

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRETMEN
ve ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL
OKURYAZARLIKLARI ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

(Yüksek Lisans Tezi)

Işık KIRAN

COMU Bap Proje No: 2008/15

2008

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL
OKURYAZARLIKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN**

**Hazırlayan
Işık KIRAN**

**“Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma
Projeleri kapsamında desteklenmiştir.”**

“Proje No: 2008/.15”

Çanakkale - 2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Işık KIRAN'a ait İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma adlı Çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Yard. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN(Danışman)

Üye
Yard. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Üye
Yard. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine yapılmıştır. Bazı hızlı gelişmeler, beraberinde toplumun siyasi, ekonomik, sosyal ve diğer bütün sistemlerini de değiştirmeye zorlamaktadır. Çağdaşlığı yakalamada bu sistemlere etkin bir güç kazandırmak gerekmektedir. Bu gücün kaynağı ise eğitimidir. Eğitimde kalite, bütün gelişmiş ülkelerde merkezi bir endişedir. Temel eğitimin (ilk ve orta) kalitesini geliştirmek, açık şekilde programda, öğretim metotlarında, eğitimin düzenlenmesinde bir dizi değişimi kapsar. Diğer bir yandan, birçok öğretmen ayrıca, teknolojiye dönmektedir.

Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 5. sınıf, Sınıf Öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren “kişisel bilgi formu” (A bölümü), görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterliliklerinin ve öğrenci düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili olan otuz ikişer maddelik B ve C bölümlerinden oluşan anket ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete göre farkın anlamlılığı t testi; kıdeme, mezun olunan okul türüne ve sınıf mevcuduna göre farkın anlamlılığı da tek yönlü varyans analizi (ANNOVA-F testi) yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çoğu, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile yönelik yeterlidir. Öğrenci düzeylerinin çoğunun, görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile yönelik olarak yüksek olduğu düşünülmektedir. Bulgulara göre; sınıf öğretmenleri görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel okuryazarlıkla ilgili sınırlılıklara, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik maddelerin çoğuna “genellikle” katılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin görsel okuryazarlık, görsel ayırt etme ve görsel dil düzeylerine yönelik maddelere “genellikle” katılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Okulu, Okuma, Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık, Görsel Dil, Görsel Öğrenme

ABSTRACT

This research has been done about the visual literacy of 5th grade students and their teachers. Some rapid changes forces the political, economic, social and all other systems of society to change. In order to catch up with modernity, it is necessary to strengthen these systems effectively. The source of this strength is education. Quality in education is a matter of concern in every developed country. Improving the quality of basic education (primary and secondary) involves a series of obvious changes in the programme, teaching methods and organization of education. On the other hand many teachers have started to use technology.

The research was carried out in 2007-2008 education period with 5th grade students and their teachers at primary schools of Çanakkale (province and districts). The data were collected by questionnaires that included sections like “Personal information forms” that asked for personal information of the teachers (Section A) and B and C sections that aimed to determine visual literacy competencies of teachers and levels of students with thirty two questions in each section. The data about the significance of gender difference were analysed by T-test while the data about the significance of difference in length of service, schools graduated and class size were analysed by variance analysis (ANOVA-F test). According to the results of the research, most of the teachers are competent in visual literacy, visual learning and visual language. It is thought that most of the students’ level of visual literacy, visual discrimination and visual language are high. According to the results teachers “generally” agree with the items about visual literacy, visual learning, limitations of visual literacy, visual language and colour clues. Teachers “generally” agree with the items related to students’ visual literacy, visual discrimination and their levels of visual language.

Key Words: Primary School, Reading, Literacy, Visual Literacy, Visual Language, Visual Learning

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM:

GİRİŞ	1
1.1. İLKÖĞRETİM ve TÜRKÇE PROGRAMI	5
1.1.1. İlköğretimin Tanımı	5
1.1.2. İlköğretim Programının Vizyonu ve Amaçları	6
1.1.3. Türkçe Programının Özellikleri, Vizyonu ve Amaçları	7
1.2. OKUMA ve OKURYAZARLIK	9
1.2.1. Okuma	9
1.2.2. Okuryazarlık	13
1.2.3. Görsel Okuryazarlık	16
1.2.4. Görsel Öğrenciler (görseller) ve Özellikleri	25
1.3. GÖRSEL OKURYAZARLIK	35
1.3.1. Görsel Okuryazarlığın Tarihçesi	35
1.3.2. Görsel Okuryazarlığın Önemi	38
1.3.3. Görsel Okuryazarlığın Avantajları	40
1.3.4. Görüntüleme, Görselleştirme, Renk İpuçları	42
1.3.5. Görsel Dil, Görsel Öğrenme, Görsel Düşünme	45
1.3.6. Grafik Düzenleyiciler, Grafik Sembolleri	53
1.3.7. Görsel Algı	56
1.3.8. Görsel Ayırt Etme	58
1.3.9. Medya, Görsel Unsurlar(Görseller)	59
1.3.10. İlgili Araştırmalar	66
1.4. PROBLEM CÜMLESİ	69
1.5. ALT PROBLEMLER	69
1.6. TANIMLAR	71
1.7. SINIRLILIKLAR	72

2.BÖLÜM:

YÖNTEM	73
2.1. Araştırma Modeli	73
2.2. Evren ve Örneklem	73
2.3. Veri Toplama Araçları	75
2.4. Verilerin Toplanması	76
2.5. Verilerin Analizi	76

3.BÖLÜM:

BULGULAR ve YORUM	77
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Gazete Okuma, Tv İzleme Ve Görsel Sanatlarla İlgili Etkinliklere Katılma Düzeyleri	77
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuryazarlıkla İlgili Aldıkları Eğitim Düzeyleri	78
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme ve İçinde Görsellik Barındıran Yayınları Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular	79
Tablo 5. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	80
Tablo 6. Görsel Öğrenmeye (Öğretmenin Kendi Becerisinin Gelişimi İçin Olan) İlişkin Bulgular	82
Tablo 7. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıklara İlişkin Bulgular	84
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Dile Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Renk İpuçlarına Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	86
Tablo 10. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerine İlişkin Bulgular	87
Tablo 11. Öğrencilerin Görsel Ayırt Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular	90
Tablo 12. Öğrencilerin Görsel Dile Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	91
Tablo 13. Öğrencilerin Renk İpuçlarına Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular	92
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyetleri - Gazete Okuma, Tv Seyretme, Etkinliklere Katılma Sıklıklarının, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Aldıkları Eğitimin, Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Yayınları Okumalarının Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	93
Tablo 15. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	96

Tablo 16.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	97
Tablo 17.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	98
Tablo 18.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	99
Tablo 19.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	100
Tablo 20.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	101
Tablo 21.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	102
Tablo 22.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	103
Tablo 23.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	104
Tablo 24.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	105
Tablo 25.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
Tablo 26.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
Tablo 27.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	107

Tablo 28.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	107
Tablo 29.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	108
Tablo 30.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	108
Tablo 31.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	109
Tablo 32.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	110
Tablo 33.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	110
Tablo 34.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	111
Tablo 35.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	112
Tablo 36.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	113
Tablo 37.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	114
Tablo 38.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	115
Tablo 39.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	116

Tablo 40.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	117
Tablo 41.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	118
Tablo 42.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	119
Tablo 43.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	120
Tablo 44.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	121
Tablo 45.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	122
Tablo 46.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	123
Tablo 47.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	124
Tablo 48.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	125
Tablo 49.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	126
Tablo 50.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	127

4.BÖLÜM:

SONUÇ ve ÖNERİLER	128
4.1. Sonuçlar	128
4.2. Öneriler	132

KAYNAKÇA	134
-----------------------	-----

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu (A bölümü)	151
EK-2: Anketin B ve C bölümleri	153
EK-3: İzin Belgesi	154

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özellikleri	73
Tablo 2.	Sınıf Öğretmenlerinin Gazete Okuma, Tv İzleme Ve Görsel Sanatlarla İlgili Etkinliklere Katılma Düzeyleri	77
Tablo 3.	Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuryazarlıkla İlgili Aldıkları Eğitim Düzeyleri	78
Tablo 4.	Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme ve İçinde Görsellik Barındıran Yayınları Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular	79
Tablo 5.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	80
Tablo 6.	Görsel Öğrenmeye (Öğretmenin Kendi Becerisinin Gelişimi İçin Olan) İlişkin Bulgular	82
Tablo 7.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıklara İlişkin Bulgular	84
Tablo 8.	Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Dile Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 9.	Sınıf Öğretmenlerinin Renk İpuçlarına Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	86
Tablo 10.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerine İlişkin Bulgular	87
Tablo 11.	Öğrencilerin Görsel Ayırt Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular	90
Tablo 12.	Öğrencilerin Görsel Dile Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	91
Tablo 13.	Öğrencilerin Renk İpuçlarına Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular	92
Tablo 14.	Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyetleri - Gazete Okuma, Tv Seyretme, Etkinliklere Katılma Sıklıklarının, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Aldıkları Eğitimin, Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Yayınları Okumalarının Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	93

Tablo 15.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	96
Tablo 16.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	97
Tablo 17.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	98
Tablo 18.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	99
Tablo 19.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	100
Tablo 20.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	101
Tablo 21.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	102
Tablo 22.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	103
Tablo 23.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	104
Tablo 24.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	105
Tablo 25.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
Tablo 26.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106

Tablo 27.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	107
Tablo 28.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	107
Tablo 29.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	108
Tablo 30.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	108
Tablo 31.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	109
Tablo 32.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	110
Tablo 33.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	110
Tablo 34.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	111
Tablo 35.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	112
Tablo 36.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	113
Tablo 37.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	114
Tablo 38.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	115

Tablo 39.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	116
Tablo 40.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	117
Tablo 41.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	118
Tablo 42.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	119
Tablo 43.	Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	120
Tablo 44.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	121
Tablo 45.	Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	122
Tablo 46.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	123
Tablo 47.	Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	124
Tablo 48.	Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	125
Tablo 49.	Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	126
Tablo 50.	Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Örnek Grafik Sembolleri	56
-------------------------------	----

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, içinde yaşadığımız dünyayı bir bilgi yığını haline getirmiştir. İnsanların öğrenmesi gereken bilginin miktarı artmış ve bunun sonucunda daha etkili öğrenme-öğretme yöntemlerinin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Okuldaki öğrenmelerin tamamen dile dayalı olması nedeniyle öğrencinin ve okulda uygulanan programların başarılı olabilmesi için öğrencinin dil gelişimini, dili kullanma becerisini, okuduklarını en üst düzeyde anlaması gerekir.

Görme yeteneği geliştirildiği zaman, bireyler görsel yollarla öğrenebilen kişiler olarak görsel aktiviteleri, objeleri yada sembolleri doğal olan veya insan yapımı olarak çevrelerinde yorumlama ve ayırabilme olanağına sahip olurlar. Görsel okuryazarlık fikirlerinin ve stratejilerinin kullanımı, sözel öğretimi arttırmak için önemlidir.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde ise; bulgular ve yorumlara değinilirken; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlardan yola çıkılarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın süreci boyunca görüş ve eleştirileri ile beni yönlendiren danışmanım Yard. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e, çalışmalarımda bana yardımcı olan hocam Yard. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na ve maddi-manevi destekleriyle yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Işık KIRAN
Çanakkale, 2008

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem, alt problemler, tanımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Günümüzde insanoğlu çevresini çok yönlü olarak değerlendirmektedir. Çoklu zekâyı gerektiren bu bakış açısı, insanları eğitime zorunlu kılmaktadır. Bazı hızlı gelişmeler, beraberinde toplumun siyasi, ekonomik, sosyal ve diğer bütün sistemlerini de değişmeye zorlamaktadır. Çağdaşlığı yakalamada bu sistemlere etkin bir güç kazandırmak gerekmektedir. Bu gücün kaynağı ise eğitimidir. Eğitimin bu itici gücü toplumsal sistemleri çağdaşlaşma idealiyle işletecek nitelikli insan yetiştirme ile daha da artmaktadır (Şahin, 2006:167). Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez;2005:2).

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz ve kişisel yeteneklerin daha da ön plana çıktığı günümüzde birey, yaşam alanı içerisinde gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır (Şengül ve Yalçın; 2004). Sosyal bir varlık olan insan, paylaşımında bulunduğu bireylere duygu, düşünce ve isteklerini bildirmek, onların bildiklerini anlamak amacıyla da iletişim kurar (Belet; 2005:1). Küçükahmet (2003); eğitimin bir iletişim süreci olduğunu ve iletişimde bulunmaksızın eğitim yapmanın mümkün olmadığını belirtir.

Eğitim sürecinin temeli ise öğrenmeye dayanır. Öğrenme süreci bireyin doğumuyla birlikte ailede başlar, planlı ve programlı bir kurum olan okul ile devam eder. Okulda bireyin öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmasından sorumlu olan kişi öğretmendir. Çünkü bu dönemde kazanılan davranışlar bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemekte ve değiştirmektedir (Gökçe, 1999; Gökçe, 2004:214).

Değişme; yaratıcılık, yenilik yapımı, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş kapsamlı bir kavramdır. Değişim, bir insanı tüm yönlerini, özellikle düşünce yapısını ve iş yaşamını etkilemektedir. Bu nedenle gençlerin değişimlere uyabilecek ve bu değişimlere katkıda bulunabilecek düzeyde yetiştirilmeleri, bütün ülkelerin eğitim sorumluluklarının en başında gelmektedir (Yalın, 2004:67).

Değişimin boyutları çağımızı niteleyecek seviyelere ulaşmış ve baş döndürücü bir ivme kazanmıştır. Yani, artık değişmeye ayak uydurma sorunundan ziyade, değişmeyi nasıl öngörüp buna göre hazırlık yaparak değişmeyi nasıl yönetebiliriz sorunu gündemi işgal etmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda değişim teknolojiyle beraber her alanda karşımıza çıkmaktadır.

Yaşadığımız çağ yirmi birinci yüzyıl olarak adlandırılmaktadır. Duran (2006); yirminci yüzyılda yapılan teknolojik yatırımların, bilgi paylaşımı noktasında dünyamızı küçük bir köy haline getirdiğini belirtir. Duran'a (2006) göre; bilgisayardaki internet, cep telefonundaki GPRS, WAP ve diğer uydu teknolojilerinde ulaşılan nokta; yirmi birinci yüzyıl için "Bilgi Çağı" tanımının yapılmasına yeterlidir.

Eğitimde kalite, bütün gelişmiş ülkelerde merkezi bir endişedir. Temel eğitimin (ilk ve orta) kalitesini geliştirmek, açık şekilde programda, öğretim metotlarında, eğitimin düzenlenmesinde bir dizi değişimi kapsar. Diğer bir yandan, birçok öğretmen, teknolojiye dönmektedir (Dodd, 1978:37; Akt: Pnevmatikos, 1993:112). Pnevmatikos (1993), multi medya uygulamalarına rağmen, bu fikirleri ve bilgiyi uygulamaya yönelik bir plan olmadığını belirtir.

Bilgi edinme yollarının bu kadar kolaylaşması doğal olarak eğitim sistemlerine de alternatif birtakım açılımlar getirecektir. Bu bağlamda okullarda uygulanan öğretim yöntem, strateji, teknikleri ile ders materyallerine alternatifler oluşabilecektir (Duran; 2006:1). Ülkemizde öğretimin büyük ölçüde kitaba (metne) bağlı yapılmakta olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Metne dayalı öğretim ise, sözel ağırlıklı olması

nedeniyle, ezberci öğrenmeyi teşvik etmekte; öğrenilen bilgiler buz üzerine yazılan yazılar gibi kısa zamanda unutulmaktadır. Oysa eğitim teknolojisine (görsel-işitsel araçlarla) dayalı öğretimle öğrencilerin tümü çalışmalarından aynı ölçüde yararlanmakta ve “tam öğrenme” gerçekleşmektedir (Alıcıgüzel; 2001:230).

İlköğretimde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki bütün olanakları ve materyalleri kullanarak bireyleri öğretim sürecine aktif bir biçimde nasıl katacağını çok yönlü olarak düşünmelidir (Wragg; 1993, Akt: Gökçe, 2004: 215). Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Çağdaş toplumda bireysel özgürlük; sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik kavramlarının yaygınlaştığı ve önem kazandığı bir olgudur. Bu da her bireye daha nitelikli eğitim verme zorunluluğunu doğurmaktadır (Koşar ve diğerleri; 2003:1).

Teknoloji, yaşam kalitesini etkileyen ürünler sağlamada etkili olması nedeniyle bireyleri ve toplumu etkilemektedir. Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik gelişmeler de büyük ölçüde teknolojiden etkilenirler. Bununla birlikte insanların birçoğu bu teknolojiden korkmaktadır. Çünkü teknolojiyle ortaya çıkan problemlerin, çözümünden daha hızlı büyümekte olduğuna inanılmaktadır. Sonuçta bu insanların tutumları, ihtiyaçları ve değerleri teknolojinin gelişmesinden etkilenir (SSC, 1989; Akt: Bacanak ve diğerleri, 2003:192).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, içinde yaşadığımız dünyayı bir bilgi yığını haline getirmiştir. İnsanların öğrenmesi gereken bilginin miktarı artmış ve bunun sonucunda daha etkili öğrenme-öğretme yöntemlerinin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Okuldaki öğrenmelerin tamamen dile dayalı olması nedeniyle öğrencinin ve okulda uygulanan programların başarılı olabilmesi için öğrencinin dil gelişimi, dili kullanma becerisi, okuduklarını en üst düzeyde anlaması gerekir. İçinde bulunduğumuz çağda, öğrencinin okuma-anlama gücünün geliştirilerek en üst düzeye çıkarılabilmesi için, okumalarının birtakım araçlarla desteklenmesi kaçınılmaz olmuştur. Teknolojinin hızla geliştiği bir dönemde, eğitimin de bu gelişmenin dışında kalması mümkün değildir (Ocak, 2004:20).

Strommen (1992), Bacanak ve diğeri (2003), eğitim sistemlerinde gerekli olan değişimin önünde yer alan iki engele değinirler. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarda teknolojinin kullanımının uygunluğundan haberdar olmasındaki eksiklidir. Bunun nedeni ise, yetersiz bütçe, deneyimsiz eğitimci ve yöneticilerdir. Eğitim sistemlerinin önünde bulunan ikinci engel ise; yeni öğrenme ortamlarının etkililiğini ölçebilen, yeni değerlendirme tekniklerinin eksikliğidir.

Tüm bu teknoloji ve değişim unsurları bilgiler arasındaki iletişimi ve okuryazarlığı çeşitlendirmektedir. Stokes'a (2002)göre; görsel ve sözel bilginin iletişimi tarih boyunca varlığını sürdürür. Şair Simondes'e göre; "Kelimeler düşünmenin imajlarıdır"; aynı şekilde Aristotle "İfade olmaksızın düşünme mümkün değildir" diye ifade etmiştir (Benson; 141; Akt: Stokes, 2002:10). Kellner (1998); çoklu okuryazarlığın gerekli olduğunu önerir. Bunlar; metin okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlığı içeren okuryazarlıklar (Stokes, 2002:11).

Görsel tasarım ve görsel öğrenme üzerine yapılan çalışmalar literatürde çok farklı alanlarda yapılmaktadır. Fakat eğitim ve öğretim sürecine girildiği zaman karşımıza bütün bilim alanlarında etkili olan bir yaklaşımı görölmektedir. Bu yaklaşımın kavramsal anlamda görsel okuryazarlık –GO- (Visual Literacy-VL) olarak tanımlandığı görölmektedir (İpek; 2003). Görsel okuryazarlık kavramını ilk kullananlardan birisi Debes'tir (1968). Kavram kısa zamanda medya çalışmalarında, bilgi teknolojileri alanında, kültürel çalışmalarda ve görsel sanatlar eğitiminde yer bulmuş ve bu alanda çalışmalar hızlanmıştır. Görsel okuryazarlık günümüzde hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir (Akyol; 2006:108).

Görsellik bütün bu alanların yanında bilgisayar teknolojisinde kullanılarak da eğitim-öğretimde yer almaktadır. Bugün bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler artık metin, müzik, resim, hareketli resim ve video gibi iletişim örüntülerini kolayca işleyebilir hale getirmiş ve bu olanakları her kullanıcının hizmetine sunmuştur.

Görsel malzemeyi öğretimde başlıca şu amaçlarla koşababiliyoruz:

- Öğrencinin dikkatini çekmede,
- Öğrenciye ipuçları vermede,
- Öğrenciyi güdülemede,
- Öğrenciye dönüt vermede,
- Öğrenmede bilgi kaynağı olarak,
- Öğrenciye soru sormada,
- Öğrenmeyi somutlaştırarak anlamlı kılmada,
- Öğrencinin bilgi organizasyonuna yardımcı olmada (Akpınar, 1999:61).

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2005); kişinin görme duyuları ile aldığı bilgiyi anlamak için, görsel izlenimleri anlamlı bir şekilde örgütleyip, sınıflayıp genelleyeabilmesi gerektiğini belirtir. Yirmi birinci yüzyıl boyunca görsellerin ve medyanın toplumumuzun her yerinde olmalarına rağmen, kelimeler ve metinler hâlâ eğitimdeki okuryazarlıkta daha üstündürler. Gerçek şu ki görsel okuryazarlığın sık sık küçük, geçici olduğunun hatta akademik olmadığının düşünülmesidir (Blead, 2005:8).

1.1.İLKÖĞRETİM ve TÜRKÇE PROGRAMI

1.1.1. İlköğretimin Tanımı

Teknoloji ve davranış bilimlerindeki yeni bulgular, öğrenenlerin yetişmesindeki tutumu (Demirel, 1997: 22) ve öğrenme süreçlerinin gelişimini (McMullin, 2005) etkilemiştir. İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, başarı, duyuşsal özellik ve yeteneklerle başlamaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınarak bilgi toplumunun gerektirdiği

bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Tezci, 2002: 5; Akt: Gömleksiz ve Bulut, 2007:161). Bireylerin yetiştirilmesinde aktif olan ilk kurum ise ilköğretimdir.

İlköğretim; kadın-erkek bütün Türklerin milli gayretlerine uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişimlerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (Demirel, 2000:25).

Özdemir ve diğerleri (2004), ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu; Demirel ve Kaya (2003) ise; ilköğretimde okullaşma oranının VI. Plan Dönemi sonunda %83'e ulaştığını, VII. Plan Dönemi sonunda %100'e ulaşmasının hedeflendiğini belirtirler.

1.1.2. İlköğretim Programının Vizyonu ve Amaçları

Çağımızda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler, insanların hayata uyumlarını güçleştirmekte, bunun sonucu olarak da ülkeler zorunlu eğitim sürelerini uzatmaktadır. Bugün, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda zorunlu eğitim süresi 8-12 yıl arasında değişmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitimin 6-14 yaşlarını kapsadığı 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda belirtilmiştir (Kıncal, 2004:94).

Yenilenen İlköğretim Programının vizyonu şu şekildedir:

Atatürk ilkelerini ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek.

Öz (2003) ise İlköğretimin amaçlarını şu şekilde sıralar:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek.
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamak.

1.1.3. Türkçe Programının Özellikleri, Vizyonu ve Amaçları

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır (MEB, 2004:13) (Akt: Gömleksiz ve Bulut, 2007:162).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2005); programın birçok özelliğine değinilmiştir. Bu özelliklerinden bazıları şunlardır:

1. Bilgi ezberleme değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
2. Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
3. Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
4. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programda bütün kazanımların bu süreçte dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
5. Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme-öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) ve Kılavuzu; "Giriş", "Kazanımlar" ve "Program Kılavuzu" olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır (Sever, 2005:177). TÜDÖP'te yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte,

çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2004:14) (Akt: Gömleksiz ve Bulut, 2007:162).

Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nın tüm bu özelliklerinin yanında belir bir vizyonu da vardır. Türkçe Öğretim Programının vizyonu ise şöyledir:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum yaratmaktır.

Şahinel (2005); TÜDÖP'te geleneksel öğretimde baskın olan ezberciliğin, yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bıraktığını belirtir. Öğrenci, kendisinin yönettiği öğrenme süreci içinde yer almakta ve etkin katılımcı olarak öğrenen ve kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır. Kendi motivasyonu ve çabası ile yeni bilgi ve düşünceleri, önbilgileri ile bütünleştirerek konuya ilişkin açıklamalar getirir ve öğretmen tarafından oluşturulan sorunlar yerine, kendi yaşamında yer alan gerçek sorunlara etkin çözüm ve öneriler üretmeye çalışır (Akt: Gömleksiz ve Bulut, 2007:163).

Programda öngörülen kazanımların ve etkinliklerin açık, net ve anlaşılır bir şekilde olması gerekir. Sever'in (2005), TÜDÖP'te kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamaların, öğretmenler için yeterli açıklıkta olmadığı eleştirisine karşılık, Coşkun (2005:434), önceki programlarda Türkçe derslerinde 'öğrencilerin kazanacakları davranışlar' belirtilirken bunların "nasıl" yapılacağının yeterince açıklanmadığını vurgulamaktadır. Yeni programda ise, kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı örnek etkinlikler ve açıklamalarla belirtilmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007:174).

Türkçe Öğretim Programının amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçe'yi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlarını sorgulama becerilerini geliştirmek,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak.

1.2 OKUMA ve OKURYAZARLIK

1.2.1. Okuma

İçinde bulunduğumuz çağın şartlarına uyum sağladığımız dünyamızda artık önceki dönemlere göre görsel bir şenlik altında kaldığımız ve okuma alışkanlıklarımızı giderek kaybettiğimiz bir gerçektir. Özellikle çocuklar ders kitaplarının dışında okuma etkinliklerini giderek kaybetmektedirler çünkü televizyon ve bilgisayar daha cazip ve zahmetsiz iletişim araçlarıdır ve çocuklar bu renkli dünyaya her geçen zaman daha fazla ilgi duymaktadırlar (Atmaca, 2006:318).

İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'na (2006) göre *okuma; kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.* Okuma etkinlikleriyle öğrencilere; okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, farklı duygu

ve düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilir.

Ocak (2004); *okumayı* yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmak olarak tanımlamaktadır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma, okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir. İlköğretim okullarının temel amacı, bu iletişim şeklinin öğrenciye en kısa sürede ve en kalıcı şekilde kazandırılmasıdır.

Nas'ın (2001) da belirttiği gibi; okuma gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır. Her ders okumayı gerektirir. Ne var ki okumanın asıl amacı; “okuduğunu tam ve doğru anlayabilme” şeklinde belirtilmiştir. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri, aynı zamanda bir iletişim işi olduğuna göre, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Okuduğunu ya da dinlediğini anlamayan, bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Tekin, 1980:18; Ocak ve Beydoğan, 1999:31: Akt: Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme; birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Şengül ve Yalçın, 2004; Akt: Çam, 2006:5). Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü çok yüksek; motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir (Yangın, 1999:68; Tosunoğlu, 2002:548; Akt: Şengül ve Yalçın, 2004).

Paul Martin Lester (2000), *Visual Communication: Images With Messages* (Görsel İletişim: Mesajlarla İmgeler) kitabında okumanın günümüzde “dinlemek ve izlemek” karşısında güç kaybettiğini belirtir (Parsa, 2004:60).

İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzuna (2005) göre *okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir*. Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek yada imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir (TDK, 1981; Akt: Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:121). Okuma gözlerde başlar. Gördüğümüz bir metni duyduğumuz bir metinden daha iyi aklımızda tutabildiğimizi gözlemleyen Cicero “En keskin duygumuz görme duygusudur” diye yazmıştır. Okumayı öğrenme yöntemlerimiz, yalnızca parçası olduğumuz toplumun okuryazarlık konusundaki geleneklerini içermekle kalmaz, okuyabilme yeteneğimizin neyin hizmetine verileceğini de belirler ve sınırlar (Manguel, 2004).

Okuma hakkında yapılan bütün bu farklı tanımların yanında okumanın bazı amaçları vardır ve bu amaçları şöyle sıralamak mümkündür:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanabilme.
- Sözcük hazinesini zenginleştirebilme.
- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme.
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme (Demirel, 1990:212; Akt: Demirel ve Şahinel; 2006:83).

Demirel ve Şahinel (2006) ayrıca, okuma öğretimi ile öğrencilerden geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerilerini de şöyle sıralarlar:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
- Okunan bir metne uygun başlık önerme.

- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme.
- Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme.
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma.
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.
- Okunan metinle ilgili özet çıkarma (Demirel ve Şahinel, 2006:84).

Okumaya hazır oluş önemlidir ve bunun bazı koşulları vardır. Bunlar:

- ❖ Takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları
- ❖ Beyin başatlığı, genel zeka, zihinsel düşünme
- ❖ Özel bilişsel problemler, görsel ayırım, işitsel ayırım
- ❖ İlişkilendirici öğrenme, dikkat
- ❖ Sözel dil gelişimi, kitap harf ve satırlarının özellikleri (Akyol, 2005:19-26).

Sever (2004); okuma sözcüğünün zihnimize, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi olduğunu ve gözün, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanıdığını belirtir. Sever (2004); ayrıca, görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel niteliklerini şöyle özetler:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme yada belleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal bir takım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir (Dündar, 2001:37; Günay, 2001:15-17; Akt: Şengül ve Yalçın, 2004). Göktürk (2002), Şengül ve Yalçın (2004); öğrenim süreci içerisinde bireylere kuru bir okuma

yazma becerisi kazandırma değil, belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici; düşünceyi, duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiğini belirtir.

Okumada zihinsel imajlar oluşturmanın anlamaya katkısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, çocuklara zihinsel imajlar oluşturma teknikleri kazandırıldığı zaman okumada anlamının geliştiğini göstermektedir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre okunan konuyla ilgili olayların anlatıldığı cümleler üzerinde, zihinsel imajlar oluşturabilme becerisi kazandırılan ve bu beceriyi okumada kullanan öğrenciler, sadece cümleleri tekrarlayarak okuyan öğrencilerden üç kat fazla öğrenmişlerdir (Anderson, 1971; Akt: Akyol, 2006:119).

Erginer (1999); birtakım araştırmaların özellikle Türk öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin okuduğunu kavrama becerilerindeki gelişme eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamakta olduğunu belirtir. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması bu süreçte, ürünün öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir (Özçelik, 1987:102; Akt: Erginer, 1999:1).

Erginer (1999); Egelioglu'nun (1993) bir araştırmasına değinmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilmekte olduğu, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsa bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği bildirilmektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini oldukça iyi vurgulamaktadır.

1.2.2. Okuryazarlık

İnan (2005); yirmi birinci yüzyılda gelişmiş ülkeler seviyesine yükselebilmeye yaşam boyu eğitimin gerektirdiği temel şartlardan birinin okuryazar olmak olduğunu belirtir. Eğitim ortamında tek bir bilgi ifade biçimi, örneğin sadece metin veya resim yetersiz kalabileceğinden, değişik ifade biçimlerinin birbirini engellemeyecek şekilde anlamca ilişkilendirilerek işe koşulması önerilmektedir (Akpınar;1995, Orr ve diğerleri; 1997, Stemler; 1997, Akt: Akpınar; 1999 :60).

Kayıtlı tarihin başlangıcından itibaren, “okuryazarlık” kavramı okunması mümkün yazıları yorumlama becerilerine sahip olma anlamındadır. Çevremizi saran dünyayla ilgili bugünün bilgisi sadece kelimelerden ileri gelmez; daha çok bizim çoklu-medya kültürümüzün güçlü imajları ve seslerinden ileri gelmektedir (Thoman ve Jolis, 2003:6).

Okuryazarlık; genellikle okuma ve yazma yeteneği anlamındadır; ama başlıca kelimelerin anlamını “okumak” için –örneğin resimler ya da hareketler- yeteneğe başvurmak da olabilir. Kültürümüzdeki resimlerin çoğalması –gazete ve dergilerdeki, reklâmlardaki, televizyondaki ve web sitelerindeki- görsel okuryazarlığı, resimleri “okuma” yeteneğini ve sözel beceriyi oluşturur (Thibault ve Walbert, 2007).

