



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Nazime KARTAL

**DANIŞMAN
Prof. Dr.Yıldız KOCASAVAŞ**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi, Doktora Programı

Haziran, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Nazime KARTAL tarafından, **Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ** danışmanlığında hazırlanan “**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **11/06/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

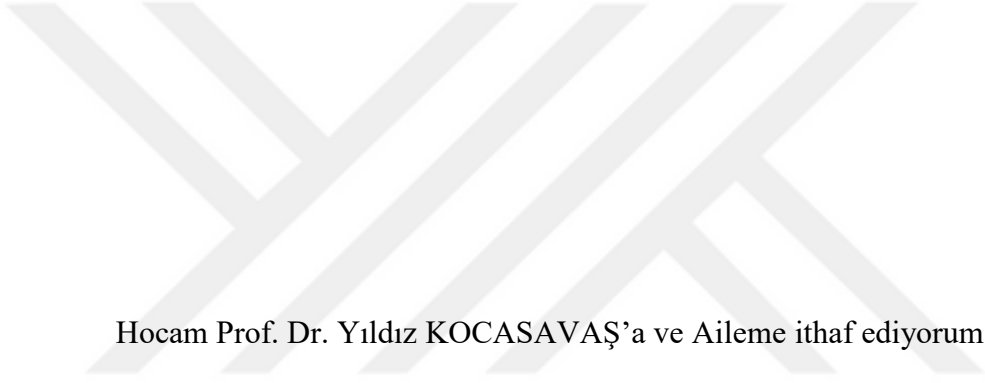
	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr.Hülya AŞKIN BALCI İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Türkçe ve Sosyal Bilimle Eğitimi Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Emel SİLAHSIZOĞLU CHASAN Trakya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Birsal ORUÇ ASLAN Balıkesir Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Selahittin TOLKUN Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Nazime KARTAL

(İmza)



Hocam Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ’a ve Aileme ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Tez yazma serüvenimde bana her zaman vakit ayırıp beni yüreklendiren sevgili hocam Prof. Dr. Yıldız Kocasavaş'a; tez izleme jürisindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Hülya Aşkın Balcı ve Prof. Dr. Selahittin Tolkun hocalarıma teşekkür ederim.

NAZİME KARTAL

Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	xi
TABLO LİSTESİ.....	xiii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xix
ÖZET	xxi
ABSTRACT	xxiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	3
1.2.1. Amaç	3
1.2.2. Problemler	4
1.2.3. Alt Problemler	4
1.3. SINIRLILIKLAR	5
1.4. TANIMLAR	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ	6
2.1.1. Dinleme	8
2.1.2. Konuşma.....	14
2.1.3. Yazma.....	21
2.1.4. Okuma	29
2.1.5. Okuma Eğitimi	35
2.2. GÖRSEL OKUMA	44
2.2.1. Görsel Okumanın Önemi	51
2.2.2. Görsel Okuma Eğitimi	60

2.2.3. Görsel Okuma ve Görsel Algı.....	73
2.2.4. Görsel Okuma ve Tam öğrenme	76
2.2.5. Görsel Okuma ve Çoklu Zeka.....	81
2.2.6. Görsel Okuma ve Göstergebilim.....	83
2.2.7. Görsel Okuma ve Çocuk Edebiyatı.....	88
2.2.8. Görsel Okuma ve Alımlama Estetiği	92
2.2.9. Görsel Okuma ve Görsel Kültür.....	94
2.2.10. Görsel Okuma ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi	98
2.2.11. Görsel Türleri	101
2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA GÖRSEL OKUMA	112
2.3.1. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma	113
2.3.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma	115
2.3.3. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma	118
2.3.4. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma	120
2.3.5. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma	125
2.3.6. 2005- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Görsel Okuma Becesi Bakımından Değerlendirilmesi	126
2.4. LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAVINDA GÖRSEL OKUMA	128
2.4.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS).....	129
2.4.2. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe Dersi Görsel Destekli Örnek Sorular	131
2.5. LİSE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAVI TÜRKÇE DERSİ GÖRSEL DESTEKLİ SORULAR	140
2.5.1. 2018 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	140
2.5.2. 2019 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	141
2.5.3. 2020 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	143
2.5.4. 2021 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	145
2.5.5. 2022 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	147
2.5.6. 2023 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları	149
2.5.7. 2018-2023 LGS Sınavlarında Çıkan Görsel Destekli Türkçe Testi Sorularının Genel Değerlendirmesi.....	152
2.6. ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	154
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	155
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	159
3. YÖNTEM	167

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	168
3.2. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK	171
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM / ÇALIŞMA GRUBU	181
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	185
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	186
4. BULGULAR	187
4.1. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ALİŞTIRMALARININ TEMALARDAKİ ETKİNLİKLER/ ALİŞTIRMALAR İÇERİSİNDEKİ ORANINA İLİŞKİN BULGULAR	187
4.2. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE/ALİŞTIRMALARINDA KULLANILAN GÖRSEL TÜRLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	193
4.3. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN /ALİŞTIRMALARININ FARKLI DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLME DURUMUNA YÖNELİK BULGULAR	203
4.4. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ALİŞTIRMALARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNİN BİLİŞSEL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	206
4.5. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN/ ALİŞTIRMALARIN TEMA SONU DEĞERLENDİRME, HAZIRLIK ÇALIŞMALARI, SONRAKİ DERSE HAZIRLIK VE METİN ÖNÜ ÇALIŞMA BÖLÜMLERİNDEKİ DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	217
4.6. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ ALİŞTIRMALARIN DİLBİLGİSİ KONULARIYLA İLİŞKİLENDİRİLME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	225
5. TARTIŞMA	227
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	229
7. KAYNAKLAR	236
EKLER	248
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	294
ETİK KURUL İZİN YAZISI	295

KURUM İZNİ YAZILARI.....	296
ÖZGEÇMİŞ	297



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa Numarası

Şekil 2.1: Dinleme süreci	10
Şekil 2.2: PİSA örnek görsel okuma sorusu.	53
Şekil 2.3: PİSA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 1.	54
Şekil 2.4: PİSA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 2.	55
Şekil 2.5: PİSA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 3.	56
Şekil 2.6: PİSA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 4.	57
Şekil 2.7: LGS sınavı soru örneği (LGS, 2023, syf.7).	58
Şekil 2.8: Gerçeği değiştirilmiş fotoğraf örneği.....	59
Şekil 2.9: Görsel okuma şeması (alt., Güneş, 2014, syf.200; akt., Depaire, 2007).....	66
Şekil 2.10: Çizgi görseli.....	68
Şekil 2.11: Şekil görseli.	68
Şekil 2.12: Şaman davulu.....	69
Şekil 2.13: Doku görseli, çilek dokusu.	69
Şekil 2.14: Biçim görseli: Alçak kabartma tarzında kazınmış yaban eşiği ve ceylan figürü, Göbekli Tepe.	70
Şekil 2.15: Şekil-zemin ilişkisi görseli.	74
Şekil 2.16: Yakınlık ilişkisi görseli.....	74
Şekil 2.17: Tamamlama ilkesi görseli.....	74
Şekil 2.18: Benzerlik ilkesi görseli.	75
Şekil 2.19: Süreklilik ilkesi görseli.	75
Şekil 2.20: Simetri ilkesi görseli.	75

Şekil 2.21: Yazım kuralları infografiği.	79
Şekil 2.22: Göstergebilim ve görsel okuma.	86
Şekil 2.23: Peirce’ın gösterge anlayışı ve görsel okuma.....	88
Şekil 2.24: Balıkesir yöresi dağ köyleri geleneksel kıyafetleri.	96
Şekil 2.25: İznik çinisi.	96
Şekil 2.26: Kahramanlık, erillik anlamında kullanılan koç boynuzu motifi.	97
Şekil 2.27: II. Ahmet Çeşmesi ve İnce Minareli Medrese.	97
Şekil 2.28: Resim örneği.	105
Şekil 2.29: Sütun, pasta ve çizgi grafikleri görseli.....	106
Şekil 2.30: İnfografik örneği.	108
Şekil 2.31: Tablo destekli soru örneği (LGS ÖS, 2023, syf. 4).	110
Şekil 2.32: LGS sınavı 2017- 2018 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru (LGS ÖS, 2017).....	132
Şekil 2.33: LGS sınavı görsel destekli sınav sorusu (LGS 2018).	132
Şekil 2.34: 2018- 2019 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2019).....	134
Şekil 2.35: 2019- 2020 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2020).....	135
Şekil 2.36: 2020- 2021 eğitim-öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS 2021).....	136
Şekil 2.37: 2021- 2022 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2022).....	137
Şekil 2.38: 2022- 2023 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS,2023).....	138
Şekil 2.39: 2022- eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2023a).	139
Şekil 2.40: 2018 LGS sınavı görsel destekli Türkçe testi sorusu (LGS, 2018).	140
Şekil 2.41: LGS 2019 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 1 (LGS, 2019).	142
Şekil 2.42: LGS 2019 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 2 (LGS, 2019).	143

Şekil 2.43: LGS 2020 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 1 (LGS, 2020).	144
Şekil 2.44: LGS 2020 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 2 (LGS, 2020).	145
Şekil 2.45: LGS 2021 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi gerektiren soru örneği (LGS, 2021).	146
Şekil 2.46: LGS 2022 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 1 (LGS, 2022).	148
Şekil 2.47: LGS 2022 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 2 (LGS, 2022).	148
Şekil 2.48: LGS 2023 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 1 (LGS, 2023).	150
Şekil 2.49: LGS 2023 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 2 (LGS, 2023).	151
Şekil 2.50: 2018- 2023 LGS sınavlarındaki Türkçe testi ortalama doğru sayıları.	154
Şekil 2.51: <i>Görsel okuma</i> anahtar sözcüğü taraması anlık görüntüsü.	162
Şekil 2.52: <i>Görsel okuma</i> anahtar sözcüğü ile erişilen tez sayısı.	162
Şekil 2.53: <i>Görsel okuryazarlık</i> anahtar sözcüğü taraması anlık görüntüsü. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp , Erişim tarihi: 05 Nisan 2024).	164
Şekil 2.54: <i>Görsel okuryazarlık</i> anahtar sözcüğü ile erişilen tez sayısı. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp , Erişim tarihi: 26 Mayıs 2024).	165

TABLO LİSTESİ

Sayfa Numarası

Tablo 2.1: Dinleme-işitme farkı.	10
---	----

Tablo 2.2: Yazma süreçleri (Güneş, 2014, syf.169).....	23
Tablo 2.3: Düşünce yaprağı örneği, Akyol (2011, syf.38).	41
Tablo 2.4: Görsel okuryazarlığın bileşenleri (Petterson, 2013, syf. 5-7).	48
Tablo 2.5: Görsel iletişim süreci.....	49
Tablo 2.6: Görsel okuma öğretim modelleri (Güneş, 2014, syf.196).....	63
Tablo 2.7: Görsel öğeler ve görsel tasarım ilkeleri (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf.10).	67
Tablo 2.8: Çizgi çeşitleri (Özsoy ve Ayaydın, 2016, S.43).....	68
Tablo 2.9: Dalga boylarına göre bazı renkler (Altunay, 2013, syf.107).....	71
Tablo 2.10: Tam Öğrenme Süreci (Bloom, 2016, syf.11).....	77
Tablo 2.11: Barthes'ın düz anlam, yan anlam ayrımı (Barthes, 1979, syf.88).....	86
Tablo 2.12: Barthes'ın anlayışına göre göstergebilim-görsel okuma ilişkisi.	87
Tablo 2.13: Alımlama estetiği kutupları (Moran, 1988, syf.205- 206).	93
Tablo 2.14: Görsel izleme etkinlikleri (Akyol, 2011, syf.121-122).	102
Tablo 2.15: Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereçler (Demirel, 2000, syf.129-135).	102
Tablo 2.16: Görsel okuma ve sunu çalışmalarında kullanılabilecek görseller (Güneş, 2007, syf.252-258).....	103
Tablo 2.17: 2005- 2019 Türkçe dersi öğretim programında sınıf seviyelerine göre görsel okuma kazanım sayıları.	126
Tablo 2.18: 2015, 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanlarına Göre Görsel Okuma Kazanım Sayıları.....	127
Tablo 2.19: Farklı dönemlerdeki liseye geçiş sistemleri (Güven, 2018).....	129
Tablo 2.20: LGS alt testlerinin soru dağılımı (LGS YS, 2018).....	130
Tablo 2.21: LGS alt testlerinin ağırlık katsayıları (MEB LGS, 2018).	130
Tablo 2.22: LGS sınavı alt testlere göre örnek soru dağılımları (LGS ÖS, 2018).	131
Tablo 2.23: LGS sınavı 2018- 2019 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı.(LGS ÖS 2018; LGS ÖS, 2019 Bahar)	133
Tablo 2.24: LGS sınavı 2019- 2020 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS 2019a; LGS ÖS 2020)	134

Tablo 2.25: LGS sınavı 2020- 2021 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS, 2020a; LGS ÖS, 2021)	136
Tablo 2.26: LGS sınavı 2021- 2022 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS 2021a, LGS ÖS 2022).	137
Tablo 2.27: LGS sınavı 2022- 2023 eğitim- öğretim dönemi görsel desteki örnek soru sayısı(LGS ÖS, 2022a; LGS ÖS, 2023).	138
Tablo 2.28: LGS sınavı 2023- 2024 eğitim- öğretim dönemi görsel desteki örnek soru sayısı (LGS ÖS, 2023a; LGS ÖS, 2024).	139
Tablo 2.29: 2019 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2019).	141
Tablo 2.30: 2019 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2019).	143
Tablo 2.31: 2020 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2020).	144
Tablo 2.32: 2020 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2020).	145
Tablo 2.33: 2021 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2021).	146
Tablo 2.34: 2021 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2021).	147
Tablo 2.35: 2022 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2022).	147
Tablo 2.36: 2022 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2022).	149
Tablo 2.37: 2023 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2023).	149
Tablo 2.38: 2023 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2023).	152
Tablo 2.39: 2018-2023 LGS sınavlarındaki görsel destekli Türkçe testi sorularının yıllara göre genel ortalaması.....	152
Tablo 2.40: 2018-2023 LGS sınavlarındaki görsel destekli Türkçe testi sorularının tüm Türkçe testi soruları içerisindeki yüzdeleri.	152
Tablo 2.41: 2018-2023 LGS sınavlarında görsel destekli Türkçe testi sorularında kullanılan görsel türleri.....	153

Tablo 2.42: 2018-2023 LGS sınavlarında görsel destekli Türkçe testi sorularında kullanılan görsel türleri.....	154
Tablo 3.1: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf (Koza Yayın A.Ş.) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	173
Tablo 3.2: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	174
Tablo 3.3: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.	175
Tablo 3.4: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	176
Tablo 3.5: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf (Özgün Yayınları) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	177
Tablo 3.6: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	177
Tablo 3.7: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	178
Tablo 3.8: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.	179
Tablo 3.9: Ek 2 maddelerine göre uzman görüşü güvenilirlik tablosu.....	180
Tablo 3.10: Türkçe ders kitaplarının özellikleri.	182
Tablo 4.1: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırma çalışmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırma çalışmalar içerisindeki oranı.	187
Tablo 4.2: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırma çalışmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırma çalışmalar içerisindeki oranı.	188
Tablo 4.3: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırma çalışmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırma çalışmalar içerisindeki oranı.	189
Tablo 4.4: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırma çalışmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırma çalışmalar içerisindeki oranı.	189
Tablo 4.5: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırma çalışmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırma çalışmalar içerisindeki oranı.	190

Tablo 4.6: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.	190
Tablo 4.7: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.	191
Tablo 4.8: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.	191
Tablo 4.9: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/alıştırmalarının tüm kitaplardaki etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranı (%)	192
Tablo 4.10: 5-8 Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/alıştırmalarının tüm kitaplardaki etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranı (%)	192
Tablo 4.11: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'ın (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.....	193
Tablo 4.12: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nın (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.	195
Tablo 4.13: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'nın (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.....	196
Tablo 4.14: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri. .	197
Tablo 4.15: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'ın (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri..	198
Tablo 4.16: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.	200
Tablo 4.17: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.	201
Tablo 4.18: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.....	202
Tablo 4.19: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	203

Tablo 4.20: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nın (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	204
Tablo 4.21: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'nın (MEB) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	204
Tablo 4.22: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	204
Tablo 4.23: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf' ın (Özgün Yayınları) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	205
Tablo 4.24: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	205
Tablo 4.25: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	205
Tablo 4.26: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma etkinliklerinin farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.	205
Tablo 4.27: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	206
Tablo 4.28: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	208
Tablo 4.29: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	210
Tablo 4.30: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	211
Tablo 4.31: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	213
Tablo 4.32: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	214

Tablo 4.33: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	215
Tablo 4.34: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.	215
Tablo 4.35: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının üst düzey görsel okuma becerisi etkinlik/alıştırma oranlarına ilişkin bulgular.	217
Tablo 4.36: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'a (Koza Yayın A.Ş.) ait bulgular.	218
Tablo 4.37: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'na (Anıttepe Yayıncılık) ait bulgular.	219
Tablo 4.38: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'na (MEB) ait bulgular.	220
Tablo 4.39: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' ya (Anka Kuşu Yayınevi) ait bulgular.	221
Tablo 4.40: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'a (Özgün Yayınları) ait bulgular.	222
Tablo 4.41: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı' na (Dörtel Yayıncılık) ait bulgular.	223
Tablo 4.42: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'na (Ferman Yayıncılık) ait bulgular.	224
Tablo 4.43: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'na (MEB) ait bulgular.	224
Tablo 4.44: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının metin dışı bölümlerindeki üst düzey görsel okuma becerisi etkinlik/alıştırma oranlarına ilişkin bulgular.	224
Tablo 4.45: 5-8. sınıf ders kitaplarında dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilmiş görsel okuma etkinlikleri.	225

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar **Açıklama**

1.M, 2.M, ...	: 1. metin, 2. metin...biçiminde devam eden tema içi metin sırası
1.T., 2.T, ...	: 1., 2., 3... biçiminde sıralanan tema numaraları
A.G.	: Araştırmacı görüşü
B.T.B.B.D.	: Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi
B.T.B.B.D.	: Etkinliklerin/ alıştırmaların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi
D.K.	: Dilbilgisi konusu
G.O.E.S.	: Görsel okuma etkinlik/alıştırma sayısı
G.O.E.Y.B.	: Görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının yer aldığı bölüm
G.O.S.S.	: Görsel okuma becerisi soru sayısı
G.T.	: Görsel türü
G.T.S.	: Görsel türü sıklığı
LGS	: Lise Geçiş Sistemi
LGS ÖS	: Lise Geçiş Sistemi Örnek Sorular
LGS YS	: Lise Geçiş Sistemi Sınavı Yerleştirme Sonuçları
MEB ÖDSHGM	: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
MEB ÖP	: Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
T	: Toplam
T.D.B.	: Temel dil becerisi
T.N.	: Tema numarası
T.T.E.S.	: Temalardaki toplam etkinlik sayısı
TYÇ	: Türkiye yeterlilikler çerçevesi
U. G.	: Uzman görüşü
Ü.D.G.O.E.S.	: Üst düzey görsel okuma etkinlik/alıştırma sayısı

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL OKUMA EĞİTİMİNİN ANLAMLANDIRMA VE YORUMLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

NAZİME KARTAL

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi, Doktora Programı

Danışman : Prof. Dr.Yıldız KOCASAVAŞ

Görsel okuma becerisi teknolojik gelişmeler ve internet erişiminin yaygınlaşmasıyla birlikte bir iletişim biçimi olarak altın çağını yaşamaktadır. İnternet erişimli cep telefonlarının kullanımı ve dijital, sosyal paylaşım alanlarının artmasıyla sürekli paylaşılan ve okunan görseller yeni bir anlatma, anlama ve aktarım aracı olarak yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Görsel okuma becerisi bugün günlük yaşamda, iş yaşamında ve tüm eğitim kademelerinde hem bilgi edinimini kolaylaştırma hem de bilgiyi sunma aracı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde uygulanan sınavlarda artık birçok soru görsel destekleyicilerle verilmektedir. Ortaokul seviyesinde genellikle paragraf çözümleme ağırlıklı olan Türkçe soruları bugün grafik, tablo, şekil, resim gibi türlü görsellerle renklenmiş ve disiplinler arası anlayışla sayısal verilerle bezenmiş durumdadır.

Bu araştırmada Türkçe eğitiminde bir dil beceri alanı olan görsel okumanın temel nitelikleri, farklı alanlarla ilişkisi, Türkçe öğretim programlarındaki durumu, liseye giriş sınavlarındaki yeri ve görsel okuma becerisiyle alakalı alanyazındaki farklı araştırmalar incelenerek *Ortaokul*

Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisini kazandırma bakımından ne kadar yeterlidir? problem cümlesine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu problem cümlesi kapsamında doküman incelemesi araştırma yöntemiyle 2022- 2024 eğitim- öğretim dönemlerinde ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan 8 Türkçe ders kitabı amaçlı örneklem olarak seçilip ders kitaplarındaki etkinliklerin/alıştırmaların tüm etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranları, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri, barındırdıkları görsel çeşitleri, temel dil becerileriyle ve dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumları uzman görüşünden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada *Uzman Görüşü Toplantıları*’yla düzenlenen verilere Miles ve Huberman (1994) uzman görüşü istatistiği uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda ortaokul ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/alıştırmalarının tüm etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranları yetersiz bulunmuş ve etkinliklerin/ alıştırmaların çoğunun yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey basamaklarına göre düzenlendiği görülmüştür. Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde/alıştırmalarda tercih edilen görsel türlerinin zengin olduğu, ancak görsel türü kullanım sıklığının etkinliklere/alıştırmalara dengeli dağıtılmadığı belirlenmiştir. İncelenen Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi konularının öğretiminde de görsellerden neredeyse hiç yararlanılmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada bu bulgulara paralel olarak ders kitaplarındaki etkinlik/ alıştırmalara alternatif etkinlik/ alıştırma örnekleri üretilmiş ve gittikçe artan değeriyle görsel okuma becerisinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Haziran 2024, 322. sayfa.

Anahtar kelimeler:Görsel okuma, Türkçe eğitimi , Görsel okuma eğitimi

ABSTRACT

[Ph.D. THESIS]

**[INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE BOOKS IN THE CONTEXT OF
VISUAL READING SKILL]**

[Nazime KARTAL]

Istanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education, Doctorate Program

[Supervisor: Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ]

[The ability to read visually is experiencing a golden age with technological developments and the widespread use of the internet as a form of communication. With the use of internet-enabled cell phones and the rise of digital and social sharing spaces, images that are constantly shared and read have become an important part of life as a new means of expression, communication and transmission. Nowadays, visual literacy is used in daily life, business and at all levels of education to facilitate information absorption and to present information. Many questions in the exams in our country today are asked with visual aids and in secondary education, analysing paragraphs is usually the most important task. Nowadays, most Turkish questions are answered with various visual aids such as diagrams, tables, figures and pictures. It is colored and decorated with numerical data with an interdisciplinary understanding. Turkish questions, which are generally focused on paragraph analysis at the secondary school level, are today colored with various visuals such as graphs, tables, figures and pictures, and are adorned with numerical data with an interdisciplinary understanding.]

In this study, the basic characteristic of visual reading, which is an area of linguistic ability in this study, the basic characteristics of visual reading, which is a language skill area in Turkish education, its relation to various fields, its status in Turkish teaching programs, its place in high school entrance exam and various studies in the literature related to visual reading skills are examined. *How adequate Turkish secondary school textbooks in terms of the acquisition of visual reading skills.* An attempt was made to find an answer to the problem. Within the scope of this problem, 8 Turkish textbooks taught in secondary schools and İmam Hatip schools in the 2022-2024 school years were selected as a purposive sample using the document review research method. The image types and their relationships with basic language skills and grammar topics were analyzed based on expert opinions. In the study, Miles and Huberman's (1994) expert opinion statistics were applied to the data organized through Expert Opinion Meetings. As a result of the data obtained, it was found that the proportion of visual reading activities/exercises in secondary school textbooks is insufficient among all activities/exercises and that most activities/exercises are arranged according to the lower levels of Bloom's renewed taxonomy. In the research, it was found that the visual types preferred in the activities/exercises in Turkish secondary school textbooks were rich, but the frequency of using visual types was not evenly distributed among the activities/exercises. It was found that visuals were almost never used in grammar lessons in the Turkish textbooks studied. In parallel with these findings, the study created alternative activities/exercises to the activities/exercises in the textbooks and made suggestions for developing the increasingly valuable visual reading skill. |

June 2024, [322]

Keywords: Visual reading, Turkish education, visual reading training

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, sınırlılıkları ve temel tanımları açıklanacaktır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yeni yüzyılda gerçekleşen gelişmeler insan yaşamını hiç olmadığı kadar değiştirmiş, insanın bilgiye ulaşma, iletişim kurma, öğrenme, bilgi aktarma, eğlenme, finans gibi faaliyetlerini farklı ortamlara taşımıştır. İnternet ve akabinde gelişen sosyal ağlar ve sosyal medya bireyin çevresiyle etkileşim biçimini etkileyerek iletişimini zamandan ve mekandan bağımsız, sürekli ve interaktif hale getirmiştir. Teknolojik gelişmelerle bugünlerde altın çağını yaşayan bilgi; paylaşım alanını kitap sayfalarından tablet, bilgisayar ve televizyon ekranlarına hızlı bir geçişle taşımış, çoğalmış, çeşitlenmiş, kolay ve çabuk ulaşılabilir bir yığın haline gelmiştir. Yeni yüzyılda bilgiler sadece çoğalmak ve hızlanmakla kalmamış, renklenip görselleşmiştir.

Bilgi artık tek başına değil kavramların zihinde canlanmasını kolaylaştıran görsellerle birlikte sunulmaktadır. Bilgi gelişimi ve artışı beraberinde görsel üretimini arttırmış, gelişen ekran teknolojileri görselleri en başarılı biçimde verebilmenin yarısına girmiştir. Görseller artık her yerdedir ve bilgilere eşlik etmenin yanında artık tek başlarına da bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır. Sosyal medya araçlarındaki görsel akışlar, reklamlar, grafikler artık yaşamın bir parçası haline dönüşmüştür. Akıllı telefonlar kısa video ve zenginleştirilmiş fotoğraflarla bugün bireyin temel öğrenme, iletişim, eğlenme ve stres atma aracı haline gelmiştir.

Görsellerin yaşamın bu kadar içine girmesi onların doğru anlamlandırılıp yorumlanması sorununu da beraberinde getirmiştir. Hızlı ve kontrolsüz yayılan bilginin doğruluğu sorgulandığı gibi her gün, her dakika gözümüzün önüne saçılan görsellerin de doğruluğu ve gerçekliliği; gördüklerimin hepsi gerçek ve doğru mudur, iyi oluşturulmuş bir görsel nasıl anlaşılır, bize gösterilen fotoğraflar yönlendirici etkiler barındırmakta mıdır, değiştirilmiş ve eksik bilgi sunan görseller nasıl anlaşılır gibi sorularla sorgulanmalıdır.

Görsel okuma bu sorulara cevap arayan, hızlı çoğalan ve tüketilen görselleri çabuk ve doğru anlama yollarını gösteren, okuma gibi öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir dil becerisidir. Bugün pek çok ülke görsel okuma becerisini ayrı bir dil beceri alanı olarak kabul etmiştir (Güneş, 2013, syf.1). Günümüz eğitiminde bireyden beklenen araştırmacılık, sorgulayıcılık, eleştiricilik, yaratıcılık gibi özellikler görsel okuryazarlık öğrenilmeden gerçekleşmemektedir. Bugün kişinin eğitim yaşamında başarılı olabilmesi için ulusal ve uluslararası sınavlardaki görsel destekli soruları yorumlayıp anlamlandırabilmesi gerekmektedir. Çünkü özellikle son yıllarda yükselişe geçen görsel destekli sorular yalnızca sayısal derslerde değil sözel derslerde de hiç olmadığı kadar yer almış durumdadır. Öyle ki grafik, tablo gibi görsel araçlarla bezenmiş sözel soruların sayısal derslerden ayrılması zorlaşmıştır. Ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde 1.472.088 ortaokul öğrencisinin girdiği LGS sınavındaki Türkçe sorularının %25'i üst düzey bilişsel becerileri ölçen görsel içeriklerle tasarlanmıştır (LGS, 2020; LGS YS; 2020). Ancak aynı yıl okutulan MEB yayın evinden çıkan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı incelendiğinde kitabın "Etkinlik" başlığında yer alan 253 bölümden sadece 9'unda (%3,5) görsel okumayla ilgili üst düzey bilişsel beceri alıştırmalarına rastlanılmıştır (Eselioğlu ve diğ., 2020). Üstelik bu alıştırmaların hiç birinin üst düzey görsel okumayı geliştirecek niteliklere sahip olmadığı tespit edilmiştir (alıştırmaların %77,7'si yazma, % 22,2'si konuşma-yazma becerileriyle ilişkilendirilmiştir.). Ders kitapları yıllar içerisinde her ne kadar görsel okuma etkinliklerine yer vermeye devam etse de görsel okuma becerisi sınavlarda sorulan üst düzey bilişsel görsel soruların düzeyini yakalamada yetersiz ve görsel anlamlandırma, yorumlama becerilerini geliştirmede eksik kalmıştır. Sınavlar ve ders kitapları arasındaki bu düzey farklılığı ile görsel okumanın her geçen gün kazandığı değer Türkçe derslerinde daha fazla görsel okuma etkinlik modellerine ihtiyaç olduğunu gözler önüne sermektedir.

Sınavlardan ve eğitim yaşamından sonraki süreçte de görsel okuma, kişinin yaşamındaki ağırlığını korumaya devam etmektedir. Günümüzde şirketlerin işe alım sınavlarında kişinin bilgi ve tecrübelerinin yanında bu bilgileri görselleştirme yetenekleri de sınanmaktadır. Çünkü artık sadece bilgiyi öğrenmek değil bu bilgileri grafik, fotoğraf, resim, tablo gibi görsel araçlarla sunabilmek ve görsellerle dolu raporları doğru anlamak gerekmektedir. Harita okumak; sokakta, yolda panolardaki işaret ve levhaları anlayabilmek; yeni bir sanal görsel dil haline gelen imojileri doğru kullanabilmek; yaşamın her alanında karşılaşılan tablo ve grafikleri çözümleyebilmek, okullarda tüm derslere yayılmış görselleri anlamlandırabilmek ve görsel içerik üretebilmek için görsel okumayı öğrenmek gereklidir.

Ülkemizde görsel okuma eğitimi ana sınıfından başlayarak ilkokul ve ortaokul boyunca Türkçe dersleri bünyesinde verilmektedir. Ancak mevcut öğretim programları ve ders kitapları öğrencilerin iyi birer görsel okuryazar olmalarını sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (İşeri ve Baştuğ, 2016, syf.32). Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirecek eğitim, uygulama ve alıştırımların yetersizliği bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu çalışmada bahsi geçen bu eksikliğin ders kitaplarının analiziyle sistematik olarak ortaya koyulması ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ihtiyacı olan görsel okuma etkinlik, alıştırma ve uygulamaların belirlenmesi hedeflenmiştir.

Alanyazında görsel okumayla ilgili tez düzeyinde çalışmaların oldukça sınırlı olması da çalışmanın problem durumunu destekleyen bir başka durum olmuştur. Bugüne kadar Türkçe öğretiminde görsel okumayla ilgili yapılan araştırmalardan sadece üç adet doktora düzeyinde teze rastlanılmıştır. Bu tezlerden Erkan (2023), 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin eleştirel görsel okuma beceri durumlarını araştırdığı tezinde ebeveyn mesleği ve eğitim durumu, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, Türkçe dersi sınav başarıları, televizyon izleme sıklıkları gibi değişkenlerin eleştirel görsel okuma becerisine etkilerini değerlendirmiştir. Aydın (2020), tezinde Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Özşarı (2015) ise çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programının yapılandırılması ve etkililiğinin sınanması konusunu araştırmış; okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme sıklığı gibi değişkenlerin öğrencilere verilen eğitimin düzeyini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Özdemir Erem (2015) çalışmasında yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkilerini değerlendirmiştir.

Görsel sanal dünyayla bu kadar içli dışlı olan öğrencilerin bu dünyanın uyanık ve bilinçli bir kullanıcısı haline gelmeleri, derslerde ve sınavlarda karşılarına çıkan görsel okuma sorularını hızlı ve doğru anlamlandırabilmeleri ve iyi bir görsel okuryazar olabilmelerine fayda sağlamak için hazırlanmış bu çalışmanın hem öğrencilere hem de alanyazındaki bu boşluğa katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

1.2.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki görsel okuma alıştırımlarının durumunu belirlemektir. Ders kitaplarındaki alıştırımların analiziyle

öğrencilerin Türkçe dersi ile pek çok derste ve ususal/uluslararası sınavlarda kullandıkları görsel okuma becerisini geliştirmeleri ve üst düzey görsel okuma yeterliliğine ulaşmaları hedeflenmiştir.

1.2.2. Problemler

Ortaokul Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisini kazandırma bakımından ne kadar yeterlidir? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2.3. Alt Problemler

1. Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma alıştırmalarının kitap genelindeki alıştırmalar içerisindeki oranı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma alıştırmalarında kullanılan görsel türleri nelerdir?
3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinlikleri farklı dil becerilerine nasıl dağıtılmıştır?
4. Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma alıştırmalarının kitap genelindeki alıştırmalar içerisindeki oranları sınıf seviyelerine göre nasıldır?
5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma alıştırmalarında kullanılan görsel türlerinin sınıf seviyelerine göre durumu nasıldır?
6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinliklerinin farklı dil becerilerine dağılımı sınıf seviyelerine göre nasıldır?
7. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri nasıldır?
8. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri sınıf seviyelerine göre durumu nasıldır?
9. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
10. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu sınıf seviyelerine göre nasıldır?

1.3. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın kapsamı Türkiye'deki devlet okullarında okutulan;

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Sevim, 2023)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Çapraz Baran, Diren, 2019)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Yavuz ve Kahraman, 2019),

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2021)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı (Erdal, 2019),

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf (Erkal ve Erkal, 2019).

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2022),

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8.Sınıf Ders Kitabı (Saygı, 2023)'ındaki metin etkinlik, tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları ve metin öne çalışma bölümleri ve görsel okuma becerisi ile sınırlıdır.

1.4. TANIMLAR

Okuma: "Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç (Güneş, 2007, syf.127)."

Görsel okuma: "Görsel okuma; resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir." (Güneş, 2013, syf.3-4)

Görsel okuryazarlık: Görüntüleri yorumlama ve görüntü oluşturma yeteneğidir (Stokes, 2011, syf.10).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, yazma, okuma ve görsel okuma alanyazından yararlanılan bilgilerle ayrıntılı olarak açıklanacak, görsel okuma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, görsel okumanın neden önemli olduğu ve görsel okumanın görsel algı, tam öğrenme, çoklu zekâ, göstergebilim, çocuk edebiyatı, alımlama estetiği, görsel kültür ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisi ile ilişkisi irdelenerek belli başlı görsel türleri tanıtılacaktır.

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ

Sosyal bir varlık olan insan dünyadaki varlığını iletişim kurarak devam ettirebilmiş, başta hareketler ve seslerden oluşan iletişim biçimini zamanla sistemli hale getirmiştir. Seslerden örülü sistemlerin dilleri oluşturmasıyla da insanların birbiriyle etkileşimi artmış ve dil insanoğlunun geçmişten bu yana dünyayı anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayan yegane kaynağı haline gelmiştir. Farklı bölgelerde farklı şekillerde gelişen diller zamanla dünyayı daha iyi tanımak, bilgileri gelecek kuşaklara anlatmak, kayıt tutmak, öğrenmek, hatırlamak gibi amaçlarla yazılı hale getirilmiş, bilgi aktarımının gerçekleşmesiyle de günümüz bilgi toplumu düzeyine erişilmiştir.

Aslında insanoğlu toplum yaşamına geçtiğinde dil sistemini oluşturana kadar türlü yollar denemiş; ancak hiç bir yol sözlü iletişim kadar duygu ve düşünceleri etkili aktarmaya ve anlamaya yetmemiştir. İnsanlar dil sistemlerinin ortaya çıkmasıyla kendi beyan kabiliyetinin de farkına vararak bu özelliklerini geliştirmişleridir (Özbay, 2006, syf.41). Dil insanların birbirleriyle iletişimini diğer nesnelere ve eylemlere kıyasla çok daha açık ve hızlı gerçekleştirmelerini sağlamıştır (Eyüp, 2020, syf.139). Binlerce yıl içerisindeki aktarımla birlikte gelişen dil; bilginin hatırlanmasında, bazı şeylerin insan zihninde kavramsallaştırılmasında, insanların birbirleriyle fikir alışverişlerinde aktif ve fonksiyonel olarak kullanılagelmiştir (Onursoy, 2019, syf.23).

Dili bilgi aktarımını gerçekleştirmesi, iletişimi ve kavramsallaştırmayı sağlamasının yanında, çok görevli ve yaşayan bir varlık olarak değerlendirmek gerekmektedir. Ergin (2012, syf.13); *tabiiilik, canlılık, millilik ve sosyallik, seslilik ve ittifak*'ı dilin vasıfları olarak

belirtmiştir. Dil; vasıflarını dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel becerileriyle icra etmektedir. Konuşma ve yazma kişinin anlatma ve sosyallik ihtiyacını karşılarken okuma ve dinleme de dünyayı anlama ihtiyacını karşılamaktadır. Eyüp (2020, syf.139) dil becerileri içerisinde kişinin en çok kullandığı becerinin konuşma ve dinleme olduğunu söylemiştir. İnsanın sosyal ihtiyacını karşılamak üzere oluşan dil sisteminin günümüzde halen en çok bu ihtiyacı gidermek için kullanılması pek şaşırtıcı değildir.

İnsanın dünyaya bıraktığı her eser dilin sayesinde. İnsan dil ile düşünüp fikir ve bilgi üretmekte ve bunları kullanmaktadır. Dil, insanın bu dünyadaki varlığını koruyan en önemli yaşamsal araçtır. Dil konuşma ve dinleme becerileriyle insanları toplumsallaştırırken okuma ve yazma becerileriyle de sürekli geliştirmektedir. Okuma ve yazma becerileri dilin ürettiği değerleri kayıt altına alma ve bu değerleri sonraki nesillere aktarma rolünü üstlenmiştir. Yazının icadından sonra insanlığın gösterdiği hızlı gelişim bunu gözler önüne sermektedir. Çünlü sözlü hazine ne kadar güçlü olsun hiç bir vakit kalıcılık ve aktarım konusunda yazı kadar başarılı olamamıştır.

Fransız filozof Abelard, “Dil akıl tarafından yaratılmıştır ve akıı yaratır” demiştir¹. Zihin ve dil arasında birbirine bağımlı ve devamlı bir ilişki söz konusudur. Bireyin mevcut dil kaynağında yer almayan bir kavramı anlaması ve bu kavrama dayalı fikir üretmesine imkan yoktur. Demek ki kişinin dilini geliştirmesi aynı zamanda zihnini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Dilini iyi kullanan, bilgi hazinesi geniş ve yazı diline hakim kişilerin toplumdan her zaman bir adım önde olmalarının altında bu gelişimi aramak gerekmektedir. Çünkü insanoğlu dili ile düşünmekte, dili kadar düşünmektedir.

Günümüze dili her türlü istilaya açık hale getiren, yozlaştıran ve hızlı yayılımla yanlış dil kullanımlarını çoğaltan sosyal medya araçları insanın kendi zekasıyla ve binlerce yıllık emekle oluşturduğu dil sistemini ve dil ürünlerini geri döndürülemez kayıplara uğratmak üzeredir. Kuşaklar arası kültür aktarımının sekteye uğraması, kuşaklar arası iletişimin bozulması ve dolayısıyla nesiller arası kültürlenme sürecinin yavaşlaması bunun en önemli göstergelerindendir (Kocasavaş, 2020, syf.152-153). Bu yüzdendir ki dil eğitiminin bugün hiç olmadığı kadar üzerinde durulmalıdır. Çağın insanından beklenen araştıran, eleştiren, çok okuyan, sorgulayan ve yaratıcı nesillerin yetişmesi ancak dilin doğru, bilinçli ve kaidelerine uygun kullanımıyla gerçekleşebilmektedir.

¹ wikiquote.org., Erişim tarihi: 17 Nisan 2024

Yaşayan ve canlı bir varlık olan dili korumak ve onun beslenerek güçlenmesini sağlamak, toplumun düşünme gücünü ve belleğini kısacası, varlığını koruması manasına gelmektedir. Köklü geçmişle bugünlere gelen Türkçemizi korumanın ve geliştirmenin yolu temel dil becerilerinin uygulamalı etkinliklerle geliştirilmesinden geçmektedir. Türk dilinin sunduğu eşsiz olanaklar bu gelişimin sağlanması için sonsuz fırsatlarla doludur. Ali Şir Nevai, “Türkçenin derinliklerine dalınca, gözlerime on sekiz bin evrenden daha yüksek bin evren göründü.” demiştir. Türk dilinin bu zenginliklerinin keşfedilip aktarımının sağlanması, Türkçeyi bulunduğu noktadan daha ileri noktalara taşımakla kalmayacak, toplumun muhayyile gücünü de geliştirecektir.

2.1.1. Dinleme

Türkçe dil becerilerinden dinleme, okuma becerisiyle birlikte anlama becerilerini oluşturmaktadır. Dinleme okumanın aksine çoğunlukla edimi anne karnından itibaren bir çaba göstermeden gerçekleştiği için durağan bir beceri olarak görülmektedir. Halbuki dinleme işitmeyle birlikte anne karnında başlamakla birlikte zihindeki bağlantı işlemleriyle sürekli gelişen aktif bir süreci ifade etmektedir. Bireyin dünyaya açtığı ilk penceresi olan dinleme, bünyesinde toplumsal, bilişsel, ahlaki ve fiziksel unsurlar barındıran çok yönlü bir dil becerisidir.

Dinleme dört temel dil becerisinin içinde en önce öğrenilen ve en çok kullanılanıdır. İnsan hayatı boyunca iletişim kurmak, anlamak, öğrenmek için sürekli dinlemektedir (Güneş, 2014, syf.80; Ünal, 1999, syf.66). Dinleme doğuştan gelen ve zamanla gelişen bir beceridir. Dinledikçe farklı duyguları, bilgileri tanıyan insan, zamanla bunları yorumlayıp içselleştirerek kendisini zenginleştirmektedir (Sarıkaya vd., 2022, syf.149). Dinleme, dil becerilerinin ve eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü kişi okula başlayana kadar anlama becerilerinden sadece dinlemeyi kullanmaktadır. Anlamak, öğrenmek ve yaşamda mutlu olabilmek için iyi bir dinleyici olmak şarttır (Kardaş, 2020, Ön Söz).

Dinleme, önemli bilgi edinme araçlarından birisidir. Günlük hayattaki öğrenmelerin çoğu dinleme ile gerçekleşmektedir. Öğrenciler okul öğrenmelerinde genellikle dinlemektedirler. Çünkü ne kadar eleştirilse de öğretmenlerin diğer öğretim yöntemlerinin yanında ya da bir öğretim yöntemi olarak sık sık başvurdukları yöntem taktır (anlatım) yöntemidir. Bu bakımdan dinleme becerisini etkin kullanamayan öğrencilerin öğrenmeleri eksik kalmakta ve akademik başarıları düşmektedir. Dinlemenin doğru yapılmaması konuşma, yazma ve okuma becerilerini de olumsuz olarak etkilemektedir. Sadece eğitimde değil bireyin

iletişim başarısında da dinlemenin payı büyüktür. Arkadaş edinme, sohbeti devam ettirebilme iş yaşamındaki bilgi alışverişini sürdürebilme gibi durumlarda dinleme becerisini iyi kullanabilmek oldukça önemlidir ( zbay, 2006, syf.47-51).

İnsanın anlaşılma ve duyulma ihtiya ı ancak etkin bir dinlemeyle gerçekleştirilebilmektedir. Yargılanmadan ve yaftalanmadan dinlenmek ve doğru anlaşılmak kişinin iyi dinlenildiğinin en önemli kanıtlarındandır (Cihangir ve  ankaya, 2011, syf.16). Başarılı bir dinlemenin anahtarı; dikkati konuşan kişiye verebilmek, konuşan kişinin bakış açısını analiz edebilmek ve konuşan kişiyi var olduğu bişimiyle onaylamaktan geçmektedir (Cihangir ve  ankaya, 2011, syf.16-20). İçten bir dinlemeyle konuşan kişiye anlaşıldığını hissettirmek iletişimin devamlılığı açısından da çok önemlidir.

İnsanlar dinleme faaliyetini öğrenme, anlama, iletişim vb. gibi çok çeşitli amaçlarla gerçekleştirebilmektedir. Bazen dinleme herhangi bir konuda bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hadiseleri kritik etmek, eleştiri almak, başka insanların deneyimlerinden istifade etmek, bazen de insanlarla iletişim kurmak, insanlara yardım etmek, konuşan kişilerin düşüncelerini anlamak ve değerlendirmek için yapılabilir ( zbay, 2006, syf.47).  z’e (2011, syf.156- 159) göre bilgi edinmek için yapılan dinlemede kişi içeriğe ait olgularla ilgili fikirleri ayırt edebilmeli, bilgileri sorgulayabilmeli ve içerikle ilgili gerekli-gereksiz düşünceleri fark edebilmelidir. Karşılıklı konuşmalarda ise kişi dinlerken fikirleri tasnif edip değerlendirebilmeli ve konuşan kişiye geri bildirim yapabilmelidir. Radyo, televizyon gibi araçlarla yapılan dinlemelerde kişi öncelikle dinleme amacını belirlemeli ve bir ön hazırlık süreci yürütmelidir. Kişinin sesli okuma esnasındaki dinlemelerinde öncelikli hedefi dikkatini yoğunlaştırmak olurken; temsil, söz korusu gibi etkinliklerdeki dinlemelerinde ise odağı sanat eseri ve estetik öğeler olmalıdır.

G r ld ğu gibi dinleme bir amaç dahilinde gerçekleşmektedir. Dinlemek “İşitmek için kulak vermek” tir.² Dinlemek için ön koşul işitmeyi istemektir. Dinlemede kişi duyduğu seslere dikkatini verebilmeli ve bu sesleri anlamlandırıp değerlendirerek doğru tepkiyi oluşturabilmelidir (Yazıcı 2021, syf.15). Epçaçan (2013, syf.335) kişinin seçme  zg rl ğuyle amaçlı ve istekli olarak gerçekleştirdiği bu becerinin kapsamlı, karmaşık, aktif bilişsel süreçler gerektiren çok boyutlu zihinsel bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Epçaçan’a göre dinleme işitmeyi de içerisine alan uyarıcıdan gelen iletileri anlama ve yorumlama çabasıdır. Demirel

² sozluk.gov.tr., Erişim tarihi: 11 Mart 2024

(2000, syf.35) mesajların ancak bu yorumlama çabasıyla pürüzsüz olarak algılanabileceğini söylemiştir.

Dinlemenin amaçlı ve istekli gerçekleştirilen bir beceri olması onu işitmeden ayırmaktadır. Çünkü işitme hiç bir gayrete gerek olmadan gerçekleşen edilgen bir beceridir. İşitme dinlemenin bir ön koşulu fiziki bir gerekliliğidir. Bu bakımdan işitme sürekli ve öncelikli bir yeti, dinleme ise ikincil ve sürekli olmayan bir davranış özelliği göstermektedir (Eyüp, 2020, syf.141). İnsan her sesi işitir; fakat bunların hepsini dinlemez. Aslında fizyolojik olarak dinlenen her ses beynin dinleme merkezine ulaşmakta ve orada ayrıştırılmaktadır. Ancak işitme merkezi sadece dinlenmek istenen seslere tepki vermektedir. Beyin bu tepkiyi seslerin çağrışımlar yoluyla önceki deneyimlerle ilişkisini anlamlandırarak gerçekleştirmektedir (Özbay, 2006, syf.44- 46).

Ünalın (1999, syf.66) dinleme- işitme farkını şöyle ifade etmiştir:

Tablo 2.1: Dinleme-işitme farkı.

<i>İşitme</i>	<i>Dinleme</i>
Kişinin iradesi dışında kulağı aracılığıyla beynine giden, her türlü ses unsurudur.	Kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür.
İnsan her şeyi işitebilir	İşitilen her ses dinlenmeyebilir.
Doğal bir sürecin sonucudur.	Dikkat ve seçiciliğin söz konusu olduğu, öğrenilmesi gereken bir beceridir.

Dinleme için sürekli ve öncelikli bir yeti olan işitmeden sonra beyinde işitilenleri anlamlandırmak için bir dizi işlem başlamaktadır (Doğan, 2020, syf.1). İşitilen sesler arasından seçilenler “işitme- yorum alan” denilen bir bölgede daha önce o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beyindeki dinleme merkezi tarafından değerlendirilmektedir (Ünalın 1999, syf.66-67):



Şekil 2.1: Dinleme süreci

Genellikle diğer dil becerilerine göre daha pasif bir eylem gibi görülen dinleme becerisinde yukarıda görüldüğü gibi tanıma, değerlendirme, seçme gibi bir dizi zihinsel işlem

devreye girmektedir. Zihinde seslerin doğru organize edilebilmesi ve seslerle ilgili bağlantıların kurulabilmesi dinlemeyi öğrenmekle gerçekleşmektedir. Herkes dinler ama önemli olan iyi dinlemektir. Bireyin sosyal yaşamındaki başarısında iyi bir dinleyici olmasının yeri yadsınamaz. Aynı biçimde çocuklar okul öncesi evlerinde ve ilkokul yıllarında sadece dinleme yoluyla öğrenmektedirler. Beyinde sonraki öğrenmeler için ön koşul olacak bağlantıların iyi kurulması ancak bu dönemdeki doğru dinleme yollarının bilinmesiyle gerçekleşebilmektedir (Eyüp, 2020, syf.140).

Beyindeki işlemlerin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için dinlemenin de okuma, yazma ve konuşma gibi öğretilmesi gerekmektedir. Bireyin ilk eğitim yuvası olan ailede ve okullarda dinleme üzerine yapılan her etkinlik öğrenci başarısı için önemli bir faaliyet olarak değerlendirilmelidir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013, syf.246). Çünkü birey hayatı boyunca bilgi edinmek için birincil kaynak olarak dinlemeyi kullanmaktadır (Kardaş, 2020, syf.10). Özbay (2006, syf.43), dinlemeyi etkin kullanan, anlatılan bilgileri iyi dinleyen öğrencilerin bu bilgileri daha çabuk öğrendiklerini ve doğru bağlantılarla bu bilgileri hafızalarında daha uzun süre saklayabildiklerini ifade etmiştir.

Ana okulları ve birinci sınıflarda okuma öğrenilene kadar anlama becerisi sadece dinleme ile gelişmektedir. Bu kritik süreçte okul öncesi anne babalar ve okulla birlikte öğretmenler çocuklara iyi dinleme örnekleri sergileyerek model olmalıdırlar. Öğretmenlerin ve ailelerin çocuklarla göz teması kurarak, dinleme ortamını düzenleyerek dinlemeleri onlara doğru dinleme davranışlarının yanında karşısındaki kişiye değer verme ve etkili iletişim kurma gibi becerileri de kazandıracaktır. Dinleme esnasında sorular sorarak konuşan kişinin doğru anlaşıldığının kontrol edilmesi de bu dönemde kazanılacak önemli davranışlardandır.

Ortaokul seviyesine gelen bir öğrenci ortalama 30- 40 dakikalık bir konferansı, dinletiyi, vb.'ni dinleyecek ve anlayabilecek seviyeye gelmelidir. Dinleme, anlama becerileri bünyesinde Türkçe dersi kapsamında ele alınsa da öğrencilerin tüm derslerindeki öğrenmelerinde kullandıkları temel bir beceridir (Özbay, 2006, syf.67). İyi bir dinleyici olabilmek konuya yeterinde ilgi çekilmesine, dinlemenin bir amaca dayanmasına ve dinleme için gerekli koşulların elverişli olmasına bağlıdır. Çok soğuk veya sıcak bir ortamda ya da ışık ve sesin rahatsız edici olduğu durumlarda yapılan dinlemelerde başarıya ulaşılması olanaksızdır (Öz, 2011, syf.155).

Bazen konuşma ne kadar başarılı olursa olsun sağlıklı bir dinleme gerçekleşemez. Bu da iletişim sürecindeki mesajı alan kişi yani dinleyici ile ilgili olabilmektedir. Dinleyici iyi bir dinleme için en başta iyi işitebilir bir kulak yapısına da sahip olmalı, iyi duymanın yanında

zeka seviyesi de dinleyeceği içeriği anlamaya yetmelidir. Çünkü zeka seviyesi ile dil gelişimi arasında bir paralellik bulunmaktadır. Ayrıca dinleyicinin öğrenmeyi/anlamayı gerçekleştirebilmesi için dinleyeceği konuya motive olması, dinleme amacını belirlemesi ve dinlemede dikkatini sürekli canlı tutabilmesi gerekmektedir (Özbay, 2006, syf.54- 58). Akyol (2011, syf.1-2) bu anlamda öğretmenlerin derslerde göz kontağı kuramayan, aşırı hareketli ya da ders esnasında dikkat dağıtıcı konuşmalar yapan öğrencilere dikkat etmelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü tüm öğretimlerde olduğu gibi dinlemeyi öğretmede de bireysel farklılıklar önem arz etmektedir. İşitme ile ilgili problemler, zihinsel yetersizlikler ve bazen de fiziki ortamdan kaynaklı aksaklıklar dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir.

Dinleme ortamında dikkate alınması gereken faktörlerden birisi de dinleme süresidir. Uzun ve aralıksız konuşmalar ister istemez dikkatin dağılmasına ve dinlenme süresinin kısalmasına yol açmaktadır. Konuşmacı dinleyenlerin nabzını ses tonu ve konuya dikkat çeken vurucu cümlelerle canlı tutabilmeyi başarmalıdır. Bazen konuşmanın içeriği de dikkatin dağılmasına yol açabilmektedir. Dinleyenlerin seviyesinin üzerinde kelimeler barındıran, ön bilgilerle bağlantı kurulması zor içerikler dikkatin kolay dağılmasına neden alabilmektedir (Özbay, 2006, syf.54- 62).

İyi bir dinlemede görüldüğü gibi hem dinleyici hem konuşmacı hem ortam hem de dinlenen materyal etkili olmaktadır. Bunlardan başka dinlemenin hangi türde yapıldığı da dinlemenin başarısında belirleyici olmaktadır. Çünkü her dinleme türünün kendine özgü bir dinleme metodu bulunmaktadır. Örneğin aktif ve katılımcı bir dinleme yapılacaksa birey dikkatini konuya daha fazla yoğunlaştırmalı, dinlenen konunun belirli noktalarını öğrenmek isteyen bir birey ise konuşmanın yalnızca seçeceği bölümlerine dikkat etmelidir. Kişi eğer rahatlamak için dinliyorsa kelimeler yerine ritme odaklanmaktadır.

Dinleme becerisi temelde etkili ve etkisiz dinleme biçiminde gerçekleşmektedir. Etkili dinlemede birey dikkatli, aktif, katılımcı, çözümleyici, empatik, derinlemesine, yargısız ve eleştirel bir dinleme gerçekleştirirken; etkisiz dinlemede yetersiz, kalıplaşmış, yüzeysel, görünüşte, seçerek, duyguya saplanarak savunucu ya da tuzak kurucu dinleme yapmaktadır (Cihangir ve Çankaya, 2011, syf.34). Akyol (2011, syf.20), dinleme eğitiminin dinleme çeşitlerine göre planlanmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Çünkü farklı dinleme türleri dinleme amacını dolayısıyla tekniklerini değiştirmektedir. Örneğin ayırt edici dinlemede dikkat sesleri ve beden dilini ayırt etmeğe yönlendirilirken estetik dinlemede dinlenenle rahatlamaya ve haz almaya odaklanılmaktadır. Eğer birey transfer edici dinleme yapıyorsa mesajı doğru

anlama üzerinde dururken eleştirel dinlemede mesajı yorumlamaya ve değerlendirmeye öncelik vermektedir. Birey terapötik dinleme yapma durumunda ise sempati duyma özelliğini devreye sokmaktadır.

Güneş (2014, syf.93-95) önceleri sadece güzel konuşmayı öğrenme amaçlı yapılan dinleme etkinliklerinin dinlemenin anlama, sorgulama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel unsurlarına odaklanılması sonucu değiştiğini vurgulayarak iyi bir dinleme eğitiminin üç aşamada gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. *Dinleme Öncesi, Dinleme Sırası ve Dinleme Sonrası* şeklinde sıralanan aşamalarda öncelikle dinlemeye zihinsel olarak bir hazırlık yapılmakta, sonra ön bilgiler devreye sokularak dinlenenlerle ilgili anlaşılma süreci başlatılmaktadır. Dinleme sonrası aşamada ise tüm dinlenenler bir değerlendirmeden geçirilmektedir. Görüldüğü gibi dinleme becerisi hazırlıksız ve anlık gerçekleşip sonlanan bir beceri değildir. Dinleme ile ilgili zihinde gerçekleşen işlemlerin kalıcı olması için dinleme süreci bir plan dahilinde yürütülmeli, dinleme sonlandığında hatırlamayı sağlayabilecek zihinsel stratejiler tamamlanmalıdır.

Günümüzde dinleme metinleri ve teknikliklerine Türkçe kitaplarındaki her üniteye yer verilmektedir. Ancak öğretmenler bu metinlerle sınırlı kalmayarak güzel konuşma ve dinleme örnekleriyle öğrencileri dinlemeye motive etmeli ve üniteye dinleme etkinliklerini ders akışına göre çeşitlendirmelidir. Öğretmenler sergileyecekleri sabırlı, tarafsız ve derinlemesine dinleme örnekleriyle de öğrencilerine model olmalıdır. İlk dersten okul çıkışına kadar sürekli dinleme yapan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaları en başta derinlemesine, dikkatli ve aktif dinlemeyi öğrenmeleriyle mümkün olabilmektedir.

