:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanları eşitlenmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubunun Görsel Okuma Ölçeği son-test puanları, ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.
3. Kontrol grubunun Görsel Okuma Ölçeği son-test puanları, ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
4. Deney grubunun Görsel Okuma Ölçeği son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

5. Görsel Okuma Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.
6. Görsel Okuma Ölçeği puanları hem anne hem de baba çalışma-çalışmama durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
7. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.
8. Görsel Okuma Ölçeği puanları, çocuklara küçük yaşlarda aile veya yakınları tarafından büyük resimli kitap okuma değişkenine göre farklılık göstermemektedir.
9. Kardeş sayısı 3 veya daha fazla olan öğrencilerin, tek çocuk olan veya 1-2 kardeşi olan öğrencilere Görsel Okuma Ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür.
10. Ortalama günde bir saatten az bilgisayar başında vakit geçiren öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, evinde bilgisayar olmayan veya bir saatten fazla vakit geçiren öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.
11. Günde ortalama bir saatten az veya 1-3 saat arası televizyon başında vakit geçiren öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları, evinde televizyon bulunmayan öğrencilerden yüksek, günde ortalama bir saatten az televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları günde üç saatten fazla izleyen öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna karşın evinde televizyon bulunmayan öğrenciler ile günde üç saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanları farklılık göstermediği aynı zamanda günde 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile 1-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ayrıca ilişkisel tarama modeli de kullanılarak öğrencilere ait bir takım bulgulara erişilmiş ancak araştırmanın temel amacı doğrultusunda çalışmalar deneysel model zemininde yürütülerek 20 oturum şeklinde yapılandırılan Görsel Okuma Eğitim programına ait sonuçlar irdelenmiştir. Araştırma öncesinde sunulan denenceleri ve araştırma kapsamında geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı'nın etkililiğini sınıması açısından; deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Ölçeği son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunması, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması ve deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubu öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunması Görsel Okuma Eğitim Programı'nın ilkökul birincisi sınıf öğrencileri için uygun ve etkili bir program olduğunu kanıtlar niteliktedir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, araştırmacı ve eğitimcilere yönelik aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

- Bu araştırmada görsel okuma becerisi üzerine bir program yapılandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda “Görsel Sunu” kavramını da içinde barındıran genel bir “Görsel Okuryazarlık” programı yapılandırılabilir.
- “Görsel Okuma Eğitimi Programı” alan öğrenciler ile bu eğitimi almamış öğrencilerin okumaya geçiş zamanları karşılaştırılabilir.
- “Görsel Okuma Eğitimi Programı” alan öğrenciler ile bu eğitimi almamış öğrencilerin dil becerileri karşılaştırılabilir.
- “Görsel Okuma Eğitimi Programı” alan öğrenciler ile bu eğitimi almamış öğrencilerin bilişsel işlemleri karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma ilkökul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir program sunmaktadır. Benzer bir araştırma farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere yönelik yapılabilir.
- Geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı 10 hafta olarak düzenlenmiş 20 oturumluk bir programdır. Aynı beceri alanlarının gelişimine katkı sağlayacak bir eğitim-öğretim dönemini veya yılını kapsayacak şekilde daha kapsamlı programlar geliştirilebilir.

- Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görsel okuma becerilerini tespit etmek üzere ölçekler geliştirilebilir.
- İlkokul birinci sınıf düzeyinde görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dersler konulabilir veya görsel okuma-görsel sunu etkinlikleri programlarda daha belirgin ve yoğun olarak sunulabilir.
- Bu araştırmada geliştirilen ‘Görsel Okuma Eğitim Programı’nın ilkokul birinci sınıflarda uygulanması önerilir.
- Görsel okuma ve görsel sunu için okul ortamlarında farklı mekânların oluşturulması, materyallerin sağlanması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Akaroğlu, E.G. ve Dereli, E. (2012). Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların Çocukların Görsel Algılarına Etkisi. ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken). *Journal of World of Turks*, 4 (1), 201-222.

Akçam, H. K. (2006). *İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Education and Science*, (34) 154, 37-49.

Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), Görsel Okuma ve Sunu, 3. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alberto, P. A., Fredrick, L., Hughes, M., McIntosh, L. & Cihak, D. (2007). Components of Visual Literacy: Teaching Logos. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 234-243.

Alexio, P. & Norris C. (2007). Comics, Reading and Primary Aged Children. *Education and Health*, 25(4), 70-73.

Alpan Bangir, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 74-102.

Arif, M.M. ve Hashim, F. (2010). Young Learners' Second Language Visual Literacy Practices : Does Gender Make A Difference? *The International Journal of Learning* , 17(4), 503-511.

Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, T. (2003). Görsel Olanı Okumak: Eleştirel Görsel Okur Yazarlık. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 39-64.

Arslan, R. ve Nalinci, G. Z. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*,13(2), 61-70.

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291-297.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Baca J. C. & Braden R. A. (1990). *The Delphi Study: A Proposed Method For Resolving Visual Literacy Uncertainties*. In Braden R. A., Beauchamp D. G. and Baca J. C. (Eds.) *Perceptions of Visual Literacy* IVLA Inc. Arkansas (p. 99-106).

Baker, F.W. (2012). Media Literacy: Chapter 3, Visual Literacy. *International Society for Technology in Education*, 41-71.

Balun, H. (2008). *İlköğretim I. Kademedede Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 230-243.

Baş, B. ve Örs, E. (2015). A Study on Visual Reading Skills of First Grade Students at Primary School. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 225-244.

Başaran, M. (2003). *4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balth, A. (2000). *Konzentrations Spiele*. Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH: Munchen.

Bayat, N. ve Bütün, B. (2013). Çocukların Görsel Göstergeleri Anlama Düzeyleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 344-354.

Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy*, 5-11. Sage.

Bekdemir, M. ve Duran, M. (2012). İlköğretim Öğrencileri İçin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 89-115.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Borgia, L., Horack, D. & Owles, C. (2006). Terrific Teaching Tips. *Illionis Reading Council Journal*, 34(3), 46-50.

Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bozkurt, E. ve Ulucan, M.(2014). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.

Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1982). Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual/Verbal Languaging*, 2, 37-42.

Braden, R. (1996). *Visual Literacy in Handbook of Research in Educational Communications*. As Reprinted in: McIsaac and Vrasidas. *EBSCOhost database*.

Brill, J.M., Kim, D. & Branch, R.M. (2001). *'Visual Literacy Defined: The Results of a Delphi Study IVLA (Operationally) Define Visual Literacy?'* In R.E. Griffen, V.S. Williams and J. Lee (eds), *Exploring the Visual Future: Art Design, Science and Technology*. The International Visual Literacy Association: Blacksburg, VA, pp. 9-15.

Box, C.A. & Cochenour, J. (1998). "Visual Literacy: What Do Prospective Teachers Need To know?", *Visual literacy in life and learning*, The 19th Annual Conference of the International Visual Literacy Association. Published in Virginia.

Burnmark, L. (2002). *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bustle, L. (2004). The Role of Visual Representation in the Assessment of Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(5), 416-423.

Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Çev. Demir, S. B. Ankara: Eğiten Kitap.

Çam (2006). *İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Becerisi, Eleştirel Okuma Becerisi ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-121.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dedeli, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Debes, J. (1968). Some Foundations of Visual Literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.

Debes J. (1969). The born of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction* 14(8), 25-27.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme* (Onuncu Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dondis, D. A. (1974). *A primer of visual literacy*. Mit Press.

Draper, D. (2010). *Comprehension Strategies: Visualising & Visual Literacy*. DECS, Northern Adelaide, South Australia, Australia.

Dündar, A. (1995). *Ortaokul Temel Ders Kitaplarının Eğitsel ve Grafiksel Açıdan Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eilam, B. (2012). *Teaching, Learning, and Visual Literacy: The Dual Role of Visual Representation*. Cambridge University Press.

Elkins, J. (Ed.). (2009). *Visual Literacy*. Routledge.

Epçaçan, C., & Ulas, A. H. (2010). The Study of Visual Reading Strategies Scale of Validity and Reliability in Comprehension Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1666-1673.