Marcus’a (2005) göre; birçok kültürde, okuryazar olmak fikirleri yorumlama, kullanma, ifade etme ve sembollerle yaratma becerilerine sahip olmaktır. Kültürümüzde olduğu gibi okuryazar olmayı kelime ve rakam sembollerine bağlamak şart değildir. “Yeni okuryazarlık” tartışmasının 10 yıllık değişimini ifade etmede birkaç önemli faktör göze çarpar:

- a) Simgeler ve sesler, dikkati sağlamada, fikirleri eşleştirmede ve davranışları değiştirmede tıpkı kelimeler ve rakamlar gibi önemlidir.
- b) Simgeleri, kelimeleri, dijital medya yolu ile sesleri (konuşma/müzik) kullanma, yaratma ve paylaşma olasılıkları genç insanlarca kolayca hayal edilebilir.
- c) Bu bir küresel kavramdır (Marcus, 2005:3).

Okuryazarlığın kuramsal içeriği ise değişmektedir. Bir zamanlar genellikle istenilen seviyeye kadar(örneğin 4. sınıf) okuma ve yazma kabiliyeti anlamına gelmişken, toplum şu zamanda artık hem geleneksel yazı metninde(sayfa üzerindeki kelimelerde) hem de görseller gibi diğer işaret sistemlerinde daha üst becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Begoray, 2001:202).

Riesland (2007), okuryazarlıkla ilgili olarak birçok öğrencinin sunumları için PowerPoint'i kullandığını belirtir. Şimdiki zaman, görsel medya okuryazarlığını sunma zamanıdır. Günümüzde görselliğin hakim olduğu kültürü artarak kullandığımız gibi, (Kress, 1998; Akt: Riesland, 2007) okuryazarlık eğitiminin görsel medyayı kapsayıp kapsamadığına yönelik sorular sorulmaktadır. Parsa (2004) ise, okuryazarlığın, “okuma” ve “yazma” yeteneğini içerdiğini ve aydınlanmanın bir gereği olduğunu belirtir.

Okuryazarlık aslında durumsaldır (Vacca&Vacca, 2002; Akt: Sejnost ve Thiese, 2007:2). Okuryazarlığı teşvik etmek ailelerin ve tabii ki öğretmenlerin de görevidir. Sejnost ve Thiese (2007); okuryazarlığı teşvik etmek için öğretmenlerin çabalayan okurun farkına varmaları gerektiğini belirtirler. Çabalayan okur sayısız çevreden gelir ve çeşitli ırksal, etnik ve sosyoekonomik yapıyı gösterir (Beers & Howell,2003; Akt: Sejnost ve Thiese, 2007:6).

Okuryazar olmak çağdaş insan olmanın ön koşullarından biridir. Ancak günümüzde değişen ve gelişen hayat şartları nedeniyle okuryazar olmak yeterli değildir. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma bir amaç olmaktan ziyade, öğrenmenin ve gelişimin temel aracıdır (İnan, 2005:276).

Batı toplumlarında, eğitim ve okuryazarlığın genellikle yazma diliyle ilişkili olmasına rağmen; yıllar boyunca okuryazar olmanın anlamı değişmektedir. Rönesans'tan önce ve 20. yy.da bazı yerlerde, isimlerini yazabilen insanlar okuryazar olarak dikkate alınmıştır. Sadece ruhban sınıfındaki ya da yönetimdeki erkekler yeterince eğitim almışlardır (Leu&Kinzer,2000; Akt: Robertson, 2007:19).

2. Dünya Savaşı'ndan sonra, okuryazarlık eğitimine ihtiyaç açık hale geldi. Radyo, televizyon ve nihayet internet gibi elektronik teknolojilerin yükselen önemiyle, eğitimciler toplumda fonksiyonel olmaları için gerekli becerilere sahip öğrencileri sağlamada, sadece dil temelli bilginin yetersiz olduğunu fark ettiler. Televizyonda, sinemada ve internette kullanılan imajların düzenini anlamayan bir öğrenci, ciddi anlamda dezavantaja sahipti (Fulton, 1997; Akt: Robertson, 2007:20). Eğitimin ihtiyaç duyduğu en önemli şey; genç insanların görsel mesajları ortaya çıkarması, bu mesajları en iyi şekilde yorumlamalarıdır (Schirato&Yell, 1999; Jenks, 1995; Akt: Robertson, 2007:21).

Postman, (1995); okuma, yazma ve aritmetiğin temel okuryazarlık yeteneği olarak düşünüldüğünü belirtir. Halbuki, bugün okuryazarlık; bilgisayar okuryazarlığını, medya okuryazarlığını, ekolojik okuryazarlığı ve ekonomik okuryazarlığını içeren daha geniş bir tanımla üstlenmektedir (Akt: Christopherson,1997:169).

Okuryazarlık çeşitlerinin –işitsel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve teknolojik okuryazarlık— birbirini nasıl etkilediğine tam olarak çalışılmamıştır; ama anlamlı olarak yazma becerilerini kapsayan hikayeleri yaratmak için kelimeleri ve görselleri birlikte kullanan ilkökul öğrencilerinin çalışmalarından, sözel okuryazarlık ve görsel okuryazarlığın birbirini etkiledikleri açıkça görülmektedir (Milliard&Marsh, 2001; Akt: Robertson, 2007:24).

1.2.3. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık fikirlerinin ve stratejilerinin kullanımı, sözel öğretimi arttırmak için önemlidir (Flattley,1998; Sinatra,1986; Akt: Stokes,2002:13). Berger (1972), görsel okuryazarlıkla ilgili şöyle bir açıklama yapmıştır: “Görmek, kelimelerden önce gelir. Çocuk, konuşabildiğinden önce bakar ve fark eder”.

Gençler, ses ve simgelerin kullanımına adapte olup resimlerle, müzikle ve sohbetle doyurulmuş, dijital medya ile dağıtılan popüler kültürde tutkulu şekilde yaşıyorlar. Ama onları okuyabiliyorlar mı? Bu sembolleri hem çözümleyen hem de yaratan *düşünme becerilerine* sahipler mi? (Marcus, 2005:3). Bu noktada görsel okuryazarlık eğitimi önemlidir.

Eğitim programlarını geliştirmeye dayalı çalışmalar öğrencilerin görsel imgeleri değerlendirme ve okuma yazma becerilerini geliştirmede görsel öğrenme tekniklerini kullanmayı da içermektedir. Görsel okuryazarlık bir araştırma ve öğretim alanı olarak gittikçe önem kazanmaktadır. Çünkü gün geçtikçe daha fazla bilgi görsel yollarla (örneğin televizyon, bilgisayar vb.) elde edilmektedir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007:166). Marti (1997); görsel okuryazarlık eğitiminin hala çok genel olmadığını belirtir.

Türkiye’de görsel okuma ve görsel sunu, Türkçe Programı’nda ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri görsel okuma ve görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan 6-8. sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:163). Keskinkılıç ve Keskinkılıç’a (2005) göre; görsel okuma ve görsel sunuda öğrencilerin kişisel özellikleri önem kazanmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme alanlarıyla ilgili bilgilerini açığa çıkarmaya yaramakla birlikte, yaratıcılıklarını da açığa vurmaya yardımcı olan bir etkinliktir.

Çam (2005); Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda görsel okumaya ilişkin verilen kazanımları şu üç başlık altında toplar:

- Şekil, resim ve sembolleri yorumlama.
- Sosyal olayları ve doğadaki değişimleri yorumlama.
- Kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojileri.

Görsel okuryazarlık: Görsel imajları anlama ve yaratma yeteneğidir (Bleed; 2005:5). Kırkılıç ve Akyol (2007), Debes'in görsel okuryazarlığı şöyle tanımladığını belirtirler; “görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görmeyle ilgili bir dizi yeterlidir”. Stokes (2002) ve Çam (2006); Wileman'ın (1993:114) görsel okuryazarlığı şöyle tanımladığını belirtirler; “resimsel ya da grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, yorumlama ve anlama yeteneği”dir. Görsel okuryazarlık için benzer bir tanımlama da şöyledir; “görsel imajları doğru olarak yorumlama ve bunun gibi mesajlar yaratabilme yeteneğidir” (Heinich, Molenda, Rusell & Smaldino; 1992; Akt: Stokes, 2002:12; Çam, 2006:8). Yenawine (1997); görsel okuryazarlığın “betimdeki anlamları bulmak için bir yetenek” olduğunu belirtir.

Her görme, derin, kalıcı ya da yaratıcı bir anlama, kavrama, özümseme değildir (Davis, Walton, 1983; Kırıçoğlu, 2002; Akt: Çam, 2006:11). Çam'a (2006) göre; görsel okumada amacımız görüntü kaynağını anlamak, eşlemek, seçmek, fark edilmemişi-sezilmemişi görmeyi sağlamaktır.

Begoray'ın (2001) yaptığı ‘Orta Kademelerde Görüş Ve Temsil’ projesi, Kanada’da bir ortaokuldaki üç öğretmenin (6,7 ve 8. sınıfların her birinden birer tane olmak üzere), öğretimlerinde “görüş” ve “temsil”in yer almasının ne demek olduğunu açıklamalarını amaçlar. Bu projeye göre, öğretmenler öğretimsel yaklaşımlarında kullandıkları ‘görüş’ ve ‘temsil’ kavramlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Görüş”; tablo, heykel, çizim, drama, video, fotoğraf, sembol, şema, film, reklâm imgeleri, televizyon gibi görsel medyalara katılma ve bunları anlamanın aktif bir sürecidir. “Temsil” çeşitli medyalar yoluyla öğrenciye bilgi ve düşünce alış-verişi yapma imkânı sağlar. (Alberta hükümetleri, British Columbia, Manitoba, Kuzeybatı Bölgeleri, Saskatchewan ve Yukon Bölgeleri, 1998:3).

Stokes (2002) ve Heinich (1999) görsel okuryazarlık gelişimi için iki ana yaklaşım önerdiğini belirtir. İlki, analiz tekniklerini uygulama yoluyla, görselleri okuma ve şifresini çözme için öğrencilere yardım etmek. Şifre çözme, görsel uyarıcıdan anlam yorumlama ve yaratmayı gerektirir. İkincisi, iletişim için araç gibi, görselleri yazma ve kodlamada öğrencilere yardım etmektir.

Görsel okuryazarlık eğitimini sınıf ortamında tamamlamak; eleştirel düşünme sürecini teşvik etmek için birkaç anahtar soruyu sormakla başlar. Profesyonel görsel iletişimciler, görsel mesajları şunları sorarak değerlendirirler: *Neye bakıyorum? Bu imajlar benim için ne anlama gelir? İmaj ve işlenmemiş konu mesajları arasındaki ilişki nedir? Bu mesajın etkisi nasıldır?* Sadece profesyonellerin inceledikleri mesajların eleştirel soruları sormaları gibi, öğrenciler de gördükleri mesajların eleştirisini yapmalılar. Görsel tasarım dünyasında mesajların yaratıldığı sırada benzer sorular sorulur: *Bu mesajı görsel şekilde nasıl tamamlayabilirim? Bu mesajı nasıl etkili yapabilirim? Hangi görsel/sözel iletişimleri kullanabilirim?* Ayrıca görsel okuryazarlık eğitimi; öğrencileri dinamik ve daima değişen dünya için daha iyi hazırlayacak (Riesland, 2007).

Thibault ve Walbert'ın (2007) dediği gibi, geleneksel okuryazarlık gibi, görsel okuryazarlık yeteneğin belli bir seviyesinden fazlasını kapsar. Okumadaki birinci seviye, basitçe kelimelerin ve cümlelerin şifresini çözmektir; ama okuma anlama da eşit şekilde önemlidir. Görsel okumanın birinci seviyesi de; basit bilgidir: fotoğraftaki, sanat çalışmasındaki, grafikteki konunun ya da elementin basit tanımlanması. Görsel okuryazarlık becerileri zaten çeşitli disiplinlerde kullanılır (Thibault ve Walbert, 2007).

Görsel okuryazarlık, yorumlamayı, kullanmayı, takdir etmeyi, imajları yaratmayı, düşünmeyi, karar vermeyi, iletişimi ve öğrenmeyi ilerleyen yollarda kullanma becerisidir. Görsel imajlar rutin bir şekilde iletişimde kullanılmaktadır. Öğrenciler, şifre çözebilmek, yorumlayabilmek, örnekleri algılayabilmek, ve imajları kullanarak iletişime girebilmek için iyi derecede görsel becerilere ihtiyaç duyarlar. Görsel araçlar, öğrencilere her akademik alandaki düşüncelerini görünür yapma fırsatı verir.

Görsel okuryazarlık aktivitelerinin, rutin şekilde düzenlenen programlar gibi düzenlenmesi gerekir (Ogle, 2000; Akt: Buehl, 2007). Buehl (2007), görsel okuryazarlık eğitimini arttırmak için 3 adım geliştirmiştir. Bunlar:

Adım 1: Öğrencilerin görsel bilgi farkındalığını yükseltmeyi, onları konuların öğrenildiği zamanki düzenli uygulamalar gibi, sözlü olmayan alışkanlıkları yorumlamayı geliştiren aktivitelerde meşgul etmeyi kapsar.

Adım 2: Görsel okuryazarlığı geliştirmedeki ikinci safha öğrencilerin konuyla ilgili kendi görsel betimlemelerini yaratmayı kapsar. Öğrencilerden ders kitabının “görsel editör” rolünü üstlenmeleri istenir. Okumadan sonra, bu paragrafın anlaşılmasını arttırabilecek mümkün olan görsel gösteriyi beyin fırtınası yapması için her bir öğrenci eşiyile tartışır.

Adım 3: Öğrencileri, resimleri okumayı denemek için cesaretlendirmeyi içerir. Öğrencilerin bir pasajı okumalarından sonra, onlardan resimdeki en önemli fikri ifade etmeleri (geri bildirmeleri-render) istenir (Buehl, 2007).

Box ve Cochenour (1988); öğretmenlerin görsel okuryazarlıkla ilgili bilmeleri gerekenleri sorgulamışlardır. Birçok eğitim profesörü, “görsel okuryazarlık” terimini duymamalarına rağmen, öğrencilerden poster, bülten tahtası, oyunlar ya da diğer medya eğitimini yapılandırmalarını ister (Box ve Cochenour; 1988:3). Muffoletto (1988); görsel okuryazarlık hakkında öğretmenleri eğitmenin; eleştirel düşünce ve yapısalılık hakkında kendi öğrencilerini eğitmek için onlara yetki vermek olduğunu belirtir. Görsel okuryazarlıktaki çalışmanın yönü farklı; ama üst üste bindirilmiş bir dizi alandaki deneyimleri kapsamalıdır.

Box ve Cochenour (1988); görsel okuryazarlık programının neleri kapsamaması gerektiği konusunda bir araştırma yapmışlardır ve aşağıdaki tabloya ulaşmışlardır:

- **Görsel bakış açısı ve görsel öğrenme süreci.** (görsel düşünme, görselleştirme, ikili kod gibi algılama teorileri, görsel semboller ve görsel öğrenme stilleri.)
- **Görsel imajları yaratma.** (medya çeşitliğindeki görsel materyallerin tasarımı ve üretimi, görsel iletişim elementlerinin uygun kullanımı).
- **Görsel mesajların değerlendirilmesi.** (görsel medyanın bilgili yorumlaması, kitle medya kapsamı, hazır yapılmış görsel eğitimsel materyallerin kullanımı ve uygun seçimi).

Betty Edwards (1986) tarafından ifade edildiği gibi; bir görsel imaj tarafsız olarak düşünülebilir; çünkü kelimelere uydurmakta kesin olmayan fikirleri ve duyguları ifade eder, hemen yakalanan bilgiyi sunar, benzerlikleri ifade etmekte iyi olduğu kadar farklılıkları betimleyebilir ve geçmişi, şimdiki, geleceği kapsayabilen karışık ilişkileri tanımlar. Ek olarak, kavram gelişiminin daha geniş zihinsel süreçleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme; farklı ve sıradan yollarda görselleri kullanarak ve görselleri oluşturarak alıştırmayı yapabilirler. Edwards, “Şeyleri farklı görmek yaratıcılığın bir bölümüdür,” diye doğrular (Lacy, 1988:42).

Muffoletto (1988); öğrencilerin duyarlı ve farkında olacakları görsel okuryazarlığı kapsayan bir dersin amaçlarını şöyle sıralar:

- I. İmajlar, bir mesajla iletişim için kasten yapılandırılmış biçimlerdir.
- II. Mesajlar kodlanır, algılanan ve üretilen anlamındaki elementleri birleştirir.
- III. Görsel metinleri okuyanlar, kasıtlı anlamları tekrar üretir yada yeni anlamlar yaratır. Metin okuyucuları, aktiftirler; pasif değildirler.
- IV. Okuyucular, üreticiler gibi, metni kodlamalarını ve şifre çözmelerini etkileyen, sosyal toplumun üyeleridir.
- V. İmajlar, tarafsız sanatlar değildir; ama yapılandırılmış metinlerdir, kasten okunurlar—imajlar metinler gibidirler, metinler imajlar gibi.

VI. Metni üretme ya da kodlama ve metni okuma öznel bir süreçtir. Eğitimciler, görsel deneyimin doğasını, onun anlam aralığını, kendilerindeki ve öğrencilerindeki bilinç gelişimi için uygulamasını anlamak için görsel okuryazar olmalılar (Muffoletto 1988:29).

Özellikle Türkçe dersinde görsel okuryazarlığa yönelik yapılabilecek etkinlikler şöyle sıralanabilir: Öğrenciler önce metinde verilen resimler üzerinde konuşurulmalı ve metinle görseller arasında ilişki kurulmalıdır. Verilen görsellerde metnin hangi bölümü veya bölümleri yansıtılmaktadır? Resimler vermek istediği mesajı tam ve uygun olarak verebiliyor mu? Yeterince görsel kullanılmış mı? Görseller yeterince çeşitlendirilmiş (tablo, harita, fotoğraf, resim vb.) mi? Bu ve benzeri sorular ayrıca öğretmenin kılavuzluğuyla görselleri inceler, üzerinde konuşulur ve gerekli notlar alınır (Akyol, 2005:135).

Görsel okuryazarlık, bireylerin görselleri anlamasını ve başkalarıyla iletişimde amaçlı olarak kullanabilmesini sağlayan bir grup beceridir (Ausburn ve Ausburn, 1978:291; Akt: Akyol, 2007:165). Şimdiye kadar, görsel okuryazarlık bireylerin genel eğitimi için temel öğe olarak düşünülmemektedir (Lester, 1995; Akt: Christopherson, 1997:169). “*Sanat Psikolojisine Doğru*” adlı eserinde Arnheim (1967), görsel okuryazarlığın toplumumuzdaki bütün iyi eğitilmiş yetişkinlerde bulunmayacağına umut ettiğimiz bir özellik olduğunu belirtir. Çünkü kültürümüz artarak görsel terimlerde betimlenir ve algılanır (Arnheim, 1967; Akt: Christopherson, 1997:169).

Robertson (2007), görsel okuryazarlık tanımının, 1970’lerde ilk kullanımından itibaren, birçok disiplinlerce verildiğini belirtir. Robertson’a (2007) göre; görsel okuryazarlığın ilk tanımını Sinatra (1986) şöyle yapmıştır: “*Anlamı sağlamak için, görsel imajlarla ele geçen geçmiş görsel deneyimlerin aktif şekilde yeniden yapılandırılması*”. Görsel okuryazarlığın bir başka benzer tanımı ise; “*Görsel mesajları doğru olarak yorumlama ve bu gibi mesajları yaratma için öğrenilmiş yetenektir*” (Heinich, Molenda, Rusell&Smaldino,1999:64; Akt: Robertson, 2007:25).

Robertson'a (2007) göre; yeni okuryazarlığın nerede ve nasıl düşünülmesi gerektiğinin açık olmamasının nedeni; görsel okuryazarlığın farklı insanlara farklı anlamlar ifade etmesidir. Bu nedenle Robertson (2007) iki adet soru sormaktadır. Görsel okuryazarlık, isminin ilk bölümünün ifade ettiği gibi bir görsel sanat problemi mi, yoksa, görsel okuryazarlık tamamıyla bir okuryazarlık mı?

Andersen ve diğerleri (2002); görsel okuryazarlık ifadesinin görsel dünyayı görme ve yorumlama yeteneği olarak daha da sadeleştirilebildiğini belirtirler. Görsel okuryazarlık, Andersen ve diğerlerine (2002) göre; renk, konu, canlılık, boyut, hareket ve ölçek kavramları üzerinde bir üç boyutlu anlayış gerektirir.

Andersen ve diğerleri (2002), Brian Stonehill'in görsel okuryazarlığı "görsel ve görsel-işitsel materyalleri şüpheli, eleştirel ve tecrübe edilebilir şekilde gözlemlene için becerilere ve eğitime ihtiyaç duymak" olarak tanımladığını belirtirler. Özellikle modern ve görsel tabanlı toplumda şüphecilik, bu tanımın önemli bir bölümüdür. Bugünün ve geleceğin sınıflarında, yeni teknolojiler görsel medyanın eğitimde kullanım yolunu değiştirir. Özellikler, bilgi teknolojileri ve internetin etkisi, sınıf dinamiğini değiştirir. Newton Smith, bu evrimi öğretmenlerin değişen rolleri olarak görür (Andersen ve diğerleri, 2002:7).

Aşağıdakiler Ragan'ın 10 yıl önce geliştirdiği ve yarıküresel beyin fonksiyonları ile ilgili yeni bilgi ve görsel okuryazarlık ilgileri arasındaki iletişim üzerine sunduğu taksonomiden uyarlanmıştır (Ragan, 1988). Taksonomi üç seviyedeki örnek kapasiteleri sunar: acemi, yetenekli ve gelişmiş. Her bir seviye için, üç bilgi alanındaki beceri gelişimini örnekleyen aktiviteler ve çıktılar sunulur: *uygulama*, *yapılandırma* ve *soyutlama*. Her bir seviye ve bilgi alanı için, taksonomi kapsamlı olmanın aksine tanımlayıcıdır (Olia ve Ragan, 1980). Son olarak, her bir seviye ve bilgi alanı içinde tanımlanan aktiviteler ve çıktılarda kapsam için bir öneri yoktur.

Parsa (2004), görsel kültürün, görsel deneyimin sosyal ve kültürel incelemesi olduğunu belirtir. Braden (1993) ve Hortin (1980), görsel okuryazarlığı dil, sanat,

psikoloji, ve daha fazlasıyla birleşen düşüncenin kesişme noktası olarak belirtmiştir. Birçok kişi, görsel okuryazarlığın doğasını eleştirmeye ve kavramı açıklamaya teşebbüs eder. Bu saygın kişilerin arasındakiler; Case-Gant (1973), Lamberski (1976), Fork&Newhouse (1978), Sucey (1985), Sinatra (1988), Whiteside&Whiteside (1988) ve 22. Yıllık Okoboji Gölü Eğitimsel Medya İlişkisi Konferansı katılımcılarıdır (Cureton&Cochran, 1976).

Braden ve Hortin (1982:164) görsel okuryazarlıkla ilgili bir liste oluşturmuştur:

Bazı teoristler şunlarla ilgilenmektedir: **görsel dil** (örn; Ausburn&Ausburn, 1978; Debes, 1972, 1974; Turnbayne, 1970b), **görsel düşünme** (örn; Arnheim, 1969, Wileman, 1980), **görsel öğrenme** (örn; Dwyer, 1978, Jonassen&Fork, 1978), **beynin yarı küreleri** (örn; Bogen, 1979; Ragan, 1977), **zihinsel imaj** (örn; Fleming, 1977), **soyutlama seviyeleri** (örn; Clark&Clark, 1976), **kültürel etkileşim** (örn; Cochran, Younghouse, Sorflaten&Molek, 1980), ve sembol sistemleri ile ilgili **interaktif teoriler** (Braden, 1993:2).

Moriarty (1997); Delphi çalışmasında, Clark-Baca ve Braden (1991) tarafından görsel okuryazarlık yapısının bir haritasının geliştirildiğini belirtir. Bu canlı kavramı çevreleyenler iletişimin beş alanı; öğrenme, düşünme, anlam yapılandırması, yaratıcı ima ve estetikdir. Beş alanın her biri kendi içinde kategoriler ve aktiviteler kümeleridir.

Seels (1994) tarafından yapılan bir diğer çalışma; görsel okuryazarlığı tanımlayan üç temel bilgi alanını - *görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim* - belirten çalışmadır. Seels'in yaklaşımında, görsel okuryazarlık odak noktasıdır ve görsel iletişim bir yan alandır (Moriarty, 1997:4).

Ünalın (2007), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanat Eğitimine Yönelik Aldıkları Dersleri, Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri başlıklı çalışmasında sanat eğitimi ve görsel sanatlarla ilgili şu sonuca varmıştır. Anket uygulanan sınıf öğretmeni adayları genellikle görsel sanatlar

öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetmektedirler. Genel olarak öğretmen adayları görsel sanatlar öğretimi ile ilgili konularda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Ünalın'a (2007) göre; 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği programında yer alan Görsel Sanatlar Öğretimi ve Sanat Eğitimi derslerinin içeriğinin hızlanmasında, Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşantılarında gereksiniz duyacakları alan bilgisi düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle; sınıf öğretmeni adaylarının eğitimleri aşamasında öğretilen sanat eğitimi dersleri, yaşamla bağlantılı, öğrencilerin aktif ve üretken olduğu, uygulama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin sergilendiği dersler olarak yürütülmelidir.

1.2.4. Görsel Öğrenciler (Görseller) ve Özellikleri

Sınırsız öğrenme kapasitesine sahip insanoğlunda öğrenme güçlüklerinin yaşanmaması için, beynin karmaşık yollarla öğreniyor oluşu ve her insanın beyninin kendine özgü oluşu göz önüne alınarak öğretim çoklu, karmaşık ve somut materyallerin önemli olduğu uygun yöntem ve tekniklerle yapılmalıdır (Gürbüz ve Çatlıoğlu, 2004:1782).

Bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Yapılan araştırmalar, herkesin öğrenme sürecinin birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 1997; Özer, 2001; Akt: Güven ve Kürüm, 2008:54). Bu farklılıklar; bireylerin kim olduğu, nerede olduğu, kendini nasıl gördüğü, neye dikkat ettiği, insanların kendisinden ne istediği ve ne beklediği gibi pek çok şeye bağlıdır (Türkoğlu, 1998; Akt: Güven ve Kürüm, 2008:54).

Bu açıdan bakıldığında, her birey gerçekleri değişik olarak algılar, değişik yöntemlerle zihnine yerleştirir. Kimileri hissederek, kimileri izleyerek, kimileri düşünerek, kimileri yaparak gerçeklerin farkına varır (McCarthy, 1990; Akt: Güven ve Kürüm, 2008:55). Bu durum, bireylerin öğrenme stilleri ile ilgili özellikleri olarak açıklanmaktadır.

Öğrenme stilleri, bir öğrencinin ders çalışırken, tekrar yaparken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır. Öğrenme stilleri görsel, işitsel ve dokunsal (kinestetik) olmak üzere üç gruba ayrılır (Öztürk, 2005:40, Vural, 2005:199). Öztürk (2005); her öğrencinin en iyi öğrendiği bir yol olduğunu ve bu yolun onun öğrenme stili olduğunu belirtir. Öztürk'e (2005) göre, öğrenme stilleri öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarıdır.

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1995; Akt: Güven, 2004:22). Kolb, öğrenme stilini bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999; Akt: Güven, 2004:22). Güven (2004), Ülgen'in (1995) öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honney ve Mumford'un öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıkladıklarını belirttiğini söyler.

Gregorc (1979), bireylerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde zekânın çok önemli olduğunu ve kişinin öğrenmesi ve öğrenme stiline oluşmasının algılama yeteneği ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Buna dayalı olarak da, öğrenme stillerini somut sırsal, soyut sırsal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dörde ayırmaktadır (Felder & Brent, 2005; Ekici, 2002; Akt: Güven ve Kürüm, 2008:55).

Güven ve Kürüm (2008); Cornet'in (1983) öğrenme stilleri ile ilgili 1940'lı yıllardan bu yana farklı modeller ortaya konduğunu belirttiğini söylerler. Bu öğrenme stili modellerinin her biri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere değişik bir boyutunu vurgulamaktadır. Gremlı (1989); öğrenme stilini kişinin öğrenme sürecine başlama, yeni materyal üzerinde dikkatini toplama ve materyali içselleştirme yolu olarak tanımlamıştır (Martin ve Clark, 1990; Akt: Güven, 2004:25). Güven (2004), Briggs'in (2001) bireyin kendi öğrenme stilini bildiğinde öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacağını; hem daha kolay hem daha çabuk

öğreneceğini ve büyük olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacağını söylediğini belirtir.

Bir bireyi görsel olarak okuryazar yapan nedir? Görsel okuryazarlık konusu hakkında birçok araştırma yapıp kitaplar yazılmasına rağmen, bu beceriye sahip bir birey yetiştirmek için gerekli becerileri belirleyen materyaller çok azdır (Biggs, 2007:1).

Görsel okuryazarlık görsel mesajları anlama, değerlendirme ve birleştirme yeteneğine başvurur. Görsel okuryazar insanlar görsel mesajları okuyabilmekte, görsel dil ifadelerini birleştirebilmekte ve görselden sözele çeviri yapabilmektedir (Oklahoma State Department of Education, 2007).

1996'da Uluslararası Görsel Okuryazarlık Dernek Konferansı'nda Jerry Christopherson sunuşunda, görsel okuryazar insanın şunları yapması gerektiğini söylemiştir:

- Görsel mesajların anlamını yorumlama, anlama ve beğenme
- Görsel tasarımın temel ilkeleri ve kavramlarını uygulayarak daha etkili iletişim kurma
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak görsel mesajlar üretme
- Problem çözümlerini kavramsallaştırmak için görsel düşünmeyi kullanma (Bunmark, 2002).

Willis ve Hodson (1999); öğrenme tarzları kavramını, basitçe “görsel insanın” görsel olarak öğrenmeye, “işitsel insanın” işitsel olarak öğrenmeye ihtiyaç duyması olarak görürler. Öğrenme stilleri profili, tarzlar arasında olduğu kadar tarzlar içindeki farklılıkları da gösterir. Çünkü her bir tarzı ifade etmek için farklı yollar vardır, kinestetik öğrencinin farklı çeşidine sahip olabilirsiniz: bir öğrenci resmetmede iyidir, diğeri ayrı şeyler alamaya ihtiyaç duyar, ve bir üçüncüsü bunları birleştirmeyi seçer (Willis&Hodson, 1999:144).

Biggs (2007), görsel okuryazar bir bireyin gelişiminin küçüklükten başladığını belirtir. Bebekten anneden gelen sözsüz iletilerin yorumlanması öğrenilir. Willis&Hodson (1999); görsel öğrencilerin iki çeşidi olduğunu ifade ederler—resim ve metin. *Resim öğrencileri* için görsel materyaller tabloları, grafikleri, tasarımları, şekilleri, taslakları, haritaları, objeleri, resimleri, filmleri ve dramatik performansları kapsar. Bu kişi, işlem yapmadan, ezberlemeden ya da bir durumda hareket etmeden önce giriş bilgilerinin bütün çeşitlerini resimlere çevirir. *Metin öğrencileri*; kelimelerle düşünür. Bu onların dinledikleri, ezberledikleri, hatırladıkları ve düşündükleri zaman akıllarında kelimeleri görmeleridir. . Resim öğrencileri dili resimlere dönüştürmeye çalışmakla meşgul oldukları sırada, metin öğrencileri resimleri kelimelere dönüştürüyor (Willis&Hodson; 1999: 147-148).

Campbell ve diğerleri (2004); *görsel-uzamsal zekânın*, bir bütünü ya da görsel ayrımı kapsayan ilgili becerileri, tanımayı, izdüşümü, zihinsel imajı, uzamsal düşünmeyi ve dahili yada harici imajı kopyalamayı içerdiğini belirtirler. İlkokul ve ortaokul sınıflarında, görsel olarak yönlendirilmiş birçok öğrenci; filmler, televizyon, slaytlar, posterler, tablolar, diyagramlar, bilgisayarlar ve renkli kodlanmış materyallerle çok iyi cevap verir (Campbell ve diğerleri; 2004:94).