İyi ve dikkatli bir dinleyici olmak; nerede, nasıl ve hangi yöntemlerle dinleyeceğini bilmek bireye yaşamında hem iletişim, hem öğrenme, hem de anlama hususunda büyük yarar sağlamaktadır. Kişi iyi bir dinlemeyle toplumla etkileşimini sağlıklı olarak sürdürürken bir taraftan da kendisini zenginleştirmektedir. İyi dinleyiciler kendilerini de iyi dinleyip değerlendirebilenlerdir. Hiç dinlemeden sürekli konuşan kişilerin hem kendilerini hem karşılarındaki kişileri tanıma ve anlama durumları yetersiz kalmakta, toplumda yer edinmeleri zorlaşmaktadır.

Günümüzde dinlemeyi bilmek toplumsal kabul ve saygıyla da ilintilidir. Pek çok toplum dinlemeyi bilmeyi kişinin diğer özelliklerinin yanında bir değer kabul edip nezaket göstergesi olarak değerlendirmişlerdir. Türk toplumunda da çok eski zamanlardan beri dinlemeyi bilmek övünülecek bir davranış olarak görülmüştür. Yusuf Has Hacıp Kutadgu Bilig’de dinlemeyi şöyle övmektedir:

Çok söylemekle insan âlim olmaz; çok dinlemekle âlim baş köşeyi bulur.
 Her sözü dinle fakat hemen inanma; gönül sırrını açma, onu sımsıkı sakla.
 Ey iyi nizam sahibi, dinlemek söylemekten daha iyidir.
 Çok söz söylememeli, daha çok dinlemeli ve düşünmelidir.
 İnsan dinlemekle âlim olur; çok söz söylemekten insanın başı gider (Yusuf Has Hacıp, 2006).

Toplumsal bir değer olarak görülen dinleme becerisi kişinin tüm dil becerilerine kaynak sağlayan bir beceridir. Günümüzde kişi çok zorlanmadan türlü dinleme araçlarıyla pek çok bilgi edinip kendisini geliştirebilmektedir. Kendisini zenginleştiren kişi özünde duyduğu anlatma ihtiyacıyla konuşma ve yazma yoluna başvurarak bu becerileri de geliştirmektedir. Dinleme becerisi anlamının ön koşulu olarak insanın kendisini gerçekleştirmesi için aktif ve bilinçli olarak kullanması gereken bir beceridir. Dinleme becerisinin en dikkatli kullanılması gereken zaman ise konuşma anıdır. Sonraki bölümde insanın kendisini dışı vurum vasıtası olan konuşma eylemi anlatılacaktır.

2.1.2. Konuşma

Konuşma bireyin dil edinimi sürecinde dinlemeden sonra edindiği ikinci, anlatma becerilerinden ise ilk kazanılanıdır. Anne karnında duyma becerisini edinen birey doğar doğmaz bir ifade sürecine girmektedir. Başta ağlama, bağırma, harfleri söyleme şeklindeki bu ifadeler kısa süre sonra hecelere ve sözcüklere bürünmektedir. Beden- zihin gelişimi ile birlikte ilerleyen bu süreç bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir. İnsanoğlu yaşamak için sürekli dinlemek ve konuşmak mecburiyetindedir. Kişinin iletişim başarısı büyük ölçüde konuşmaya bağlıdır. Dinlemeyle karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlayan bireyin aynı biçimde kendisini tam, düzgün ve doğru anlatabilmesi için sözlü iletişiminin kuvvetli olması gerekmektedir.

Konuşma kavramını sosyal bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayıran belki de en önemli özelliklerinden biri olarak düşünmek gereklidir (Kurudayıoğlu, 2003, syf.287). Birey iletişim kurmak üzere programlanmış olarak dünyaya gelmekte; duygularını, düşüncelerini, isteklerini, sorunlarını, bilgisini ve daha bir çok özelliğini çevresiyle paylaşmak ve çevresindekileri de tanımak istemektedir. Bireyin bu tanıma sürecinde yoldaşı olan önemli kanallardan biri konuşmadır. Taşkaya (2021, syf.43), konuşmanın en önemli iletişim ve etkileşim aracı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Çünkü konuşma sayesinde insanlar hiç zorlanmadan kendilerini ifade etmektedirler. Konuşma yetisinden mahrum ya da konuşma

yeteneğini kaybetmiş kişilerin işaret dilini kullanırken ya da işaret dilini bilmeyen ve duyamayan bireylerin yüz ve vücut hareketlerini kullanırken ne kadar fazla çaba gösterdikleri ortadadır. Konuşma insanın kendisini dışa vurmasında kullandığı en etkili kanaldır.

Konuşma yalnızca toplum tarafından üzerinde anlaşılmış sözcüklerin seslerini çıkarmaktan ibaret değildir. Kurudayıoğlu (2003, syf.288) konuşmanın; ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi unsurlarla örülmüş çok yönlü bir beceri olmasına dikkat çekmiştir. Gülçiçek (2021, syf.35) konuşmanın insanı sosyalleştiren tarafını irdelemiştir. Güneş (2014, syf.105-106) konuşmayı kişilerin yaşamla bağ kurmasını sağlayan en etkili yol olarak nitelendirmiş ve dil, duygu, düşünce, ses, beyin ve konuşma organları arasında gerçekleşen karmaşık işlemler barındırdığını vurgulamıştır. Güneş'e göre (syf.105-106), konuşma, toplumda üzerinde anlaşılan sözcüklerin ötesinde bir düşünme eylemidir. Konuşmaya sesli düşünme denmesi de bundan dolayıdır. Öz (2011) konuşmayı Türkçe öğretiminin temeli saymıştır. Öz'e (2011) göre konuşma okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarının da kaynağıdır. Konuşma dil derslerinin yanında tüm derslerin de önemli bir parçasıdır.

Konuşma basit bir seslendirme işlemi değildir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma, zihinde başlamaktadır (Güneş, 2014, syf.106). İşitme organlarıyla beyne iletilen sesler zihinde işlenerek konuşmaya veri hazırlamaktadır (İlhan, 2019, syf.179). İşitilemeyen seslerin anlaşılıp ifadesi mümkün olamayacağından konuşma sürecinde doğru işitme önem arz etmektedir. Konuşma esnasında her konuşmacı aynı zamanda iyi bir dinleyici olmak zorundadır. Konuşmanın anlık ve refleks yönü bunu zorunlu kılmaktadır. Dinlenenleri anlamlandırıp anında yanıt vermek, planlanmayan durumların üstesinden gelmek iyi bir konuşmada sürekli yapılan işlemlerdendir (Arslan ve Yaylı, 2021, syf.9; Ünal, 1999, syf.112).

Bir çok organın eş zamanlı çalışmasıyla gerçekleşen konuşma eyleminde rol alan önemli organlardan biri de beyindir. Beyin konuşma ile ilgili tüm fiziksel unsurların yöneticisi durumundadır. Beyinde konuşma broca ve wernicke alanlarında işlenmekte; bu bölgelerde semantik, sentaktik, morfolojik, fonolojik ve fonetik düzlemler konuşma esnasında sürekli olarak bilgi alışverişinde bulunmaktadır (Gülçiçek, 2021, syf.35-42). Konuşma sürecinde zihinsel işlemler şu sırayla gerçekleşmektedir.

- Öncelikle zihindeki mevcut bilgiler gözden geçirilerek konuşmanın amacı, yöntemi ve kapsamı belirlenir.
- Konuşmada kullanılacak bilgiler seçilir.
- Konuyla ilgili bilgiler sınıflama, ilişki kurma, eşleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme işlemleriyle düzenlenir.

- Düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere, seslere dönüştürülür (Güneş, 2014, syf.106).

Zihinde gerçekleşen tüm bu işlemlerden sonra konuşma ses, diyafram, akciğer, gırtlak, ses telleri, ağız bölgesi organları, solunum ve soluk-nefes ile vücut bulmaktadır (Ünal Topçuoğlu ve Özden: 2019, syf.2-3). Bu organlar işitme organlarıyla birlikte konuşmanın fiziksel yönünü oluşturmaktadır. İyi bir konuşma için bu organların sağlıklı ve eşgüdüm içerisinde çalışması gerekmektedir. Ses tellerindeki bir yıpranmadan dolayı kısık, çatallanmış, boğuk seslerle yapılan ya da akciğerlerdeki bir sağlık sorunundan dolayı geniş duraklamalar barındıran konuşmaların, ifadelerin gücünü ve dolayısıyla konuşmanın başarısını düşüreceği aşîkardır.

Konuşmada sesin oluşması ciğerlere alınan hava, karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların ortaklığıyla gerçekleşmektedir. Bu ortaklıkta sesi başlatan unsur soluk iken sesi biçimlendiren unsurlar ağırlıklı olarak ağız ve boğaz organlarıdır. Sesin oluşumunda görev alan organların hiç biri gelişigüzel çalışmamaktadır. Sese konuşma biçiminin verilebilmesi için kişinin soluk alış verişini düzenlemesi ve heceleri düzgün boğumlaması gerekmektedir (Özbay, 2006, syf.90).

Konuşma esnasında ses durmadan yükselmekte, alçalmakta, sertleşmekte, yumuşamakta, incelmekte ve kalınlaşmaktadır. Sesin bu farklı titreşimlerden oluşan biçimlerine ton denilmektedir. Konuşurken sesin tonunun ayarlanabilmesi önemlidir. Küçük bir gruba ve küçük bir mekanda bilgi verme amaçlı yapılan bir konuşmada konuşmanın tonunu yüksek ve sert tutmak konuşmanın başarısını olumsuz anlamda etkilemektedir. Yine nefes duraklamalarının konuşmanın ahengine uygun yapılmaması ya da uzun süre soluk almadan yapılan konuşmalar konuşmanın başarısını düşürmektedir. Bunların dışında konuşmada anlamlı susuşları oluşturan ritim ve bazı hece ve kelimelerin önemini belirtmek için farklı tonlamalarla yapılan vurgu işlemleri de konuşmanın anlaşılması ve başarılı olmasında oldukça etkilidir (Özbay, 2006, ssyf.90- 94).

Konuşmanın başarısında konuşan kişinin heyecanı, özgüveni, korkusu, konuşmaya yönelik motivasyonu, bilgi birikimi, kelime hazinesi ve genel kültürü de etkili olmaktadır. Konuşma kişinin halihazırda var olan bilgi hazinesinin ifadesidir. Yetersiz bilgi veya ifade edilecek konu ile ilgili yetersiz çalışma konuşma motivasyonunu düşürmekte, özgüvensiz bir konuşmaya neden olmaktadır. (Karadoğan, 2020, syf.127- 128). Konuşmada ses organları arasında gözlenen ahenk ve denge kişinin konuyla ilgili ön bilgisinden ve kelime hazinesinden

etkilenmektedir. Kişi konuşacağı konu hakkında kendisini yetersiz hissettiğinde daha fazla heyecanlanarak korkusunu arttırmakta ve kullandığı seslerin ahengini bozmaktadır.

Bazı konuşmaların başarısını konuşan kişiden ziyade ortam ve dinleyiciler belirlemektedir. Ortamın olumsuz bir atmosferinin olması, soğuk- sıcak olması, aşırı kalabalık olması, ortamda çok az dinleyicinin olması ya da dinleyici kaynaklı parazit seslerin olması ve konuşma esnasında mekanın terk edilmesi gibi durumlar konuşmacının motivasyonunu düşürebilmektedir (Karadoğan, 2020, s.129). Konuşma etkileşimli gerçekleşen bir eylemdir. Konuşmacının etkileşim unsurlarına hakimiyeti konuşma konusu ya da dile hakimiyeti kadar önemlidir. Konuşmada en önemli etkileşim unsurlarından birisi dinleyicidir. Dinleyicilerin anlayamadığı ve dikkatini çekmeyen bir konuda ne kadar etkili konuşulursa konuşulsun konuşma amacına ulaşmayacaktır.

Konuşma jest, mimik, tonlama, vurgulama, duruş biçimi, nefes alıp verme biçimi, göz hareketleri, konuşma hızı, duraklama gibi tamamlayıcı öğelerle de yakından ilişkilidir (Güneş 2014, syf.105- 106). Konuşurken seslerin hangi tonda çıktığı, yüz ifadesi, vücut dili, vurgu gibi öğeler konuşmadaki sözcüklerin anlamını, dolayısıyla etkileşimi etkilemektedir. Mehrabian (1971) iletişimle ilgili çalışmasında mananın kelimelerin gerçek anlamından (% 7) çok, kişinin konuşma esnasındaki ses tonu (%38) ve yüz ifadesinden (%55) etkilendiği sonucuna varmış ve bunu “%7-%38-%55 kuralı” olarak isimlendirmiştir. Karşısındaki kişiye hak verdiğini çatık kaşla, asık bir suratla ve sert bir ses tonuyla söyleyen bir kişi bu olumlu ifadeyi beden diliyle kolayca olumsuzla çevirebilmektedir.

Neredeyse tüm beden bir ortaklık içerisinde ortaya koyduğu konuşma eylemi aynı zamanda bir sanattır. Güzel konuşan kişiler bilgilerini ve birikimlerini bu konudaki ustalıklarıyla adeta bir sanatçı gibi işlemekte, konuşmaları da tıpkı bir sanat eseri gibi rağbet görmektedir (Akbayır, 2014, syf.4). Tarihte pek çok lider sözün gücünün farkına varıp bu alanda kendisini geliştirmiştir. Günümüzde de güçlü bir konuşma, bireyi hem sosyal yaşamında hem de iş yaşamında başarıya götürmektedir. Bugün iş dünyasındaki pek çok şirket kişilerin konuşma yeteneklerini sınamak için sözlü mülakatları bir eleme yöntemi olarak kullanır hale gelmiştir (Kurdayıoğlu, 2003, 288).

Güzel konuşabilmek kolay bir iş değildir. Aynı anda konuşmanın tüm öğelerine hakimiyeti gerektirmektedir. İyi bir konuşmada seslerin meydana gelmesinde rol oynayan tüm zihinsel ve fiziksel unsurlarla birlikte konuşmanın tamamlayıcı öğelerinin de eksiksiz ve eşgüdümlü olarak çalışması gereklidir. Yetkin bir konuşmada konuşmanın amacı ve dinleyicilerin özellikleri belirlenmeli; Türkçe’nin tüm sesleri doğru olarak seslendirilmeli ve

ses bilgisi kurallarına göre işlenmelidir. Ayrıca tüm sözcükler Türkçe'nin şekil ve cümle yapısına uygun olarak akıcı ve anlaşılır duruma getirilmeli; jest, mimik ve beden dili konuşma paralelinde etkili bir biçimde kullanılmalı; heyecan ve duraklamalar denetlenmelidir (Ünal Topçuoğlu ve Özden: 2019, syf.2; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012, syf.322-325). Özbay (2006, syf.94-96) iyi bir konuşmada sesin işitilebilir, akıcı, açık, hoş gider ve bükümlü olması gerektiğini belirtmiştir. Konuşmanın bükümlülük özelliği sesin musikisinin ayarlanması, akıcılık ses hızının düzenlenmesi, açıklık seslerin doğru ulanması, hoş giderlik ise sesin hoş gider bir üslupla söylenilmesi demektir.

Şaykol (2010, syf.132- 137) iyi bir konuşmada dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin konuşma tartımı olduğunu söylemiştir. Sözlerin ya da hecelerin vurgusunu, duraklamalarını, tonlamalarını ve temposunu ayarlayabilmek demek olan ses tartımının yetersiz olması konuşmanın başarısını düşürmektedir. Özellikle topluluk önünde yapılan konuşmalarda ses tartımının yeterli olmaması, devamlı olarak elde bulunan notların okunması, yeterli göz temasının kurulmaması, içeriğin dinleyenlerin inanç ve değerlerine yönelik hazırlanmaması, konuşmanın samimi olmaması ve dikkat çekici konulardan oluşmaması konuşmaların iyi dinlenmesine engel oluşturmaktadır.

Pek çok meslekte gerekli olan iyi bir konuşur olmak öğretmenlere ayrı bir sorumluluk yüklemektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinde güzel konuşma ülkenin geleceği olan gençlerin kaderini belirlemektedir. Öğretmenler ancak etkili ve anlaşılır konuşmalarla bilgilerini öğrencilere sağlıklı bir şekilde aktarabilmektedir. Sürekli aynı sözcükleri kullanan, tekdüze konuşan, sesine ahenk katmayan, konuşmanın tamamlayıcı öğelerine hakim olmayan öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştırmaları çok zordur. Hali hazırda dikkat süreleri çok kısa olan öğrencileri öğretilmek istenen konuya çekebilmek ancak başarılı konuşmalarla sağlanabilmektedir (Akbayır, 2014, syf.2). Güzel konuşan öğretmenler öğrencilerinin kişilik gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Kendini iyi ifade eden öğretmenlerin ifade biçimini model alan öğrencileri kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmektedir. Bundan dolayı öğretmen her şeyden önce çocukların konuşma becerisini geliştirmelidir (Kavcar, Oğuzkan, ve Hasırcı, 2016, syf.81- 82). Ünal (1999, syf.108), konuşturmanın konuşmaktan daha önemli bir sanat olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin konuşmaktan çok konuşturma sanatının üzerinde durmaları gerektiğini belirtmiştir.

İnsanoğlu konuşmaya programlanmış olarak dünyaya gelmekte ve çevresiyle etkileşerek dile maruz kaldıkça konuşma edinimini gerçekleştirmektedir. Ancak iyi ve etkili bir konuşma için eğitim gereklidir (Kurdayıoğlu, 2003, syf.291). Hiç bir beceri uğraş vermeden

gelişemez. Eğitim çalışmaları ve uygulamaları bunun için vardır. Belli aşamaya kadar gelişmiş becerilerin bile unutulmaması için sürekli tekrara ve uygulamaya ihtiyacı vardır (Doğan, 2009, syf.191). Okullarda konuşma becerisiyle ilgili tekrar ve uygulamaları gerçekleştiren kişiler Türkçe ve sınıf öğretmenleridir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilere iyi bir konuşma eğitimi verebilmeleri için kendi konuşmalarını geliştirmeleri ve konuşma uygulamalarına hakim olmaları gerekmektedir. Türkçe Öğretim Programında (MEB ÖP, 2019, syf.4-5) belirtilen kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü olarak iyi bir biçimde ifade etme; sözlü dili eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı olarak kullanma becerilerinin edimi ancak Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bu alandaki çabalarıyla mümkün olmaktadır.

Türkiye'deki okullarda öğrenciler Türkçe Öğretmenlerinden önce sınıf öğretmenleriyle tanışmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle çocukların mahalli ağız özelliklerinin düzeltilmesi görevi sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Konuşma eğitiminde mahalli ağız özelliklerinin düzeltilmesi en zor işlerden birisidir. Bunun için sınıf öğretmenleri bu konudaki çalışmalarını yıllara yayarak çocukları kültür ağızı, tonlama, vurgu ve kelime zenginliği yönünden iyi konuşma örnekleriyle tanıştırmalıdır. Mahalli ağız özelliklerinin düzeltilmesi eğitiminde öğrencilere sık sık müdahale edilmesi ve eğitimin hızlı bir biçimde verilmesi öğrencilerin kendi kabuklarına çekilmelerine sebep olabilmektedir (Ünal, 1999, syf.108). Sınıf öğretmenleri konuşma konularını seçerken öğrencilerin yaşlarını ve deneyimlerini dikkate almalı ve konuşmada konunun hangi yönleri üzerinde durulması gerektiğini öğrencilerle paylaşmalıdır (Öz, 2011 syf. 193). Konunun yeterince sınırlandırılmamış olması konunun dağılmasına ve öğrencilerin ne ile ilgili konuşacaklarını belirleyememesine yol açmaktadır. Konuşma konuları olumsuz olaylar ve sıkıntılardan çok pozitif olgularla ilgili olmalıdır. Öğretmenin Türkiye'deki işsizlik gibi bir konuşma konusuyla öğrencilerin konuşmalarını geliştiremeyeceği ortadadır.

Konuşma ne kadar açık, anlaşılır ve düzenli olarak yapılırsa iletişim o kadar başarılı olmaktadır. Konuşmasında ses tonuna, beden diline dikkat eden; konuşma konusuna hakim kişilerin karşılarındaki kişileri etkileme güçleri fazladır (Özbay, 2006, syf.103).

Hikaye anlatma tekniği sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitiminde kullanabilecekleri önemli yöntemlerden birisidir. Hikayeler olay örgüleri ve hareket barındırma özellikleriyle çocukların dikkatini çekmektedir. Sınıf öğretmenleri hikayeler yoluyla jest, mimik ve ses ahenklerini kullanarak bir akış halinde konuşma örnekleri sergileyebilirler. Daha sonraki

yıllarda konuşmayı geliştirmek için drama, tiyatro, pantomim gibi çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmaların hepsi öğrencilerin sözcükleri ifade ederken belli bir sırayı takip etmelerine, kendi konuşmalarına güvenmelerine, konuşmalarını görsellerle sunmalarına ve etkili konuşma becerilerine katkı sunmaktadır (Akyol 2011, syf.24; Doğan, 2009, syf.186). Sınıf öğretmenleri tüm bu yöntemlerle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini programlı bir şekilde yetkinleştirmek adına ilk adımı atmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini sözle anlatmaya bir uygulayıcı olarak sürekli olarak isteklendirmeleri konuşma becerisinin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Sever ve diğ., 2011, syf.25).

Konuşma becerisinin gelişmesi için öğrencilere bol bol uygulama yaptırılması gerekmektedir. Türkçe ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin ilgilisi çekecek her türü olay ve durumu konuşma malzemesi haline getirebilmelidir. O gün çıkan ve çocukların dikkatini çekebilecek bir haber, bir yazı, çocukların oynamayı sevdiği bilgisayar oyunları, anime kahramanlar, okulda gerçekleşen ilginç olaylar vb. her şey konuşma konusu olabilmektedir. Öğretmen konuşmaya istekli öğrencilerin hepsine olabildiğince söz vermeli, öğrencilerin konuşma heveslerini kırmamalıdır. Öğretmen öğrencinin konuşması esnasında sınıfın da öğrenciyi sessizce dinlemesini sağlamalıdır. Konuşmada heyecanın önüne geçebilmek için öğretmen konuşan öğrenciye soru sorarak veya konuşmasına katkı sağlayarak destek olmalıdır.

İnsan hayatı boyunca kendisiyle ve bildikleriyle ilgili bir bildirişim içerisindedir. Konuşma da bireyin yaşamında hayati değere sahip bildirişim araçlarından birisidir. Duygu ve düşüncelerini paylaşmak insan için hem bir zorunluluk hem bir ihtiyaçtır. İnsan konuşmasıyla toplumda varlığını sürdürmektedir. Konuşmayı öğrenmek her ne kadar doğal bir süreçle kendiliğinden edinilse de konuşmayı geliştirirerek ifade gücünü arttırmak gerekmektedir. Okullarda bilgileri öğrenmek kadar bunların sunumunun nasıl yapılacağına da ağırlık verilmelidir. Doğru bir biçimde ifade edilemeyen bilginin kimseye faydası yoktur. Pek çok toplum özellikle de yazı icat edilmeden önce ya da yazıyı gelecek nesillere bir aktarım aracı olarak kullanmadan önce öğrendiklerini ve deneyimlerini yeni nesillere sadece sözlü dil yoluyla aktararak hayatta kalabilmişlerdir. Kutadgu Bilig’de konuşma becerisinin kişi için önemi şu dizlerle aktarılmıştır:

Bak, insan doğdu, öldü; sözü kaldı;

İnsanın kendisi gitti, adı kaldı (Yusuf Has Hacıp, 2006).

İnsanın beyan kabiliyeti bazen kişinin kendi varlığını aşacak kadar etkili bir eylem haline gelebilmektedir. Sonraki bölümde insanın kendisini beyan etme yollarından biri olan yazma becerisi irdelenecektir.

2.1.3. Yazma

Yazma becerisi okuma becerisi gibi planlı eğitimle okullarda kazanılan bir dil becerisidir. Yazmayı öğrenene dek kendisini konuşarak ifade eden birey yazma yoluyla bu anlatımını kurallı ve düzenli bir yapıya büründürmektedir. Yazma becerisi dil becerileri içerisinde üst düzey bilişsel yeteneklerin kullanıldığı bir anlatım becerisidir. Sosyal bir varlık olan insan doğası gereği duygu, düşünce ve deneyimlerini sürekli çevresine aktarmak istemektedir. Konuşma bu aktarımda bireye anlık fırsatlar sunarken, yazma becerisi de bireyin düşüncelerini zamanın ötesine geçirerek kalıcı bir aktarım sağlamaktadır. Yazma becerisinin konuşma becerisi gibi anlık bir beceri olmaması aktarım yapılacak düşünce, istek ve duyguların kontrollü ve bilinçli bir şekilde karşı tarafa iletilmesini sağlamaktadır. Konuşma esnasında aklı gelmeyen bir çok bilgi yazarken kağıda kendiliğinden dökülmektedir. Yazma bir bakıma zihindeki bilgilerin süzgeçten geçirildiği bir aktarım aracıdır.

Yazma becerisi ile ilk olarak birinci sınıftaki harf ve hece çalışmalarıyla tanışan öğrenciler; genellikle bir yıl içerisinde duydukları, konuştukları sözcükleri ve cümleleri yazıya aktarmayı öğrenmektedir. Duygu ve düşüncelerin yazıya dökülmesi ise bilişsel gelişim basamaklarına paralel olarak sonraki yıllarda gerçekleşmektedir. Yazma harfleri, heceleri, cümleleri, paragrafları ve metinleri sembollerle ifade etmenin ötesinde bir beceridir. Yazma becerisi zihindeki bilgilerin yapılandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Yazma için ön koşul zihinde yazılacak konu ile ilgili bilgi, fikir ve düşüncelerin varlığıdır. Bilgi, düşünce ve duygu dünyasını dinleme ve okuma ile dolduran birey bu edindiklerini yazma yoluyla düzenlemekte ve dönüştürmektedir. Bu bakımdan yazma becerisinin gelişimi alımlama becerilerinin aktif kullanılmasıyla ilişkilidir. Okumayan, öğrenmeyen birinin yazma becerisini geliştirmesi çok zordur.

Yazma becerisinin ediminin güç bir iş olması yazma davranışının bir çok değişkenden oluşmasıyla ilişkilidir. Öncelikle yazabilmek yazım bilgisini gerektirmektedir. Yazabilmek için kişinin duygu, düşünce ve fikir dünyası zengin olmalıdır. Yazma kaynakları belirli kaidelerle bir araya getirildiğinden yazma aynı zamanda kuralcı bir beceridir. Yazma becerisi bilgileri ve düşünceleri organize etmeyi, yazma sürecinde metnin hangi amaçla oluşturulacağı ve hangi

okurların niteliklerine göre yazılacağı bilgilerine sahip olmayı da gerektirmektedir (Hamzadayı, 2019, syf.224).

Bir kişinin yazabilmesi için düşünce üretmesi ve ürettiği düşünceleri yazma kurallarına göre organize edebilmesi gereklidir. Yazma kişinin erişilebilir kaynaklarını metne çevirmesi işlemidir. Metin üretimi metinlerin kendilerine has bağlamları arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini gerektirdiğinden güç bir iştir. Yazma süreçlerinde birey sürekli aktif ve bu bağlamlar arasındaki ilişkileri denetler konumunda olmalıdır (Bayat, 2019, syf. 9). Yazma esnasında zihinde yapılandırılan bilgiler sınıflandırılıp semboller aracılığıyla yazıya dökülmektedir. Yazma becerisi farklı süreçler, teknikler, işlemler ve boyutlardan oluşan ve sürekli gelişen üretici bir beceridir (Güneş, 2014, syf.157). Yazma becerisi esnek bir dil kullanımı; geniş bir söz varlığı; okunaklı yazı yazabilme becerisi; dil bilgisi kurallarını bilme ve uygulayabilme becerisi; yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerisi; aktarılacak istenenleri kendi içinde tutarlı ve sıralamayla sunabilme becerisi ve neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurabilme becerisi gibi farklı yetkinliklere sahip olmayı gerektirmektedir (Karagül, 2021, syf.85).

Yazma esnasında zihinde sınıflama, sıralama, özetleme, değerlendirme, bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi pek çok işlem yapılmaktadır. Bu işlemler tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarında gerçekleşmektedir. Tasarım boyutunda birey yazma konusunu ve amacını gözden geçirmekte, yazma kaynaklarını toplamak için zihinsel hazırlığa girmektedir. Zihinsel tasarımda toplanan kaynaklar sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bir dizi işlemten geçirilmektedir. Yazının kapsamı, yazma yöntemi ve içeriği de bu aşamada belirlenmektedir. Birey tüm bu işlemleri yakından- uzağa, basitten- karmaşığa, genelden- özele ilkesiyle gerçekleştirmektedir. Yazma becerisinin işlem boyutunda bir önceki aşamada toplanan bilgiler mantık süzgecinden geçirilip birleştirilmekte ve metnin amacına uygun cümle yapılarına büründürülmektedir. Yazma becerisinin bilgileri birleştirme aşamasında yazan kişi bir yazar, bilgileri cümlelere aktarma kısmında ise bir sekreter gibi çalışmaktadır. Paylaşma boyutunda yazar artık yazma işlemini bitirmiş, yazının okunabilirliğini kontrol eder konumdadır. Paylaşma aşaması metnin basım ve okuyucuya ulaştırılması ile ilgilidir (Güneş, 2014, syf.160- 162).

Tablo 2.2: Yazma süreçleri (Güneş, 2014, syf.169).

Zihinsel Tasarım	Metinleştirme	Gözden geçirme	Paylaşma
Yazma amacı, konu ile ilgili bilgiler ve yazma içeriği tasarlanır.	Konu ile ilgili düşünceler incelenerek bir taslak oluşturulur.	1. Aşama Metnin içeriğini oluşturan düşünceler düzenlenir.	Metin okuyucu kitlesinin okuyabileceği şekilde düzenlenir.
		2. Aşama İmla, yazım bilgisi, dilbilgisi gibi metni aktarırken kullanılan yazma unsurları düzenlenir.	

Yazma sürecinde okuyucu ile yazar arasında bir iletişim söz konusudur. Bu iletişimde yazar hem kaynak hem de mesajı oluşturan kişidir. Yazılı iletişimde mesaj yazılan metin, kanal ise bu metni oluşturan semboller yani yazıdır. Yazma eyleminde bu iletişimin kaynağı, kanalı, mesajı ve alıcısı arasındaki süreç sürekli kontrolden geçirilmektedir. Alıcıya hitap etmeyen ya da alıcının alımlayamayacağı bir ileti bir anda tüm bu iletişimi bitirebilmektedir. Kaynaklarını yazma amacına göre organize eden ancak bunları yazıya aktarmada hatalar yapan bir kişi de yazılı iletişimi etkisiz kılmaktadır. Yazılı iletişimin başarılı olması bu iletişimin tüm unsurlarının amaç- sonuç ve neden- sonuç ilişkileri içerisinde döngüsel olarak tekrarlanmasına bağlıdır.

Günlük yaşamda konuşma, dinleme ve okumaya göre daha az kullanılan yazma becerisi bu beceriler içerisinde en çok zorlanılanıdır. Tüm gün derslerde dinleyen, konuşan, okuyan öğrenciler yazma becerisini bazen yalnızca Türkçe dersi bünyesinde kullanmaktadır. Halbuki yazma becerisi, uygulamaya dayalı, sürekli alıştırmaya yapılması gereken üretici bir beceridir. Günlük yaşamda da kısa mesajlardaki kısaltılmış ifadelerden öteye gidemeyen yazma becerisi, fırsatlarının azlığı nedeniyle sadece Türkçe öğretmenlerinin değil tüm öğretmenlerin üzerinde daha çok durması gereken bir beceridir. Yazma becerisi belirli tekniklerle zaman içerisinde gelişmektedir. Sadece yazma yeteneği olanlar değil tüm öğrenciler planlı bir yazma eğitimiyle duygu ve düşüncelerini doğru, düzgün ve Türk diline hakim olarak ifade edebilmektedir. Yazma eğitiminde öğretmenin bilmesi ve uygulaması gereken bir çok uygulama, etkinlik, teknik bulunmaktadır.

Yazma becerisini ve alışkanlığını geliştirmek için yazma konuları öğrencilerin yakın çevrelerinden ve yaşayabilecekleri deneyimlerle ilgili seçilmelidir. Öğrencileri yazma becerisinden uzaklaştıran en önemli nedenlerden biri yazma konularının öğrencilerin düşünce

ve deneyim dünyasından çok uzak olmasıdır. Yazma derslerinde sık sık; öğrencilerin ilgilerini çekecek bir konu ile ilgili duygu, düşünce ve isteklerini paragrafa büründürmeleri istenmelidir. Yazma konusunun öğrencinin yaşına, düzeyine ve ilgi alanlarına çekilmesi yazma eğitimi ile ilgili atılacak ilk adımdır (Sever ve diğ., 2011, syf.25). Sınıfça yapılan geziler, ziyaretler, incelemeler, gözlemler, denemeler; bayram ve tatil günlerinde yaşanan olaylar; okulda oynanmış bir oyunun, törenin başka bir arkadaşına anlatılması; ders konuları ile ilgili sonuçlar; bir kitabı ısmarlamak; bir dergiye üye olmak; hasta olan bir arkadaşın hatırını sormak, bir kitapçıya mektup yazmak; sınıf haberlerini okulun duyuru tahtasına asmak; hayali konular yazmak, resim ve levhalara bakıp yazmak vb. gibi öğrencilerin yaşamlarına yakın konularda yazılar yazılması öğrencileri yazma etkinliklerine daha çok çekmektedir (Özbay, 2006, syf.129-130).

Bilgi verici ve ikna edici yazı türlerinde zorlanan öğrenciler en çok hikaye edici yazı yazmayı tercih etmektedir. İkna edici yazılar öğrencilerin en çok zorlandıkları yazma türüdür. Yazmaya yeni başlayan öğrenciler ise sadece kısa bilgilerin verildiği, bir amaca ve plana dayalı olmayan cümle cümle yazılarını oluşturmakta, yazma deneyimleriyle birlikte bilgiyi transfer etme ve düşüncelerini düzenleme becerilerini geliştirdikçe üst düzey yazma etkinliklerine geçmektedirler. Öğrencilerin yazılarını geliştirme süreci şu sırada gerçekleşmektedir (Akyol, 2011, syf.107):

Başlangıç aşaması: Bu aşamada yazının görüntüsü karmaşık, düzensiz ve dağınıktır. Başlangıç aşamasında öğrenciler yazma konusunun, hedef kitlenin ya da yazma amacının farkında değildir.

Gelişim aşaması: Bu aşamada öğrenciler basit cümle kalıplarıyla yazma konusunu geliştirmeye ve yazma planını oluşturmaya başlamıştır. Gelişim aşamasında öğrenciler hedef kitle ve yazma sürecinin farkındadırlar. Ancak bu aşamada yazım hataları konunun anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Yoğunlaşma aşaması: Bu aşamada da yazım hataları yazının akışını bozmakta ve öğrencilerin konuyu geliştirme becerileri yetersiz kalmaktadır. Ancak bu aşamada yazım planı açık ve anlaşılır bir hale gelmiş, yazma süreci ve hedef kitle dikkate alınmaya başlanmıştır. Yoğunlaşma aşamasında yazıdaki kelime ve cümle çeşitliliği sınırlıdır.

Deneyim aşaması: Bu aşamada yazının konusu, hedef kitlesi ve planı belirlenmiş durumdadır. Öğrenciler bu aşamada farklı cümle yapılarını kullanmaya başlamışlardır. Yazım hataları ise hala iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Süreci kavrama ve geliştirme aşaması: Bu aşamada yazım hataları en aza inmiş; konu, amaç, organizasyon ve yazının giriş-gelişme-sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir. Bu aşamada farklı cümle kalıplarına, örneklendirmelere, yorumlamalara yer verilmekte; dil etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Akyol, 2011, syf.107-109).

Yazma eğitiminde öğretmenin öğrencilerini farklı yazma türleriyle tanıştırmayı öğrencilerinin sevecekleri ve başarılı olabilecekleri yazma türlerini keşfedebilmeleri bakımından önemlidir. Bazı öğrenciler konularını kendilerinin seçtiği duygu, düşünce ve hayallerini özgürce kağıda dökebilecekleri serbest yazma etkinliklerini tercih ederken; bazıları ise bilgi sahibi oldukları bir konuda güdümlü yazma çalışmalarını tercih edebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin anlam bilgisi, şekil bilgisi ve yazım kuralları gibi dilbilgisi kurallarını denetleyebilecekleri kontrollü yazma uygulamaları da öğrencilerinin mevcut yeterliliklerini ve eksikliklerini görmelerini sağlamaktadır. Yaratıcı ve eleştirel yazma öğretmenin öğrencilerini tanıştırmayı gereken diğer önemli yazma türlerindendir. Yaratıcı yazmada öğrenciler bir konu ile ilgili özgün düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade etme olanağı bulmakta, yazma becerilerini geliştirmenin yanında yaratıcı düşünme becerilerini de iletirmektedir. Eleştirel yazma etkinliklerinde ise öğretmenler öğrencilerin olaylara tarafsız bakabilme, sorgulama ve yorum yapma yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilere farklı yazma türlerinde uygulama yaptırılması yazma becerileri ile birlikte onların düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Yazma sırasında kullanılan tüm zihinsel işlemler kişinin zihnini sürekli canlı tutarak geliştirdiğinden yazma öğrenme, kavrama hızına da katkı sağlamaktadır (Karagül, 2021, syf.90-92).

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin kullanabileceği pek çok teknik bulunmaktadır. Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kavram ve sözcük havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleri ile yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma ve iş birliği yaparak yazma bunlardan bazılarıdır. Yazma eğitiminde öğretmenin olabildiğince farklı yazma tekniğinden yararlanması öğrencilerin dikkatinin ve ilgisinin yazmaya çekilmesi bakımından önemlidir. Her teknik öğrenciyi yazma becerisinin farklı yönlerinde geliştirmektedir. Farklı teknikler öğrencilere diğer dil ve zihinsel becerilerinde de katkılar sunmaktadır. Not almayı öğrenen bir öğrenci okuduğu metnin önemli noktalarını kolayca belirleyebilmekte; özet çıkarabilen bir öğrenci metnin ana düşüncesini bir bütünlük içerisinde ifade edebilmekte; kavram ve sözcük havuzundan seçerek yazma tekniğini kullanabilen bir öğrenci sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri bağlamlarına uygun kullanıp söz varlığını

geliştirebilmekte; metin tamamlama etkinliğiyle hayal gücünü ve yatıcılığını geliştirebilmekte, duyularından hareketle metin oluşturabilen bir öğrenci estetik bilincini ve sanat zevkini geliştirebilmekte, iş birliği tekniğiyle yazmayı öğrenen öğrenciler ise arkadaşlarıyla etkileşimini ve iletişimini arttırabilmektedir (Karagül, 2021, syf.93- 96).

Yazma becerisinin geliştirilmesinde sayısız çalışma ve etkinlik üretilebilmektedir. Dil becerilerine dayalı insan yaşantısı yazma becerisi için zengin fırsatlar sunmaktadır. Sınıftaki bir eşyayı ya da kişiyi betimleyip bulma; okulda yaşanan bir olayı hikayeleştirme; çok bilinen bir hikayeyi değiştirip espirili bir anlatımla yazma; merak edilen bir ülkeyi tanıtmak; evde, okulda, sokakta görülen olumsuzlukları yazma; günlük tutma, aile bireylerine mektup yazma; sevilen bir konuda şiir yazma; sevdiği bir ürünün reklam metnini yazma; yaşadığı yeri betimleme; sevdiği bir çizgi filmi anlatma; diyalog tamamlama, ünlü bir kişiyi betimleyip bulma, sınıf dilek kutusu oluşturma, öğrenilen dilbilgisi kurallarını anlatma, farklı derslerde öğrenilen bilgileri anlatma, sevilen bir hayvanı tanıtmak, haber metni hazırlama ... vb. gibi etkinlikler yararlanılabilecek çalışmalardan bazılarıdır. Öğretmenler yazma etkinliklerinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek ve yaşlarına uygun güncel olaylardan da faydalanmalıdır. Yaklaşan bayramlar, ülkede ve dünyada yaşanan önemli olaylar, bilim ve teknolojiye gelişmeler gibi güncel olayların derse getirilmesi öğrencilerin yazmaya dikkatlerinin çekilmesinin yanında çevrelerine yönelik farkındalıklarını da arttırmaktadır.

Öğretmenlerin yazma sürecini kontrol altına alıp geliştirebilmeleri öğrencilerde sıkça görülen yazma sorunlarına hakimiyetleriyle de ilişkilidir. Yazma esnasında çok çeşitli zihinsel ve fiziksel becerilerin bir arada kullanılması yazma sorunlarının farklılaşmasına yol açmaktadır. Bazen çok küçük bir müdahaleyle halledilebilecek bir sorun, tespiti yapılamadığından yazma başarısızlığına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin planlarını belirlemeden önce öğrencilerinde var olan yazma sorunlarını tespit etmeleri gerekmektedir. Akyol (2011, syf.118- 119) öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri belli başlı yazma sorunlarını şöyle sıralamıştır:

Dikkati toplayamama sorunları: Dikkati dağınık öğrenciler bir türlü yazmaya başlayamazlar. Bu tür öğrencilerin dikkatleri yazmaya başladıklarında da kolayca dağılmaktadır. Dikkati dağınık öğrencilerin yazıları okunaksız ve basit hatalarla doludur. Dikkatini toplayamayan öğrencilerin yazı planları da yetersizdir.

Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar: Bu konuda sorun yaşayan öğrenciler cümle ve sözcük arası boşlukları ayarlamada, paragraf ve kenar boşluklarına yer

ayırmada, yazı çizgilerine göre yazıyı hizalamada, başlığı yerleştirme ve kelimeleri hecelemede hatalar yapmaktadır.

Aşamalandırma sorunları: Aşamalandırma problemi yaşayan öğrenciler yazıdaki olay gelişimini uygun şekilde vermede, cümle ve paragraflar arası geçişleri yerleştirmede, heceleri ve hafleri de uygun şekilde sıralamakta zorlanmakta ve bu konularda sorun yaşamaktadır.

Hafıza sorunları: Hafıza sorunları genellikle kelime hazinesinin yetersizliğinde kendisini göstermektedir. Hafıza sorunu yaşayan öğrenciler dilbilgisi ve imla kurallarında da hatalar yapmakta, bazen sözcükleri yanlış yazmaktadır.

Dil sorunları: Dil sorunu yaşayan öğrencilerin genellikle kelime hazineleri zayıftır. Dil sorunları sözcük ve cümle yapılarını yanlış kullanma, yazılanları tekrar okuyarak kontrol etmeme, özensiz cümleler kurma ve hitap etme sıkıntılarında kendisini göstermektedir.

Bilişsel problemler: Bilişsel problemler genellikle bireyin düşünme ve öğrenme sistemindeki aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bilişsel problem yaşayan öğrenciler üst düzey bilişsel beceriler gerektiren eleştirel ve yaratıcı yazma türlerinde yazı oluşturmamakta, düşüncelerini mantıklı bir sıraya koyup yorumlamada sorunlar yaşamaktadır. Bilişsel problemler fikirlerin geliştirilememesi ya da mevcut fikirlerin uygun şekilde organize edilememesi durumlarında kendisini göstermektedir.

Motorsal sorunlar: Motorsal sorunlar bireyin kalemi yanlış tutma, yavaş yazma ve yazarken çok yorulma, eğik yazıda akıcılığı sağlayamama ve harfleri uygun yazamama gibi psikomotor becerileri ile ilgili problemlerinden oluşmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin kullandığı farklı yöntem, teknik ve etkinliklere uygun değerlendirme yöntemleri belirlemeleri gerekmektedir. Yazma hataları ancak doğru dönütlerle düzeltilebilmektedir. Öğretmen yazma etkinlikleri sonunda öğrencilere kendi hatalarını buldurmalı ve grupça değerlendirme tekniklerinden faydalanmalıdır. Öğretmen öğrencilerinin yazılarını değerlendirmeden önce yazdıklarını kendilerine, sonra da bir başka kişiye (ailesi, sıra arkadaşı, vb.) okumalarını sağlamalıdır. Öğretmenin yaptığı değerlendirmede yapılan yanlışların doğrusu mutlaka öğrenciyle paylaşılmalı, sınıfça ağırlıklı olarak yapılan yanlışlar doğrularıya örneklendirilerek sınıfa anlatılmalıdır. Değerlendirmede dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi de öğrencilerin değerlendirme esnasında yetersizlik duygusuna kapılmasına ve yazmaya küsmelerine engel olunmasıdır. Yanlışların düzeltilmesi aşamasında öğrencilerin kendisini yıllarca geliştirip ilerleyen yaşlarında güzel eserler veren ünlü yazarlarla tanıştırılması faydalı olmaktadır. Öğrencilere gelişimin ancak hataların düzeltilmesiyle gerçekleşebileceği örnek hikayelerle gösterilmelidir. Yazma

eğitiminde öğrenciyi sınırlandıran yazım ve imla kurallarının uygulanması, sayfa düzeninin sağlanması gibi şekle dayalı unsurların değerlendirilmesi sona bırakılmalıdır. Yazma eğitiminin temel amacı öğrencilerin yazmaya isteklenmelerinin arttırılarak öğrencilerin düşünce, duygu ve deneyimlerini yazı ile paylaşabilmelerinin hazzına ulaşmalarını sağlamak olmalıdır.

Yazma becerisini değerlendiren bir öğretmen ölçeğinde öğrencilerinin gözlem ve düşünme gücünü; hayalde canlandırma ve Türkçeyi kullanma yeteneğini; yazım ve imla kurallarını yerinde kullanma becerisini; anlatımda yalınlığı, içtenliği, gerçeğe uygunluğu sağlama durumlarını içeren maddelere yer vermelidir (Özbay, 2006, syf.131- 132). Öğrencilerde yazma disiplini oluşturulması öğretmenin değerlendirme sürecini doğru işletmesiyle yakından ilişkilidir. Sadece dilbilgisi ve yazım kurallarının kontrol edildiği bir değerlendirme, yazma becerisini geliştirmede eksik kalmaktadır. Yazma becerisinde kullanılan organizasyon ve düşünme yeteneği geliştirilmesi gereken öncelikli yetilerdir. Diğer beceriler bu becerilerin gelişimi paralelinde gelişebilmektedir.

Her beceride olduğu gibi yazma becerisini geliştirmede de uygulama sıklığının büyük önemi vardır. Yazma uygulamaları dinleme ve okumayla edinilen tüm bilgilerin birbiri ile ilişkilendirilip organize edilmesini sağlamaktadır. Ne kadar çok uygulama yapılırsa düşüncelerin düzeni ve dolayısıyla yazma o kadar başarılı olmaktadır. Yazma olmadan sadece dinleme ve okumayla ilgili bilgilerle yetinilmesi çok ama sınıflandırılmamış ve içselleştirilmemiş bilgi yığınınından öteye geçememektedir. Bu durum içerisinde çok ve çeşitli kıyafetler bulunan ama düzenlenmemiş bir gardroba benzemektedir. Eşyalar çok fazladır ancak birbirleriyle kombinlenmemiş ve hangi durumlarda, ortamlarda giyileceklerine göre gruplandırılmamışlardır. Dolabın sık sık düzenlenmesi, yeni ortamlara ve mevsimlere göre güncellenmesi eşyaların kullanım durumlarını daha işlevsel duruma getirmektedir.

Öğrenmenin yegane amacı aktarım yapmaktır. Dinleme, konuşma, okuma ile kazanılan bilgilerin bütünlenmesi, kaydedilmesi ve planlı olarak aktarılması yazma becerisi ile gerçekleşmektedir. Yazmak kişinin kendisi ile ilgili bilgisini de gözden geçirmesini sağlamaktadır. Bilinçaltında yatan pek çok duygu ve düşünce yazma esnasındaki zihinsel işlemlerle gün yüzüne çıkabilmektedir. Konuşmanın anlık özelliğinden dolayı kendisini rahat ifade edemeyen kişilerin yardımına yazma becerisi koşmaktadır. Yazma insanoğlunun kendisini dışa vurumudur. İnsan bildiklerini anlatma ve paylaşma gereksinimi ile dünyaya gelmiştir. Toplumda birey olarak yer edinebilmek kişinin kendi zenginliklerini anlatmasıyla gerçekleşmektedir. Birey kendi zenginliğini yazma vasıtasıyla somut bir sunum haline

getirmektedir. Kullanılmayan ve aktarılmayan bilgilerin ne kişiye ne de topluma faydası olmaktadır. Yazma becerisi tüm kaynakların gelecek nesillere aktarılması için yegane araçtır.

2.1.4. Okuma

Okuma bireyin dinlemeyi ve konuşmayı öğrendikten sonra edindiği ilk anlama becerisidir. Dinleme ve konuşma becerilerinin temeli okul öncesinde atılırken okuma becerisi okulla birlikte kazanılmaktadır. Okuma, bireyin programlı öğretimle kazandığı ilk dil becerisi olması bakımından önemlidir. Dinlemeyi ve konuşmayı bilen çocuklar bu bildiklerini okulda okuma yoluyla anlamlandırmayı öğrenmektedirler. Okuma becerisi birey için öğrenmenin, anlamamanın, gelişmenin en önemli yoludur. Birey nasıl ki yaşamını sürdürmek, çevresiyle etkileşmek için konuşma ve dinleme becerilerine muhtaçsa kendisini zenginleştirmek, yeniliklerle bağ kurabilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için de okuma becerisine muhtaçtır. Okuma her türlü ilerlemede lokomotif görevi üstlenmektedir. Bilim, sanat, edebiyat ve teknoloji gibi alanlarda ilerlemenin tek yolu okumayı bilmek ve çok okumaktan geçmektedir.

Okuma becerisinin bireyin hayatındaki değeri sözcüklere yansımıştır. Okuma becerisi okullarda öğrenildiğinden, okulların ilk ve en önemli görevinin bireye okuma becerisini kazandırmak olduğundan okuma sözcüğünün anlamı Türkçe’de öğrenim görmek olarak genişlemiştir. Okumak bilmek, anlamak, öğrenmek, geliştirmek, ilerletmek ve yenileştirmektir. Henry Huxley “Okumayı bilen bir kimse, kendini yüceltme, çok yönlü olabilme, yaşamını ilginç, üstün ve kusursuz yapabilme gücüne de sahip demektir” demiştir. Okumayı öğrenmek insanın kendisini zenginleştirmesi için atacağı en büyük adımdır.

Okuma sözcüğünün Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü’nde

“Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletme istediği şeyleri öğrenmek, bir konuyu öğrenmek için okulda/ öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek, sesli olarak söylemek, bir şeyin anlamını çözmek” gibi anlamları olduğu belirtilmiştir³. Alanyazında bir dil becerisi olarak okuma: metin ile okuyucu arasında gerçekleşen etkin bir iletişim ve anlamlandırma süreci (Akyol, 2011, syf.33), kişinin önceki öğrenmeleriyle metindeki bilgileri birleştirme ve yeni anlamlar oluşturma becerisi (Güneş, 2007, syf.127); bir metni sözcük, cümle, paragraf, noktalama işaretleri ve tüm diğer öğeleriyle bir bütün olarak anlamlandırma eylemi (Ünalın, 1999, s.84); dar anlamda harfleri analiz etme ve anlamlandırma, geniş anlamda

³ <https://sozluk.gov.tr>., Erişim tarihi: 17 Nisan 2024

ise evrendeki tüm varlıklı farklı duyu organlarıyla tanıma faaliyeti (Şahin, 2011, s.1); kişinin yazılı eserleri yorumlama ve anlamlandırma süreci (Arıcı, 2018, s.12); duyu organlarının alımladığı sembollerin zihinsel işlemlerden geçirilerek ön bilgilerle birlikte anlamlandırıldığı bir süreç (Yılmaz, 2021, syf.79); insanoğlunun dünyayı anlamlandırma, çözümleme ve değerlendirme becerisi (Tunagür, 2020, syf.72) olarak nitelendirilmiştir.

Tanımlardan yola çıkarak okuma becerisi için **anlam kurma, kavrama, tanıma, anlamlandırma** gibi farklı becerilerin bir arada kullanıldığı çok yönlü bir bilgi edinme davranışdır denilmesi yanlış olmayacaktır. Okumayı öğrenmek harfleri seslendirmekle başlamakta, seslendirilen harflerin hece ve sözcüklere dönüşümüyle devam eden zihindeki anlam kurma süreciyle tamamlanmaktadır. Okuma eylemi basit bir seslendirme işleminden fazlasıdır. Her okumayla birey zihnindeki bilgileri yeniden düzenleyerek anlamlandırmaktadır. Yeni gelen bilgiler önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra beyne işlenmektedir. Okuma süreci aktif bir zihin süreciyle oluşmaktadır. Anlama, kavrama, analiz ve değerlendirme işlemleri olmadan yapılan bir okuma sözcükleri seslendirmekten öteye geçememektedir. Her okumada zihnini düzenleyen kişi aynı zamanda beyin gelişimini de arttırmaktadır. Okumak bu yönüyle bilgi edinme aracı olmanın yanı sıra bir beyin jimnastiğidir. Okumak beyindeki aktiviteleri arttırmaktadır.

Okuma bir anlam kurma sanatıdır. Anlamanın tam olarak anlaşılabilmesi için okunan metinlerdeki sözcüklerin anlamlarının yanı sıra, okuma yapılan dile özgü anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Bazen sözcüklerin anlamının tek tek bilinmesi okumada anlam oluşturmak için yeterli değildir. Sözcüklerin birbirleriyle kullanım durumu, noktalama işaretleri ve o dildeki mecazlar anlamı bir anda değiştirebilmektedir (Özbay, 2006, syf.14). Anlamak en temel anlamda zihnin kavrama işlemini gerçekleştirmesidir. Okuma ve anlama arasındaki ilişki neden- sonuç ilişkisine benzemektedir. Okumada sonuç anlama ulaşmaktır. Okumada anlam kurulamıyorsa başarılı bir okumadan bahsedilmesi güç olmaktadır. Okumayı ve anlamayı hızlandırmak, eleştirel okuma yapabilmek ve anlamı zihne doğru kaydedebilmek için çok okuma yapılması gerekmektedir. Çünkü çok okuyan çok bilgi öğrenmekte ve okuduklarını seçme yeneceği kazanarak doğru bilgiye ulaşmaktadır (Arıcı, 2008, syf.33).

Okuma ses organları, göz ve beyin arasında geçen bir değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Okuma yoluyla birey farklı kaynaklara ulaşarak yeni deneyimler edinebilme, araştırma ve eleştirel düşünme imkanı bulmaktadır (Özbay,2006, syf.4-5). Okuma yaparken metinlerdeki anlama ulaşabilmesi için okunan sözcüklerin geçmiş yaşantılardaki tecrübelerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Anlık gibi düşünülen okuma aslında bir süreç neticesinde

gerçekleşmektedir. Okumada önce yazı kodları çözülüp anlama ulaşılmakta, sonra anlam geçmiş yaşantılarla tekrar şekillendirilip kaydedilmektedir. Birey bu işlemleri yaparken dil bilgisi, arka plan bilgisi, anlam bilgisi gibi pek çok alanı aktif olarak kullanmaktadır (Razı, 2008, syf.18-19, 43).

Çoğunlukla bireylerin ilkokul birinci sınıfta programlı eğitimle kazandıkları bir beceri olarak görülen okuma eylemi esasında doğumla birlikte başlamaktadır. Bebeklerin annelerinin yüzlerini tanıyıp onlara tepki vermeleri ilk okuma eylemleridir. Sonraları yakın kişiler ve eşyaları tanıma ile bu eylemi geliştiren bebekler 2-3 yaşlarına geldiklerinde ön okuryazarlık olarak adlandırılan şekilleri okumayla bu süreci sürdürmektedirler (Baştuğ, 2021, syf.3-4). Şahin (2011, s.1), bu tür okumayı “birey eksenli, deneyime dayalı doğal okuma” olarak nitelendirmiştir. Bir kimsenin gökyüzüne bakarak saatin kaç olduğunu tahmin etmesi veya kişinin yüz ifadesinden mevcut ruh halini anlaması zaman içerisinde kazanılan doğal okuma örneklerindendir.

Tüm akademik öğrenmeler için bir öğrenme anahtarı olan okuma, ilkokul boyunca kazanılan en temel ve en kritik beceridir (Baştuğ, 2021, syf.1). Kişinin kendi öğrenimi, hayattaki genel başarısı ve kültür edinimi okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan okuma becerisi eğitim sürecinde edinilen en önemli becerilerden biridir (Ateş, Sur ve Çelik, 2020, syf.2). Okur vd., (2013, syf.3) okumanın okulda öğrenilen beceriler arasında en önemlisi olduğunu söylemiştir. Bilgiye ulaşip onu geliştirmek ve güncellemek, yenilikleri takip edebilmek metinlerdeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak büyük oranda okuma ile gerçekleşmektedir (Karatay, 2018, syf.1; Karatay, 2019, syf.219). Günümüzde gazete, dergi, televizyon, sosyal medya, ilan, afiş gibi iletişim araçları bu becerinin önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. (Karagöl, Tarakçı ve Deniz, 2019, syf.688- 689). Kişi kendisine gün boyu eşlik eden yazılı ve görsel sosyal medya akışlarını takip edebilmek, gündemi yakalamak; telefonlardaki kısa mesajları yönetebilmek, iş, ev ve sosyal yaşamla iletişimini sürdürebilmek için okuma becerisini geliştirmek zorundadır.