Ergin, A. ve Gözütok, D. (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Hayat Bilgisi Örneği)*. H. Coşkun, İ. Kaya ve J. Kuglin (Eds.). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*. (s.77-85). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Ergin, Ergin, Divrenği ve Konyalı. (2009). *Görsel Okuma I*. İstanbul: Bilkid Yayıncılık.

Ergin, T. (2015). Görsel Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişsel İşlem Performansları Üzerine Etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 255-265.

Esmer, E. (2014). Hareketli ve Hareketsiz Görsel Uyarıların Öğrencilerin Anlatı Metni Üretme Edimleri Üzerindeki Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(6) , 389-408.

Eylon, B., Rosenfeld S., Razel, M., Ben-Zvi, A. & Somech, A. (1990). *Cultivating Visual Cognition in Young Children: A Research and Development Report of the Agam Project*. The Weizmann Institute Of Science- Rehovot-Israel.

Fetherston, T. (2008). Visual Culture in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3), 16-30.

Fink, A. (2007). *Ratsel Zwischendurch*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.

Flex und Flo. (2010). Westermann schroedel diesterweg schoningh winklers GmbH: Braunschweig.

Harrison, C. (2003). Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning. *Technical Communication*, 50(1), 46-60.

Honeyford, M. A. & Boyd, K. (2015). Learning Through Play. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 63-73.

Hortin, J. A. (1980). *Visual Literacy and Visual Thinking*. ERIC Number: ED214522.

Ganser, B. & Schüller, B. (2009). *Dass kann ich schon im (Vor-) schulalter*. Auer Verlag GmbH : Bobingen.

Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel Algılama*. İzmir: Sergi Yayınevi.

Gimeno-Galindo, P., Vidal-López, J., Rodán-González, A., Javaloyes-Moreno, B., Muiños-Durán, M., Rifá-Giribet, M., ... & García-Montero, M. (2009). *Training Activities for Visual-Perceptual Skills*. Visual-sequential memory (Basic Level). Solutions for Learning and Research, SL (SEARA).

Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. *Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 133-138.

Göçer, A., ve Tabak, G. (2012). Analysis of the 5 th Grade Students' Turkish Workbooks in Terms of Visual Reading Activities. *Elementary Education Online*, 11(3), 790-799.

Grünenfelder, S. (2008). *Lautlabrinthe Dursch ABC*. Schaffhausen: SCHUBI Lenmedien AG.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.

Gürol, A. ve Yıldız, E. (2015). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-18.

İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68-76.

İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 153-161.

Kabapınar, F. (2001). *İşlevleri ve Kavramsal Anlamaya Katkıları Açısından Türk ve İngiliz Fen Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler*. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler. Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 131-138.

Kellner, D. (1998). Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122.

Klink, Gabriele (2007). *Formen Spuren Labyrinth: Übungen zur visuellen wahrnehmung und visuomotorik*. Schaffhausen: SCHUBI Lemmedien AG.

Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, H. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16.

Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz. *Eğitime Bakış*, 1(7), 53-63.

Kaldan, S.E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Özellikler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 19-40.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Yedinci baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karatekin, N., Durmuş A. ve Işılak H. (2005). *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Bilgitek Yayın.

Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları. *Turkish Studies*, 6(2), 629-642.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kovalik, C. L. & Lambdin, K. (1997). *A Cartographic Interpretation of Visual Literacy: An Historical Perspective*. Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (28th, Cheyenne, Wyoming), October, 206-216.

Köksal, K., Temur, T ve Akçam, H. *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (2006), 14-16.

Kuru, A. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü , Adana.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR-XXVIII, Güz*, 283-298.

Kuvvetli, E. (2008). *Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükahmet, L., Borçbakan, H. ve Karamanoğlu, S. (2001). *İlköğretimde Drama*. Ankara: Nobel Yayınları.

LeCompte, K, N. & Bauml, M. (2012). Artful Rights: Using Images to Teach the First Amendment. *Social Studies Research and Practice* 7, no. 2, 102–112.

Loveless, A. M. (1997). Visual Literacy and New Technology in Primary Schools: The Glebe School Project. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(110), 97-110.

Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.

Mayer, J. (2014). Visual Literacy Across the Disciplines. *In Research within the Disciplines, 2nd ed.*, 277-299.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice, 47(2)*, 102-109.