Armstrong'a (2000) göre; *uzamsal zeka*, görsel-uzaysal dünyayı tam olarak algılama ve bu algıları dönüştürme yeteneğidir. Öğrencilerin uzaysal zekâlarını aktifleştirmek için tasarlanan beş öğretim stratejisi şunlardır:

- ✓ **Görselleştirme.** İlk yollardan biri; öğrencilerin, resimlerdeki ve imajlardaki ders materyalini ve kitabını dönüştürmede yardım eder. Bu strateji, öğrencilerin gözlerini kapamalarını ve çalıştıklarının ya da okuduklarının resmini görmelerini gerektirir.
- ✓ **Renk İpuçları.** Yüksek derecede uzaysal öğrenciler sık sık renklere duyarlıdırlar. Maalesef, okul günü genellikle, siyah-beyaz konularla, kopya kitaplarıyla, çalışma kâğıtlarıyla ve tahtalarıyla doldurulur. Bununla beraber, öğretim aracı olarak sınıfta rengi yerleştirmenin birçok yaratıcı yolu vardır.

- ✓ **Mecazi Resimler.** Bir mecaz, diğesine başvurmak için bir fikri kullanılırken, resim mecazı görsel imajdaki fikri ifade eder. Gelişimsel psikologlar, genç çocukların mecazın ustası olduğunu belirtir. (Gardner, 1979; Akt: Armstrong; 2000:56).
- ✓ **Fikir Taslağını Çizmek.** Tarihteki ünlü kişilerden olan Charles Darwin, Thomas Edison, ve Henry Ford’u işleyen kitapların bazılarının bir incelemesi, bu insanların güçlü fikirlerinin çoğunu geliştirmede, basit resimleri kullandıklarını açıklar. Fikir taslağını çizme stratejisi, öğrencilere anahtar amacın, ana konunun, merkez temanın, ya da düşünülen ana kavramın resmini yapma isteği sağlar.
- ✓ **Grafik Sembolleri.** Geleneksel öğretim stratejilerinden biri, kara tahtada kelimeleri yazmayı kapsar. Sonuç olarak, kelimeler kadar resimler ve grafik sembollerle öğretimini destekleyen öğretmenler, öğrencilerin daha geniş aralığını araştırabilirler (Armstrong; 2000: 56-57).

San (1990), araştırmacıların, insan beyninin sağ yarım küresinin artistik, sol yarım küresinin analitik eylemlerle ilgili olduğunu ileri sürdüklerini belirtir. Görsel ve uzamsal işlevlerle yükümlü sağ yarım kürenin sanatsal eğitime olanak verilmediğinde yarı beynin işlem dışı kalması yanında, kişinin yaşamının bu en önemli deneyiminden yoksun kalacağı vurgulanmaktadır (Kırıçoğlu, 2002:49; Akt: Kaynar, 2007:289).

Görsel öğrenciler, dersin kavramını tam olarak anlamak için öğretmenin beden dilini ve yüz ifadesini görmeye ihtiyaç duyar. Onlar resimlerle düşünebilir ve diyagramları, örnekli çalışma kitaplarını, videoları kapsayan görsel görüntülemelerden *en iyi şekilde öğrenir*. Sınıf tartışması ya da konferans esnasında görsel öğrenciler; sık sık bilgiyi özümsemek için detaylı notlar almayı tercih eder. Görsel öğrenciler, bilgiyi almada, anlamada ve hatırlamada ilk olarak kendi görüşlerine güvenir. “Çocuğunuzun Öğrenme Stilini Keşfedin” kitabının yazarları Mariaemma Willis ve Victoria Hodson’a (1999) göre; bir görsel öğrenci; hem resimle hem yazıyla (metinle) öğrenen öğrencilerin karışımıdır.

Görseller; resimli kitapları ve resim yapmayı; yap-boz ve diğer görsel oyunları severler. Çok hızlı düşündükleri için çok hızlı konuşurlar; çok iyi gözlemcidirler. Standartı çoktan seçmeli ve uygun olanı bulma testlerinde iyi notlar alırlar. Ders çalışırken önemli noktalar işaretlenmeli veya renkli kalemle çizilmelidir. Konularla ilgili beyin haritaları yapılmalıdır (Öztürk, 2005: 47-48). Görsel uzamsal zekaya sahip öğrenciler, grafik yada sanatsal betimleme ve yorumlamayla kendilerini ifade ederler (Summak ve Summak, 2005).

Lacy (1988)'e göre; *görseller*, senteze, buluşa ve hayal gücüne eğilirken, *sözeller*, analizi, teşhiri ve eleştiriyi tercih ederler. Vural'a (2005) göre; görseller derste işlenen konuyla ilgili öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar. Nedenle öğretmenlerin her öğrencinin değişik oranlarda da olsa görsel öğrenme stiline sahip olduğunu düşünerek harita, şema, grafik, resim, fotoğraf vb. görsel araçları kullanmaları gerekmektedir. Vural (2005), görsel uzamsal zekaya sahip öğrencilerin, tasarım, çizim ve görsellikten zevk aldıklarını belirtir. Öğrenmede daha çok sanat, video, bulmacalar, haritalardan yararlanırlar ve kolay yön bulma becerisine sahiptirler.

Görsel uzamsal zeka alanı harita okumaya, bir odayı düzenlemeye, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamaya, bir başkasının beden dilini yorumlamaya, bir taslak çıkarmaya yada kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmeye yarar. İmajlar şeklinde düşünme yeteneğine sahip olma, diğer zeka alanlarını da geliştirir. Günümüzde öğrenciler tv, bilgisayar, video gibi görsel araçlarla çok yoğun karşılaşmaktadırlar. Ancak okul ortamında öğrenciler, işitsel bir zemine çekilmektedir (Selçuk ve diğerleri, 2004:53). Selçuk ve diğerleri (2004); görsel uzamsal zekaya sahip bireylerin özelliklerini şöyle sıralarlar:

- Harita, tablo ve diyagramları kolay okur.
- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- Resim, sanat etkinliklerinden hoşlanır.
- Yaşına oranla daha iyi şekil çizer.
- Görsel sunuları tercih eder.

- Resimlerden daha fazla öğrenir.

Görsel uzamsal zekaya sahip bireylerin yapmış olduğu birtakım etkinlikler vardır. Selçuk ve diğerlerine (2004) göre, bazı görsel uzamsal etkinlikler şöyledir:

- Bir kolaj yapılır, bir hikaye resimlendirilir.
- Logo tasarlanır, bilgisayar yazılımları kullanılır.
- Zihin haritası çıkarılır, bir diyagram haritası yapılır.
- Slayt gösterisi yapılır, flaş kartlar hazırlanır.
- Bir harita yapılır yada okunur, harita/grafikler/diyagramlar gösterilir.

Görseller, düz anlatım dediğimiz öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile destelenmesi gerekir. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenirler ve öğrendiklerini kolay hatırlarlar (Boydak, 2001:5). Boydak (2001); bu öğrencilerin öğretmeni gözleriyle takip ettiklerini, sözlü talimatları takip etmekte zorlandıklarını, talimatların sistemli ve basamaklı olmasının onları rahatlattığını, gördüklerini hatırladıklarını, yazarken kelimelerin yazılışının gözlerinin önüne geldiğini belirtir.

Ayrıca, Boydak (2001) görsel öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını de belirtmiştir:

Güçlü Yanları: Gördüklerini ve okuduklarını hatırlar. Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar ve bunlardan zevk alırlar. Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındırlar.

Zayıf Yanları: İşittiklerini uzun müddet bellekte tutamazlar. Ders anlatılırken not alamazlarsa huzursuz olurlar. Yazılı olmayan bilgiyi algılayamayabilirler. Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2005); görsellerin seçimi ve hazırlanmasının bilgi ve beceri isteyen bir iş olduğunu belirtirler. Çünkü, görsellerdeki bazı unsurlar, algılama ve yorumlamaya farklılık getirir. Görseller için en önemli unsurlardan biri *renk* olmakla birlikte, rengin uygun kullanımı şarttır. Yapılan araştırmalar kırmızı rengin daha dikkat çekici, hatırlatıcı olduğunu; mavi rengin ise en az hatırlatıcı olduğunu bulmuşlardır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç; 2005:165).

Görsel okuryazar olan öğrenciler:

1. Görsel dizaynın, tekniğin ve medyanın temel elementlerini anlarlar.
2. Elektronik medya yoluyla üretilen ya da gösterilen görsellerin bilgisine sahiptirler.
3. Elektronik medyadaki görsellerin bilgisine başvururlar.
4. Görsellerin algısındaki duygusal, psikolojik, fiziksel ve bilişsel etkilerin farkındadır.
5. Betimleyici, açıklayıcı, soyut ve sembolik imajları anlarlar.
6. Gözlemcileri, eleştirmenleri ve görsel bilgiyi tüketenleri bilgilendirirler.
7. Tasarımcı, besteci ve görsel bilgiyi üretenlerden bilgilendirirler.
8. Görsel iletişimden etkilenirler.
9. Anlamlı, yenilikçi görsel düşünürlerdir ve başarılı problem çözücüdürler (Bleed, 2005:7; [http:// www.ncrel.org/enguage/skills/vislit.htm](http://www.ncrel.org/enguage/skills/vislit.htm)).

Bleed (2005); Bilgi Bolluğu Çağı'ndaki görsel okuryazar olan öğrencilerin şunları yapabileceğini belirtir:

- ❖ Öğrenme stillerini açıklayabilirler.
- ❖ Bilgi okuryazarlığının bağlamında görsel okuryazarlığın anlamını anlayabilirler.
- ❖ Verinin grafik sunuşunu, bilgiyi ve akli yaratabilirler.
- ❖ Dijital kamerayı, filmi, diğer sunuşları ve çoklu medya yazılımlarını kısa film yaratmak için kullanabilirler.

Yeni öğrenciler, yeni teknolojiler, yeni iş gücü becerileri ve yeni yaratıcı ifade biçimleri görsel okuryazarlık için ihtiyaçtır. Görsel olarak okuryazar olmak, gelecekte öncelikle gerekli olacaktır; çünkü görsel medya çalışmamızı, iletişime girmemizi ve eğitimimizi birleştirir (Bleed, 2005:10).

Akyol (2007:167), görsel uzamsal zekâyâya sahip olan çocukların sağ beyinlerini aktif olarak kullandıklarını ve çok boyutlu imgelerle daha kolay öğrenebildiklerini belirtir. Öğretim programları ise genellikle beynin sol yarım küresini etkin olarak kullanan, aşamalı şekilde öğrenen işitsel öğrenciler için tasarlanmıştır. Bu nedenle görsel uzamsal zekâyâya sahip olanlar bu ortamlarda akademik becerilerini yeterince sergileme fırsatı bulamamaktadırlar.

Bilişsel tarzlar kişilerin sunulan bilgiyi işleme koyma ve öğrenme yoluna bakarak belirlenmektedir. Belirlenen bilişsel tarzlara göre, görsel ve yansıtıcı olan öğrenciler okulda daha başarılı olmaktadır (Akyol, 2007:169).

Akyol (2007:174), iyi bir görsel okuryazarın özelliklerini şöyle sıralarlar:

- Görsellerin konusunu anlar.
- Görsellerin oluşturulduğu kültürel bağlamı da dikkate alarak onları analiz ve senteze tabi tutarak anlam kurar.
- Kompozisyon açısından analiz eder.
- Görselin oluşturulduğu tekniği veya yöntemi analiz eder.
- Estetik açıdan değerlendirir.
- Ulaşmaya çalıştığı amaç ve izleyici açısından, görselin değerini belirler.
- Görselin sunduğu iletişim tarzını (eleştiri, destekleme vb.) anlamaya çalışır.

Görsel okuryazar:

- ✓ Nesneleri ayırt edip anlamlandırabilir.
- ✓ Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir.
- ✓ Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder.
- ✓ Zihinde canlandırma yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001:9; Akt: Akyol, 2006:109).

Stokes (2002), öğrencilerin, görsel olarak öğrenmeye ve öğretmenlerin görsel şekilde öğretmeye ihtiyaç duyduklarını, görsel okuryazarlık tekniğinin kelimeler olmaksızın iletişimli grafikler yoluyla öğretimi vurguladığını belirtir.

Robertson (2007), Teele'in (2001) 2000'e yakın eğitimci arasında, görsel okuryazarlıkla ilgili yaptığı araştırmaya değinmektedir. Teele (2001), öğretmenlerin %10'unun güçlü görsel/uzamsal öğrenenler olurken; %17'sinin de güçlü dil bilimsel öğrenenler olduğunu bulmuştur. Şimdiye dek, bu öğretmenlerin öğrencilerinin araştırmasında; Teele (2001) bir dizi öğrencinin büyük bir bölümünün güçlü görsel/uzamsal öğrenciler, yüzdeliğin küçük bir bölümünün de güçlü dil bilimsel öğrenenler olduğunu keşfetti.

Ragan (1988); Frosting, Montessori, Zweign ve diğerleri tarafından geliştirilen sistemlerin algısal gelişimi vurguladıklarını, öğrenciler ve yetişkinler için, okullarda çok az sayıda görsel-uzamsal algı gelişim çalışmaları yapıldığını belirtir. Görsel okuryazarlık programları, genellikle öğrencileri algısal gelişim eğitiminin başarısına doğrudan teşvik etmez; bu gibi eğitimlerin başarısı tipik şekilde, diğer amaçların başarısında doğrudan çalışılan yan etkilerdir.

Biggs (2007), gerçek görsel okuryazar bireyin sözsüz iletişimdeki ipuçlarını ve sembollerdeki amaçları yakalayabildiğini belirtir. Görsel okuryazar birey görselleştirmeyi, konuşma gibi tek bir sembolden başlayıp görsel bir ifade yaratmak için sembolleri yan yana getirerek kullanır. Böylece iletişim becerilerini geliştirebilmek için zihinsel veya resimsel olarak olayları ilişkilendirir.

Görsel okuryazar olan bir insan:

- a. Görsel mesajların anlamını yorumlayabilmeli, anlayabilmeli ve onlara değer verebilmeli.
- b. Temel ilkeleri ve görsel tasarım kavramlarını uygulayarak daha etkili iletişime girebilmeli.

- c. Bilgisayar ve diğ er teknolojileri kullanarak görsel mesajları üretebilmeli (Christopherson, 1997:173).

1.3. GÖRSEL OKURYAZARLIK

1.3.1. Görsel Okuryazarlığın Tarihçesi

Fosil ve insan resimlerinin en eski kayıtlarını etkileyen görsel uzamsal zekâ idi. Buz Çağı döneminde, M.Ö. 60.000 ile 10.000 arasında, Fransa, İspanya, Afrika ve İskandinavya'daki mağara sakinleri, hayvan resimlerini ve kendi deneyimlerinden sahnelerin resimlerini yaptılar (Campbell ve diğ erleri; 2004:94). İlk insanlar ayrıca hemen hemen hikayelerini beden iletişimiyle, dramada ve dansta deneyimlerini canlandırarak anlattılar (Robertson, 2007:64). Görsel tabanlı dilin işitselden önce oluşturduğu Yontma Taş Devri'ne ait deliller vardır (Stokoe, 2001; Akt: Ruben, 2005:464). Ontolojik veriler de çocuğ un görsel ve işitsel dil girdisini eşit olarak kullanabildiğini gösterir (Petitto, Marentette; 1991; Akt: Ruben, 2005:464).

Manguel (2004); okumayı öğrenmenin okuryazar her toplumda bir tür üyeliğ e kabul töreni; bağımlılık ve eksik iletişim konumundan töresel bir çıkış yolu olduğunu belirtir. Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak belleğ ine kitaplar aracılığ ı ile katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler. Ortaçağ ın Yahudi toplumlarında okumayı öğrenme töresi açıkça kutlanan bir olaydı.

Tarihte ilk olarak görsel okuryazarlık kavramını John Debes kullanmıştır (İpek,2003; Kırkkılıç ve Akyol, 2007:165, Braden, 1993). Braden'e (1993) göre; "Görsel Okuryazarlığ ın Okuma Tezgahı" isimli ilk görsel okuryazarlık çalışmasında, Debes görsel dil düşüncesini ifade etmiştir. Bu çalışmanın öncüleri arasında John Debes, Clarence Williams, Colin Murray Turbanye, Rudolf Arnheim ve Robert McKim sayılabilir. Dondis (1973); sözel dilin görsel dilden farklı olduğunu dikkatli biçimde işaret etmektedir (İpek;2003).

İnsanlığın okuma-yazmasının olmadığı ve çevresiyle ilgili basit bir yaşamı bulunduğu tarih öncesi dönemlerde, imgelerin hep insan eliyle üretildiği ve taş yüzeylere resmedildiği bilinmektedir. Yaklaşık 15 bin yıl önce, İspanya Altamira mağarası ya da Lascaux mağarasında bulunan hayvan resimleri büyüsel amaçla kullanılmaktaydı; yeni imgelerin, onları doğal ve gerçek güçlere karşı koruduğuna inanılmaktaydı (Gombrich, 1976:20; Akt: Parsa, 2004:60). “Yazılı” insan iletişimi, neredeyse 30,000 yıldır oluşmaktadır; ama 25,000 yıldır iletişim resim biçimindeydi (Daniels&Bright, 1996; Akt: Robertson, 2007:64). Yaklaşık 5000 yıl önce, Sümerler piktogram ve ideogram adı verilen 2000 farklı imgeyi kullandılar (Parsa, 2004; Daniels& Bright, 1996; Akt: Robertson, 2007:64).

Chomsky, Zelling,Harris; transformasyonel veya üretici-trasformasyonel diye adlandırılan dilbilimsel analiz sistemi kullanılarak benzer görsel/sözel paralelleri çizildiğini savunur. Fransecky konuşma ve yazmanın öncesinde, görsel ve sözel ilerlemenin olduğuna dikkat çeker. Catherine M. Williams, öğretmenlerin sınıflarını daha çekici görsel çevreler haline getirebilmesi için ayrıntıları gözlemlemek, resim açıklamalarını kişisel tecrübelerle bağlanması, sonuç çıkarmak, görsel/sözel yorumlama aktiviteleri yapabilmesi gibi birçok öneriler sunar.

Görsel okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılması için tarihte birçok model geliştirilmiştir. İlk modellerden bazıları dil fikrini, görsel okuryazarlık için mecaz anlamda kullandı. Önceleri görsel imajların öneminin tartışılmasında; Ruesch&Kees (1956) sözel olmayan dilin 3 çeşidini – resimli, hareketli ve nesnel - teşhis etti. Clottes&Bahn (2003), bazı uzmanların, yazma iletişiminin aslında görsel olduğunu söylediğini belirtir. Tartışılmaz şekilde, tarih öncesi zamanlardaki insanlar tarafından geliştirilen iletişimin ilk kalıcı şekli görseldi (Akt: Robertson, 2007:64).

Braden&Hortin (1982), görsel okuryazarlığın bilgi alanı haritasını yapmak için takım kurdular. Venn şemalarını kullanarak, görsel okuryazarlığın binişikliğini görünüş ve dille örneklediler (Robertson, 2007:27). Bir diğer önemli çalışma, Levie

(1984) tarafından geliştirilen resimsel teori taksonomisi ve hayal etme sürecidir (Moriarty, 1997:1-2).

Box ve Cochenour (1988); görsel okuryazarlıkla ilgili *literatür incelemesinde* bulunmuşlar ve tarih boyunca bu alanda yapılan çalışmalardan birkaçına örnek vermişlerdir. “Görsel okuryazarlık kavramı, 1950lere ve 1960lara kadar eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Görsel okuryazarlık, okullarda önemsiz etkiye sahipti; çünkü hiçbir alanla teorik yada politik tabanlı yapılandırılmıyordu.” Seels genel görsel okuryazarlık eğitimine ihtiyaç için bir örnek oluşturur (Seels; 1994:97; Akt: Box ve Cochenour, 1988:4). Suhorand Little (1988), “sadece dil anlamları ve görsel anlamlar arasındaki ilişkiyi resmetme yolu olarak değil; eğitimsel bağlamdaki diğer anlamları ve anlam sistemlerini de resmetme yolu” olarak genel bir model sunar. Sinatra (1986), görsel okuryazarlığın okuma ve yazma sürecine olan ilişkisini geniş açıdan tartışır. Clarke (1991), zaman hattı, venn diyagramı, tümevarım kalesi, harita kavramları, güç alanları, ve akış tabloları gibi görsel düzenleyicilerin kullanımını ileri sürer (Box ve Cochenour, 1988:5).

Tanrı tarafından Musa peygambere verilen ikinci emir “göklerde, yerin altında ve suyun içinde bulunanları resimlemeyi” bütünü ile yasaklıyorduydu da Yahudi ressamlar Süleyman’ın Kudüs’teki sarayı kadar eski tarihlerde bile dini nesnelere ve mekanları resimlemişlerdir (Descartes, 1649; Akt: Manguel, 2004:122).

Görsel okuryazarlığın bir başka boyutu de internettir. 1993 Haziranında World Wide Web ulaşılır hale geldiğinde, sadece 130 tane web sitesi vardı. 9 yıl sonra, 2002 Haziranında, 17.119.262’den fazla web sitesi vardı ve hemen hemen 2002’nin sonunda milyondan fazla hale geldi (<http://www.zakon.org/robert/internet/timeline/>; Akt; Andersen ve diğerleri, 2002:10). Rune Pettersson’ın (1993) *Görsel Bilgi* kitabı, daha çok görsel bilgi süreci ve anlayışının doğasına odaklanan bir diğer kullanışlı kitaptır (Moriarty, 1997:1-2).

Robertson (2007), Messaris’in (1994) görsel okuryazarlığı fizyolojik, algısal yapı olarak düşünerek, görsel okuryazarlığın doğal bir olgu olduğu sonucunu çıkardığını

belirtir. Ayrıca, Seels'in (1994), görsel okuryazarlığı görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim olarak tekrar böldüğünü, dil olarak görselin önemini vurguladığını da belirtir. Watkins (1995), görsel okuryazarlığın 6 bilgi alanının – *estetik, fonksiyonellik, sembolik, algısal ve kültürel* - taslağını çizmiştir. Robertson (2007) ve Bell (1995), görsel okuryazarlığı 4 kategoriye ayırmıştır: görsel keskinlik, kültürel anlayış, hayal etme ve teknolojiye güvenme. Kovalik&King (2004), görsel okuryazarlığın üç kavramı kavradığını gördü: görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim (Kiefer, 1994; Akt: Robertson, 2007:28).

Görsel Düşünme Stratejileri (GDS); bilişsel psikolog Abigail Housen ve emektar müze eğitimcisi Philip Yenawine'in çalışması temellidir. (VUE dergisi ekibi;2000). VUE dergisi ekibi (2000); GDS'nin gelişimine etki eden çalışmaların başında; Jerome Bruner ve Rudolf Arnheim gibi diğer psikolog ve eğitimsel teoristlerin çalışmalarının, ve özellikle Lev Vygostky'nin dilin düşünceye ilişkisiyle ilgili çalışmalarının geldiğini belirtirler.

Riesland, tasarım yoluyla öğretim örneklerinin pek çok olduğunu ve Garthwait'in (2001), multimedya tasarımını birleştirme esnasında öğrencileri yazmaya teşvik etmek için bir hipermedya tasarım programı kullandığını belirtir. Bu program sonuçta, yüksek güdüyü ve öğrenmeyi hatırd tutmayı gösterdi.

Boughton (2004), bu alandaki görsel kültür yaklaşımına olan hareketin Amerika ile sınırlı olmadığını belirtir. Son dönemlerde İskandinav'daki (2003) InSEA bölgesel kongreleri ve Türkiye (2004), görsel kültürdeki ilgiyi yansıtan birçok dönemi kapsadı. Taipei'deki Asyalı uluslar arası konferansı (2004) *Görsel Kültür ve Yaşam Boyu Öğrenme* başlığında yansıtılan soruna odaklandı.

1.3.2. Görsel Okuryazarlığın Önemi

Görsel sanatlar eğitimi; öğrenciye, bireysel yetenekleri ölçüsünde duygusal ve sosyal gelişimine destek olması ve onun araştırmacı gücünü uyararak, hayal gücünü geliştirerek yaratıcı çabaya yönlendirmesi, estetik duyarlılığını geliştirmesi,

toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenmesini, çevresine karşı duyarlı, katılımcı ve üretken olmasını sağlaması (Özsoy, 1998:60; Sarı, 1996:57; Etike, 1998:11; Erbay, 1997:53; Ersoy, 1996:42; Kırıçoğlu, 1991:51; Gökaydın, 1997:28) bakımından günümüz insanını tek düzeleşmekten kurtarabilecek eğitim alanı olarak görülmektedir. (Akt: Bülbül, 2007:546).

Görme yeteneklerinin gelişmesi; normal bir insanın öğrenmesi için temel unsurdur. Bunlar geliştirildiği zaman, bireyler görsel yollarla öğrenebilen kişiler olarak görsel aktiviteleri, objeleri ya da sembolleri doğal olan veya insan yapımı olarak çevrelerinde yorumlama ve ayırabilme olanağına sahip olurlar (İpek;2003). Bu neden görsel okuryazarlığın birinci önemini bize aktarmaktadır. Görsel okuryazarlığın bir diğer önemi ise; teknolojik yoğun dünyamızda vatandaş ve tüketici olarak hayatta kalmak için gerekli olmasıdır.

Görsel okuryazarlığın önem taşımasına sebep olan, insan iletişiminin bir parçası olan sözlü bilgiler, sözsüz bilgiler ve görsel bilgilerin bir parçası olabilecek izahı güç bilgiler gibi birçok neden vardır. Teknolojinin bu gelişimi görsel bilginin de gelişimini tetiklemiştir. Bu gelişme, bilgisayarı olan herhangi birinin görsel/sözel bilgisinin üretimini ve diğer insanlara sunumunu büyük ölçüde kolaylaştırdı (Biggs, 2007).

Görsel okuryazarlığın önemi onun öğrenilme sebepleriyle de ilgilidir. Akyol (2006); görsel okuryazarlığın öğrenilme sebeplerini şöyle sıralar:

1. Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
2. Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
3. Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
4. Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
5. Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
6. Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadır.

7. Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
8. Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

Pnevmatikos (1993), görsel okuryazarlığın, medyanın ve görsel araçların gelecekteki önemine değinmiştir. Gelecekteki bir okulun sınıf yapısı, şimdiki sınıflardan çok da farklı olmayacaktır. Sınıflar hala siyah tahtaya sahip olacak. Öğretmen masasının yanında, sınıf büyüklüğüyle büyüklüğü değişen bir ekran olacaktır. Öğretmen masası üzerinde, yüksek kapasitede multi medya sistemi, muhtemelen çevreyle donanımlı CD-ROM, tam hareketli video, dokunmaya duyarlı (dokunmatik) ekran, ses/belge dağıtım sistemi, tarayıcı v.s. olacaktır. . Masalarda, her ders için, uygun yazılımlarla donatılmış bilgisayarlar olacaktır. Bilgisayarlara, CD-Yazıcı kadar iyi olan CD-ROM'a ve öğrenciler internet bağlantısı sayesinde okul kütüphanesine ulaşabilme imkanına sahip olacaktır (Pnevmatikos, 1993:112).

Görsel kültürün egemenliğindeki yeni yüzyılda ise, çağdaş Batı toplumlarında imgelerin merkezde bulunduğu ve bu anlamda “göz merkezli” toplumların oluştuğu sonucuna varılmıştır (Rose, 2001:7; Akt; Parsa, 2004:59). Bu perspektiften bakıldığında, görsel kültürü ve imgeleri anlamlandırmanın neden böylesine önemli bir yetenek olduğunun anlaşılması da kolaylaşmıştır.

1.3.3. Görsel Okuryazarlığın Avantajları

Görsel okuryazarlık günümüzde önemi anlaşılmaya başlayan bir alandır ve birçok avantajı vardır. Görsel Düşünme Stratejileri (GDS); görsel okuryazarlığın alt dallardan biridir ve bir program olarak da algılanır. GDS birçok avantajı içinde barındırır:

- Görsel sanatta anlamı bulmak ve açıklamak için *öğrenci merkezliliği* kullanılır.
- Sanatı, *düşünme, iletişim becerileri ve görsel okuryazarlık* için kullanır.

- *Karışık problemlerin çoklu sonuçlarını bulma yeteneğini artırır.*
- Bilgisayar becerilerini geliştirmek için *webi* kullanır.
- Görsel okuryazarlık, *sözel ve düşünme becerilerini* kapsayan gelişimi üretir
(<http://www.vue.org/whatisvts.html>)

VUE (Eğitimde Görsel Anlayış dergisi) ekibi(2000); GDS'nin bazı şeyleri teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bunlar:

- ✓ Çeşitli kültürlerden, zamanlardan ve yerlerden sanatla kişisel bağlantıyı kurmak,
- ✓ Aktif sınıf tartışmasını ve grup problemini çözmek,
- ✓ Düşünmeyi ve iletişim becerilerini geliştirmek,
- ✓ Yazma becerilerinin geliştirmek,
- ✓ Bu becerileri diğer konu alanlarına transfer etmektir.

GDS'nin avantajlarına ve teşvik ettiği özelliklere sahip olan birey diğer bireylere göre ileri derecede düşünür, araştırır, eleştirir. Görsel okuryazarlığın diğer avantajları da şöyledir:

- ❖ Özellikle bilgi verici pek çok metin görsel unsurlara yer vermekte ve bu unsurlar da metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.
- ❖ Her tür sözel beceriyi geliştirmektedir.
- ❖ Kişisel ifade becerilerini ve fikirlerin organizasyonunu geliştirmektedir.
- ❖ Görsel metinler farklı zihinsel ve gelişimsel düzeyde olan öğrencilerin okumasına uygundur.
- ❖ Farklı düzeylerde ve konularda öğrencilerin ilgi ve güdülenmişlik düzeylerini geliştirmektedir.
- ❖ Görsel metinler zengin bir sunum gücüne sahiptir.
- ❖ Görsel metinler bazı bilgileri yazılı metinlerden daha etkili bir şekilde sunmaktadır.
- ❖ Kendine güven ve bağımsızlık açısından etkilidir.
- ❖ Düşünce ve düşünceyi organize etmeyi görünür hale getirir.

- ❖ Anlam kurmada etkili araçlardır.
- ❖ Görsel beceriler hayat boyu kullanılır (Kırkılıç ve Akyol, 2007:179-180).

Braden (1993), her ne şekilde olursa olsun, görsel okuryazarlığa yönelik birçok araştırma yapıldığını belirtir. Görsel okuryazarlığın gereklilik sebeplerini ise şöyle açıklar:

- a. Öğrenilebilir görsel okuryazarlık becerilerini tanımak için gereklidir.
- b. Öğretililebilir görsel okuryazarlık becerilerini tanımak için gereklidir.
- c. Görsel okuryazarlık yapılarını uygulamayı geliştirmek için gereklidir.
- d. Görsel okuryazarlık yapılarını uygulamayı onaylamak için gereklidir.
- e. Toplumumuzdaki görsel okuryazarlık uygulamaları bir mantık sağlamak amacıyla gereklidir.
- f. Eğitim sistemimizdeki görsel okuryazarlık uygulamaları bir mantık sağlamak amacıyla gereklidir.

1.3.4. Görüntüleme, Görselleştirme, Renk İpuçları

Görsel okuryazarlığın kapsadığı birçok alan ve kavram vardır. Bunlardan bazıları görüntüleme, görselleştirme, renk ipuçlarıdır. Görüntüleme, görselleştirme ve renk ipuçları ile ilgili şunlar söylenebilir:

Görüntüleme: Görüntüleme, bilgiyi ve deneyimleri uzatan, eğlence ve memnuniyet sağlayan bir ömür devam eden aktivitedir. Görüntüleme sayesinde metinden anlaşılmayan, soyut kalan bilgiler görselleşerek daha kolay anlaşılmaktadır. Bunu sağlamak için de birtakım grafik sembolleri kullanılmaktadır.

Robertson (2007), dallara ayrılan haritanın etki-tepki, hiyerarşi için kullanıldığını belirtir. Dallara ayrılan harita, balık kılıçığı karmaşık olayların ya da olguların etkileşimini göstermek için kullanılır. Dallara ayrılan harita, balık kılıçığı görsel düzenlemede yerleştirilen sözel bilgiyi kullanırken, zincirleme, dereceleme ve

aşamalı harita hem sözel hem de görsel bilgiyi kullanır. Zincirleme; aşamaları, adımları ya da ardışıklığı tarif etmek için kullanılır.