Arıcı (2008, 12-15) okuma eyleminin fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönlerinin olduğunu söylemiştir:

Okumanın Fiziksel Yönü: Okumada ilk çalışan organ gözdür. Gözün satırlar üzerindeki sıçrayışları okumayı başlatmaktadır. Gözün sıçrayışları ne kadar hızlı ve geniş alana yayılırsa okuma da o kadar hızlı ve iyi olmaktadır. Okumada göz ile metin arasında bir netlik alanı oluşmaktadır. Göz bu netlik alanına odaklanmakta diğer tarafları arka plana atmaktadır. Eğer

sesli bir okuma yapılacaksa okumanın fiziksel yönüne ses organları da dahil olmaktadır. Sessiz okumada birey anlamı daha hızlı kurmaktadır (Özbay,2006, syf.10- 11).

Öz (2011, syf.210), okumanın ilk fiziksel aşamasını oluşturan göz sıçrayışlarının hızlanması için kelime şekillerinin önceden tanınmış olmasına dikkat çekmiştir. Bunun için okumanın öğrenildiği ilk zamanlarda okuma parçalarındaki kelimeler aşamalı olarak yapılandırılmalı, ilk okuma süreçlerinde öğrencilerin göz kasları okuma için yeni yeni biçimlendiğinden okuma parçaları çok uzun tutulmamalıdır. Göz sıçrayışlarının gelişimi okumanın sonraki aşamalarında şemaların çoğalması ve parça uzunluklarının artmasıyla birlikte hayat boyu devam etmektedir.

Okumanın Zihinsel Yönü: Gözün sıçrayışları arasındaki duraklama anları okunanların kavranıldığı zamanlardır. Göze gelen bilgiler sağ ve sol beyinde mevcut ön bilgilerle birlikte işlenerek anlamlandırılmaktadır (Arıcı, 2008, 12-15). Beynin her iki yarım küresi, broca ve wernicke alanları okumanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Okumanın zihinsel boyutunda nöronların beynin ilgili bölümlerine iletilip yeniden yapılandırılması bir dizi karmaşık işlemi beraberinde getirmektedir. İyi bir okuma için beyin sağlıklı bir biçimde çalışması gerekmektedir (Kardaş ve Kaya 2020, syf.27-44)

Okuma anında göze gelen bilgiler beyin sırasıyla görüntüleme merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum merkezi ve okuma merkezi tarafından işlenmektedir. İlk olarak gözden gelen harf kodları beyne ulaşmakta, tanınmakta ve geçmiş deneyimlerle yorumlanmaktadır. Okumada geçmiş deneyimlerle yeni bilgiler bir bütün olarak kavranmaktadır (Özbay, 2006, syf.11).

Okumanın Toplumsal Yönü: Bireyin yaşadığı ortamdaki okuma davranışları okuma becerisini büyük oranda etkilemektedir. Okuma oranı yüksek bir toplumda/ailede büyüyen bireylerin okuma becerisi diğer bireylere göre daha gelişmiş olmaktadır. Yine ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde yaşayan kişilerin okuma oranları ve çeşitleri diğer ülkelere göre daha fazladır. Okumanın ilk öğrenildikten sonraki gelişimi ve sürekliliği büyük ölçüde toplumdaki sosyal yapıyla ilgilidir. Demirel'e göre (2000, syf.61) okuma, günümüzde toplumsal gelişimin bir gereği durumundadır. Bireyler ancak okuyarak yanlış inanç ve bilgilerden korunup özgürleşebilmektedir.

Okumada kelime hazinesinin zenginliği bireye avantaj sağlayarak beyin okuma merkezlerindeki dolaşımını hızlandırmaktadır. Bilinmeyen sözcükler ise okuma hızını düşürmekte, dikkati dağıtmaktadır. Okumada yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için bazı bilinmeyen sözcük ve kavramların olması da lüzumludur. Bu denge için özellikle sınıf

öğretmenlerinin 200 sözcükte 15 bilinmeyen kelime kuralına riayet etmeleri gerekmektedir. İlkokul öğretmenleri öğrencilerine verecekleri okuma metnindeki sözcüklerin öğrencilerinin seviyelerine uygunluğunu sürekli denetlemelidirler. Çünkü metinlerde okumayı yavaşlatıp okuma isteğini azaltacak seviyede bilinmeyen kelime kullanılması okuma becerisini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine bilinmeyen kelimelerin anlamlarını parça anlamından buldurma alışkanlığı kazandırmaları için de öğrencilerine bol bol sözcük çalışması yaptırmaları gerekmektedir. Kelimenin anlamının parçadan çıkarılması alışkanlığı öğrencilere diğer derslerde de fayda sağlamaktadır (Özbay, 2006, syf. 11- 13).

Akyol'a göre okuma doğrudan gözlenemeyen zihinsel süreçlerden oluşmaktadır (2011, syf.33- 34). İyi bir okuma yapabilmek için: Metinde anlam kurma beklentisi taşınmalı, okumadan önce metne göz gezdirilerek okuma amacı belirlenmeli, konuyla ilgili ön bilgiler işe koşulmalı, okuma esnasında anlama durumu farklı sorularla sürekli kontrol edilmeli, zihinsel imajlar oluşturmali, konuyu kavrama konusunda sıkıntı yaşandığında yardımcı stratejiler kullanılmalı ve okunanlar özetlenip değerlendirilebilmelidir. Tüm bu aşamaların nihai hedefi duyu organları ile algılanan harf, şekil, resim, vb.'nin anlamını kavramaktır. Bireyin dış dünya ile iletişimin büyük bir bölümünü sağlayan okuma becerisini geliştirerek anlam seviyesini yükseltmek ve öğrencilerin iyi birer okuyucu olmalarını sağlamak Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biridir. Günümüz öğrencilerinden beklenen üst düzey düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde okuma becerisi bir kilit taşı durumundadır (Aytaş, 2005; Azizoğlu ve Okur, 2020, syf.259).

Karatay (2018, ssyf.22- 28), okumanın aktif bir eylem olmasına dikkat çekmiştir. Okuyucu metni anlamak için ön bilgilerini kullanarak bilgileri zihninde yeniden yapılandırmakta; okuma esnasında sürekli *algılama*, *anlamlandırma* ve *kaydetme* işlemlerini gerçekleştirmektedir. Metin duyu organları ile algılanıp kısa süreli belleğe aktarıldıktan sonra zihindeki ilgili şemalarla ilişkilendirilerek anlamlandırılmakta ve tekrar kullanılmak üzere uzun süreli belleğe kaydedilmektedir. Öğrenme, hatırlama gibi işlemler okumanın bu sürecinin sağlıklı yürütülmesiyle gerçekleşmektedir.

Okuma sırasında okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarının çalışma biçimleri okumanın farklı türlerine göre şekillenmektedir. Birey hızlı okuma yapacaksa göz suçrayışlarını hızlandırmakta, seçerek okuma yapacaksa bilgileri kısa süreli bellekte tutarak uzun süreli belleğe aktarmamaktadır. Okuma becerisi çok farklı türlerde yapılabilmektedir. Güneş (2014, syf. 149) okuma türlerinin okuyucunun amacına ve kullandığı yöntemine, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine ve kişilere göre gruplandırılabilceğini söylemiştir.

Arıcı (2008, syf.23) okumanın farklı türlerinin olmasının okumaya şekil veya anlam bakımından bakılmasıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Tunagür (2020, syf.75) okumada bireyin okuyacağı materyalleri belirli bir yöntem ve tekniğe göre anlamlandırmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Çünkü her okuma türü materyalin farklı bir biçimde okunmasını gerektirmektedir (Tunagür, 2020, syf.75). Okuma öğretiminde sıkça kullanılan bazı okuma türleri şunlardır:

Sesli Okuma: Sesli okuma en bilinen okuma türüdür. Ses organlarının da dahil olduğu bu türde okuma bireyin kendisiyle birlikte diğer dinleyicilerle paylaşılmaktadır. Sesli okumada beyin seslendirme ile ilgili de çalıştığından okuma hızını yavaşlatmaktadır. Okullarda özellikle ilk sınıflarda okuma becerisini geliştirmek için sesli okuma uygulamaları en çok tercih edilen etkinliklerdendir.

Sessiz Okuma: Bireyin okumaya ses organlarını dahil etmeden gerçekleştirdiği okuma türüdür. Sessiz okumada birey metinle tek başınadır. Sessiz okumada okuma çok hızlıdır. Birey günlük yaşamındaki pek çok okumayı sessiz okuyarak gerçekleştirmektedir.

Anlamlı Okuma: Bir metnin anlamına uygun sesli okunması anlamlı okumadır. Anlamlı okumada metinde anlatılanlar karşındaki bir kimseyle konuşur gibi samimi bir havada okunmaktadır. Anlamlı okuma özellikle ilkökul yıllarında öğretmenlerin öğrencilerine vurgu ve parçada verilmek istenen duygunun anlaşılması için yaptırdığı okuma türüdür. Öğretmenler anlamlı okuma yaptırırlarken kendi okumasıyla öğrencilerine örnek olmalı, güzel konuşmaları, hikayeleri, masalları, şiirleri, temsilleri öğrencilerin dinlemelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin anlamlı okuma çalışmalarında radyo, televizyon yayınlarından yararlanmaları öğrencileri okumaya isteklendirme açısından faydalı olmaktadır (Öz, 2011, syf.213- 214).

Serbest okuma: Sürekli okuma, okuma alışkanlığı kazanan öğrencilerin bunu okul dışı yaşamlarına da aktararak geliştirdikleri bir okuma türüdür. Okullarda ders kitaplarının dışında öğrenciler için ilgi çekici konular barındıran hikaye ve romanların öğrencilere tavsiye edilmesi ya da okuma derslerinde okutturulması öğrencilerin sürekli okuma becerilerini geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Sürekli okuma becerisiyle öğrenciler uzun romanları zevkle bitirme alışkanlığı kazanmaktadırlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması amacına ancak serbest okuma çalışmalarıyla ulaşılabilir (MEB ÖP, 2019, syf.8).

Sorgulayıcı okuma: Sorgulayıcı okuma metnin iç tutarlılığının sorgulandığı ve metinde anlatılan her konunun eleştiri süzgecinden geçirildiği bir okuma türüdür. Sorgulayıcı okumada sürekli metindeki neden-sonuç ilişkilerini anlama, metni analiz etme, değerlendirme ve

metinden çıkarımlarda bulunma söz konusudur. Sorgulayıcı okuma yaparken birey metni bir problemi çözer gibi okumakta, metni oluşturan unsurlar arasındaki ilişkileri kendi içinde tartışıp irdelemektedir (Öz, 2011, syf.215). Sorgulayıcı okuma bir bakıma ‘ideal okuma’dır. Bu tür okuma yapılırken sorgulanan tüm bilgi ve düşünceler sindire sindire okunarak beyne aktarılmaktadır (Arıcı, 2008, syf.29). Sorgulayıcı okuma teknikleri, metinlerin edebi ve öğretici olmasına göre de şekillenmektedir. Eğer birey öğretici bir metin okuyorsa konunun ne olduğunu, bakış açısını, ana fikrini, ana fikrin verilme şeklini, kelimelerin anlamını, cümlelerin niteliklerini ve anlatım şeklini ön plana çıkarıp irdelemekte; edebi eserleri okurken ise olayın ne olduğunu ve olay örgüsünü, kahramanları, anlatılan zamanı ve anlatım şeklini incelemektedir. Eğer okunan metin bir şiir ise birey ses, söylem, sembol gibi şiire ait unsurlara odaklanmaktadır (Arıcı, 2008 syf.29). Görüldüğü gibi kişinin sorgulayıcı bir okuma gerçekleştirebilmesi için farklı metin türlerinin özelliklerine ait bilgilere hakim olması ve problem çözme kabiliyetine erişmiş olması gerekmektedir. Sorgulayıcı okumada metnin yüzeysel ve derin yapıları ve bu iki yapı arasındaki ilişkiler değerlendirmeye tabi tutularak eleştirel bakış açısıyla analiz edilmektedir. Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarındaki bilgileri düzenleyebilme ve eleştirebilme davranışları ancak sorgulayıcı okuma becerisinin geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır (MEB ÖP, 2019, syf.8).

Okuma becerisi hangi türde yapılırsa yapılsın amaç bilgi birikimini arttırmak ve kişisel gelişimi sürdürmektir. Birey doğduğu andan itibaren dinleme ve görme yoluyla pek çok temel yaşam bilgi ve becerisini edinse de bunların devamı için okuma becerisine muhtaçtır. Yaşanılan çağda yazılı kültür her gün daha da gelişmekte ve bilgi çok hızlı bir biçimde üretilmektedir. Üretilen sayısız bilgi, teknolojiyle birlikte hızlıca yayılmakta ve üzerine yenileri üretilerek bu süreç devam etmektedir. Bu bilgi üretim ve yayılım hızına yetişilebilmesi ancak iyi bir okuma becerisine sahip olunmasıyla mümkün olmaktadır. Toplumun gerisinde kalmamak, bilgi üretebilmek, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmek bilmekten, öğrenmekten yani iyi bir okur olmaktan geçmektedir.

2.1.5. Okuma Eğitimi

Okuma eğitimi okumayı öğrenme ve okumayı geliştirme ile ilgili uygulama ve etkinlikleri kapsayan ve hayat boyu devam eden bir eğitimidir. Okuma eğitiminin okumayı öğrenme bölümü genellikle ilkökul birinci sınıfta tamamlanmaktadır. Sonraki sınıflarda öğrendiklerini pekiştiren öğrenciler okumalarını sürekli geliştirme çabasına girmektedirler.

Okumayı geliştirmek kolay bir iş değildir. Gelişmiş bir okuma becerisine sahip olabilmek hem kişinin kendisiyle, hem okuldaki uygulamalarla hem de kişinin içine doğduğu ailenin okuma alışkanlıklarıyla ilişkilidir.

Okumanın renilmesi yazıyı oluşturan seslerin, sembollerin görülmesi, tanınması ve bu seslerin anlamlarının kavranılması ile ilgiliyken; okumanın geliştirilmesi karmaşık bir süreç olan okumanın hem görme, seslendirme gibi fizyolojik; hem de anlama, kavrama gibi zihinsel özellikleriyle ilişkilidir. Okuma eğitimi bu özelliklerin kişiye kazandırılması süreçlerinden oluşmaktadır (zbay, 2006, syf.3). Okuma eğitimi ağırlıklı olarak okumaya etki eden fizyolojik ve zihinsel süreçlerin yönetilmesine odaklanmaktadır. Gz kaslarının ve anlam kurma becerisinin geliştirilmesi, kelime hazinesinin ve okuma hızının arttırılması bu süreçlerden bazılarıdır.

Okuma eğitiminin başarıyla yürütülebilmesi okumaya etki eden faktörlerin düzenlenmesiyle mümkün olmaktadır. Okumaya etki eden pek çok faktör vardır. Ortamın ısı ve ışık, kişinin yorgunluk ve okuma isteği durumu, okunan materyalin yapısı gibi pek çok etmen okuma davranışını etkilemektedir. Okumaya çok istekli ve okuma becerisi iyi bir öğrencinin okuma davranışı, okunan materyalin n bilgileriyle ilişkili olmamasından ya da ortamda dikkati dağıtan seslerden olumsuz etkilenebilmektedir. Arıcı (2008, syf.33- 36) okumaya etki eden faktörleri okuma-anlama, okuma-iletişim ve okuma-motivasyon olarak üç başlıkta incelemiş ve bu başlıkları şöyle anlatmıştır: Anlama okumanın temel amacıdır ve anlamlandırma olmadan bir okuma davranışından söz edilememektedir. Okuma eğitiminde anlamın kurulabilmesi için okunan materyalin sözcük ve cümle yapılarının seviyeye uygun olması gerekmektedir. Okumada anlamın kurulmasıyla birlikte yazarla okuyucu arasında bir iletişim başlamaktadır. Burada iletişimi başlatan kişi yazar ve iletişimi sürdüren ve sonlandıran kişi okur olmaktadır. Okurla yazar arasındaki iletişimin sağlıklı kurulabilmesi okuma eğitimi açısından çok önemlidir. İletişim sürecinde iletişim kanalı olarak görev yapan metinlerin her iki tarafın anlatmak ve anlamak istediği şeyleri açık ve anlaşılır olarak sunabilmesi yazarla okur arasında köprü olabilmesi gerekmektedir. Okuma davranışının bir amacının olması ve okumaya motive olunması da okuma eğitimi açısından çok önemlidir.

Demirel (2000, syf.60), okumaya etki eden faktörlerin bireylerin psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik özelliklerine göre değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Okumada göz-ses genişliği, vurgu-tonlama, iç salgı bezlerinin işlevleri, duygusal olgunluk ve aile bireylerinin kültür düzeyleri gibi değişkenler okuma eğitimine etki eden faktörlerin düzenlenmesinde önemli girdiler durumundadır.

Bireylere okuma strateji ve uygulamaları öğretilirken onların okuma performanslarını etkileyen temel etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Uluslararası öğrenci başarı araştırmaları bireyin okuma performansı üzerinde etkili olan üç faktör belirlemiştir. Bunlar:

Öğrencilerin ve ev ortamlarının özellikleri: Uluslararası araştırmalarda ebeveynlerin eğitim ve mesleki düzeyi ile öğrencilerin okuma performansları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey ve öğrencilerin eğitim kaynaklarına ulaşma durumları okuma performansını yüksek düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları da okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha iyi okuma performansı göstermişlerdir.

Okulların özellikleri: Okulların büyüklüğü, kaynakları, konumu, iklimi de öğrencilerin okuma performansını etkilemektedir. Araştırmalar okuma başarısı üzerinde okulların ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişlerinden daha fazla etkili olduğunu göstermiştir.

Eğitim sisteminin özellikleri: Ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları da okuma performansı üzerinde etkili olmaktadır. Okuma başarısındaki artış ve azalmalar bütün diğer temel becerilerin öğretimiyle de ilişkili olarak genel eğitimin yapısından etkilenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2011, syf.26- 30).

Okuma eğitimi yapılırken göz önünde bulundurulması gereken koşullardan biri de öğrencilerin hazır bulunuşluklarıdır. Özellikle çocuklukta hemen her yaş seviyesinin kendine özgü gelişimsel özellikleri bulunduğundan okuma eğitimi planlanırken bu yaş seviyelerindeki okuma eğilimlerine dikkat edilmelidir. Öz (2011, syf.219- 218) yedi yaşında olup okula yeni başlayan çocukların masallar, hayvan hikayeleri ve yaşlılarıyla ilgili gerçek hikayeler dinlemekten hoşlandığını belirtmiştir. Sekiz, dokuz yaşlarında kendi kendine okumayı öğrenen öğrenciler yine hayvan masalları, peri masalları ve gerçek hikayeler okumaktan hoşlanmaktadırlar. Çocuklar dokuz ve on bir yaşları arasında radyo, sinema, tiyatro gibi sanat faaliyetlerine ilgi göstermeye; on bir, on dört yaşlarına geldiklerinde ise tarihi hikayelerden hoşlanmaya başlamaktadırlar. Bu dönemde savaş, buluş, keşif konulu hikayeler öğrencileri okumaya isteklendirmektedir (Öz, Ae.).

Bağcı ve Elbir (2013, syf.230- 232) bireyin okuma ile tanışmasının annelerin bebeklerine okudukları hikayelere dayandığını ve okuma öğrenilinceye kadar okuma isteğinin bu kitaplardaki görsel ilgi ile giderildiğini söylemiştir. Aytaş (2005, syf.463) öğrencilerin bu

görsel ilgilerinin ilk öğretimin ilk yıllarındaki seslerin harf olarak karşılıklarını algılama ve harflerin yazılışına olan ilgilerine kadar devam ettiğini söylemiştir. Aytaş'a (2005, syf.463) göre okuma öğrenildikten sonra çocuklarda her şeyi okuma isteğinin olduğu bir dönem başlamakta bu dönem ikinci ve üçüncü sınıfta okumanın gelişmesiyle devam etmektedir. Altıncı ve yedinci sınıfta okuma güç ve üstünlüğüne erişen öğrenciler sonraki okul dönemleri ve hayatları boyunca okumayı zevkli bir uğraş haline getirmektedirler.

Okuma eğitiminin bireyin bu farklı gelişim dönemlerine göre eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar her seviyedeki okuma ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanması gerekmektedir. Yukarıda bahsedilen okumayla ilgili gelişimsel özellikler ve okuma ihtiyaçları her ne kadar belli yaş aralıklarında bazı standart özelliklere sahip olsa da okuma için gerekli zihinsel ve fiziksel gelişimini yaş aralığına uygun biçimde gerçekleştirememiş bireyler için bu standartlar değişebilmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ya da özel eğitim öğretmenleri ilgili bireylere özgü okuma programları geliştirerek okuma güçlüğü için profesyonel destek sağlamaktadırlar (Akyol ve Yıldız, 2013, syf.2).

Okuma eğitiminin hazırlık aşamasında okuma amacını öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre oluşturan öğretmenlerin, faaliyet aşamasında okuma etkinliklerini titiz bir planla oluşturmaları gerekmektedir. Öğretmenler okuma eğitiminde planlarını okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası biçiminde düzenlemeli, her bir bölümde yapılacak işlemleri önceden belirlemelidir. Okuma eğitiminde başroldeki kişi tüm süreci düzenleyip yapılandıran öğretmendir. Razi (2008, syf.41), öğretmenlerin etkili bir okuma sürecinin öncesinde: göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve tahmin yapma stratejilerini kullanmaları gerektiğini belirtmiştir.

Öz (2011, syf.219-221) okuma öncesi hazırlıkta öğretmenlerin yapmaları gereken bir dizi işlemin olduğunu söylemiştir. Öz'e (A.e.) göre okuma öncesinde öğretmen öncelikle sınıfta okuyacağı parçayı -daha önceki yıllarda okutmuş olsa da- yeniden gözden geçirmeli ve parçayı okutma amacını belirlemelidir. Öğretmen bu aşamada; *parça hangi okuma türünde okunacaktır, amaç parçanın ana fikrinin bulunması mı yoksa özetlenmesi ya da yorumlanması mıdır* gibi sorulara cevap aramalıdır. Öğretmen okutacağı parçadaki öğrencilerin anlamını bilemeyeceği kelimeleri önceden tespit etmeli, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bulabilmeleri için yararlanacağı stratejileri belirlemeli ve sözlük kullanımında kelimenin sözlük anlamını kontrol etmelidir. Öğretmen ayrıca okutacağı metindeki ana ve yardımcı fikirler, olay ve kişilere öncelikle kendisi hakim olmalı, parçayı iyi kavramalıdır. Parçayı tam anlayamamış

bir öğretmenin iyi bir okuma eğitimi verebilmesi mümkün değildir. Öğretmen hazırlık aşamasında sürenin ayarlanması ve bazı kelimelerin telaffuz durumlarının tespiti için parçayı kendisi sesli okumalı, parçanın hangi kısımlarına daha fazla odaklanacağını da önceden tespit etmelidir. Öğretmen parça ile ilgili kitaptaki metin anlama sorularına ek; parçaya dikkat çekmek, okunulanların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için sorular hazırlamalıdır. Bunu yaparken soruların tek cevaplı olmamasına dikkat etmeli, cevabı parçadan direkt çıkarılabilecek sorulardan kaçınmalıdır. Okuma öncesi hazırlık aşamasında öğretmen parçanın dramatize edilip edilemeyeceğini de kontrol etmeli, bu tür etkinliklere uygun metinleri önceden tespit edip buna göre ayrı bir plan oluşturmalıdır. Okunacak parçanın görsellerinin çalışmaya dahil edilip edilmemesine karar verilmesi de öğretmenin okuma eğitimi öncesi yapacağı hazırlıklardandır. Öğretmenler metinlerden öğrenilecek bilgileri belirlemeli, öğrencilerinin kültür düzeylerini arttıracak bilgilerin altını çizmelidir. Bu bilgiler parçaya göre dille ilgili olabildiği gibi yaşamsal bilgilerden de oluşabilmektedir. Öğretmen parçadan öğrenilen bilgilerle ilgili öğrencilerinin hangi deneyimlerinden yararlanacağını da önceden belirlemeli ve parçaya uyanan ilgiden yararlanarak konuyla ilgili başka hangi eserleri öğrencilerine tavsiye edeceğini önceden tespit etmelidir.

Demirel'e (2000, syf.65- 66) göre okuma eğitimi okumanın sesli yahut sessiz gerçekleştirilmesine göre de planlanmalıdır. Sesli okumada öğretmenin mutlaka metni önceden okuması, iyi sesli okumanın yaşamsal değeri olan bir beceri olduğunu öğrencilerine göstermesi gerekmektedir. Öğretmenin ayrıca öğrencilerinin sesli okuma yapmadan önce metni bir kez sessiz okumalarını sağlaması, öğrencilerini bilinmeyen sözcükleri az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılarla tanıştırması, öğrencilerinin sesli okumayı iyi yapabilmeleri için bolca etkinlik yaptırması, öğrencilerin sesli okumalarını ilk etapta küçük gruplar ya da küme arkadaşlarına yapmalarını sağlaması, öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları yanlışların düzeltilmesini okuma sonrasına bırakması, sesli okumada bazı seslerin uzatılarak ve bir ezgi ile okunduğunu öğrencilerine göstermesi, öğrencilerinin göz-ses genişliklerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenler sessiz okuma yaptırırlarken de bu okuma türünün ses çıkarmadan sözcüklerin içten geçirilmesiyle yapılan bir okuma türü olmadığını ve bu okuma türünde okuma esnasında yazının parmakla takip edilmemesi gerektiğini öğrencilere anlatmalıdırlar.

Akyol (2011, syf.35) okuma öncesinde yapılması gereken önemli uygulamalardan birinin göz gezdirme olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin farklı metin türleri ve metnin farklı bölümleri üzerinde yaptıracakları göz gezdirme alıştırmalarının okuma amacının

oluşturulmasında, ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasında, anlaşılmayan konuların açığa kavuşturulmasında ve özet çıkarma beceilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Akyol (2011, syf.35-36)'a göre göz gezdirme uygulamasının aşamaları şöyle sıralanmalıdır; en başta başlık ve giriş paragrafı okunmalı ardından ana, alt başlıklar ve görsellere geçilmelidir. Bu aşamadan sonra koyu ya da italik yazılmış yazılara dikkat edilerek sonuç bölümü ya da özet okunmalıdır. Kitaplara göz gezdirirken de öncelikle ön ve arka kapaklardaki yazılar okunmalı; sonrasında içindekiler, kitap künyesi ve sözcük kısımlarına bakılmalıdır. Akyol (2011, syf.35-36) ayrıca bu aşamalardan sonra metnin konusu nedir, neden bazı yazılımlar farklıdır, görsellerin amacı nedir, metin nasıldır, zorluk derecesi nedir, ne kadar zaman alır gibi soruların sorulmasının okuma amacının oluşturulabilmesinde belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Okuma eğitiminde öğrenilmesi gereken önemli stratejilerden biri de okuma amacının oluşturulmasıdır. Okuma amacının belirlenmesi kişinin okuyacağı metinde nelere odaklanacağını, okuma ile kendisine nasıl yarar sağlayacağını belirlediği aşamadır. Akyol (2011, syf.35- 37) metnin türü nedir, metnin konusu nedir, neden bu metni okuyorum gibi soruların amaç oluşturmada belirleyici olduğunu söylemiştir. Öğrencilerle bu sorular vasıtasıyla uygulanacak amaç oluşturma uygulamaları, sonrasında onların bu uygulamalara ihtiyaç duymadan okuma amaçlarını kendi kendilerine oluşturmalarına zemin oluşturmaktadır.

Okuma amacı oluşturulurken öğrencilere farklı metin türlerinin okuma amacını belirlemedeki önemi de anlatılmalıdır. Öğrenciler bir şiirin, hikayenin, masalın, tiyatro metninin ya da sosyal bilgiler ders kitabındaki bir konunun farklı metin türlerine ait olduğu bilgisiyle okuma amacını oluşturmalarıdır. Okuma amacının belirlenebilmesi öğrencilerin birbirinden farklı metin türleriyle tanıştırılmasıyla gerçekleşebilmektedir. İlk defa karşılaşılan bir metin türüne yönelik okuma amacının belirlenmesi çok zordur. Okuma becerisi ve dolayısıyla okuma stratejileri çok ve farklı türlerde okuma yapılarak geliştirilebilmektedir.

Okumada anlamın kurulması okuma sırasında ön bilgilerin kullanılabilmesine bağlıdır. Metinlerdeki bilgi ve düşüncelerin anlaşılması bunların ön bilgilerle bağlantı kurulmasıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okumalarında ön bilgilerini nasıl kullanacaklarını ve okumaya nasıl dahil edeceklerini öğrenmeleri Türkçe derslerindeki okuma eğitimiyle gerçekleşmektedir. Akyol (2011, syf.38) ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması için okullarda düşünce yaprakları, grafik düzenleyiciler ve ön okumaların öğretmenlere yardımcı olabileceğini söylemiştir. Düşünce yapraklarıyla öğrenciler okuma öncesi metne yönelik var olan bilgilerini harekete geçirmekte ve okuma sonrası bu bilgilerini yeni bilgilerle karşılaştırarak ön bilgilerini düzenleyebilmektedir.

Tablo 2.3: Düşünce yaprağı örneği, Akyol (2011, syf.38).

Haritada Bir Nokta Metni Düşünce Yaprağı	
Metne göz gezdiriniz ve metne yönelik bilgilerinizi aşağıdaki bölüme yazınız.	Metni okuyunuz ve metinden öğrendiğiniz bilgileri önceki bilgilerinizle karşılaştırarak aşağıdaki bölüme yazınız.

Akyol (2011, syf.37) ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasında öğretmenlere anlam analiz haritaları ve ne biliyorum, ne öğrendim ve ne öğrenmek istiyorum sorularından oluşan K-W-L tekniğinin yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu tekniklerle öğrenciler metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini sorgulamış ve ön bilgilerini taramış olmaktadır. Ne öğrendiğini metni okuyarak öğrenen öğrenciler bu bilgilerin kendilerine yeterli olup olmadığını ya da edindikleri bilgilerin önceki bilgilerle uyuma durumlarını ne öğrenmek istiyorum soyusuyla bulmaktadır.

Okuma öncesi hazırlık aşamasında okuyacağı metni göz gezdirerek okuyan, okuma amacını belirleyip ön bilgilerini okuma ortamına aktaran öğrencilerin okuma öncesinde yapacakları son çalışma tahmin uygulamasıdır. Metnin görsellerinden ve ön okuma çalışmalarından metne yönelik merak ve beklentinin oluşturulduğu bu aşama öğrencilerin metni okuma isteklerinin en çok arttığı aşamadır. Tahminlerin ne derece isabetli olduğunu anlayabilmek ve metinde asıl anlatılanları keşfedebilmek öğrencilerin okuma hevesini kamçılar.

Okuma eğitiminde planlama bölümü en çok zaman alan aşamadır. Tahmin çalışmalarıyla bu bölümü tamamlayan öğretmenler okuma sırasında da aktif rol alarak öğrencileri sürekli yönlendirmelidirler. Öğretmenler okuma sırasında sınıfın sıcaklığının, ışık alma durumunun ve öğrencilerin oturma pozisyonlarının okuma için uygun olup olmadığını sürekli denetlemelidirler. Sessiz okuma etkinliklerinde öğrencilerin yazıları parmaklarıyla takip etme durumları da öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalardandır. Öğretmenler okuma parçalarına yönelik ders kitabındaki konuşma, dinleme ve yazma çalışmalarını titizlikle işlemeli, özellikle okuma parçasına yönelik yapılan konuşmalara fırsat vererek anlamın kurulmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler bilinmeyen kelimelere yönelik ve metnin anlamına yönelik çalışmaların yapılıp yapılmadığını sınıf içerisinde sürekli dolaşarak kontrol

etmeli, sözcük çalışmalarında sözlük kullanımı teşvik etmeli, öğrencilere bazı sözcüklerin anlamlarını parçadaki kullanım durumlarından çıkarttırmaya çalışmalıdır. Öğretmenler okuma sırasında ders kitabındaki etkinliklerin yanında okunan metnin anlaşılması için öğrencilere farklı sorular ve yönlendirici ifadelerle ders boyu destek olmalıdır (Öz, 2011, syf.221- 222).

Okuma eğitimi sürecinin son aşaması okunanların değerlendirildiği ve özetlendiği aşamadır. Bu aşamada ön bilgilerini okuma ortamına aktaran, bu bilgilerle yeni edinilen bilgileri birleştirip yapılandıran öğrenciler metne eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar. Okuma sonrası süreç okuma eğitiminde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanıldığı süreçtir. Okuma eğitimi bu süreç tamamlanmadan yalnızca anlamın anlaşılması düzeyinde yüzeysel kalmaktadır. Okuma eğitiminin amacı okunan metinleri anlamının yanı sıra metinlerdeki bilgi ve düşüncelerin sınanması, sürekli kontrolden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Bu aşama okuru kendi bakış açısına yönlendirmeye ve inandırmaya çalışan spekülative metinlerden korumakta, okura okuduğu her şeyin gerçek ve doğru olmayabileceğini göstermektedir.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010, syf.658- 659) okuma eğitiminde okuma problemlerinin giderilebilmesi ve okuma ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere bazı stratejilerin öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu okuma stratejileri öğrencilerin mevcut okuma becerilerini geliştirerek yeni okuma davranışları kazanma durumlarını arttırmaktadır. Okuma amacını belirleme, genel olarak metnin yapısına bakma, metinle ilgili ön bilgileri hatırlama, metnin başlık/başlıklarından ve görsellerden konuyu tahmin etme, metindeki görsel öğelere dikkat etme, not alma, okuma hızını ayarlama, önemli bilgiyi işaretleme, sözlük gibi başvuru kaynakları kullanma, dikkat dağınık okuduğu kısma geri dönme, metin zor olduğunda üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma, belli aralıklarla durup ne okuduğunu düşünme, bağlama yönelik ipuçları kullanma, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla şemalaştırma veya resimleştirme, noktalama işaretlerine ve kalın veya italik yazımlara dikkat etme, çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce okuduklarını kontrol etme, anlamını bilmediği kelimeleri cümlelerin gelişinden tahmin etme veya ek köklerine ayırarak bulmaya çalışma, okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metindeki düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme, ana fikir ve yan fikirleri bulma ve metinle ilgili başkalarıyla tartışma öğrencilerin okuma sırasında en sık kullandıkları stratejilerdendir (Topuzkanamış, Maltepe, 2010, syf.658- 659).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma eğitimi *anlama*, *zihinde yapılandırma* ve *bilgiyi uygulama* aşamalarında gerçekleşmektedir. Anlama aşamasında birey seçilen amaca göre metnin küçük ölçekli yapısına odaklanmakta; kelimeleri tanıma, yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma, sözlüğe başvurma, cümle içinde bağ kurma, noktalama işaretlerinden yararlanma, dilbilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamlarını yorumlama, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma gibi etkinliklerden yararlanmaktadır. Bu aşamada metnin büyük ölçekli yapısının anlaşılması için de; cümleler arasında bağ kurma, paragraflar arasında bağ kurma, paragrafın ana düşüncesini ve yan düşüncelerini belirleme, görselleri inceleme, metnin ana düşüncesini ve yan düşüncelerini belirleme, metnin konusunu ve yapısını belirleme, özetleme etkinlikleri yapılmaktadır. Sonraki aşama olan zihinde yapılandırma aşamasında öğrenciler okuma öncesi metne yönelik tahminlerini doğrulamaktadır. Bu aşamada öğrencilere okuduklarını zihinlerinde yapılandırabilmeleri için kendi bilgileriyle okudukları arasında bağ kurma, metnin konusunu belirleme, yazarın hareket ettiği noktaları belirleme, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri bulma, yazarın amacını belirleme, bilgileri sıralama- sınıflama-ilişkilendirme- düzenleme, bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde yeniden düzenleme, sorgulama, çıkarım yapma, anahtar kelimeleri kullanma gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. Bilgiyi uygulama aşamasında öğrencilerin okuduklarından edindikleri bilgileri kalıcı olarak zihinlerine yerleştirmeleri beklenmektedir. Bilginin zihne kalıcı olarak yerleşebilmesi de okunanların kullanılması ve önceki bilgilerle doğru biçimde karşılaştırılması ile gerçekleşebilmektedir. Öğrencilerden bu aşamada metne eleştirel bir gözle bakarak metinde verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulamaları, okunan bilgilerden çıkarım yapabilmeleri, metinde söylenmeyen kısımları tamamlayabilmeleri, öğrenilenleri diğer bilgi kaynakları ile karşılaştırabilmeleri ve çevredeki olaylarla ilişkilendirebilmeleri istenmektedir (Güneş, 2014, syf.148- 149).

Hangi aşamalarla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin okuma, yukarıda bahsedildiği gibi ancak planlı bir eğitimle ve süreç içerisinde geliştirilebilecek bir beceridir. İyi okuryazarlar ancak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerin iyi planlandığı bir okuma eğitimiyle yetişebilmektedir. Okuma becerisi dinlemeyle birlikte bireyin dünyayı anlama ve sorgulama ihtiyacını karşılamasına yardım etmektedir. Gelecek nesillerin eleştiren, sorgulayan, araştıran bireyler olarak yetiştirilebilmesi okuma eğitiminin başarısına bağlıdır. İyi bir okur olmak bireyin yaşamında kendisini tüm yönlendirici inanç ve düşüncelerden korumasını sağlamakta ve bireyin kendisine güvenini arttırmaktadır. Birey ancak çok okuyarak kendisini tanıyabilmektedir. Okumak sadece dış dünyaya açılmak değil kişinin iç dünyasını da keşfidir.

Okuma eğitimi öğrenme kapasitesi ve hızı yüksek öğrencilerin iyi birer okur haline getirilmesinin yanı sıra kendisini ve çevresini iyi tanıyan, çağdaş, ileri görüşlü, yaratıcı ve sorgulama becerisine sahip başarılı bireylerin yetiştirilebilmesi için de çok önemlidir.

2.2. GÖRSEL OKUMA

Görsel okuma, okuma becerisinin bir alt türü olarak alımlamayı gerçekleştirme ve anlam üretme işlevlerini görmekte; yazı dışındaki şekil, resim, fotoğraf, işaret vb. tüm görsel unsurların anlamlandırılması süreciyle ilgilenmektedir. Aslında insanların ilk yazı türü olarak kullandıkları resim yazının anlamlandırılması da görsel okuma ile gerçekleştirilmekteydi. Binlerce yıllık bir süreçle gelişip farklı bölgelerde farklı biçimlerde şekillenen yazı, resim özelliğini zamanla kaybedip daha basit ve hızlı yazılan formlara bürününce görsel okumanın da kapsamı değişmiştir.

Görsel okumanın geçmişi, okuma ve tüm diğer anlatma becerilerinden daha önceye dayanmaktadır. İnsanoğlu konuşmayı ve okumayı öğrenmeden önce bakmaya ve anlamaya başlamıştır. Görülenleri hafızaya yerleştirme, tanıma ve hatırlama gibi işlevleri olan görme yetisi bireyin diğer becerileri gelişene kadar onun biricik anlama aracı olmuştur. Görsel okuma insanlık tarihinden günümüze kadar insan hayatında varlığını sürekli korumuş ve sürdürmüş, günümüzde ise bu varlığını farklı boyut ve ortamlara taşımıştır. IX. yüzyıldan bu yana bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler insan hayatına fotoğraf, televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi görsel alımlama araçlarını dahil etmiştir. İnsanlar uyku zamanları dışında zamanlarının çoğunu iş, eğlence, eğitim gibi amaçlarla görsel alımlama araçlarıyla iç içe geçirmektedir. Özellikle internet bağlantılı telefonlar ve beraberinde gelişen sosyal medya kişinin dünya ile iletişimde yegane görsel kaynağı ve görsel aktarım aracı haline gelmiştir.

Matbaa ve baskı teknolojilerinin gelişmesiyle çoğalan bilgi bugünün yeni teknolojileriyle çerçevesini genişletmiş ve erişim alanını arttırmıştır. Günümüzün dünyasında kitle iletişim araçlarının gelişimi içerik oluşturarak paylaşmayı hızlandırmıştır. Bu hızı yakalayabilmek, kitle iletişim araçları ve medyayı içine alan mekanizmaya dahil olabilmek iyi görsel okur yazar olmaktan geçmektedir. Görsel okuryazarlık resimleri, sembolleri, faaliyetleri, grafikleri kavramak, yorumlamak, görsel iletişime dahil olabilmek ve görsel iletişimin verimliliğini arttırmak için çok önemlidir. Bugün iletişim araçlarıyla ve sosyal ağlarla paylaşılan ve alınan sayısız görsel, görsel kültürün kapsamını genişletmiştir. Görsel kültürün öğrenilmesi ve aktarılması, görsel iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesi için görsel okuma ciddiye alınması gereken bir konudur (Onursoy, 2019, syf.31- 37)

Bugün bilginin çoğalması, hızlı yayılması eğitim anlayışını da değiştirmiş; görseller eğitimde hiç olmadığı kadar yer almaya başlamıştır. Görsellerin bilgiyi akılda tutmayı kolaylaştırması ve bilgi aktarımında bireye zaman kazandırması bu yükselişin temelini oluşturmuştur. Bazen sayfalarca anlatılabilecek bir bilgi bir görselle kolayca aktarılabilmekte, çok zor öğrenilen bilgiler de görsel kodlamalarla hafızada kolayca kalabilmektedir. Bireyin görsel sunumların ve görsel bilgilerin sıklıkla kullanıldığı iş yaşamına hazırlanabilmesi, toplumla iletişiminin etkin kılınması, çağdaşlarıyla kültür uyumunun sağlanması gibi gereklilikler eğitimde görsel okuryazarlığa yer açılmasını zorunlu kılmıştır.

Ülkemizde görsel okuma terimine ilk kez 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilmiştir. Görsel sunu ile birlikte ayrı bir dil beceri alanı olarak belirtilen görsel okuma “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma” olarak tanımlanmıştır (MEP ÖP, 2005). Görsel okumanın alanyazında kendine yer buluşu ise bu tarihten çok öncedir. Görsel okuma alanyazında çoğunlukla görsel sunuyu da içerisine alacak biçimde görsel okuryazarlık kavramı ile anılmıştır. Görsel okuryazarlığı literatüre kazandıran ilk kişi bu beceriyi “bir grup görme yetisi” olarak tanımlayan John Debes'tir (Debes, 1968, syf.961). 1968 yılında yazdığı eserinde görsel okuryazarlığın önemi ve kapsamı ile ilgili açıklamalar yapan Debes, teknoloji ile birlikte yükselişe geçen görselleri geniş araştırmacı kitlesinin kadrajına sokmuştur. Debes'le birlikte alanyazında görsel okuryazarlık çok farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı açılardan ele alınarak yorumlanmıştır.

Newman ve Ogle'ye (2019, syf.3-4) göre görsel okuryazarlık görsel unsurları anlamlandırarak okuma, bu unsurların içeriğini çözümüleme ve görsel materyalleri sunum biçimine dönüştürme becerilerini gerektiren bir kavramdır.

Bleed (2005, syf.5) görsel okuryazarlığı görsel mesajları anlama ve üretme yeteneği, bir bireyin görerek ve aynı zamanda diğer duyuşal deneyimlerle gördüklerini bütünleştirerek geliştirebileceği yetkinlikler grubu ve mesajları yorumlamanın yanı sıra fikirleri ve kavramları iletmek için görüntüler üretme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Felten (2008, syf.60)'e göre görsel okuryazarlık kültürel açıdan önemli görüntüleri, nesneleri ve görünür eylemleri anlama, üretme ve kullanma becerisidir.

Harrison⁴ görsel okuryazarlığı görsel imgeleri okuma, yazma ve yaratma yeteneği olarak tanımlamış ve temelde sanat ve tasarımla ilgili olan bu yeteneğin dil-iletişim-etkileşim

⁴ <https://visualliteracytoday.org/>, Erişim tarihi: 18 Nisan 2024

üçlüsüyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Harrison'a göre görsel medya, iletişim kurduğumuz, fikir alışverişinde bulunduğumuz ve karmaşık dünyasında dolaştığımız dilbilimsel bir araçtır.

Araştırma Kütüphaneleri Derneği (ACRL, 2011) görsel okuryazarlığı kişinin görselleri ve görsel sunumları analiz edip anlamlandırmasını sağlayan bir beceri olarak tanımlamıştır. ACRL'ye (2011) göre görsel okuryazarlık becerisine sahip bireyler:

- İhtiyaç duydukları görsel malzemenin doğasını ve kapsamını belirleyebilir,
- Kendisine gerekli olan görüntülere etkin ve verimli bir şekilde ulaşabilir,
- Görsel medyadaki anlamları yorumlayıp analiz edebilir,
- Görsellerin güvenilirliğini ve kaynaklarını değerlendirebilir,
- Görselleri ve görsel medyayı etkin bir biçimde kullanabilir,
- Anlamlı görüntüler ile görsel medya oluşturabilir ve tasarlayabilir,
- Görselleri ve görsel medyayı oluştururken gizlilik, etik, yasal, sosyal ve ekonomik konularına dikkat ederek görsel materyallere ulaşabilir ve onları etkili bir şekilde kullanabilir (ACRL, 2011).

Stokes (2005, syf.10) görsel okuryazarlığı, düşünce ve iletileri anlatmak için kullanılan görsel malzemeleri değerlendirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Stokes (2005, syf.12)' a göre görsel okuryazarlık kendi başına bir temel dil becerisidir ve görsel okuma becerisini iyi kullanmak görsel ileti ve düşünceleri eleştirel olarak yorumlamaktan geçmektedir.

Loveless'a (2000, syf.52) göre görsel okur yazarlık iletişim kurmak ve fikirlerimizi başkalarına iletmek için anlamları çözme ve kodlama yeteneğimizi kullandığımız bir okuryazarlık türüdür. Loveless'a göre çocukların modern topluma uygun okuryazarlıklarının geliştirilebilmesi görsel medyanın bilinçli kullanılabilmesi ile mümkündür (2000, syf.52).

Güneş (2014, syf.186), görsel okumayı, tablo, çizelge, kroki, şekil, grafik gibi görsel türlerini ve doğa ile sosyal olayları anlama, yorumlama, ve zihinde işleme becerisi olarak tanımlamıştır.

Tompkins (2021, syf.8-9) görsel okumayı görsel medya ile içli dışlı olan nesillerin videolardaki, dizilerdeki, reklamlardaki, kısa filmlerdeki ve internetteki görsel mesajları değerlendirdikleri ve yorumladıkları bir dil sanatı olarak ifade etmiştir (Tompkins, 2021, syf.8).

Onursoy'a (2019, syf.35) göre görsel okuryazarlık kişinin görsel anlamlandırma seviyesini ve görsel temsilleri anlamadaki yeteneğini ifade etmektedir. Onursoy'a göre hayatın her alanına sirayet eden görsel iletileri iyi anlamak ve duyumsamak kişinin yaşamını renklendirmesi için çok önemlidir.

Öz'e (2011, syf.299) göre görsel okuma, görsel sunu ile birlikte çocukların görsellerden anlam çıkarmasına dayanan bir beceri alanıdır. Yazara göre (2011, syf.299) görsel okuma ve görsel sunu, görseller aracılığıyla hem bir bilgi edinme hem de kendini ifade etme sürecini içermektedir.

Akyol (2011, syf.121) görsel okumayı “görsel izleme” olarak ifade ederek görsellerin okunabilmesi ve yorumlanabilmesi için yoğun bir izleme becerisine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Akyol'a (2011, syf.121) göre izleyicilerin görsellerden elde ettikleri anlamları geçmiş öğrenmeleri ile bir araya getirerek şu sorulara cevap bulmaları gerekmektedir:

- Mesaj ne anlatmaktadır?
- Mesaj kim ya da kimlere yönelik oluşturulmuştur?
- Mesaj ne amaçla oluşturulmuştur?
- Mesajın konusu nedir?
- Mesaj hangi bakış açılarıyla sunulmuştur?
- Mesajda manipülasyon unsurları var mıdır?

Uçar ve diğ. (2013, syf.146-147)'ne göre görsel okuryazarlık, görsel iletişimin görsel kullanarak mesaj yollama ve alma süreciyle ilgilidir. Görsel okuryazarlık görsel öğelerden bir anlam inşa etme becerisidir. Bir kimse iyi bir görsel okuryazar ise:

- Görsel parça veya bütünlerin konusunu anlayabilmeli,
- Görsel parça veya bütünlerin içinde bulundukları kültürel yapıda kazandıkları ve sahip oldukları anlamı anlayıp yorumlayabilmeli,
- Görsel parça veya bütünlerin stil ve düzenini görsel yapı açısından değerlendirebilmeli,
- Görsel parça veya bütünlerin üretilmesinde kullanılan teknikleri inceleyebilmeli,
- Görsel çalışmanın estetik değerini değerlendirebilmeli,
- Görsel çalışmanın değerini, amacı ve hedef kitlesi açısından değerlendirebilmeli,
- Görsel öğe veya bütünün ortaya koyduğu topyekün sinerjiyi, etkileşimi, yeniliği, etkin yanını ve hissettirdiklerini tartışabilmelidir.

Başaran (2019, syf.346) görsel okumayı, görseller aracılığıyla aktarılan fikir ve duyguları anlama olarak tanımlamış, iletişim aracı olarak görselleri etkili bir biçimde kullanmanın, görsel manipülasyonları anlamının ve görsel iletişim kazalarını en aza indirebilmenin gelişmiş bir görsel okuma becerisi ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Avgerinou ve Pettersson (2011, syf.10) görsel okuryazarlığı, görsel ifadeleri okuma / çözme/ yorumlama, görsel ifadeler yazma / kodlama/ oluşturma ve görsel düşünme yeteneklerinin birleşimi olarak tanımlamıştır.

Messaris (1995), belirli görüntülere veya görüntü gruplarına aşinalığın bir kültürün görsel mirasında önemli rol oynadığını belirterek görsel okuryazarlığın tarihsel ve kültürel yönüne dikkat çekmiştir. Messaris'e (1995) göre reklamlar gibi görsel yönlendiricilere farkındalık geliştirilmesi geçmiş bilgiler ve kültürel anlayışla yakından ilişkilidir.

Tüzel (2010, syf.693) görsel okuryazarlığı, görsel iletileri doğru anlamlandırabilme ve bilinçli bir biçimde görsel ileti oluşturabilme yetisi olarak tanımlamış ve görsel okuma için fikir birliğine varılmış bir tanım bulmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir.

Görsel okuryazarlık resim ve heykel sanatı, mimarlık, eğitim, medya, dil bilimi, pedagoji gibi birçok farklı dal ile ilişki içerisindedir (Uçar vd. 2013, syf.149). Bundan dolayıdır ki her disiplin görsel okuryazarlık kavramını kendi alan özellikleri üzerinden tanımlamaktadır. Avgerinou ve Ericson'a (1997, syf.280) göre farklı alan uzmanlarının konuya kendi perspektiflerinden bakması multidisipliner yapısıyla görsel okuryazarlık kavramının genel bir tanımının olmamasına neden olmuştur.

Petterson'a (2013, syf.4) göre görsel okuryazarlık içerisinde farklı bileşenler barındıran çok yönlü bir beceridir. Görsel okuryazarlığı görsel dil, görsel düşünme, görsel öğrenme, görsel iletişim ve görsel algıdan ayrı düşünmemek gereklidir. Görsel okuryazarlığı besleyen bu bileşenlerin temel nitelikleri şöyledir:

Tablo 2.4: Görsel okuryazarlığın bileşenleri (Petterson, 2013, syf. 5-7).

Görsel dil	- Görsel okuryazarlığın temelleri görsel dilin varlığı üzerine kurulmuştur. - Görsel dil analog kodlama özelliğine sahiptir. - Görsel dil bütünsel özellikler taşımaktadır. - Görseller yansıttıkları nesnelere benzemektedirler. - Görsel dil becerisi sözlü dilin oluşumunu ve gelişimini sağlamıştır. - Görsel dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. - Görsel dilin öğrenilmesi zordur. - Evrensel özellikler taşımayan görsel dil sözlü dilin desteğine ihtiyaç duymaktadır.
------------	--

Tablo 2.4 (devam): Görsel düşünme	- Görsel okuryazarlık görsel ve eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. - Görsel hafıza sözcük hafızasına göre daha zengindir. - Görsel bellek sözlü bellekten daha hızlıdır. - Görseller okuma isteğini artırarak zihin gelişimini desteklemektedir. - Uygulamalı bilimlerde başarı görselleştirme yeteneği ile bağlantılıdır. - Bir iletiyi görsele çevirmek üst düzey sentez becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. - Günümüzde bilgi paylaşımı ağırlıklı olarak görseller üzerinden gerçekleşmektedir.
Görsel Öğrenme	- Öğretim materyalleri tasarlanırken görsellerin anlaşılır, okunabilir olmasına ve kişinin dikkatini çekecek unsurlar barındırmasına dikkat edilmelidir. - Görseller doğru kullanılmadığında öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. - Öğrenciler resim ve görselleri beraber okuduklarında bilgiyi hafızalarında daha uzun süre saklayabilmektedir. Bu durum görsel ile metnin yakınlık durumuna ve öğrencinin görsel özgeçmişine bağlı olarak değişmektedir.
Görsel algı	Bir görseldeki iletinin anlaşılması 2-3 saniye sürerken, yazılı açıklamasının okunarak anlaşılması 20- 30 saniye, sözlü ifadesinin dinlenerek anlaşılması 60-90 saniye sürmektedir.

Görsel okuryazarlığın önemli bileşenlerinden biri de görsel iletişimdir. Reklamcılık, gazetecilik, eğlence, oyun, eğitim, grafik tasarım, sinema, film, basın fotoğrafçılığı, halkla ilişkiler, televizyon, web ve sosyal medya gibi alanlar görsel okuryazarlığın iletişim bileşeni ile ilgilidir. Görsel iletişim bir görsel imge alışveriştir. Görsel üreten ve tüketen herkes bu iletişimin içerisine girmektedir. Görsel iletişim evrensel ve kültürel değerlerle de yakından ilişkilidir. Görsellerin bu özelliği onların kategorileştirilmesini zorlaştırmaktadır. Görsel iletişim elemanlarının sözlü iletişimdeki sözcükler gibi bir sözlükleri yoktur (Onursoy, 2019, syf.4). Bireyin görsel iletişiminin sağlıklı olabilmesi görsel imgelere hakimiyeti ve güçlü bir görsel kültür alt yapısıyla mümkün olmaktadır. Görsel iletişimde alıcı ve kaynak arasında görsel kültür birliğinin olması ve mesajın alıcıya hitap edecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Tablo 2.5: Görsel iletişim süreci.

Kaynak	Görsel imge üreten kişi ya da sistem
Mesaj	Görsel imge
Kanal	Analog Görsel İletişim Kanalları: Fotoğraf, sinema, televizyon Dijital görsel iletişim kanalları Bilgisayar, tablet, web, akıllı telefonlar.

Tablo 2.5 (devam):

Alıcı	Görsel imgeyi yorumlayan kişi ya da sistem (Onursoy, 2019, ssyf.158-178).
-------	---

Görsel okumada mesajın bağlamına uygun üretilmesi görsel iletişimin devamlılığı açısından çok önemlidir. Gönderici hangi bilgi, düşünce, duygu ya da haberi vermek istiyor ve alıcıda hangi durumlarda etki yaratmak istiyorsa o bağlama uygun bir mesaj üretmelidir. Eğer görsel mesaj başka görsel mesajlarla birlikte veriliyorsa, diğer mesajlarla uyumu da dikkate alınmalıdır. Bazı durumlarda imajın birlikte bulunduğu diğer görseller mesajın genel durumunu etkileyebilmektedir. Mesajın etrafında bulunan görsellerin mesajı etkilemesi dış etkiler olarak değerlendirilirken mesajın iç öğelerinin birbirlerini etkilemesi iç etkiler olarak isimlendirilmektedir (Onursoy, 2019, syf.141). Görsel mesajlar hem iç hem dış öğeleriyle tutarlı biçimde oluşturulmalıdır. Örneğin yaz mevsimi doğasının hakim olduğu bir görsele kalın kıyafetli bir figürün yerleştirilmesi görsel mesajın iç tutarlılığını bozarken bir gazetede önemli siyasi bir gelişmenin eğlenceli haberlerin olduğu bir sayfada verilmesi mesajın dış tutarlılığını düşürmektedir.

Görsel iletişim sürecinde kaynak, mesajı görsel tasarım öğeleri ve ilkelerine uygun oluşturduktan sonra bu mesajı paylaşacağı uygun kanalı seçmektedir. Kitap, dergi, bilgisayar, akıllı telefon, tuval, boya gibi araçlar görsel paylaşımına aracılık etmektedir. Her görsel paylaşım içerisinde bir mesaj barındırmaktadır. Görsel okuma görsel iletişimde mesajı üreten kaynağın iletişime kodladığı bilgilerin doğru çözümlenip anlamlandırılması sürecinde devreye girmektedir. Görsel okuma yapan bir kişi görseli hem kendi bilgileri hem de mesajı oluşturan kişinin düşüncelerini göz önünde bulundurarak yorumlamalıdır. Mesajda gizlenen bilgiler yazıda olduğu gibi açık ve net olmadığı için görsel okumada görsel mesajları yorumlamak için yeterli alt yapının olması gerekmektedir. Kişinin bu alt yapıyı oluşturması bol bol görsel okuma yapmasıyla ilişkilidir. Görsel okuma pratiği olan, görsel tasarım öğeleri ve ilkelerine hakim olan kişiler mesajların doğru oluşturulup oluşturulmadığını ya da mesajın alıcıyı hangi açılardan etkilemeye çalıştığını kolayca anlayabilmektedir.