Miller, H. B. & Burton, J. K. (1994). *Images and Imagery Theory*. In D. M. Moore & F. M. Dwyer (Eds.) *Visual Literacy - A Spectrum of Visual Learning*. (p.65-83). New Jersey 07632: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.

Newfield, D. (2011). From Visual Literacy to Critical Visual Literacy: An Analysis of Educational Materials. *English Teaching: Practice and Critique, 10(1)*, 81-94.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik Bakış Açısı ve Sosyal Kapital Kuram Çerçevesinde Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 141-168.

O'Neil, K. E. (2011). Reading Pictures: Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher, 65(3)*, 214-223.

Onursoy, S. (2003). Görsel Kültür Bağlamında Görsel Okuryazarlık. *Kurgu Dergisi, 20*, 75-85.

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Becerisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Paivio, A. (2013). *Imagery and Verbal Processes*. New York/London: Psychology Press.

Palmer, M. S., & Matthews, T. (2014). Learning to See the Infinite: Measuring Visual Literacy Skills in a 1st-Year Seminar Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1-9.

Palmer, M. S. (2015). Learning to See the Infinite: Teaching Visual Literacy in a First-Year Seminar Course. *New Directions for Teaching and Learning*, 141, 19-29.

Pardieck, S. & McMullen, D. (2010). Visual Literacy: *Reading and Analyzing Primary Sources from the Library of Congress Website*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Vol. 2010, No. 1, p. 2343-2346.

Pettersson, R. (1989). *Visuals for Information: Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Petterson, R. (1993). *Visual Information, Educational Technology*. Englewood, Cliffs.

Pettersson, R. (2002). *Information Design: An Introduction*. Amsterdam: John Benjamins.

Reher, B. & Shad-Manfaat, G. (2008). *Erfolgreich Starten: Basiskompetenzen stärken und fördern (Illustriert Von: Peikert, M. & Stachuletz, B.)* FinkenVerlag.

Riddle, J. (2009). *Engaging the Eye Generation: Visual literacy strategies for the K-5 classroom*. Stenhouse Publishers.

Riesland, E. (2005). Visual Literacy in the Classroom. *New Horizons for Learning*. <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm> (Retrieved October 17, 2005).

Fransecky, R. B. (1972). *Visual Literacy and Teaching Migrant Youth*. A Study Project Report.

Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban, T. A. (2007). Görsel Okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.

- Schirato, T. (2004). *Reading the Visual*. New South Wales: Allen and Unwin.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. (9.baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Serafini, F. (2013). *Reading the Visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinatra R. (1986). *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading, and Writing*. C Thomas, Springfield, IL.
- Soundy, C. S., & Drucker, M. F. (2010). Picture Partners: A co-creative journey into visual literacy. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 447-460.
- Stafford, T. (2010). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom: comic books, film, television and picture narratives*. Routledge.
- Stewig, J. W. (1994). First Graders Talk About Paintings. *The Journal of Educational Research*, 87(5), 309-316.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2009). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel Okur Yazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-293.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Temizkan, M. ve Bağcı, H. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (5. Sınıflar) Programı Öğrenme Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 179, 178-194.
- Turbill, J. (2001). A Researcher Goes to School: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.

Tüzel, M.S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *TÜBAR XXVII, Bahar*, 691-705.

Uzuner, S. (2007). *Yenilenen Program Çerçevesinde Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan “Öyküleyici Metinler”in Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ünal, F. (2001). Eğitim İletişiminde Görsel İleti Tasarımı, *Kurgu Dergisi*,18, 325-336.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yeh, H.T. & Cheng Y.C. (2010). The Influence of the Instruction of Visual Design Principles on Improving Pre-Service Teachers’ Visual Literacy. *Computers and Education*, 54, 244-252.

Yıldız, R. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyaller Geliştirme.* Ankara: Mikro Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve Görsel Okuryazarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 102-122.

Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Whelan, D. L. (2004). Picture Perfect Skeptics Said that Noreen Bernstein's Visual Literacy Program was a Waste of Time. Good Thing She Ignored Them. *School Library Journal*, 50(6), 48-51.