Görselleştirme: Campbell ve diğerleri (2004) görselleştirmeyi şöyle ifade etmişlerdir: “görselleştirme, görsel imajı zihinsel yapılandırma yada anımsama yeteneğidir”. Öğrenciler sınıflarda kasıtlı olarak görselleştirmeyle çalışarak, öğrenme, bilme ve keşfetme için araçları elde edebilirler (Campbell ve diğerleri; 2004:109).

Ocak (2004)’a göre, Cole-Morgan (1985) çocukların öğrendiklerini hatırlamalarının derecesi, tekrarlamalarının sayısına, öğrenme hedeflerine, öğrenilen şeye karşı ilgilerine bağlı olduğunu belirtir. Bir filmi gördükten sonra, akılda kalan şeylerin ölçüsü koşullara bağlıdır. Koşullar uygun olunca akılda kalan şeyler de o kadar çok oluyor. Demek ki gösterilen şeyler ne kadar anlamlı ve ilgi çekici olursa, öğrenme de o kadar fazla olabilir ve çocuklara o kadar fazla şey öğretilir.

Görmek, insanın en belirgin özelliklerinden merakını kamçılar ve öğrenmeyi destekler. Yaşça küçük olan çocukların hayatında, televizyon izleme bir çeşit *görsel deneyimdir*. Çocuklar görüntüyle birlikte konuşmayı daha iyi algırlar. Ancak bu algı düzeyi yaşa bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Ocak, 2004:21).

Ocak (2004), Winn’in (1978) bu alanda bir çalışma yaptığını belirtir. Winn (1978) tarafından yapılan bu çalışmada, 4-7-10 yaşlarındaki çocuklara 20 dk. Bir perimale gösterilmiş ve çocukların filmi gördükten sonra öyküyü kavradıkları test edilmiştir.

Ocak (2004), ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeylerine videonun etkisini araştırdığında, okumalarını video ve televizyon yardımıyla yeniden izleyen öğrencilerin anlama düzeylerinde bir artışın gözlemlendiği, okumalarını izlemeyen öğrencilerin anlama düzeylerinde, anlamlı artışın olmadığı sonucuna varmıştır.

Dr. Jean-Paul Haton (1987), bütün bilgileri kullanabilen sistemler için sanatsal zekayı araştırmıştır. Dr. Haton (1987): “sayısal veri süreci ile sembolik hesaplama arasında yakın bir etkileşimin vardır ” der (Pnevmatikos, 1993:114).

Sözel gelişim üzerine yapılan çalışmalar çoktur; okumayı, hesap yapmayı ve düşünmeyi öğreten materyaller vardır. Ama insanoğlu öncelikle görsel bir varlıktır. Dünyayı ilk algılayışımız duyuşsal olur. Tat, dokunuş ve görüş yoluyla anlamayı öğreniriz. Görselleştirme görmeyi, sembol, resim ve örnekleri anlamayı sağlar. Bu yüzden görsel beceri eğitimi etrafımızdaki dünyayı anlamak için bir anahtardır.

Biggs (2007), Wileman’ın bilgi aktarımı sırasında görselleştirmenin kullanımı için 3 neden ileri sürdüğünü belirtir:

- Görsel mesaj dikkati gerektirebilir: İletişimin ilk basamağı dikkattir.
- Görsel mesaj başlı başına yeterli olabilir. Görsel ekran mesajı çok çabuk bir şekilde iletebilir. Sonuç olarak mesajın anlaşılması çabuklaşır.
- Görsel mesaj yararlı olabilir. Görsel ekran istenilen sonucu verebilecek kapasiteye sahiptir.

Biggs, görselleştirmenin bir süreç görsel okuryazarlığın da grafik ve sembollerini okuma kabiliyeti olduğunun kesinleştiğini belirtir. Parsa (2004), insanların gördüklerine, duyduklarından yada okuduklarından daha fazla inandıklarını belirtir. görüntülü mesajlar, okumaya nazaran fazla bir zahmet gerektirmediği için zihinde daha kolay çözümlenmektedir. İmgeler ayrıca, izleyicinin algılama boyutunda ilgisini ve dikkatini daima canlı tutmaktadır.

Renk İpuçları: Myatt ve Carter tarafından ilk çalışma, birçok öğrencinin renkli görselleri siyah-beyaz görsellere tercih ettiğini, ama rengin öğrenilen kavramla ilgili olduğu zaman, öğretim oluşumunun miktarında anlamsız farkların beklendiğini belirtir (Stokes, 2002:15).

Çam'a göre (2006), Artut (2004) görsellerde çizgilerin olduğu gibi renklerin de niteliklerinin, işlevselliklerinin ve etkilerinin belirleyici bir özellik taşıdığını belirtir. Bu özellikler insan psikolojisi ve duyuları üzerinde de etkilidir. Artut'a (2004) göre; kırmızı harekete geçme, heyecan, gerginlik; mavi huzur, mutluluk, özgürlük; sarı başıboşluk, hastalık, sıcaklık; yeşil canlılık, neşe, sevinç; siyah karanlık, soğuk, matem gibi duyguları yansıtır.

1.3.5. Görsel Dil, Görsel Öğrenme, Görsel Düşünme

Dil, kültürün, özellikle sözle yaşatılan manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısıdır. Onun, gösterge olarak kullanılma gibi bir özelliği dolayısıyla maddi kültür unsurlarını taşıma fonksiyonu da bulunmaktadır. Bu nedenle dil, yalnız bu güne ait değildir, o hem geçmişe hem bugüne hem de geleceğe ait bir iletişim aracı olarak bilinir ve olağanüstü değerleri bulunan mucizevî bir buluş olarak da değerlendirilir (Wolter Porzig, 1985:7; Akt: Cemiloğlu, 2004:9).

Demirel ve Şahinel (2006); "Dil nedir?" sorusuna verilen yanıtları şöyle sıralarlar:

- Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır (Roucek, 1986:6).
- Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968:28).
- Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972:1).

Dil, kurallarına uyarak, yazılı iletişim öğelerini sözlü iletişim öğelerine çevirmek veya bunları kavramak, karşılaştırmalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıda bulunmak amacıyla zihnin duyu organları ile ortaklaşa yaptığı etkinlik olarak değerlendirilir, okuma ise bilgiye, duyulara ve göz hareketlerine dayanan bir etkinliktir (Küçük, 1002:37; Akt: Çam, 2006:5). Kahraman ve diğerleri (2004); dilin bir sistem olduğunu, seslerden oluştuğunu, iletişim aracı olduğunu, bir düşünce aracı olduğunu, insana özgü sosyal bir varlık olduğunu belirtir.

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, daha önce de denilenlerin ışığında, maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

- a) Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır.
- b) Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
- c) Dil, ulusu meydana getiren en önemli öğedir.
- d) Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır (Sever, 2004:5).

Moriarty (1997), görsel iletişimin etki etmesi için dil kavramının, birçok görsel okuryazarlık çalışmasında önemli bir öncül olduğunu belirtir. İlk klasik çalışmada, Ruesch ve Kees (1956) sözel olmayan dilin ya da bilgi alanının (resimli, hareketli, nesnel) üç çeşidini izole eden sözel olmayan dil modellerini geliştirdiler. Arnheim (2007); sözel dilin, tek boyutlu bir sözcükler dizisi olduğunu belirtir.

Çocuğun yaptığı resimlerde ortaya koydukları, onun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgelerini de ortaya koyar. Çocuğun uyum sağlaması gereken toplumsal ve nesnel gerçekler dünyası, çelişkileri, istekleri, sevinç ve tedirginlikleriyle bir iç dünyası vardır. Gerçekler dünyasına ilişkin duygu ve düşüncelerin ortak anlatım aracı olan dil ile anlatabilen çocuk, iç dünyasına ilişkin duygu ve düşüncelerini her zaman bu dil ile anlatamayabilir (Kırıçoğlu, 2002:56; Akt: Belet ve Türkan, 2007:271). Çocukların kendi dünyalarını ifade etmede kullandıkları yazılı anlatımlarının yanı sıra, iç dünyalarını samimi bir biçimde aktardıkları resimsel anlatımlarıyla, onların çevrelerini nasıl algıladıkları, kendilerini bu çevre içinde nerede gördükleri ve çoklu uyarıcılardan edindikleri imajları nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmaktadır.

Görsel dil üzerine yazan kişiler, Moriarty'e (1997) göre; kitle iletişiminden, film ve sinema çalışmalarından, eğitimden, sanattan, antropolojiden, psikolojiden, felsefeden, dilden, şekil biliminden ve diğer alanlar arasındaki mimari ve arkeolojiden gelirler.

Görsel dil; görsel okuryazarlık konusunun bir başka boyutunda **görsel dili** görüyoruz. Bu basamakta, görsel okuryazarlık yanında algılamalı estetikler ve görsel dil önemli yer tutar (Seels,1994; Barry,1994; Akt: İpek, 2003). İpek (2003); görsel yazarlığın, burada bir kavram, bir yapısal süreç, görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim olarak yer aldığını belirtir.

Görsel dilin kendine has grameri ve kelime hazinesi vardır. Görsel dil kendi içerisinde alt sınıflara ayrılabilir;

- Beden dili
- Nesne dili
- Gösterge ve sembol dili (Avgerinou ve Ericson, 1997; Akt: Kırkkılıç ve Akyol, 2007:169).

Moore (2003); görsel dil ile ima edilen şeyin diğer diller gibi öğrenilebileceğini belirtir. Eğer görsel dil diye bir şey varsa, şimdiye kadar keşfedilmeli, tanımlanmalıydı. Bir görsel sözlük olmalıydı; ama yok. Kandinsky (Kandinsky 1997), Kepes (Keper, 1994) tarafından tanımlananlar gibi birçok farklı görsel dil ya da de Sausmarez tarafından tanımlanan (de Sausmarez, 1961) görsel gramer var. Ama bunların hiçbiri tamamen yeterli değildir.

İletişim, dil aracılığıyla da gelişmekte olduğundan; görsel dil ile görsel iletişim birbirleriyle ilişkilidir. Christopherson (1997) ise görsel iletişim üzerinde durmuştur.

Görsel İletişim—geleneksel görselleştirme becerilerinin, renk teorileri ve matbaacılığın temellerinin öğreniminin gelişimi, görsel tasarım kelimelerinin anlaşılması, yaratıcılık ve estetik ifadenin amacı için görsellerin kullanımı, ve iletişim amacı için görsellerin kullanımı için en iyi terimdir.

Görsel dilin yanındaki bir diğer alan ise; görsel öğrenmedir. **Görsel öğrenme** sürecinde algılama teorisi, iletişim teorileri, fizyolojik (işlev bilimsel) beklentiler, görüntü ve bellek kavramı ile tarihsel gelişme temel kavramlar olarak gösterilir (Hortin; 1994, Stern ve Robinson; 1994, Metallinos; 1994, Miller ve Burton; 1994; Akt: İpek; 2003).

Güven ve Kürüm (2008); öğrenmenin en genel tanımıyla parmak izi kadar bireyin kendine özgü olan ve davranışlarında ve zihninde meydana gelen sürekli değişiklikler olduğunu belirtirler. Nasıl öğrendiğini bilen birey, öğrenmeye yönelik kendi özelliklerini, başka bir deyişle “öğrenme stilini” bilir.

Gökkaya ve Oruç (2003, 153), görsel, işitsel, dokunsal ve kinetiksel (hareket) öğrenme stiline sahip çocukların bu özelliklerinin öğrenilmesine yönelik otuz soruluk testin yorumlaması neticesinde şu sonuçlara ulaşımlardır: Öğrenciler belirli konulardaki bilgilere erişme becerisini ders kitaplarının görselliği ile eş anlamlı görmektedirler yani, görsel öğrenme özellikle ilköğretim düzeyindeki çocuklarımız için işitsel öğrenmeden daha önce gelmektedir. Otuz sorudan oluşan öğrenme stilinde alınan yanıtlardan 12 si görsel tema taşımaktadır. Yani diğer üç öğrenme stilinin önüne geçen oranda görsel süreç ön plana çıkmaktadır. Alınan sonuçlar maddelerle şöyledir:

- Defterlerimin içini genellikle resimlerle süslerim.
- Resimli roman okumayı severim.
- Resimli bulmaca çözmeyi severim.
- Masal ve kitap CD’leri seyretmeyi severim
- Harita, poster ve şemalarla anlatılmak istenenleri çabuk kavrarım.
- Göremediğim şeyi kavrayamam.
- Aktif olarak katıldığım etkinlikleri severim.
- Gördüklerimi iyi hatırlarım.
- Olaylar ve/ veya konular şematize edilerek gösterilirse daha iyi anlarım.
- Çevremi resim ve fotoğraflarla daha iyi kavrayabiliyorum.
- Fotoğrafa soru sorarak daha iyi bilgileniyorum.
- Resimler, şekiller merakımı uyandırır (Atmaca, 2006:318-319).

Eğitim ve ğretim birbirinden ayrılmayan iki kavramdır. Görsel eğitim, Őuan uluslar arası arenayı elinde tutan sözsel eğitim gibi, anlamsal olduğu kadar yapısal da olmalıdır. Öğretilen belirlenmi yetenekler Şunlar olmalıdır:

- Sembollerin evrensel bir kavram olarak dŐnlmesi
- Görsel bilginin yorumlanması
- Görsel bir iletişim yapısı belirlenmesi
- Görsel/sözsel ilişkilerin sağlanması.

Eğitim kurumlarında görsel sanat etkinlikleri bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları olarak iki Şekilde sürdürülür. Ancak günümüze değin görsel sanatlar eğitimi çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin grup çalışmalarına yeteri kadar önem vermediği, derslerin bireysel çalışma ağırlıklı iŐlendiđi görülür. Oysa eğitimde ađdaŐ yaklaşımlar, her iki çalışma modelinin de bir zorunluluk olduğunu ortaya koyar. Çünkü bireysel çalıŐmalarla bireyin kendi gelişimi hedeflenirken, grup çalışmaları yoluyla bireyin yaŐadıđı toplumun bir parçası olduğu bilincine varması ve sosyal bir varlık olarak yetiŐmesi hedeflenir (Yılmaz, 2007:747).

İpek (2003); Fries'in (1952) görsel öğrenmenin temellerini oluşturan dil, sanat, felsefe ve psikoloji alanındaki düşüncelerin; görsel öğrenme sürecinde ortak noktalar meydana getirdiğini ifade ettiğini belirtir.

Robertson'a (2007) göre görsel öğrenme, görsel düşünmenin bir çıktısıdır. Eğitimciler, yıllardır okumayı öğretmek için görsel öğrenmeyi kullanmıŐlardır. Grafik düzenleyiciler, resimler, videolar ve bilgisayarlar birçok disiplinlerdeki eğitime yardım edebilir.

Gestalt ekolünden, Max Wertheimer, bir klasik sayılan Productive Thinking (retken Düşünme) kitabında, bir kişinin öğrenebilmesi için, bilginin içyapısını anlaması gerektiğini savunmuŐtur. Bilginin içyapısını öğrenmenin tekniklerinden birinin de görsel öğrenme ortamlarının oluŐturulmasıdır. Bu oluşturma işi öğrenen veya öğreten tarafından yapılabilir. Burada amaç; düşünceleri berraklaŐtırma,

anlamayı güçlendirme, yeni bilgilerle bağlantılar kurma, yanlış öğrenilen kavramları düzeltme, hatırlamayı hızlandırma ve yapısalcı görüşü destekleyen bir örüntü ile öğrencinin bilgiyi oluşturmasını sağlamaktır (Yalın, 2004:70-71).

Okumak ve kavramak için önce “bakmak” gerekir. Bu anlamda, günümüzde yeni okumaya başlayan çocukların görsel materyallerle fazlasıyla desteklenmiş ders kitaplarına bir göz atmak yeterlidir. Harfleri tanımlarını kolaylaştırmak amacıyla, resimlerle bağlantı kurularak öğretim yapılmaktadır. Harfler soyut imgeler olduğu için, resimler ve fotoğraflar metinlere geçişi kolaylaştırmaktadır. Eğitimbilimci Edgar Dale öğrenme sürecinde bunu “öğrenme konisi” ile ispatlamaktadır. Bu koniye göre; yüzlerce sayfanın okunmasıyla anımsanan sadece %10 iken, izlenen bir filmin ardından %50’si hatırlanmaktadır (Buehler, 2000:8; Akt: Parsa, 2004:61).

Bilgi toplumu, hazır bilgileri sorgusuz kabullenen bireyler yetiştirmek yerine neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bilgi toplumunun öngördüğü bu amaçlar, öğrenme stili ve eleştirel düşünme gibi bireylerin öğrenme biçimini açıklayan ve sorgulamaya dayalı düşünme becerilerini içeren iki önemli kavramı ön plana çıkarmaktadır. Bireyin öğrenmesi kadar önemli olan bir diğer kavram ise, insana özgü bir nitelik olarak tanımlanan düşünmedir. Düşünme bireyin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesine yönelik etkinlikleri içeren zihinsel bir süreçtir (Güven ve Kürüm, 2008:54).

Düşünme, tek bir açıdan tanımlanamayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Sağlam (2000), düşünme sürecini girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Buna göre, düşünme sürecinin girdi boyutunda, düşünmenin önkoşulu olan bilgiyi edinme, yani öğrenme yer alır. Bilginin yeni bir durumda amaca dönük olarak kullanımı süreç boyutunda gerçekleşirken, yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırmaya yapma, düzenleme vb.) ise, düşünme sürecinin çıktı boyutunu oluşturur (Kürüm, 2000; Akt: Güven ve Kürüm, 2008:56).

İpek (2003); **görsel düşünme** yaklaşımının Arnheim'in (1969) görsel düşünme hakkındaki teorisi olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre görsel düşünme; geniş anlamıyla kesin çizgilerle ifade edilen etkilerinin yapılarını görüntüsü olarak görsel şekilleri görebilme yeteneğidir. İpek (2003); ayrıca McKim'in (1980) görsel düşünme stratejilerini görme, hayal etme ve çizme davranışlarının etkileşimi olarak gösterdiğini belirtir. Görsel düşünce becerileri ne görüldüğü, bunun nasıl yorumlandığı, düşünüldüğü ve ifade edildiğine göre değişir.

Peki GDS'yi diğer programlardan farklı yapan nedir?

1. GDS 10 yıldır müze eğitimcisi Philip Yenawine ve gelişim psikologu Abigail Housen tarafından geliştirildi, alanı test edildi ve arttırıldı.
2. GDS, kültüre, dil deneyimine ve öğrenme yeteneğine karşı bütün öğrencilerdeki ölçülebilir gelişimi üretir
3. GDS, özenli ve neşelidir: bütün öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrendikleri değerlidir.
4. GDS, öğretmenler için öğrenci merkezli öğretimdeki bilgiyi sağlayan etkili, verimli meslekli gelişim programını kapsar.
5. GDS, bütün öğrenciler ve öğretmenler için genişletilmiş öğretim için internet bileşenini birleştirir (<http://www.vue.org/whatisvts.html>).

Görsel düşünmeyi sağlayan elementler çok önemlidir. Tasarım elementleri içinde *nokta, çizgi, şekil, form, boşluk, özyapı, ışık, renk ve hareket* gibi faktörleri belirtmek gerekir. Tasarım ilkeleri içinde ise; *sadelik, açıklık, ışık, denge, düzenlilik, organize etme, etkileme düzeni, okunabilirlik, parçaların yerleştirilmesi (toptan-parça), ilişkilere bakış, görüş noktası (içeriden-dışarıdan) ve görsel çerçeve oluşturma* gibi unsurları ele alabiliriz (Thamson, 1994; Akt: İpek, 2003). Yalın (2004) ise; *bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlığı* tasarım ilkeleri olarak sınıflandırmaktadır. VUE (Eğitimde Görsel Anlayış) dergisi çalışanlarının da belirttiği gibi, GDS (Görsel Düşünme Stratejileri), öğrencilerine bilgisayarı ve interneti kullanmalarına izin verebilecek okullarda daha güçlü olacaktır. Christopherson (1997); araştırma ve deneyimlerin, duyuşsal yansımaları öğrenmek için tasarım elementlerini (renk, çizgi,

şekil, değer, ışık, ses ve hareket) kullanmayı öğrenmek gerektiği sonucuna vardıklarını belirtir.

Lacy (1988); Beyin Gelişimi (ASCD,1985) kitabında Arthur L. Costa'nın görsel okuryazarlık ve düşünme için söylediklerini şöyle sıralar:

- ❖ **Görsel okuryazarlık ve düşünme** program doğrultusunda öğretilmeli.
- ❖ **Görsel okuryazarlık ve düşünme** içerikle ilişkili öğretilmeli.
- ❖ **Görsel okuryazarlık ve düşünme** ilk olarak, ardışık düzende öğretilmeli; bir kere öğretilmeli.
- ❖ **Görsel okuryazarlık ve düşünme** kendi içine süreç olarak öğretilmeli, bu nedenle öğrenciler ne yaptıklarını anlarlar ve başka yerdeki sürece başvurabilirler (Lacy 1988:42).

Tamamen gelişmiş görsel düşünme, imajları, sorular hakkında düşünmeyi, düşünceyi düzenlemeyi ve olasılıkları hayal etmeyi hatırlatmak için resimleri, renkleri, diyagramları yada diğer görsel elementleri kullanmayı içerir (Berger, 1972; Akt: Robertson, 2007:30). İnsanlar görsel düşünmeyi, düşüncelerindeki bir problemi hayal etmek yada kesin durumlarda ne olacağını görselleştirmek için kullanır. Çünkü, insanlar görsel bilgiyi sözel olarak sunulan bilgidenden daha hızlı yönlendirirler (Bunmark, 2002; Akt: Robertson, 2007:30).

Braden'e (1993) göre; görsel düşünme, görsel okuryazarlık araştırmacılarının en çok ilgisini çeken şeydir. Arnheim (1969), terimi ilk kullananlardan biriydi. Onun görsel düşünme teorisi, McKim (1972), Dondis (1973), Paivio (1971,1975) gibi yazarların sonraki çalışmalarına egemen olmuştur.

Begoray'ın (2001) yaptığı 'Orta Kademelerde Görüş ve Temsil' projesindeki üç öğretmenden biri olan Collen Collen görsel okuryazarlık yaklaşımlarında temsili aktivitelere önem verdi. Bu araştırmaya katılmadan önce sınıfını resimler, posterler, modeller ve kostümlerle doldürmüştü. Collen 6. sınıfta görsel düşünme ile ilgili yaptığı çalışmayı şöyle anlatır:

“ Bir romanın yaklaşık ilk elli sayfasını okuduğumda, birçok öğrencinin sınıfın içinde bakındığını, sıralarıyla oynadığını ve hatta uyduğunu fark ettim. Birçoğu orada değil gibiydi... Romana baştan başladım. Bu kez onlardan kafalarından geçenleri canlandırarak, sahneleri resimleyip bir film yapmalarını istedim. Öğrenciler ben okudukça taslaklar geliştirdiler... Okumayı bırakmamı istemediler.” (Begoray, 2001:208).

Kültürümüze son derece yerleştirilmiş olan görsel düşünme kavramı hayatımızın doğal bir parçasıdır, var olan bir düşünme alışkanlığıdır (Fish, 1989; Akt: Moore, 2003:26). Görsel düşünme, sözel düşünmeden daha az gelişmiş olan, daha çok düşünmenin çok eski, ilk şekli olarak nitelendirilir (Goldschmidt, 1994; Koestler, 1964; Akt: Moore, 2003:30). Düşünmenin her bir şeklinin farklı bilişsel stilleri kapsadığı düşünülür. Hâlbuki sözel düşünme doğrusaldır, analitiktir, mantıksaldır; görsel düşünmenin öznel, sezgisel ve oransız olduğu düşünülür (Rorty, 1999:47; Akt: Moore, 2003:30).

1.3.6. Grafik Düzenleyiciler, Grafik Sembolleri

Öğrenmede görsel organize edicilerin de önemli yeri vardır. Görsel organize ediciler, bir alanda öğrenme ve anlamayı geliştirmek amacıyla yapısal bilgiyi uzamsal olarak göstermek için kullanılan diyagram, harita, figür, akış şeması, tablo, grafik vb. görsel çerçevelerdir. Bu çerçeveler öğretim öncesi ders planlamada dersin yapısını kavramsallaştırmak, ders sırasında öğrencilere yeni bilgiyi kullanırmak ve karmaşık fikirleri açığa kavuşturmak, ders sonrasında da ulaşılan düzeyi tespit etmek, öğrenmeyi pekiştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Kang, 2004; Akt: Kırkkılıç ve Akyol, 2007:181-182).

Grafik taslağı nedir? Bir grafik taslağı düşünce sürecini görsel olarak düzenler. Biggs'e göre ayrıca, çalışmalarını planlamakta veya karmaşık zihinsel becerilerin basitleştirilmiş hale getirilmesinde kullanılabilir.

Nessel ve Graham (2000), *grafik düzenleyicilerinin* birçok farklı çeşidi olduğunu belirtir ve örnek verirler. Örneğin; *Venn şeması*; 1880lerde John Venn tarafından geliştirildi, bir takımdaki elementler arasındaki ilişkiyi göstermek için ilk kez matematikte kullanıldı. Venn şemaları, şimdi iki yada daha fazla insan, fikir ve öğenin arasındaki benzerlik ve farklılıkları örneklendirmek için, programın her alanında kullanılır. Bir *T-tablosu*, iki konu ya da ana fikirle ilgili olan bilgiyi düzenlemek için kullanılır. Kutularla ve oklarla bir *akış tablosu*, yaygın olarak bir hareket planını tasarlamak için iş dünyasında görülür; sınıflarda, kutular ve oklar belirli etki-tepki ilişkisini göstermek için kullanılabilirken; soldan-sağa ya da yukarıdan-aşağıya doğru kronolojik olarak sıralanmış bilgiyi düzenlemek için kullanılabilir (Nessel ve Graham; 2000:75).

Nessel ve Graham'a (2000) göre; araştırmalar, öğrencilerin grafik düzenleyicileri kullandıkları zamanın anlamalarını ve öğretimi arttırdığını gösterir ve deneyimli öğretmenler, grafik yardımlarını; bütün içerik alanları öğretimini kolaylaştırmak için her sınıf seviyesindeki öğrencilerle kullanırlar.

Horton (1994), grafiklerin kelimelerden daha önemli olduğu sonucuna neden olan 5 sebebi belirtir:

- İmajlar, kelimelerin ifade edemediğini ifade ederler.
- İmajlar, anlamada kelimelerden daha hızlıdır.
- İmajlar, kelimelerden daha iyi hatırlanırlar.
- İmajlar, bilgiyi daha verimli kaydedebilir.
- İmajlar, okuyucuyu daha etkili ikna edebilirler (Robertson, 2007:44).

Clarke'ın sisteminde, bir grafik düzenleyici, görsel anlamı idrak etmek ve paylaşmak için sosyal bir ortam oluşturup, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim sağlayacak bir araç ortaya koyar. Grafik düzenlemelerinin içeriği, görsel gelişime rehberlik edecek öğretici bir araç olarak kullanılmalıdır.

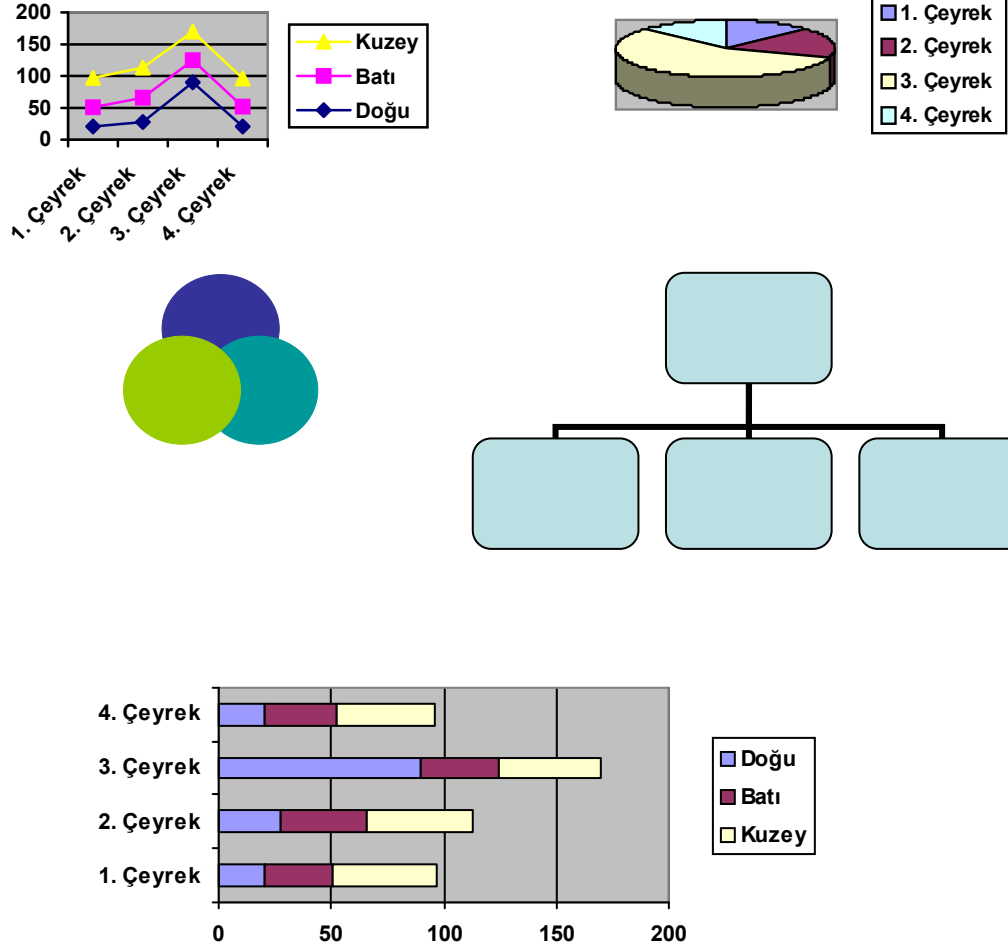
Amaç görsel okuryazarlık için yeterli beceri geliştirmek olduğu için, aşağıdaki tahminler öğretimde grafik düzenleyicilerin kullanımının önemini altını çizmekle kalmaz, ayrıca görsel okuryazarlıktaki gelişimin kuralları olarak da kabul edilir:

- 1) Grafik çerçeveler öğrencilerin temel bağlantıları kurmasına yardım eder.
- 2) Grafik çerçeveler içerikte daha fazla bağlantı arayan öğretmen ve öğrencilere daha fazla kontrol imkânı verir. Görsel şekiller ve söylenen sözler anlamları bölünmüş halde genelde hızlıca, bazen de gelişigüzel akılda belirir.
- 3) Grafik temsili, öğrencilere benzer soyut özellikler taşıyan düşünceleri düzene sokma imkânı verir.
- 4) Grafik çerçeveler, benzer parçalar arasındaki ilişkiler yoluyla genel konuyu özet halinde gösterir.
- 5) Grafik çerçeveler sübjektif bir düşünce süreci için objektif bir yapı yaratır. Grafik yapıyı kullanmak görsel ilerlemeyi güçlendirir.
- 6) Grafik çerçeveler düşünme işini eğlenceli, sosyal bir olay haline getirir.
- 7) Grafik düzenleyicileri öğretimde değerlendirmeyi tek bir başlık altında toplama fırsatını verir (Biggs, 2007:5).

Grafik Sembolleri

Grafikler, sayısal verileri görselleştirerek veriler arasındaki ilişkilerin kavranmasını kolaylaştırmak için kullanılır. Grafiklerin etkililiği amaca uygun seçimine ve tasarım kalitesine bağlıdır (Yalın, 2004:156).

Yalın (2004); grafik çeşitlerinin kullanımıyla ilgili şunları belirtmiştir: Pasta ve halka grafikleri verinin miktarını; çizgi ve alan grafikleri verideki eğilimler ve dalgalanmaları göstermek için; sütun, çubuk ve resimli grafikler ise verileri karşılaştırmak için kullanılır. Bazı örnek grafik sembolleri şöyledir:



1.3.7. Görsel Algı

Algı; duyu organları yoluyla alınan uyarıların organizmanın beklenti, gereksinim ve dikkat süreçlerinin kılavuzluğunda yorumlama ve anlamlandırma sürecidir (Aydın, 2001; Akt: Çam, 2005:985). Çam (2005); bir görselle ilgili algılamaların daha önceki yaşantılardan, öğrenilenlerden, tutumlardan, ilgilerden, gereksinim ve duygulardan etkilendiğini belirtmektedir. Ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler, hareketli ve hareketsiz görsellerden öğrenebilmektedir. Kişiler görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik gibi farklı öğrenme biçimlerine sahip olabilmekte ve bu da algılamayı etkilemektedir (Stokes, 1999; Akt: Çam, 2005:985).