Görsel okuma görsel imgeleri tanıma ve anlamlandırma becerisine sahip olmayı da gerektirmektedir. Resimler, film/video/dizi karesi, reklamlar, afişler... birer görsel imgedir. Görsel imgeler özellikle kitle iletişimde inanç, anlam ve düşüncelerin aktarılmasına aracı olmaktadır. Görsel imgeler bazen sözcüklerin ötesine geçen bir anlam gücüne sahiptir ve farklı anlamları olan bir gösterge topluluğu oluşturmaktadır. Toplum kültürünü edinmek ve

görsellerin kültürel anlam ve metaforlarını öğrenmek için görsel imgeleri tanımak gerekmektedir (Onursoy, 2019, syf.123- 126).

Messaris (1995)'e göre iyi bir görsel okuryazar olabilmek tarihsel, kültürel birikim ve belirli görüntülere aşinalıkla ilişkilidir. Kişi görsel hafızasını ne kadar zengin tutarsa görsel okuryazarlığı da o denli güçlü olmaktadır. Görsel yönlendiricilere farkındalık kazanabilmek ve görsel manipülasyonlardan korunabilmek ancak görsel okuryazarlığın anlaşılması ve geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Günümüzde bir kişinin profili teknoloji sayesinde kolayca başka bir vücuda eklenebilmekte, yurt dışına ayak basamamış bir kişi kendisini Eyfel Kulesi'nde ya da La Sagrada Familia manzarasının önüne yerleştirebilmektedir. Başaran (2019, syf.346) görsel manipülasyonları anlamamanın ve görsel iletişim kazalarını en aza indirebilmenin ancak görsel okumayı bilmek ve geliştirmekle mümkün olabileceğini söylemiştir. Görsel okuma görsel dil, görsel öğrenme, görsel düşünme, görsel iletişim gibi çok bileşenli ve çok farklı disiplinlerle etkileşimli bir dil becerisidir. Görsel okuma görsel kültüre, görsel imge bilgisine, görsel tasarım öge ve ilkelerine hakimiyetle geliştirilebilecek bir beceridir. Görseli anlamak çok unsurlu ve standart özellikler göstermeyen görsel kodları çözümlemekle gerçekleşmektedir.

2.2.1. Görsel Okumanın Önemi

Görsel okuma becerisi özellikle son yüzyıldaki gelişmelerle birlikte kişinin günlük yaşamında daha çok kullandığı bir beceri haline gelmiştir. Telefon/tablet/bilgisayar/televizyon vb. ekranlardan gözün önünde kayan binlerce görüntü görsel ayırt ediciliği ve görsel farkındalığı gündeme getirmiş, bireyin kendisini görsel yönlendirmelerden koruyabileceği bir kalkana ihtiyacını arttırmıştır. Görsel okuma kişinin yaşamını pek çok açıdan etkileyerek önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Çünkü:

Görsellerin eğitimde kullanımı anlamayı kolaylaştırmakta, bilgilerin hafızada kalma süresini arttırmaktadır.

Görsel destekle verilen bilgiler sözel bilgilere göre daha çabuk öğrenilmekte, zihne kolay kaydedilmekte ve bu bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesi daha kolay olmaktadır. Güneş (2014, syf.188) resim, şekil, grafik gibi görsellerin yeni kavramları anlamayı; bilgileri düzenlemeyi; kavramları sınıflandırmayı, sıralamayı ve gruplandırmayı kolaylaştırdığını söylemiştir. Güneş karmaşık konuların görsellerle daha iyi anlaşıldığını ifade etmiştir.

Göz organı ve sinir sistemi yardımıyla meydana gelen görme eylemi zihni etkilemektedir (Onursoy, 2019, syf.8). Görmenin okumadan daha hızlı olması ve okumadan önce gerçekleşmesi onu bazı durumlarda okumadan bir adım daha öne çıkarmaktadır. Görsel öğrenme kavramsal düşünmeyi ve hafızayı güçlendirmektedir. Görsel okuma öğretim etkinliklerinin ağırlıklı sözel mesajlara dayandırıldığı günümüz eğitim sisteminde kaynaştırma eğitiminde sözel gücü zayıf ya da öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere de büyük yararlar sağlamaktadır (Akyol, 2011, syf.128).

Görsel okuma okumayı öğrenene kadar dünyayı görsellerle ve dinleyerek algılayan çocukların vazgeçilmez öğrenim modelidir. İlkolul dönemi boyunca somut işlemler döneminde olan çocuklara da ağırlıklı olarak görsel ve deneyimlere dayalı eğitim verilmektedir. Görsel okuma ve görsellerden yararlanarak öğrenme sonraki dönemlerde de bireye sağladığı avantajlar dolayısıyla kişinin eğitim yaşamı boyunca sıklıkla faydalandığı bir öğrenme modeli olmaktadır.

Görseller çok fazla bilginin çok kısa sürede paylaşılmasını sağlamaktadır.

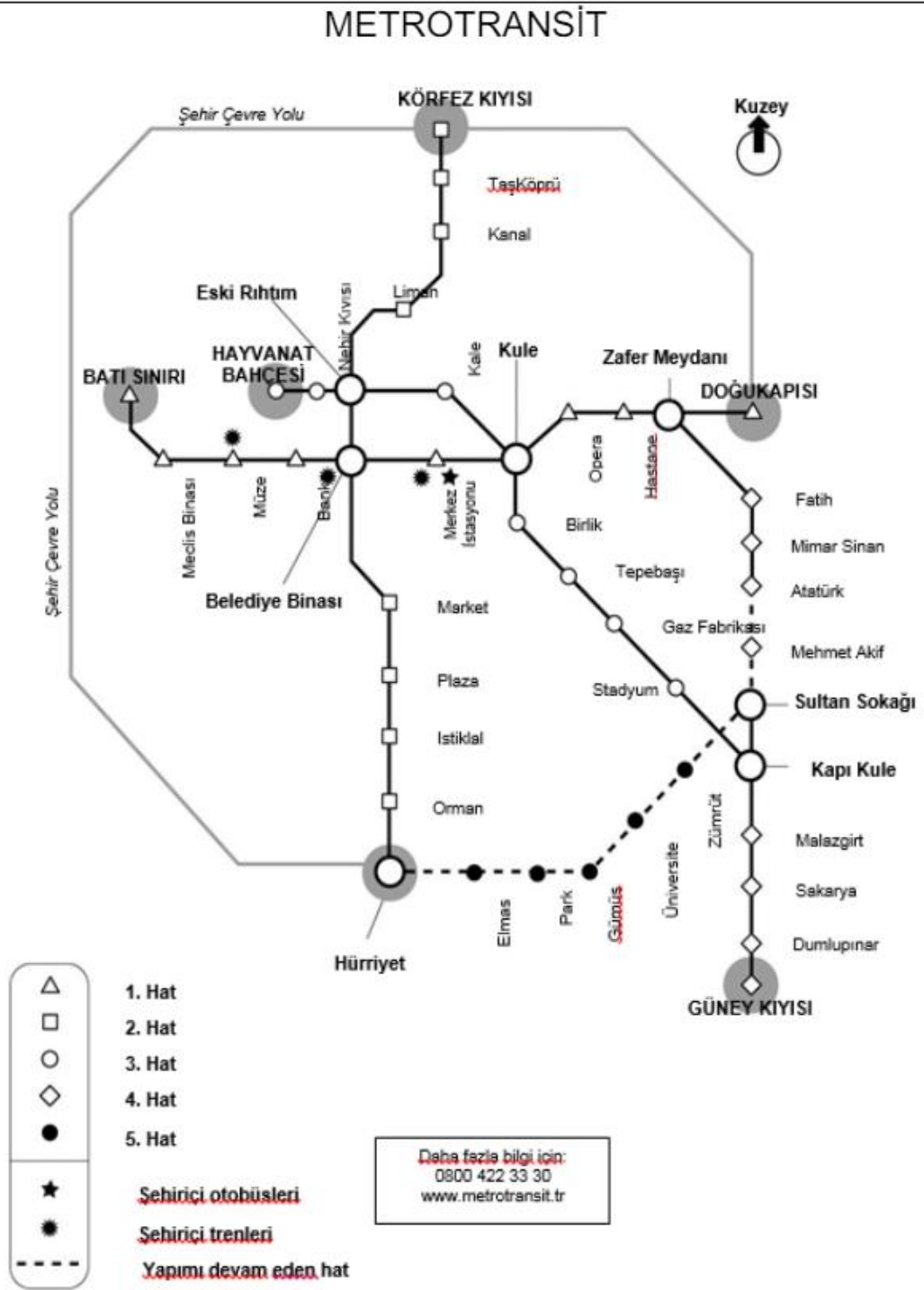
Bazen sayfalarca bilgi bir resimle aktarılabilir. Görsel mesajların çok bileşenli yapısı bireye anlatılmak istenen düşünceyi çok kısa sürede ve kolayca aktarabilir. Bu durum bilgi bombardımanına maruz kaldığımız günümüzde bireye hızlı ve kolay bilgi edinme ve bilgi sunma imkanı yaratmaktadır. Bugün parçalara ayrılmış bir dolabın nasıl kurulacağını anlatan sayfalarca bilgi tek bir görselle daha hızlı anlaşılabilir.

Görsel mesajların etki gücü sözel mesajlara göre daha fazladır.

Bazı durumlarda sözün bittiği yerde görseller konuşmaktadır. Görsel destekli anlatımlar duyguları uyandırma konusunda yazılı anlatımlara göre daha etkilidir. Yaşanan olayın ya da duygunun temsili bir figür aracılığıyla izleyenlere/görenlere gösterilmesi o duygunun hissedilebilmesi için bazen en etkili yoldur. Görsellerin duyguları uyandırma ve harekete geçirme durumundan bugün reklamcılık, sinema, televizyon yapımları gibi pek çok alanda yararlanılmaktadır. Görsellerin manipülasyona en açık yönü olan bu özellik görsel okuyucuların uyanık olmalarını gerektirmektedir.

Görsel öğeler ulusal ve uluslararası sınavlarda daha çok kullanılır hale gelmiştir.

Önceleri sınavlarda kısa sözel bilgilerle verilen sorular bugün sayfaları dolduran görsel öğelerle birlikte verilmektedir. Bir görsel çeşidi olan tablo ve grafikler bugün sınavların hem sözel, hem sayısal bölümlerinde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Görsellerin sınavlardaki kullanım durumlarının artması görsel okumanın önemini daha da arttırmış, ders ve test kitaplarındaki bulunurluğunu çoğaltmıştır.



Şekil 2.2: PISA örnek görsel okuma sorusu.⁵

⁵ <https://pisa.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

Bir önceki sayfada yer alan "Metrotransit" adlı metin bir metro sistemi hakkında bilgi vermektedir.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için "Metrotransit" adlı metinden yararlanınız.

Soru 1: METROTRANSİT

R464Q01 – 0 1 9

Hangi Metrotransit istasyonundan hem şehir içi otobüslere hem de şehir içi trenlere binilebilir?

.....

METROTRANSİT PUANLAMA 1

Tam puan

Açık bir şekilde Merkez İstasyonu'na değinir. Hattan da bahsedebilir.

- Merkez İstasyonu.
- Merkez.
- Merkez (Doğu Kapısı)
- Merkez (Hat 1)

Sıfır Puan

Diğer yanıtlar.

- İstasyonda.
- Kule.
- Hat 1.

Boş

Şekil 2.3: PISA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 1.

Soru 2: METROTRANSİT

R464Q02

Hayvanat Bahçesi İstasyonu'ndan Taşköprü İstasyonu'na gitmek için hangi istasyonda hat değiştirmeniz gerekir?

- A Belediye Binası
- B Nehir Kıyısı
- C Körfez Kıyısı
- D Eski Rıhtım

Soru 3: METROTRANSİT

R464Q03 – 0 1 9

Batı Sınırı, Hayvanat Bahçesi, Hürriyet gibi bazı istasyonların etrafı gri gölgelendirme ile gösterilmiştir. Bu gölgelendirme bu istasyonlarla ilgili hangi bilgiyi sağlamaktadır?

.....

METROTRANSİT PUANLAMA 3***Tam puan***

Bu istasyonların bir hattın sonunda bulunduğunu ifade eder.

- Hattın sonu.
- Son istasyon.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Oradan otobüse binebilirsiniz. [muhtemelen, ancak gölgelendirme bunu göstermiyor.]
- Bunlar en yoğun istasyonlardır.
- Bunlar en büyük istasyonlardır.

Boş

Şekil 2.4: PISA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 2.

Soru 4: METROTRANSİT

R464Q04 – 0 1 2 9

Mimar Sinan İstasyonu'ndan Orman İstasyonu'na giden en kısa rotayı bulmanız gerekmektedir.

Gideceğiniz rotayı harita üstüne çiziniz.

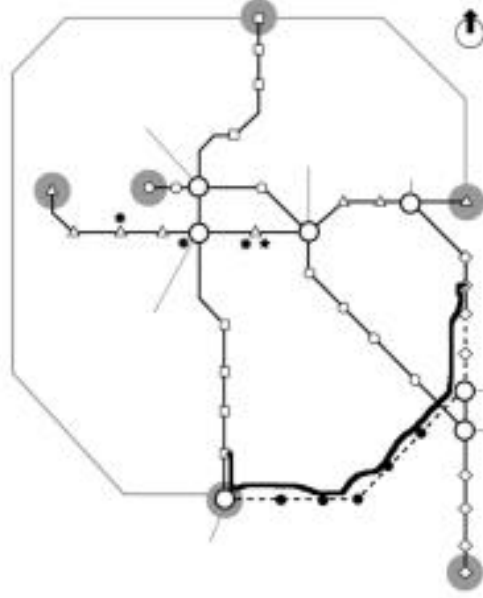
METROTRANSİT PUANLAMA 4***Tam puan***

Aşağıda gösterilen rotayı çizer:

***Kısmi Puan***

Aşağıda gösterilen rotayı çizer:

Şekil 2.5: PISA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 3.



Sıfır Puan

Diğer yanıtlar.

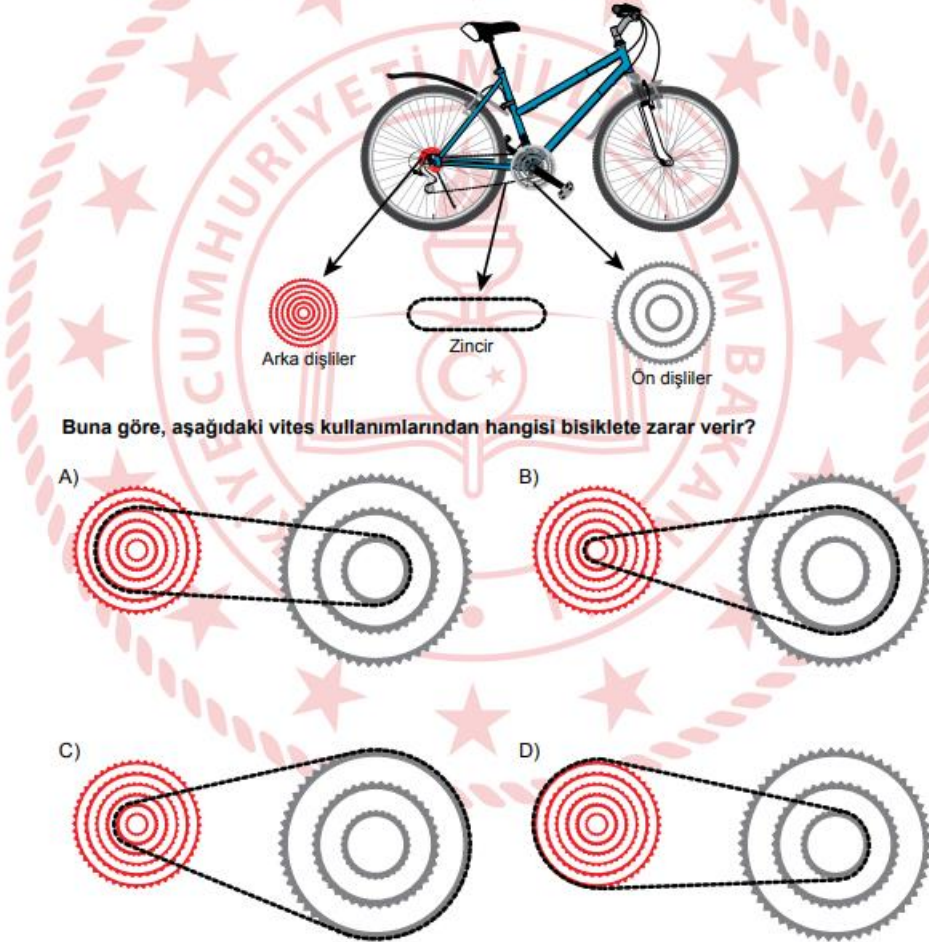
Boş

Şekil 2.6: PISA örnek görsel okuma sorusu cevap anahtarı 4.



15. Bisiklet vites kullanımında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri, zincirin doğru konumda olmasıdır. Zincirin yanlış konumda kullanılarak bisiklete zarar vermemesi için;

- zincir, ön dişlilerin en küçük dişlisindeyken arka dişlilerin en büyük üç dişlisinden birinde,
- zincir, ön dişlilerin en küçük dişlisinin bir büyüğündeyken arka dişlilerin en büyük ve en küçük hariç diğer tüm dişlilerinden birinde,
- zincir, ön dişlilerin en büyük dişlisindeyken arka dişlilerin en küçük dişlisi veya en küçükten bir büyük dişlisinde olmalıdır.

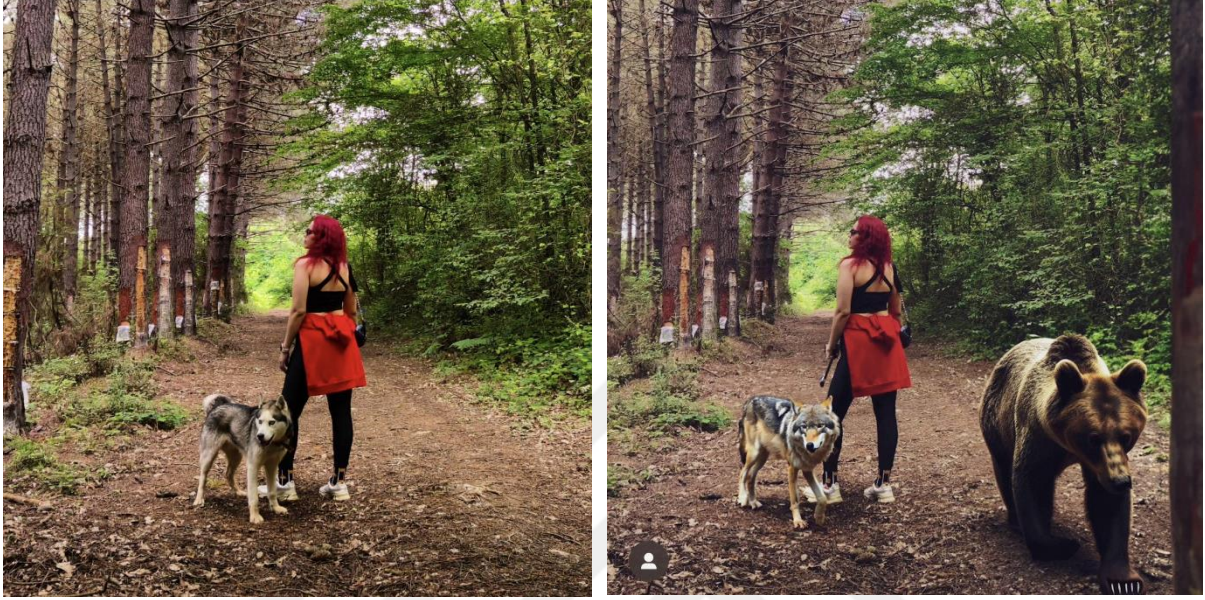


Şekil 2.7: LGS sınavı soru örneği (LGS, 2023, syf.7).

İyi bir görsel okuryazarı olmak kişiyi görsel manipülasyondan, görsel etki ve yönlendirmelerden korumaktadır.

Görsel manipülasyonlar kişiyi öğrenmemek, estetik zevk alamamak, bilgiyi uzun yoldan almak gibi görsel okuyamama etkilerinin ötesine geçirerek duygusal ve maddi kayıplara sokabilmektedir. Bugün sosyal medyada ya da alışveriş uygulamalarında gerçeği değiştirilmiş görseller aracılığıyla satılan ürün ya da hizmetlerden doğan mağduriyetler haberlerin vazgeçilmez konularından olmuştur. Görsel okuma görsel manipülasyon yaratabilecek

teknolojik araçları ve uygulamaları tanıyarak değiştirilmiş gerçekliğin anlaşılmasını, gerçeği değiştirilmemiş ama bilinçli bir yönlendirici etki barındıran görsellerin farkedilmesini sağlamakta, bireyi geri dönülemez zararlardan korumaktadır.



Şekil 2.8: Gerçeği değiştirilmiş fotoğraf örneği.

Görsel mesaj oluşturmak ve görsel yorumlamak kişinin estetik duygularını tatmin etmektedir.

İnsanoğlu çok eski zamanlardan bu yana sanata ilgi duymuş, görseller aracılığıyla bu zevkini tatmin edip deneyimlerini zamanın ötesine geçirmiştir. Milattan önceki yıllara ait mağara resimleri bunun en güzel kanıtıdır. Tarihi ya da günümüzdeki resim, heykel, mimari eser, film, afiş vb. görsel öğeler barındıran eserler insanlarda hayranlık duygusunu tetiklemektedir. İnsanlar iyi organize edilmiş görselleri izlemekten haz almaktadır. İnsanoğlu yaşamında iş yapıp karnını doyurmak dışında, sanat ve estetik zevkini geliştirerek bunları sonraki nesillere aktarma amacı da taşımaktadır. Görseller insan doğasında bulunan sanat ve estetik duygularını besleyip zenginleştirmektedir.

Görseller eğlenceli, ilgi çekici ve yaratıcılığı destekleyicidir.

Yeni bir kitap, dergi ya da film afişinde ilk dikkat çeken öğeler görsellerdir. Çoğu kişi yeni aldığı bir kitabın ilk olarak görsellerine bakmaktadır. Görseller gerçek temsilleri somut olarak barındırdıklarından yazıdan daha dikkat çekicidir.

Görseller eğlencelidir. Bugün insanların zamanlarının çoğunu video, film ve instagram hikayesi izlemeye ayırmalarının önemli nedenlerinden biri görsel akışların eğlenceli ve hoş

gider olmasıdır. Artık insanlar görsel sanal dünyayı rahatlama, stres atma mecrası olarak kullanmaktadır.

Görseller yaratıcılığı da geliştirmektedir. Zihnin yaratıcı olması çok farklı alan ve konularda şemalar ve bağlantılar barındırmasıyla gerçekleşmektedir. Güneş (2014, syf.188), görsellerin ön bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesini ve yapılandırılmasını kolaylaştırdığını söylemiştir. Görsel okumayla bilgilerin zihinde doğru bir biçimde organize edilmesi ve görsel okuma pratikleriyle görsel kültüre hakim olunması zihindeki görsel hazineyi beslemekte ve yaratıcılığı uyandırmaktadır.

Görsel okuryazarlık iş alımlarında ve çalışma hayatında etkili olarak kullanılmakta, bireyi bu sahalarda ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde iş alımlarında görsel testler en çok kullanılan eleme yöntemlerinden birisi haline gelmiştir. Bugün iş yaşamı boyunca görsellerle iç içe olacak kişinin bu özelliğinin sınanması ve görsel kültür seviyesinin ölçülmesi iş veren açısından önemli bir konudur.

Grafik yorumlamayı ve oluşturmayı bilmeyen, sunum becerisi yetersiz kişilerin iş yaşamında barınması imkansızdır. Çalışan kişinin yaptığı işi somutlaması ancak etkili bir iş sunumuyla gerçekleşebilmektedir. İş sunumları görsellerin düzenlenmesi ile ilgili pek çok bilgisayar programına hakim olmayı ve görsel oluşturma ilkelerini etkili kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bugün çok çalışan ancak bu çabasını sunumlarla gösteremeyen kişiler iş yaşamında geri planda kalmaktadır.

Görsel okuryazarlık kişinin gündemi takip edebilmesi ve çağdaşlarına ayak uydurabilmesi için gereklidir.

Görsel akış ve paylaşımlarla dolu sosyal medya günümüzde bilgileri ilk elden sunan bir haber kaynağı haline gelmiştir. Artık insanlar sosyal medyadaki video ve görüntülerle ilgili espiriler, yorumlar ve tartışmalar yapmaktadır. Bazen bir fotoğraf, bir çizim, bir kısa film ya da video hakkında bilgi sahibi olmamak kişiyi geri planda bırakabilmektedir. Haber kanalları da artık pek çok gelişmeyi tablo, grafik gibi farklı görsellerle birlikte vermektedir. Günümüzde görsel okuryazar olmak kişinin gelişmeleri takip edebilmesi, görsellerle ilgili yorum ve esprileri anlayabilmesi ve çağı yakalayabilmesi için çok gereklidir.

2.2.2. Görsel Okuma Eğitimi

Günümüzün teknolojik gelişmeleriyle gelişen kitle iletişim araçları okuryazarlık kavramını genişleterek birbirinden farklı okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmıştır. Medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı

ve görsel okuryazarlık bunlardan bazılarıdır. Görsel okuryazarlık görsel okuma ve görsel sunma becerilerinden oluşmaktadır. Görsel okuma her türlü görselin alımlanmasıyla ilgilenirken görsel sunma, görsel oluşturma, görsel metin uyumunu sağlama, görsel paylaşma gibi becerilerle ilgilenmektedir. İş, eğitim, sanat, ticaret, siyaset ve daha birçok alana sirayet eden görselleri doğru anlamak, alıcılarda görsellerle yaratılmak istenen etki ve yönlendirmeleri görebilmek, görsel farkındalığı arttırmak, zihindeki bilgileri görsellerle uyumlamak, görsel belleği geliştirmek, görsel kültüre hakim olmak gibi birçok nedenle görsel okuma eğitimi bugün ciddiye alınması gereken bir konu haline gelmiştir.

Günümüzde görsel, dijital ve işitsel medyayı yorumlama ve bu alanlarda mesaj üretme yeteneği, metin okuma ve yazma kadar temel bir okuryazarlık biçimi haline gelmiştir (Bleed, 2005, syf.3). Günümüz insanı için metne dayalı okuryazarlık yetkinliğinin yeni temel beceriler ile desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü yaşama sürekli nüfuz eden yeni teknolojiler ile birlikte çevredeki pek çok şey değişmekte ve geleneksel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır (İşler, 2002, syf.154). Yeni teknolojiler bilgi aktarmayı kitap sayfalarından renkli, hareketli ve grafik, tablo, fotoğraf gibi görsel unsurlarla donatılmış ekranlara taşımıştır. Üstelik bu görsel ekranlar akıllı telefonlarla bireyin parmak uçları kadar yakınına gelmiştir.

Görsel okuma kendiliğinden edinilen ancak geliştirilmesi gereken bir beceridir. Kişinin sürekli müzik dinlemeyle müziği eleştirel olarak analiz etme becerisi kazanamayacağı gibi görüntü açısından zengin bir dünyada yaşaması da gelişmiş bir görsel okuryazarlık becerilerine sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Görsel okuma metin okuryazarlığı gibi öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Çeşitli eğitsel uygulamalarla kişilerin, görsel formların farklı söz dizimi ve anlamlarını tanıma, yorumlama ve kullanma becerileri geliştirilebilir. Görsel okuma öğrenimi hayat boyu yeni ve daha gelişmiş analizler üretmenin yollarını öğrenerek devam eden bir süreçtir (Felten, 2008, syf.60).

Günümüzde görsel okuryazarlık;

- Pek çok bilgi verici metinde görsel kullanıldığından,
- Görsel metinlerin her düzeydeki okuyucuya hitap ettiğinden,
- Görsel metinlerin karmaşık ve farklı bilgilerden oluştuğundan,
- Görsel metinlerin bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktardığından,
- Elektronik ortamlarda görsel metinler daha fazla kullanıldığından,
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağladığından,

- Görsel metinlerin makalelerin veya yazıların planlanmasına daha fazla katkısı olduğundan,
- Hayat boyu kullanılabildiğinden, öğrenilmesi gereken bir beceridir (Akyol, 2011, syf.128).

Bedir Erişti (2021, syf.38- 40) görsel okuma eğitiminde bilişsel yükün hafifletilmesine dikkat çekmiştir. Bedir Erişti'ye (2021, syf.38- 40) göre görsellerin çeşitlenmesi, parçalanması, boyutlanması bilişsel sistemi yavaşlatmaktadır. Yeni medya platformlarının, çizgi romanların, ders kitaplarının görsel okunurluğu arttırabilmeleri ve bilişsel yükü azaltabilmeleri için tasarladıkları görsellerin alıcıların gereksinimlerini karşılama durumlarıyla ilgili olan iç yapısı ve renk, ton, denge gibi şekil özellikleriyle ilgili olan dış yapısını iyi organize etmeleri gerekmektedir. Görsellerin hiyerarşik organizasyonunun iyi yapılması, tipografik öğelerin okunabilir olması, renklerin işlevsel, içeriğin açık, sade ve anlaşılır olması görsel kirliliği önlemektedir.

Öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının görsel tasarım veya görsel seçme süreçlerinde bilişsel yükü en aza indirebilmeleri için alabilecekleri bazı önlemler şunlardır:

Hedef kitlenin algılama sürecini olumsuz etkileyebilecek görsel düzensizliği önlemek: Öğretmenler ve ders kitabı yazarları öğrencilerin algılama süreçlerini zorlaştırabilecek gereksiz, ilgisiz ve anlamsız görselleri ortadan kaldırmalı; amaca hitap etmeyen tipografik öğelerle dolu görselleri elemelidir.

Hedef kitlenin hazır bulunuşluğunu bilişsel yükü azaltmak için işe koşturmak: Öğretmenler ve ders kitabı yazarları her kademe için seçtikleri görsellerde öğrencilerin görsel kültür ve anlama seviyelerini göz önünde bulundurmalıdır.

Hedef kitlenin erişmek istediği içeriğe en kolay yoldan erişmesini sağlayan önlemleri almak: Öğretmenler ve ders kitabı yazarları görselleri amaçlı bir biçimde seçmeli ve vermek istedikleri mesajı açık ve anlaşılır olarak karşılayan görseller oluşturmalarıdır (Bedir Erişti, 2021, syf.40).

Görsel okuma eğitimine bakış, farklı zamanlarda farklı eğitim anlayışlarıyla birlikte değişiklikler göstermiş, görsel okuma eğitimi için farklı modeller denenmiştir. Görsel okumanın

- çok disiplinli yapısı,
- görselleri anlamlandırmanın ve yorumlamanın bazen deneyimlere dayalı öznellik barındırması,
- görsellerin algısal niteliklerinin onları manüpile edilmeye açık hale getirmesi,

- gerçeği değiştirilmiş görsellere farkındalığın geliştirilebilmesi için bilgisayar programlarına hakim olunması gerekliliği görsel okuma eğitimi zorlaştırmaktadır.

Görsel okumanın eğitimi tüm bu elverişsiz durumları, göz önünde bulundurularak davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarınca ele alınmış, görsel okuma davranışçı ve bilişsel yaklaşım çerçevesinde dolaylı eğitim, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ise doğrudan eğitim modeliyle öğretilmeye çalışılmıştır. Dolaylı eğitim modelinde görsel okuma becerisi etkinlikler aracılığıyla geliştirilmeye çalışılırken doğrudan eğitim modelinde öğrencilerin görsel okumalarını görsel kodlara ilişkin teknikleri öğrenerek çözmeleri amaçlanmıştır (Güneş, 2014, syf.196).

Tablo 2.6: Görsel okuma öğretim modelleri (Güneş, 2014, syf.196).

Tekniklerin Açıklamalı Öğretimi	Becerilerin Doğrudan Öğretimi
<i>Görsel okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için gerekli teknikler ve işlemler açıklanır.</i>	<i>Görsel okuma ve anlama becerileri öğrencilere doğrudan öğretilir.</i>
<i>Öğretmen görsel okuma kodlarıyla ilgili öğrencilere açıklama yapar ve gerekli bilgileri sunar.</i>	<i>Öğrenme sürecinde modelleme, doğrudan açıklama, örneklendirme, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme, farklı yöntemleri gösterme gibi etkinliklerle öğretim yapılır.</i>
<i>Öğrenme süreçlerinin etkili yürütülebilmesi için görsel okuma ve anlama tekniklerini açıklamaya yönelik, Ne? Niçin? Ne Zaman ve Nasıl? gibi sorular sorulur.</i>	<i>Öğrenciler pasif değil aktiftir.</i>
<i>Öğretmen öğrencilere öğrendikleri teknik bilgileri geliştirmeleri için ipuçları vererek hatırlatmalarda bulunur.</i>	<i>Öğrencilerin sürece üst düzey katılımını sağlamak için güdüleme, ilgi ve merak uyandırma basamaklarına önem verilir.</i>

Başaran (2019, syf.371- 372) hangi yaklaşımla yapılırsa yapılsın öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları görsel okuma çalışmalarında şu ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir:

1. Sınıfa örnek görseller getirilerek öğrenciler bu görseller hakkında konuşturulmalı, öğretmen gerekli yönlendirme ve direktifleri vermede aktif olmalıdır.
2. Her derste öğrencilere görsel kullanımını gerektiren projeler verilmelidir.
3. Sınıfa görsel manipülasyonlara örnekler getirilmeli ve bunların üzerinde konuşulmalıdır.
4. Görseller ders ve konu içeriğiyle tutarlı yapıda olmalıdır.
5. Görseller gereksiz yere kullanılmamalıdır.
6. Görseller konunun önüne geçmemeli, anlamaya yardımcı bir araç olarak kullanılmalıdır.
7. Görselleri anlamlandırmada bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

8. Kaliteli basılmış ve özenle oluşturulmuş görseller kullanılmalıdır.
9. Gereken yerlerde sanatsal değeri olan görseller kullanılmalıdır.
10. Görseller öğrencilerin zorlandıkları konuları anlamalarına yardımcı olmalıdır.
11. Görseller kullanılacakları amaca uygun olarak oluşturulmalıdır.
12. Temel okuma becerileri görselleri anlamada da kullanıldığından bu beceriler öğrencilere kazandırılmalıdır.
13. Görsellerden maksimum fayda sağlamak için öğrencilere görselleri nasıl kullanacakları hakkında bilgiler verilmelidir.

Onursoy (2019, syf.211-219) görsel okuma eğitiminde öğretmenlerin görsel okumanın malzemesi olan görsel imgelerin alıcı üzerindeki bilişsel, tutumsal ve davranışsal etkilerinin bilincinde olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler görsel materyal tasarlarlarken ya da kullanırlarken öğrencilerinin bireysel bilişsel tepkilerini, görselleştirme becerilerini, görsel öğrenme eğilimlerini dikkate almalı; görselliğin duygu durumuyla etkileşim halinde olduğunu, öğrencilerin görsellerle sadece bilgileri değil o görselle ilgili tüm duygu durumlarını da alımladıklarını bilmelidirler. Öğretmenler öğretimde görsellerin kişinin ruh haline etkilerinin kullanılarak kazandırılmak istenen davranışlara yönelik düşünce ve tutum gelişimi sağlanabileceğini de bilmelidir. Öğretmenler ayrıca görsel okuma eğitiminin davranışsal etkilerinin de farkında olarak, görsel okumanın bireyin sunulan her görsele körü körüne inanmasını engellediğinin ve kişinin değiştirilmiş gerçekliğe karşı kuşkulu ve güvensiz bir davranış biçimi geliştirmesi gerektiğinin farkında olmalıdırlar.

Aydemir (2020, syf.186), gelişen teknoloji ile birlikte yaşamımızda daha sık gördüğümüz görsellerin medya, okuma ve anlam arasındaki etkileşimi arttırdığını ve disiplinler arası bir nitelik kazandığını belirtmiştir. Aydemir'e (syf.186) göre sınıf ortamında öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirebilmek, bir içerik hakkında gözlem, bağlantı, çıkarım yapmalarına ve fikir geliştirmelerine yardımcı olabilmek için şu sorular kullanılabilir:

Ne görüyorum?

Bu neyi hatırlatıyor? (Başka görsel? deneyim?)

İçeriğin amacı ne? (ikna etme, analiz etme)

Sonucunda ne olmuş?

Görsel okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için birçok etkinlik tasarlanabilmektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Görseli tanıma ve anlama etkinliği: Bu etkinlikte öğrencilere çok ve çeşitli görseller gösterilip onların dil ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanır. Öğrenciler etkinlik

süresince farklı görsellerin anlamını araştırıp yorumlamaya çalışırlar. Öğrencilerin dil ve zihin gelişimlerine katkı sağlayan etkinlikte görsel okuma anlama çalışmaları üç yönden yapılmaktadır. İlk olarak öğrenciler görseldeki ipuçlarından yararlanarak çıkarımlar yapmakta, sonra görseldeki zıtlıklar ve tuhaflıklar ortaya konulmakta, son olarak da çeşitli tahminlerle görseller analiz edilmektedir (Güneş, 2014, syf.198).

Güdüleme ve merak uyandırma etkinlikleri: Bu etkinlikte öğrenciler görsellerle duygusal etkileşime geçerek konuşturulurlar. Bu amaçla öğrencilere *Bu görseller size neler hissettirdi? Neden bu görsellere karşı acıma, öfke, korku, heyecan hissediyorsunuz? Görseller kompozisyona neden bu biçimde yerleştirilmiş? Figürlerin ifadeleri size neler söylüyor?* gibi sorular yönlendirilir (Güneş, 2014, syf.198).

Görselleri inceleme etkinliği: Bu etkinlikte görseller biçim, teknik, anlam ve kullanım bakımından incelenir. Biçim yönünden incelemede görsellerdeki renk, biçim, hareket, ışık vb. tartışılır. Öğrencilere görsellerdeki renkler birbirleriyle uyumlu mudur, görsellerde renk armonisi var mıdır gibi sorular yönlendirilir. Teknik yönden incelemede görselin tekniği hakkında sorgulamalar yapılır. Görseldeki gerçekte olan bir durumu mu gösteriyor yoksa soyut bir kavramı mı ve görsel hangi türde oluşturulmuştur (karikatür, afiş vb.) gibi sorular kullanılır. Anlam ve kullanım yönünden incelemede ise görsellerle ilgili hikaye ve olaylar anlatılır, hayal kurulur, tahmin yapılır. Etkinlik sırasında anlatılanların öncesinde/sonrasında neler yaşanmıştır, sanatçı neden bu karakterleri kullanmıştır gibi sorular sorulur (Güneş, 2014, syf.199).

Kodları keşfetme ve öğrenme etkinliği: Bu etkinlikte görsellerin alfabesi olan kodları tanıma, belirleme, ayırt etme, çeşitli tür kodları keşfetme etkinlikleri yaptırılır (Güneş, 2014, syf.199).

Hayal gücünü zenginleştirme etkinliği: Bu etkinlikte geçmiş yaşantılara özgü öğelerle yaşanan zaman arasında bağ kurma, bir nesneyi göz önünde olmaksızın tasarlama gibi etkinlikler yaptırılır. Hayal gücünü geliştirecek bu etkinlik öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada ve yaratıcılığı geliştirmede de katkılar sunmaktadır (Güneş, 2014, syf.199).

Görsel okuma şeması etkinliği: Bu etkinlikte tasarlanan şemaya göre öğrenciye birtakım sorular yönlendirilir (Güneş, 2014, syf.199).

olarak nitelendirilebilen görsel unsurlar ve bu unsurlara yönelik olan kurallar tanıtılarak başlanabilir.

Özsoy ve Ayaydın (2016, syf.9-10) görsel okumanın abc'si olan görsel unsurların heykel, seramik ve fotoğraf gibi görsel sanatlar ya da mimarlık, iç mimarlık, grafik, endüstriyel tasarım, moda ve tekstil gibi pek çok alanda kullanıldığını söyleyerek görsel tasarım öğeleri ve bu öğelerin kullanımına yönelik ilkelerin görselleri oluşturan öğelerin planlanmasında, organize edilmesinde, yaratılmak istenen görsel etkiye göre şekillendirilmesinde kullanıldığını belirtmiştir. Görsel kompozisyonlarla ilgili ne kadar bilgili olunursa o kadar iyi bir eser ortaya çıkmaktadır. Görsel kompozisyonları okuyabilmek de yine kompozisyonu oluşturan öğelere hakimiyetle gerçekleşmektedir.

Görsel okuma öğretiminde kullanılabilecek görsel tasarım öğeleri nokta, çizgi, şekil, doku, biçim, renk, boşluk, değer (valör); görsel tasarım ilkeleri: bütünlük (birlik, tekrar, süreklilik, bitmişlik, armoni), vurgu (odak noktası), zıtlık, denge (simetrik, asimetrik, merkezi, bütüncül), oran (orantı), hareket, ritim, örüntüdür. Görsel tasarım öğeleri görsel tasarımın alfabesi, görsel tasarım ilkeleri de bu tasarımın yapısal yönüdür (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf.10).

Tablo 2.7: Görsel öğeler ve görsel tasarım ilkeleri (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf.10).

Görsel Öğeler	Görsel Tasarım İlkeleri
nokta	bütünlük
çizgi	vurgu
şekil	zıtlık
doku	denge
biçim	oran (orantı)
renk	hareket
Eplas(başlık)	ritim
valör	örüntü

Nokta bulunduğu ortama göre konumlandırılmış merkezi bir izdir. Nokta tek başına kullanıldığında dikkati belirli bir noktaya çekerken arka arkaya kullanıldığında bir hareketi ortaya çıkarmaktadır (Başaran, 2019, syf.359-367). Kalem ucunu kağıda dokundurduğumuzda ortaya çıkan şekil noktadır. Nokta görsel tasarımların temel öğesidir. Şekiller, biçimler, çizgiler nokta kümelerinin oluşturduğu izlerin birleşimiyle oluşmaktadır.

Çizgiler noktaların birleşimiyle oluşan şekillerdir. Görsel tasarımlarda eğik, düz, kavisli, kesikli, spiral gibi çok farklı şekillerde oluşturulabilen çizgiler görsel tasarımların en

çok kullanılan elemanlarından. Görsel tasarımlarda çizgilerle yön, hareket ve odak oluşturulabilmektedir.



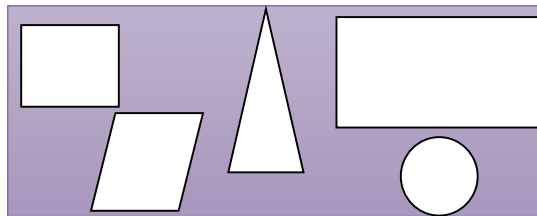
Şekil 2.10: Çizgi görseli.⁶

Çizgi sonsuz üretime açık bir görsel öğedir. En çok kullanılan ve benzer özellikler barındıran çizgiler ise şöyle sıralanabilir:

Tablo 2.8: Çizgi çeşitleri (Özsoy ve Ayaydın, 2016, S.43).

Ekseni Açısından Çizgiler	Şekli Açısından Çizgiler	Etkisi Açısından Çizgiler
Yatay Çizgiler Dikey Çizgiler Çapraz (Diyagonal) Çizgiler	Kesik Çizgiler Sarmal Çizgiler Düz Çizgiler: Zikzaklı. Çizgiler Kavisli Çizgiler Titreşimli Çizgiler Dalgalı Çizgiler Kırık Çizgiler Noktalı Çizgiler Dairesel Çizgiler	Sert Çizgiler Yumuşak Çizgiler Korkak Çizgiler Akıcı Çizgiler: Açık Çizgiler: Koyu Çizgiler

Şekiller çizgi ve noktalarla oluşturulan iki boyutlu kapalı nesnelerdir. Derinliği olamayan bu biçimler görsel tasarımlarda dikkat çekmek, sınır belirlemek, hareketi ifade etmek, tasarımı özgünleştirmek gibi çok çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Tasarımlarda en çok kullanılan şekiller paralelkenarlar, kareler, dikdörtgenler, yuvaraklar ve üçgenlerdir.



Şekil 2.11: Şekil görseli.

⁶ <https://www.canva.com/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024.

Görsel oluşturmada kare geleneksel, yapay, sıkıcı ve simetrik özellikler taşımakta düz olduğunda güç, sağlamlık ve dürüstlük ifade etmektedir. Dikdörtken kareye göre daha doğal ve etkili bir şekildir. Dikdörtgen kare gibi merkezi ve odaklı olmadığından ve doğal yapısının avantajıyla günlük yaşamda sık kullanılan bir şekle dönüşmüştür. Bugün televizyonlar, kredi kartları, bilgisayar ekranları, telefon ekranları, çoğu kitap, defter hep dikdörtgen formludur. Üçgen şekli hareketi, dinamizmi ve enerjiyi sembolize etmektedir. Üçgenlerin eşkenar ve ikizkenar olma durumlarına göre farklı etkileri mevcuttur. Eşkenar üçgenler simetrik özelliklerinden dingin ve doğal bir etki yaratırlarken, (Mısır Piramitleri'ndeki dinginlik çoğu resimde hissedilmektedir.) ikizkenar üçgenler uç noktalarına doğru bir güç etkisi bırakırlar. Kilise kuleleri ya da cami minarelerinde güçlü bir göğe yükseliş etkisi açıkça görülmektedir (Onursoy, 2019, ssyf.64- 65).

Yuvarlaklar bir noktanın etrafındaki eşit uzaklıktaki noktaların birleşiminden oluşan biçimlerdir. Yuvarlak şekiller doğadaki örneklerinden dolayı insanların çok eski zamanlardan beri dikkatini çekmiştir. Güneş, ay gibi gök cisimlerinin, bir çok meyvenin ve çoğu canlının gözünün yuvarlak formda olması insana ilham vererek yuvarlakların görsel tasarımlarda sık kullanılan şekiller haline gelmesini sağlamıştır.



Şekil 2.12: Şaman davulu.⁷

Doku nesnelere dokunduğumuzda hissettiğimiz sertlik yumuşaklık, pürüzlülük gibi özelliklerdir. İnsan gözü dünyayı derinlik, genişlik ve yükseklik olmak üzere üç boyutta algılamaktadır. Dokular bu üç boyutu bünyesinde barındırarak nesnelerin dış yüzeyine gerçeklik algısı katmaktadır.



Şekil 2.13: Doku görseli, çilek dokusu.⁸

⁷ anadolutudam.anadolu.edu.tr, Erişim tarihi: 9 Mart 2024

⁸ <https://www.canva.com/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

Görme ve dokunma duyularıyla duyumsanan dokular görsel sanatlarda derinlik algısı oluşturmak için kullanılan önemli tasarım öğelerindendir. Evrendeki her varlığın kendine özgü bir dokusu vardır. Meyveler, ağaçlar, çiçekler, yapraklar, hayvanlar, toprak, yer şekilleri birbirinden farklı dokularıyla insana zengin bir katalog sunmaktadır. Dünyadaki gerçekliğin ışık ve gölge ayarlamalarıyla doku özelliği verilerek iki boyutlu yüzeylere yansıtılması resim, üç boyutlu malzemelerle şekillendirilmesi heykel sanatını geliştirmiştir. Doku tasarım öğesi bugün mimari, seramik, moda, grafik tasarımı gibi pek çok alanda kullanılmaktadır.

Biçim şekillerin üçüncü boyutu kazanmalarıyla oluşan görsel tasarım öğesidir. Şekil bir nesnenin çevresini gösterirken biçim şeklin tüm boyutlarıyla görünüşünü ifade etmektedir. Dünya farklı şekillerin içerisinde farklı doku ve biçim bileşimleriyle dolu canlı cansız varlıklarla doludur. Görsel tasarımlarda biçim etkisi ışık gölge oyunları, kabartma ve şekillendirme gibi tekniklerle yapılmaktadır.



Şekil 2.14: Biçim görseli: Alçak kabartma tarzında kazınmış yaban eşiği ve ceylan figürü, Göbekli Tepe.⁹

Renk ışıkla birlikte var olan ışığın dalga boyunu gösteren bir tasarım öğesidir. Renkler insan fizyolojisine etkilerinden dolayı sembolik olarak algılanabilen görsel öğelerdir. Renk doğal hayatta canlı yaşamının bir parçasıdır. Pek çok hayvan tehlike anında rengini değiştirmekte ya da çiftleşme mevsiminde karşı cinsi etkilemek için rengini çekici hale getirmektedir (Uçar, 2004, syf.45).

Güneş ışığında gizlenen renkler pigmentlerden oluşmakta ve etkileri kişinin göz özelliklerine ve kişinin bulunduğu yere göre değişmektedir. Renk algısı kişiden kişiye değişen ve kültürel özellikler taşıyan bir algıdır. Işığa bağlı bir görsel öğe olan renk, görsel sanatların kişiyi en çok heyecanlandıran temel elemanlarından birisidir. Renklerin kişiyi tedavi edici psikolojik etkileri de vardır. Renkler bir işten alınacak verimi bile değiştirebilmektedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf.69- 87).

⁹ e-dergi.tubitak.gov.tr, Erişim tarihi: 9 Mart 2024

İnsan gözü renkleri cisimlerin yüzeylerinden yansıyan ışığın dalga boylarına göre algılamaktadır. Renk algısı gözün farklı dalga boylarını ya da farklı dalga boyu karışımlarını duyumsamasıyla gerçekleşmektedir. Renkler yüzeylerden yansıyan ışığın göze ulaşması, göz bebeğine girmesi, gözde gerçekleşen diğer işlemler ve beynin cismi algılaması süreçleriyle tanınmaktadır. Işığın göze ulaşması fiziksel, gözde işlenmesi fizyolojik ve beyinde algılanması ise psikolojik algıyla ilişkilidir (Altunay, 2013, syf.107- 108).

Tablo 2.9: Dalga boylarına göre bazı renkler (Altunay, 2013, syf.107).

Renkler	Dalga Boyları
Kırmızı	625-780
Turuncu	590-625
Sarı	565-590
Yeşil	500-565
Camgöbeği	485-500
Mavi	440-485
Mor	380-400

Renk çemberinde kırmızı, mavi ve sarı ana renkler; yeşil, turuncu ve mor ara renkler olarak isimlendirilmektedir. Çemberde yanyana olan renkler benzer renkler olarak birbirlerinin etkisini kırmakta, karşılıklı renkler ise zıt renkler olarak birbirlerinin etkisini arttırmaktadır. Kırmızı, sarı ve yeşil sıcak ve dikkat çekici tonlardır. Bir tasarımda dikkat çekilmek istenen öğeler bu renklere tercih edilmektedir. Sıcak renklerin dikkati uzun süre canlı tutamama ve zihni yorma etkileri de bulunmaktadır. Bu durumlarda sakinleştirici özellikleri olan mavi, mor, pembe gibi soğuk renkler devreye girmektedir. Soğuk renkler dikkat çekici öğelere fon oluşturucu olarak yardımcı olmaktadır. Siyah beyaz ise bir renk olarak kabul edilmemektedir (Bedir Erişti, 2021, syf.70- 73).

Bugün McDonald's, Burger King, KFC, Pizza Hut gibi hazır yemek restoranlarının logolarında ve iç mimarilerinde iştah açan kırmızı; bahçe, gübre ya da doğal cilt ürünü üreten firmaların ise ambalajlarında doğallığı simgeleyen yeşil rengi kullanmaları bir tesadüf değildir. Renklerin kişiler üzerindeki etkileri reklamcılık sektörünün temel çalışma sahasıdır. Renkler tüm yaşamımıza anlam katarak insanın dünyadaki varlığını zenginleştirmektedir.

Valörün Türkçe sözlükteki anlamı “değer”dir.¹⁰ Görsel sanatlarda valör renklerin siyah ve beyaz renk arasında aldıkları ton geçişlerini ifade etmektedir. Renklerin koyuluk ve açıklık

¹⁰ sozluk.gov.tr, Erişim tarihi: 9 Mart 2024

durumlarını gösteren valör tüm tasarımlarda çok kullanılan bir görsel öğedir. Valörsüz bir tasarım oluşturmak mümkün değildir. En başarılı görsel tasarımlar renklerin valör etkisi iyi ayarlanmış tasarımlardır. Valör öğesi sıklıkla renklerin ton değerleri ile karıştırılmaktadır. Tonlar renklerin birbirine karıştırılmasıyla oluşturulurken valör ise renklerin onları açık renklere çeviren beyaz ve koyulaştıran siyah renkle karıştırılmasıyla oluşmaktadır (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf.98).

Espas (boşluk) görsel tasarımlarda şekil ve biçimlerin arasında kalan alanları ifade etmektedir. Görsel tasarımlarda zemini oluşturan boşlukların dengesi ve simetrisi istenen görsel etkinin oluşturulmasında oldukça etkilidir. İyi bir kompozisyonda şekil ve boşluklar bir denge içerisinde birbirini tamamlayacak biçimde yerleştirilmelidir. Çünkü her şekil içinde bulunduğu zemin ile bir bütün olarak algılanmaktadır. Bazı durumlarda şeklin zemini görevindeki boşluklar bir şekil olarak da algılanabilmektedir.

Görsel okumanın yukarıda açıklanan alfabeti öğrenildikten sonra bu alfabenin nasıl kullanılacağını gösteren belli başlı kurallar uygulanmalıdır. Görsel tasarımlar okunurken ya da hazırlanırken *ritm, hareket, denge, bütünlük, vurgu, zıtlık, oran* gibi ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Başaran 2019, syf.367, 371).

Görsel tasarımlarda *ritm* benzer öğelerin tekrarını, *hareket* devinimi ve canlılığı, *denge* tasarım bileşenlerinin oluşturduğu etkinin sistematik yapısını anlatmaktadır. Hizalama, ortalama, büyük ve küçük nesneleri birbirlerine göre sıralama tasarımın dengesiyle ilişkilidir. Görsel tasarımlarda eserle verilmek istenen duygu, düşünce ve hayaller görsel okuyucuya *vurgu* ilkesiyle iletilmektedir. *Zıtlık* tasarımlara denge, vurgu, gerilim, hareket ve ahenk katan farklılık ve çelişkileri; *armoni* ise görsel tasarımlarda düzeni, renklerin ve şekillerin uyumunu, benzerliğini anlatmaktadır. Armoni ilkesiyle eserler daha ilgi çekici ve özgün hale gelmektedir. Görsel tasarımlarda devamlılık, bitmişlik ve görsel öğeler arasındaki uyum *bütünlük* ilkesi ile verilmektedir. Bütünlük ilkesiyle görsellerdeki tüm öğeler birlik ve uyum içerisinde dağınıklıktan kurtarılmaktadır. Görsel tasarımlardaki öğelerin boyutlarının birbiriyle uyumlu olması *oran* ilkesiyle ilişkilidir. *Çeşitlilik* ilkesi ise görsel sanatlara farklılık, yenilik, zenginlik ve cazibe katan görsel tasarım ilkesidir. Bir tasarımın çeşitliliğe sahip olması monotonluktan kurtulması, yenilenebilir ve değiştirilebilir olması anlamına gelmektedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, syf. 158-246; Bedir Erişti, 2021, syf.111-114).

Görüldüğü gibi çok disiplinli bir yapıya sahip olan görsel okuma becerisinin eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair kimi yazarlar uygulamalı etkinlik ve alıştırmalara yönelirken kimileri de teknik bilgilerin edinimi üzerine çalışmıştır. Görsel okuryazarlık hem teknik, hem

uygulama hem bilgi hem de deneyim gerektiren çok yönlü bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların hepsi görsel okuma becerisinin düzeyini farklı açılardan yükseltmektedir. Bu çalışma kapsamında üretilen görsel okuma etkinlik ve alıştırmaları uygulamalı çalışmalar üzerinden yapılandırılarak görsel hafıza, görsel deneyim, görsel algı ve görsel düşünmenin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır (Bkz Ek 3- Ek 33).

2.2.3. Görsel Okuma ve Görsel Algı

Algı duyu organlarının algı nesnesini duyumsaması sonucu gerçekleşen bir seçme işlemidir. Bir nesnenin algılanabilmesi için onun duyumsanabilir olması gereklidir. Örneğin bir sesin insan kulağının duyabileceği frekanstan az ya da bu frekansın sınırında olması onun algılanmasının önüne geçmektedir. Görsel algı da öncelikle görme eyleminin sağlıklı gerçekleşmesi ve bakılan nesnelerin gözün görebileceği dalga boylarından oluşmasıyla gerçekleşmektedir.

Görülebilir ışık tayfı olarak isimlendirilen sınırlı renkler insanın görebileceği renk yelpazesini temsil etmektedir. İnsan gözü 380 nm (nanometre) ile 780 nm (nanometre) arasındaki dalga boylarını algılayabilmektedir. Görme bu dalga boyu aralığındaki ışığın kornea tabakasında kırılmasıyla başlamakta, daha sonra göz bebeği, retina, fotoreseptör ve lens gibi göz kısımlarının ortak işleyişiyle gerçekleşmektedir (Altunay 2013, syf.77).

Görme eylemiyle başlayan görsel algı nesnelerin görünebilir özelliklerini farkedebilmek ile ilişkilidir. Gün içerisinde görsel algımızı sürekli bir şeylerin üzerine yönlendiririz. Görsel algı bilgi edinme ve deneyim kazanmada beynin en fazla mesai yaptığı seçme ve değerlendirme alanlarındandır. Kitap okurken, film izlerken, araba kullanırken, yazı yazarken en çok görsel algımızı kullanırız.

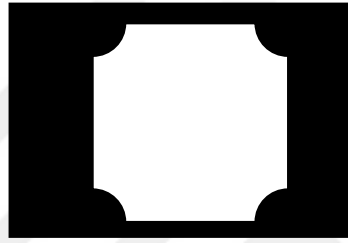
Görsel algı imge ve imgelemeyi de etkilemektedir (Burma, 2013, syf.117). Görsel olarak algılanan bilgiler imgelemeyle zihinde yeni kavramlar ve düşünceler yaratmaktadır. Beyin bunu görsel algıyla edinilen somut bilgileri yorumlayarak, analiz ederek ve diğer bilgilerle ilişkilendirerek gerçekleştirmektedir. Bu bakımdan görsel algıyı zihni besleyen ve geliştiren bir kavram olarak değerlendirmek gerekmektedir. Görsel algı bebeklikten ergenlik dönemi sonuna kadar sürekli gelişmektedir.