Williams, T. L. (2007). "Reading" the Painting: Exploring Visual Literacy in the Primary Grades. *The Reading Teacher*, 60 (7), 636-642.

Wu, X. & Newman, M. (2008). *Engage and Excite All Learners Through a Visual Literacy Curriculum*. ERIC Number: ED502353, Erişim Tarihi: 02.10.2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502353.pdf>.

Žigárdyová, L. (2008). *Developing Reading and Visual Literacy*. Diploma Thesis : Masaryk University In Brno, Faculty of Education.

ÖZGEÇMİŞ

Kurum Bilgileri

Üniversite : İstanbul Üniversitesi
Fakülte : Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Bölüm : İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği

İletişim Bilgileri

e-mail : ismailozsari@gmail.com
Web Adresi : <http://aves.istanbul.edu.tr/ismail.ozsari>
Telefon : +90 212 440 00 00
Adres : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Araştırma Alanları

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, İlkokuma Yazma Öğretimi, Görsel Okuma.

Akademik Görevler : 2005 - Araştırma Görevlisi (Devam Ediyor)

Eğitim Bilgileri

Lisans : 2001-2005 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans : 2005-2008 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Doktora : 2009-2015 İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği

Bilimsel Yayınlar

A- ULUSLARARASI YAYIN VE ETKİNLİKLER
3. SCI, “Social Science Citation Index (SSCI)”, “Arts and Humanities Citation Index (AHCI)” kapsamındaki dergilerde yayınlanmış a) Özgün araştırma, makale, derleme
Çağırğan Gülten D., Yaman Y., Deringöl Y., Özşarı İ., "Investigating The Relationship Between Curiosity Level And Computer Self Efficacy Beliefs of Elementary Teachers Candidates", The Turkish Online Journal of Educational Technology , vol.10, pp.248-255, 2011
12. Uluslararası bir kuruluş tarafından düzenlenen uluslararası bilimsel toplantılarda a) Sözlü sunulan ve tam metni ya da özeti yayınlanan bildiri
Deringöl Y., Yaman Y., Özşarı İ., Çağırğan Gülten D., "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye, 11-13 Kasım 2010, pp.492-497
Yaman Y., Oğurlu Ü. , Özşarı İ., Usta S., "Üstün Zekâlı Ergenlerin Utangaçlık Düzeyinin Normal Öğrencilerle Karşılaştırılması ve Yalnızlık-Utangaçlık İlişkisi", The 5th International Balkan Education and Science Congress, Edirne, Türkiye, 1-3 Ekim 2010, vol.2, pp.179-182
Çifçili V., Özşarı İ., Yaman Y., Usta S., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yaşantılarına Farklı Bir Bakış: Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim", Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, vol. 1, pp.571-573, 2010
Çağırğan Gülten D., Özşarı İ., Yaman Y., Deringöl Y., "Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye, 11-13 Kasım 2010, pp.485-491
Özşarı İ., Yaman Y., Usta S., "İlköğretim İkinci Kademedeki Okuyan Öğrencilerin İnternet Kullanımı", 2nd Int. Future Learning Conference on Innovations in Learning for the Future 2008:e-Learning , İstanbul, Türkiye, 27-29 Mart 2008, pp.495-502
Usta S., Yaman Y., Özşarı İ., Aydın N., "İlköğretim 6. Sınıf “Canlılarda Üreme, Büyüme Ve Gelişme” Ünitesinin Bilgisayar Oyunuyla Öğrenme Yöntemi ve Kavratılması Üzerine Bir Çalışma", 2nd Int. Future Learning Conference on Innovations in Learning for the Future 2008:e-Learning , İstanbul, Türkiye, 27-29 Mart 2008, pp.543-552
B- ULUSAL YAYIN ve ETKİNLİKLER
6. Ulusal ve uluslararası katılımlı bilimsel toplantılarda a) Sözlü sunulan ve tam metni ya da özeti yayınlanan bildiri
Özşarı İ., Yaman Y., Kırbaşlar F.G., "Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Gelişmelere Olan İlgisi", 1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, İstanbul, Türkiye, 20-22 Temmuz 2007, ss.84-85