Görsel algılama; bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç; 2005:163). Arnheim (2007); görme ile düşünme arasındaki geleneksel ayrımın sebepsiz olmadığını belirtir. Dikkatli bir göz, en keskin bakışının dar görüş alanını önce bir noktaya, ardından bir başkasına odaklayarak, söz gelimi uzaktaki bir martının uçuşunu izleyerek ya da bir ağacı gözden geçirip biçimini inceleyerek bu dünyanın içinde gezinir durur. Görsel algıyla anlatılmak istenen şey de işte tam anlamıyla etkin olan bu performanstır.

Belet ve Türkan'a (2007) göre; etkileşim ve değişimin ön plana çıktığı günümüz dünyası içinde bireyler birçok teknolojik ve sosyal uyarıcılara maruz kalmaktadır. Bu uyarıcıların her birey tarafından farklı algılanıp yorumlanması, dünyanın ve yaşamın algılanma biçimlerine ilişkin birçok farklı imajın oluşmasına neden olmaktadır.

Çocuklar kendi algı dünyalarını, duyu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade ederler. Bu ifade biçimleri, sözlü yada yazılı olabileceği gibi resimsel ifadeyi içeren sanatsal anlatım da olabilir. Buyurgan ve Buyurgan'a (2001) göre, yazılı anlatımın yanı sıra bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları anlatımlardan biri de resimsel anlatımlardır. Çünkü, sanata ilişkin en önemli özellik, anlatımdır. Kişinin çok özel iç dünyası, imgeleri, düşünceleri ve duyguları sanat ile görselleşir. Bu çok özel dünyanın dışa aktarılması ve bu anlatımın başkaları tarafından anlaşılması, insan için bir gereksinimdir (Akt: Belet ve Türkan, 2007:271). Resim, çocuğun dış dünyayı algılayış biçiminin bir göstergesi kabul edildiğinden, çocuk ile ilişki kurmada ve karşılaştıkları güçlükleri aşma konusunda yetişkine yardımcı olur (Artut, 2002:187-194; Akt: Belet ve Türkan, 2007:271).

Nesnelerin algılanış şekli öğrenmeyi, kavram oluşturmayı, problem çözmeyi ve eleştirel düşünmeyi etkilemektedir. Dolayısıyla görsel tasarımcılar algılama prensiplerini dikkate almak durumundadırlar (Kırkkılıç ve Akyol, 2007:168).

Parsa (2004), görsel algılamanın, insanın bilinç düzeyindeki davranışlarının en temel belirleyici ögesi olduğunu belirtir. İmgeler çok şey anlatır ve herkes imgeyi kendi anlayabileceği şekliyle yorumlar.

Demirel ve diğeri (2003); bireylerin görsel bir öğeyi nasıl algıladıklarını etkileyen birçok değişken bulunduğunu ifade ederler. Çocuklar 12 yaşına kadar görsel öğeleri bir bütün yerine, bölüm bölüm yorumlama eğilimindedirler (Heinich ve diğeri, 1999; Akt: Demirel ve diğeri, 2003:31). Demirel ve diğeri (2003) göre; bir görsel öğenin yorumlanmasında bireyin kültürel geçmişinin de önemli bir etkisi vardır. Farklı kültürel geçmişi olan bireyler aynı görsel materyali farklı şekilde algılayabilirler.

1.3.8. Görsel Ayırt Etme

Görsel ayırt etme ve görsel ayırım, görsel okuryazarlığın kapsadığı diğer alanlardır. Keskinlik ve Keskinlik'a (2005)göre; görsel ayırt etme, görseller içerisinde büyüklük, renk, şekil gibi benzerlik ve ayrımları tanıma yeteneğidir. Akyol (2007), Bruner'in insanın işittiklerini %10'unu, okuduklarının %30'unu ve görüp yaptıklarının da %80'ini hatırladıklarını belirttiğini ifade eder. Barth ve Demirtaş (1996) ise; öğrenip hatırladıklarımızla ilgili şöyle bir sınıflama yaparlar:

- Duyduğumuzun %10'u
- Gördüğümüzün %15'i
- Görüp duyduğumuzun %20'si
- Tartıştığımızın %40'ı
- Kendi katılım ve denetimimizin %80'i
- Başkalarına öğrettiğimiz %90'ı hatırlanır.

Aynı sınıflamayı Yalın (2004) ise şöyle yapar:

- Okuduklarımızın %10'nu,
- İşittiklerimizin %20'si,
- Gördüklerimizin %30'u,
- Hem görüp hem işittiklerimizin %50'si,

- Söylediklerimizin %70'i,
- Yapıp söylediklerimizin %90'ı hatırlanır.

1.3.9. Medya, Görsel Unsurlar (Görseller)

Kültürümüzde ve küresel alanda “dijital evrim”, “medya evrimi” yada Kristina Woolsey’in dediği gibi “dil evrimi” olarak bilinen dijital teknolojilerin gücü ve egemenliği artmaktadır. Dijital medya, hem haberleşme olarak hem de ifade araçları olarak, dünyadaki gençler tarafından hızlı bir şekilde benimsenmektedir. Çünkü, dijital medyanın güçlü bileşenleri olarak simgeler, bazı taraflar için “görsel okuryazarlık” olarak adlandırılır (Marcus, 2005:1).

Kartal (2007), Levin ve diğerlerinin (2004) medyanın tanımını şöyle yaptıklarını belirtir: *Medya* geniş olarak, geleneksel basılı ve elektronik medya ve bilgisayar, internet, world wide web, video oyunları, müzik, film, CD-ROM, DVD, dijital medya yönetim materyalleri, çağrı cihazları, cep telefonları, interaktif kitaplar, televizyon ve oyuncaklardır.

Kırkkılıç ve Akyol (2007), Johnson’ın (1977) görsel okuryazarlık kavramının tamamen terk edilmesini ve yerine “*medya okuryazarlığı*” kavramının kullanılmasını önerdiğinin belirtirler. Görsel okuryazarlığın diğer bir boyutu olan *hiper-metin* oluşturma 1960lı yıllarda yaratıcı bir şekilde metinleri birbiriyle ilişkilendirmek düşüncesiyle geliştirilmiştir. Hiper-medya görsel, işitsel ve yazılı medyayı da işe koşarak hiper-metin kavramını daha kapsamlı şekilde ele alarak farklı boyutlara taşımaktadır.

Hiper-metinler sadece yazı ve veri ihtiva etmezler. Eğer hazırlanan yazılım sistemi metin dışında fotoğraf, şekil, ses, müzik, hareketli resim, üç boyutlu resim ve film gibi bilgi temsil biçimi içermiyorsa bu tip sistemleri hiper-metin olarak adlandırmak yazılımların ifade mozaiği hakkında bilgi vermek için yararlı olur (Akpınar, 2005:104).

1980lerin sonu ve 1990ların başında, birçok eğitim araştırmacısı, mevcut programa medyanın eklenmesini destekledi (Considine, 1990; Duncan, 1989; Kahn&Master, 1992; Melamed, 1989; Tuggle, Sneed&Wulfmeyer, 2000; Akt: Robertson, 2007:54). Robertson (2007), Kaliforniya'da yapılan araştırmadan söz etmektedir. Lise öğretmenleri arasındaki araştırmalarında, Tuggle, Sneed&Wulfmeyer (2000); hemen hemen öğretmenlerin %94'ünün kitle iletişim araçları derslerinin sosyal bilimler programının bir bölümü olması gerektiğine inandıklarını, hemen hemen %86'sının medya okuryazarlığını öğretmede yeterli olduğunu, sadece %34'ünün medya okuryazarlığında kolej seviyesinde olduğunu bulmuşlardır.

Robertson (2007), Considine'in (1990), medya okuryazarlık eğitiminin ayrı bir ders olması gerektiğini savunduğunu belirtir. Robertson (2007), eğitimcilerin medya okuryazarlık eğitiminin nasıl olması gerektiğini planladıkları sırada, Melamed (1989)'in, öğretmenleri medya okuryazarlığıyla ilgili öğrencilere sadece bilgi sağlamaları yerine, keşif ve araştırmaları kullanmaları gerektiği konusunda uyardığını belirtir.

Garthwait (2001), yazılı metinleri görseller ve sesle zenginleştirmek yoluyla *hiper-medya* etkinliklerinin sınıf ortamında etkili olup olmadığını anlamak amacıyla yapmış olduğu araştırmada grafiklerin kullanılması ve düşüncelerin organize edilmesinde renklere yer verilmesinden öğrencilerin çok etkilendiğini, güdülenmişlik düzeylerinin yükseldiğini ve etkinliklerin öğrencileri cezbedtiğini belirlemiştir. Garthwait'in yapmış olduğu bir anlamda hiper-medya hikayeleri oluşturmaktır. Çocuklar çizgisel hikaye anlatımından değil, hiper-medya anlatımlarından daha fazla hoşlanmaktadır (Kırkılıç ve Akyol; 2007:167).

Uzun zamandan beri eğitimsel medya kullanımının avantajlarının farkına varılmış olunmasına rağmen, onların kabulü ve eğitimsel programlara uyum (entegrasyon) yavaş olmuştur (Baytekin, 2004:46). Türkiye'de eğitim öğretime verilen değer 1920'lerde başlayıp 25-30 yıla yakın bir süreç geçirmiştir. Bu süreç içinde okul müzeleri, laboratuvarları, araç-gereçleri ve basılı materyalleri, Batı'yı

takip etmiş ve Batı'nın önüne geçmiştir (Baytekin, 1999; Akkutay, 1996; Akt: Baytekin, 2004:50).

Medya önemlidir, çünkü:

- Küresel medya kültüründe, insanların demokrasi vatandaşı olmak için iki beceriye ihtiyaçları vardır: *eleştirel düşünme* ve *kendini ifade edebilme*. Medya okuryazarlığı bu temel becerileri öğretir.
- Medya okuryazarlığı bütün hayatımız boyunca ihtiyacımız olacak olan görüntü ve mesajlar denizinde güvenli olarak yol almamızı sağlayacak becerileri öğretir.
- Medya eğitimi medyaya olan bağımlılığımızdan kurtulmak için yardım edebilir.
- Medya eğitimi öğretmen ve öğrencilere bilgilerin nerden geldiğini anlamaları, bunların kimlerin bilgileri olduğu ve alternatif fikirlerin nasıl bulunabileceği konusunda yardım edebilir (Kartal, 2007:17-18).

Medya okuryazarlığının ortak özellikleri ile ilgili olarak şunları sıralayabiliriz:

1. Medya iletilerinin hepsi kurgulanmıştır.
2. Medya iletileri belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullanmaktadır.
3. Aynı ileti farklı insanlar tarafından farklı algılanabilir.
4. Medyada değerler ve bakış açıları örtüktür.
5. Medya iletileri iktidar ve ticari kazanç amacıyla oluşturulur (Kellner ve Share, 2005:374-377; Rogers, 2001; Akt: Kartal, 2007:31).

Medya sadece bilgiyi sözel ve resimli araçlarla direkt olarak vermeyebilir. Anlatım-tasvir yoluyla bilgilendirme yapabilir. Ders medyası öğretmenin hazırladığı, öğrencinin hazırladığı ve medyanın hazırladığı program ve donanım ile olabilir (Schulz 1980b, 127; Akt: Baytekin, 2004:94).

Andersen ve diğeri (2002); eleştirel görsel okuryazarlığın *medya okuryazarlığının* bir şekli olduğunu belirtirler. Bu terim sık sık televizyon, radyo, basım gibi medya çeşitleri yoluyla eleştirel şekilde bilgi alımı yeteneğini tanımlamaya kullanılır. Medya okuryazarlığı önemlidir; çünkü medya bizim gerçeklik kavramımızı yapılandırır.

Öncelikle öğretmenler medya okuryazarlığı uygulamaları ve temel konsepti hakkında farkındalıklarını ve bilgilerini geliştirmelidirler. Sonrasında sınıflarında medya okuryazarlığının oluşturduğu fırsatları ve farklılıkları görmeye başlayacaklardır (Scheibe, 2004:62; Akt: Kartal, 2007:7).

Televizyonun ve diğeri görsel/işitsel medyanın günlük yaşamımıza bu denli girdiği tarihin hiçbir döneminde görülmemiştir. İmge egemen bu kültürel değişimi, kimi bilimadamları yazılı kültürden görüntülü kültüre dönüş, resme dönüş ya da görsel kültür olarak adlandırmıştır (Parsa, 2004:63). Salomon (1983, 1984), yapılan son araştırmada bireyin televizyon izlemeye harcadığı çabanın parçayı okumaya harcadığı çabadan daha kolay olduğunu belirtir.

Teknolojideki kitlesel ilerleme boyunca, görsel imajda anlamlı artışlar olmaktadır. Her gün 260.000 ilan panosundaki, 11.520 gazetede, 23.237 tiyatrodaki görsel imajların akımı tarafından çevreleniyoruz. 27.000'den fazla pazar video kiralamak için uygun, 162 milyar televizyon ise her gün 7 saat çalışıyor (Forsberg, 1993; Akt: Christopherson, 1997:169). 3-18 yaşları arası, Amerikan gençleri, ortalama olarak 500.000 televizyon reklamı görüyorlar (Postman, 1995; Akt: Christopherson, 1997:169).

Görseller, gerçekler hakkındaki düşüncelerimizi ve değerlerimizi yansıtan gösterim sistemleridir. Bunlar yazılı anlatım gibi belirli kelimelere sahip değildir. Görsel anlamların sözlüğü yoktur. Çünkü aynı görsele farklı kişiler farklı anlamlar yükleyebileceği gibi, sunulduğu ortam da görselin farklı anlamlandırılmasına sebep olabilir (Kırkkılıç ve Akyol; 2007:171).

Kırkılıç ve Akyol (2007), görselleri oluşturma, anlama ve yorumlamanın; okuma, yazma, konuşma ve dinleme kadar önemli olduğunu belirtirler. Yazılı materyallere, televizyona, filmlere ve şarkılara ek olarak çocuklar hemen her gün bilgisayarlar, eğitsel oyunlar ve internetle uğraşıyorlar ki bu araçların sunduğu bilgileri yönetmek üst düzey görsel becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Kırkılıç ve Akyol (2007), görsellerin kullanımının disiplinler arası düşünme, öğrenme ve anlam kurmayı geliştirdiğini belirtirler. Görselleri okumak karmaşık bir okuma sürecini gerektirir. Görseller amaçsız bir şekilde değil bir kitap gibi okunmalıdır.

Kırkılıç ve Akyol (2007), görsel unsurları ise şu şekilde sınıflarlar:

- Bilgiler
- Renkler
- Şekiller
- Ölçüler

Görselleri okurken kullanılacak bir teknik “Ne görüyorum? Ne düşünüyorum? Neyi merak ediyorum?” (STW) tekniğidir. Anderson ve Richards (2003) tarafından geliştirilen bu teknik birbirini destekleyen sorularla öğrencilerin görseller üzerinde odaklaşmalarını amaçlamaktadır. Öğrencilerin resimli kitaplara verdikleri cevaplardan hareket edilerek geliştirilen bu teknik öğrencilerin büyük düşünceyi elde etmeye çalışırken önemli detayları kaçırmalarını veya küçük detaylar içinde boğularak genel düşünceyi kaçırmalarını önlemeye çalışma gayretlerinin sonucudur (Kırkılıç ve Akyol, 2007:184). Görselin öğretimi arttırabildiğini öneren birçok çalışma vardır, ama hiçbiri yükseliş göstermez, hiçbiri bu artışa neden olan detayları bize anlatamaz. (Braden; 1996:505; Akt: Marti, 1997:1).

Akyol (2006); çizimler, fotoğraflar, resimler vb. görsellerin bazen hikayedeki anlatımı pekiştirmek, hikaye elementlerinin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için bazen de anlatımı geliştirmek ve güçlendirmek amacıyla kullanılabilirliğini belirtir. Araştırmalar ayrıca; “birçok örnekte görsel ve sözel materyallerin birlikte

kullanıldıkları zaman tek başlarına kullanıldıklarından daha güçlü mesajlar taşıdıkları” kombinasyonunu söyler görünür (Braden,1996,507; Akt: Marti, 1997:1).

En klasik düşünceyle grafikler, tablolar, şemalar ve haritalar; farklı olaylar, durumlar ve kavramlar arasındaki “neden-sonuç” ilişkilerini belirten mantık ağlarıdır. İki boyutlu görsel öğrenme araçları kullanılma amacına göre değişiklik gösterir. Bu değişikliklerin bilinmesinde yarar vardır (Yalın, 2004:69). Demirel ve diğerleri (2003), görsel öğelerin faydalarını şöyle sıralar:

- ❖ Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler.
- ❖ Onların dikkatlerini canlı tutar.
- ❖ Duygusal tepkiler vermelerini sağlar.
- ❖ Kavramları somutlaştırır.
- ❖ Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.
- ❖ Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır.
- ❖ Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir.
- ❖ Bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası bir takım noktaları anlama şansı verebilir.

Görsel unsurlar “gerçekçi, benzeşik ve şematik” olarak da sınıflandırılmaktadır:

Gerçekçi (realistic) görseller; üzerinde durulan gerçek nesneyi gösterir. Örneğin, bir arabanın resmi gerçekçi bir görsel olarak kullanılabilir. Burada gerçekçi renklerin kullanılmış olması gerçekçiliğin derecesini yükseltir.

Benzeşik (analogic) görseller; bir kavramı veya konuyu açıklamak için o kavrama benzer başka bir kavramla ilgili bir şey göstererek benzerliklere dikkat çekme işlevini görürler.

Şematik (organizational) görseller; alış şemaları, grafikler, haritalar, şematik ve sınıflama çizgilerini kapsar. Bu tür görseller, kavramlar ve ana noktalar arasındaki

ilişkileri göstererek öğrenenlerin konunun içerik yapısını görmelerine yardımcı olurlar (Demirel ve diğerleri, 2003:33-34).

İmgeler, resimler ya da simgeler olarak iş görebilirler; sadece gösterge olarak da kullanılabilirler. Bu üç terim-resim, simge, gösterge- imge türleri değildir. Daha ziyade imgelerin yerine getirdiği üç işlevi betimlerler. Bu imge, bir içeriğin ayırt edici özelliklerini görsel olarak yansıtmaksızın onun yerine geçiyorsa sadece bir *gösterge* olarak hizmet eder. İmgeler, soyutluk düzeyi bakımından kendilerinden daha aşağıda bulunan şeyleri betimliyorsa *resimler*dir. Bir imge, simgenin kendisinden daha yüksek bir soyutluk düzeyindeki şeyleri betimliyorsa bir *simge* olarak davranır (Arnheim, 2007:158-160).

Biggs (2007), görsellerin yaygınlaştığını ve sözel bilgilerle eş zamanlı kullanımının birçok bireyin anlama düzeyini yükselttiğini belirtir. Görseller, farklı dillerin kültürlerinden gelen, yazı yazmayı bilmeyen kişilerin iletişim ihtiyaçlarını karşılar. Görsellerin kullanımı o kadar yaygınlaşmaktadır ki; cep telefonları bile kimle konuştuğumuzun yanı sıra konuştuğumuz şeyleri de göstermesi için görselleştirilmektedir.

21. yy. eğitimi ile ilgili Thoman ve Jolis (2003); 19.-20. yy. ile 21. yy.ın bir karşılaştırmasını yapmışlardır ve aşağıdaki tabloyu oluşturmuşlardır:

19.-20. yüzyıl

- Öncelikle baskı yoluyla bilgiyi sınırlı kullanma.
- Hayatta kullanılacak ya da kullanılmayacak içerik bilgisin öğretilmesini vurgulama.
- Amaç, içerik bilgisinde (edebiyat, tarih, bilim vb.) uzmanlaşma.
- Basım temelli bilgi analizi.
- İfade için kalem, kağıt yada kelime süreci.
- Bir alandan ders kitabı öğretimi, öncelikle basılı.
- Çalışmayı ve dereceyi öğretmenler ölçer ve değerlendirir.

21. yüzyıl

- Giderek internet yoluyla kazanılan bilgiyi sınırsız kullanma.
- Yaşam boyu öğrenme için süreç becerilerini vurgulama.
- Amaç, problem çözme becerilerini (kullanma, analiz, değerlendirme, yaratma) öğrenme.
- Çoklu-medya bilgi analizi.
- İfade için güçlü olarak çoklu-medya teknoloji araçları.
- Çoklu alanlardan, daha çok görsel ve elektronik olanlardan gerçek dünya, gerçek zaman öğretimi.
- Öğrenciler kriterleri oluşturmayı ve kendi çalışmalarını değerlendirmeyi öğrenirler.

1.3.10. İlgili Araştırmalar

Görsel okuryazarlığa yönelik dünyanın birçok yerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yalın (2004); düşünceleri görünür hale getirmek için tarih boyunca yapılan çalışmaları şöyle özetlemektedir: sözel anlatımın yanı sıra çizimler, şemalar ve grafiklerle bilgilerin aktarılması Rönesans'taki yaratıcılığın patlamasına neden olmuştur. *Gelileo*'nin çizimleri ve şemaları çok ünlüdür. Diğer çağdaşlarından farklı olarak, sözel ve matematiksel anlatımın yanında görsel şemaları büyük bir ustalıkla kullanmıştır. *Leonardo* ise; bilgileri toplamak ve saklamak, problemleri formüle etmek ve problemleri çözmek amacıyla çizimleri, şemaları, grafikleri ve zihnin haritalarını kullanmıştır. *Einstein*, problemi sözlü matematiksel ifade etmek yerine, uzamsal anlamda düşünmüş ve hayal etmiştir. *Darwin*, şema ve haritaları kullanarak farklı yönlerde ve birbiriyle bağlantısı yokmuş gibi görünen bilgileri, ilk seferde ve topluca görerek, evren hakkındaki düşüncelerini çok daha kolay şekillendirmiştir.

Parsa (2004)'nın yaptığı literatür araştırmasında ise şu bilgilere ulaşılmıştır: John Berger'in *Görme Biçimleri* (1990), kitabının ilk satırında "görme konuşmadan önce gelir" yazmaktadır. Michel Foucault da *Discipline and Punish: The Birth of Prison*

(1977) kitabında 1970li yıllarda Batı toplumlarının görsel olana ayrıcalık verdiğini belirtmiştir. Nicholas Mirzoeff'in 1998 yılında kaleme aldığı *The Visual Culture Reader*, Edward R. Tufte'un *Visual Explanation: Images and Quantities, Evidence and Narrative* (1997); David Norman Rodowick'in *Reading The Figural or Philosophy After The New Media* (2001) gibi eserler görsel kültür ve imge üzerine en temel kaynaklar olarak gösterilebilir.

Eğitim tarihimizdeki resimli ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabı Hafız Refi'nin hazırladığı önce resimsiz, 1874'te (H. 1291) de resimli olarak, *Resimli Elifbâ Osmanî* adlı kitaptır. Kitapta 31 adet gravür biçiminde yapılmış hayvan resmi vardır. Son derece güzel çizilmiş ve basılmış olan bu resimlerin batı dillerinde yazılmış kitaplardan alınmış olması muhtemeldir. Nitekim bazılarının altında Latin harfleriyle imzalar görülmektedir. Kitapta hiç bir insan resmi yer almamaktadır. Bu ilginç durum, döneminin resme ilişkin tutumundan kaynaklanmış olsa gerektir (Akyüz, 2000, 28) (Akt: Atmaca, 2006:319).

Yurt içinde olduğu kadar yurt dışında da görsel okuryazarlığa yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Yurt dışında görsel okuryazarlığa yönelik yapılan çalışmaların bazıları şunlardır:

Medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlığın genç öğrenciler üzerinde güçlü etkisi olabilecek diğer bir alanıdır. Buckle ve Kelley (1990), 12-13 yaşlarındaki kişilerin televizyon görünümünü anlamalarını arttırmak için tasarladıkları bir program geliştirdiler. Görsel okuryazarlık ve bilgisayarlar arasındaki bağlantı; görsel becerilerin öğretimi için bir araç olarak bilgisayarların görsel kapasitesini kullanmayı içeren, birçok yazar tarafından tanımlanmıştır. (Ragan ve Rezabek, 1987; Akt: Box ve Cochenour, 1988:5).

Braden (1993), görsel okuryazarlık araştırmaları için bir temeli yapılandırma görevini üstlenen ilk yazarların Spitzer ve McNemy (1975) olduğunu belirtir. Braden (1993) aynı zamanda Leive'nin (1978); görsel okuryazarlık üzerine eğitim araştırması için bir çalışma alanı önerdiğini belirtir. Hemen hemen görsel iletişim

teorisine belirli şekilde odaklanan en önemli kitap, Sol Worht'in (1981) makaleler serisi olan, *Görsel İletişim Çalışması* kitabıdır.

Görsel okuryazarlık alanındaki diğer önemli incelemeler Braden ve Hortin'in (1982); "*Görsel Okuryazarlığın Teorik Temelini Tanımlamak*" kitabını ve Moore ve Dwyer'in (1994) okuma kitabındaki "*Görsel Okuryazarlığın Teorik Temeli*" ni içerir. Braden ve Bace (1991) tarafından yapılan "*Görsel Okuryazarlık Yapısı İçin Kavramsal Haritaya Doğru*" çalışması, temel kavramların terimlerinde görsel okuryazarlık alanının haritasını yapmaya meyleder (Moriarty, 1997:1-2).

Paul Messaris'in (1994) *Görsel Okuryazarlık: İmaj, Düşünme ve Gerçeklik* kitabı, psikolojinin bakış açısından ve doğal algısal süreçten gelen görsel okuryazarlığı göz önüne alır ve görsel algının ne kadar gerçekten öğrenildiğini sorgular. Görsel okuryazarlık alanından olan bir diğer önemli çalışma, temel görsel iletişim teorisiyle ilgili olan bir dizi makaleyi kapsayan eğitimsel medya disiplininin gelen, Moore ve Dwyer (1994) tarafından basılan *Görsel Okuryazarlık* ismindeki okuma kitabıdır (Moriarty, 1997:1-2).

18.yy. sonlarında, Swiss eğitimci Pestolozzi görsel materyallerin öğretimde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu fark etti. Öğrencilerin, tabloları ya da resimleri görmek yerine, daha çok kelimelerden öğrendiklerine inanılırdı. 20. yy. ikinci yarısında, görsel materyaller artarak okullarda hükmetmeye başladı. (Knupfer 41; Akt: Andersen ve diğerleri, 2002:5).

Bunmark (2002); 1895'te Fransa'da Lumière kardeşlerin Paris kafeteryasında ilk kez halka hareketli resmin görünümünü verdiklerini; bunu 1896'da New York şehrinde Koster ve Bial'ın Müzik Salonu'ndaki Edison'un Vitascope projeksiyonu izlediğini belirtir.

Samuels (1970) tarafından 1938-1969 yılları arasında resimlerin öğrenmeye, kavramaya ve tutumlara etkisini araştıran 23 araştırma incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrenmede resimli materyallerin yazılı materyallerle bir arada bulunması

gerektiği, resimlerin yazılı materyaller için destekleyici oldukları, kavrama konusunda kolaylık sağlamadıkları ve tutumları etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır (Çam, 2006:31). Readence ve Moore (1981) destekleyici resimlerin kullanımı ve kavrama arasındaki ilişkiyi ölçen 16 araştırmayı incelemiştir. Sonuçta, destekleyici resimler kullanıldığında okuma parçaları üzerinde kavrama yönünde çok az pozitif etki görülmüştür (Lewin ve Mayer, 1993; Akt: Çam, 2006:32).

Arnheim'in Görsel Düşünme (1969) eseri; görsel okuryazarlığı algısal bir olgu olarak gören ilk eserler arasındadır. Arnheim ve diğer Gestalt psikologlarından etkilenen Dondis (1973), görsel elementlerin – nokta, hat, şekil, yön, ton, renk, doku, ölçek ve hareket – gramerini inceleyerek, görsel okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlık arasındaki bağlantıyı daha yakından inceledi (Hoggart, 1957; Akt: Robertson, 2007:48).

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri nedir? Bu ana probleme dayalı olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir.

1.5. ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenlerinin gazete okuma, tv izleme ve görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılma düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlıkla ilgili aldıkları eğitim düzeyi nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanım, reklamları izleme ve içinde görsellik barındıran yayımları okuma düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin; görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklara, görsel dile, renk ipuçlarına yönelik yeterlilik düzeyleri nedir?

5. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile öğrencilerin; görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile cinsiyetleri ve gazete okuma, tv seyretme, etkinliklere katılma düzeyleri, görsel okuryazarlığa yönelik aldıkları eğitim, bilgisayar kullanma, reklamları izleme, görsel okuryazarlığa yönelik yayımları okumaları arasında fark var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile kıdemleri ve görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel öğrenmeye yönelik düzeyleri, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile kıdemleri ve öğrencilerin; görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel ayırt etmeye yönelik düzeyleri, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile cinsiyetleri ve görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel öğrenmeye yönelik düzeyleri, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile cinsiyetleri ve öğrencilerin; görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel ayırt etmeye yönelik düzeyleri, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?

11. Sınıf öğretmenlerinin algularına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile mezun oldukları okul ve görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel öğrenmeye yönelik düzeyleri, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
12. Sınıf öğretmenlerinin algularına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile mezun oldukları okul ve öğrencilerin; görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel ayırt etmeye yönelik düzeyleri, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
13. Sınıf öğretmenlerinin algularına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile sınıf mevcudu ve görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel öğrenmeye yönelik düzeyleri, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?
14. Sınıf öğretmenlerinin algularına göre görsel okuryazarlığa yönelik ortalamaları ile sınıf mevcudu ve öğrencilerin; görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri, görsel ayırt etmeye yönelik düzeyleri, görsel dile yönelik düzeyleri, renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.6. TANIMLAR

İlköğretim Okulu: Demirel (2000), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince, 8 yıllık eğitim veren İlköğretim Okulları uygulamasına 1971-1972 öğretim yılında başladığını belirtir. Gelişti (2005) ise; ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasıyla ilgili ilk çalışmaların 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile olduğunu belirtir. Uygulama 1997-1998 öğretim yılında başlamış; yeni yapılan okullara da *ilköğretim* okulları denmiştir.

Görsel Okuryazarlık: İmajları ve işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir (Braden ve Hortin, 1982:41; Akt: Akyol,

2006:108). Birçok alanda bilgi, teori ve teknolojinin birlikte akışına (oluşuna) dayalıdır (Debes, 1968; Akt: İpek, 2003).

Görsel Düşünme: İpek'e (2003) göre; kesin çizgilerle ifade edilen etkilerinin yapılarını görüntüsü olarak görsel şekilleri görebilme yeteneğidir.

Görselleştirme: Campbell ve diğerlerine (2004) göre görselleştirme; görsel imajı zihinsel yapılandırma yada anımsama yeteneğidir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

- 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il ve ilçe merkezinden seçilen ilköğretim okullarında çalışmakta olan 5. sınıf, sınıf öğretmenleri,
- Öğrencileri,
- İlköğretim okulu öğretmen algılarına göre “görsel okuryazarlığa yönelik ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ve öğrenci düzeyleri” konusuyla sınırlandırılmıştır.

Araştırma 5. sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerini kapsamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelime, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada görsel okuryazarlığa yönelik ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ile öğrenci düzeyleri arasında bir ilişki ya da farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle de araştırmada tarama (survey) modeli uygulanmıştır.