Algı ve algısal örgütlenme süreçleri ile ilgili oluşturulan Gestalt kuramı bugün görsel algı ile ilgili eğitim, psikoloji, reklamcılık, sanat ve pek çok alanda yararlanılan önemli ilkeler ortaya koymuştur. Gestalt kuramına göre bütün parçalarından daha fazla anlam içermekte, organize bütünler zihinde onları oluşturan parçalardan daha çok akılda kalmakta, bütünü

oluşturan her bir parça bütünü yansıtmayabilmekte ve problemlerin bütün olarak kavranılması problemin çözümünü kolaylaştırmaktadır (Burma, 2013, syf.111-114). Gestalt kuramı parçadan ziyade bütünü anlaşılmalarının öğrenmeyi ve problem çözmeyi kolaylaştırdığını ortaya koyarak öğrenme alanına büyük yenilikler getirmiştir.

Gestalt kuramı algı ve algısal örgütlemeye şekil-zemin, yakınlık, tamamlama, benzerlik, süreklilik ve simetri olmak üzere altı temel ilke tanımlamıştır (Burma, 2013, syf.112-114).

Şekil- zemin ilişkisi dikkatin yöneltildiği alan ile ilişkilidir. Dikkatin yoğunlaştığı alan şekli geriye kalan alanlar ise zemini oluşturmaktadır. Şekil zemin ilişkisinde farklı kişiler dikkat yönlerine göre zemini şekil, şekli de zemin olarak algılayabilmektedir.



Şekil 2.15: Şekil-zemin ilişkisi görseli.

Yakınlık ilkesi birbirine yakın olan nesnelerin bir grup olarak algılanmasıyla ilişkilidir.



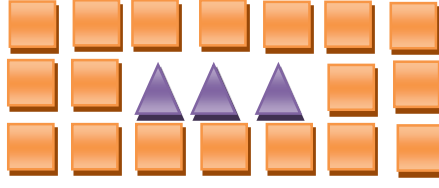
Şekil 2.16: Yakınlık ilişkisi görseli.

Tamamlama ilkesi nesnelerin eksik taraflarının zihinde tamamlanmasıdır.



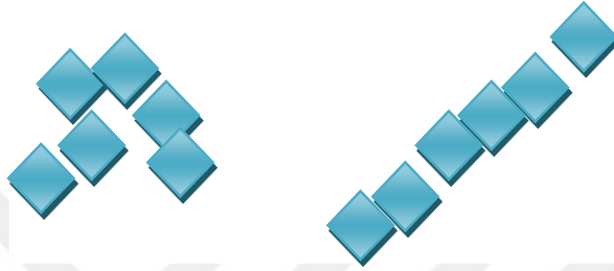
Şekil 2.17: Tamamlama ilkesi görseli.

Benzerlik ilkesi benzer özellikler barındıran nesnelerin bir grup olarak algılanmasıyla ilgilidir.



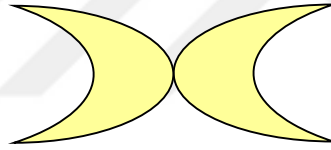
Şekil 2.18: Benzerlik ilkesi görseli.

Süreklilik ilkesi belirli bir yöne doğru yerleşen şekillerin kolay algılanılmasıyla ilişkilidir.



Şekil 2.19: Süreklilik ilkesi görseli.

Simetri ilkesinde zihin simetrik nesneleri bir grupta eğilimi göstermektedir.



Şekil 2.20: Simetri ilkesi görseli.

Birey görsel okuma yaparken sürekli olarak yukarıda belirtilen Gestalt ilkelerini otomatik olarak uygulamaktadır. Eğitim içeriklerinde kullanılan görseller ve görsel tamamlayıcılar öncelikle görsel algı tarafından sınıflandırılmakta, sonrasında beyne işlenmektedir. Görsel algı görsel okumanın dikkati yöneltme ve seçme aşamalarında gerçekleşmektedir. Bu bakımdan görsel algılama görsel okumanın ön koşuludur. Çünkü göz tarafından algılanamayan içeriklerin anlamlandırılması mümkün olmamaktadır.

Altunay (2013, syf.78), görsel kodların kişinin beklentilerine, ilgi alanlarına, gereksinimlerine, sahip olduğu inançlara ve deneyimlerine göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Futbol ile ilgilenmeyen bir kadının her gün önünden geçtiği futbol maçı görseli içeren panoyu farketmemesi ya da ayağı kırılan bir kimsenin bacağı sarılı olan kişileri görsel algı alanına daha çok alması bununla ilişkilidir. Aynı durum öğrencilerin ilgi alanlarına ve beklentilerine uygun olmayan görsel içerikleri daha zor algılamaları durumunda gözlenmektedir. Görsel algı ve dolayısıyla görsel okumanın başarılı olarak gerçekleşebilmesi

için eğitim içeriklerinin, görsel algı ile ilgili kuram ve çalışmaları dikkate alarak düzenlenmesi gerekmektedir. Görsel algıyı doğru yönlendirebilmek öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bilgiyi görsel olarak doğru ve hızlı anlamlandırmak öğrenmede hem zaman tasarrufu sağlamakta hem de kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir.

2.2.4. Görsel Okuma ve Tam öğrenme

Tam öğrenme, öğretimlerini okul çatısı altında sürdüren tüm öğrencilerin gerekli şartlar sağlandığında her şeyi öğrenebileceği düşüncesiyle oluşturulmuş bir öğretim modelidir. Tam öğrenmeye göre öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilere yeterli zaman, nitelikli bir öğretim ve anında pekiştirme-dönüt-düzetme verildiğinde tam ve yüksek bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Tam öğrenme ana sınıfından yüksek öğretime kadar uzanan öğretim kademelerinde uygulanabilen ve uygun öğretim hizmetiyle bireysel farklılıkları en aza indirilebileceğini savunan bir modeldir.

Tam öğrenme öğretim modelinde öğrenmede farklılıklar yaratan bireysel özellikler önemsenmekte, bir konu tüm öğrenciler tarafından tamamen öğrenilmeden başka bir konuya geçilmemektedir. Bu öğrenme modeline göre öğrencilerin bireysel farklılıkları öğrenme konusunun farklı öğretim teknikleriyle uyumlanmasıyla kontrol altına alınabilmektedir. Bu aşamada en çok görev farklı öğretim yöntem ve teknik bilgilerine sahip olması beklenen öğretmene düşmektedir. Öğretmen öğreteceği konunun niteliğine uygun yöntemi seçebilmeli ve sınıf ortamında uygulayabilmelidir. Bloom (2016, syf.5), tam öğrenme kuramı kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin öğrencileri eksik öğrenmeler için verecekleri ek çalışmalara güdülemelerinde ve öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi konularında yeni yollar bulmada çok yaratıcı olduklarını gözlemlemiştir. Tam öğrenme ile ilgili çalışmalar ayrıca öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamalarında küçük gruplar ile çalışmalarının ve gerekli zaman ve yardımın etkili bir yol olduğunu da göstermiştir. Tüm bu bulgular kuramın öğretim hizmetinin niteliği bileşeninin oturtulduğu temelleri doğrulamıştır.

Hemen hemen tüm dünyada çocukların eğitimini okullar üstlenmiştir. Okullardaki kalabalık arasında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim hizmetinden aynı oranda faydalanması mümkün olmamaktadır. Tam öğrenme eğitim faaliyetleri sonucunda gerçekleşen öğrenmelerin bireysel farklılıklara göre eksik kalan yanlarını tamamlama amacı gütmektedir. Tam öğrenmeye göre bir okulda öğrencilerin öğrenme durumları arasındaki

farklar arttıkça öğretim hizmetleri başarısız, öğrencilerin öğrenmeleri birbirine yaklaştıkça ise öğretim hizmetleri başarılı sayılmaktadır.

Tam öğrenmeye göre bireysel farklılıkların azatması ilk olarak hedeflenen becerilerin öğrenilebilmesi için ön öğrenmelerin önceden kazanılmış olmasına, öğrencilerin öğrenmeye odaklı ve katılımcı bir duruma getirilmesine ve öğretim hizmetlerinin öğrenciye uygunluk derecesine bağlıdır. Tüm bu okulda öğrenme şartları sağlandığında öğrencilerin gelmiş geçmiş herhangi bir kişinin erişebilmiş olduğu en iyi seviyeye erişmesine hiç bir engel kalmamaktadır (Bloom, 2016, syf.7-10).

Görüldüğü gibi ön öğrenmeler ve öğretime duyuşsal olarak hazır olmak tam öğrenme kuramının hedeflerini gerçekleştirmesinde kullanacağı yol haritasının ilk adımını oluşturmaktadır. Öğrenci nitelikleri olarak belirtilen bu aşama öğrencilerin öğrenmeye hazır olmalarını sağlayan bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarından oluşmaktadır. Bilişsel giriş davranışları öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgi ve becerilerin edimini ifade ederken duyuşsal giriş davranışları ise öğrenmeye istekli olmayı; okula, derse ve kişinin kendisine yönelik tutumunu ifade etmektedir (Demirel, 2017, syf.133). Öğrencilerin bu giriş davranışlarına sahip olmaları tam öğrenme sürecinin ilk ve en önemli halkasını oluşturmaktadır.

Tablo 2.10: Tam Öğrenme Süreci (Bloom, 2016, syf.11)

Öğrenci Nitelikleri	Öğretim	Öğrenme Ürünleri
Bilişsel Giriş Davranışları	Öğrenme Ünitesi veya Üniteleri	Öğrenme Düzeyi ve Çeşidi
Duyuşsal Giriş Davranışları	Öğretim Hizmetinin Niteliği	Öğrenme Hızı
		Duyuşsal Ürünler

Tam öğrenme kuramına göre öğrenciler okula “boş bir levha” olarak başlamamakta, her öğrenci kendi özgeçmişiyle eğitime dahil olmaktadır. Bu bilişsel ve duyuşsal özgeçmişler eğitim ortamına hazır olduğunda kuramın ikinci aşaması olan öğretim süreci başlamaktadır. Tam öğrenmede öğretmenler çok farklı teknik ve uygulamalarla öğrencilerin öğrenmelerini sağlamakta, anında dönüt- düzeltme ve pekiştirme işlemleriyle bireysel farklılıkları en aza indirmektedir.

Tam öğrenme anlayışıyla yapılan öğretim zengin öğretim yöntemlerinin ipucu, pekiştirme, dönüt ve düzeltme gibi öğrenci katılımını arttıran uygulamalarla yapılmaktadır. Öğretmenler ipuçlarının yardımıyla öğrencilerinin meraklarını sürekli canlı tutmakta ve

öğrencileri öğrenmeye güdülemekte; pekiçtirenlerle öğrencilerin öğrenme davranışlarının sıklığını, kalıcılığını arttırmakta; dönüt-düzeltilme ile de hem öğrencilere hem de kendilerine öğretim süreci ile ilgili geri bildirimler yapmaktadırlar.

Tam öğrenme kuramında dönüt düzeltilme ve ünite testleri eksik öğrenmelerin tespiti için çok önemlidir. Sık yapılan küçük değerlendirmelerle öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği ve eksik öğrenmelerin neler olduğu tespit edilmektedir. Bloom'a (2016, syf.5) göre tam öğrenmede en etkili dönüt araçları kısa izleme testleridir. Kolay ve hızlı sonuç veren bu testler tam öğrenme yaklaşımının anında dönüt-düzeltilme felsefesine en uygun olanıdır. Öğretmenler bu testlere göre tamamlayıcı eğitimleri planlamaktadır. Demirel (2017, syf.134) tam öğrenmede en çok tercih edilen tamamlayıcı eğitim seçeneklerinin birebir öğretim, küçük gruplarla öğretim, okulda ek öğretim, evde ek öğretim, programlı öğretim, kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim, akademik oyunlarla öğretim ve tekrar öğretim olduğunu söylemiştir.

Öğretmenler tüm bu uygulamaların sonucunda öğrenme ürünleri olarak nitelendirilen öğrencilerin öğrenme hızları, düzeyleri ve duyuşsal öğrenme ürünleri ile ilgili bilgilere sahip olurlar ve sonraki planlarını buna göre şekillendirirler. Bu döngüde tekrar ve bireyselleştirilmiş alıştırma eksik öğrenmelerin tamamlanması ve yanlış edimlerin düzeltilmesinde sık başvurulan yöntemlerdendir. Tam öğrenme için kısaca öğrenci nitelikleri, öğretim ve öğrenme ürünlerinden oluşan üç bileşenli yapısıyla eğitimin kalitesini arttırarak tam başarıyı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır demek yanlış olmayacaktır. Tam öğrenme kuramının eğitim mecrasına müjdelediği en önemli yeniliklerden biri eğitimde bireysel ayrılıkların öngörülebilir, farklı yöntemlerle değiştirilebilir ve geliştirilebilir olmasını savunmasıdır.

Görsel okuma becerisinin tam öğrenme yaklaşımı ile kesiştiği birçok nokta vardır. Öncelikle öğrencilerin eksik öğrenmelerinde başvurulan yöntemlerin en önemlilerinden biri görsel tekniklerdir. Bloom (2016, syf. 5), Tam öğrenme yaklaşımında belli öğrenme durumlarında görüntü ve ses ya da ses bantlarının oldukça etkili olduğunu söylemiştir. Görsellerin akılda daha uzun süre kalması, çabuk algılanması ve çok fazla bilgiyi tek seferde sunabilmesi gibi özellikleri görselleri bu kuramın yardımcı aracı haline getirmiştir. Okuma-anlamaya dayalı temel eğitim sisteminde görseller öğretmenlere eksik ve yanlış öğrenmeleri gidermede can simidi olmaktadır. Farklı zeka türlerine sahip öğrencilerden uzamsal zekası baskın olanlar görseller yardımıyla öğretim hizmetlerinden çok daha etkin yararlanabilmektedir.

Örneğin Türkçe dersinde yazım kuralları konusunu işleyen bir öğretmen eksik öğrenmeleri kitaptan okutmak ya da anlatmak yerine dergi, gazete, sosyal medya gibi görsel

destekli alanlardaki yanlış kullanımlardan yararlanarak ya da yazım kurallarını infografiklere aktararak tamamlayabilir. Bu yollarla öğrencilerin dikkatleri konuya yöneltip öğrenmenin tam ve kalıcı olması sağlanabilir.



Şekil 2.21: Yazım kuralları infografiği.

Görsel okuma becerisinin tam öğrenme yaklaşımı ile kesiştiği noktalardan biri de Türkçe derslerinde verilen görsel okuma öğretiminin yapı itibarıyla tam öğrenme kuramının temel ilkelerine uygunluk göstermesidir. Tam öğrenme kuramının bir konu öğrenilmeden başka bir konuya geçmeme; öğretimde kullanılan ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme faaliyetleri ve

özellikle bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının öğretime hazırlanması bileşenleri görsel okuma eğitiminin temellendirilmesine uygun bileşenlerdir. Tam öğrenme kuramının iki temel sayılısından biri olan öğrencinin öz geçmişinin okulda öğrenmede can alıcı bir yer ve öneme sahip olması görsel okuma için de çok önemlidir. Görsel becerileri farklı olan öğrencilerin görsel okuma eğitiminden aynı ölçüde faydalanabilmesi öncelikle giriş becerilerinin ne durumda olduğunun tespitini gerektirmektedir. Görsel okuma yalnızca simgelerin anlamlandırılmasından ibaret olmayan bir üst okuma türü olduğundan görsel okuma giriş davranışlarını oluşturan temel görsel elemanları tanıma, görsel çeşitlerine hakim olma ve görsellerdeki temel tasarım ilkelerine hakimiyet gibi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir.

Araştırmalarda görsel okuma becerisinin öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesi, nüfusu, ortalama geliri, yaşadığı yer ve kullandıkları kitle iletişim araçları gibi özelliklerinden etkilendiği ve özellikle öğrencilerin televizyon karşısında geçirdikleri süreye göre değişkenlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Avcı ve Çelik, 2019; Çam, 2006). Bu sonuçlar görsel özgeçmişlerin görsel okuma eğitiminde yaratacağı bireysel farklılıkların yaratacağı etkileri göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü görsel okuma becerisi yazıyı okumadan farklı olarak ve yazı okumayı da içine alan geniş kapsamlı çok disiplinli ve doğumdan itibaren gelişen bir süreçle edinilen bir beceridir. Çocuklar yazı okumaya okulla birlikte başlarken görsel anlamlandırmaya görme yetisini edindikleri andan itibaren başlamaktadır. Bebeklerin annelerinin yüzlerini tanıma ile adım attıkları görsel dünya algısı her bireyde farklı düzeyde hayat boyu gelişerek devam etmektedir.

Tam öğrenme kuramının üzerine inşa edildiği ikinci sayılı ise bireylerin birbirinden farklı giriş özelliklerinin öğretim hizmetinin niteliğiyle değiştirilip geliştirilebileceği hususudur (Bloom, 2016, syf.13-14). Bunu gerçekleştirirken de öğretmenlerin ipucu, pekiştirme, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı ilkeleriyle uygulayacakları türlü öğretim yöntem ve teknikleri görsel okuma eğitiminin başarılı olarak verilebilmesi için de uygundur. Görsel okumanın öğrencilerin tüm derslerinde ve akıllı telefonlarla birlikte gün boyunca kullandıkları bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda eksik öğrenmelerin öğrencileri etkileme boyutu da ortaya çıkmaktadır. Görsel okuma eğitiminde eksik ve yanlış öğrenmelerin tamamlanmadan ve düzeltilmeden ilerlenilebilmesi çok zor olmaktadır.¹¹

¹¹ Bu araştırma kapsamında geliştirilen görsel okuma etkinlik ve alıştırmaları tam öğrenme kuramının bileşenlerine göre düzenlenmiştir.

2.2.5. Görsel Okuma ve Çoklu Zeka

Zeka genel olarak öğrenme, algılama ve kavrama yeteneği ile ilgili bir kavramdır. Kişinin çevresiyle uyumu ve yaşamdaki başarısı zekası ile yakından ilişkilidir. Kişinin yaşam başarısında zeka dışında çalışma, disiplin ve eğitim gibi pek çok değişken etkili olmaktadır. Ancak zeka bazen tüm bu değişkenleri işlevsiz hale getirebilmektedir. Zeka bakımından yetersiz bir kişinin ne kadar eğitim alsa da belirli bir seviyeye kadar ilerleyebileceği bir gerçektir. Bazen çok zeki olarak adlandırılan bir kişi de disiplinli bir çalışma gerçekleştirmediğinden kendinden daha az zeki olarak adlandırılan bir kimseden geride kalabilmektedir.

Zeka kavramının anlaşılması yüzyıllardır psikoloji, nöroloji, genetik, eğitimbilimi gibi pek çok bilim dalının üzerinde durduğu bir konu olmuştur. *Kişi neye göre daha zeki, neye göre daha az zekidir; kişi doğuştan gelen zekasını ne kadar geliştirebilmektedir; zekanın gelişiminde çevre ne kadar etkili olmaktadır* soruları bu alanla ilgilenenlerin hala üzerinde çalıştıkları konulardandır. Yüzyıllardır bilim araştırmalarının önemli nesnesi olan zeka kavramını farklı açılardan ele alıp inceleyen önemli bilim insanlarından biri de Amerikalı psikolog Howard Gardner'dır.

Gardner çoklu zeka kuramı olarak belirttiği kuramında zekayı psikometrik araçlarla ölçmeye çalışan geleneksel yaklaşımları eleştirmiş ve zekanın tek yönlü değil çok yönlü, farklı alanlardan oluşan ve geliştirilebilir bir kavram olduğunu belirtmiştir. Gardner'a göre zeka geleneksel olarak bilinen sözel ve sayısal yeteneklerden çok daha çeşitli ve kapsamlı bir kavramdır (Gardner, 1983, syf.63- 74). Bir kimsenin okul başarısının düşük olması zeka düzeyi ile ilgili her zaman doğru bilgi vermemektedir. Çünkü bir kimsenin zekası sayısal ve sözel yetenekleriyle birlikte müzik zekası, görsel zekası gibi farklı zeka türlerini kapsamaktadır.

Geleneksel eğitim ve değerlendirme anlayışlarını kökten etkileyen bu kurama göre her kişide farklı oranlarda bulunabilen ve farklı oranlarda geliştirilebilen sekiz farklı zeka türü bulunmaktadır. Kişi bazı zeka türlerinde daha etkin bazılarında ise daha geride kalabilmektedir. Bu zeka türleri şöyledir:

Sözel, dilbilimsel zeka kişinin dili kullanma becerisi ile ilgili yeteneğini ifade etmektedir. Hitap yeteneği gelişmiş, iyi yazılar yazabilen, okuma kapasitesi yüksek kişilerin sözel zekaları güçlüdür. Yazarlar, spikerler, sunucular sözel, dilbilimsel zekalarını çokça kullanan kişilerdir.

Mantıksal, matematiksel zeka geleneksel anlayışta sayısal zeka olarak adlandırılan zeka türünü ifade etmektedir. Bu zekası güçlü kişilerin sayılarla ilgili işlemlerde kavrama, çıkarım yapma, hesaplama ve analiz becerileri çok yüksektir.

Müzik zekası ses ve müzikle ilgili becerileri içeren zeka türüdür. Bu zeka türünde kişiler notaları, tempoyu, ton farklılıklarını, besteleri çok kolay anlayabilmekte ve hatırlayabilmektedir. Müziksel zekası güçlü kişiler diğer kişilere göre enstrüman çalmayı daha kolay öğrenirler. Bestecilik, müzisyenlik ve şarkıcılık mesleklerini yapanlarda müziksel zeka oldukça gelişmiştir.

Uzamsal/Görsel zeka görme yetenekleri ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Yüzleri, mekanları, yolları, renkleri, şekilleri, formları görsel olan her şeyi çok kolay hatırlayabilme ve çözümleyebilme bu zeka türünün en önemli özelliğidir. Görsel zekası gelişmiş kişiler görsel iletileri hızlıca çözümleyebilmekte; grafikleri, haritaları, resimleri, kolayca okuyabilmekte ve oluşturabilmektedir. Ressamlar, tasarımcılar, mimarlar, heykeltıraşlar görsel zekası gelişmiş kişilerdir.

Bedensel/Duyusal Zeka kişilerin zihin beden iletişimleri ile ilgili zekasıdır. Bazı kimselerin çok zorlanmadan dans edebilmesi ve yeni dans figürlerini kolayca öğrenebilmesi ya da bir sporu kolayca kavrayıp yapabilmesi bedensel zeka düzeyleri ile ilişkilidir. Bedensel zekasını iyi kullanabilen kişiler her türlü motor beceriyi çok kolay öğrenebilirler. Sporcular, dansçılar bedensel zekaları gelişmiş kişilerdir.

Kişisel/Özedönük zeka kişinin kendisiyle ilgili bilgisi ve davranışlarına yönelik zekasıdır. Kişisel zeka kişinin içsel farkındalıkları ve kendisi ile ilgili öz denetim becerilerini kapsamaktadır. Öz disiplini sağlama, gelecek ile ilgili doğru hedefler belirleyebilme, duygusal ve mantıksal düşünceler arasındaki dengeyi kurabilme gibi yetenekler kişisel zekası gelişmiş bireylerde oldukça yüksektir.

Kişilerarası/Sosyal zeka kişinin iletişimsel becerileri ile ilgili zekasını ifade etmektedir. Sosyal zekası yüksek kimseler grup yönetimi, ekip çalışmaları gibi işbirliği gerektiren durumlarda pek zorlanmazlar. Sosyal zeka, sosyal etkileşimi sürdürebilme ve sosyal ilişki engellerini yönetebilme ile ilgilidir. Sosyal zekanın gelişmiş olması günümüze kişi hangi mesleyi yaparsa yapsın kişiye hem kariyer hem de bireysel gelişim açısından birçok fayda sağlamaktadır.

Doğa zekası Gardner'ın zeka türlerine sonradan eklediği bir zeka türüdür. Bazı kişilerin bitkiler, hayvanlar, ekosistem ve doğa ile ilgili duyarlılığı, uyumu ve bilinç düzeyi yüksektir. Doğacı zekası gelişmiş kimseler iklim değişikliği, küresel ısınma ve biyoçeşitlilik gibi güncel

konularda aktif ve farkındalık düzeyi yüksek, doğayla iletişimi güçlü kimselerdir (Gardner, 1993)

Görsel okuma Gardner'ın kategorileştirdiği zeka alanlarından uzamsal/görsel zeka ile gerçekleştirilmektedir. Kişi resim, grafik, beden dili ve her türlü görseli anlarken, hatırlarken, analiz ederken uzamsal/ görsel zekasını kullanmaktadır. Uzamsal/görsel zeka kişinin hem günlük yaşamında hem de okul hayatında en çok kullandığı zeka türlerindendir. İnsan yüzleri, yollar, ekranlar, tabelalar ve semboolleri kavramak için kişi gün boyu görsel belleğini işletmekte, görsel analiz yapmaktadır.

Gardner'ın zeka ile ilgili üzerinde durduğu noktalardan biri de zekanın geliştirilebilir olması konusudur. Zeka'nın durağan bir yetenek olmayışı eğitimle farklı zeka türlerinin nasıl geliştirilebileceği konusunu gündeme getirmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında sayısal ve sözel yetenekleri geliştirmeye dayalı uygulamaların benzerleri görsel zeka ve diğer zeka türlerinin geliştirilmesi için de uygulanabilmektedir. Gardner'ın zeka ile ilgili çalışmaları eğitim dünyasında görsel zekası gelişmiş kişilerin tespit edilip ilgili alan ve mesleklere yönlendirilmesi açısından da çok önemlidir.

2.2.6. Görsel Okuma ve Göstergebilim

Göstergebilim kendisi dışındaki öğeleri işaret eden göstergeleri okuma bilimidir. Göstergebilim insanın dünyayı alımlamasıyla birlikte ortaya çıkmış, temelleri çok eskilere dayanan bir bilim dalıdır. İnsan kendisiyle birlikte etrafını tanıdıkça bir anlamlandırma ve öğrenme faaliyetine girmektedir. Anlamlandırma ve öğrenme de beraberinde şifreleme ve okuma faaliyetlerini getirmektedir. Göstergebilim bu anlamlandırma ve şifre çözme faaliyetlerin devinimsel olarak gerçekleştiği tüm durumları incelemektedir. Sayın (2014, syf.51), göstergebilimi insanın oluşturduğu alımlamaların yine insan tarafından ortaya çıkarılmasıyla ilgilenen bir bilim; Barthes (1979: IX) “göstergeleri, gösterge dizgelerini ele alan, çok değişik, kimi durumlarda da çelişik yaklaşımları kucaklayan, devinim içinde bulunan geniş bir dal”; Parsa ve Parsa (2012, syf.2) ise göstergeleri inceleyen bir bilim dalı olarak insanın gösterge oluşturma, göstergelerle sistem kurma ve bunlar kanalıyla iletişimde bulunma davranışlarını inceleyen bir alan olarak tanımlamışlardır.

Sayın (2014, syf.62) insanoğlunun tarihsel süreç içerisinde oluşturduğu kavram dünyasının göstergelerin ortaya çıkmasında çok etkili olduğunu düşünmektedir. Çünkü insanın oluşturduğu kavram gelişimi zamanla gösterilenlerin göndergeden kavramlara dönüşümünü sağlamıştır. İnsanın çıkardığı seslerin zamanla anlam kazanmasıyla gösteren görevine gelen

sözcükler zihinde oluşturdukları kavramlarla gösterilenleri oluşturmuştur. Tüm bu süreçte gösteren ile gösterilen arasında kurulan bağlantı da göstergelerin oluşumunu sağlamıştır. Sayın (2014, syf.64) her yeni göstergenin tarihsel ve toplumsal yaşamın bir ürünü olarak birbirinin devamı biçiminde bağlantılı olduğunu belirterek göstergeleri toplumsal belleğin kasası olarak nitelendirmiştir.

Alanyazında gösterge kavramı için iki farklı anlayış bulunmaktadır. Aynı çağda biri Amerika’da biri Avrupa’da ve birbirinden habersiz olarak geliştirilen bu anlayışların temsilcileri Ch. S. Peirce biri de F. De Saussure’dür.

Çağdaş göstergebilimin Avrupa’daki öncüsü İsviçreli dilbilimci F. De Saussure’dür. Saussure ölümünden sonra öğrencilerinin derlediği ders notlarından oluşan Cours de Linguistique Générale (genel dilbilim dersleri) adlı yapıtında göstergebilimi Fransızca *sémiologie* terimiyle adlandırmıştır. Saussure’e göre dil kavramlardan oluşan bir göstergeler dizgesidir ve sözcük, görüntü gibi anlam üreten her şey göstergedir. Göstergebilimde tüm anlam üreticileri göstergenin fiziksel boyutunu oluşturmaktadır ve buna gösteren denilmektedir. Gösterenle birlikte zihinde oluşan kavramlar ise gösterilendir. Göstergeler gösteren ve gösterilen arasındaki mantıklı bir bağlantı bulunmayan doğal ilişkiden doğmakta ve gösteren ile gösterilen arasında nedensiz bir bağ kurulmaktadır. Örneğin kedi kelimesini seslendirdiğimizde k-e-d-i seslerinden oluşan ses dizgesi bir göstergenin fiziksel (somut) yönünü oluşturan bir gösteren, zihnimizde canlanan kedi kavramı (soyut) ise gösterilendir. Saussure göstergebilimi bu iki boyut üzerinden açıklamıştır (Parsa ve Parsa, 2012, syf.8-9).

Göstergebilimi hem dilsel hem de dil dışı göstergelerle ilgili “semiotic” adını verdiği bir kuramla açıklayan felsefeci, mantıkçı ve matematikçi Ch. S. Peirce göstergebilimin Amerika’daki temsilcisidir. Peirce, Saussure’den farklı olarak göstergeyi oluşturan gösteren ve gösterilen arasında mantıklı ve yoruma açık bir ilişki olduğunu savunmuştur. Peirce’ye göre gösterge sadece gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz bağlantı ile değil kişinin bu ilişki hakkındaki yorumu ile oluşmaktadır. Yorumlama öznellik ve yaratıcılık barındırdığından Peirce’nin gösterge kavramına getirdiği bu yenilik göstergelerin çeşitlenmesini ve farklılaşmasını sağlamıştır (Sayın, 2014, syf.72).

Yazıları ölümünden sonra Collected Papers (Bütün Yazılar) adıyla bir araya getirilen Peirce’e göre göstergebilim üç ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; salt (katışıksız) dil bilgisi, gerçek anlamıyla mantık ve salt (katışıksız) sözbilim (retorik)’tir. Peirce göstergeleri Saussure gibi ikiliklerle değil üçlüklerle ifade etmiş ve çalışmalarının sonunda 10 üçlük ve 66 sınıf içeren bir göstergeler dizgesi oluşturmuştur. Peirce’ye göre her gösterge herhangi bir nesnenin yerini

tutmakta ve kişinin düşüncesiyle yorumladığı gelişmiş bir gösterge yaratmaktadır. Gösterge, yorumlayan ve nesne kavramları Peirce'nin çalıştığı önemli üçlüklerden biridir (Rifat, 1992, syf.20-23).

Görüntüsel gösterge (ikon), belirti ve simge Peirce'nin üzerinde çalıştığı bir diğer üçlüktür. Görüntüsel gösterge belirttiği şeyi doğrudan göstererek zihinde canlandırmaktadır. Resimler, fotoğraflar birer görüntüsel göstergedir. Belirti nesnesi ortadan kalktığında gösterge özelliği kaybolan göstergedir. Belirti göstergede iki öge arasında gerçek bir çağrışım söz konusudur. Örneğin içinde ateş edilmiş olabileceğini gösteren bir kurşun deliğinin bulunduğu mulaj bir belirti göstergedir. Duman ateşi çağrıştırdığından yani ateşin belirtisi olduğundan bir belirti göstergedir. Simgе göstergeleri toplumsal uzlaşma sonucu oluşan gösterge çeşididir. Doğal dillerdeki sözcükler, matematik ve kimya alanındaki simgeler, adaleti simgeleyen terazi figürü uzlaşmaya dayalı birer simge göstergeye örnektir.

Peirce'in göstergelerle ilgili bir başka önemli üçlüsü nitel, yalın ve kural göstergedir. Nitel gösterge gösterge olan bir niteliği, yalın gösterge ya da tekil gösterge gösterge olan bir şey ya da var olan gerçek bir olayı, kural gösterge ise bir yasa ya da kuralı gösteren göstergedir (Yaylagül, 2015, syf.24; Rifat, 1992: 20-23).

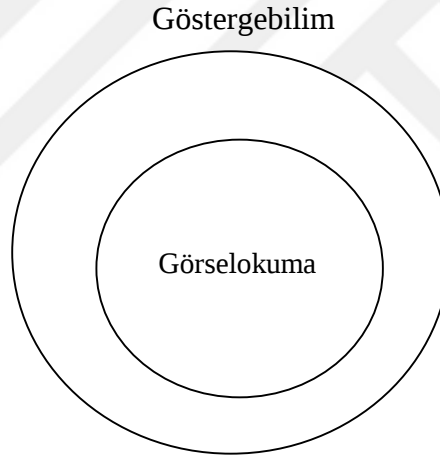
Göstergebilime katkı sağlayan bilim adamlarından biri de Roland Barthes'tır. Barthes'a göre dil, yalnızca bir bildirişim aracı değildir aynı zamanda bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapılmış düşünsel bir seçmeyi ortaya koymaktadır (Rifat, 1998).

Barthes göstergeyi kendisi o şey olmadığı halde, o şeyi çağrıştıracak iletişimde bulunan araç olarak tanımlamış, göstergeyi biçim ve içerik olarak ikili bir yapıda incelemiştir. Barthes'ta biçim "gösteren" içerik ise, "gösterilen"dir. Barthes'a göre gösterilen yan anlam kavramıyla birlikte değerlendirilmeli, gösterilenler hiç bir zaman nesnelerin birebir kopyası olarak algılanmamalıdır. Gösterilen işaret ettiği kavramla her ne kadar ilişkili olsa da bir soyutlama sürecinden geçmektedir. Masal kahramanları, periler cadılar bu soyutlamanın uç tipleridir. Barthes'a göre göstergebilimde en çok tartışılması gereken nokta bu soyutlamalardır (Parsa ve Parsa, 2012 syf.15- 16). Yan anlam konusuna özenle eğilen ve gelecekte dilbilimin bir yan anlam bilimine dönüşeceğini savunan Barthes; yan anlamın gösterenler, gösterilenler ve bunları birbirine bağlayan bir oluşu (anlamlama) kapsadığını belirterek yan anlam gösterenlerinin yananlamlayıcılar olarak adlandırılan düzanlam dizgesinin göstergelerinden (bir araya gelmiş gösterenler ve gösterilenlerden) oluştuğunu söylemiştir (Barthes, 1979, syf.89)

Tablo 2.11: Barthes'ın düz anlam, yan anlam ayrımı (Barthes, 1979, syf.88).

gösteren		gösterilen
gösteren	gösterilen	
yan anlam		

Yukarıda değinildiği üzere farklı dilbilimcilerin katkılarıyla gelişen ve gelişmeye devam eden göstergebilim reklamcılık, sinema, sanat, eğitim gibi pek çok alanla ilişkili bir bilim dalıdır. Göstergebilim insanın göstergeler aracılığıyla oluşturduğu anlamı inceleyen bir bilim dalı olarak günümüz eğitiminde önemli bir yer teşkil eden görsel okuma ile doğrudan ilişkili bir alandır. İnsanın oluşturduğu tüm anlam ve kodların bilimi olan göstergebilimin dil dışındaki görsel kodları anlama çabası görsel okuma alanına girmektedir. Göstergebilim ve görsel okuma bir küme olarak ifade edilirse göstergebilim görsel okumayı kapsayan bir üst küme olarak belirtilebilmektedir.

**Şekil 2.22:** Göstergebilim ve görsel okuma.

Görsel imgeleri anlamlandırma temeline dayanan görsel okuma Saussure'ün tüm anlam üreticilerini gösteren (göstergenin fiziksel yönü) ve gösterenin oluşturduğu kavramları da gösterilen (göstergenin zihinsel yönü) olarak nitelendirdiği sisteme göre ele alınırsa görsel okuma gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkiden doğan bir gösterge çözümleme sanatı olarak nitelendirilebilmektedir.

Görsel okuma MEB (MEB ÖP, 2005, syf.18)'in “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma” olarak tanımladığı ve görsel okumaya dahil olan görsel çeşitlerini belirlediği tanıma göre ve Barthes'ın göstereni biçim ve gösterileni içerik olarak belirttiği ve yan anlam kavramıyla açıkladığı anlayışa göre şöyle ele alınabilmektedir.

Tablo 2.12: Barthes'ın anlayışına göre göstergebilim-görsel okuma ilişkisi.

Gösterge	Gösteren (biçim)	Gösterilen (içerik)
	Mavi fonda beyaz kalın çizgiyle çizilen yarım yuvarlak üzerinde oturan çöp adam resmi.	Engellilik kavramı, yardımseverlik, dikkatli olmak vb.
Yan anlam		

Göstergeler görsel okumanın gerçekleştirildiği görselleri gösteren göstergenin fiziksel yönünü, gösterilen ise göstergenin zihinde canlandırdığı kavramları ifade etmektedir. Barthes'a göre gösterenler işaret ettikleri kavramlarla ilişkili olsalar da bir soyutlamaya tabi olmaktadır. Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi engellilik sembolü olan tekerlekli sandalyede oturan adam figürü engellilik, yardımseverlik, dikkatli olma gibi soyut anlamlar kazanmıştır.

Görsel okuma Peirce'ın gösterge anlayışıyla da ifade edilebilmektedir. Göstergebilimde gösteren ve gösterilen arasında mantıklı ve yoruma açık bir ilişki olduğunu savunan Peirce'e göre göstergeler herhangi bir kimse için herhangi bir amaçla herhangi bir şeyin yerini tutan her şeydir. Göstergeler farklı kişilerin zihinlerinde kendileriyle eşdeğer ya da daha gelişkin bir gösterge yaratabilmektedir. Peirce bu yaratılan göstergeye birinci göstergenin yorumlayanı adını vermektedir. Göstergenin yerini aldığı şey ise göstergenin nesnesi olmaktadır (Barthes, 1979, syf.XII)

Görsel okuma Peirce'ın gösterge ayrımlarından biri olan görüntüsel, belirti ve simge göstergeye göre ele alındığında şöyle örneklenebilir:

Görüntüsel gösterge ifade ettiği nesneyle görüntüsel benzerlik içeren göstergelerdir. Bu göstergeler fiziksel olarak temsil ettikleri şeylere benzemektedir. Örneğin Galata Kulesi fotoğrafı gerçek kulenin fiziksel özelliklerine benzeyen bir temsildir. Belirti ise nesnesi ortadan kalktığında gösterge özelliğini kaybedecek göstergelerdir. Belirti göstergede yorumlayan olmadığında nesne ile gösterge arasındaki bağlantı kurulamamaktadır. Ateş edilmiş bir mülajdaki deliği kurşun deliği olarak yorumlayan bir kişi olmadığı sürece bu boşluk yalnızca yuvarlak bir delik olarak algılanacaktır. Simgeler ise toplumsal bir anlaşmayla gösterge özelliği kazanan gösterge çeşididir. Zıtlıkların oluşturduğu iyilik ve kötülük bütünü temsil eden ying yang sembolü bir simge göstergedir. Görüntüsel göstergeye görsel okumanın bu araştırma kapsamında temel alınan MEB'in belirttiği görsel çeşitlerinden şekil, resim, garfik, tablo;

belirti göstergeye beden dili, doğa ve sosyal olaylar ve simge göstergeye ise tüm semboller dahil olmaktadır.



Şekil 2.23: Peirce'ın gösterge anlayışı ve görsel okuma.

Dünyada yazı başta olmak üzere insan eliyle gerçekleşen tüm faaliyetler bir açıdan göstergebilimle alakalıdır. Göstergebilim görsel okuma kavramının ortaya çıkmasını sağlayan ve sürekli gelişen bir bilim dalı olarak görsel okuma becerisinin öğretimine ve anlaşılmasına katkı sağlayan bir alandır. Görsel okuma becerisinin gerçekleştirildiği tüm görseller bir gösterge sistemi olarak göstergebilimin inceleme alanına girmektedir. Hem görsel okuma hem göstergebilim bu sistemlerin kodlarının çözülmesi, bu kodların birbiriyle bağlantısının anlaşılması ve bu kodların betimlenmesi ile ilgilenmektedir.

Balcı (2020, syf.1628-1629) medya kullanıcılarının artışıyla birlikte yaygınlaşan görsel okuma dilinin kısıtlı dilsel perspektiflerle açıklanmaya çalışıldığını ve görsel çeşitliliğinin üzerine odaklanan yeni bir göstergebilimsel çerçevenin çizilmesi gerektiğini belirtmiştir. Balcı'ya göre günümüz iletişim engellerinin ortadan kaldırılmasında bu görsel okuma- göstergebilim ilişkisi üzerinde yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

Birbirine bağlı ve sürekli bir etkileşim içerisinde olan görsel okuma ve göstergebilim ilişkisinin ilerleyen zamanlarda daha çeşitli araştırmalarla daha derin ve farklı açılardan ele alınarak güncellenen bağlantılarla yeni boyutlar kazanacağı düşünülmektedir.

2.2.7. Görsel Okuma ve Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı terimi XIX. yüzyıldan bu yana psikoloji, nöroloji ve pedagoji gibi bilimlerin gelişmesi ile ortaya çıkmış bir alanı ifade etmektedir. Çocuk edebiyatı çocuklar için ve çocuklara göre oluşturulmuş edebiyattır. Çocukların düşünce yapıları ve dünyayı algılama biçimleri yetişkinlerden oldukça farklıdır. Çocuk edebiyatında; konular, kahramanlar, olay örgüleri, sözcük seçimi ve eserle ilgili tüm diğer iç-dış unsurlar çocukların bu algılama biçimlerine göre yapılandırılmaktadır. Hedef kitlesi çocuklar olan bu edebiyat alanı görsel okuma becerisinin temellerinin atılmasında ve geliştirilmesinde önemli roller üstlenmektedir.

Çocuk edebiyatını anlayabilmek için öncelikle çocuğu tanımak gereklidir. Bebekler doğumdan iki yaşına kadar duyuşal-motor dönem olarak nitelendirilen henüz kendisini dış dünyadan ayıramadıkları ve nesnelerin varlığını yalnızca duyuşal olarak algıladıkları dönemi yaşamaktadır. Bu dönemi hızlı bir dil ve beyin gelişimiyle devam eden işlem öncesi dönem izlemektedir. İki, yedi yaş arası gerçekleşen işlem öncesi dönemde çocuklar nesneleri duyuşal olarak algılayamadıklarında da var olduklarını bilmeye başlamaktadır. İşlem öncesi dönem çocuğun düşünme sistemlerinin geliştiğı evreyi ifade etmektedir. Yedi yaşından on iki yaşına kadar somut işlemler döneminde somut olay ve nesneler üzerinden düşünme faaliyetlerini geliştiren çocuklar, on iki yaşından sonra da soyut işlemlerle gelişimlerini devam ettirmektedir (Piaget, 1984).

Çocuk edebiyatı eserlerinde çocukların bu farklı yaş düzeylerine göre gelişen fiziksel, bilişsel ve psikomotor davranışları onlara yönelik oluşturulacak eserlerin iç ve dış özelliklerini belirlemektedir. 0-2 yaş arasındaki çocuklar dünyayı yeni tanımaya başladıklarından çocuk kitapları en basit nesne, hayvan ya da aile ve yakın çevreyi tanıtan içeriklerle oluşturulmalı; bol resimli ve oral dönemdeki çocukların yıpratamayacağı kalınlıkta tasarlanmalıdır. 2-4 yaş arasında konuşmayı öğrenen, rahatça yürüyen ve çevresini genişleten; keşif, öğrenme ve eğlenme davranışlarını arttıran çocuklar olay örgüsü ve kahraman kadrosu gelişmiş, önceki döneme göre daha az resimli ve daha çok yazılı ve kağıt yapısı inceltilmiş kitaplarla tanıştırılmalıdır. 5-7 yaş arası okul öncesi dönemde olan çocuklar ise onları okulda öğrenecekleri derslere hazırlayacak ve okuma sevgisi kazandıracak sayfa, cümle ve kelime sayısı bakımından daha zengin kitaplarla tanıştırılmalıdır.

7-12 yaş arası çocuklar çocuk romanlarının okuyucu kitlesini oluşturmaktadır. Bu dönemler için oluşturulan eserler okul çağı çocuklarının kelime hazinesini geliştirecek zenginlikte, neden-sonuç ve analiz becerisini geliştirecek olay örgüsüyle oluşturulmalıdır. Bu dönemde çocuklarda okuma sevgisi ve kitap okuma alışkanlığının oturması için çocukların ilgisini çeken kitaplarla buluşmaları oldukça önemlidir. Fantastik ve macera kitapları bu dönem çocuklarının en çok okudukları türlerdendir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin dış ve iç yapı özellikleri çocuğun gelişim dönemlerine göre oldukça farklılaşmaktadır. Okuma kültürünü oluşturmada bir geçiş görevi olan bu edebiyat eserlerinin en önemli özelliğı hedef kitlesinin ruhsal, sosyal, zihinsel ve bedensel gelişimi esas alınarak yapılandırılmasıdır. Hedef kitle olan çocukların neredeyse her yıl farklılaşan özelliklerinin dikkate alınarak eser verilmesi çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına göre daha dikkatli ve titiz çalışılması gereken bir alan olduğunu göstermektedir. Çocuk edebiyatı,

edebiyatın basitleştirilmiş, sadeleştirilmiş biçimi değil edebiyatın daha dikkatli, incelikli ve kitleye yönelik olarak gerçekleştirildiği bir alan olarak algılanmalıdır.

Çocuk edebiyatı kitaplarının çocukların farklı dönemlerindeki gelişimlerine uygun üretilmelerinin yanında çocuklara neyi, ne kadar ve nasıl anlatacağı ve didaktikliği nasıl işleyeceği de önemlidir. “... çocuk edebiyatının amacı kişiye herhangi bir konuda bilgi ve öğüt vermek, onu bir konuda eğitmeye çalışmak değildir...” (Aslan, 2019, syf.33). Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun temas içinde bulunduğu dünyanın çocuğun fantastik algılama biçimine uygun yeniden yaratılmasıyla oluşturulmaktadır. Öğreticilik çocuk edebiyatının temel meselesi olmamakta, eserlerin öğretici kısmı çocuğun yorumuna ve algılama biçimine bırakılmaktadır. Çocuklar için yazılan eserlerde en önemli nokta onların hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını besleyecek durumlarla karşılaşmalarını sağlamaktır. Başı, sonu belli olan çocuğa yorum yaptıracak boşluklar barındırmayan eserler çocuk edebiyatının amaçladığı çocuklara zenginleştirilmiş bir dünya sunma konusunda yetersiz kalmaktadır.

Çocuk edebiyatı da yetişkin edebiyatı gibi bir sanat alanıdır. Çocuk edebiyatı yazarları eserlerini oluştururken bir sanatçı gibi dili iyi kullanmalı ve hikayelerini ustalıkla işlemelidir. Çünkü çocukların estetik bilincini kazanacakları en iyi zaman çocukluk dönemidir (Arıcı, 2018, syf.31). Estetik beğeniyi ve edebi zevki karşılayacak yeterlilikte çocuk edebiyatı eserleriyle çocuklar erken yaştan itibaren etraflarındaki güzellik ve düzene farkındalık geliştirerek ruh dünyalarını besleyecek estetik algıya sahip olacaklardır. Çocukluk döneminde estetik yargıları dikkate alarak hazırlanmış kaliteli edebiyat ürünleri çocukların sanata ve edebiyata karşı ilgi ve duyarlılıklarını arttırmaktadır.

Çocuk edebiyatı kendi özgünlüğü içinde bir kesim için hazırlanmalı, hitap ettiği yaş sınıfının ilgi ve beklentilerine uygun oluşturulmalı, konuları çocukların hoşuna gidecek konulardan seçmeli, çocuklara fayda sağlayıcı ve çocukları motive edici bilgiler barındırmalı, çocukları eğlendirmeli ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmalıdır (Aytekin, 2016, syf.69). Çocuklar doğaları gereği meraklı, keşif ve öğrenmeye açık varlıklardır. Çocuk edebiyatının bir özelliği de çocukların bu özelliklerini etkili ve doğru bir biçimde yönlendirmek olmalıdır. Çocuk edebiyatında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çocuğun hayal dünyasını ve beklentilerini merkeze almaktır (Arıcı, 2018, syf.1).

Çocuk edebiyatı resimli çocuk kitapları, hikayeler, masallar, efsaneler, çocuk romanları, çocuk dergileri gibi geniş yelpazeye yayılan türlerle aktarılmaktadır. Resimli kitaplar erken yaştaki çocuklara kitap sevgisini aşılayan ve onlara dünyayı tanıtan ilk kitaplardır. Hikayeler kahraman, olay örgüsü ve mekanları genişletilmiş anlatılarla çocuğa okuma sevgisi aşılayan,

çocuğa hoş vakit geçirtip onu eğlendiren ve bir taraftan da onu geliştiren kitaplardır. Masallar ve efsaneler çok eski zamanlardan günümüze gelmiş çocuklar için oluşturulmuş edebiyat ürünlerindendir. Genellikle sözlü olarak gelişen bu türler içerdikleri tekerlemeler ve dev, cin, peri gibi fantastik kahramanlarla çocukların her dönem ilgisini çekmiştir. Dil aktarımında önemli görevler üstlenen masal ve efsaneler çocukların dil becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Çocuk romanları okul çağı çocuklarının anlama ve okuma becerilerini geliştirirken onlara hoş zaman geçirtip eğlendiren kitaplardır. Çocuk romanları yetişkin okuma davranışlarını şekillendiren çocuklar için yazılmış eserlerden en gelişmiş olanıdır. Çocuk dergileri ise çocukların hem okuma hem de yazma becerilerini gösterebilecekleri süreli yazılar içeren eserlerdir. Okumanın yanında kendi yaşitlarının yazılarıyla tanışan çocukların çocuk dergileriyle yazma cesaretleri canlandırılmaya çalışılmaktadır.

Çağdaş manada çocuk edebiyatının gelişimi çok eski değildir. Edebiyat tarihi çocuk için oluşturulmuş ancak çocukla ilgili olmayan kitaplarla doludur. Günümüz anlayışıyla çocuk edebiyatının ortaya çıkışı yüz elli yıldan fazla olmasına rağmen anlaşılması ve eski anlayıştan farklılaşması uzun zaman almıştır. Ülkemizde de çocuk edebiyatı son yıllarda üzerinde çokça durulan bir alan haline gelmiştir. Çocuk edebiyatına yönelik alanyazın çalışmalarının artması, üniversitelerde Türkçe eğitimi bölümlerine çocuk edebiyatı dersinin konulması, çocuk edebiyatı alanında eser veren yazarların artması ve çocuk kitaplarındaki satış oranları çocuk edebiyatına yönelik ilgi artışını göstermektedir. Gülten Dayıoğlu, Mustafa Ruhi Şirin, Sevim Ak, Nazan Bekiroğlu, Tomris Uyar gibi yazarlar çocuk edebiyatı ile ilgili önemli eserler veren sanatçılardan sadece birkaçıdır.

Genel özellikleriyle anlatılmaya çalışılan çocuk edebiyatının tüm ürünleri görsel okuma becerisi ile yakından ilişkilidir. Özellikle çocukların ilk kitaplarının (0-2) büyük bir çoğunluğu görsel ağırlıklı eserlerden oluşmaktadır. Sonraları sayfa alanınca nicelik olarak azalsa da görseller çocuk edebiyatı eserlerinin en önemli unsurlarındandır. Çocuklar bazı hikayeleri görselleriyle birlikte düşünerek anlayabilmekte, bazı hikayelerde ise görsellerle birlikte hayal kurabilmektedir. Bazen kitapların kapak görselleri ve tasarımı bile çocuklar için bir tercih sebebi olabilmektedir.

Çocuk edebiyatı için bu kadar önemli bir unsur olan görseller de kitabın diğer özellikleri gibi çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri görsel tasarımcı ve yazar ortaklığıyla oluşturulan ürünlerdir. Eser ve görsel uyumu, görsellerin niteliği, kapladığı alan ve hayal gücünü desteklemesi gibi özellikler eserin değerini belirleyen önemli kriterlerdendir. Çocukların en önemli görsel okuma materyalleri olan çocuk

kitaplarındaki görsellerin nasıl oluşturulması gerektiği hem çocuk edebiyatı yazarlarının hem de çocuk edebiyatı eseri tasarımcılarının üzerinde durması gereken önemli bir konudur.

Görsel okuma becerisi diğer tüm beceriler gibi zamanla gelişen bir beceridir. İlk çocuk kitaplarında çocukların zihinlerini yormayacak, basit çizgilerden oluşan büyük figürler, sonraki dönemlerde ise gittikçe küçülen ancak ayrıntı bakımından zenginleşen figürler tercih edilmelidir. Renk kontrastları, perspektifler, tonlar yine çocukların gelişimlerine göre az detaydan çok detaya doğru bir sıra izlemelidir.

Çocuk kitapları sadece çocuğu okumaya hazırlamak, eğlendirmek, çocuğun dilini yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirmek için değil görsel okuma becerisini geliştirmek için de okutulmalıdır. Resimli kitaplar genellikle ilk çocukluk döneminde çocuğun organize görsel sunumu gördüğü ilk materyallerdir. İleriki yaşlarda da kitaplardaki görsellerin niteliği çocuğun sonraki dönemlerindeki görsel okuma davranışının şekillenmesinde, estetik bilincinin gelişmesinde ve görsel yorumlama kapasitesinin artmasında oldukça etkili olmaktadır.

2.2.8. Görsel Okuma ve Alımlama Estetiği

Alımlama Estetiği Kuramının başlangıcı 1960'lara kadar uzanmaktadır. Hans Robert Jauss ve Roman Ingarden öncülüğünde başlatılan kuram temelde okumada toplumsal anlayışa odaklanan Marksist kuramlara karşı olarak oluşturulmuştur. Alımlama estetiği kuramı okuma sürecinde merkeze okuyucuyu koymaktadır. Bu kurama göre anlam okuyucunun eserle buluşmasıyla ortaya çıkmaktadır ve her okur eserde farklı bir anlam dünyası oluşturmaktadır (Sakallı, 2016, syf.16). Alımlama estetiği kuramında edebi metinlerin içeriği toplumsal olmaktan uzaktır. Wolfgang Işer yazılarında edebi eserin kurmaca bir gerçeklik yarattığını ve bu gerçekliğin okuyucunun gerçekliğine uygun olmak zorunda olmadığını söylemiştir. Bu durum her eserde anlam boşluklarının oluşmasına neden olmaktadır. Eserler bu boşlukların okuyucu tarafından tamamlandığında ortaya çıkmaktadır (Elbir, 2020, syf.214)

Alımlama estetiği kuramı geleneksel edebiyat eleştirileri anlayışlarının yalnızca yapıta odaklanıp okuru veya yazarı yok saymasını eleştirmektedir. Çünkü bu anlayışa göre eserin tamamlanması yazarın elinden çıktığında son bulmamaktadır. Alımlama estetiği kuramında yazarın yarattığı eser okuyucuyla buluşmadan önce gücül halde bulunmakta, okuyucuyla birlikte tamamlanmış ve bütünleşmiş olmaktadır. Bu kurama göre yazınsal metin oluşturmanın iki kutbu bulunmaktadır. Bunların biri metin, diğeri okurdur. Metin ucu artistik, okurun yaptığı somutlama ise estetik uç olarak adlandırılmaktadır (Moran, 1988, syf.205- 206).

Tablo 2.13: Alımlama estetiği kutupları (Moran, 1988, syf.205- 206).

Yapıt (Olay)	
Yazar	Okuyucu
Yazınsal metin Artistik uç	Somutlama Estetik uç

Özbek (2003, syf.15- 19) bu kutupların oluşturduğu süreci eserin üretim ve tüketim süreci olarak belirtmiştir. Alımlama estetiğinde üretici taraftaki yazarın yaratıcılığından çok tüketici tarafın yaratıcılığı önemlidir. Çünkü yaratıcı sürecin gerekliliği olan irdeleme, sorgulama, bir sonuca ulaşma, belirsizlikleri giderme ve nihayetinde anlam verme ağırlıklı olarak tüketici tarafta gerçekleşmektedir. Alımlama estetiğinde yapıta can veren yazar olsa da onun yaşaması için gerekli oksijeni sağlayan okurdur ve okur yapıt etkileşimi yazar yapıt etkileşiminden fazladır. Yapıt birbirinden farklı okuma özgeçmişine sahip okuyucularla yeniden biçimlenmekte yeni anlam boyutları kazanmaktadır. Hatta aynı okurun farklı zamanlarda gerçekleştirdiği okumalarda da farklı anlamlar oluşabilmektedir. Alımlama estetiğinde yapıt yazarın oluşturduğu bir heykel olarak kabul edilirse ona şekil verip ruh kazandıran okurdur.

Alımlama estetiği postmodernizm akımının tüm prensiplerinin vücut bulduğu bir okuma anlayışıdır. Postmodernizmde olan kalıpların dışında olma ve çoğulculuk alımlama estetiğinin de temel ilkelerindendir. Hızlı üretimle birlikte gelen makineleşme ve tekdüzeliğe karşı yaratıcılık ve özgünlüğü savunan postmodernizm, sanatta farklı yorumlamalara kapı açarak okuyucuyu üretim sürecine katan alımlama estetiğinin beslendiği en önemli kaynaktır. Alımlama estetiği yazarın aktaracağı iletileri önceden belirli olan ve okuru sınırlandıran anlayışlara karşı çıkmakta; çeşitlilikten ve yaratıcılıktan yoksun okuma anlayışını reddetmektedir. Alımlama estetiğinde eser yalnızca okunmamakta okuyucuyla yeniden yaratılmaktadır. Alımlama estetiği okuyucuyu düşündüren, çalıştıran, aktifleştiren bir sistemle nesnellığe karşı öznelliği, belirliliğe karşı belirsizliği, sıradanlığa karşı aykırılığı savunmaktadır.

Alımlama estetiği bir anlam arama çabasıdır. Okur metni nasıl anladıysa öyle yaşatmaktadır. Bir metnin on dokuzuncu yüzyıldaki anlamlandırılma şekliyle günümüzdeki anlamlandırılma biçimi birbirinden farklı olabilmektedir. Bu konu okurun edebiyatın tarihselliğini belirleme durumunu da ortaya çıkarmaktadır (Sakallı, 2016, syf.17). Alımlama estetiğinde asıl edebiyat tarihi okurun o eserle geliştirdiği değişimdir. Toplum odaklı edebiyat

çalışmaları okuru sınırlandırmakta ve yönlendirmektedir. Alımlama estetiği tüm kuralların ve anlayışların dışında yalnızca eserin alımlanmasına odaklanan bir kuramdır. Alımlama estetiğinde edebiyatın yaşatıldığı yer okurdur (Sakallı, 2016, syf.16-17)

Alımlama estetiği kuramına göre okurun eseri yeniden yaratmadaki aktif rolü yazarın bıraktığı anlam boşluklarından kaynaklanmaktadır. Kurama göre yazar istese de her şeyi söyleyememektedir. Yazarlar içerikte okuyucunun tamamlayacağı boşluklar bırakmakta, bu boşluklar bazen basit bazen ise karmaşık olabilmektedir. Somut boşluklar basit boşluklardır. Edebi metinlerde önemli olan yazarın bıraktığı soyut boşlukların tamamlanabilmesidir (Moran, 1988, syf.206).

Berger (1995, syf.8- 10) “Düşündüklerimiz ya da inandıklarımız nesneleri görüşümüzü etkiler.” “Her imgede bir görme biçimi yatar.” demiştir. Alımlama estetiği kuramında yazınsal metinlerin okuyucuyla birlikte hayat bulması görsel sanatlar ve görsellik için de geçerli olmaktadır. Çünkü görme eylemi retinada fiziksel olarak gerçekleşen tepkisel süreçten çok fazlasıdır. Görme bilinçli bir eylemdir (Berger, 1995, syf.8). Görseller de okuyucunun görme biçimlerine göre değişik anlamlar kazanmaktadırlar.

Günümüzde özellikle postmodern ressamların eserlerinde görsel okuyucular çok farklı anlam dünyaları yaratabilmektedir. Somut ve soyut anlam boşluklarıyla dolu bu eserler görsel okuyucularını alımlama estetiği anlayışıyla düşünmeye ve eseri anlamlandırma çabasına zorlamaktadır. 21. yüzyılının insanlardan beklediği analiz, değerlendirme ve yaratıcılık becerileri alımlama estetiği anlayışının okuyucuyu aktifleştirme ve eserlerin yaratım sürecine dahil etme özelliklerinde kendisini göstermektedir. Alımlama estetiği kuramıyla hoşgörü ve çoğulcu bir anlayışı benimseyen sanatçı ve toplum, çok anlamlı eserler vasıtasıyla yaratıcı olması beklenen bireyin sahalara çıkmasına ortam sağlamaktadır.

2.2.9. Görsel Okuma ve Görsel Kültür

Kültür insanoğlunun varoluşundan bu yana gerçekleştirdiği tüm faaliyetler bütünü ifade etmektedir. Hayatta kalmayı ve doğayla mücadele etmeyi öğrenen insan, kendisini ve çevresini tanıdıkça kültür birikimini geliştirerek bugünlere getirmiştir. İnsan faaliyetlerinin öğrenme ve keşif süreciyle gelişmesi bu birikimin çeşitlenip çoğalmasını sağlamıştır. Dünyanın farklı coğrafyalarında farklı uğraşlarla yaşamlarını sürdürmeye çalışan insanlar günümüzün kültür tarihinin ilk tohumlarını ekmişlerdir.

Kültür insanların doğal ihtiyaçlarını karşılamak için yarattıkları nesneler ve davranışlar bütünü ifade etmektedir (Özsoy ve Mamur, 2019, syf.23). Beslenmek için meyve, sebze ve

tahılları farklı şekillerde kullanma yemek kültürünü; güvenlik için evleri farklı biçimlerde inşa etme mimari kültürü; estetik ihtiyaçlar için el sanatlarını geliştirme sanat kültürünü oluşturmuştur. Kültür insanın gereksinimi olan yeme, içme, dans, müzik, dil, davranış, eğitim, inanç vb. pek çok kaynaktan beslenmekte ve aynı zamanda bu kaynakları geliştirmektedir. Kültürün beslenme alanları ile karşılıklı etkileşimi kültürün birikimlilik özelliğini arttırmış insanoğlu günümüz gelişmişlik seviyesine ulaşmıştır. Çok bileşenli bir yapıdan oluşan kültür, içerisinde maddi ve manevi unsurlar barındıran bir sistem oluşturmaktadır. Kültürün maddi unsurları bir topluma ya da bir coğrafyaya özgü resim, el sanatları, giyim tarzı gibi öğelerde kendisini gösterirken manevi unsurları ise o kültüre mensup kişilerin yaşam tarzları, davranış ve düşünüş biçimlerinde kendisini göstermektedir.

Görsel kültür, kültürün daha çok maddi yani görünür bileşenlerinde gözlemlenmektedir. Görsel kültür bir kültürün değer ve inanışlarının gösterge, kod ya da farklı yollarla görünür hale gelmesiyle oluşmaktadır (Parsa, 2004, syf.229). Görsel algının insanlar üzerindeki gücü görselleri kültür aktarıcılığının en önemli lokomotifine haline getirmiştir. Görsel kültür evrensel kültürün baskısı altında ayakta kalmaya çalışan yerel kültürlerin günümüze ulaşmasındaki en önemli vasıta. Doğumundan itibaren etrafa bakan insanın çevresinden esinlenerek meydana getirdiği estetik ya da işlevsel amaçlı tüm görsel birikim insanların görselleri okuyup anlamlandırabilmesiyle oluşmuştur. Bu anlamlandırma süreci de görselleri ve görselleri oluşturan kodları anlama sanatı olarak görsel okumayla gerçekleşmektedir. Görsel okuma hem görsel kültürü besleyen hem de görsel kültürden beslenen yapıyla kültür aktarımının önemli bir bileşeni durumundadır. Uzak Doğulu ya da Hintli kimselerin davranış ve düşünüş tarzları ile ilgili ayırt edici bilgileri olmayan kişilerin kimono gördüklerinde Uzak Doğuyla ilgili belleğinin canlanması ya da kına figürlerinin zihinde Hint kültürüne gönderme yapması görsel kültürün gücü ile ilişkilidir.

Türk kültürü milattan önceki zamanlardan günümüze kadar var olduğu tarih sahnesinde ilk olarak Orta Asya ve sonrasında Avrupa, Afrika ve Anadolu'da geçirdiği yayılım neticesinde zengin bir birikime sahip olmuştur. Hem Orta Asya'daki köklerinden hem de diğer coğrafyalarda karşılaştığı uluslardan beslenen Türk kültürü bugün dünya üzerinde en zengin birikime sahip kültürlerden biridir (Kafesoğlu, syf.1998). Bu birikimin oluşmasında ve aktarımında diğer tüm kültürlerde olduğu gibi başrolü görsel aktarıma dayalı kültür ürünleri oluşturmuştur.

Türk kültürünün farklı zamanlarda ve farklı coğrafyalarda oluşturduğu maddi kültür ürünleri çok çeşitli alanlarda kendisini göstermektedir. Bunların en önemlilerinden biri bugün

de halk danslarında kullanılan yerel kıyafetlerdir. Özellikle Anadolu'nun pek çok yerinde o yöreye ait renk cümbüşüyle harmanlanan kıyafetler o yörenin bir simgesi haline gelmiştir. Özellikle Osmanlı Dönemi'nde zengin kartelayla kadife ve ipek kumaşlardan yapılmış işlemeli kıyafetler bugün pek çok kişinin dikkatini çekmektedir.



Şekil 2.24: Balıkesir yöresi dağ köyleri geleneksel kıyafetleri.¹²

Türk kültürünün görsel hafızalarda yer eden önemli görsel unsurlarından biri de el sanatlarıdır. Tezhip, kitabe, çini, halı, kilim, minyatür, hat gibi el sanatları bugün geçmişle bağın önemli halkalarındandır (Kafesoğlu, 1998, syf.397-398). Örneğin İznik merkezli üretilen çiniler sahip oldukları ince işçilikleriyle bugün ilgi çekici el sanatlarından biri olarak varlığını sürdürmekte ve uluslararası ilgi görmektedir. Mavi çinilerle bezeli Sultan Ahmet Camii bugün yabancı turist ziyaretleri sonucu Blue Mosque (Mavi Cami) olarak anılmaya başlamıştır.



Şekil 2.25: İznik çinisi.¹³

Türk görsel kültüründe göçebe yaşamın bir gerekliliği olarak başlamış ve sonraları bir sanata dönüşmüş olan halı ve kilim dokumacılığı görsel kültüre verilebilecek önemli örneklerden bir diğeridir. Her bir motifin farklı anlamlara geldiği, kilimi dokuyan kişi ve dokuma amacı hakkında fikir veren görsel kodlarla dolu bu sanat Türk kültürünün Orta Asya'dan bugüne gelen en önemli miraslarından biridir. Duygusunu ve düşüncesini iplere

¹² <https://tr.wikipedia.org/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

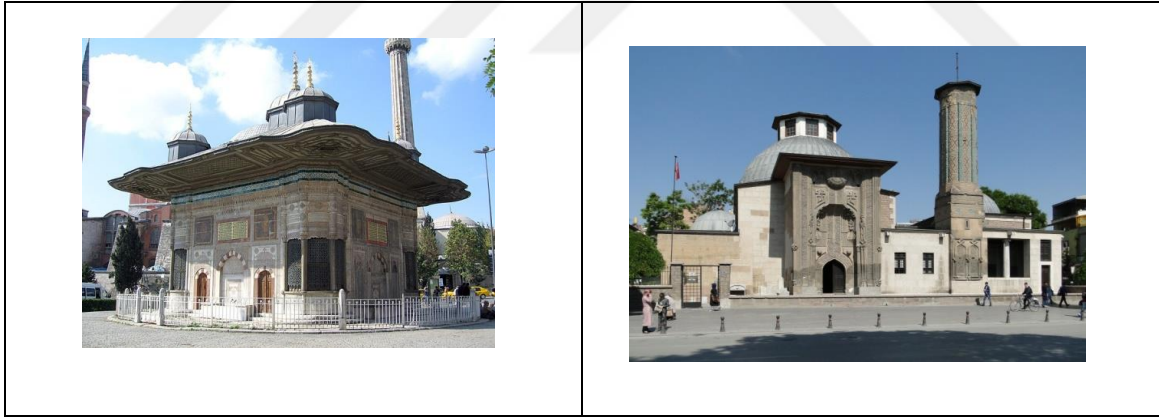
¹³ <https://www.canva.com/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

aktaran dokuyucuların görsel kod oluşturmadaki başarıları görsel okumanın çok eski zamanlardan beri yaşamın bir parçası olduğunu göstermektedir.



Şekil 2.26: Kahramanlık, erillik anlamında kullanılan koç boynuzu motifi.¹⁴

Türkler farklı coğrafyalarda bıraktıkları mimari eserlerle de görsel kültürlerini günümüze aktarabilmişlerdir. Göktürklere ait Orhun Yazıtları, Selçuklu dönemine ait Gevher Nesibe Tıp Tarihi Müzesi, Sahip Ata Külliyesi, İnce Minareli Medrese; Osmanlı Lale Devri Dönemine ait III. Ahmet Çeşmesi, Ortaköy Camii, Nuruosmaniye ve Laleli Camileri ve Çırağan Sarayı bunlardan birkaçıdır.



Şekil 2.27: II. Ahmet Çeşmesi ve İnce Minareli Medrese.¹⁵

Görsel kültür gözün görüp anlamlandırdığı her şeyi içine alan geniş bir kavramı ifade etmektedir. Yöresel danslar, resim, fotoğraf, oymacılık sanatı gibi pek çok sanat görsel kültürü besleyen ve onu geliştiren alanlardır. Bugünün görsel ve temsil dünyasının temelleri, geçmişten bugüne gelebilmiş bu sanatlarla atılmıştır. Gelişmiş görsel bellek günümüzün sanal görsel ürünlerinin de çıkış noktasını oluşturmuştur.

¹⁴ <https://www.kulturportali.gov.tr/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

¹⁵ <https://tr.wikipedia.org/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

Bugün görsel kültür teknolojik gelişmelerle birlikte alanını somut ürünlerden dijital sahaya taşımıştır. Sanayileşme ile gelen hızlı üretim ve akabinde gelişen teknolojik ilerlemeler, internet ve hızlı yayılım, görselleri hiç olmadığı kadar popüler hale getirmiştir. Artık görseller ekranlardadır. Yazıdan çok görsel paylaşım ve akışların yer aldığı ekranlar kişileri sürekli biçimde görsellere maruz bırakmaktadır. Dijital görsel kültür içerikleri indirmek, oluşturmak, paylaşmak artık ağ bağlantısı olan çoğu kimsenin rutin olarak gerçekleştirdiği bir eylem haline gelmiştir. Günümüzün görsel kültürü görsel okuma becerisinin gelişimi için eşsiz fırsatlar sunmaktadır.

Görsel okuma becerisi ve görsel hafıza görsel kültürün gelişimi ile ortaya çıkmış kavramlardır. İnsanoğlunun varoluşundan beri gelen bildiğini gösterme ihtiyacı bugünkü görsel kültürün çıkış noktasıdır. Bu, ister bir taş, bir tuval, bir kağıt ya da bir bilgisayar programı olsun, amaç, hep görmek, göstermek ve bununla birlikte gelen estetik ve yaratıcılık ihtiyacını karşılamaktır. İnsanın özünde olan görme ve gösterme davranışları oldukça görseller yaratıcılığın ve estetik hazzın önemli bir parçası olarak kültürü beslemeye devam edecektir.

2.2.10. Görsel Okuma ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi

Bir toplumu ileriye taşıyacak olan eğitim hedefleri ve bu hedefler doğrultusunda oluşturulan öğretim programları, ders kitapları ve kazandırılacak davranışlara yönelik ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sürekli bir etkileşim ve bütünlük içerisinde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim ve öğrenme ile ilgili taksonomiler bu unsurların birbiriyle etkileşimini ve bütünlüğünü sağlama, kısıtlı bir zamanda gerçekleşen eğitim faaliyetlerini düzene koyma ve kalabalık sınıflarda hedeflere daha hızlı ulaşma gibi durumlar için oluşturulmuş sınıflandırma çalışmalarıdır.

Eğitim ve öğrenme ile ilgili en çok benimsenen ve alanyazında üzerine çokça çalışma yapılan taksonomilerden biri Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan bilişsel alan taksonomisidir. Bu taksonomide öğrencilerin düşünme süreçleri kolaydan-zora, basitten-karmaşığa anlayışıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak sınıflandırılmıştır. Bilgi düzeyinde bir davranış öğrenilecek konu ile ilgili tanım, terim ve olgulara ait ya da belirli bir alana özgü yöntem-araçlar bilgisini ve kategori, yöntem, ilke-genelleme ve ölçütlere ait bilgiyi; kavrama düzeyi bir bilgiyi yorumlama ve yordama becerisini; uygulama düzeyi soyut bilgilerin pratiğe aktarılma becerisini, analiz düzeyi örgütsel ilke, ilişki ve öğelerin analizini; sentez düzeyi özgün bir içerik oluşturma ve soyut ilişkiler takımı geliştirebilme becerisini ve değerlendirme düzeyi de iç ve dış ölçütlere göre

değerlendirme yapabilme becerisini ifade etmektedir (Birgin, 2016, syf.841; Krathwohl, 2002).

Bloom'un taksonomisi yıllar içerisinde eğitim- öğretim alanında gerçekleşen yenilik ve gelişmelerle birlikte şekillenerek farklı boyutlar kazanmıştır. İki boyutla biçimlendirilen yeni taksonomide bilişsel süreç boyutunu: hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları; bilgi boyutunu ise olgular bilgisi, kavramlar bilgisi, işlemler bilgisi ve üstbilişsel bilgi basamakları oluşturmuştur. Yenilenmiş taksonomide en çok dikkat çeken detay bilişsel bilgi basamaklarında değerlendirme ve yaratma (eski adıyla sentez basamağı) basamağının yer değiştirmesi olmuştur yani yeni taksonomiye göre en karmaşık ve edinimi zor olan bilişsel beceri değerlendirme becerisi değil yaratma becerisidir. Yenilenmiş taksonomide bilişsel beceri basamakları ve bu basamaklarda kazanılması gereken alt beceriler şöyle sıralanmaktadır:

Hatırlama: Uzun süreli bellekte bilgiye erişilmesidir. Hatırlama basamağı *tanıma* ve *hatırlama* alt becerilerini kapsamaktadır.

Anlama: Sözlü, yazılı ya da grafik biçiminde olabilen öğretimle ilgili iletilerden anlam oluşturma becerisidir. *Yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma* ve *açıklama* becerileri anlama basamağı kapsamında değerlendirilmektedir.

Uygulama: İşlem yolu verilen bir durumu örnek durumlarda icra etme ya da kullanmayı ifade etmektedir. Bu basamak bir işlemi *yapma* ya da işlem için verilen bilgilerden *yararlanma* alt basamaklarından oluşmaktadır.

Çözümleme: Bir materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme becerileriyle ilgili basamaktır. Materyali *ayırıştırma, örgütleme* ya da *irdeleme* çözümleme basamağına ait becerilerdir.

Değerlendirme: Ölçütler ve standartlara dayalı yargılara ulaşmayı ifade etmektedir. Değerlendirme basamağında *denetleme* ve *eleştirme* alt becerileri kullanılmaktadır.

Yaratma: En üst basamakta yer alan yaratma basamağında öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma söz konusudur. Yaratma basamağında bir ürün *oluşturma, planlama* ve *üretme* işlemleri yapılmaktadır (Anderson, Krathwohl ve Airasian vd. 2018, syf.39)

Yenilenmiş taksonomide öğretim hedefleri iki boyutlu olarak ifade edilmektedir. Bir isim ve bir fiilden oluşan hedeflerin isim ögesi bilgi boyutunu ifade ederken fiil ögesi ise bilişsel basamaklara gönderme yapmaktadır. Örneğin görsel okuma becerisine ait “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımında grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgiler

kavramlar bilgisini, yorumlar ifadesi de bilişsel düzey olarak *anlama* basamağını ifade etmektedir. Yenilenmiş taksonomiye göre öğretimde dört farklı bilgi türünden yararlanılmaktadır. Olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olarak sınıflandırılan bilgi türlerinin kapsamı şöyledir (Anderson, Krathwohl ve Airasian vd. 2018, syf.39):

Olgusal bilgi: Bir konu alanında o alana ait problemleri çözebilmek için gerekli bilgilerdir. Olgusal bilgiler terimler ile özel ayrıntı ve öğelerin bilgisidir.

Kavramsal bilgi: Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkilerin bilgisidir. Tüm sınıflamalar, ilke- genellemeler, kuram-model ve yapı bilgileri kavramsal bilgi kapsamında ele alınmaktadır.

İşlemsel Bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütlerin bilgisidir. İşlemsel bilgi işlem yapılacak alana özgü beceri ve algoritmaların, teknik ve yöntemlerin ve bunların hangi durumlarda kullanılacağını gösteren ölçütlerin bilgisini içermektedir.

Üstbilişsel bilgi: Kişinin kendi bilişiyle ilgili bilgisi üstbilişsel bilgi olarak adlandırılmaktadır. Kişinin kendi stratejileri, bilişsel görevlerle ilgili bilgileri ve kendisi hakkında sahip olduğu tüm bilgiler üstbilişsel bilgidir (Anderson, Krathwohl ve Airasian vd. 2018, syf.37)

Görsel okuma becerisine ait kazanımların bu iki boyutlu sisteme göre sınıflandırılması şöyle örneklendirilebilir:

“*Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır* (7. sınıf okuma becerisi kapsamında verilen görsel okuma kazanımı; MEB ÖP, 2019)” kazanımında “görüş bildirme” becerisi *anlama* basamağındaki *yorumlama* alt becerisi kapsamında değerlendirilir. Öğrencinin bu kazanımı gerçekleştirirken sahip olması gereken duvar yazısı ve karikatürlerin öğeleri hakkındaki bilgisi de *olgusal* bilgidir.

“*Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır* (8. Sınıf yazma becerisi kapsamında verilen görsel okuma kazanımı; MEB ÖP, 2019)” kazanımında ise öğrencilerden kendi anlatımlarına uygun bir grafik oluşturmaları istenmektedir. Bu kazanım farklı öğeleri özgün bir biçimde bir araya getirme becerisini gerektiren *yaratma* basamağının *oluşturma* alt kategorisi kapsamındadır. Bu kazanımda öğrenci grafik oluştururken grafiğin öğeleri ve ayrıntıları hakkında temel bilgileri kullanmaktadır. Bu da *olgusal* bilgi türüne girmektedir.

Diğer tüm bilişsel öğrenmelerde olduğu gibi görsel okuma öğretiminde de kazandırılması gereken becerilerin yukarıdaki gibi düzeye göre sınıflandırılması gerekmektedir. Görsel okuma da diğer beceriler gibi geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir beceridir

ve farklı bilişsel boyutlar barındırdığından planlı, farklı düzeylere göre düzenlenmiş bir programa ihtiyacı vardır. Gelişigüzel etkinlik ve eğitim planları görsel okuma eğitiminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Az öğeli, görsel algıyı zorlamayacak ve yanıltmayacak form ve renklerle düzenlenmiş bir fotoğrafın yorumlanmasıyla; çok boyutlu bir grafiğin ya da çok unsurlu ve dikkat gerektiren bir fotoğrafın yorumlanmasının aynı düzeyde bilişsel becerilerle anlaşılamayacağı aşikardır.

2.2.11. Görsel Türleri

Dünyada insan gözünün algıladığı, görmeye dayalı olarak duyumsanan her şey görsel kavramının içerisine girmektedir. Varoluştan bu yana ağaçlar, çiçekler, yıldızlar, denizler, ormanlar ve tüm evren gözün farklı kadrajlarıyla insanın dünyayı anlama ve anlatma çabasında önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Günümüze ulaşan mağara resimleri bu anlama ve anlatma çabasının eserleridir. Yıllarca görsel anı ve nesne kadrajlarıyla zihnini zenginleştiren insanoğlu zamanla gördüklerini bir yaratım ve üretim süreciyle yeniden oluşturmaya başlamış ve görsel üretimin ilk ürünlerini vermiştir. Doğadaki görüntülerden ilham alan insanın oluşturduğu bu görseller insanın anlamlandırma, estetik ve problem çözme becerilerini geliştirerek bugünkü seviyesine gelmesinde önemli katkılar sunmuştur.

Görme ile başlayan görselle iletişim günümüzdeki alfabelerin ortaya çıkışına öncelik etmiştir. İlk yazı biçimlerinin doğada bulunan temsillerin görselleriyle bezeli olması görsellerin yazının icadında ve gelişimindeki rolünü göstermesi bakımından önemlidir. Görseller insan hayatındaki yerini her daim korumuş, insanın farklı çağlarda farklı ihtiyaçlarını karşımada en çok yararlandığı kaynaklar arasında yer almıştır. Gerek yağlıboya tablolar, gerek siyah beyaz fotoğraflar, gerek bir kilim deseni ve gerekse bir bina duvarı farklı çağlarda insanın görsel üretme ve görsel anlamlandırma ihtiyacını karşılamış, estetik ruhunu canlı tutmuştur.

Günümüzün dijitalleşmiş dünyası görselleri ekranlara taşıyarak tüm hayatın içine dahil etmiş, görseller insan yaşamında hiç olmadığı kadar yerini almıştır. Görsellerle kuşatılmış sanal dünya bireyin günlük tüm aktivitelerinde en çok yararlandığı yegane kaynak haline gelmiştir. Bireyin görsellerden en çok yararlandığı alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bilgilerin hızlı ve kolay öğrenilmesinde, aktarılmasında kullanılan görseller günümüz eğitim anlayışında, öğretim programlarında, ders kitaplarında köklü değişikliklere yol açmıştır. Öğrencilerin görsel anlamlandırma becerileri bugün ulusal ve PISA ile PIRLS gibi uluslararası araştırmalarda ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Özellikle süreksiz metin olarak belirtilen

diyagram, grafik, tablo, harita ve formül içerikli metinler öğrencilerin görselleri anlamlandırma ve analiz etme becerilerini sınamada sıklıkla kullanılır olmuştur (Güneş, 2013, syf.3).

Yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da yerini alan sınırsız görsel alemi bazı kategorileştirme ve sınırlama uygulamalarına gidilmesini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde Türkçe dersi bünyesinde görsel okuma becerisi kapsamında öğretilen görsel tanıma, anlamlandırma ve analiz becerileri farklı görsel türleri üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Akyol (2011, syf.121-122)’a göre görsel türleri öğrencilerin görsel izleme becerilerini geliştiren etkinliklerdir ve derslerde kullanılan belli başlı görsel türleri şunlardır:

Tablo 2.14: Görsel izleme etkinlikleri (Akyol, 2011, syf.121-122).

Görsel	İşitsel görsel (multi-medya)
Reklamlar	Animasyon
Kitap kapakları	CD- ROM
Bülten tahtaları	Dramalar
Broşürler	Filmler
Bilgisayar grafikleri	İnternet ağları
Diyagramlar	Çoklu medya sunuları
Çizimler	Elektronik magazinler
Haritalar	Kuklalar
Mimikler	Okuyucu tiyatroları
Modeller	Televizyon
Boyamalar	Videolar
Fotoğraflar, posterler	
Posta kartları vb.	

Demirel (2000, syf.129- 135) görsel türlerini Türkçe Öğretiminde kullanılan araç ve gereçler kapsamında ele alarak şöyle sınıflandırmıştır:

Tablo 2.15: Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereçler (Demirel, 2000, syf.129-135).

Görsel araçlar	İşitsel araçlar	Görsel- işitsel araçlar
Kitaplar <i>Eltemrinleri kitabı, renkli boyama kitabı, çalışma kitabı, alıştırma kitabı, öğrenci/ders kitabı, kaynak kitaplar, masal ve öykü kitapları, bilmece kitapları, resimli ansiklopediler, yazım/imla klavuzu, test kitabı, dergiler, öğretmen kitabı</i> Yazı tahtaları <i>Kara tahta, manyetik tahta, bülten tahtası</i> Resimler <i>Düz resimler, çizgi resimler, şimşek kartlar/ flaşkartlar, figürünler, duvar resimleri, levhalar, afişler</i> Fişler <i>Büyük fişler, küçük fişler</i> Harf ve hece küpleri Gerçek eşya ve modeller Projektörler ve grafikler <i>Opak projektörü, Tepegöz, slayt/diya projektörü</i>	Radyo Teyp, ses bantları ve kasetçalar	Film makinası ve hareketli filmler TV ve kapalı devre televizyonu Video

Sarıkaya'ya (2017, syf.783- 794) göre şekil, resim, çizgi, ritm-hareket, doku, renk, diyagram ve şema gibi unsurlarla meydana gelen görsellerin okuma becerisinde kullanılabilecek materyaller olarak türleri: resimler, haritalar, şemalar, videolar, televizyon, grafikler, bilgisayar, resimli kitaplar, kukla ve modeller, panolar, tepegöz ve yazı tahtalarıdır.

Aydemir'e (2020, syf.174-179) göre görseller insanların düşüncelerini başkalarına ifade etmede kullandıkları bir araçtır. Görsel okuma becerisini görsel sunu ile birlikte inceleyen yazara göre ilkokul seviyesinde (1-4. sınıflar) sınıf ortamında en çok kullanılan görseller grafikler, tablolar, çizelgeler, resimler, çizimler ve karikatürlerdir.

Güneş (2013, syf.3) görseli “bir gerçeğin taklidi, gerçek olmayan bir şeyi tanınamızı sağlayan görüntü, bir işaret ya da objenin görsel sunumu” olarak tanımlamış ve görsel okuma/sunu çalışmalarında kullanılacak görsellerden bazılarını şöyle sıralamıştır:

Tablo 2.16: Görsel okuma ve sunu çalışmalarında kullanılabilecek görseller (Güneş, 2007, syf.252-258).

Resimler	Grafik ve Şekiller	Karikatürler	Renkler
<i>Fotoğraflar</i>	<i>Çizgi grafikleri</i>		<i>Çok renk kullanımı</i>
<i>Resimler</i>	<i>Sütun grafikleri</i>		<i>İki renk kullanımı</i>
<i>Şemalar</i>	<i>Daire grafikleri</i>		<i>Tek renk kullanımı</i>
	<i>Diğer şekiller</i>		

Görüldüğü gibi alanyazında görsel türleri farklı gruplandırma ve isimlendirmelerle yer almaktadır. MEB (MEB ÖP, 2005) ise görsel türlerini görsel okuma becerisinin tanımı içerisinde şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar olarak belirtmiştir. Alanyazın açıklamaları, MEB Öğretim programları, ulusal/ uluslararası sınavlar, ders kitapları ve diğer eğitim içeriklerinden elde edilen bilgilere göre en çok yararlanılan belli başlı görsel türleri **fotoğraflar, resimler, şekiller, tablolar, grafikler ve infografikler** olarak sınıflandırılabilir. Kuşkusuz ki gelişen dijital içerik tasarımlarıyla eğitim faaliyetlerinde kullanılan görsel türleri zamanla gelişip farklılaşacak ve görsel türleri eğitimde somutlaştırma, ilgi çekme, bilgiyi organize olarak sunma, çok bilgiyi hızlı aktarma, bilgiyi destekleme ve dijital görsel dünyaya uyumu kuvvetlendirme gibi görevlerini her daim sürdürecektir.

Fotoğraflar

Fotoğraf bir kamera yardımıyla elde edilen anlık görüntüyü anlatmaktadır. Fotoğraf, fotoğraf makinesinin icadıyla birlikte görsel dünyasına katılmış ve görsel iletişimi farklı boyutlara taşımış bir görsel türüdür. Fotoğrafın gelişimi başta yüzey üzerinde resmetme tekniği, sonra bu resmetme tekniğinin çoğaltma teknolojisiyle buluşması ve fotoğrafın bir sanat olarak benimsenişi ile devam etmiştir. Fotoğraflar insan yaşamındaki ayrıntıları kalıcı kılan, zamanı

ve mekânı farklılaştırarak canlı ve cansız nesneleri fiziksel gerçekliklerinden uzaklaştıran, insanı görme organının algılayamayacağı yerlere ulaştıran bir kitle iletişim aracı, bir sanat dalı, bir görsel belgeleyicidir (Kılıç, 2013, syf.3-14).

Fotoğraf makinesine ulaşılabilirliğin sağlandığı 1900'lü yıllardan sonra fotoğraf kullanımı tüm dünyada hızlı bir artışa geçmiş, günümüzde ise özellikle kameralı cep telefonlarıyla birlikte görsel türleri içerisinde zirveye oturmuştur. Kullanım kolaylığı ve etkili ifade gücüyle fotoğraflar günlük yaşamda en çok kullanılan iletişim araçlarından biri haline gelmiştir. Kişi bazen karşısındakine uzun uzun anlatacağı ruh halini çektiği bir özçekimle kolaylıkla ve etkin olarak iletebilmektedir. Yazmaya vakit olmayan durumlarda yine fotoğraflar durum betimlemesinde sıklıkla kullanılmakta, kimi zaman da kişiye önemli bir hatırlatıcı olarak görev yapmaktadır.

Günümüzde farklı işlevler kazanan fotoğrafın insan yaşamında anı belgelemek gibi önemli bir görevi mevcuttur. Fotoğraflar gerek evlerin duvarlarında, gerek aile albümlerinde hatıraları canlı tutmak için kullanılmış önemli kültür aktarıcılarıdır. Farklı zamanlarda farklı anlara tanıklık etmiş bu parlak kâğıtlar insanın geçmişine tutulan bir ayna gibidir. Özellikle kaybedilen yakınlarla ait fotoğraflar kişinin kendisi ve geçmişiyle kurduğu duygusal bağın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Fotoğrafın insan ruhuna etkileri sanıldığından çok güçlüdür. Bazen olaylardan çok olay anındaki bir fotoğraf hafızada yer etmektedir.

Anı biriktiren, hatırlatıcı ve etkili iletişim görevleri üstlenen fotoğraf aynı zamanda bir sanat ve estetik aracıdır. Fotoğraf anında yakalanan ya da yaratılan kompozisyon bazen asırları aşan bir etkiye sahip olmaktadır. Fotoğrafçılık sanatı insanın güzeli yaratma ve güzele bakma ihtiyaçlarını karşılamada kullandığı en önemli sanat dallarından birisidir. Dünyadaki sayısız an ve mekânın birlikteliğini estetik olarak birleştiren bu sanat dalı bugün herkesin telefon fotoğrafçısı olduğu zamanda bile hala önemini kaybetmemiştir.

Fotoğrafın eğitim içeriklerindeki kullanımı da dijital görsel dünyanın gelişimi ile artmıştır. Eğitimde somutlaştırma, ilgi çekme ve hatırlamayı kolaylaştırma gibi işlevlerle kullanılan fotoğraflar son zamanlarda ulusal sınavlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe derslerinde görsel okuma becerisinin geliştirilmesinde ve sınanmasında da bir araç olan fotoğrafların eğitimdeki kullanım alanı ve işlevi çok fazladır.

Gerçeğin izlerini geleceğe olduğu gibi ve olduğu an aktatan fotoğrafın insan ile yakın ilişkisi fotoğrafın insan hayatına ilk girdiği andan beri devam etmektedir. Vesikalıktan okul albümüne, alışveriş sitesinden sanat galerisine, instagram hikâyesinden bilborda, gazeteden

kitaba türlü paylaşım alanlarıyla fotoğraf insanın kendisini ve dünyayı anlamasında, anlatmasında en çok yararlandığı araçlardan biri olarak hayatını zenginleştirmektedir.

Resimler(İllüstrasyonlar)

Resimler Türkçe öğretim araçları arasında konunun daha iyi ve etkili bir biçimde aktarılması için kullanılmaktadır. İlkokula başlayan öğrencilere okuma, resimler yardımıyla öğretilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler hep resimlidir. Resim metnin zihinde canlandırılmasında ve hayal gücünün geliştirilmesinde önemli etkilere sahiptir.

Resimler çocuk kitaplarının da önemli bir tamamlayıcısıdır. Hatta okul öncesi dönemde çocukların ilk okuma kitapları yalnızca resimlerden oluşmaktadır. Resim çocuğun kendisini ve çevresini tanımasında ve anlamasında en çok yararlandığı kaynaklardandır. Dünyanın çocuğa göre basitleştirilmiş temsilleri olan kitap resimleri Türkçe öğretiminde kullanılan ana materyallerin başında gelmektedir.



Şekil 2.28: Resim örneği.¹⁶

Bir öğretim aracı olarak ders kitapları ve diğer kaynaklarda yer alan resimler çocuklara dilin daha etkili öğretilmesinin yanında çocuklarda resim yapma ve hayal kurma hevesini de canlandırmaktadır. Çocuk kitaplarındaki resimler çocuğun ilk sanat ve estetik deneyimlerini beslemektedir. Kitaplar aracılığıyla edinilen görüntüler çocukların çizimlerinde bir ilham kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Resim yalnızca Türkçe dersi için değil tüm dersler için önemli bir yardımcı öğretim elemanıdır. Hem fen, hem sosyal bilimlerin öğretiminde; özellikle yabancı dil öğretiminde resimlerin gücünden faydalanılmaktadır. Akyol (2011, syf.134-136) resimlerin öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerini arttırmada önemli etkileri olduğunu söylemiştir. Resimler yalnızca

¹⁶ <https://www.canva.com/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

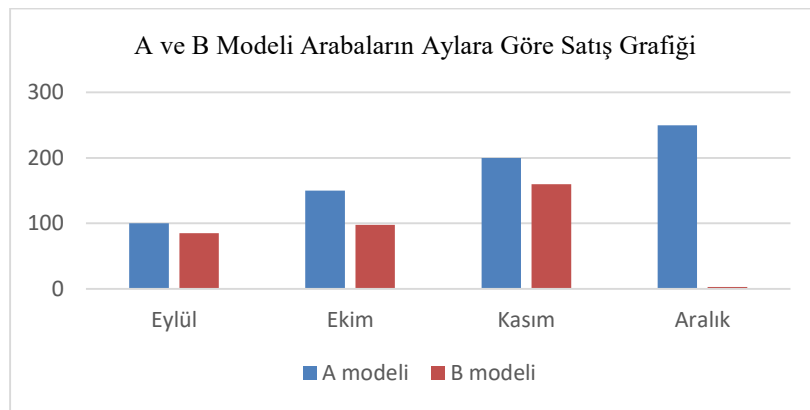
bilgileri somutlamak ve öğrenmede kolaylık sağlamak için değil öğrencilerin beyin gelişiminin artırılması için de kullanılmaktadır.

Resim aynı zamanda insanın varoluşundan bu yana kendisini dışa vurmasında kullandığı bir sanattır. Farklı çağlarda farklı bakış açılarıyla tuval, kağıt, parşömen, duvar ve türlü yüzeylere çizilen resimlerin bugünkü gelişmişliğe büyük katkıları vardır. Resim insan zihninin dünyayı algılayış biçimini yansıtmakta, dünyayı insanın algı ve yaşam biçimine göre şekillendirmektedir.

Grafikler

Grafik kelimesi yazı, resim ve çizgi anlamlarında kullanılabilir. Günümüzde grafik; resim ve fotoğraf kullanılarak yapılan tüm iletişim araçlarının genel adı haline gelmiştir (Burma, 2013, syf.39). Grafikler bilgilerin daha hızlı aktarılmasını sağlayan görsellerdir. Çok farklı çeşitleriyle grafikler birçok bilginin karşılaştırılmasında ve birbiriyle ilişkilendirilmesinde kullanılmaktadır. Özellikle sayısal veriler grafiklerle çok daha kolay yorumlanmaktadır. Günümüz bilimsel araştırmalarında grafikler en çok kullanılan görsel türlerindendir.

Çizgi, sütun ve pasta gibi çeşitleri olan grafikler günümüzde öğrencilerin tüm derslerinde karşılarına çıkan görsel çeşitlerindendir. Çizgi grafiği daha çok bir değerin zaman içerisindeki değişimini göstermekte ve diğer değişimlerle kıyaslamakta; pasta grafiği bir bütünü oluşturan parçaların oranını görselleştirmekte, sütun grafiği ise birden çok değerin farklılaşma durumunu anlatmakta ve karşılaştırma yapmaktadır.



Şekil 2.29: Sütun, pasta ve çizgi grafikleri görseli.

Çocukların önceleri yalnızca sayısal derslerde karşılaştıkları grafikler son zamanlarda sözel derslerde de kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe dersi bunlardan birisidir. Özellikle görsel okuma becerisi kapsamında ders kitaplarında grafik yorumlama alıştırmaları her geçen yıl

çoğalmaktadır. Öğrenciler lise giriş sınavlarının ve bu sınava hazırlandıkları MEB örnek sorularının Türkçe testlerinde grafik sorularıyla karşılaşmaktadır.

İnfografikler

İnfografikler sözel bilgi ile görsel bilginin birleşimiyle oluşturulan görsel çeşididir. Ürün, hizmet ve etkinlik tanıtımları, afişler, bilgilendirme panoları infografiğin sıklıkla kullanıldığı alanlardandır. İnfografiklerle karmaşık bilgilerin aktarımı kolaylaşır ve görseller yardımıyla dikkat çekilmek istenen konuya vurgu yapılır.

İnfografik tasarım sürecinde ilk olarak tasarımın amacı ve görselleştirilen bilginin hedef kitle ile buluşacağı platform belirlenmektedir. Hedef kitle öğrenciler ise yapılandırma daha basit, yetişkinler ise daha detaylı tasarımlar yapılmaktadır. İnfografik reklam ve satış amaçlı oluşturulduğunda hedef, alıcı kitlesini ürüne odaklamak ve satışları arttırmak olduğundan tasarımlarda farklı stratejiler uygulanmaktadır (Bedir Erişti, 2021, syf.96).

İnfografikler de diğer görsellerde olduğu gibi grafik tasarım ilkelerine göre oluşturulmalı, akışın verimli ve etkili olması için görselleştirme üzerinde durulmalıdır. İnfografiklerde, illüstrasyon, animasyon, hareketli grafik, piktogram, fotoğraf vb. birçok görsel türü kullanılabilir. Tüm bunlar yapılırken görselleştirilen bilgilerin okuyucu kitlesi üzerindeki yarattığı anlam da sorgulanmalıdır (Bedir Erişti, 2021, syf.97).



Şekil 2.30: İnfografik örneği.¹⁷

İnfografikler eğitimde detaylı bilgilerin aktarımında kullanılmaktadır. Türkçe derslerinde infografikler görsel barındırmaları itibarıyla çocukların estetik ve tasarım becerilerini geliştirmektedir. İnfografikler son yıllarda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin girdikleri LGS sınavında, öğrencileri sınava hazırlayan MEB örnek sorularında ve Türkçe ders

¹⁷ <https://www.canva.com/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2024

kitaplarında daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Görsel öğrenmenin popüler olduğu günümüzde infografikler ilgi çekici yönleriyle bilgi ediniminde aktif rol oynamaktadır.

Şekiller

Şekiller derinliği olmayan, nesnelerin yalnızca dış hatlarını ifade eden biçimlerdir. Şekillerin hepsi kapalı formudur. Şekiller basit yapıları dolayısıyla kolay ve çabuk anlaşılırlar. İki boyuttan oluşan bu biçimler günlük yaşamda tabelalar gibi hızlı okunması gereken durumlarda tercih edilirler. Bazen de sembolik amaçlı kullanılırlar.

Şekillerin en çok kullanıldığı alanların başında geometri gelmektedir. Yuvarlak, kare, dikdörtgen, üçgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, deltoid, beşgen ve altıgen geometride sık kullanılan şekil türleridir. Aynı ya da farklı uzunluklarda kenarlardan oluşan sınırsız sayıda şekil üretilebilmektedir. Şekillerin bazı özellikleri insanların onları kullanım durumlarını etkilemiştir. Kare merkezci, geleneksel, sıkıcı ve yapay özelliğiyle günlük yaşamda dikdörtgene oranla daha az kullanılmaktadır. Kredi kartları, televizyon, bilgisayar, tablet, tahtalar, masalar, defter ve kitapların çoğunun dikdörtgen formda tasarlanması bundan dolayıdır. Gök cisimlerinin biçimlerinden dolayı insanların ilk tanıdığı şekillerden olan yuvarlaklar da dikkat çekici özelliğiyle pek çok alanda yararlanılan biçimlerdendir (Onursoy, 2019, syf.64- 65).

İnsanların şekillerle ilişkisi çok eski zamanlara dayanmaktadır. Binlerce yıl önce dokunduğu tespit edilen kilimlerde şekiller vasıtasıyla duygu ve düşünceler dışa vurulmuştur. Yine bulunan mozaik kalıntıları, duvar süslemeleri ve kabartmalarda insanların çok farklı şekillerden yararlandığı tespit edilmiştir. İnsan şekillerle görsel oluşturmayı ve şekilleri okumayı eskilerden beri deneyimlemektedir. Şekillerin bu köklü ve yaygın kullanımı onların bugün evrensel anlamlar kazanmasını sağlamıştır.

Şekillerin, şekillerle oluşturulmuş örüntüsel desenlerin anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında görsel okuma becerisinden yararlanılmaktadır. Eğitimde hemen hemen her derste şekiller öğrenmeyi destekleme ve öğrenmeyi etkin kılma amaçlı kullanılmaktadır. Türkçe dersinde de özellikle görsel okuma becerisi kapsamında şekillerle oluşturulmuş desenlerin yorumlanması ve bilgiyi şekillere kodlama konularında şekillerden yararlanılmaktadır.

Tablolar

Tablolar sözel ve görsel bilgileri sınıflandırma, düzenleme ve bilgilerin birbiriyle ilişkisini ortaya koyma amaçlı kullanılan görsel çeşididir. Tablolarda her türlü bilginin sunumu daha kolay ve organize olarak yapılabilmektedir. Tablolarla farklı değişkenler arasındaki

ilişkiler izlenebilmektedir. Zaman çizelgeleri, nöbet programı, etkinlik planları insanların en çok kullandığı iki değişkenli tablo çeşitlerindendir.

Tablolar özellikle iki ya da daha fazla değişkenli sayısal verilerin düzenlenmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Tabloların bilgiyi sunma ve sınıflama konusundaki işlevinden akademik çalışmalarda sıklıkla yararlanılmaktadır. Bilgiyi görselleştiren bu şekil; bilgiyi kodlamayı, bilginin akılda kalmasını ve bilgiyi etkili sunmayı sağlamaktadır. Eğitim öğretimde de tablolar hem sözel hem sayısal derslerde bilgi aktarımında öğretmenlerin sıklıkla kullandığı araçlardandır. Bazen sözlü olarak anlaşılamayan ilişkiler tablolar vasıtasıyla kolayca anlaşılabilir.

Tabloları analiz edip yorumlayabilmek bir görsel okuma becerisidir. Tablolardaki ilişkileri ve düzeni çözme görsel beceriler ile mümkün olmaktadır. Öğrencilerin sınavlarda da sıklıkla karşılarına çıkan tabloları hızlıca ve doğru yorumlayabilmeleri için görsel okuma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Son yıllarda yapılan ulusal sınavlarda Türkçe ve diğer derslerin bir çok sorusunda tablo aracından yararlanılması bunu zorunlu hale getirmiştir.

4. Aşağıda, bir bölgedeki portakal, mandalina ve greyfurt meyvesinin bazı türlerinin yetiştirme, olgunlaşma ve ağaçtan toplanma dönemleriyle ilgili bir takvim verilmiştir. (Takvimdeki her kutucuk bir haftayı göstermektedir.)

MEYVELER	AYLAR	TÜRLER	SONBAHAR			KIŞ			İLKBAHAR		
			EYLÜL	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS
Portakal	1										
	2										
	3										
Mandalina	1										
	2										
	3										
Greyfurt	1										
	2										
	3										

Yetiştirme Dönemi Olgunlaşma Dönemi Ağaçtan Toplanması Gereken Dönem

Bu tablodan aşağıdakilerin hangisine ulaşamaz?

- A) Meyvelerin tüm türlerinin olgunlaşma süresi iki haftadan fazladır.
- B) Portakal türlerinden her birinin toplanma dönemi bir aydan fazla sürmektedir.
- C) Greyfurt türlerinin yetiştirme dönemi aralık ayında son bulmaktadır.
- D) Mandalinanın bütün türleri ilkbahar gelmeden toplanmaktadır.

Şekil 2.31: Tablo destekli soru örneği (LGS ÖS, 2023, syf. 4).

Beden Dili

Bedenimizin tüm görünür davranışları da bir görsel çeşididir. Konuşurken ya da dinlerken ya da düşünürken yüzümüzün, elimizin, kolumuzun ya da bacaklarımızın aldığı biçimin yorumlanması bir görsel okuma çeşidi sayılmaktadır. İnsan bedeninin aldığı farklı

görüntülerin anlamına hakim olunması başarılı bir iletişim için çok gereklidir. Çünkü beden dili bazı durumlarda konuşma kadar hatta bazen konuşmadan daha etkili olmaktadır.

Karaağaç (2012, syf.66) beden dili üzerinde yapılan araştırmalara dikkat çekerek insanların yüzyüze iletişimde %10 oranında sözlerden, %30 oranında ses tonundan %60 oranında ise beden dilinden yararlandıklarını belirtmiştir. Beden dilinin insanın kendisini çevresine en iyi biçimde anlatmasında önemli bir rolü vardır. Beden dili ile desteklenmeyen konuşmalar eksik ve duygusuz olmakta, beden dili kullanılmadan yapılan konuşmaların etki gücü zayıf kalmaktadır.

Beden dili bazen konuşma duyulmasa ve konuşma konusu bilinmese bile beden dilini izleyen insanlara konuyla ilgili birçok ipucu vermektedir. İletişme bu kadar etkisi olan beden dilinin iyi kullanılması ve doğru yorumlanması birçok iletişim kazasının önlenmesinde ve başarılı iletişimin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bedenimizin doğumundan itibaren geliştirdiği bu dil toplumsal yaşamda kaideleri bilinmesi gerekli bir ifade biçimidir.

Her ne kadar tokalaşmak, el sallamak gibi evrensel kabul görmüş ifadeler olsa da beden dili kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Örneğin çene sıvazlamak İsviçre'nin Fransızca konuşulan bölgesi ve Belçika'da sıkıldım, bıktım anlamına gelirken bazı ülkelerde böyle bir anlam taşımamaktadır. Bazen aynı kültürün küçük birimlerinde bile farklı beden dili anlamları oluşabilmektedir (Uçar, 2004, syf, 57).

Karaağaç (2012, syf.65-66) Beden dilinin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- İnsanın kendisini dışı vurumunda yararlandığı yollardan biri olan beden dili çoğunlukla tepkiseldir. İnsanlar birçok durumda sözlerini kontrol edebilirken beden diline hakim olamamaktadır. Bir kişinin ne dediği ile gerçekte ne demek istediği arasındaki fark beden dilinden kolayca anlaşılabilir. Beden dili karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini okuyabilmek için önemli bir yol göstericidir.
- Beden diliyle sergilenen davranışların çoğu model alma yoluyla ve toplumsal iletişimle kazanılmaktadır.
- Beden dili insanın kendisini ifade edebildiği önemli yollardan biridir.
- İnsanoğlunun ilk dili ve anlaşma aracı olan beden dili ile kişinin kültür düzeyi, yaşam biçimi kolayca anlaşılabilir.
- Hareketler, jest ve mimikler sözlü dil kullanımının önemli bir parçasıdır. Beden dilinde her hareket bir söz yerine geçebilmektedir. Düşüncelerin sözle ifade edilemediği durumlarda beden dili çok farklı anlamları rahatça iletebilmektedir.

- Evrensel olarak kabul edilen ifadeler dışında beden dili, toplumsallaşmayla birlikte kazanıldığından bulunduğu toplumun coğrafyası, kültürü ve tarihine göre farklılaşmaktadır. Aynı jest ve mimikler farklı toplumlarda farklı anlamlara gelebilmektedir.
- Konuşma anında konuşma ile beden dili bir bütün kabul edilip konuşma ona göre yorumlanmalıdır.

Sonraki bölümde görsel türlerini görsel okuma becerisinin tanımı içerisinde şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar olarak belirleyen 2005 Türkçe dersi öğretim programı öncesi ve sonrasında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programları incelenerek görsel okuma becerisi programlardaki hedefler ve kazanımlar kapsamında irdelenecektir.

2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA GÖRSEL OKUMA

Öğretim programları ülkelerin eğitim vizyonlarını planlaştırıp somutlaştırdıkları yol haritalarıdır. Topluma kazandırılması hedeflenen her türlü davranışın nasıl edinileceği ve bu davranışın öğrenilmesinde gerekli tüm koşullar öğretim programlarıyla düzenlenmektedir. Ülkemizde eğitimin her kademesinde ve her disiplinde çağdaş eğitim anlayışına uygun ve Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları çerçevesinde öğretim programları oluşturulmakta ve gelişen koşul ve ilerlemelere göre de bu programlar yenilenmektedir.

Ortaokul kademesinde Türkçe dersleri için de farklı zamanlarda farklı öğretim programları uygulamaya konulmuş, farklı eğitim anlayışlarına göre de programlar sürekli güncellenmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla yapılandırılan ilk program olan 1924 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı cumhuriyetle birlikte gelişen yeni eğitim anlayışının benimsenmesinde önemli bir yere sahiptir. Sonraki yıllarda harf devrimi ve eğitimle ilgili gelişmelerle yenilenen programlarda Türkçe dersinin bilgi aktarımından ziyade uygulamaya dayalı bir ders olduğu vurgulanarak öğrencilerin okuma, yazma istek ve hevesinin sağlanması ve bu hevesin iyi örneklerle geliştirilmesi, Türk dilinin kaidelerine uygun kullanılması gibi genel hedefler belirlenmiştir (Kardaş, 2020, syf. 24; Karakuş, 2020, syf. 81).

Yazma becerisinin geliştirilmesinin ön plana çıkarıldığı 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda diğer programlardan farklı olarak bir kazanım listesi yayınlanmıştır. Görsel okuma becerisine yönelik maddelere rastlanmayan bu liste sonraki programlarda farklı

becerilere göre düzenlenen öğrenme davranış tablolarının temelini oluşturmuştur (Karakuş, 2020, syf. 81).

1981 yılına gelindiğinde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda 1949 yılındaki kazanım listesinin dört temel beceriye göre gruplandırıldığı ve madde sayılarının arttırıldığı görülmüştür. *Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar* başlığında ilk kez sınıf sınıf kazanım listesi oluşturulan bu programda dinleme becerisi bünyesinde görsel okuma becerisinin gelişimine hizmet eden şu maddeler tespit edilmiştir (MEB, 1981):

Televizyon, münazara, açık oturum, film ya da oyunu dinleyip izleyebilmek,

Dinlediği/izlediği bir oyunun ya da haberin ana ve yardımcı fikirlerini ve hangi yardımcı fikrin daha önemli olduğunu anlayabilmek,

İzlenen film, oyun ya da haberlerdeki olayların sırasını, kişilerini ve olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkilerini kavrayabilmek,

Gazete ve dergilerdeki karikatür vb. görsel bölümleri anlayabilmek,

İzlenen bir film ya da oyunla ilgili değerlendirmelerde bulunabilmek (MEB, 1981).

Cumhuriyet döneminde farklı programlarla gelişimine zemin hazırlanan görsel okuma becerisinin Türkçe eğitiminde kendisine yer bulması ancak 2005 yılında gerçekleşmiştir. Bu bölümde görsel okumanın ilk kez bir dil beceri alanı olarak ifade edildiği 2005 Türkçe Öğretim Programı ve güncellenen sonraki programlar; görsel okumayı temel dil becerileri içerisinde ele alma biçimleri, kazanımlarında görsel okumaya nasıl yer verdikleri ve görsel okuma adına getirdikleri yenilikler açısından incelenecektir.

2.3.1. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma

Görsel okumanın görsel sunu ile birlikte ilk kez ayrı bir beceri alanı olarak yer aldığı 2005 (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri vizyonu ile oluşturulmuştur (MEB ÖP, 2005, syf. 10).

Yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alındığı programda çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB ÖP, 2005, syf.10).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanları **dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma** ve **görsel sunu** olmak üzere beş başlıkta toplanmış, bu alanların hem kendi içlerinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alındığı belirtilmiştir (MEB ÖP, 2005, syf. 13).

Programda görsel okuma görsel sunuyla birlikte aynı başlıkta verilerek kapsamı “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma” olarak belirlenmiştir. 2005 Programında: çeşitli duygu, düşünce ve bilgilerin görsel okuma yoluyla öğrenilebildiği, görsel okumanın anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırdığı ve görsellerle zihinsel görüntüler oluşturma, anlamamanın, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmanın daha kolay olduğu üzerinde durularak öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırmanın önemi vurgulanmıştır (MEB ÖP, 2005, syf. 18).

2005 programında her sınıf seviyesine ve öğrenme alanına göre *kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar* başlıklarıyla tablolastırılarak verilmiştir. 1-5. Sınıf kademelerine göre oluşturulan programda 5. Sınıf seviyesinde yer verilen görsel okuma kazanımları şöyledir:¹⁸

1. Şekil, işaret ve sembollerin anlamlarını hatırlar.
2. Tablo ve grafikleri yorumlar.
3. Kroki ve haritaları yorumlar.
4. Reklam mesajlarını irdeler.
5. Fotoğraf ve resimlerdeki bilgileri açıklar.
6. Karikatürlerde verilen iletileri yorumlar.
7. Medya metinlerini irdeler.
8. Beden dilinin anlattıklarını açıklar.
9. Doğayı gözlemler ve doğada meydana gelen farklılıkları yorumlar.
10. Sosyal olay ve gelişmeleri yorumlar.
11. Renkleri bilir ve yorumlar.
12. Görsellerden yararlanarak metin oluşturur.
13. Bilişim teknolojilerini bilgi edinme amacıyla kullanır.
14. Fikirlerin ve olayların görsel sunumlarını değerlendirir.
15. Metinlerin görsellerle bağıını irdeler. (MEB ÖP, 2005, syf.117- 118).

¹⁸ Bu araştırmanın örneklemini ortaokul Türkçe ders kitaplarıdır. İlkokul kademesi için düzenlenen 2005 Türkçe Öğretim Programı 5. sınıfları da kapsadığından burada yalnızca bu seviyedeki kazanımlara yer verilmiştir.

Programda öğretmenlere sınıf içi etkinlikler için öneri olarak tablo (çizelge) inceleme; grafik yorumlama; verilen karikatürden çıkarılan anlamları yazarak paylaşma; televizyonda izlenilen haber, spor, belgesel vb. programlar hakkında yorum yapma; doğayla ilgili bir olay (kar veya yağmur yağması vb.) kavram haritası ile anlatma; doğayı kirleten unsurlarla ilgili bir film izleterek (video ya da bilgisayardan) öğrencilerin görüşlerini alma gibi etkinlikler sunulmuştur (MEB ÖP, 2005, syf. 117).