Karasar'a (2005) göre; tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 5. sınıf, sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarından rasgele seçilen okullar oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Özellik		
Cinsiyet	f	%
Erkek	89	40,7
Kadın	61	59,3
TOPLAM	150	100

Mezun Olunan Okul	f	%
Öğretmen Okulu	15	10,0
Ön lisans yada Eğitim Enstitüsü	80	53,3
Eğitim Fakültesi (Lisans)	54	36,0
Yüksek Lisans ve Doktora	1	,7
TOPLAM	150	100,0
Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	11	7,3
6-10 yıl	7	4,7
11-15 yıl	14	9,3
16-20 yıl	9	6,0
21 yıl ve üzeri	109	72,7
TOPLAM	150	100
Yerleşim Yeri	f	%
İl	27	18,0
İlçe	123	82,0
TOPLAM	150	100
Sınıf Mevcudu	f	%
1-10 kişi	-	-
11-20 kişi	28	18,7
21-30 kişi	96	64,0
31-40 kişi	17	11,3
41 kişi ve üzeri	9	6,0
TOPLAM	150	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 40,7'si erkek, % 59,3'ü kadındır. Sınıf öğretmenlerinin % 10,0'u Öğretmen Okulu, %53,3'ü Ön lisans yada Eğitim Enstitüsü, %36'sı Eğitim fakültesi (lisans) mezunu ve % ,7'si de Yüksek Lisans ve Doktora mezunudur. Yine sınıf öğretmenlerinin %7,3'ü 1-5 yıl, %4,7'si 6-10 yıl, %9,3'ü 11-15 yıl, %6,0'sı 16-20 yıl ve %72,7'si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Okulların bulunduğu yerleşim yerlerine bakıldığında; okulların %18,0'ı ilde, %82,0'ı ilçede bulunmaktadır. Sınıf mevcutları açısından da öğretmenlerin %18,7'si 11-20 kişilik sınıfa sahipken, %64,0'ı 21-30 kişilik, %11,3'ü 31-40 kişilik sınıfa, %6,0'ı da 41 kişi ve üzeri sayıda öğrenciye sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterlilikleri ile öğrenci düzeylerini ölçmeye yarayan, Robertson'dan (2007) faydalanarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket kullanılmıştır. Anketi oluşturan bölümler aşağıda belirtilmektedir:

- **Kişisel Bilgi Formu**; on üç maddeden oluşmaktadır ve anketin A bölümüdür. Araştırmanın alt problemleri için veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek-1'de sunulmaktadır.
- B bölümünde **Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi** ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu bölüm otuz iki maddeyi içermektedir. Bu bölümün Alpha güvenilirlik katsayısı ,9147'dir. Bu bölüm C bölümüyle birlikte Ek-2'de sunulmuştur.
- C bölümü; **Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Belirlenmesi** ile ilgili otuz iki maddelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümün Alpha güvenilirlik katsayısı ,9371'dir. Bu bölüm B bölümüyle birlikte Ek-2'de sunulmuştur.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre görsel okuryazarlık yeterliliklerini ve öğrenci düzeylerini değerlendirilmek amacıyla, alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş, incelemeler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Uygulanmaya hazır duruma getirilen anket, araştırma grubuna uygulanmıştır. Anketin güvenilir olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan çözümlenme sonucunda 64 maddelik ölçme aracının Cronbach Alfa değeri 0.94 olarak bulunmuştur.

Gerçek anlamda geçerliliğe sahip bir ölçüm için sistematik hata ve tesadüfi hata sıfır olmak durumundadır. Güvenilir bir test veya ölçek ise, benzeri şartlarda tekrar uygulandığında benzeri sonuçlar verir. Bir test veya ölçek ne derce güvenilir ise,

ondan elde edilen veriler de o derece güvenilirdir (Altunışık ve diğeri, 2005:113-114).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Bu tarama sonucunda ulaşılan bilgilerin yanında konu uzmanlarının da görüşü alınmıştır.

Araştırma problemini çözmek için görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterliliklerinin ve öğrenci düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili olan altmış dört maddeden oluşan anket hazırlanmıştır. Anket uygulaması 5. sınıf, sınıf öğretmenlerine bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri **Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4), Her zaman (5)** biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Bu değerlendirme ölçeği, anket üzerinde küçükten büyüğe doğru sıralanarak verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anket sonuçları istatistiksel veriler ışığında analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, istatistiksel çözümleme için SPSS programından yararlanılmıştır. Sonuçları değerlendirmede cinsiyete göre farklılığı analiz etmede t testi; kıdem, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcudu arasındaki anlamlılığı test etmede de tek yönlü varyans analizi (ANNOVA-F testi) kullanılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, verilerin yorumlanmasında $p < 0.05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark olduğuna yönelik yorum yapılmış ve grupların aritmetik ortalama değerlerine bakılarak veriler incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğretmenlerden toplanan veriler düzenlenip ve analiz edilerek ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Gazete Okuma, Tv İzleme Ve Görsel Sanatlarla İlgili Etkinliklere Katılma Düzeyleri

Özellik		
Gazete Okuma Sıklığı	f	%
Okumam	-	-
Haftada 1-3 gün okurum	34	22,7
Haftada 4-6 gün okurum	27	18,0
Günlük okurum	89	59,3
TOPLAM	150	100
Tv Seyretme Sıklığı	f	%
İzlemem	-	-
Günde 1 saatten az izlerim	35	23,3
Günde 1-3 saat arası izlerim	91	60,7
Günde 4-6 saat arası izlerim	24	16,0
Diğer	-	-
TOPLAM	150	100,0
Etkinliğe Katılma Sıklığı	f	%
Hiç gitmem	8	5,3
Sinemaya giderim	50	33,3
Tiyatroya giderim	13	8,7
Diğer (sirk vb.)	41	27,3
Sinema ve tiyatroya giderim	37	24,7
Sinema, tiyatro ve diğer (sirk vb.) giderim	1	,7
TOPLAM	150	100

Tablo 2; sınıf öğretmenlerinin gazete okuma, tv izleme ve görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılma düzeylerine ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin %22,7'si haftada 1-3 gün arası, %18,0'ı haftada 4-6 gün arası, %59,3'ü de günlük olarak gazete okuduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %23,3'ü televizyonu günde 1 saatten az, %60,7'si günde 1-3 saat arası, %16,0'ı da günde 4-6 saat arası izlediğini söylemişlerdir. Görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılma sıklıklarına baktığımızda da öğretmenlerin %5,3'ünün bu tip etkinliklere gitmedikleri, %33,3'ünün sinemaya, %8,7'sinin tiyatroya, %27,3'ünün diğer (sirk vb.) etkinliklere, %24,7'sinin hem sinemaya hem tiyatroya, %7,7'sinin de sinema, tiyatro ve diğer (sirk vb.) etkinliklere gittikleri görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuryazarlıkla İlgili Aldıkları Eğitim Düzeyleri

Özellik	f	%
Alınan Eğitim		
Görsel okuryazarlıkla ilgili ders almadım	115	76,7
Öğretmen okulunda ders aldım	7	4,7
Eğitim enstitüsünde ders aldım	12	8,0
Lisans seviyesinde ders aldım	14	9,3
Yüksek lisansta ders aldım	1	,7
Doktorada ders aldım	-	-
Öğretmen okulunda ve eğitim enstitüsünde ders aldım	1	,7
TOPLAM	150	100

Tablo 3 ise; sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlıkla ilgili aldıkları eğitim düzeylerini göstermektedir. Tabloya göre; öğretmenlerin %76,7'si görsel okuryazarlığa yönelik ders almadıklarını belirtmişlerdir. %4,7'si öğretmen okulunda, %8,0'ı eğitim enstitüsünde, %9,3'ü lisans seviyesinde, %7,7'si yüksek lisansta, %7,7'si de hem öğretmen okulunda hem de eğitim enstitüsünde görsel okuryazarlığa yönelik eğitim aldıklarını söylemişlerdir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme ve İçinde Görsellik Barındıran Yayınları Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Özellik		
Bilgisayar Kullanma Sıklığı	f	%
Kullanmam	7	4,7
1 saatten az kullanırım	50	33,3
1-3 saat arası kullanırım	82	54,7
4-6 saat arası kullanırım	9	6,0
Diğer	2	1,3
TOPLAM	150	100
Reklamları İzleme Sıklığı	f	%
İzlemem	56	37,3
Bazen izlerim	84	56,0
Sık sık izlerim	9	6,0
Her zaman izlerim	1	,7
TOPLAM	150	100,0
Yayın Okuma Durumu	f	%
Gazete okurum	44	29,3
Dergi (akademik, sanat, edebiyat, haber, çocuk) okurum	1	,7
Gazete ve dergi okurum	49	32,7
Gazete ve diğerlerini okurum	6	4,0
Gazete, dergi ve diğerlerini okurum	50	33,3
TOPLAM	150	100

Tablo 4, sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanma, reklamları izleme ve içinde görsellik barındıran yayınları okuma sıklıklarına ilişkin bulguları göstermektedir. Öğretmenlerin %4,7'si bilgisayar kullanmadığını, %33,3'ü günde 1 saatten az kullandığını, %54,7'si günde 1-3 saat arası, %6,0'ı günde 4-6 saat arası, %1,3'ü de diğer zaman aralığında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Televizyonda reklam izleme durumları için, öğretmenlerin %37,3'ü reklam izlemediklerini, %56,0'ı bazen, %6,0'ı sık sık, %7'si de her zaman izlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

%29,3'ü gazete, %,7'si dergi (akademik, sanat, edebiyat, haber, çocuk), %32,7'si gazete ve dergi, %4,0'ı gazete ve diğerlerini (karikatür, magazin), %33,3'ü hem gazete hem dergi hem de diğerlerini okuduklarını söylemişlerdir.

Tablo 5: Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Genel maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimi görsel materyallerle sunum yapmaları için eğitirim.	17	11,3	96	64,0	28	18,7	7	4,7	2	1,3	3,7933	,7535
2. Öğrencilerime görselleri (tablo, grafik v.s) nasıl okuyacaklarını öğretirim.	36	24,0	93	62,0	19	12,7	1	,7	1	,7	4,0800	,6708
3. Öğrencilerime, yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri nasıl kullanacaklarını öğretirim.	27	18,0	91	60,7	24	16,0	5	3,3	3	2,0	3,8933	,8039
4. Öğrencilerime, yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri nasıl yaratacaklarını öğretirim.	28	18,7	69	46,0	44	29,3	7	4,7	2	1,3	3,7600	,8567
5. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime sınıf tartışmaları yoluyla öğretirim.	24	16,0	58	38,7	57	38,0	10	6,7	1	,7	3,6267	,8557
6. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime medya (tv, gazete vb.) yolu ile öğretirim.	28	18,7	65	43,3	37	24,7	17	11,3	3	2,0	3,6533	,9761
7. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime bilgisayar ve internet yoluyla öğretirim.	27	18,0	68	45,3	32	21,3	14	9,3	9	6,0	3,6000	1,0744
8. Öğrencilerime çalışmalarında	31	20,7	82	54,7	31	20,7	5	3,3	1	,7	3,9133	,7766

görsellerin (grafiklerin, tabloların v.s.) kullanımını öğretirim.													
9. Öğrencilerden ödevlerini yazarken bilgisayar kullanmalarını isterim.	27	18,0	75	50,0	36	24,0	9	6,0	3	2,0	3,7600	,8875	
10. Öğrencilerimi, ödevlerini yazarken, görselleri kullanmaları için teşvik ederim.	41	27,3	76	50,7	25	16,7	7	4,7	1	,7	3,9933	,8314	
11. Bilgi verici metinlerin anlaşılmasında görselleri kullanırım.	36	24,0	89	59,3	18	12,0	7	4,7	-	-	4,0267	,7414	
12. Sözel becerilerimi geliştirmede görselleri kullanırım.	35	23,3	85	56,7	25	16,7	5	3,3	-	-	4,0000	,7327	
13. İfade becerilerimi geliştirmede görselleri kullanırım.	32	21,3	83	55,3	28	18,7	6	4,0	1	,7	3,9267	,7866	

Tablo 5, sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, görsel okuryazarlığa yönelik yeterli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %64,0'ı öğrencilerini görsel materyallerle sunum yapmaları için, %62,0'ı görselleri (tablo, grafik v.s) okumaları için, %60,7'si yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri kullanmaları için, %46,0'ı yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri yaratmaları için genellikle eğittiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %38,7'lik bir kısmı görsel okuryazarlığı öğrencilerine sınıf tartışmaları yoluyla genellikle öğrettiklerini; %,7'lik bir kısmı da hiçbir zaman öğretmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %43,3'ü görsel okuryazarlığı öğrencilerine genellikle medya (tv, gazete vb.) yolu ile, %45,3'ü görsel okuryazarlığı öğrencilerine genellikle bilgisayar ve internet yoluyla öğrettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %54,7'si öğrencilerine çalışmalarında görsellerin (grafiklerin,

tabloların v.s.) kullanımını genellikle öğrettiklerini, %,7'si hiçbir zaman öğretmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %50,0'ı öğrencilerden ödevlerini yazarken bilgisayarı kullanmalarını genellikle istediklerini, %50,7'si öğrencilerini, ödevlerini yazarken, görselleri kullanmaları için genellikle teşvik ettiklerini, %,7'si de hiçbir zaman teşvik etmediklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin %59,3'ü ise görselleri; bilgi verici metinlerin anlaşılmasında, %56,7'si sözel becerilerini geliştirmede, %55,3'ü de ifade becerilerini geliştirmede genellikle kullandıklarını belirtmişlerdir. %,7'lik bir kısım da görselleri ifade becerilerini geliştirmede hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerisini elde etmeleri için çeşitli yollarla onları eğitmektedir. Öğrencilerine bu becerileri öğretirken; kendilerinin de bu becerilere yakın oranda sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerine çalışmalarında görsellerin (grafiklerin, tabloların v.s.) kullanımını öğreten öğretmenlerin oranı ile bilgi verici metinlerin anlaşılmasında görselleri kullanan öğretmenlerin oranının birbirine yakındır.

Tablo 6. Görsel Öğrenmeye (Öğretmenin Kendi Becerisinin Gelişimi İçin Olan) İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
14. Sınıfımda iki boyutlu görsellere (posterler, resimler, grafikler, tablolar, haritalar) sahibim.	41	27,3	85	56,7	17	11,3	5	3,3	2	1,3	4,0533	,8009
15. Sınıfımda üç boyutlu görsellere (heykeller, modeller) sahibim.	21	14,0	54	36,0	35	23,3	29	19,3	11	7,3	3,3000	1,1513
16. Sınıfımda hareketli görselleri (film vb.) kullanırım.	20	13,3	66	44,0	43	28,7	9	6,0	12	8,0	3,4867	1,0602
17. Öğrencilerime kavramları/konuları öğretirken bilgisayarı kullanırım.	26	17,3	69	46,0	37	24,7	6	4,0	12	8,0	3,6067	1,0738

18. Gerektiğinde bir bilgisayar tarayıcısını kullanırım.	21	14,0	55	36,7	42	28,0	11	7,3	21	14,0	3,2933	1,2181
19. Fotoğraf makinesi ve kamera kullanırım.	19	12,7	49	32,7	46	30,7	19	12,7	17	11,3	3,2667	1,1709
20. İnternetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar kullanırım.	34	22,7	75	50,0	32	21,3	6	4,0	3	2,0	3,8733	,8770
21. Ders anlatırken Powerpoint kullanırım.	8	5,3	26	17,3	29	19,3	53	35,3	34	22,7	2,4733	1,1741
22. Ders anlatırken gazete kupürlerinden yararlanırım.	8	5,3	72	48,0	49	32,7	20	13,3	1	,7	3,4400	,8150
23. Ders anlatırken tepegözden yararlanırım.	6	4,0	81	54,0	34	22,7	18	12,0	11	7,3	3,3533	,9976

Tablo 6’da görsel öğrenmeye (öğretmenin kendi becerisinin gelişimi için olan) ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X=3,4146$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, görsel öğrenmeye yönelik yeterli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %56,7’si sınıflarında iki boyutlu görsellere (posterler, resimler, grafikler, tablolar, haritalar) genellikle sahip olduklarını, %1,3’ü de hiçbir zaman sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %36,0’ı ise; sınıflarında üç boyutlu görsellere (heykeller, modeller) genellikle sahip olduklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin %44,0’ı sınıflarında hareketli görselleri (film vb.), %46,0’ı öğrencilerine kavramları/konuları öğretirken bilgisayarı, %36,7’si de gerektiğinde bir bilgisayar tarayıcısını genellikle kullandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %32,7’si fotoğraf makinesi ve kamerayı genellikle kullandığını, %30,7’si de bazen kullandığını belirtmişlerdir. Bu iki oranın birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. %50,0’lık bir kısım internetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayarı genellikle; %35,3’lük bir kısım da ders anlatırken Powerpoint’i nadiren kullandığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin %48,0’ı ders anlatırken gazete kupürlerinden genellikle yararlandığını, %7’si de hiçbir zaman yararlanmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %54,0'ı ders anlatırken tepegözden genellikle yararlandığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.5'deki maddelere göre; sınıflarında genellikle iki boyutlu görsellere sahip (posterler, resimler, grafikler, tablolar, haritalar) öğretmenlerin, genellikle üç boyutlu görsellere (heykeller, modeller) sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik olarak kullandığı materyaller üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler daha çok iki boyutlu ya da daha az interaktif olan materyalleri tercih etmektedir.

Tablo 7. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıklara İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
24. Materyal ve donanım eksikliği yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	4	2,7	58	38,7	43	28,7	36	24,0	9	6,0	3,0800	,9866
25. Eğitim eksikliği yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	7	4,7	48	32,0	42	28,0	35	23,3	18	12,0	2,9400	1,1066
26. Yönetimden gelen itirazlar yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	8	5,3	41	27,3	35	23,3	33	22,0	33	22,0	2,7200	1,2322
27. Ailelerden gelen itirazlar yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	2	2,7	46	30,7	30	20,0	33	22,0	37	24,7	2,6467	1,2269

Tablo 7; görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklara ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X < 3,5000$) düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, görsel okuryazarlıkla ilgili sınırlamalara sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %38,7'si materyal ve donanım eksikliği yüzünden; %32,0'ı eğitim eksikliği yüzünden görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçirdiklerini söylemişlerdir.

%27,3'lük kısım yönetimden gelen itirazlar yüzünden; %30,7'lik bir kısım da ailelerden gelen itirazlar yüzünden görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu görsel okuryazarlık eğitiminde, genellikle materyal eksikliği çekmektedir. İkinci sırada gelen sınırlılık eğitim eksikliğidir. Görsel okuryazarlık eğitimine yönelik yönetimden gelen itirazların oranının ailelerden gelen itirazlardan azdır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Dile Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
28. İletişim kurarken beden dilini kullanırım.	38	25,3	81	54,0	31	20,7	-	-	-	-	4,0467	,6789
29. İletişim kurarken nesne dilini (gündelik dili) kullanırım.	28	18,7	87	58,0	32	21,3	3	2,0	-	-	3,9333	,6919
30. İletişim kurarken gösterge ve sembol dilini kullanırım.	20	13,3	82	54,7	45	30,0	2	1,3	1	,7	3,7867	,7103

Tablo 8'de ise; sınıf öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterliliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların

ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, görsel dile yönelik olarak yeterli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin %54,0'ı iletişim kurarken beden dilini, %58,0'ı nesne dilini (gündelik dili) genellikle kullandığını belirtmişlerdir. %54,7'lik bir kısım iletişim kurarken gösterge ve sembol dilini genellikle kullandıklarını, %7'lik bölümü de hiçbir zaman kullanmadıklarını söylemişlerdir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin iletişim kurarken kullandıkları görsel diller çeşitlidir. Öğretmenler tarafından en çok nesne dili kullanılırken; en az beden dili kullanılmaktadır.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Renk İpuçlarına Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31. Siyah-beyaz renkli kalem tebeşir yerine farklı renkteki kalemi/tebeşiri kullanmayı tercih ederim	55	36,7	66	44,0	19	12,7	6	4,0	4	2,7	4,0800	,9449
32. Renkleri ve anlamlarını bilirim.	49	32,7	78	52,0	19	12,7	4	2,7	-	-	4,1467	,7363

Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 9'da görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, renk ipuçlarına yönelik olarak yeterli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %44,0'ı siyah-beyaz renkli kalem/tebeşir yerine farklı renkteki kalemi/tebeşiri kullanmayı tercih ettiklerini, %52,0'ı da renkleri ve anlamlarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu renkleri ve anlamlarını bilmektedir. Siyah-beyaz renkli kalemler yerine farklı renkteki kalemi/tebeşiri genellikle seçmelerinin bir sebebi de renklerin anlamlarının bilinmesidir. Armstrong (2000); öğretmenlere sınıfın önünde yazdıkları zaman; tebeşirin çeşitli rengini, tahta kalemmini kullanmalarını önerir.

Tablo 10. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerine İlişkin Bulgular

Genel maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerim gerektiğinde bir tarayıcıyı kullanır.	7	4,7	58	38,7	45	30,0	19	12,7	21	14,0	3,0733	1,1239
2. Öğrencilerim fotoğraf makinesi kamera kullanır.	7	4,7	48	32,0	59	39,3	25	16,7	11	7,3	3,1000	,9814
3. Öğrencilerim internetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar kullanır.	28	18,7	73	48,7	38	25,3	5	3,3	6	4,0	3,7467	,9354
4. Öğrencilerim gördükleri şekil, sembol ve işaretlerin bir anlamı olduğunu	29	19,3	80	53,3	37	24,7	4	2,7	-	-	3,8933	,7341
5. Öğrencilerim görsel imajların kavramını analiz eder.	29	19,3	74	49,3	37	24,7	9	6,0	1	,7	3,8067	,8410
6. Öğrencilerim görselleri etkili şekilde kullanır.	28	18,7	78	52,0	34	22,7	9	6,0	1	,7	3,8200	,8280
7. Öğrencilerim kompozisyonlarında başlık kullanır.	41	27,3	76	50,7	27	18,0	6	4,0	-	-	4,0133	,7857
8. Öğrencilerim kompozisyonlarında konuyla ilgili bildirimleri kullanır.	19	12,7	73	48,7	52	34,7	6	4,0	-	-	3,7000	,7396
9. Öğrencilerim kompozisyonlarında tabloları ve grafikleri kullanır.	24	16,0	61	40,7	49	32,7	9	6,0	7	4,7	3,5733	,9854
10. Öğrencilerim kompozisyonlarında resimleri ve fotoğrafları kullanır.	26	17,3	63	42,0	43	28,7	11	7,3	7	4,7	3,6000	1,0100
11. Öğrencilerim ders anlatırken	23	15,3	87	58,0	36	24,0	4	2,7	-	-	3,8600	,6954

konuyla ilgili sözel bildiri kullanır.												
12. Öğrencilerim ders anlatırken tabloları ve grafikleri kullanır.	11	7,3	63	42,0	62	41,3	12	8,0	2	1,3	3,4600	,7996
13. Öğrencilerim ders anlatırken resimleri ve fotoğrafları kullanır.	12	8,0	57	38,0	64	42,7	12	8,0	5	3,3	3,3933	,8739
14. Öğrencilerim ders anlatırken Powerpoint'i kullanır.	3	2,0	22	14,7	28	18,7	46	30,7	51	34,0	2,2000	1,1233
15. Öğrencilerim grafik ve tabloları yorumlar.	13	8,7	72	48,0	53	35,3	12	8,0	-	-	3,5733	,7628
16. Öğrencilerim haritada tarif edilen yeri bulur.	22	14,7	82	54,7	43	28,7	3	2,0	-	-	3,8200	,6958
17. Öğrencilerim krokisi verilmiş bir evi bulur.	26	17,3	92	61,3	29	19,3	3	2,0	-	-	3,9400	,6679
18. Öğrencilerim trafik işaretlerini ve anlamlarını bilirler.	40	26,7	82	54,7	26	17,3	2	1,3	-	-	4,0667	,7015
19. Öğrencilerim sözel becerilerini geliştirmede görselleri kullanır.	37	24,7	73	48,7	30	20,0	9	6,0	1	,7	3,9067	,8619
20. Öğrencilerim ifade becerilerini geliştirmede görselleri kullanır.	39	26,0	70	46,7	29	19,3	11	7,3	1	,7	3,9000	,8956

Tablo 10'da görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerine ilişkin bulgular görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenci düzeylerinin çoğunun, görsel okuryazarlığa yönelik olarak yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %38,7'si öğrencilerinin gerektiğinde bir tarayıcıyı, % 32,0'ı fotoğraf makinesini (kamera) genellikle kullandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %48,7'si öğrencilerinin internetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar genellikle kullandığını, %53,3'ü öğrencilerinin gördükleri şekil, sembol ve işaretlerin bir anlamı olduğunu genellikle bildiğini ifade etmişlerdir. %49,3'lük bir kısım öğrencilerinin görsel imajların kavramını genellikle analiz ettiğini, %,7'lik bir kısım hiçbir zaman analiz etmediğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %52,0'ı

öğrencilerinin görselleri genelde etkili şekilde kullandığını, %,7'si de hiçbir zaman etkili şekilde kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %50,7'si öğrencilerinin kompozisyonlarında başlığı, %48,7'si konuyla ilgili bildirileri, %40,7'si tabloları ve grafikleri, %42,0'ı resimleri ve fotoğrafları genellikle kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %58,0'ı öğrencilerinin ders anlatırken konuyla ilgili sözel bildirileri, %42,0'ı tabloları ve grafikleri, %38,0'ı resimleri ve fotoğrafları genellikle kullandıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin %30,7'si öğrencilerinin ders anlatırken Powerpoint'i nadiren kullandıklarını, %34,0'ının hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu iki oranın birbirine yakın olduğu görülmektedir. %48,0'luk bir kısım öğrencilerinin grafik ve tabloları genellikle, %35,3'lük bir kısmı da bazen yorumladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %54,7'sinin öğrencilerinin haritada tarif edilen yeri, %61,3'ü krokisi verilmiş bir evi genellikle bulduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin %54,7'si öğrencilerinin trafik işaretlerini ve anlamlarını genellikle bildiklerini belirtmişlerdir. %48,7'lik bir kısım öğrencilerinin görselleri sözel becerilerini geliştirmede genellikle kullandıklarını, %,7'lik kısım da hiçbir zaman kullanmadığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin %46,7'si öğrencilerinin görselleri ifade becerilerini geliştirmede genellikle kullandığını, %,7'lik kısım da hiçbir zaman kullanmadığını söylemişlerdir.

Öğrencilerin çoğu görselleri etkili şekilde kullanmaktadır. Bu beceri sayesinde öğrenciler kompozisyonlarında ve ders anlatımlarında çeşitli görselleri (başlık, bildiri, tablo, grafik, resim, fotoğraf) benzer oranlarda kullanabilmektedirler.

Tablo 11. Öğrencilerin Görsel Ayırt Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
21. Öğrencilerim yazılar arasından reklâmları ayırt eder.	23	15,3	95	63,3	28	18,7	4	2,7	-	-	3,9133	,6649
22. Öğrencilerim bir görseli bütün olarak görür.	24	16,0	101	67,3	24	16,0	1	,7	-	-	3,9867	,5906
23. Öğrencilerim bir görselin ayrıntılarını görür.	15	10,0	95	63,3	36	24,0	4	2,7	-	-	3,8067	,6419
24. Öğrencilerim görseller arasında ilişki kurar.	19	12,7	87	58,0	41	27,3	3	2,0	-	-	3,8133	,6694
25. Öğrencilerim görselleri sıraya koyar.	22	14,7	84	56,0	39	26,0	5	3,3	-	-	3,8200	,7148
26. Öğrencilerim görsellerden anladıklarını hikâyeleştirerek anlatır.	22	14,7	91	60,7	33	22,0	3	2,0	1	,7	3,8667	,7015

Tablo 11, öğrencilerin görsel ayırt etme düzeylerine ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin görsel ayırt etme düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin %63,3'ü öğrencilerinin yazılar arasından reklâmları genellikle ayırt ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %67,3'ü öğrencilerim bir görseli genellikle bütün olarak gördüğünü, %7,7'si nadiren bütün olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %63,3'ü öğrencilerinin genellikle bir görselin ayrıntılarını gördüğünü, %58,0'ı öğrencilerinin görseller arasında ilişkiyi genellikle kurduğunu, %56,0'ının öğrencilerinin görselleri genellikle sıraya koyduğunu söylemişlerdir. %60,7'lik kısım öğrencilerinin görsellerden anladıklarını genellikle hikâyeleştirerek anlattıklarını, %7,7'lik kısım da hiçbir zaman hikâyeleştirerek anlatmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu görselleri herhangi bir parça içinde ayırt edebilmektedir. Görseller arasındaki ilişkiyi kurup onları sıraya dizebilmektedirler. Bu becerileri sayesinde de birçok şeyi hikâyeleştirip anlatabilmektedirler.

Tablo 12. Öğrencilerin Görsel Dile Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
27. Öğrencilerim arkadaşlarının yüz ifadesine bakarak duygularını tahmin eder.	23	15,3	91	60,7	35	23,3	-	-	1	,7	3,9000	,6630
28. Öğrencilerim iletişim kurarken beden dilini kullanır.	22	14,7	89	59,3	39	26,0	-	-	-	-	3,8867	,6297
29. Öğrencilerim iletişim kurarken nesne dilini (gündelik dil) kullanır.	22	14,7	86	57,3	40	26,7	2	1,3	-	-	3,8533	,6694
30. Öğrencilerim iletişim kurarken gösterge ve sembol dilini kullanır.	12	8,0	82	54,7	49	32,7	7	4,7	-	-	3,6600	,6935

Öğrencilerin görsel dile yönelik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12’de görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin görsel dile yönelik düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin %60,7’si öğrencilerinin arkadaşlarının yüz ifadesine bakarak duygularını genellikle tahmin ettiklerini, %,7’si hiçbir zaman tahmin etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %59,3’i öğrencilerinin iletişim kurarken genellikle beden dilini, %57,3’ü genellikle nesne dilini (gündelik dil), %54,7’si genellikle gösterge ve sembol dilini kullandıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin birçoğu da sınıf öğretmenleri gibi, iletişim kurarken ve kendilerini ifade ederken görsel dilin birçok çeşidini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin tersine, öğrenciler en çok beden dilini kullanırken; en az gösterge ve sembol dilini kullanmaktadırlar.

Tablo 13. Öğrencilerin Renk İpuçlarına Yönelik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31. Öğrencilerim renkleri ve anlamlarını bilir.	35	23,3	71	47,3	38	25,3	5	3,3	1	,7	3,8933	,8204
32. Öğrencilerim siyah-beyaz renkli kalem/tebeşir yerine farklı renkteki kalem/tebeşiri kullanmayı tercih eder.	40	26,7	78	52,0	25	16,7	3	2,0	4	2,7	3,9800	,8706

Tablo 13'te, öğrencilerin renk ipuçlarına yönelik düzeylerine ilişkin bulgular görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ($X > 3,5000$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin renk ipuçlarına yönelik düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin %47,3'ü öğrencilerinin renkleri ve anlamlarını genellikle bildiğini, %7,7'si hiçbir zaman bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %52,0'ı öğrencilerinin siyah-beyaz renkli kalem/tebeşir yerine genellikle farklı renkteki kalem/tebeşiri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmı renkleri ve anlamlarını bilirken birçoğu da renkli tebeşirleri tercih etmektedir. Öğretmenlerin renkli kalem/tebeşiri tercih etmesi, öğrencilerin de çalışmalarında renkli kalemleri/tebeşirleri tercih etmesinde etkili olmaktadır.

Armstrong (2000); yazma görevi için öğrencilerin, renkli kurşun kalemleri ve tükenmez kalemleri ve renkli kâğıtları kullanmalarının sağlanmasını önerir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyetleri - Gazete Okuma, Tv Seyretme, Etkinliklere Katılma Sıklıklarının, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Aldıkları Eğitimin, Bilgisayar Kullanma, Reklamları İzleme, Görsel Okuryazarlığa Yönelik Yayınları Okumalarının Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																																				
Gazete Okuma Sıklıkları	Bay	89	3,3596	,8153	148	,126	,470																																																																				
	Bayan	61	3,3770	,8595				Tv Seyretme Sıklıkları	Bay	89	2,9213	,6257	148	,125	,938	Bayan	61	2,9344	,6290	Etkinliğe Katılma	Bay	89	3,4719	1,2888	148	-1,217	,166	Bayan	61	3,1967	1,4585	Eğitim Durumları	Bay	89	1,4494	1,0554	148	1,376	,028*	Bayan	61	1,7049	1,2020	Bilgisayar Kullanma Sıklıkları	Bay	89	2,6517	,7087	148	,170	,992	Bayan	61	2,6721	,7466	Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470	Bayan	61	1,7541	,6747	Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513
Tv Seyretme Sıklıkları	Bay	89	2,9213	,6257	148	,125	,938																																																																				
	Bayan	61	2,9344	,6290				Etkinliğe Katılma	Bay	89	3,4719	1,2888	148	-1,217	,166	Bayan	61	3,1967	1,4585	Eğitim Durumları	Bay	89	1,4494	1,0554	148	1,376	,028*	Bayan	61	1,7049	1,2020	Bilgisayar Kullanma Sıklıkları	Bay	89	2,6517	,7087	148	,170	,992	Bayan	61	2,6721	,7466	Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470	Bayan	61	1,7541	,6747	Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513	Bayan	61	4,7705	2,7166								
Etkinliğe Katılma	Bay	89	3,4719	1,2888	148	-1,217	,166																																																																				
	Bayan	61	3,1967	1,4585				Eğitim Durumları	Bay	89	1,4494	1,0554	148	1,376	,028*	Bayan	61	1,7049	1,2020	Bilgisayar Kullanma Sıklıkları	Bay	89	2,6517	,7087	148	,170	,992	Bayan	61	2,6721	,7466	Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470	Bayan	61	1,7541	,6747	Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513	Bayan	61	4,7705	2,7166																				
Eğitim Durumları	Bay	89	1,4494	1,0554	148	1,376	,028*																																																																				
	Bayan	61	1,7049	1,2020				Bilgisayar Kullanma Sıklıkları	Bay	89	2,6517	,7087	148	,170	,992	Bayan	61	2,6721	,7466	Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470	Bayan	61	1,7541	,6747	Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513	Bayan	61	4,7705	2,7166																																
Bilgisayar Kullanma Sıklıkları	Bay	89	2,6517	,7087	148	,170	,992																																																																				
	Bayan	61	2,6721	,7466				Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470	Bayan	61	1,7541	,6747	Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513	Bayan	61	4,7705	2,7166																																												
Reklam İzleme Durumu	Bay	89	1,6629	,5629	148	,898	,470																																																																				
	Bayan	61	1,7541	,6747				Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513	Bayan	61	4,7705	2,7166																																																								
Yayın Okuma Durumu	Bay	89	4,8989	2,8645	148	-,275	,513																																																																				
	Bayan	61	4,7705	2,7166																																																																							

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 14'te, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile gazete okuma, tv seyretme, etkinliklere katılma sıklıklarının, görsel okuryazarlığa yönelik aldıkları eğitimin, bilgisayar kullanma, reklamları izleme, görsel okuryazarlığa yönelik yayınları okumalarının ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin gazete okuma sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=3,3770$) ile bay öğretmenlerin gazete okuma sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=3,3596$) birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile gazete okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(148)}=,126$, $p<.05$]. Bu bulgulara göre bayan öğretmenler ile bay öğretmenlerin gazete okuma sıklıkları birbirine yakındır.

İnan (2005); okuma alışkanlığının hem etki ettiği hem de etkilendiği alanlar açısından düşünüldüğünde çok faktörlü bir eylem olduğunu belirtir. Bu alışkanlığın kazanılmasına ve geliştirilmesine etki eden faktörlerin başında da okul ve öğretmen gelmektedir İnan'a (2005) göre. Şengül ve Yalçın'a (2004) göre; Dündar (2001) günümüzde insanları salt okuryazar yapmanın, dilindeki ses imgelerini birbirine çatıp seslendirme becerisi kazanmış bir insan üretmenin artık hiçbir anlam taşımadığını belirtir. Eğitim kurumlarında okuma yazma becerisi kazanan insanın bunu sürdürmesi ve kazandığı beceriyi, işevuruk/gerekirci bir anlayışla yaşamında kullanması da gerekmektedir.

Tv seyretme sıklıkları bakımından, bay öğretmenlerin tv izleme sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=2,9213$) ile bayan öğretmenlerin tv izleme sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=2,9344$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tv izleme sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(148)}=,125$, $p<.05$]. Bu bulgulara göre bayan öğretmenler ile bay öğretmenlerin tv izleme sıklıkları birbirine yakındır.

Etkinliklere katılma sıklıklarında, bay öğretmenlerin etkinliğe katılma sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=3,4719$) ile bayan öğretmenlerin etkinliklere katılma sıklıklarının ortalaması ($\bar{X}=3,1967$) birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile etkinliklere katılma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(148)}= -1,217$, $p<.05$]. Bu bulgulara göre; bayan öğretmenler, bay öğretmenlerden daha sık olarak etkinliğe katılmaktadırlar.

Görsel sanatlar tamamlayıcı sanatlardır ve bir sanat dalına yapılan devam etme yani katılma diğer sanat dallarına katılımı da artırıcı bir şekilde etkilemektedir. Yani farklı sanat dalları birbirinin ikamesi değil tamamlayıcısı konumundadır. Lévy-Garboua ve Montmarquette (1996), geliştirdikleri *tüketerek öğrenme* modeliyle, sanatsal faaliyetlere katılım arttıkça sanat hakkında daha çok bilgi edinileceği ve bilgi edinildikçe daha çok haz alınıp daha çok katılım olacağını vurgulamışlardır.

Ülkemizde Akdede ve Evlinoğlu(2007)'nin yaptığı çalışmada, cinsiyetin tiyatro talebi üzerinde çok belirgin etkisi bulunmamıştır. (Akdede ve Acar, 2007:2-3). Akdede ve Acar (2007); Van'da tiyatroya gelen izleyicinin profilini ve tiyatro talebini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Ankete katılanların %41 'i kadın, %59'u ise erkektir. Buna göre tiyatroya gelenler arasında erkeklerin çoğunlukta olduğunu söylemek mümkündür.

Bay ve bayan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik olarak aldıkları eğitim durumlarında, bay öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=1,4494$) ile bayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=1,7049$) birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(148)}= 1,376, p<.05$]. Buna göre; bayan öğretmenler, bay öğretmenlere oranla daha çok görsel okuryazarlığa yönelik ders almışlardır.

Bilgisayar kullanma sıklıkları açısından; bay öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2,6517$) ile bayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=2,6721$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile bilgisayar kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(148)}= ,170, p<.05$]. Çok az bir farkla bayan öğretmenler, bay öğretmenlere oranla daha sık bilgisayar kullanmaktadırlar.

Eğitim-öğretim ortamında bilgisayarların kullanımına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları bilgisayarların öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır (Hunt ve Bohlin, 1993; Marcinkiewicz, 1993). Çağıltay ve Çakıroğlu (2001) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının bilgisayar kullanmayı öğrenmek konusunda çok ilgili olduklarını ancak çoğunluğunun hiç bilgisayar kullanmadığını, az bir kısmının ise iki yıldan fazla bilgisayar kullanma deneyimine sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Çelik ve Bindak'ın (2005) çalışmasında, öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarına cinsiyet, branş ve görev yapılan yerleşim biriminin etkisinin olmadığı,

ancak elinde bir bilgisayar olan öğretmenlerin olmayanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; bilgisayar öz yeterliliği, bilgisayar kullanma sıklığı ve bilgisayara yönelik olumlu tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya çıkarılmıştır (Yeşilyurt ve Gül, 2007:80).

Reklamları izleme açısından ise; bay öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=1,6629$) ile bayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=1,7541$) birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile reklamları izleme sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(148)}= ,898$, $p<.05$]. Bayan öğretmenler, bay öğretmenlere göre daha sık reklamları izlemektedirler. İçinde görsellik barındıran yayımları okuma sıklıklarına göre; bay öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,8989$) ile bayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,7705$) birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yayım okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(148)}= -,275$, $p<.05$]. Bu alanda bayan öğretmenlerin, bay öğretmenlere oranla daha sık olarak içinde görsellik barındıran yayımları okudukları görülmektedir.

Tablo 15. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,4615	,7125	
6-10 yıl		7	2,9451	,9366	
11-15 yıl		14	3,8516	,5870	
16-20 yıl		9	4,1538	,2176	
21 yıl ve üzeri		109	3,9195	,4264	
Toplam		150	3,8482	,5408	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	8,750	4	2,188	9,106	,000*
Gruplar İçi	34,835	145	,240		
Toplam Kareler	43,585	149			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir. Buna göre,

6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,9451$) en düşük düzeydedir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,1538$) en yüksek düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,9195$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre, görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-145)}=9,106$, $p<.05$]. Sonuçlar, görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Öğretmenler, kıdemleri ile görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişki konusunda birbirlerinden farklı görüşlere sahiptirler.

Tablo 16. Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,1182	1,0038	
6-10 yıl		7	2,2714	,8826	
11-15 yıl		14	3,4214	,6577	
16-20 yıl		9	3,5889	,5011	
21 yıl ve üzeri		109	3,4972	,5439	
Toplam		150	3,4107	,6628	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	11,131	4	2,783	7,426	,000*
Gruplar İçi	54,332	145	,375		
Toplam Kareler	65,463	9			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16’da görsel öğrenmeye yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik

yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,2714$) en düşük düzeydedir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,5889$) en yüksek düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,4972$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, görsel öğrenmeye yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-145)}=7,426$, $p<.05$]. Görsel öğrenmeye yönelik öğretmen yeterlilik puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenler kıdemlerinin görsel öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik farklı görüşlere sahipler.

Tablo 17. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,2045	,9863	
6-10 yıl		7	3,4286	,9096	
11-15 yıl		14	2,8393	,9334	
16-20 yıl		9	1,8611	1,0541	
21 yıl ve üzeri		109	2,8555	1,0145	
Toplam		150	2,8467	1,0317	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	12,530	4	3,133	3,110	,017*
Gruplar İçi	146,068	145	1,007		
Toplam Kareler	158,598	9			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkların ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre, 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1,8611$) en düşük düzeydedir. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,4286$) en yüksek düzeydedir. 1-5 yıl

kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,2045$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen sınırlılıklarının ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(4-145)}=3,110$, $p<.05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 18. Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,8485	,3761	
6-10 yıl		7	4,0952	,4179	
11-15 yıl		14	4,1190	,5935	
16-20 yıl		9	3,7037	,6061	
21 yıl ve üzeri		109	3,9113	,5767	
Toplam		150	3,9222	,5681	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,254	4	,314	,971	,425
Gruplar İçi	46,838	145	,323		
Toplam Kareler	48,093	9			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18’de, sınıf öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,7037$) en düşük düzeydedir.

11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,1190$) en yüksek düzeydedir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,8485$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, görsel dile yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(4-145)}=,971$, $p<.05$]. Sonuçlar, görsel

dile yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 19. Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,9545	,9342	
6-10 yıl		7	3,6429	,8997	
11-15 yıl		14	4,0357	,7459	
16-20 yıl		9	3,7222	,8700	
21 yıl ve üzeri		109	4,2018	,7172	
Toplam		150	4,1133	,7623	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4,142	4	1,035	1,821	,128
Gruplar İçi	82,432	145	,568		
Toplam Kareler	86,573	9			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’da, sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,6429$) en düşük düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,2018$) en yüksek düzeydedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,0357$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Renk ipuçlarına yönelik öğretmen yeterlilik ortalamalarının kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(4-145)} = 1,821, p < .05$]. Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenler kıdemlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterlilikleri üzerinde olan etkisi hakkında birbirine yakın görüşlere sahiptirler.

Tablo 20. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,2636	,5749	
6-10 yıl		7	2,7357	,5210	
11-15 yıl		14	3,6000	,5204	
16-20 yıl		9	3,7722	,2959	
21 yıl ve üzeri		109	3,7060	,4286	
Toplam		150	3,6323	,4976	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	7,889	4	1,972	9,862	,000*
Gruplar İçi	28,998	145	,200		
Toplam Kareler	36,888	9			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması en düşük ($\bar{X} = 2,7357$) düzeydedir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması en yüksek ($\bar{X} = 3,7722$) düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması “yeterli” ($\bar{X} = 3,7060$) düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(4-145)} = 9,862$, $p < .05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin puanları, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenler, sahip oldukları kıdemin öğrenci düzeyini etkilediği konusunda farklı görüşlere sahiptirler.

Tablo 21. Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,7273	,4251	
6-10 yıl		7	3,5357	,5669	
11-15 yıl		14	3,8750	,5166	
16-20 yıl		9	3,9167	,5303	
21 yıl ve üzeri		109	3,9151	,4655	
Toplam		150	3,8800	,4783	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,233	4	,308	1,361	,250
Gruplar İçi	32,857	145	,227		
Toplam Kareler	34,090	9			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21’de, görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması en düşük ($\bar{X} = 3,5357$) düzeydedir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması en yüksek ($\bar{X} = 3,9167$) düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması “yeterli” ($\bar{X} = 3,9151$) düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4-145)}=9,106$, $p < .05$]. Sonuçlar, görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzey puanlarının, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 22. Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,7273	,4535	
6-10 yıl		7	3,6786	,4261	
11-15 yıl		14	3,8571	,4875	
16-20 yıl		9	4,0000	,3953	
21 yıl ve üzeri		109	3,8257	,5417	
Toplam		150	3,8250	,5163	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,545	4	,136	,505	,732
Gruplar İçi	39,173	145	,270		
Toplam Kareler	39,719	9			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22’de, görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,6786$) en düşük düzeydedir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,0000$) en yüksek düzeydedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,8571$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,145)} = ,505$, $p < .05$]. Sonuçlar, görsel dile yönelik öğrenci düzey puanlarının, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 23. Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı		N	\bar{X}	Ss	
1-5 yıl		11	3,3636	1,1201	
6-10 yıl		7	3,1429	1,3452	
11-15 yıl		14	3,7857	,8484	
16-20 yıl		9	3,8333	,5590	
21 yıl ve üzeri		109	4,0734	,6798	
Toplam		150	3,9367	,8012	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	10,476	4	2,619	4,459	,002*
Gruplar İçi	85,173	145	,587		
Toplam Kareler	95,648	9			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23, renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,1429$) en düşük düzeydedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,0734$) en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,8333$) “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(4-145)} = 4,459$, $p < .05$]. Renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin puanları, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yeterlilik Ortalaması	Bay	89	3,8323	,6082	148	,433	,018*
	Bayan	61	3,8714	,4278			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 24'te, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel okuryazarlığa yönelik yeterliliklerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X}=3,8714$) ile bay öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 3,8323$) birbirinden farklıdır. Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(148)}=,433$, $p<.05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik konusunda, bayan öğretmenlerin kendilerini bay öğretmenlerden daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Duran (2006); cinsiyet değişkeninin ders kitaplarının görsel tasarım açısından olumlu gören ifadeler üzerindeki etkisine ilişkin yaptığı araştırmasında; kadınlara ait ortalamanın daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çam (2006) ise; görsel okuma becerilerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında kızların görsel okuma beceri düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu belirtir. Güngör ve Açıkgöz (2005); karmaşık bir zihinsel süreci içeren, tüm sınıf düzeylerinde ve alanlarda başarının anahtarı olan okuduğunu anlamının cinsiyete göre kızlar lehine farklılıklar gösterdiğini belirtirler.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yeterlilik Ortalaması	Bay	89	3,3876	,7037	148	,513	,160
	Bayan	61	3,4443	,6024			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25'te, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 3,4443$) ile bay öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 3,3876$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf Öğretmenlerinin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = ,513$, $p < .05$]. Görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik konusunda, bay ve bayan öğretmenlerin birbirine benzer yeterlilikte olduğu bulunmuştur.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Sınırlılık Ortalaması	Bay	89	2,9073	1,0372	148	-,869	,924
	Bayan	61	2,7582	1,0257			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara Tablo 26'da yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin sınırlılık ortalaması ($\bar{X} = 2,7582$) ile bay öğretmenlerin sınırlılık ortalaması ($\bar{X} = 2,9073$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = -,869$, $p < .05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklar konusunda, bayan öğretmenlerin kendilerini bay öğretmenlerden daha sınırlandırılmış gördükleri söylenebilir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yeterlilik Ortalaması	Bay	89	3,9176	,5888	148	,120	,396
	Bayan	61	3,9290	,5413			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 27’de, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel dile yönelik yeterlilik ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 3,9290$) ile bay öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 3,9176$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = ,120, p < .05$]. Görsel dile yönelik yeterlilik konusunda, bay ve bayan öğretmenlerin birbirine benzer yeterlilikte olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yeterlilik Ortalaması	Bay	89	4,0899	,8277	148	,454	,105
	Bayan	61	4,1475	,6605			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 28’de, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile renk ipuçlarına yönelik yeterlilik ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 4,1475$) ile bay öğretmenlerin yeterlilik ortalaması ($\bar{X} = 4,0899$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = ,454, p < .05$]. Renk ipuçlarına yönelik yeterlilik konusunda, bay ve bayan öğretmenlerin birbirine benzer yeterlilikte olduğu bulunmuştur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Düzye Ortalaması	Bay	89	3,6090	,5272	148	,396	,409
	Bayan	61	3,6418	,4544			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 29, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,6418$) ile bay öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin ($\bar{X} = 3,6090$) ortalaması birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeyleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = ,396, p < .05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeyleri konusunda, bay ve bayan öğretmenlerin öğrenci düzeyleri birbirine yakın bulunmuştur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Düzye Ortalaması	Bay	89	3,9045	,5188	148	-,756	,258
	Bayan	61	3,8443	,4137			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30'da, Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,8443$) ile bay öğretmenlerin görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,9045$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeyleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = -,756, p < .05$]. Görsel ayırt etmeye yönelik

öğrenci düzeyleri konusunda, bayan öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin bay öğretmenlerin öğrenci düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Düzye Ortalaması	Bay	89	3,8876	,5303	148	-1,808	,611
	Bayan	61	3,7336	,4849			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara Tablo 31’de yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,7336$) ile bay öğretmenlerin görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,8876$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Görsel dile yönelik öğrenci düzeyleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = -1,808$, $p < .05$]. Görsel dile yönelik öğrenci düzeyleri konusunda, bayan öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin bay öğretmenlerin öğrenci düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Düzye	Bay	89	3,9326	,8264	148	,075	,904

Ortalaması	Bayan	61	3,9426	,7697			
-------------------	-------	----	--------	-------	--	--	--

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 32’de, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bayan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,9426$) ile bay öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,9326$) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeyleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(148)} = ,075$, $p < .05$]. Renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeyleri konusunda, bay ve bayan öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur.

Tablo 33. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul		N	\bar{X}	Ss	
Öğretmen Okulu		16	4,0288	,5071	
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu		80	3,9221	,4168	
Eğitim Fakültesi (lisans)		54	3,6852	,6675	
Yüksek Lisans Programı		-	-	-	
Doktora Programı		-	-	-	
Toplam		150	3,8482	,5408	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,394	2	1,197	4,272	,016*
Gruplar İçi	41,191	147	,280		
Toplam Kareler	43,585	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33’de, Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması en düşük ($\bar{X} = 3,6852$)

düzeydedir. Öğretmen Okulundan mezunu olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,0821$) en yüksek düzeydedir. Önlisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,9221$) “yeterli” düzeydedir. Yukarıdaki bulgulara göre, Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2-147)} = 4,272$, $p < .05$]. Sonuçlar, görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 34. Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul			N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Okulu			16	3,2875	,7839
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu			80	3,5300	,5198
Eğitim Fakültesi (lisans)			54	3,2704	,7825
Yüksek Lisans Programı			-	-	-
Doktora Programı			-	-	-
Toplam			150	3,4107	,6628
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,445	2	1,222	2,851	,061
Gruplar İçi	63,018	147	,429		
Toplam Kareler	65,463	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 34’te verilmiştir. Buna göre, Eğitim fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması en düşük ($\bar{X} = 3,2704$) düzeydedir. Önlisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,5300$) en yüksek düzeydedir. Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin görsel öğrenmeye yönelik

yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,2875$) “yeterli” düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-147)}=2,851$, $p<.05$]. Sonuçlar, görsel öğrenmeye yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 35. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul			N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Okulu			16	2,5000	1,0083
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu			80	2,9719	1,0204
Eğitim Fakültesi (lisans)			54	2,7639	1,0421
Yüksek Lisans Programı			-	-	-
Doktora Programı			-	-	-
Toplam			150	2,8467	1,0317
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,547	2	1,774	1,681	,190
Gruplar İçi	155,051	147	1,055		
Toplam Kareler	158,598	149			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 35’te, sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,5000$) en düşük düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,9719$) en yüksek düzeydedir. Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,7639$) “yeterli” düzeydedir. Yukarıdaki bulgulara göre, Sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarının ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2-147)}= 1,168$, $p<.05$]. Sınıf öğretmenlerinin

görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanları, mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 36. Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul		N	\bar{X}	Ss	
Öğretmen Okulu		16	3,6875	,4298	
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu		80	3,8542	,5050	
Eğitim Fakültesi (lisans)		54	3,7531	,4401	
Yüksek Lisans Programı		-	-	-	
Doktora Programı		-	-	-	
Toplam		150	3,8000	,5281	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,556	2	,278	,997	,372
Gruplar İçi	40,999	147	,279		
Toplam Kareler	48,093	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 36’da, Sınıf Öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,6875$) en düşük düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,8542$) en yüksek düzeydedir. Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,7531$) “yeterli” düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(2-147)} = ,997, p < .05$]. Sonuçlar, görsel dile yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Görsel iletişimin teorik köklerini tanımlamak için Moriarty tarafından (Moriarty, 1995) üstlenilen son araştırmada, araştırmayı savunanlardan biri “Görsel iletişimde anahtar teorilerin olmadığını” inceledi. Çalışma, görsel iletişimi ve görsel okuryazarlığı iyi derecede fark eden bireylerin varlığının geliştiği sonucuna vardı. Bunun gibi çalışmalar görsel okuryazarlık, görsel düşünme, görsel algı, imgeler, ve betimleme alanlarında kümelenir.

Tablo 37. Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul			N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Okulu			16	4,4688	,8056
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu			80	4,1750	,7208
Eğitim Fakültesi (lisans)			54	3,9167	,7694
Yüksek Lisans Programı			-	-	-
Doktora Programı			-	-	-
Toplam			150	4,1133	,7623
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4,414	2	2,207	3,949	,021*
Gruplar İçi	82,159	147	,559		
Toplam Kareler	86,573	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 37’de, Sınıf Öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,9167$) en düşük düzeydedir. Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,4688$) en yüksek düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,1750$) “yeterli” düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2-147)} = 3,949$

$p<.05$]. Sonuçlar, renk ipuçlarına yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 38. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul			N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Okulu			16	3,7094	,4551
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu			80	3,7381	,4041
Eğitim Fakültesi (lisans)			54	3,4250	,5760
Yüksek Lisans Programı			-	-	-
Doktora Programı			-	-	-
Toplam			150	3,6223	,4976
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,297	2	1,648	7,213	,001*
Gruplar İçi	33,591	147	,229		
Toplam Kareler	36,888	149			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 38’de, öğrencilerin görsel okuryazarlığa yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3,4250$) en düşük düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X}= 3,7381$) en yüksek düzeydedir. Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuryazarlığa yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X}= 3,7094$) “yeterli” düzeydedir. Yukarıdaki bulgulara göre, öğrencilerin görsel okuryazarlığa yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2-147)}= 7,213, p<.05$]. Öğrencilerin görsel okuryazarlığa yönelik düzeylerinin puanları, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 39. Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul		N	\bar{X}	Ss	
Öğretmen Okulu		16	3,8437	,5216	
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu		80	3,9250	,4546	
Eğitim Fakültesi (lisans)		54	3,7901	,4749	
Yüksek Lisans Programı		-	-	-	
Doktora Programı		-	-	-	
Toplam		150	3,8678	,4703	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,597	2	,298	1,355	,261
Gruplar İçi	32,364	147	,220		
Toplam Kareler	34,090	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39’da, öğrencilerin görsel ayırt etmeye yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,7901$) en düşük düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,9250$) en yüksek düzeydedir. Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel ayırt etmeye yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,8437$) “yeterli” düzeydedir. Yukarıdaki bulgulara göre, öğrencilerin görsel ayırt etmeye yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2-147)} = 1,355, p < .05$]. Öğrencilerin görsel ayırt etmeye yönelik düzeylerinin puanları, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 40. Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul		N	\bar{X}	Ss	
Öğretmen Okulu		16	3,7656	,4230	
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu		80	3,8656	,5777	
Eğitim Fakültesi (lisans)		54	3,7824	,4426	
Yüksek Lisans Programı		-	-	-	
Doktora Programı		-	-	-	
Toplam		150	3,8250	,5163	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,286	2	,143	,534	,587
Gruplar İçi	39,432	147	,268		
Toplam Kareler	39,719	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 40'ta, öğrencilerin görsel dile yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,7656$) en düşük düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması en yüksek ($\bar{X} = 3,8656$) düzeydedir. Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin görsel dile yönelik düzey puanlarının ortalaması “yeterli” ($\bar{X} = 3,7824$) düzeydedir. Yukarıdaki bulgulara göre, öğrencilerin görsel dile yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2-147)} = ,534, p < .05$]. Sonuçlar, öğrencilerin görsel dile yönelik düzey puanlarının, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Colin Turbayne (1962, 1969, 1970a, 1970b), ilk görsel okuryazarlık teoristi görsel dilin sentaksını keşfetti (1970b) ve ne yazık ki “görsel dilin şifresinin düzensiz” olduğunu sonuçlandırdı. Turbayne (1970), görsel dil ile sözel dilin benzerlikleri için bir alt yapı olduğunu diğerlerinden daha çok ileri sürdü (Braden, 1993:1). Braden (1993), geleneksel sözel dil ve görseller arasındaki ilişkinin keşfedilmesi kaçınılmaz olduğunu belirtir.

Tablo 41. Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Okul			N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Okulu			16	4,1250	,9747
Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulu			80	4,1063	,6095
Eğitim Fakültesi (lisans)			54	3,6296	,9121
Yüksek Lisans Programı			-	-	-
Doktora Programı			-	-	-
Toplam			150	3,9367	,8012
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	7,959	2	3,979	6,671	,002*
Gruplar İçi	87,689	147	,597		
Toplam Kareler	95,648	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41’de, öğrencilerin renk ipuçlarına yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,6296$) en düşük düzeydedir. Öğretmen Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,1250$) en yüksek düzeydedir. Ön Lisans yada Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,1063$) “yeterli” düzeydedir. Öğrencilerin renk ipuçlarına yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-147)} = 6,671$, $p < .05$]. Sonuçlar, öğrencilerin renk ipuçlarına yönelik düzey puanlarının, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

Araştırmalara göre ilköğretim 4-5. sınıflarında olan çocuklar renkli resimleri siyah beyaz resimlere ve resimleri de çizimlere tercih etmektedirler (Myatt ve Carter,

1979; Akt: Demirel ve diğeri, 2003:31). Demirel ve diğeri (2003), birçok bireyin renkli görselleri siyah-beyaz görsellere tercih ettiğini belirtir.

Tablo 42. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,9368	,4203	
21-30 kişi		96	3,8437	,5551	
31-40 kişi		17	3,7873	,7032	
41 kişi ve üzeri		9	3,7350	,3924	
Toplam		150	3,8482	,5408	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,400	3	,133	,451	,717
Gruplar İçi	43,185	146	,296		
Toplam Kareler	43,585	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 42'de görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3,9368$) 11-20 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X} = 3,7350$) 41 kişi ve üzerinde mevcuda sahip olanlara aittir. 21-30 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X} = 3,8437$) ortalamasına sahipken, 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X} = 3,7873$) ortalamasına sahiptirler. Bu bulgulara göre, öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmenler görsel okuryazarlığa yönelik olarak daha yeterlidir denilebilir. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = ,451$, $p < .05$]. Sonuçlar, görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen yeterlilik puanlarının, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 43. Görsel Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,3750	,4033	
21-30 kişi		96	3,4531	,7075	
31-40 kişi		17	3,2294	,7808	
41 kişi ve üzeri		9	3,4111	,6112	
Toplam		150	3,4107	,6628	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,767	3	,256	,577	,631
Gruplar İçi	64,696	146	,443		
Toplam Kareler	65,463	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 43'te, sınıf öğretmenlerinin görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3,4531$) 21-30 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X} = 3,2294$) 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlara aittir. 11-20 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X} = 3,3750$) ortalamasına sahipken, 41 kişi ve üzerinde mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X} = 3,4111$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = ,577, p < .05$]. Sınıf öğretmenlerinin görsel öğrenmeye yönelik yeterlilik puanları, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 44. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıkların Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	2,9375	,7747	
21-30 kişi		96	2,8854	1,0705	
31-40 kişi		17	2,8088	1,1440	
41 kişi ve üzeri		9	2,2222	1,0417	
Toplam		150	2,8467	1,0317	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,909	3	1,303	1,230	,301
Gruplar İçi	154,689	146	1,060		
Toplam Kareler	158,598	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44'te, sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarının ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=2,9375$) 11-20 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X}=2,2222$) 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlara aittir. 21-30 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X}=2,8854$) ortalamasına sahipken, 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X}=2,8088$) ortalamasına sahiptirler. Bunlara göre; sınıf mevcudu az olduğunda öğretmenler daha çok sınırlılıklarla karşılaşmaktadırlar. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)}= 1,230, p < .05$]. Sonuçlar, Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılık puanlarının, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 45. Görsel Dile Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,9643	,6041	
21-30 kişi		96	3,9306	,5470	
31-40 kişi		17	3,9412	,6587	
41 kişi ve üzeri		9	3,6667	,5270	
Toplam		150	3,9222	,5681	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,650	3	,217	,667	,574
Gruplar İçi	47,442	146	,325		
Toplam Kareler	48,093	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 45'te, sınıf öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,9643$) 11-20 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X}=3,6667$) 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlara aittir. 21-30 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X}=3,9306$) ortalamasına sahipken, 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X}=3,9412$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)}= ,667, p < .05$]. Sonuçlar, Sınıf Öğretmenlerinin görsel dile yönelik yeterlilik puanlarının, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 46. Renk İpuçlarına Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	4,1964	,8203	
21-30 kişi		96	4,1510	,7113	
31-40 kişi		17	4,0588	,8456	
41 kişi ve üzeri		9	3,5556	,8457	
Toplam		150	4,1133	,7623	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,180	3	1,060	1,856	,140
Gruplar İçi	83,393	146	,571		
Toplam Kareler	86,573	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 46'da görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 4,1964$) 11-20 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X} = 3,5556$) 41 kişi ve üzerinde mevcuda sahip olanlara aittir. 21-30 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X} = 4,1510$) ortalamasına sahipken, 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X} = 4,0588$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = 1,856, p < .05$]. Sınıf öğretmenlerinin renk ipuçlarına yönelik yeterlilik puanları, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 47. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,5589	,4558	
21-30 kişi		96	3,6385	,4659	
31-40 kişi		17	3,6353	,6069	
41 kişi ve üzeri		9	3,6222	,7604	
Toplam		150	3,6223	,4976	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,141	3	4,688E-02	,186	,906
Gruplar İçi	36,747	146	,252		
Toplam Kareler	36,888	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 47’de, görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3,6385$) 21-30 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X} = 3,5589$) 11-20 kişilik mevcuda sahip olanlara aittir. 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X} = 3,6353$) ortalamasına sahipken, 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X} = 3,6222$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = ,186$, $p < .05$]. Görsel okuryazarlığa yönelik öğrenci düzeylerinin puanları, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 48. Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,7768	,4731	
21-30 kişi		96	3,9271	,4866	
31-40 kişi		17	3,8529	,4244	
41 kişi ve üzeri		9	3,7500	,5000	
Toplam		150	3,8800	,4783	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,676	3	,225	,984	,402
Gruplar İçi	33,414	146	,229		
Toplam Kareler	34,090	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 48’de, görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,9271$) 21-30 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X}=3,7768$) 11-20 kişilik mevcuda sahip olanlara aittir. 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X}=3,8529$) ortalamasına sahipken, 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X}=3,7500$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = ,984, p < .05$]. Sonuçlar, görsel ayırt etmeye yönelik öğrenci düzey puanlarının, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 49. Görsel Dile Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,6518	,4582	
21-30 kişi		96	3,8698	,5206	
31-40 kişi		17	3,9559	,5744	
41 kişi ve üzeri		9	3,6389	,4167	
Toplam		150	3,8250	,5163	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,636	3	,545	2,090	,104
Gruplar İçi	38,083	146	,261		
Toplam Kareler	39,719	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 49'da, görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3,9559$) 31-40 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X} = 3,6389$) 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlara aittir. 11-20 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X} = 3,6518$) ortalamasına sahipken, 21,30 kişilik mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X} = 3,8698$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = 2,090$, $p < .05$]. Görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin puanlarının sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 50. Renk İpuçlarına Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Ortalamaları İle Sınıf Mevcutları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu		N	\bar{X}	Ss	
1-10 kişi		-	-	-	
11-20 kişi		28	3,8750	,7531	
21-30 kişi		96	4,0104	,8110	
31-40 kişi		17	3,6765	,9004	
41 kişi ve üzeri		9	3,8333	,6124	
Toplam		150	3,9367	,8012	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,876	3	,625	,973	,407
Gruplar İçi	93,773	146	,642		
Toplam Kareler	95,648	149			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 50’de görülmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=4,0104$) 21-30 kişilik mevcuda sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise; ($\bar{X}=3,6765$) 31-40 kişilik mevcuda sahip olanlara aittir. 11-20 kişilik mevcuda sahip olanlar ($\bar{X}=3,8750$) ortalamasına sahipken, 41 kişi ve üzeri mevcuda sahip olanlar da ($\bar{X}=3,8333$) ortalamasına sahiptirler. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-146)} = ,973, p < .05$]. Renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin puanlarının sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular yorumlanmış, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, görsel okuryazarlığa yönelik ilköğretim 5. sınıf öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci düzeyleri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf Öğretmenlerinin, çoğunun gazeteyi günlük okudukları, günde 1-3 saat arası tv izledikleri ve sinemaya gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlıkla ilgili aldıkları eğitim düzeyine ilişkin olarak; öğretmenlerin birçoğunun (%76,7) görsel okuryazarlığa yönelik ders almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf Öğretmenlerinin bilgisayar kullanım, reklamları izleme ve içinde görsellik barındıran yayımları okuma düzeyleri ile ilgili olarak; öğretmenlerin %4,7'si bilgisayarı kullanmadığı ve en çok 1-3 saat arayla bilgisayar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %56,0'ı bazen reklamları izlerken; %33,3'ü hem gazete hem dergi hem de diğer yayımları okumaktadırlar.
- Sınıf Öğretmenlerinin, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye (Öğretmenin Kendi Becerisinin Gelişimi İçin Olan), görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğu, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterlidir. Öğretmenlerin, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklara ilişkin

maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun, görsel okuryazarlıkla ilgili sınırlamalara sahip olduğu düşünülmektedir.