Kazanım tablosunun *Açıklamalar* bölümünde

2. kazanımın matematik dersi “Tablo ve Şema”, “Çizgi Grafiği” ve 10. kazanımın fen ve teknoloji dersi “Maddenin Değişimi ve Tanınması” alt öğrenme alanlarına (kazanım 1.3/1.4/4.1/4.6/6.1) (MEB ÖP, 2005, syf.118) katkısı belirtilerek disiplinlerarası bir yaklaşım izlenmiştir. Ayrıca aynı bölümde yer alan:

1. kazanım için girişimcilik: İş yerlerini ve belli hizmetleri simgeleyen sembollerin anlamını bilir.
3. kazanım için girişimcilik: Haritadaki sembollerin anlamını belirtir.
5. kazanım için girişimcilik: Reklamın yaşamımızdaki önemini kavrar.
8. kazanım için rehberlik ve psikolojik danışma: Alkol ve ilaç kullanımını özendiren medya mesajlarını fark eder (kazanımlarıyla görsel okuma ara disiplinlerle de ilişkilendirilmiştir (MEB ÖP, 2005, syf.118).

Programın *Açıklamalar* bölümünde ölçme değerlendirme konusunda da “Görsel Okuma” başlığı altındaki kazanımların çalışma yaprakları, öğrenci ürün dosyası ve öz değerlendirme aracılığıyla değerlendirilebileceği belirtilmiştir (MEB ÖP, 2005, syf.118).

2005 Türkçe dersi öğretim programının görsel okumaya görsel sunu ile birlikte ayrı bir öğrenme alanı olarak yer vermesi, bu beceriyi diğer disiplin ve ara disiplinlerle ilişkilendirmesi, öğretmenlere etkinlik ve ölçme- değerlendirme hususlarında öneriler getirmesi bakımlarından görsel okuma becerisinin gelişimine katkı sunacak yenilikler getirdiği söylenebilir.

2.3.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma

2006 Türkçe dersi öğretim programında ders kazanımlarının öğrencilerin; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik temel becerilerini geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlendiği belirtilmiştir. Programda öğrenme alanları, **okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ile dil bilgisi** başlıklarından oluşmaktadır. Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıflara yönelik hazırlanan programda görsel okumaya ayrı bir öğrenme

alanı olarak yer verilmemiştir (MEB ÖP, 2006, syf. 5). Bu yüzden görsel okuma ile ilgili beceriler diğer öğrenme alanları içerisinde tespit edilmeye çalışılacaktır.

2006 Türkçe dersi öğretim programında ders kazanımları sınıf seviyesi ayırt edilmeden *amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri, açıklamalar* başlıkları altında sunulmuştur. İlgili tablolarda görsel okuma alanı ile ilgili becerilerin dinleme/izleme öğrenme alanı içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bunlar:

Dinleme/izleme kurallarını uygulama

Çevresindekileri rahatsız etmeden dinleme/izleme yapar.

Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme

1. Dinlenen/izlenen içerisindeki sözcük ve sözcük gruplarını anlamlandırır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar sözcükleri ayırt eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu açıklar.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini, ana duygusunu bulur.
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin yardımcı düşüncelerini bulur.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olayların/metinlerin nerede, ne zaman, kim tarafından ve nasıl gerçekleştiğini tespit eder.
7. Dinlediklerinin/izlediklerinin neden ve sonuçlarını tespit eder.
8. Dinlediklerinin/izlediklerinin amaç ve sonuçlarını tespit eder.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları tespit eder.
10. Dinlediklerini/izlediklerini olay ve mantık sırasına göre özetler.
11. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorular sorar.
12. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik oluşturduğu soruları cevaplandırır.
13. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki fikirleri öznal ve nesnel olarak belirler.
14. Dinlediklerini/izlediklerini karşılaştırır.
15. Kendisini olay kişilerinin yerine koyarak anlatılmak istenenleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan sorunlara çözüm üretir.
17. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ayrıntılardan yararlanarak tamin yapar.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesini ve sonrasını tahmin ederek yorumlar.
19. Dinledikleri/izledikleri metinlerin başlığı ile içeriği arasındaki bağlantıyı kurar.
20. Dinledikleri/izledikleri metinlere yönelik yeni başlıklar belirler.
21. Dinlediklerini/izlediklerini görsel/işitsel öğelerle ilişkilendirir.
22. Dinledikleri/izledikleri kendi yaşamı arasında ilişki kurar.
23. Dinlediği/izlediği metinle ilgili bilgi edinir.

Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme

1. Dinlediklerindeki /izlediklerindeki dil ve anlatım öğelerini inceler.
2. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
3. Dinlediği/izlediği kişinin beden dilini kullanma becerisini değerlendirir.

Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

1. Bilim ve sanat etkinliklerini dinler/izler.
2. Medya iletişim araçlarını ilgisine göre dinler/izler.
3. Dinlediklerinden/izlediklerinden derlemeler oluşturur (MEB ÖP, 2006, syf.13- 18).

Programın görsel okumayı geliştirmeye yönelik olduğu düşünülen etkinlik örnekleri ise şöyledir:

Eşleştirme: Dinlenende/izlenende geçen kelimeler eş, yakın ya da zıt anlamlısıyla eşleştirilir (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 1. kazanım).

“Beğendim, çünkü...”: Dinlenenlerin/izlenenlerin beğenilme sebebinin açıklandığı bir çizelge hazırlanır (dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme başlığındaki kazanımlar).

Soru bankası oluşturma: Dinlenenle/izlenenle ilgili sorular hazırlanır. Hazırlanan sorular bir kutuda toplanır. Kurada seçilen soru nitelikli bulunursa, hazırlayan ve cevaplayan alkışlanır. Bunlar arasından seçilenler cevaplandırılır (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 11. kazanım).

Film İzliyoruz: Kazanımlara yönelik olarak hazırlanan çalışma kâğıtları izlenen çizgi filminden/ filminden/animasyondan hareketle doldurulur. İzlenenlerden yola çıkılarak grup içinde kısa konuşmalar yapılır (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme kazanımları).

Sorulara yönelik dinleme: Dinleneceklerle/izleneceklerle yönelik olarak hazırlanan sorular, daha önceden oluşturulan gruplara dağıtılır. Dinleme, sorulara cevap aramaya yönelik olarak yapılır (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 12. kazanım).

“Ben olsaydım...”: Öğrenciler, kahraman veya konuşmacının yerine geçerek onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade eder (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 15. kazanım).

“Sıra Sende”: Dinleme/izleme süreci yarıda kesilerek dinlenenin/izlenenin devamı tahmin edilir (dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 18. kazanım).

Gezi: Sanat ve bilim etkinlikleri için gezi düzenlenir (etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma 1. kazanım) (MEB ÖP, 2006, syf. 14- 15).

“Ben Bilinçli Bir İzleyiciyim”: Öğrencilerden bir hafta boyunca televizyondan izledikleri ya da radyodan dinledikleri programların listesini çıkarmaları ve bu programları

izleme sebeplerini açıklamaları istenir. Aynı programı dinleyen/izleyen öğrencilere sırasıyla söz hakkı verilir (etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma 3. kazanım) (MEB ÖP, 2006, s.18).

2006 öğretim programında görsel okumanın ayrı bir dil beceri alanı olmaktan çıkartılıp dinleme/izleme becerisi kapsamında ele alınması görsel okuma öğretimine sekte vuran bir anlayış oluşturmuştur. Görsel okuma becerisi diğer dil becerileri gibi ayrı bir beceri alanını oluşturmaktadır. Bu becerisinin geliştirilip öğrencilerin bilinçli birer görsel okuryazar olmaları ancak bu alana özgü kazanım, etkinlik ve alıştırmalarla mümkün olabilecektir.

2.3.3. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma

Dijital ya da basılı alanlarda gördüklerini ve dinlediklerini anlamlandıran, kendini sözlü ve yazılı olarak iyi anlatabilen, sorgulayan, eleştiren ve yaratıcı düşünce yapısına sahip; ulusal ve evrensel değerlere duyarlı kişilerin yetiştirilmesi amacıyla oluşturulduğu belirtilen 2015 programında öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür (MEB ÖP, 2015, s. 4).

Programda öğrenme alanlarına **sözlü iletişim, okuma ve yazma** olmak üzere üç ana başlık altında yer verilmiş, dil bilgisi konularının ezberletilmesinin yerine diğer öğrenme alanları ve metin bağlamı içerisinde sezdirilmesi amaçlandığından dil bilgisine ayrı bir öğrenme alanı olarak yer verilmemiştir. Programdaki bir diğer değişiklik ise 2006 programında dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanları başlığında yer alan kazanımların sözlü iletişim öğrenme alanı içerisinde toplanmasıdır (MEB ÖP, 2015, syf. 4).

Tematik yaklaşımın esas alındığı programda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf seviyesine ve öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı oluşturulmuş kazanımlar tablolar halinde sunulmuştur. İlgili kazanım tablolarında görsel okuma ile ilgili tespit edilen beceriler şöyledir:

5. sınıf sözlü iletişim başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Bilgisini daha iyi anlatabilmek için tablo, grafik vb. görsellerden yararlanır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünceyi tespit eder.
3. Dinlediklerini/izlediklerini önceki öğrenmeleriyle kıyaslar.
4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

Sebeup- sonuç, amaç- sonuç, öznel- nesnel tahmin ve çıkarımları belirlenir.

5. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü anlatır. Dinlediklerinde ve izlediklerinde asıl anlatılmak istenileni belirler.

6. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili düşüncelerini sıraya koyarak açıklar.

5. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Okuduğunu anlamada görsel öğeleri kullanır. Fotoğraf, şekil, resim, grafik ve tablo vb. araçların anlamı nasıl kolaylaştırdığını belirler.

2. Anlamını bilmediği sözcüklerin anlamlarını görsel araçlardan yararlanarak tespit eder.

5. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazdıklarını görselleri kullanarak zenginleştirir.

2. Görsel ve dijital alanlarda yazı paylaşımı yapar.

3. Fikirlerini desteklemek için görsel literatürden faydalanır..

6. sınıf sözlü iletişim başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Sunumlarının daha iyi anlaşılması için grafik, tablo, fotoğraf vb. görsel araçlardan faydalanır.

2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana ve yardımcı fikirleri belirler.

3. Dinledikleri/izledikleri olaylar/düşüncelerle ilgili neden- sonuç/amaç- sonuç, ilişkisi kurar ve örneklendirme, karşılaştırma yapar.

4. Dinlediği/izlediği olay ve düşünceleri sorgular.

5. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili fikirlerini bir düzen içerisinde aktarır.

6. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazılı anlatımını güçlendirmek için görsellerden yararlanır.

7. sınıf sözlü iletişim başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Konuşmasını/sunumunu daha iyi iletebilmek için grafik, resim, fotoğraf, tablo vb. görsel araçlardan faydalanır.

2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana ve yardımcı fikirleri tespit eder.

3. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. Çıkarım yaparken neden- sonuç/amaç- sonuç, öznel/nesnel anlatım, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, koşul ve duygu anlatan bölümler üzerinde durulur.

4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki fikir ve bilgilerin doğruluğunu sınar.

7. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Gördükleriyle okuduklarını mekan, kişiler, olay, yer ve içerik bakımından karşılaştırır.

2. Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenmek için görsellerden yararlanır.

7. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazısını güçlendirmek için grafik, tablo, resim, fotoğraf, infografik vb. görsel araçlardan yararlanır.

8. sınıf sözlü iletişim başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Sunum ya da konuşmalarını daha iyi aktarabilmek için grafik, fotoğraf, resim, şekil, tablo vb. görsel araçlardan faydalanır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana ve yardımcı fikirleri tespit eder.
3. Dinlediği/izlediği sunum ya da medya içeriklerinde söylenilenlerin arkasında gizlenen düşünceleri tespit eder.

8. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Okudukları ile izlediklerini olay, yer, kişiler, zaman ve içerik yönlerinden kıyaslar.
2. Yazılı eserlerin medyadaki sunumlarını değerlendirir. Yazılı eserle medya sunumunu karşılaştırır.
3. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını görsellerden yararlanarak bulmaya çalışır.

8. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazılı anlatımını güçlendirmek için resim, fotoğraf, tablo, şekil, infografik vb. görsel araçlardan yararlanır (MEB ÖP, 2015, syf. 26- 38).

Yukarıda görüldüğü gibi 2015 Türkçe Ders Öğretim Programı'nda önceki programa göre görsel okuma kazanımları arttırılmış ve görsel okuma kazanımlarının farklı sınıf seviyelerine paylaştırılmasıyla da görsel okuma eğitiminde kademeli öğretim mantığına geçilmiştir.

2.3.4. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma

2017 Türkçe dersi öğretim programında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. Programda TYÇ'nin genel hedefi, ülkedeki bütün yeterlilik türlerinin ve yeterlilikler arasındaki geçiş ve ilerleme ile ilgili bağlantıların belirlendiği bütünleşik bir yapı oluşturmak olarak tanımlanmıştır. TYÇ hayat boyu öğrenme kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. İlk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını belirleyen bu yeterlilikler: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB ÖP, 2017, syf. 5).

2017 Türkçe dersi öğretim programında “değerler eğitimi” başlığıyla günümüz demokratik toplumlarında, akademik başarı kadar, insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer

giderek daha fazla öne çıktığının altı çizilerek millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede öğretim programlarının önemi vurgulanmıştır. Bu amaçla 2017 programının kazanımlarında derslerin doğasına uygun olarak örtük bir anlatımla birtakım değerlere yer verildiği belirtilmiştir (MEB ÖP, 2017, syf. 7).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları **dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma** başlıklarında sunulmuştur. Bu programda da görsel okuma diğer becerilerden ayrı bir öğrenme alanı olarak ifade edilmemiştir (MEB ÖP, 2017, syf. 10).

2017 programında derslerin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, genel Ağ, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca 4-8. sınıflarda yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına imkan sağlayan yazılı (kısa metin şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (MEB ÖP, 2017, syf. 11-12).

Tüm bu ifadeler programın görsel okuma becerisine ayrı bir öğrenme alanı olarak yer vermese de görsel becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyan uygulamalar üzerinde durduğunu göstermektedir.

1-8. sınıfkademelerine yönelik hazırlanan programda ortaokul ders kazanımlarından görsel okumaya hizmet edenler şöyledir:

5. sınıf dinleme/ izleme başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Dinledikleri/izledikleri olayların akışı ile ilgili tahminlerde bulunur.
 2. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan anlamını bilmediği sözcükleri tahmin eder ve tahminlerini sözcüklerin anlamları ile kıyaslar.
 3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.
 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini ve temel duygusunu belirler.
 5. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü tespit eder.
 6. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soruları cevaplandırır.
 7. Dinlediklerine/izlediklerine yeni başlıklar bulur.
 8. Dinlediği/izlediği olay yazılarını canlandırır.
 9. Bir konuşmayı beden diliyle birlikte yorumlar.
 10. Dinlediklerinde/izlediklerinde anlatılmak istenileni değerlendirir.
- a) Farklı videolar izletilerek verilmek istenen mesajlarla ilgili düşünce üretmesi sağlanır.

b)Dinlediklerinde/izlediklerinde anlatılanların tutarlılığını sorgular.

11. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik yorumlarda bulunur.

5. sınıf konuşma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Konuşmasını/ sunumunu görsellerden yararlanarak organize eder.

5. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Bilmediği sözcük ya da sözcük gruplarının anlamlarını bağlamdan ya da görsellerden yararlanarak tahmin eder.

2. Başlık ve görsellerden yararlanarak metnin konusuna yönelik tahminlerde bulunur.

3. Görsellere yönelik oluşturulmuş alıştırmaları cevaplandırır.

a) Görsellere yönelik görüş bildirir (resim, fotoğraf, karikatür vb.)

b)Görsellerin metinde anlatılanları ifade biçimine yönelik görüş bildirir.

4. Tablo, şekil, grafik, fotoğtaf vb. ile aktarılan metinlerle ilgili soruları cevaplandırır.

5. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazılarında anlatımı güçlendirmek için görsellerden yararlanır.

6. sınıf dinleme/ izleme başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Dinledikleri/izledikleri olayların akışı ile ilgili tahminde bulunur.

2. Dinlediklerinde/izledikleri metinlerde geçen anlamını bilmediği kelimeleri tahmin eder ve kelimenin sözlük anlamıyla karşılaştırır.

3. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü belirler.

4. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili soruları yanıtlar.

5. Dinlediklerinin/izlediklerinin hangi konuda oluşturulduğunu belirler.

6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ve yardımcı fikirlerini tespit eder.

7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

8.Dinlediği/izlediği olay hikayelerini canlandırır.

9. Konuşmacının konuşma esnasındaki beden dili hareketlerini yorumlar.

10. Dinlediklerini/izlediklerini sorgular.

a)Reklam filmlerinde verilmek istenen mesajların anlaşılmasına yönelik alıştırmalar yaptırılır.

b) Görsel içerikleri tutarlılık bakımından sorgular.

11. Dinlediklerini/izlediklerini kendi görüşüne göre yorumlar.

6. sınıf konuşma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Bir konu ya da bir durum hakkında görsel desteklerden yararlanarak hazırlıklı konuşur.

6. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Metnin başlığından ve görsellerinden yararlanarak metnin konusuna yönelik tahminlerde bulunur.

2. Görsellere yönelik oluşturulmuş soruları cevaplar.

a) Fotoğraf, resim, karikatür, vb. görselleri inceler ve yorumlar.

b) Metin görsellerinin içeriği nasıl yansıttığını değerlendirir.

3. Fotoğraf, tablo, çizelge ve grafikte verilen metinleri anlamlandırır.

6. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazılarını güçlendirmek için görsel araçlardan yararlanır.

7. sınıf dinleme/ izleme başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Dinledikleri/izledikleri olay ve düşüncelerin akışı ile ilgili tahmin yapar.

2. Dinlediklerinde/izlediklerinde karşılaştıkları anlamını bilmedikleri sözcüklere yönelik tahminde bulunur.

3. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü kavrar.

4. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soruları cevaplandırır.

5. Dinlediklerinde/izlediklerinde anlatılan konuyu tespit eder.

6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ve yardımcı fikirlerini bulur.

7. Dinlediklerine/izlediklerine yeni başlıklar bulur.

8. Dinlediği/izlediği olay metinlerini canlandırır.

9. Dinlediklerinde/izlediklerinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

Tanımlama, benzetme ve karşılaştırma durumlarını tespit eder.

10. Dinlediklerini/izlediklerini tutarlılık bakımından değerlendirir.

11. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik görüşlerini ifade eder.

12. Dinlediklerini/izlediklerini içerik bakımından değerlendirir.

a) Medya metinlerinde anlatılanların arkasındaki mesajları tespit eder.

b) Medya metnlerinin hitap ettiği grubu belirler ve medya metnlerinin amacını sorgular.

13. Konuşmacının konuşma esnasındaki beden hareketlerini yorumlar.

7. sınıf konuşma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Görsel ve işitsel araçlardan yararlanarak hazırlıklı konuşma yapar.

7. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Görsellerden ve metnin başlığından yararlanarak okuyacağı metnin konusuna yönelik tahminde bulunur.

2.Görsellere yönelik soruları cevaplar.

a) Grafitti ve karikatür yorumlar.

b) Görsellerin bilgiyi nasıl anlattıkları üzerine yoğunlaşılır.

3. Fotoğraf, grafik, tablo vb. görsel araçlarla sunulan bilgiyi anlamlandırır.

4. Yazılı metinler medyada yer aldıkları şekilleriyle olay, kişiler, yer ve zaman bakımından yorumlanır.

7. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Yazılı anlatımı güçlendirmek için görsel desteklerden yararlanır.

8. sınıf dinleme/ izleme başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Dinledikleri/izledikleri olaylara yönelik tahmin yürütür. .

2.Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarına yönelik tahmin yürütür ve bu tahminleri sözlük anlamlarıyla kıyaslar.

3. Dinlediklerinin/izlediklerinin özetini çıkarır.

4.Dinledikleri/izledikleri ilgili soruları cevaplandırır.

5.Dinlediklerinin/izlediklerinin hangi konuyla ilgili olduğunu belirler.

6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini ve temel duygusunu belirler.

7.Dinlediklerine/izlediklerine yeni başlıklar önerir.

8.Dinlediği/izlediği olay metinlerini dramatize eder.

9.Dinlediklerini/izlediklerini tutarlılık bakımından değerlendirir.

10.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik fikir beyan eder.

11.Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini sorgular ve bu metinlerin hedeflerini, kaynaklarını araştırır.

12.Dinlediği/izlediği metinlerde hangi düşüncüyü geliştirme yolunun kullanıldığını belirler. Tanık gösterme, sayısal verilerden faydalanma ve örneklendirme üzerinde durulur.

13. Konuşmacının beden diliyle anlattıklarını belirler.

8. sınıf konuşma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanarak hazırlıklı konuşma ve sunu hazırlar.

8. sınıf okuma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

1. Metnin başlığı ve görsellerinden yararlanarak hangi konuda yazıldığını belirler.

2. Görsellerle ilgili alıştırmaları yanıtlar.

a) Karikatür ve çizgi romanlara yönelik görüş beyan eder.

- b) Görsel üreticilerin bilgi kaynaklarını nasıl yansıttığını belirler.
- 3. Çizelge, tablo ve grafik ile sunulan metinleri yorumlar..
- 4. Yazılı eserlerin medyada sunulan biçimlerini değerlendirir ve olay, kişiler, yer, zaman bakımından karşılaştırır.

8. sınıf yazma başlığında yer verilen görsel okuma kazanımları

- 1. Yazılarını desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

2017 Türkçe Öğretim Programı yukarıdaki kazanımların çokluğundan da anlaşıldığı üzere görsel okumaya önceki öğretim programına göre daha fazla alan açmıştır. Bu öğretim programında ilk kez değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına imkan sağlayan görsel unsurlar ve grafik düzenleyicilere yer vermeleri konusuna değinilmesi ve derslerde slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, genel ağ, EBA içerikleri vb. görsel iletişim araçlarından yararlanmalarının gerekliliği üzerinde durulması görsel okuma becerisinin geliştirilmesi adına atılan adımlardandır.

2.3.5. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Görsel Okuma

2017 Türkçe öğretim programı öğrencileri üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya yönlendirme; anlamlı, kalıcı, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş bir öğrenme gerçekleştirme; diğer disiplinlerle, günlük hayatla, değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir program oluşturma amaçlarıyla 2019 yılında yenilenmiştir (MEB ÖP, 2019, syf. 3).

2017 programında yer verilen yetkinlikler ve öğrenme alanları 2019 yılındaki programda da aynı şekilde devam ettirilmiştir. 2017 programında *Öğretim Programında Değerler Eğitimi* başlığıyla yer verilen değerler konusu 2019 yılındaki programda *Değerlerimiz* başlığında yer bulmuş; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlikten oluşan “kök değerler” belirlenmiştir (MEB ÖP, 2019, syf. 4).

1-8. sınıflar için düzenlenen programda güncelleme sürecince izlenen yol: “Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programlarını inceleme, yurt içinde ve dışında eğitim öğretim ve programları üzerine yapılan akademik çalışmaları tarama, başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükûmet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanları analiz etme, Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler

aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşlerini toplama, illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporlarını inceleme, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verilerini derleme ve eğitim fakültelerinin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporları inceleme” olarak aşama aşama belirtilmiştir (MEB ÖP, 2019, syf. 7).

2017 programında üzerinde durulan derslerin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi, 4-8. sınıflarda yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına imkan sağlayan yazılı (kısa metin şiir, tablo, grafik vb.), görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.) ve grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllerin kullanılması konusu 2019 programında da yer almıştır.

2017 programının güncellenmiş hali olan programda görsel okuma önceki programlarda olduğu gibi (2017, 2015 ve 2006 programları) ayrı bir beceri alanı olarak ifade edilmemiştir. 2019 programında sınıf seviyesine ve **dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma** öğrenme alanlarına göre tespit edilen görsel okuma becerileri şöyle sıralanabilir:

2.3.6. 2005- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Görsel Okuma Becesi Bakımından Değerlendirilmesi

2005, 2006, 2015, 2017 ve 2019 programları incelendiğinde görsel okuma becerisine yönelik çıkarılabilecek sonuçlar şöyle sıralanabilir:

2006 programında yer verilen görsel okuma kazanımları tüm sınıf seviyelerine (6, 7 ve 8. sınıf) yönelik hazırlanmış tek bir tabloda yer almaktadır. 2015, 2017 ve 2019 programlarında ise kazanımlar her sınıf seviyesi için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi görsel okumanın da aşamalı olarak öğrenilmesi gereken bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu yaklaşımın yerinde olduğu düşünülmektedir (Ergin, 2015, syf. 264).

Görsel okuma 2017 ve 2019 programlarında kazanımlar içerisindeki ağırlığını arttırmıştır. 2005 yılında 15 olan toplam görsel okuma kazanımı 2019 yılında 71’e ulaşmıştır.

Programlardaki görsel okuma kazanımları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde dağılımın dengeli olmadığı görülmüştür.

Tablo 2.17: 2005- 2019 Türkçe dersi öğretim programında sınıf seviyelerine göre görsel okuma kazanım sayıları.

Programlar	Sınıf seviyesi	Kazanım Sayısı
2005 Programı	5. sınıf	15
2006 Programı	Kazanımlar sınıf seviyelerine göre ayrılmamıştır.	

Tablo 2.17 (devam):

2015 Programı	5. sınıf	11
	6. sınıf	6
	7.sınıf	7
	8. sınıf	7
2017 Programı	5. sınıf	17
	6. sınıf	16
	7.sınıf	19
	8. sınıf	19
2019 Programı	5. sınıf	17
	6. sınıf	16
	7.sınıf	19
	8. sınıf	19

Programlardaki görsel okuma kazanımları öğrenme alanlarına göre de farklılık göstermektedir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşan 2005 öğretim programında görsel okuma ve görsel sunu alanında 15 görsel okuma kazanımı yer alırken öğrenme alanları dinleme /izleme, okuma, yazma, konuşma ve dilbilgisinden oluşan 2006 programında görsel okumayla ilgili tespit edilen kazanımların tamamı (29 kazanım) dinleme/izleme alanında toplanmıştır. 2015, 2017 ve 2019 programlarındaki görsel okuma kazanımlarının öğrenme alanlarına göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 2.18: 2015, 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanlarına Göre Görsel Okuma Kazanım Sayıları

Programlar	Öğrenme Alanları				
	sınıf seviyesi	sözlü iletişim	okuma	yazma	
2015 programı	5. sınıf	6	2	3	
	6. sınıf	5		1	
	7. sınıf	4	2	1	
	8. sınıf	3	3	1	
	sınıf seviyesi	dizleme/ izleme	konuşma	okuma	yazma
2017 programı	5. sınıf	11	1	4	1
	6. sınıf	11	1	3	1
	7. sınıf	13	1	4	1
	8. sınıf	13	1	4	1
	sınıf seviyesi	dizleme/ izleme	konuşma	okuma	yazma
2019 programı	5. sınıf	11	1	4	1
	6. sınıf	11	1	3	1
	7. sınıf	13	1	4	1
	8. sınıf	13	1	4	1

2015 programında görsel okuma kazanımlarının en çok sözlü iletişim öğrenme alanında, 2017 ve 2019 programlarında ise dinleme/izleme alanlarında yer aldığı görülmektedir. 2015 programında en az kazanım okuma alanındayken 2017 ve 2019 programlarında en az kazanım konuşma ve yazma alanlarında yer almaktadır.

Görsel okuma diğer dil becerilerinde olduğu gibi bütünleşik bir anlayışla tüm becerilerle birlikte geliştirilmesi gereken bir alandır. 2017- 2019 programlarında ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerileri kapsamında aktarılan görsel okuma becerisinin diğer becerilerle de uyumlanarak öğretilmesi gerekmektedir. Dile hakimiyet ancak o dilin tüm becerilerinin birlikte, etkin kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir. Görsel okuma becerisinin de özellikle son dönemde ders kitaplarında ve tüm ekran araçlarında temel dil becerileriyle birlikte aktif kullanımı öğrencilerin Türk diline hakimiyetleri açısından önem arz etmektedir.

Bugün iletişimin vazgeçilmez bir ögesi haline gelen görselleri okuyabilme kabiliyeti ana okulundan başlanarak tüm eğitim seviyelerinde diğer dil becerilerinde olduğu gibi kademeli olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir. İncelenen Türkçe öğretim programlarında bu kademeli anlayış nispeten benimsense de bazı kazanımlar tüm seviyelerde aynı cümlelerle ek açıklamaya gerek duyulmadan verilmiştir. Örneğin “anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır” kazanımı 2017 ve 2019 öğretim programlarının tüm sınıf seviyelerinde yazma temel dil becerisi başlığında verilmiştir (bu kazanım yazma ile ilişkilendirilen tek görsel okuma kazanımıdır). 5. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler gerektiren yazılarına uygun grafik ve tablo oluşturma kazanımını gerçekleştirmelerinin 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerle aynı olamayacağı açıktır. Böyle bir durumda ilgili kazanımın “tablo ve grafik ile ilgili paragraf yazar” ya da “okuduğu metinde geçen verilerle bir tablo oluşturur” biçiminde alt sınıflara göre kademelendirilmesi gerekmektedir.

İlerleyen yıllarda Türkçe ders programlarındaki yerini arttıracak düşünülen görsel okuma becerisi sonraki bölümde öğrencilerin yukarıda sıralanan tüm görsel okuma kazanımlarından sorumlu oldukları LGS sınavları kapsamında incelenecektir.

2.4. LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAVINDA GÖRSEL OKUMA

Ülkemizde ortaokuldan sonra lise eğitimine devam edebilmek için MEB tarafından uygulanan Lise Giriş Sistemi (LGS) sınavları yapılmaktadır. Liseye giriş sınavlarının ülkemizdeki geçmişi 1955’e kadar uzanmaktadır. Anadolu liseleri ve fen liselerine öğrenci seçmek için yapılan bu sınavlarda geçmişten bu yana; sınav süresi, soru türü, soru niteliği, oturum ve soru sayısı gibi pek çok konuda değişiklik yapılarak farklı sınav sistemleri denenmiştir.

Tablo 2.19: Farklı dönemlerdeki liseye geçiş sistemleri (Güven, 2018).

Başladığı dönem	Bittiği dönem	Sınav ismi	Sınava giren öğrenci seviyesi
1954- 1955	1955-1999	Anadolu Liseleri Sınavı	5. sınıf
1999- 2000	2002- 2003	LGS	8. sınıf
2003- 2004	2006- 2007	OKS	8. sınıf
2007- 2008	2012- 2013	SBS	6. 7. ve 8. sınıflar
2013- 2014	2016- 2017	TEOG	8. sınıf
2017- 2018	-	LGS	8. sınıf

Günümüzde geçerli olan LGS sınavıyla öğrenciler; fen liseleri, anadolu liseleri, anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri ve sosyal bilimler liselerine girebilmektedir. LGS’de öğrenciler sınava girmeden de ikamet ettikleri bölgelerde sınavsız öğrenci alan liselere de yerleşebilmektedir. LGS sınavı zorunlu bir sınav değildir.

Bu bölümde lise giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının özelliklerini ve görsel okumaya dayalı soruların Türkçe soruları içerisindeki yerini belirlemek amacıyla 2017- 2018 ve 2023-2024 eğitim dönemleri arasında gerçekleştirilen sınavlar irdelenecektir.

2.4.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

LGS, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 eğitim- öğretim döneminden itibaren uygulamaya başladığı TEOG sınavının yerine geçen bir sınav sistemidir. Sistemin özellikleri şöyledir:

- “Merkezi Sınav 8. sınıf öğretim programları esas alınarak hazırlanmaktadır.
- Sabah oturumunda uygulanan sözel bölümde 50, öğlen oturumunda uygulanan sayısal bölümde ise 40 olmak üzere sınavda toplam 90 soru bulunmaktadır.
- Sözel bölümde Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil, sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testleri yer almaktadır.” (LGS YS, 2018)

Sınavdaki alt testlerin soru dağılımı ise şöyledir:

Tablo 2.20: LGS alt testlerinin soru dağılımı (LGS YS, 2018).

Bölüm	Süre	Alt Test	Soru Sayısı
Sözel Bölüm	75 dakika	Türkçe	20
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
		Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10
		Yabancı Dil	10
Sayısal Bölüm	60 dakika	Matematik	20
		Fen Bilimleri	20

LGS’de ağırlıklı standart puan hesaplanırken kullanılan ağırlık katsayıları ise şöyledir (LGS YS, 2018, syf. 11):

Tablo 2.21: LGS alt testlerinin ağırlık katsayıları (MEB LGS, 2018).

Alt Test	Ağırlık Katsayıları	Alt Test	Ağırlık Katsayıları
Türkçe	4	Yabancı Dil	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1	Matematik	4
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	Fen Bilimleri	4

LGS sınavında alt testlerden Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin ağırlıklı katsayıları ile soru sayıları diğer derslere göre yüksektir. Bu değerler Türkçe, Matematik ve Fen bilimleri derslerinin alt testlerini öğrencilerin sınav başarısında daha etkili kılmaktadır.

LGS sistemiyle birlikte öğrencilerin PISA ve TİMSS gibi sınavlarda sıkça karşılaştıkları beceri temelli sorular da sınava dahil edilmiştir. Beceri temelli sorular öğrencilerin LGS öncesi sınavlarda görmeye alışık olmadıkları ezbere dayalı olmayan yorumlama ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorulardır. LGS sınavıyla eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren bu yeni nesil sorularla öğrencilerin uluslararası sınavlarda daha başarılı olmaları hedeflenmiştir (Selçuk, 2019; PISA, 2019; PISA, 2016; PISA 2015; PISA, 2010)

LGS sınavı puan hesaplamasında önemli bir ağırlığa sahip olan Türkçe dersi sorularında da LGS sistemiyle birlikte, köklü değişiklikler yapılmıştır. Görsellerle desteklenmiş beceri temelli sorular paragraf yorumlama becerisiyle sınırlı kalan ana dil becerisini farklı boyutlara

taşımıştır. Grafik, tablo, resim, şekil gibi görsellerle bezenen Türkçe sorularıyla 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerisi olarak kabul edilip sonraki öğretim programlarında temel dil becerilerinden çıkarılan görsel okuma becerisi hiç olmadığı kadar önemli bir konuma gelmiştir. Çünkü yeni nesil soru sistemlerinin anlaşılabilmesi ve analiz edilebilmesi en başta iyi bir görsel okuma becerisi gerektirmektedir.

Sonraki bölümlerde öğrencileri LGS sınavına hazırlayan MEB tarafından yayımlanmış örnek Türkçe sorularındaki ve LGS'deki görsel okuma becerisinin kullanıldığı sorular incelenerek görsel okuma becerisinin LGS sınav sorularındaki kullanım durumuna dikkat çekilecektir.

2.4.2. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe Dersi Görsel Destekli Örnek Sorular

MEB, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminden itibaren TEOG sisteminin yerine getirilen LGS sisteminin soru niteliklerini öğrencilere tanıtmak amaçlı örnek sorular yayınlamaya başlamıştır. Sözel ve sayısal bölüm şeklinde ayrı ayrı yayımlanan soruların alt testlere dağılımı şöyledir:

Tablo 2.22: LGS sınavı alt testlere göre örnek soru dağılımları (LGS ÖS, 2018).

<i>Sözel Kitapçık Dersleri</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Sayısal Kitapçık Dersleri</i>	<i>Soru Sayısı</i>
Türkçe	10 soru	Matematik	10 soru
T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	5 soru	Fen Bilimleri	10 soru
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5 soru		
İngilizce	5 soru		

Bu bölümde MEB'in yayınladığı LGS Türkçe sorularından görsel yorumlamaya dayalı olanlar irdelenecektir:

LGS'ye yönelik örnek soruların yayınlanmaya başladığı 2017- 2018 eğitim- öğretim döneminde MEB, sayısal ve sözel olmak üzere birer örnek kitapçık yayınlamıştır. Sözel kitapçıkta görsel okuma becerisi gerektiren yalnızca bir soruya rastlanmıştır. Ağaç gövdesindeki halkalara ait bilgilerin şıklardaki tablodan seçilmesinin istendiği 1. soru sınava tablo görsel türünün dahil edilmesi bakımından önemlidir. Sonraki yıllarda yayınlanan görsel destekli örnek sorular gibi yenilenmiş Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanımını gerektirmeyen soru ve aynı yıl LGS'de çıkan görsel destekli soru şöyledir:

1. Herhangi bir ağacın gövdesinden bir kesit alınıp incelendiğinde üzerinde iç içe halkalar görülür. Halkalar, ağacın kabuk kısmından başlayarak içe doğru sıralanır. Bu halkalardan her biri, ağacın yaşadığı bir yılı göstermektedir. Dolayısıyla halkaların tamamı sayılarak ağacın yaşı öğrenilebilir. Halkalar arasındaki bölümler ise ağacın bir yılda ürettiği odun hacmini belirtir. Bu aralıkların genişliği de ağacın yetiştiği mevsim şartlarıyla ilgili bilgi verir. Aralıklar darsa o yıl kurak, geniş ise yağışlı geçmiş demektir.

Bu parçaya göre az yağış alan bölgede yetişen yaşlı bir ağacın gövdesindeki halkaların durumu aşağıdakilerden hangisinde doğru işaretlenmiştir?

	Halka Aralıkları Geniş	Halka Aralıkları Dar	Halka Sayısı Çok	Halka Sayısı Az
A)	✓			✓
B)		✓	✓	
C)		✓		✓
D)	✓		✓	

Şekil 2.32: LGS sınavı 2017- 2018 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru (LGS ÖS, 2017).

12. 19. yüzyılın ortasından itibaren büyük şehirlerde ulaşım sorun hâline gelmeye başlayınca ülkeler toplu taşımacılığa yönelmiştir. Bunun için bulunan çözümlerden biri de raylı taşımacılık yani metrodur. Dünyanın büyük şehirlerinde faaliyete geçen metro hatlarıyla ilgili bazı bilgiler şunlardır:
- İstanbul Tünel Metrosu, Budapeşte Metrosu'ndan önce hizmete girmiştir.
 - Chicago (Şikago) Metrosu'ndan önce ve sonra açılan metro hatları vardır.
 - İstanbul Tünel Metrosu açıldığında sadece bir metro hattı faaliyettedir.
 - Budapeşte Metrosu, Londra Metrosu'ndan sonra açılmıştır.

Bu bilgilere göre metro hatlarının hizmete girme tarihleri aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

	1863	1875	1892	1896
A)	Budapeşte	İstanbul Tünel	Londra	Chicago (Şikago)
B)	İstanbul Tünel	Budapeşte	Chicago (Şikago)	Londra
C)	Londra	İstanbul Tünel	Chicago (Şikago)	Budapeşte
D)	Chicago (Şikago)	Londra	İstanbul Tünel	Budapeşte

Şekil 2.33: LGS sınavı görsel destekli sınav sorusu (LGS 2018).

LGS'nin ilk sınavına yönelik örnek sorular yeni sisteme geçişin tanıtımı niteliğindedir. 2018 sınavında örnek sorulara paralel olarak yalnızca bir tane görsel destekli soru sorulmuş ve soru örnek sorunun paralelinde tablo görseli ile yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey bilişsel basamaklarında oluşturulmuştur.

2018- 2019 eğitim- öğretim döneminde MEB; Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında toplam 8 tane örnek kitapçık yayınlamıştır. Bu kitapçıkların Türkçe testlerindeki görsel destekli soruların dağılımı şöyledir:¹⁹

Tablo 2.23: LGS sınavı 2018- 2019 eğitim- öğretim dönemi görsel desteki örnek soru sayısı.(LGS ÖS 2018; LGS ÖS, 2019 Bahar)

Aylar	G.O.S.S.	Aylar	G.O.S.S.
Ekim	4	Şubat	3
Kasım	4	Mart	3
Aralık	3	Nisan	3
Ocak	3	Mayıs	3
Toplam	14	Toplam	12

Her testin 10 sorudan oluştuğu kitapçıklarda görsel yorumlama gerektiren 26 adet soru bulunmuştur. Bu 26 soru, örnek soruların % 32,5'ini oluşturmaktadır. Önceki yıla göre artan bu oran 2019 LGS sınavında görsel yorumlamaya dayalı soruların artacağını habercisi olmuştur. Nitekim 2019 LGS sınavında öğrenciler Türkçe testinde %35 oranında görsel yorumlama sorusuyla karşılaşmışlardır (LGS, 2019).

¹⁹ G.O.S.S. görsel okuma becerisinin kullanıldığı soru sayısını göstermektedir.

1. Türklerin bilinen ilk alfabesi olan Orhun alfabesinde 38 harf vardır. Bu alfabeyle oluşturulan yazılar sağdan sola okunur. Orhun alfabesinin bazı özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Ünlüler	Tüm Ünlüler ile Aynı Yazılan Ünsüzler
Orhun alfabesinde ünlüleri veren simgeler dört tanedir.	Bazı ünsüzler, hem ince hem de kalın ünsüzlerle kullanıldığında aynı şekilde yazılır.
A/E I/I O/U Ö/Ü	Ç M P Ş Z
Ünlü Uyumu Gerektiren Ünsüzler	Birleşik Sesler
Bazı ünsüzler, kalın ve ince ünlülerle birlikte kullanım durumlarına göre iki farklı simgeyle gösterilir.	Bazı semboller birden çok sesi karşılar.
İnce Ses (E, I, Ö, Ü ile)	İÇ/Çİ IK/Kİ OK/KO ÖK/KÖ
Kalın Ses (A, I, Q, U ile)	NY NG NT NÇ LT
B G D K L	Y Q ↓ F
İnce Ses (E, I, Ö, Ü ile)	NY NG NT NÇ LT
Kalın Ses (A, I, Q, U ile)	Y Q ↓ F
N R S T Y	Y Q ↓ F
İnce Ses (E, I, Ö, Ü ile)	Y Q ↓ F
Kalın Ses (A, I, Q, U ile)	Y Q ↓ F

Bu bilgilerden hareketle aşağıdakilerden hangisi "Suna, Tonguç, Bilge, Umay" isimlerinden herhangi birinin Orhun alfabesine göre yazımı değildir?

- A) D J Q >
- B) J Q > Y
- C) J Y Y I X
- D) A > Y > Q

Şekil 2.34: 2018- 2019 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2019).

2019- 2020 eğitim- öğretim döneminde MEB bir önceki yıldan farklı olarak Mayıs ayında iki adet örnek soru kitapçığı yayınlamıştır. 9 kitapçıkta Türkiye testlerinde karşılaşılan görsel destekli soruların aylara göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 2.24: LGS sınavı 2019- 2020 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS 2019a; LGS ÖS 2020)

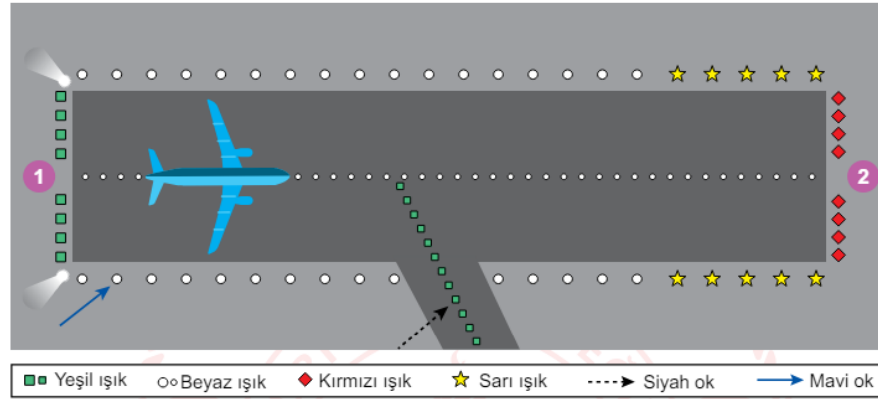
Aylar	G.O.S.S.	Aylar	G.O.S.S.
Ekim	1	Mart	0
Kasım	4	Nisan 1	2
Aralık	2	Nisan 2	2
Ocak	1	Mayıs 1	2

Tablo 2.24 (devam):

Şubat	3	Mayıs 2	4
Toplam	11	Toplam	10

Türkçe testi genelinde %21,1 oranıyla 2019-2020 örnek soru kitapçıklarındaki görsel yorumlama soruları bir önceki yıla göre daha azdır (önceki yıl bu oran % 32, 5 tir). Öğrenciler 2020 Haziran ayında yapılan LGS sınavında %25 oranında görsel içerikli yorumlama sorusuyla karşılaşmışlardır. Önceki yıla göre LGS’de karşılaşılan görsel içerikli soru oranı azalsa da bu oran dönem içinde yayımlanan örnek kitapçıklardaki ilgili soru oranlarıyla paralellik arz etmektedir.

5. Bir uçak pistinde birbirinden farklı renklerde birçok ışık bulunur. Bu ışıklar pilota ne yapması gerektiği ve pistin durumu hakkında bilgi verir. Örneğin pistin başlangıcında bulunan dörtlü iki grup yeşil ışık, pistin uçağın inişi için müsait olduğunu belirtir. Pistin ortasındaki beyaz ışıklar, uçağın pistte doğru konumda olup olmadığını belirtir. Uçağın gövdesi tam olarak bu ışıkların üstünde olmalıdır. Pistin ortasından sağa ayrılan yeşil ışıklar iniş yapan uçağın yolcu indireceği alana gideceği yolu gösterir. Dörtlü, iki grup kırmızı ışık, pistin sonunu haber verir. Pistin kenarlarında beyaz ve sarı renkli ışıklar bulunur. Beyaz ışıklar, pistin kullanılabilir kısımlarını; sarı ışıklar ise pistin sonuna 600 metre kaldığını ifade eder. Eğer uçak kalkıyorsa bu sarı ışıklardan önce yerle temasını kesmelidir. İniş yapıyorsa da bu ışıklara gelmeden durmuş olmalıdır.



Yukarıdaki metne göre bu görseldeki pist ve uçakla ilgili,

- Uçağın kalktığı varsayılırsa havalanmasına 600 metre kalmıştır.
- İniş yaptığı varsayılırsa uçak, siyah ok ile gösterilen rotayı takip etmelidir.
- 1 numaralı ışıklar, pistin iniş için müsait olduğunu, 2 numaralı ışıklar pistin sonunu belirtir.
- Mavi ok ile belirtilen ışıklar, uçağın yolcu indirebileceği alanları gösterir.

İfadelerinden hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I. B) I ve IV. C) II ve III. D) III ve IV.

Şekil 2.35: 2019- 2020 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2020).

2020- 2021 eğitim- öğretim döneminde LGS sınavına hazırlık olarak yayımlanan örnek soru kitapçıkları önceki iki dönemden farklı olarak Ekim ve Kasım aylarında yayımlanmamıştır. Pandemi nedeniyle 2021 Mart ayına kadar eğitimlerine uzaktan devam eden öğrencilerin ilgili kitapçıklarda karşılaştıkları görsel yorumlamaya dayalı soruların aylara göre dağılımı şöyledir:

Tablo 2.25: LGS sınavı 2020- 2021 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS, 2020a; LGS ÖS, 2021)

Aylar	G.O.S.S.	Aylar	G.O.S.S.
Aralık	1	Mart	2
Ocak	2	Nisan	1
Şubat	1	Mayıs	2
Toplam	4	Toplam	5

2020- 2021 eğitim- öğretim döneminde yayınlanan örnek soruların % 15'i görsel içeriklerle tasarlanmıştır. Diğer yıllardaki görsel okuma becerisine dayalı soruların oranlarıyla karşılaştırıldığında görsel okuma bu yılki örnek soru kitapçıklarında daha az yer almıştır. Aynı yıl uygulanan sınavda soruların %15'inin görsel içeriklerle hazırlanması ise örnek sorularla sınav sorularındaki görsel okuma becerisine dayalı soru oranlarının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

1.

Malzemesi, desenleri, üretim ve kullanım şekliyle kendine has özellikler taşıyan Anadolu kilimleri; sanatsal ve duygusal mesajları ile toplumun kültürel ve psikolojik birikimleridir. Bu kilimlerde yer alan her motifte yaşanmışlığın izleri vardır. Anadolu insanı, kullandığı motiflerin sembolik anlamları ile sessiz bir iletişim dili oluşturmuştur. Bu dilde "koç boynuzu motifi" bereketi, kahramanlığı ve gücü; "kuş" bilgeliği, zeki ve çevik düşüncüyü; "hayat ağacı" ölümden sonraki hayatı; "su yolu" bedensel ve ruhsal yenilenmeyi; "göz" fikrî konulardaki algının yüksekliğini temsil eder. Aşağıda bu motiflerin görselleri verilmiştir.



Koç boynuzu



Su yolu



Kuş



Göz



Hayat ağacı

Bu metne göre,

Bağdat'ın kapısını Genç Osman açtı
Gören düşmanların tedbiri şaşıtı
Kelle koltukta üç gün savaştı
Cennet-i âlâya göçtü Genç Osman

dizelerini oluşturan şair, Genç Osman'ı şiirle değil de kilimle anlatsaydı kiliminde aşağıdakilerin hangisinde verilen motifleri kullanması beklenirdi?

- A)  
- B)  
- C)  
- D)  

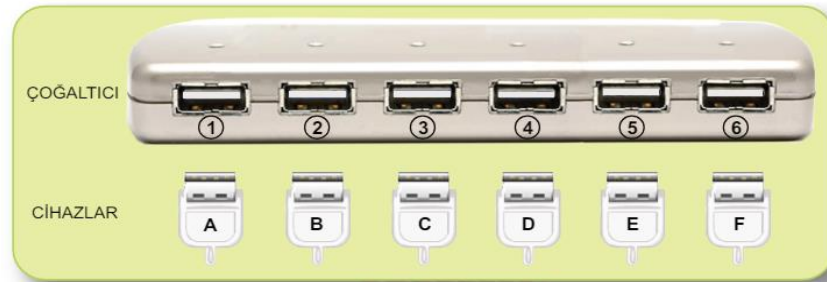
Şekil 2.36: 2020- 2021 eğitim-öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS 2021).

2021- 2022 eğitim- öğretim döneminde yayımlanan örnek sorular Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında olmak üzere sekiz kitapçıkta yayınlanmış, görsel okuma becerisinin ölçüldüğü sorular bu dönemde tüm örnek soruların %22,5'ini oluşturmuştur. Bu oran bir önceki döneme göre görsel okuma sorularının lise giriş sınavında daha fazla yer alacağını habercisi olmuştur. Nitekim 2022 LGS sınavında öğrenciler Türkçe testinde % 20 oranında görsel okuma sorusu cevaplamışlardır (LGS, 2022; LGS ÖS 2021a; LGS ÖS, 2022).

Tablo 2.26: LGS sınavı 2021- 2022 eğitim- öğretim dönemi görsel destekli örnek soru sayısı (LGS ÖS 2021a, LGS ÖS 2022).

Aylar	G.O.S.S.	Aylar	G.O.S.S.
Ekim	3	Şubat	2
Kasım	2	Mart	1
Aralık	1	Nisan	3
Ocak	3	Mayıs	3
Toplam	9	Toplam	9

7. A, B, C, D, E ve F cihazlarını aynı anda bilgisayara bağlamak için aşağıdaki çoğaltıcı kullanılmıştır. Bu çoğaltıcıda numaralanmış girişlerin ikisi siyah, dördü mavi renktedir ve aynı renk girişler yan yana sıralanmıştır.



Cihazlar ve bağlandıkları girişlerle ilgili şunlar bilinmektedir:

- A ve D cihazları farklı renkteki girişlere yan yana bağlanmıştır.
- B ve E cihazları aynı renkteki girişlere bağlanmıştır.
- C cihazı 3 numaralı mavi girişe bağlanmıştır.
- F ile A cihazının girişleri yan yana değildir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- A) A cihazı 1 numaralı siyah girişe bağlanmıştır.
- B) D cihazı 4 numaralı mavi girişe bağlanmıştır.
- C) E cihazı 2 numaralı mavi girişe bağlanmıştır.
- D) F cihazı 6 numaralı siyah girişe bağlanmıştır.

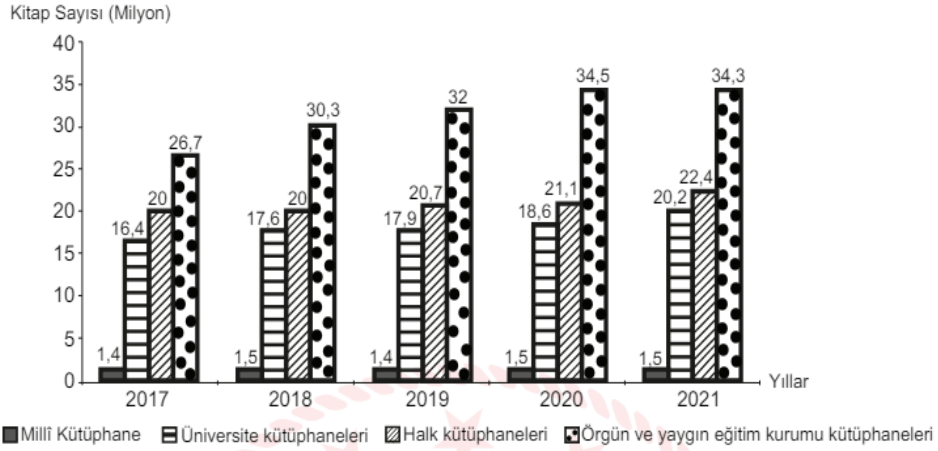
Şekil 2.37: 2021- 2022 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2022).

2022- 2023 eğitim- öğretim döneminde örnek sorular Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında olmak üzere sekiz kitapçıkta yayınlanmıştır. Örnek sorular içerisindeki görsel okuma sorularının yüzdesi 16,25 ile geçen döneme göre daha azdır (LGS ÖS, 2022a; LGS ÖS, 2023).

Tablo 2.27: LGS sınavı 2022- 2023 eğitim- öğretim dönemi görsel desteki örnek soru sayısı(LGS ÖS, 2022a; LGS ÖS, 2023).

Aylar	G.O.S.S.	Aylar	G.O.S.S.
Ekim	2	Şubat	2
Kasım	1	Mart	2
Aralık	1	Nisan	2
Ocak	1	Mayıs	2
Toplam	5	Toplam	8

7. Aşağıdaki grafikte Türkiye'deki üç farklı kütüphane türü ile Millî Kütüphanede 2017-2021 yılları arasında bulunan kitap sayıları verilmiştir.



Bu grafikten aşağıdakilerin hangisine ulaşamaz?

- A) 2017 ve 2018 yılında halk kütüphanelerinde bulunan kitapların sayısı aynıdır.
- B) Örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanelerindeki kitap sayısı, verilen yıllarda diğer kütüphane türlerinin her birindeki kitap sayısından fazladır.
- C) Üniversite kütüphanelerindeki kitap sayısı 2018-2021 yılları arasında her yıl bir önceki yıla göre artış göstermiştir.
- D) Millî Kütüphanedeki kitap sayısında, 2020 yılında bir önceki yıla göre azalma olmuştur.

Şekil 2.38: 2022- 2023 eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS,2023).

2023- 2024 eğitim-öğretim döneminde öğrencileri LGS'ye hazırlamak için I. Dönem 1, II. Dönem 2 tane olmak üzere 1. Dönem Sözel Bölüm ve 2. Dönem Sözel Bölüm başlıklarında kitapçıklar yayımlanmıştır. Toplamda 30 soru barındıran hazırlık kitapçıklarında geçen yıla

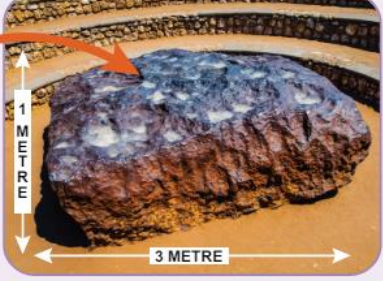
oranla daha az örnek soruya yer verilmiştir. %20 oranında görsel destekli soru barındıran kitapçıklar bir önceki yıla göre görsel okuma becerisi sorularına daha fazla yer vermiştir.²⁰

4.

Dünyada Bilinen En Büyük Tek Parça Gök Taşı:

Hoba Gök Taşı





Namibya'nın kuzeyinde yer alan Grootfontein kasabası yakınlarındaki Hoba, dünyaya düşmüş gök cisimleri arasında en iyi korunmuş olanlardan birine ev sahipliği yapıyor.

Gök Taşının Yapısındaki Bazı Maddeler

%80	DEMİR
%16	NİKEL
%0,76	KOBALT

- 60 ton ağırlığındaki gök taşının, Namibya'ya 80 bin yıl önce düştüğü tahmin ediliyor.
- 1920 yılında bir tarlada tesadüfen bulundu.
- Bileşenlerinden ötürü her zaman aynı sıcaklığı muhafaza ediyor.

Bu bilgilendirici görselde sözü edilen gök taşı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Keşfedilmesinde bilinçli bir çaba söz konusu değildir.
 B) Düştüğü bölgenin ikliminden dolayı zarar görmemiştir.
 C) Bulunduğu yere başka bir ülkeden getirilmiştir.
 D) Dünyada keşfedilen ilk gök taşıdır.

Şekil 2.39: 2022- eğitim- öğretim dönemi LGS sınavına hazırlık soru örneği (LGS ÖS, 2023a).

Tablo 2.28: LGS sınavı 2023- 2024 eğitim- öğretim dönemi görsel desteki örnek soru sayısı (LGS ÖS, 2023a; LGS ÖS, 2024).

Kitapçıklar	G.O.S.S.
I. Dönem Sözel Bölüm	2
II. Dönem Sözel Bölüm 1	2
II. Dönem Sözel Bölüm 2	2
Toplam	6

²⁰ LGS 2023-2024 Türkçe testi görsel okuma örnek soru oranları bu araştırmanın çalışma takvimine uymamasından dolayı LGS 2024 sınavındaki Türkçe testi görsel okuma sorularının oranlarıyla kıyaslanamamıştır.