- Sınıf Öğretmenlerinin, görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin belirlenmesine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamaları yüksektir. Öğrencilerin çoğunun, görsel okuryazarlık, görsel ayırt etme, görsel dil ve renk ipuçları düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile gazete okuma, tv izleme, etkinliklere katılma, bilgisayar kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin cinsiyetlerinin gazete okuma, tv izleme, etkinliklere katılma, bilgisayar kullanma sıklıklarını etkilemediği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile eğitim durumları, reklamları izleme ve yayım okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin eğitim durumlarını, reklamları izleme ve yayım okuma sıklıklarını etkilediği söylenebilir.
- Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye yönelik yeterlilikleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin kıdemlerinin, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye yönelik yeterliliklerini etkilediği söylenebilir. Görsel okuryazarlığa yönelik öğretmen sınırlılıkların ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerinin, görsel öğrenmeye yönelik sınırlılıkları etkilediği söylenebilir. Görsel dile, renk ipuçlarına yönelik öğretmen yeterliliklerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin kıdemlerinin, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerini etkilemediği söylenebilir.

- Görsel okuryazarlığa, renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerinin, öğrencilerin görsel okuryazarlığa ve renk ipuçlarına yönelik düzeylerini etkilediği söylenebilir. Görsel ayırt etmeye, görsel dile yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin, öğrencilerin görsel ayırt etmeye, görsel dile yönelik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
- Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, görsel okuryazarlığa yönelik yeterliliklerini etkilediği söylenebilir. Sınıf Öğretmenlerinin görsel öğrenmeye, görsel dile, renk ipuçlarına yönelik yeterlilikleri ve görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, görsel öğrenmeye, görsel dile, renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerini ve görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarını etkilemediği söylenebilir.
- Görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
- Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerini etkilediği söylenebilir. Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarının, görsel dile yönelik yeterliliklerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarını, görsel dile yönelik yeterliliklerini etkilemediği söylenebilir.

- Öğrencilerin görsel okuryazarlığa ve renk ipuçlarına yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, görsel okuryazarlığa ve renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerini etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin görsel ayırt etmeye, görsel dile yönelik düzeylerinin ortalamaları ile sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün görsel ayırt etmeye, görsel dile yönelik öğrenci düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarının ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf mevcudunun, öğretmenlerin görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerini, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklarını etkilemediği söylenebilir.
- Görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik öğrenci düzeylerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf mevcudunun, öğrencilerin görsel okuryazarlığa, görsel ayırt etmeye, görsel dile ve renk ipuçlarına yönelik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Genel anlamda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- a) Öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak görsel okuryazarlığa yönelik ders verilebilir. Öğretmen adaylarına ise; bu ders lisans seviyesinde verilebilir.
- b) Çeşitli açılardan görsel okuryazarlığa yönelik sınıf öğretmenlerini sınırlandıran şartlar ortadan kaldırılabilir.
- c) Sınıf Öğretmenlerinin, görsel dilin her çeşidini farklı disiplinlerde kullanmaları önerilebilir. Böylece öğrencilerin görsel dili, hayatlarının her alanında kullanmaları sağlanabilir.
- d) Öğretmenlerin alması gereken görsel okuryazarlığa yönelik olan eğitime önem verilerek cinsiyetler arası farklılıkların en aza indirgenmesi sağlanabilir.
- e) Öğretmenlere eğitimleri esnasında görsel öğrenmeye ve renk ipuçlarına yönelik eğitim verilebilir.
- f) Öğretmenlerin, derslerinde görsel ayırt etmeye yönelik etkinliklere yer vermeleri sağlanabilir.
- g) Bu konuya yönelik bu sonraki araştırmalarda daha farklı uygulamalara gidilebilir. Görsel okuryazarlığa yönelik olarak öğretmen adayları arasında bir araştırma yapılabilir.
- h) Görsel okuryazarlığa yönelik Sınıf Öğretmenlerine bir seminer verilebilir. Seminer öncesi ve seminer sonrası durumlarını ölçmeye yarayacak bir araştırma yapılabilir.
- i) Bundan sonraki araştırmacılara yönelik olarak; İlköğretim I. Kademedeki herhangi bir sınıf seçerek deney grubu ve kontrol grubu oluşturup bir araştırma yapabilecekleri söylenebilir.

- j) Bu araştırmada karşılaşılan bir durum da Sınıf Öğretmenlerinin görsel okuryazarlık kavramı karşısında endişeye düşmeleri olmuştur. “Görsel Okuryazarlık” kavramının yanına programda yer alan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” kavramı da yazılabilirdi.

KAYNAKÇA

AKDEDE, S. H ve ACAR, Y.

2007

“Van’da Tiyatroya Katılım ve Bir Ekonometrik Analiz”. 8.

Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

AKPINAR Y.

1999

“Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar”. Anı Yayıncılık. Ankara.

AKYOL, H.

2006

“Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri”. Kök Yayıncılık. Ankara.

2007

Görsel Okuma ve Sunu, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), **“İlköğretimde Türkçe Öğretimi”**. 3. baskı. Pegema Yayıncılık. Ankara.

ALICIGÜZEL, İ.

2001

“Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim”. 3. baskı. Sistem Yayıncılık. Ankara.

ALTUNIŞIK, R. ve DİĞERLERİ

2005

“Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamaları”. 4. baskı. Sakarya Kitabevi. Adapazarı.

ANDERSEN, M. ve DİĞERLERİ.

2002

“Visual Literacy, the Internet, and Education”. www.inquiry.uiuc.edu/bin/file_serve.cgi?file=u12021/391final_draft.doc adresinden indirilmiştir. (05.08.2007).

ARMSTRONG, T.

2000

“Multiple Intelligences in the Classroom”. Second edition. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, USA.

ARNHEIM, R.

2007

“Görsel Düşünme”. Rahmi Ögdül (çev.). Metis Yayınları. İstanbul.

ATMACA, A. E.

2006

“İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme”. Mili Eğitim dergisi, 171, 318-327.

BACANAK, A. ve DİĞERLERİ.

2003

“Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14 (2): 191-196.

BARTH J.L. ve DEMİRTAŞ A.

1996

“İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi”. Deneme basımı. Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

BAYRAK, C. ve DİĞERLERİ.

2003

“Öğretmenlik Mesleğine Giriş”. Demirel, Ö. ve Kaya Z. (Ed.) 3. baskı. Pegema Yayıncılık. Ankara.

BAYTEKİN, Ç.

2004

“Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme”. 2. baskı. Anı yayıncılık. Ankara.

BEGORAY, D. L.

2001

“Through a Class Darkly: Visual Literacy in the Classroom”. Canadian Journal of Education; 26,2: 201-217.

BELET, Ş. D.

2005

“Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

BELET, Ş.D. ve TÜRKKAN, B.

2007

“İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimsel İfadelerinde Algı ve Gözlemlerini İfade Biçimleri (Avrupa Birliği Örneği).” VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

BIGGS, A. L.

2007

“Identifying Visual Competencies For Developing A Visually Literate Individual”.

filebox.vt.edu/a/abiggs/PDPhome/visual%20literature.pdf

adresinden indirilmiştir. (05.08.2007).

BLEED, R.

2005

“Visual Literacy in Higher Education”. ELI Explorations.

<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI4001.pdf>

adresinden indirilmiştir. (15.08.2007)

BOX C.A. ve COCHENOUR J.

1998

“Visual Literacy: What do Prospective Teachers Need to

Know?”. Visual Literacy in Life and Learning Dergisi.

Reading from The 19th Annual Conference of the International

Visual Literacy Association. Published in Virginia.

BOYDAK, A.

2001

“Öğrenme Stilleri”. Beyaz Yayınları. İstanbul.

BOUGHTON, D.

2004

“Learning Visual Culture: The Important Relationship Of Curriculum And Assessment”.

http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Preiodical/916_0204_7690.pdf

adresinden indirilmiştir. (10.09.2007).

BRADEN, R.

1993

“Twenty-Five Years of Visual Literacy Research”. Visual Literacy in the Digital Age: Selected Readings from the

Annual Conference of the International Visual Literacy Association.

BUEHL, D.

2007

“Visual Literacy: Using Visuals to Enhance Learning”.

<http://wilearns.state.wi.us/apps/Default.asp?cid=131>
adresinden indirilmiştir. (21.09.2007).

BÜLBÜL, H.

2007

“Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler”. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., DICKINSON, D.

2004

“Teaching and Learning Through Multiple Intelligences”.
Third Edition. Pearson and AB. Boston.

CEMİLOĞLU, M.

2004

“İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi”. 4. baskı.
Aktüel Yayınları. İstanbul.

CHRISTOPHERSON, J. T.

1997

“The Growing Need for Visual Literacy at the University”.
Selected Readings from the Annual Conference of the
International Visual Literacy Association, 169-174.

ÇAM, B.

2006

“İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi

Akademik Başarıları Arasındaki İlişki". (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

DEMİREL, Ö.

2000

"Karşılaştırmalı Eğitim". Pegema yayıncılık. Ankara.

DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M.

2006

"Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi". 7. baskı. Pegema Yayıncılık. Ankara.

DEMİREL ve DİĞERLERİ.

2003

"Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme". 3. baskı. Pegema yayıncılık. Ankara.

DURAN, S.

2006

"Türkçe Derslerinde Resimlerin Kullanımı ve Öğrencilerin Metinleri Anlamalarına Etkisi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

ERGİNER, E.

1999

"İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi". 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

GELİŞTİ, Y.

2005

"Türkiye'de İlköğretimin Gelişimi. Programlar-Uygulamalar- Sayısal Gelişmeler". Sistem Ofset. Ankara.

GÖKÇE, E.

2004

“İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”. 12. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÖMLEKSİZ, M. N. veBULUT, İ.

2007

“ Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”. Milli Eğitim dergisi, 175, 161-184.

GÜNEŞ, F.

2004

“İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. Türkçe (1-5. sınıflar)”. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/gunes.htm>. adresinden indirilmiştir. (18.09.2007).

GÜNGÖR, A. VE AÇIKGÖZ, K.

2005

“İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43, 354-378.

GÜRBÜZ, R. VE ÇATLIOĞLU, H.

2004

“Çoklu Zeka Kuramına Göre Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallerin Uygulanabilirliğine Yönelik

Değerlendirmeler”. 12. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.

GÜVEN, M.

2004

“Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

GÜVEN, M. VE KÜRÜM, D.

2008

“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”. İlköğretim Online, 7(1), 53-70.

İNAN, D.D.

2005

“İlköğretim 1. kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

İPEK, İ.

2003

“Bilgisayar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri”. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2(9).

İPŞİROĞLU, N.

1994

“Duyu Algılarının Eğitimi”. Çağdaş Eğitimde Sanat. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. İstanbul.

KAHRAMAN, M. ve DİĞERLERİ.

2004

“Türkçe Öğretimi”. Anadolu Yayıncılık. Ankara.

KARTAL, O.Y.

2007

“Ortaöğretim 10. sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.

KAYNAR, A.

2007

“Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir İçerik Çözümlemesi”. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

KESKİNKILIÇ, K. ve KESKİNKILIÇ, S.B.

2005

“Türkçe’nin Temel Beceriler ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi”. Asil Yayıncılık. Ankara.

KINCAL, R.Y.

2004

“Öğretmenlik Mesleğine Giriş”. Nobel Yayın dağıtım. Ankara.

KIRKILIÇ, A. VE AKYOL, H.

2007

“İlköğretimde Türkçe Öğretimi”. Pegema Yayıncılık. Ankara.

KIROĞLU, K.

2006 **“Öğretener ve Öğrenener İçin Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları (1.-5. sınıflar)”**. Pegema Yayıncılık. Ankara.

KOŞAR ve DİĞERLERİ.

2003 **“Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”**. Öğreti Yayınları. Ankara.

KÜÇÜKAHMET, L.

2003 **“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”**. 13. baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

LACY, L.

1988 **“Thinking Skills and Visual Literacy”**. Visual Literacy in Life and Learning Dergisi. Reading from The 19th Annual Conference of the International Visual Literacy Association. Published in Virginia.

MARCUS, S.

2005 **“The New Literacies: What Is Basic Education Now?”**. The 21st Century Literacy Summit.
http://archive.nmc.org/summit/New_Literacies.pdf adresinden indirilmiştir. (18.08.2007).

MANGUEL, A.

2004 **“Okumanın Tarihi”**. Füsun Elioğlu (ev.). 3. baskı. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

MARTI, S.

1997 **“Visual Literacy Training in the Schools”**.
seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc503/assignments/assign7/
marti.html - 9k adresinden indirilmiştir. (02.10.2007)

M.E.B. TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

2005a **“İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar)”**. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara.

2005b **“İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı”**. M.E.B. yayınları. Ankara.

MOORE, K.
2003 **“Overlooking the Visual”**. The Journal of Architecture, 8:1,
25-40.

MORIARTY, S.E.
1997 **“A Conceptual Map of Visual Communication”**. Journal of
VisualLiteracy,17:2,9-24.
www.mediacritica.net/courses//771/moriarty.pdf adresinden
indirilmiştir. (10.10.2007).

MUFFOLETTO, R.
1988 **“Teaching Visual Literacy to Teachers”**. Visual Literacy in
Life and Learning Dergisi. Reading from The 19th Annual
Conference of the International Visual Literacy Association.
Published in Virginia.

NESSEL, D.D. VE GRAHAM, J.M.

- 2000 **“Thinking Strategies for Student Achievement. Improving Learning Across the Curriculum, K-12”**. Second edition. Corwin Press. California.
- NAS, R.
2001 **“Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi”**. 2. baskı. Ezgi Kitabevi. Bursa.
- OCAK, G.
2004 **“İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”**. İlköğretim Online dergisi. 3(2):19-25.
- ÖZ, M. F.
2003 **“Uygulamalı Türkçe Öğretimi”**. 2. baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- ÖZDEMİR, S. ve DİĞERLERİ.
2004 **“Öğretmenlik Mesleğine Giriş”**. 5. baskı. Nobel Yayın dağıtım. Ankara.
- ÖZTÜRK, H.
2005 **“NLP ve Çoklu Zeka Uygulamalarıyla Öğrenmenin Büyüsü”**. Hayat Yayınları. İstanbul.
- PARSA, A.F.
2004 **“İmgenin Gücü ve Görsel Kültürün Yükselişi”**. Ana Dili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi. 33:59-67. <http://www.tdkkitaplik.org.tr/kutup/anadili33.html> adresinden indirilmiştir. (15.08.2007).
- PNEVMATİKOS, D.

1993 **“Before the Challenge”**. Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the 1993 Symposium of the International Visual Literacy Association Delphi, Greece.
http://eric.ed.gov/EREICDocs/data/ericdocs2sql/content_strategy_01/0000019b/80/14/70/be.pdf adresinden indirilmiştir. (17.08.2007).

OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION
2007 **“Priority Academic Student Skills”**.
www.sde.state.ok.us/pro/conference/Reading/LongArtsGl.pdf
adresinden indirilmiştir. (12.09.2007).

RAGAN, T.J.
1988 **“Foundations for a Visual Perceptual Development Curriculum”**. Visual Literacy in Life and Learning Dergisi. Reading from The 19th Annual Conference of the International Visual Literacy Association. Published in Virginia.

RIESLAND, E.
2007 **“Visual Literacy and the Classroom”**.
<http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>
adresinden indirilmiştir. (25.08.2007).

ROBERTSON, M.S.M.

- 2007 **“Teaching Visual Literacy in The Secondary English/Language Arts Classroom: An Exploration Of Teachers’ Attitudes, Understanding and Application”**.
krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/269-14k adresinden
indirilmiştir. (12.08.2007).
- RUBEN, R. J.
2005 **“Sign Language: Its History and Contribution to the Understanding of the Biological Nature of Language”**. Acta Oto-Laryngologica, 125:5, 464-467.
- SELÇUK, Z. ve DİĞERLERİ.
2004 **“Çoklu Zeka Uygulamaları”**. 4. baskı. Nobel Yayın Dağıtım.
Ankara.
- SEJNOST R.L. ve THIESE S.
2007 **“Reading and Writing Across Content Areas”**. Second
edition. Corwin Press. California.
- SEVER, S.
2004 **“Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme”**. 4. baskı. Anı
Yayıncılık. Ankara.
- SÖNMEZ, V.
2005 **“Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı”**. Geliştirilmiş
12. baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- STOKES, S.

2002 **“Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective”**. Electronic Journal for the Integration of Technology In Education. 1(1).

SUMMAK, S. VE SUMMAK E.G.

2005 **“Akıllı Bebekler Akademisi”**. 3. baskı. Sistem yayınları. İzmir.

ŞAHİN, Ç.

2006 **“Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programlarında Esnek Program ve Uygulanması”**. Milli Eğitim Dergisi. (171).
yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/13.pdf
adresinden indirilmiştir. (10.10.2008).

ŞENGÜL, M. ve YALÇIN, S.K.

2004 **“Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi”**. Milli Eğitim Dergisi. (164).
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/sengul.htm> adresinden indirilmiştir. (24.10.2007).

THIBAUT, M. ve WALBERT, D.

2007 **“Reading Images: an introduction to visual literacy”**.
www.learnnc.org/lp/pages/vlintro0602
adresinden indirilmiştir. (15.10.2007).

THOMAN, E. VE JOLIS, T.

(2003). **“Literacy for the 21th Century”**. Center for Media Literacy Press. www.medialit.org/pdf/lit2105.pdf adresinden indirilmiştir. (08.09.2007).

ÜNALAN, H. T.

2007 **“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanat Eğitime Yönelik Aldıkları Dersleri, Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”**. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

VUE DERGİSİ EKİBİ.

2000 **“Introduction to Visual Thinking Strategies”** Visual Understanding in Education. http://www.vue.org/download/introduction_to_VTS.pdf adresinden indirilmiştir. (25.09.2007).

VURAL, B.

2005 **“Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka”**. 3. baskı. Hayat Yayınları. İstanbul.

WILLIS M. ve HODSON V. K.

1999 **“Discover Your Child’s Learning Style”**. Three Rivers Pres. New York.

YALIN, H.İ.

2004 **“Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”**.13. baskı. Nobel Yayın dağıtım. Ankara.

YENAWINE, P.

1997 **“Thoughts on Visual Literacy”**. Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Art. http://www.vue.org/download/Thoughts_Visual_Literacy.pdf adresinden indirilmiştir. (17.09.2007).

YEŞİLYURT, S. ve GÜL, Ş.

2007 **“Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayarlara Yönelik Tutum Ölçeği (BKBBYTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”**. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 79-88.

YILMAZ, M.

2007 **“Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme”**. Kastamonu Education Journal, 15(2), 747-756.

İNTERNET KAYNAKÇASI

<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>

(Erişim Tarihi: 05.08.2007)

<http://www.coe.tamu.edu/edpsy/cded/olexy1.htm>

(Erişim Tarihi: 12.08.2007)

<http://www.ncrel.org/enguage/skills/vislit.htm>

(Erişim Tarihi: 23.07.2007)

<http://parentcenter.babycenter.com/refcap/bigkid/glearning/67824.html>

(Erişim Tarihi: 23.07.2007)

http://www.donumkonagi.net/makale.asp?id=5401&baslik=degisim_nedir

(Erişim Tarihi: 11.09.2007)

<http://www.vue.org/whatisvts.html>

(Erişim Tarihi: 25.09.2007)

EKLER

EK-1: İzin Belgesi

EK-2: Kişisel Bilgi Formu (A bölümü)

EK-3: Anketin B ve C bölümleri

EK-1:
İZİN BELGESİ

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311221
KONU : Anket Uygulaması

05.02.2008

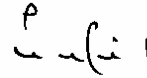
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün
28/01/2008 tarih ve 182 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Işık KIRAN tarafından, 2007-2008 eğitim öğretim yılı 2. döneminde "Görsel Okur Yazarlığa Yönelik İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Yeterliliklerinin ve Öğrenci Düzeylerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının veri toplama aşamasında, İlimiz İlçe Merkezlerinde bulunan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğretmenlerine Anket uygulaması yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınızı Arz ve Teklif ederim


Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü



OLUR
05.02/2008

Ali PARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2:
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmenler,

Bu form; Görsel Okuryazarlığa Yönelik İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Yeterliliklerinin ve Öğrenci Düzeylerinin Değerlendirilmesi adlı tez çalışmasına veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. Vereceğiniz tüm bilgiler bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Işık Kıran
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

- **Okulunuz:**
- **Cinsiyetiniz:** () 1. Bayan () 2. Bay
- **En Son Bitirdiğiniz Okul:**
 - () 1. Öğretmen Okulu. () 2. Ön lisans- Eğitim Yüksek Okulu.
 - () 3. Eğitim Fakültesi (lisans). () 4. Yüksek Lisans Programı.
 - () 5. Doktora Programı.
- **Meslekte Geçirdiğiniz Hizmet Yılı:**
 - () 1. 1-5 yıl () 2. 6- 10 yıl () 3. 11-15 yıl
 - () 4. 16-20 yıl () 5. 21 yıl ve üzeri.
- **Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Yeri:**
 - () 1. Köy () 2. İlçe () 3. İl
- **Sınıf mevcudunuz nedir?**
 - () 1. 1-10 kişi () 2. 11-20 kişi () 3. 21-30 kişi
 - () 4. 31-40 kişi () 5. 41 kişi ve üzeri.
- **Gazete Okuma sıklığınız nedir?**
 - () 1. Okumam. () 2. Haftada 1-3 gün okurum.
 - () 3. Haftada 4-6 gün okurum. () 4. Günlük okurum.

- **TV Seyretme sıklığınız nedir?**

- () 1. İzlemem. () 2. Güne 1saatten az izlerim.
 () 3. Günde 1-3 saat arası izlerim. () 4. Günde 4-6 saat arası izlerim.
 () 5. Diğer.

- **Görsel Sanatlarla ilgili etkinliklere katılma sıklığınız nedir?**

- () 1. Hiç gitmem. () 2. Sinemaya giderim.
 () 3. Tiyatroya giderim. () 4. Diğer.

- **Görsel Okuryazarlıkla ilgili aldığınız eğitim nedir? (birden fazla şıkkı işaretleyebilirsiniz)**

- () 1.Görsel okuryazarlıkla ilgili bir ders almadım.
 () 2.Görsel okuryazarlıkla ilgili öğretmen okulunda ders aldım.
 () 3.Görsel okuryazarlıkla ilgili eğitim enstitüsünde ders aldım.
 () 4.Görsel okuryazarlıkla ilgili lisans seviyesinde ders aldım.
 () 5.Görsel okuryazarlıkla ilgili yüksek lisansta ders aldım.
 () 6.Görsel okuryazarlıkla ilgili doktorada ders aldım.

- **Bilgisayar kullanma sıklığınız nedir?**

- () 1. Kullanmam. () 2. Günde 1 saatten az kullanırım.
 () 3. Günde 1-3 saat arası kullanırım. () 4. Günde 4-6 saat arası kullanırım.
 () 5. Diğer.

- **Televizyonda reklamları izler misiniz?**

- () 1. İzlemem. () 2. Bazen. () 3. Sık sık. () 4. Her zaman.

- **İçinde görsellik barındıran yayımları okuma durumunuz nedir? (birden fazla şıkkı işaretleyebilirsiniz)**

- () 1. Gazete okurum.
 () 2. Dergi okurum (akademik dergiler, sanat, edebiyat, haber, çocuk dergileri).
 () 3. Diğer (karikatür dergisi, magazineller yayımlar).
 () 4. Okumam.

EK-3:
ANKETİN B VE C BÖLÜMLERİ

B. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi ile İlgili Sorular

Genel Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğrencilerimi görsel materyallerle sunum yapmaları için eğitirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerime görselleri (tablo, grafik v.s) nasıl okuyacaklarını öğretirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerime, yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri nasıl kullanacaklarını öğretirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerime, yazılı anlatımlarında mesajlarını etkili şekilde aktarmaya yarayan görselleri nasıl yaratacaklarını öğretirim.	()	()	()	()	()
5. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime sınıf tartışmaları yoluyla öğretirim.	()	()	()	()	()
6. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime medya (tv, gazete vb.) yoluyla öğretirim.	()	()	()	()	()
7. Görsel okuryazarlığı öğrencilerime bilgisayar ve internet yoluyla öğretirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerime çalışmalarında görsellerin (grafiklerin, tabloların v.s.) kullanımını öğretirim.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerden ödevlerini yazarken bilgisayarı kullanmalarını isterim.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerimi, ödevlerini yazarken, görselleri kullanmaları için teşvik ederim.	()	()	()	()	()
11. Bilgi verici metinlerin anlaşılmasında görselleri kullanırım.	()	()	()	()	()
12. Sözel becerilerimi geliştirmede görselleri kullanırım.	()	()	()	()	()
13. İfade becerilerimi geliştirmede görselleri kullanırım.	()	()	()	()	()
Görsel Öğrenmeye Yönelik Maddeler (Öğretmenin kendi becerisinin gelişimi için olan maddeler)	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
14. Sınıfımda iki boyutlu görsellere (posterler, resimler, grafikler, tablolar, haritalar) sahibim.	()	()	()	()	()
15. Sınıfımda üç boyutlu görsellere (heykeller, modeller) sahibim.	()	()	()	()	()
16. Sınıfımda hareketli görselleri (film vb.) kullanırım.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerime kavramları/konuları öğretirken bilgisayarı kullanırım.	()	()	()	()	()
18. Gerektiğinde bir bilgisayar tarayıcısını kullanırım.	()	()	()	()	()
19. Fotoğraf makinesi ve kamera kullanırım.	()	()	()	()	()
20. İnternetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar kullanırım.	()	()	()	()	()
21. Ders anlatırken Powerpoint kullanırım.	()	()	()	()	()

22. Ders anlatırken gazete kupürlerinden yararlanırım.	()	()	()	()	()
23. Ders anlatırken tepegözden yararlanırım.	()	()	()	()	()
Görsel Okuryazarlığa Yönelik Sınırlılıklarla İlgili Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
24. Materyal ve donanım eksikliği yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	()	()	()	()	()
25. Eğitim eksikliği yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	()	()	()	()	()
26. Yönetimden gelen itirazlar yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	()	()	()	()	()
27. Ailelerden gelen itirazlar yüzünden; görsel okuryazarlık kavramlarının öğretiminde gereğinden az zaman geçiririm.	()	()	()	()	()
Görsel Dile Yönelik Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
28. İletişim kurarken beden dilini kullanırım.	()	()	()	()	()
29. İletişim kurarken nesne dilini (gündelik dili) kullanırım.	()	()	()	()	()
30. İletişim kurarken gösterge ve sembol dilini kullanırım.	()	()	()	()	()
Renk İpuçlarına Yönelik Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
31. Siyah-beyaz renkli kalem/tebeşir yerine farklı renkteki kalemi/tebeşiri kullanmayı tercih ederim	()	()	()	()	()
32. Renkleri ve anlamlarını bilirim.	()	()	()	()	()

C. Görsel Okuryazarlığa Yönelik Öğrenci Düzeylerinin Belirlenmesi ile İlgili Sorular

Genel Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğrencilerim gerektiğinde bir tarayıcıyı kullanır.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerim fotoğraf makinesi kamera kullanır.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerim internetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar kullanır.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerim gördükleri şekil, sembol ve işaretlerin bir anlamı olduğunu bilir.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerim görsel imajların kavramını analiz eder.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerim görselleri etkili şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerim kompozisyonlarında başlık kullanır.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerim kompozisyonlarında konuyla ilgili bildirimleri kullanır.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerim kompozisyonlarında tabloları ve grafikleri kullanır.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerim kompozisyonlarında resimleri ve fotoğrafları kullanır.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerim ders anlatırken konuyla ilgili sözel bildiri kullanır.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerim ders anlatırken tabloları ve grafikleri kullanır.	()	()	()	()	()
13. Öğrencilerim ders anlatırken resimleri ve fotoğrafları kullanır.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerim ders anlatırken Powerpoint'i kullanır.	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerim grafik ve tabloları yorumlar.	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerim haritada tarif edilen yeri bulur.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerim krokisi verilmiş bir evi bulur.	()	()	()	()	()
18. Öğrencilerim trafik işaretlerini ve anlamlarını bilirler.	()	()	()	()	()
19. Öğrencilerim sözel becerilerini geliştirmede görselleri kullanır.	()	()	()	()	()
20. Öğrencilerim ifade becerilerini geliştirmede görselleri kullanır.	()	()	()	()	()
Görsel Ayırt Etmeye Yönelik Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
21. Öğrencilerim yazılar arasından reklamları ayırt eder.	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerim bir görseli bütün olarak görür.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerim bir görselin ayrıntılarını görür.	()	()	()	()	()

24. Öğrencilerim görseller arasında ilişki kurar.	()	()	()	()	()
25. Öğrencilerim görselleri sıraya koyar.	()	()	()	()	()
26. Öğrencilerim görsellerden anladıklarını hikâyeleştirerek anlatır.	()	()	()	()	()
Görsel Dile Yönelik Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
27. Öğrencilerim arkadaşlarının yüz ifadesine bakarak duygularını tahmin eder.	()	()	()	()	()
28. Öğrencilerim iletişim kurarken beden dilini kullanır.	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerim iletişim kurarken nesne dilini (gündelik dil) kullanır.	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerim iletişim kurarken gösterge ve sembol dilini kullanır.	()	()	()	()	()
Renk İpuçlarına Yönelik Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
31. Öğrencilerim renkleri ve anlamlarını bilir.	()	()	()	()	()
32. Öğrencilerim siyah-beyaz renkli kalem/tebeşir yerine farklı renkteki kalem/tebeşiri kullanmayı tercih eder.	()	()	()	()	()

Teşekkür ederiz.