2.5. LİSE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAVI TÜRKÇE DERSİ GÖRSEL DESTEKLİ SORULAR

Çalışmanın bu bölümünde 2018 yılından itibaren uygulanan LGS sınavlarındaki görsel destekli Türkçe testi soruları, sorulardaki görsel türleri ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yer aldığı bilişsel basamaklar incelenecektir.

2.5.1. 2018 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

LGS sınav sisteminin uygulanmaya başlandığı 2018 yılında Türkçe sorularından bir tanesinde öğrencilerden dünyanın büyük şehirlerinde faaliyete geçen metro hatlarının açılış zamanlarına yönelik bilgilerden yararlanarak öncelik sırasına göre tarih tablosunu yorumlamaları istenmiştir (LGS, 2018). Önceki yıllarda TEOG sistemiyle yapılan 2013-2017 yılları arasındaki ortaöğretime geçiş sınavlarında bu cinsten görsel içerikli sorulara rastlanılmamıştır. LGS sınavının ilk uygulaması olan 2018 sınavı barındırdığı bu soruyla hem beceri temelli hem de görsel destekli soru düzenine bir geçiş niteliği taşımaktadır. Soru bu geçişe uygun olarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey becerilerinden *anlama* düzeyinde oluşturulmuştur.

12. 19. yüzyılın ortasından itibaren büyük şehirlerde ulaşım sorun hâline gelmeye başlayınca ülkeler toplu taşımacılığa yönelmiştir. Bunun için bulunan çözümlerden biri de raylı taşımacılık yani metrodur. Dünyanın büyük şehirlerinde faaliyete geçen metro hatlarıyla ilgili bazı bilgiler şunlardır:

- İstanbul Tünel Metrosu, Budapeşte Metrosu'ndan önce hizmete girmiştir.
- Chicago (Şikago) Metrosu'ndan önce ve sonra açılan metro hatları vardır.
- İstanbul Tünel Metrosu açıldığında sadece bir metro hattı faaliyettedir.
- Budapeşte Metrosu, Londra Metrosu'ndan sonra açılmıştır.

Bu bilgilere göre metro hatlarının hizmete girme tarihleri aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

	1863	1875	1892	1896
A)	Budapeşte	İstanbul Tünel	Londra	Chicago (Şikago)
B)	İstanbul Tünel	Budapeşte	Chicago (Şikago)	Londra
C)	Londra	İstanbul Tünel	Chicago (Şikago)	Budapeşte
D)	Chicago (Şikago)	Londra	İstanbul Tünel	Budapeşte

Şekil 2.40: 2018 LGS sınavı görsel destekli Türkçe testi sorusu (LGS, 2018).

2.5.2. 2019 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

2019 yılı LGS sınavında Türkçe testi sorularında yedi adet görsel içerikli üst düzey beceri sorusuna rastlanmıştır (LGS, 2019). Soruların görsel türlerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.29: 2019 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2019).

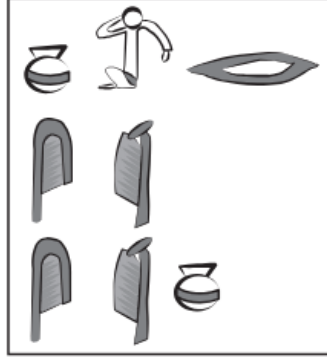
Görsel Türü	Soru Sayısı	%
Resim	4	20
Tablo	2	10
Grafik	1	5
Toplam	7	35

2019 LGS sınavında önceki sınava göre görsel içerikli beceri soru sayısının arttırıldığı görülmektedir. Görsel destekli beceri sorularındaki bu artış ilgili sorulara alışık olmayan öğrencilerin sınav istatistiklerine de yansımıştır. 2018 LGS sınavında öğrencilerin Türkçe dersi ham puan ortalaması 16, 48 iken, 2019’da bu oran 9, 45’e düşmüştür (LGS YS, 2018; LGS YS, 2019). Bunda görsel destekli soruların yanı sıra test genelinde soru zorluk düzeyinin arttırılmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Örneğin A kitapçığında yer alan beşinci soruda mağara duvarlarına çizilen şekillerden yola çıkılarak şıklardaki şiirlerden hangisinin sembollere uyum sağladığı sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerden görseli anlamlandırmalarının yanı sıra, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak görselin metne dönüştürülmüş halini de belirlemeleri beklenmiştir (LGS, 2019).

2019 LGS sınavıyla birlikte öğrencilerin genellikle sayısal derslerde görmeye alışık oldukları grafikler de Türkçe testine dahil edilmiştir. Sınavın A kitapçığının 17. sorusunda öğrencilerden grafikteki sayısal verileri yorumlayarak bahsedilen, *Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı*’nın önceki yıla ait verilerini bulmaları istenmiştir (LGS, 2019).

5.

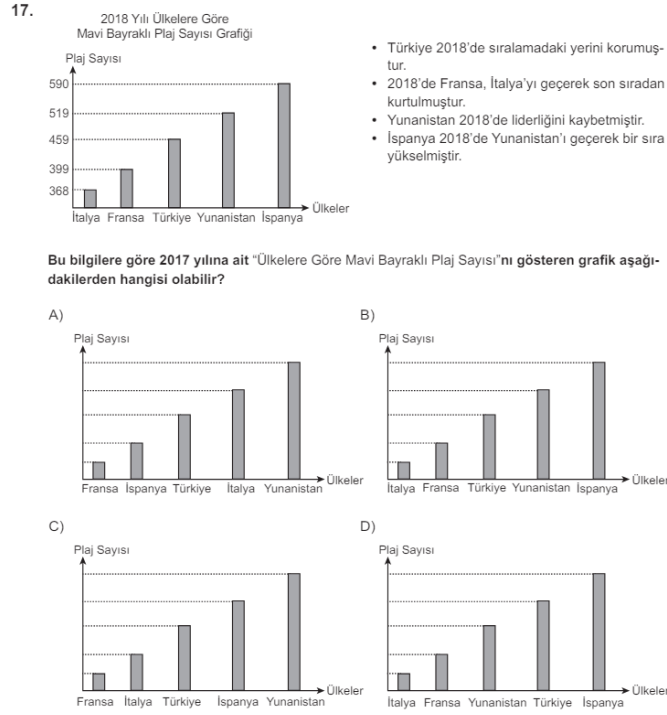


Bilim insanları, tarihî mağaralardan birinin duvarında yukarıdaki şekilleri buluyorlar. Bu şekillerin bilinmeyen bir yazı sistemi olduğuna karar veriyorlar. Bu yazı sisteminde her şeklin bir sözcük olduğu ve sözcüklerin soldan sağa dizildiği sonucuna varıyorlar.

Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembollerin düzenine uygun yazılmıştır?

- A) Bu bir türkü
Toprak çanaklarda
Güneşi içenlerin türküsü
- B) Görmek koklamak hissetmek
Alabildiğine koşmak
Alabildiğine koşmak gökyüzüne
- C) Kuşlar kanat çırpıyor
Süzülüyor gökyüzünde
Gökyüzünde süzülüyor kuşlar
- D) Sözlerin özlem kokulu
Beni yüreklendirir
Beni yüreklendirir sözlerin

Şekil 2.41: LGS 2019 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 1 (LGS, 2019).



Şekil 2.42: LGS 2019 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 2 (LGS, 2019).

2019 LGS sınavındaki görsel destekli soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri düzeyine göre seviyesi şöyledir:

Tablo 2.30: 2019 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2019).

sorular	BTBBD	sorular	BTBBD
A kitapçığı 4. soru	uygulama	A kitapçığı 18. soru	anlama
A kitapçığı 5. soru	çözümleme	A kitapçığı 19. soru	anlama
A kitapçığı 7. soru	Anlama	A kitapçığı 20. soru	uygulama
A kitapçığı 17. soru	çözümleme		

Tablodaki üst düzey bilişsel basamaklarda yer alan sorular sonraki yıllarda yapılacak olan sınavların zorluk düzeyinin artacağını bir göstergesi olmuştur.

2.5.3. 2020 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

2020'de yapılan LGS sınavında öğrenciler Türkçe testinde beş adet görsel destekli soru ile karşılaşmışlardır. 2020 yılında bir önceki yıla göre ilgili soruların azaldığı görülmektedir. Pandemi koşulları nedeniyle yalnızca birinci dönem konularının sorulduğu sınavda, öğrencilerin Türkçe dersi ham puan ortalaması 7, 44 ile bir önceki yıl uygulanan sınavdan daha düşük çıkmıştır (2019 LGS'de Türkçe testi ham puan ortalaması 9,45'tir.) (LGS YS, 2020) Bunda bir önceki yılki sınava göre Türkçe testindeki bazı soruların ayırt edicilik

düzeyinin yüksek olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sınavda yer alan soruların görsel çeşitlerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.31: 2020 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2020).

Görsel Türü	Soru Sayısı	%
illüstrasyon	2	10
Tablo	2	10
Grafik	1	5
Toplam	5	25

Sınavda üst düzey anlamlandırma ve yorumlama becerisi gerektiren görsel destekli sorulardan birinde öğrencilerden çarklarla kurgulanan şifrenin mantığını çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin sınırlandırmış bir zaman diliminde görsellerdeki ilişkiyi çözebilmelerinin üst düzey dikkat ve muhakeme gerektirdiği açıktır. Bu gibi sorularda görüldüğü gibi Türkçe sorularında artık paragraf yorumlamanın ötesinde yetkinlikler ölçülmeye başlanmıştır. Buna örnek olarak yine aynı sınavda çıkan illerin plaka kodlarıyla ilgili soru verilebilir. Bu soruda öğrencilerden 1962 yılında uygulanan yönetmeliğe göre Türkiye'nin şehirlerine verilen plaka kodlarına yönelik öncelik-sonralık mantığını kurmaları istenmiştir. Tablo yorumlama ve ilişkilendirme becerilerinin ölçüldüğü bu sorunun çözümü ileri dikkat gerektirmektedir (LGS, 2020).

10. Türkiye'de taşıt plaka kodları, 27 Eylül 1962 tarihinde yayımlanan yönetmelikle düzenlenmiştir. Bu tarihte il niteliğinde bulunan 67 şehre alfabetik sıraya göre taşıt plaka kodları verilmiştir. Bu tarihten sonra farklı zamanlarda il olan şehirlere de taşıt plaka kodu verilmiştir.

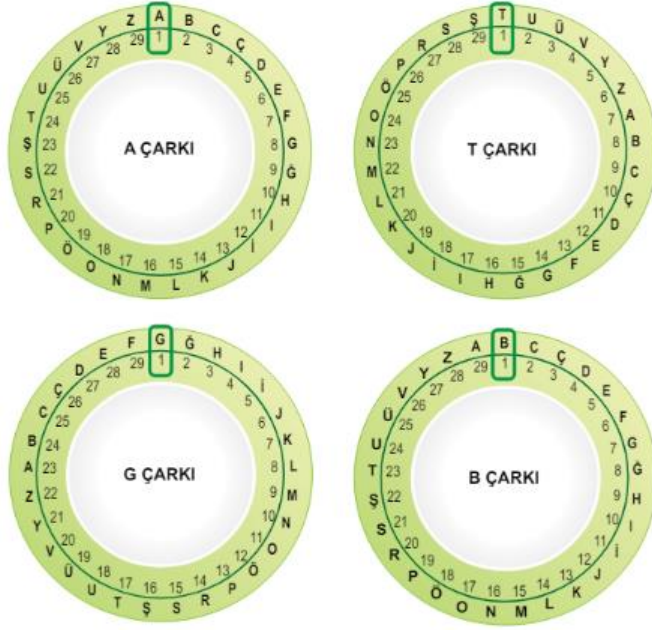
İLLERİN PLAKA KODLARI TABLOSU									
01 Adana	11 Bilecik	21 Diyarbakır	31 Hatay	41 Kocaeli	51 Niğde	61 Trabzon	71 Kırıkkale	81 Düzce	
02 Adıyaman	12 Bingöl	22 Edirne	32 Isparta	42 Konya	52 Ordu	62 Tunceli	72 Batman		
03 Afyon	13 Bitlis	23 Elazığ	33 İçel	43 Kütahya	53 Rize	63 Şanlıurfa	73 Şırnak		
04 Ağrı	14 Bolu	24 Erzincan	34 İstanbul	44 Malatya	54 Sakarya	64 Uşak	74 Bartın		
05 Amasya	15 Burdur	25 Erzurum	35 İzmir	45 Manisa	55 Samsun	65 Van	75 Ardahan		
06 Ankara	16 Bursa	26 Eskişehir	36 Kars	46 Kahramanmaraş	56 Siirt	66 Yozgat	76 Iğdır		
07 Antalya	17 Çanakkale	27 Gaziantep	37 Kastamonu	47 Mardin	57 Sinop	67 Zonguldak	77 Yalova		
08 Artvin	18 Çankırı	28 Giresun	38 Kayseri	48 Muğla	58 Sivas	68 Aksaray	78 Karabük		
09 Aydın	19 Çorum	29 Gümüşhane	39 Kırklareli	49 Muş	59 Tekirdağ	69 Bayburt	79 Kilis		
10 Balıkesir	20 Denizli	30 Hakkâri	40 Kırşehir	50 Nevşehir	60 Tokat	70 Karaman	80 Osmaniye		

Bu bilgilerden aşağıdakilerin hangisine ulaşamaz?

- A) Ardahan, Eskişehir'den sonra il olmuştur.
 B) Şanlıurfa'ya "Şanlı" unvanı 27 Eylül 1962'den sonra verilmiştir.
 C) Gaziantep "Gazi" unvanını 27 Eylül 1962'deki düzenlemeden önce almıştır.
 D) Bursa, Manisa'dan önce il olmuştur.

Şekil 2.43: LGS 2020 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 1 (LGS, 2020).

15. Görsellerde bir şifreleme sistemine ait çarklar verilmiştir.



Üç harflik bu şifreleme sisteminde, yazılacak sözcüklerin harfleri için önce A çarkından harfin numarası bulunur; sonra sözcüğün birinci harfi için T, ikinci harfi için G, üçüncü harfi için B çarkından o numaraya karşılık gelen harf yazılır. Üçten fazla harfli olan sözcüklerde ise döngü aynı şekilde devam ettirilir.

Buna göre "VATAN" sözcüğünün bu şifreleme sistemindeki karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) RGUTT B) RGUGT C) RTGTU D) RTGGU

Şekil 2.44: LGS 2020 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek sorusu 2 (LGS, 2020).

Sınavdaki tüm görsel destekli soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri düzeyine göre seviyesi ise şöyledir:

Tablo 2.32: 2020 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2020).

Sorular	BTBBD
A kitapçığı 6. soru	uygulama
A kitapçığı 7. soru	anlama
A kitapçığı 10. soru	çözümleme
A kitapçığı 15. soru	uygulama
A kitapçığı 16. soru	çözümleme

2.5.4. 2021 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

2021 yılında uygulanan LGS sınavında öğrenciler Türkçe testi genelinde 3 adet görsel okuma becerisi gerektiren soru ile karşılaşmışlardır. Bu sayı (%15) geçen yıla göre (%25) oldukça düşüktür.

19. 1840 kişiyle yapılan bir ankette yer alan sorular ve bu sorulara verilen cevapların dağılımı tablolarda gösterilmiştir.

1. Hangi yaş aralığındasınız?	Kişi sayısı
21-30	540
31-40	410
41-50	330
51-60	300
61-70	260
Toplam	1840

2. Yemek yapmayı kimden öğrendiniz?	Kişi sayısı
Aile büyüklerinden	620
Televizyondan	220
İnternette	450
Yemek kitaplarından	180
Kendim	280
Yemek yapmayı bilmiyorum.	90
Toplam	1840

3. Ne sıklıkla yemek yaparsınız?	Kişi sayısı
Hiç yapmıyorum.	280
Nadiren yapıyorum.	350
Ara sıra yapıyorum.	180
Sık sık yapıyorum.	410
Her zaman yapıyorum.	620
Toplam	1840

Bu anket uygulamasına göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- A) "Her zaman yapıyorum." cevabını verenler yemek yapmayı aile büyüklerinden öğrenmiştir.
 B) Yaş ilerledikçe yemek yapan kişi sayısı azalmaktadır.
 C) 330 kişi, yemek yapmayı 41-50 yaş aralığında öğrenmiştir.
 D) Yemek yapmayı öğrenmiş kişilerden "Hiç yapmıyorum." cevabını verenler vardır.

Şekil 2.45: LGS 2021 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi gerektiren soru örneği (LGS, 2021).

Sınavda çıkan üç sorunun görsel türlerine göre dağılımı şöyledir:

Tablo 2.33: 2021 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2021).

Görsel Türü	Soru Sayısı	%
illüstrasyon	1	5
tablo	1	5
grafik	1	5
toplam	3	15

Bu yılki sınavda öğrenciler görsel okuma kapsamında çizgi grafiği, anket tablosu ve bir kasa için oluşturulan şifre mekanizmasını yorumladıkları sorularla karşılaşmışlardır. Bu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi ise şöyledir:

Tablo 2.34: 2021 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2021).

Sorular	BTBBD
A kitapçığı 18. soru	anlama
A kitapçığı 19. soru	anlama
A kitapçığı 20. soru	uygulama

2021 yılında uygulanan LGS sınavında doğru cevap sayısının en fazla olduğu alt test 9,41 netle Türkçe testi çıkmıştır (LGS YS, 2021). Görsel okuma becerisi sorularının oran olarak azaltıldığı bu sınavın üst düzey görsel okuma sorularının daha fazla oranla sorulduğu önceki yıllardaki sınavlara göre öğrencilere daha kolay geldiği söylenebilir.

2.5.5. 2022 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

2022 LGS sınavında öğrenciler önceki yıla göre sınavda bir tane fazla görsel okuma sorusuyla karşılaşmıştır. Bu yıl öğrencilerin Türkçe net ortamları ise geçen yıla oranla daha düşüktür. LGS sınavında Türkçe testi doğru cevap ortalaması 9,22 ile fen bilimleri alt testi doğru cevap ortalamasının altında kalmıştır (LGS YS 2022)²¹. Bu ortalamalar bu yılki sınavın Türkçe testinin öğrencileri geçen yıla oranla zorladığı kanısı uyandırmaktadır. Sınavdaki sorulardan seçilen örnek sorular ve tüm görsel destekli soruların görsel çeşitleri şöyledir:

Tablo 2.35: 2022 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2022).

Görsel Türü	Soru Sayısı	%
illüstrasyon	1	5
tablo	2	10
grafik	1	5
toplam	4	20

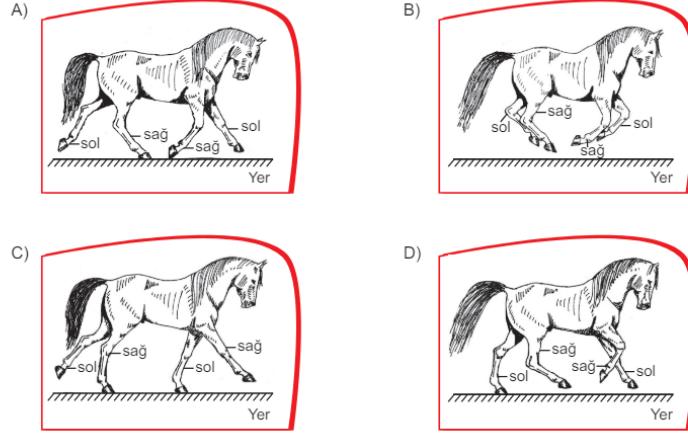
²¹ Önceki LGS sınavlarında fen bilgisi testi ortalamaları Türkçe testinden azdır.

9. Atların çeşitli yürüyüş biçimleri vardır. Birçok at ırkı doğuştan gelen yetenekle tırs, rahvan, adeta, kenter ve dörtlal olarak adlandırılan biçimlerde yürüyebilir. Kenter yürüyüşünde atın ayak hareketlerinin aşamaları şunlardır:

1. **aşama:** Arka ayaklardan biri, örneğin sol arka ayak, yere basar ve atı öne doğru iter. Bu sırada diğer üç ayak havadadır ve ileri doğru hamle yapar.
2. **aşama:** Sağ arka ve çaprazındaki ayak yere basar, bu sırada diğer ayaklar havadadır.
3. **aşama:** Ön sağ ayak yere değerken çaprazındaki ayak yere basmaktadır.
4. **aşama:** At kısa bir süreliğine de olsa havada asılı kalır. Bu sırada atın ayakları uzatılmış vaziyette değil, bükülü vaziyettedir.

Bu hareketler aynı döngüyle devam eder.

Buna göre, aşağıdaki görsellerden hangisi "kenter yürüyüşü"nın numaralanmış aşamalarından herhangi birine **ait** olamaz?



Şekil 2.46: LGS 2022 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 1 (LGS, 2022).

16. Aşağıdaki tabloda Ege ve Marmara bölgelerimizde yer alan bazı illerimizdeki "İyi Tarım Uygulamaları" ile ilgili veriler bulunmaktadır.

Bölge	İller	Üretici Sayısı	Üretim Alanı (dönüm)	Ürün Miktarı (ton)
Ege Bölgesi	Afyonkarahisar	57	9.516	85 bin
	Aydın	427	43.534	93 bin
	Denizli	300	32.060	45 bin
	İzmir	452	66.372	251 bin
	Toplam	1.236	151.482	474 bin
Marmara Bölgesi	Bursa	109	68.547	143 bin
	Çanakkale	132	46.351	55 bin
	Edirne	159	96.483	77 bin
	İstanbul	3	164	9 bin
	Toplam	403	211.545	284 bin

Bu tablodan,

- I. Marmara Bölgesi'nde, Ege Bölgesi'ne göre üretici başına düşen üretim alanı daha büyüktür.
- II. Marmara Bölgesi'ndeki illerde üretim alanı ne kadar büyükse ürün miktarı o kadar fazladır.
- III. Ege Bölgesi'nde dönüm başına düşen ürün miktarı, Marmara Bölgesi'nden daha fazladır.

yargılarından hangileri çıkarılabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III

Şekil 2.47: LGS 2022 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 2 (LGS, 2022).

2022 yılında atların farklı yürüyüş biçimlerinin anlatıldığı soruda öğrencilerin atların bacaklarının aldığı biçimden kenter at yürüyüşünü yorumlamaları istenmiştir. “İyi Tarım Uygulamaları” başlıklı veri tablosunda da öğrencilerin konuyla ilgili sayısal verileri yorumlamaları beklenmiştir. Sınavın bu sorusu öğrencilerin matematiksel işlem yapmalarını gerektirmektedir (LGS, 2022).

Sınavda çıkan görsel destekli soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.36: 2022 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2022).

Sorular	BTBBD
A kitapçığı 7. soru	anlama
A kitapçığı 9. soru	çözümleme
A kitapçığı 15. soru	çözümleme
A kitapçığı 15. soru	anlama

2.5.6. 2023 Lise Geçiş Sistemi (LGS) Görsel Destekli Türkçe Testi Soruları

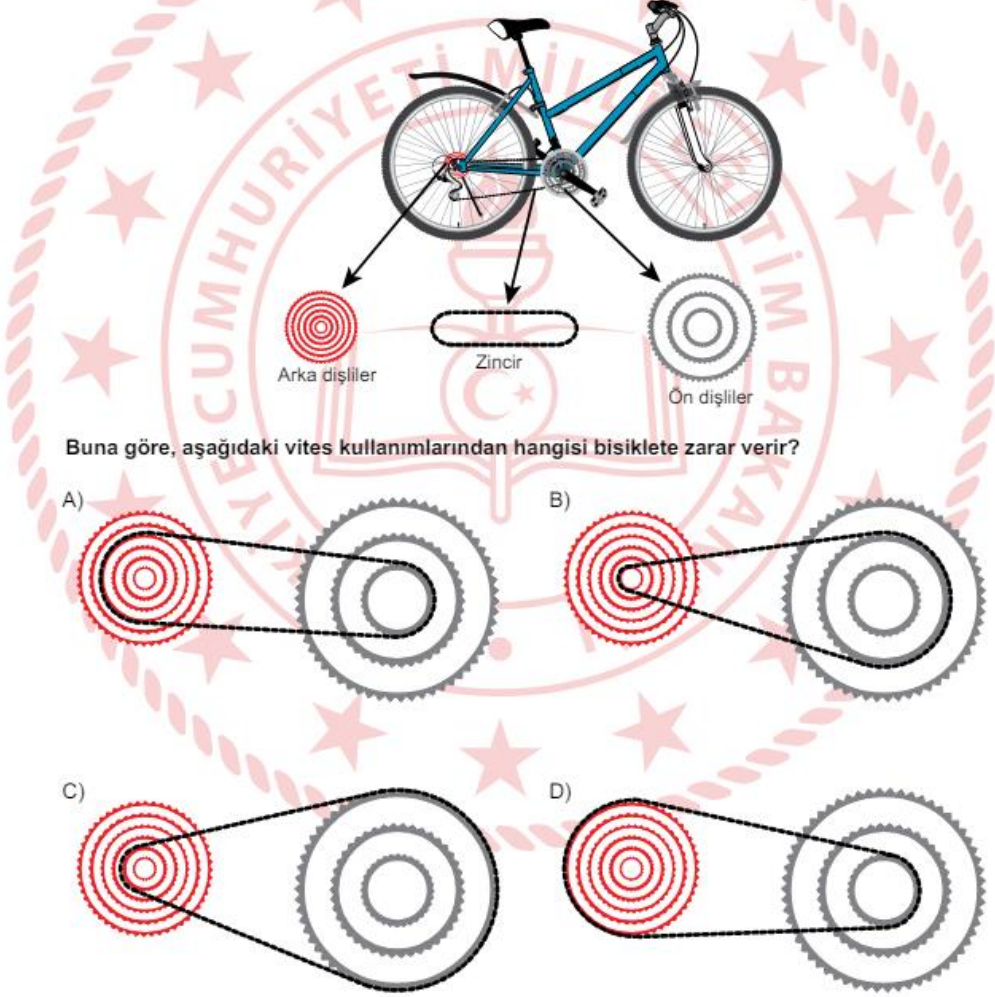
2023 LGS Türkçe testi ortalaması 9,99 ile 2019 yılından bu yana alınan en yüksek Türkçe testi ortalamasıdır (LGS YS, 2023). Bu sene görsel içerikli sorular tüm soruların %20’sini oluşturmuştur. Bu oran bir önceki yıllara aynıdır. LGS sınavı bu sene öğrencilere kolay gelmiştir. Görsel içerikli sorulardaki görsel çeşitleri ve bu yılki sınava ait örnek sorular şöyledir:

Tablo 2.37: 2023 LGS sınavı görsel okuma becerisi sorularında kullanılan görsel türleri ve oranları (LGS, 2023).

Görsel Türü	Soru Sayısı	%
illüstrasyon	1	5
tablo	2	10
grafik	1	5
toplam	4	20

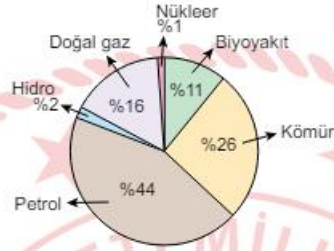
15. Bisiklet vites kullanımında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri, zincirin doğru konumda olmasıdır. Zincirin yanlış konumda kullanılarak bisiklete zarar vermemesi için;

- zincir, ön dişlilerin en küçük dişlisinden arka dişlilerin en büyük üç dişlisinden birinde,
- zincir, ön dişlilerin en küçük dişlisinin bir büyüğündeyken arka dişlilerin en büyük ve en küçük hariç diğer tüm dişlilerinden birinde,
- zincir, ön dişlilerin en büyük dişlisindeyken arka dişlilerin en küçük dişlisi veya en küçükten bir büyük dişlisinde olmalıdır.



Şekil 2.48: LGS 2023 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 1 (LGS, 2023).

16. Bir ülkenin 1971 yılına ait toplam enerji üretiminin kaynaklara göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

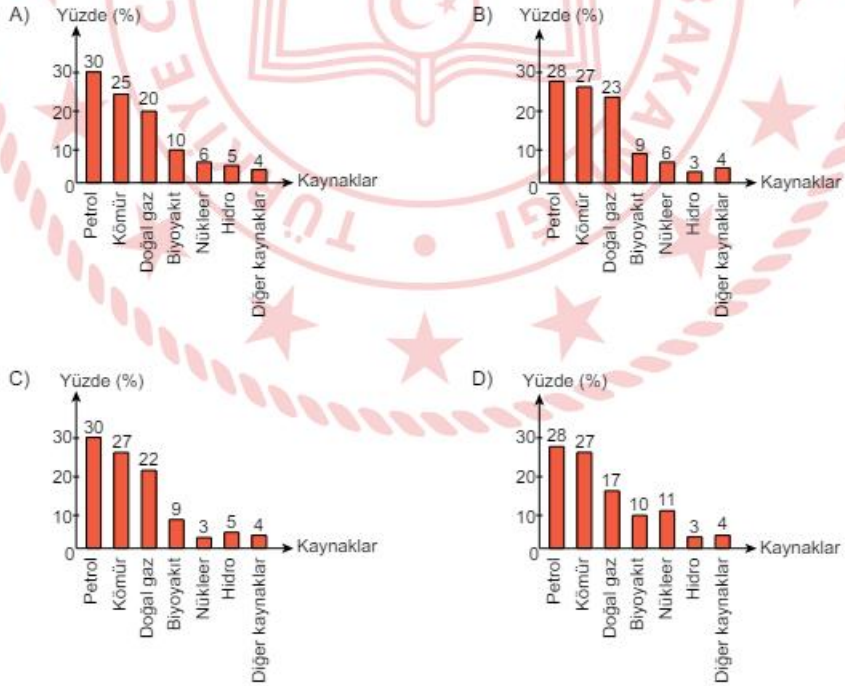


1971 yılı ve 2018 yılı karşılaştırıldığında 2018 yılına ait toplam enerji üretiminin kaynaklara göre dağılım grafiğine %4 oranında "diğer kaynaklar" verisi eklenmiştir.

Ayrıca yüzde olarak;

- petrolün oranı azalırken birinci sıradaki yeri sabit kalmıştır.
- doğal gazın ve kömürün oranı artmış ancak sıralamadaki yerleri aynı kalmıştır.
- hem hidronun hem de nükleerin oranı artmış ve sıralamadaki yeri değişmiştir.
- biyoyakıtın oranı azalmış ancak sıralamadaki yeri sabit kalmıştır.

Bu bilgilerden hareketle, söz konusu ülkenin 2018 yılına ait toplam enerji üretiminin kaynaklara göre yüzdeleri veren sütun grafiği aşağıdakilerden hangisi olabilir?



Şekil 2.49: LGS 2023 sınavı Türkçe testi görsel okuma becerisi örnek soru 2 (LGS, 2023).

2023 LGS’de diğer yıllarda olduğu gibi bir grafik sorusu sorulmuştur. Enerji üretiminin kaynaklara dağılımının pasta grafiğiyle verildiği soruda cevap şıkları sütun grafiği cinsinden oluşturulmuştur. Bisikletin zincir durumuyla ilgili soruda ise öğrencilerin sözel bilgileri görselleştirme becerileri ölçülmüştür. Her iki soru da üst düzey bilişsel beceriler gerektirmektedir. Sınavdaki diğer soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi ise şöyledir:

Tablo 2.38: 2023 LGS sınavındaki Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi (LGS, 2023).

sorular	BTBBD
A kitapçığı 14. soru	anlama
A kitapçığı 15. soru	çözümleme
A kitapçığı 16. soru	çözümleme
A kitapçığı 17. soru	anlama

2.5.7. 2018-2023 LGS Sınavlarında Çıkan Görsel Destekli Türkçe Testi Sorularının Genel Değerlendirmesi

2018- 2023 LGS sınavlarında çıkan görsel destekli sorularla ilgili değerlendirmeler şöyle sıralanabilir:

- 2023 yılına kadar olan LGS Türkçe testi sorularının %20'si görsel içeriklerle tasarlanmıştır.

Tablo 2.39: 2018-2023 LGS sınavlarındaki görsel destekli Türkçe testi sorularının yıllara göre genel ortalaması.

Yıllar	G.O.S.S	T.S.S.
2018	1	20
2019	7	20
2020	5	20
2021	3	20
2022	4	20
2023	4	20
Toplam	24	120
Ortalama %	20	

- LGS sınavında çıkan görsel destekli Türkçe testi sorularının tüm sorular içerisindeki oranı yıllara göre değişkenlik göstermiştir.

Tablo 2.40: 2018-2023 LGS sınavlarındaki görsel destekli Türkçe testi sorularının tüm Türkçe testi soruları içerisindeki yüzdeleri.

Yıllar	%	Yıllar	%
2018	5	2022	20

Tablo 2.40 (devam)

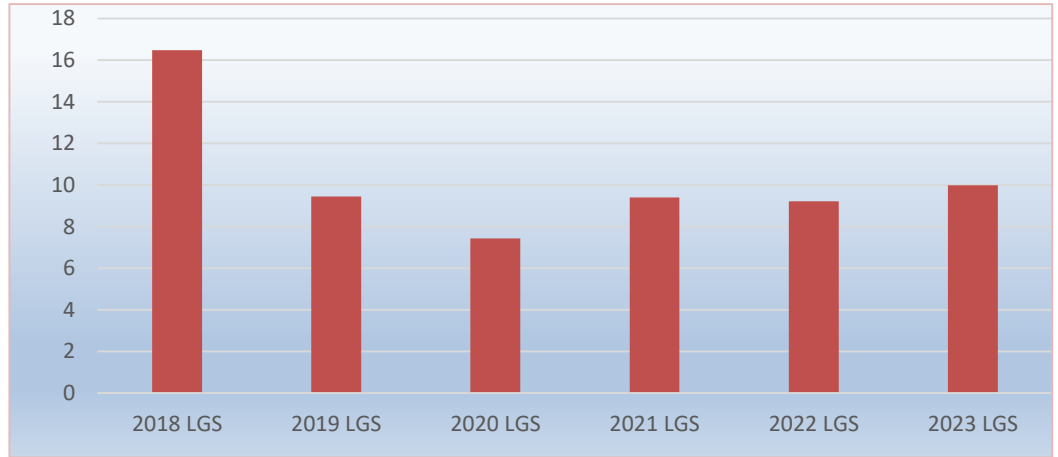
2019	35	2023	20
2020	25		
2021	15		

- LGS sınavında öğrenciler en çok tablo görsel türü ile karşılaşmışlardır. Tablo, grafik ve illüstrasyon görselleriyle oluşturulan sorular 2019 yılından itibaren her sınavda yer almıştır. 2022 ve 2023 LGS sınavında çıkan görseller aynı sayıda ve aynı türdedir. Sınavlarda kullanılan tüm görsel çeşitlerinin sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.41: 2018-2023 LGS sınavlarında görsel destekli Türkçe testi sorularında kullanılan görsel türleri.

Görsel Çeşitleri	Sayıları
tablo	10
grafik	5
illüstrasyon	7
afiş	1
şekil (farklı yazı şekilleri)	1

- 2018- 2023 LGS sınavlarında tercih edilen görsel türleri öğrencilerin günlük yaşamlarında ve derslerinde karşılaştıkları görsel türleriyle (bulmaca, fotoğraf, karikatür, emoji vb.) kıyaslandığında zayıf kalmıştır.
- LGS sınavında öğrencilerin Türkçe testi ortalama doğru sayıları 2019 sınavında ciddi oranda düşmüştür. 2019 LGS sınavı aynı zamanda görsel destekli Türkçe sorularının da en fazla yer aldığı senedir. Bu duruma görsel anlamlandırma sorularına alışık olmayan öğrencilerin bu soruları doğru yanıtlayamamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.



Şekil 2.50: 2018- 2023 LGS sınavlarındaki Türkçe testi ortalama doğru sayıları.

- 2018- 2023 LGS sınavlarında çıkan görsel destekli Türkçe testi sorularının çoğunluğu Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel basamaklarında oluşturulmuştur.

Tablo 2.42: 2018-2023 LGS sınavlarında görsel destekli Türkçe testi sorularında kullanılan görsel türleri.

G.D.S.S.	A.D.B.B.S.S	Ü.D.B.B.S.S
24	11	13

- Görsel destekli soruları Türkçe dersi sınav sistemine dahil eden LGS, 2019 Türkçe öğretim programında belirtilen; öğrencileri üst düzey bilişsel beceri kullanımına yönlendirme, soruları diğer dersler, günlük yaşam, değerler, beceriler, yetkinlikler ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme gibi ilkeleri Türkçe testi sorularına yansıtmıştır (MEB ÖP, 2019).

2.6. ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bir araştırma ortaya konulmadan önce ilgili alanda yapılan çalışmaların incelenmesi gereklidir. Birikimli süreçlerle ilerleyen bilime katkı sunabilmek ve onu bir adım daha ileriye taşıyabilmek ancak titiz bir alanyazın taramasıyla gerçekleşebilmektedir. Var olan çalışmaların kapsamı ve niteliğine yönelik bilgiler, alandaki ihtiyaçların belirlenmesinde ve tasarlanacak uygulamaların planlanmasında oldukça önemlidir.

Tezin bu bölümünde görsel okumayla ilgili araştırmalar incelenip yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki başlıkta toplanmıştır. Araştırmada yurt içinde yapılan tezlere ait veriler “Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından; yurt dışında yapılan çalışmalar (tez, makale) ve Türkçe makalelere ait veriler ise uluslararası atıf sitesi olan “mendeley web importer” ve “google akademik” veri tabanlarından yararlanılarak derlenmiştir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar *Makale Çalışmaları* ve *Tez Çalışmaları* olarak iki başlıkta incelenecektir.

2.6.1.1. Makale Çalışmaları

İlgili veri tabanına “görsel okuma, görsel okuryazarlık, görsel dil, görsel eğitim (visual reading, visual literacy, visual language, visual education)” anahtar kelimelerinin yazılmasıyla pek çok makaleye ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde “görsel okuma” konusunu farklı açılardan ele alan uluslararası makale örneklerine yer verilecektir.

Thompson ve Beene (2020), makalelerinde görsel okuryazarlığın sosyal, teknolojik ve kültürel değişiklikleri yansıtan bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ile birlikte geliştiğini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında 21. yüzyıl görsel okuryazarlık yeterliklerini özetlemek; standartların kimler tarafından ve hangi amaçlarla kullanıldığını incelemek amacıyla 2011'den 2019'a kadar yayınlanan 196 makalenin analizi yapılmıştır.

Schwartz (2018), çalışmasında geliştirdiği 118 maddeden oluşan anketi kütüphane çalışanlarına uygulamıştır. Yazar, yapılan röportajlardan ve anket sonuçlarından kütüphanecilerin yavaş yavaş görsel okuryazarlığı benimsedikleri ve tüm disiplinleri bilgi okuryazarlığı eğitimlerine dahil ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Schwartz çalışmasında kütüphanecilerin günümüz manasında *çok okur yazar* olabilmeleri için mesleki gelişimleri üzerinde çalışmaları konusuna vurgu yapmıştır.

Guinibert (2020), araştırmasında günlük hayatta karşılaşılan görsellerin öğrenme aracı olarak nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Guinibert (2020) uygun öğrenim desteği sağlarsa öğrenci ortamının görsel bir öğrenme alanı haline gelebileceğini vurgulayarak günlük çevrelerde karşılaşılan görsellerin görsel okuryazarlık edinimi olarak nasıl kullanılabileceğini tanımlayan bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Yazara göre geliştirilen bu model görsel okuryazarlık öğretiminin sorumluluğunu akademik programlardan uzaklaştırdığı için konuya alternatif bir bakış açısı getirmektedir.

Lopatovska (2016), araştırmasında erken görsel okuryazarlık eğitiminin birçok faydası olduğunu belirtmiştir. Yazar makalesinde görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde sanat eserlerinden yararlanma tekniklerini araştırarak elde ettiği bulguların alanyazına katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Messaris (2012), 1994 yılında; “Görsel ‘Okuryazarlık’: İmge, Zihin ve Gerçeklik (*Visual “Literacy”: Image, Mind ve Reality*)” adlı kitabının yayımlanmasından sonra görsel medyanın gelişimiyle birlikte meydana gelen kültürel değişimleri irdelemiştir. Yazara göre bu gelişmeler görsel düzmeceleri tespit edebilmeyi zorlaştırmaktadır. Makalede, görsel savunuculuğun gerçekliğinin sorgulanması ve dijital sahtekarlığı ortaya çıkarmak için neler yapılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Kędra (2018), çalışmasında 1969’dan 2013’e kadar yapılan 11 görsel okuryazarlık tanımını değerlendirmiştir. Çalışmada ayrıca üç başlıktan oluşan görsel okuryazarlık beceri listesi de oluşturulmuştur. Bunlar: Görsel okuma becerileri, (yorumlama, analiz ve anlama, görsel algılama, değerlendirme, gramer ve sözdizimi bilgisi, görsel-sözel-görsel çeviri) görsel yazma becerileri, (görsel iletişim, görsel yaratım ve imaj üretimi, imaj kullanımı) ve diğer görsel okuryazarlık becerileridir (görsel düşünme, görsel öğrenme, uygulamalı görüntü kullanımı). Araştırmada görsel eğitimde kullanılabilecek görsel türlerine dair bilgilere de yer verilmiştir.

Bowen (2017), incelemesinde yirmi birinci yüzyıl eğitiminin çok modlu okuryazarlıklara odaklandığı belirterek eğitimcilerin dünyayı çeşitli temsiller ve sayısız biçimler aracılığıyla gören öğrencilerle nasıl etkileşim kuracakları konusu üzerinde durmuştur. Makalede görsel okuryazarlık yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların azlığına vurgu yapılarak SOLO taksonomisine dayalı bir görsel okuryazarlık yeterliliği değerlendirme tablosu oluşturulmuştur. Yazar bu çalışmasıyla görsel okuryazarlık öğretimini geliştirmeyi ve şekillendirmeyi amaçladığını söylemiştir.

Yukarıda görsel okumanın değerlendirilmesi, görsel okuma eğitimi ve görsel okuma yetkinlikleri gibi konuları temel alan makale örneklerine yer verilmiştir. Çalışmaların bazılarında görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmaların içerik analizleri yapılırken, bazılarında ilgili konu farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Yabancı makalelere göre görsel okuma konusu 21. yy yetkinlikleri bakımından üzerinde çalışılması gereken önemli bir alandır.

2.6.1.2. Tez Çalışmaları

İlgili veri tabanlarına “görsel okuma, görsel okuryazarlık, görsel dil (visual reading, visual literacy, visual language)” anahtar kelimeleri yazılarak elde edilen tez çalışmalarının bazıları şöyle sıralanabilir:

Oliver, 2019 yılında yayınladığı çalışmasında lise fotoğrafçılık öğretmenlerinin görsel okuryazarlığa bakış açılarını incelemiştir. Araştırma sonunda; katılımcıların deneyimlerinin, görsel okuryazarlık öğretimlerini doğrudan etkilediği, müfredat standartlarının görsel okuryazarlık öğretiminde sınırlı etkiye sahip olduğu, katılımcıların görsel okuryazarlığı öğretirken diyaloga dayalı stratejiler kullandıkları, analiz etmenin ve imaj oluşturma'nın görsel okuryazarlığın önemli yönleri olduğu ve görsel okuryazarlığın lise fotoğrafçılık öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rubinstein (2016), araştırmasında Güney Kaliforniya'daki yatılı bir erkek lisesinde bireysel okuma performansını en üst düzeye çıkarmak üzere bilgisayar tarafından üretilen egzersizlerin kullanıldığı bir görsel eğitim müdahalesi (tedavisi) olan *Okuma Performansı Sistemleri*'nin (RPS) etkilerini değerlendirmek için nicel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonunda ön test ve orta test anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Rubinstein, çalışmanın protokolüne uyumsuzluğundan kaynaklanan sınırlamaların kafa karıştırıcı değişkenler haline geldiğini belirterek RPS müdahalesinin gerçek etkililiğini değerlendirmek için ek araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Tillmann (2012) çalışmasında öğrencilerin görsel dünyada gezinme yeteneğine sahip olabilmeleri için görsel okuryazarlık öğrenmelerinin gerekli olduğu konusu üzerinde durmuştur. Tillmann'a göre görsellerin okuryazarlık müfredatına dahil edilmesi önemli bir konudur. Çalışma kapsamında görüntü oluşturma becerisini geliştirmenin öğrencilerin görüntüleri deşifre etme, anlama ve bunlarla iletişim kurma becerilerine katkı sunacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

March Leuba (2011), çalışmasında ışık ve renk kullanımının iletişimsel, anlatımsal ve ifade edici bir kaynak olarak 3 boyutlu animasyon alanına uygulanması konusunu araştırmıştır. PIXAR Animasyon Stüdyoları'ndan seçilen ürün dizileri üzerinde uygulanan çalışmada ışık ve rengin iletişimsel bir kaynak olarak kullanımına ilişkin veriler elde edilmiştir. March Leuba'ya göre görüntülerin gittikçe daha fazla egemen olduğu bir dünyada, hem sanatçılar hem de izleyiciler görsel dille ilgili görsel-işitsel ürünlerin kalitesini çözüp anlamalarını sağlayan bilgilere sahip olmalıdırlar.

Hortin (1980), tezini görsel okuryazarlığın teorik temellerini belirlemek için oluşturmuştur. Hortin tezinde görsel okuryazarlığı görüntüleri anlama (okuma), kullanma (yazma) ve görseller açısından düşünme ve öğrenme olarak tanımlamıştır. Hortin' e göre görsel okumayla ilgili uygulamalar beş ana tema üzerinde toplanmalıdır. Bunlar: Medyanın bireyi kontrol etmesine izin verilmesi yerine medyayı kontrol etmek için görsel okuryazarlık eğitime yapılan vurgu, görsel okuryazarlık programları ve gelişimi üzerindeki ticari etki, görsel okuryazarlık programları ve uygulamaları yoluyla benlik algısının geliştirilmesi, vurgulanması ve görsel okuryazarlık programlarında öğrencinin aktif veya katılımcı rolüdür.

Comminos (2012), çalışmasında öğretmenlerin derslerde sosyal, kültürel veya tarihsel deneyimlerle ilişkilendirilmiş materyal seçimlerinin dersin güvenilirliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Comminos'a göre öğrencilerin görsel deneyimlerin bir parçası haline gelen ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde gerekli bir bileşen olan kültürel “derinliğe” derste kullanılan materyallerin incelenmesi yoluyla katkı sunulabilir. Comminos'a göre görsel okuryazarlığı geliştirmenin anahtarı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

Rodriguez (2014), tezinde teknolojik sınıflardaki öğretmenlerin görsel kullanım durumlarını incelemiştir. Rodrigues altı hafta boyunca öğretmenlerin görselleri bir araç olarak kullanmalarını gözlemlemiş ve öğrendiklerini pekiştirmek ve öğretmenlerin inançlarını ve görsel algılarını doğrudan incelemek için öğretmenlerle bireysel görüşmeler de yapmıştır. Rodrigues öğretmenlere yönelik elde ettiği verilerin 21. yüzyıl teknolojileri bağlamında görsellerle öğretme ve iletişim kurma yollarının aydınlatılmasına katkı sunacağını belirtmiştir.

Rowlette (2017), tezinde görsel işleme, çıkarımsal dil ve fonemik farkındalık yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek istemiştir. Araştırmaya katılan 16 kişiye, konu bağlamında her biri ortalama 40 dakika süren iki test seansı arasında bölünmüş üç değerlendirme uygulanmıştır. Verilerle birlikte kişinin görsel kapanış görevleri ve fonemik farkındalık görevleri üzerindeki performansı ile görsel sabitlik / görsel ayrımcılık görevleri ve çıkarımsal dil görevleri üzerindeki performansı arasında korelasyonel bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Chabal (2016), çalışmasında uzun süreli bellekte depolanan dilbilimsel temsillere, görsel öğelerin görüntülenmesi durumunda otomatik olarak erişildiğine dair kanıtlar sunmuştur. Chabal (2016) bu çalışmasıyla; bilişsel, dilbilimsel ve algısal sistemlerin etkileşimli doğasına dikkat çekmiştir.

Görsel okuma kavramına yönelik genel çerçevenin anlaşılması, alandaki gelişmelerin ve konuya yönelik farklı bakış açılarının ortaya konulması bakımından yukarıda bazı yabancı makale ve tez çalışmalarına değinilmiştir. Bunların dışında konuyla ilgili daha pek çok araştırma mevcuttur. Özellikle son yıllarda ivmelenen görsel okuma konusuna ilgi gün geçtikçe artmaktadır.

Sonraki bölümde ülkemizde görsel okumayla ilgili yapılan araştırmalar detaylı olarak tanıtılacaktır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar *Makale Çalışmaları* ve *Tez Çalışmaları* olarak iki başlıkta incelenecektir.

2.6.2.1. Makale Çalışmaları

Makale çalışmaları *Görsel Okuma ile İlgili Çalışmalar* ve *Görsel Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar* olarak iki başlıkta incelenecektir. “mendeley” ve “google akademik” veri tabanlarında “görsel okuma” ve “görsel okuryazarlık” anahtar sözcükleriyle yapılan taramada başlık bölümünde “görsel okuma” ve “görsel okuryazarlık” ifadelerine yer veren, ortaokul öğrencilerine ve Türkçe dersine yönelik oluşturulmuş, ortaokul öğrenci grubunu içine alan ilköğretim 1-8. sınıf öğrencileriyle ilgili, ortaokul öğrenci grubundan 5. sınıfları kapsayan 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik ve herhangi bir sınıf seviyesine göre hazırlanmamış ancak “görsel okuma” ya da “görsel okuryazarlık” başlığı taşıyan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ülkemizdeki genç araştırma alanlarından biri olan görsel okumayla ilgili incelenen makalelerden bazıları şunlardır:

Görsel Okumayla İlgili Çalışmalar

Güneş (2013) makalesinde dünyada görsel okuma eğitimi ile ilgili “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” yaklaşımların uygulandığını belirtmiş, eski yaklaşımların görselleri tanıma ve anlamlandırma üzerinde durduğunu, yeni yaklaşımların ise görsellerin algısal, zihinsel ve duygusal etkilerine odaklandığını söylemiştir.

Sarıkaya (2017) çalışmasında görsel okumanın Türkçe öğretimindeki yerine ve önemine değinmiştir. Makalede görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler ve görsel okuma becerisinde kullanılabilecek materyaller tanıtılmıştır.

Bilge (2010) makalesinde ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf seviyesine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki uygulamalarda bulunma durumunu ve bu uygulamaların Türkçe dersi öğretim programıyla uyumunu incelemiştir.

Araştırmayla birlikte Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında program ve uygulama oranının dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arı (2020), çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve anlama becerilerinin ne seviyede olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencileri görselleri anlamada en çok bilgiyi ayırt etme, en az ana fikir bulma; görsel materyal türüne göre de en çok afişleri ve en az karikatürleri anlamada başarılı olmuşlardır.

Çalışmada öğrencilerin anlama düzeyleri ile cinsiyet durumu ve televizyon izleme oranları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Makalede Türkçe dersindeki başarı durumu, ailelerin sosyoekonomik durumları, okunan kitap sayısı ve görsellerle ilgili kendini yeterli görme düzeyi ile anlama düzeyi arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir.

Maden ve Altunbay (2016), makalelerinde son yıllarda tüm derslerde çokça yer alan grafik ve tabloların Türkçe dersindeki kullanım durumu üzerinde durmuşlardır.

Akpınar (2009), çalışmasında 2005- 2006 eğitim-öğretim döneminde Türkçe öğretim programına dahil edilen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarının etkinliklerdeki durumunu belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurmuş ve sınıf öğretmenlerine uyguladığı ölçek sonucunda öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarını büyük oranda benimsedikleri ve bu alanları uygulamada etkili bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları öğrenme ve anlama üzerinde pozitif tesire sahiptir.

Görsel Okuryazarlıkla İlgili Çalışmalar

Sanalan, Sülün ve Çoban, (2007) makalelerinde dünyadaki gelişmelerle birlikte ortaya çıkan yeni okuryazarlıkların kendilerine ait bir sözlüğe ve çalışma geleneğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamış ve görsel okuryazarlık kavramını detaylı olarak açıklamışlardır.

Alpan (2008), makalesinde görsel okuryazarlık kavramının öğretim teknolojisi ile olan ilişkisini incelemiştir. Alpan'a göre öğrencilerin görsel olarak öğrenmeyi öğrenmeye, öğretmenlerin de görsel olarak öğretmeyi öğrenmeye gereksinimleri vardır. Makalede; görsel okuryazarlık kavramının kuramsal temelleri ve öğretim teknolojisi ile olan ilişkileri belirlenerek görsel okuryazarlıktan etkin olarak yararlanılması için bazı öneriler sunulmuştur.

Günay (2008), makalesinde bir iletinin anlaşılması için, iletideki göstergelerin verici ve alıcı tarafından aynı biçimde anlaşılması gerektiğinin üzerinde durmuştur. Günay'a göre iletilerin yorumlanmasında, alıcının göndergesi ile ilgili bilgi birikimine sahip olması önemli bir konudur.

Tüzel (2010), makalesinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanlarından hareketle, görsel okuryazarlığın Türkçe dersi etkinliklerindeki yerini yeni teknolojik gelişmelerle anlatmaya çalışmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2013) araştırmalarında “görsel okuryazarlık” alanında Türkiye’de son on bir yılda (2001-2012) yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’de görsel okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezler çoğunlukla ilköğretim öğrencilerine yöneliktir. İlgili alanda yetişkinler için yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu yüzden içerik analizi yapılan çalışmalar ülke genelindeki görsel okuma beceri durumlarını yansıtmamaktadır.

Onursoy (2017), makalesinde görsel okuryazarlık kavramının görsel kültürle olan ilişkisini incelemiş, görsel kültürün görsel okuryazarlığa etkilerini değerlendirmiştir. Onursoy makalesinde görsel okuryazarlığın çok disiplinli yapısına dikkat çekmiştir.

Avcı ve Çelik (2019) makalelerinde ortaokul yedinci sınıf kademesinde görsel okuryazarlık becerisi için hazırlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri ve görsel okumaya karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada etkinliklerin uygulandığı grupların görsel okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmaya göre görsel okuryazarlık becerisi uygulanan grubun cinsiyetine göre bir farklılık göstermemektedir. Görsel okuryazarlık etkinlikleri uygulanan gruplardan televizyon karşısında daha az vakit geçirenler eğitimden daha fazla yararlanmışlardır. Makalede öğretmenlerin ilgili etkinliklerle derslerini daha zevkli işledikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

2.6.2.2. Tez Çalışmaları

Bu bölümde görsel okumayla ilgili yurt içinde yayınlanan tezler bu araştırmanın alanı ve kapsamına göre sınırlandırmalar yapılarak irdelenecektir.

Görsel Okuma ile İlgili Çalışmalar

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, başlığında “görsel okuma” ifadesine yer veren 28 tez çalışması tespit edilmiştir. Bunlardan 2006- 2024 yılları arasında oluşturulmuş 8 tanesi:

- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik olma
- Ortaokul öğrenci gruplarının yer aldığı 1-5. sınıf ve 1-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik olma
- Herhangi bir sınıf düzeyine göre oluşturulmamış ancak Türkçe öğretimi bazında görsel okumayla ilgili olma,

sınırlandırmalarına uygun nitelikler taşımaktadır.



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI

Tez Merkezi

Üye Girişi

Ana Sayfa Tarama Mevzuat İstatistikler SSS Yasal Uyarı Bize Ulaşın Yardım

Tarama terimi giriniz

görsel okuma

Aranacak Alan İzin Durumu Tez Türü

Tez Adı Tümü Tümü Temizle Bul

Detaylı Tarama Gelişmiş Tarama Son Eklenen Tezler

Şekil 2.51: Görsel okuma anahtar sözcüğü taraması anlık görüntüsü.²²



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI

Tez Merkezi

Üye Girişi

Ana Sayfa Tarama Mevzuat İstatistikler SSS Yasal Uyarı Bize Ulaşın

Tarama sonucunda 28 kayıt bulundu.

No	Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu
2	840060	BİNNUR ÖZKAN	2023	Bruno Taut'un Mimari Bilgisi kitabından hareketle Ankara'da tasarladığı eğitim yapılarının metin ve görsel okuması Textual and visual reading of the educational buildings he designed in Ankara, based on Bruno Taut's book 'Mimari Bilgisi'	Yüksek Lisans	Sanat Tarihi = Art History
3	793404	AYTEN ŞENOL ÖZÇAKIR	2023	7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde manga kullanımı: Bir eylem araştırması Use of manga in developing the visual reading skills of 7th grade students: An action research	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
4	832824	ÖMER ERKAN	2023	6.sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin incelenmesi Examination of critical visual reading skills of 6th grade students	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
5	753003	İFFET KÜBRA KAVAS	2022	İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde infografik kullanımının öğrencilerin temel becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi The effect of using infographics in primary school 4th grader science course on the students' basic process skills and visual reading skills	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
6	769409	TEZCAN BAYRAKTAR	2022	Okul öncesi dönemi öğrencileri ile öğretmen ve velilerin sessiz kitaplara yönelik görsel okuma becerilerinin incelenmesi Investigation of the visual reading skills of pre-school students, teachers and parents of students' about silent books	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Şekil 2.52: Görsel okuma anahtar sözcüğü ile erişilen tez sayısı.²³

İlgili sınırlandırmalarla ulaşılan araştırmalar şöyle sıralanabilir:

Akçam (2006), yüksek lisans çalışmasında görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgi ileten metinlerdeki anlamlandırma seviyelerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Akçam (2006) araştırmasının sonucunda görsel okuma etkinlikleriyle destelenen öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin bilgi ileten metinlerdeki; anlamlandırma, ana ve yardımcı fikirleri tespit etme, çıkarsama ve özetleme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çam (2006), yüksek lisans tezinde beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi notları ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre görsel okuma ile anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi başarısı arasında

²² <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 05 Nisan 2024

²³ <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 05 Nisan 2024

anlamalı bir ilişki mevcuttur. Görsel okuma beceri düzeyi öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesi, nüfusu, ortalama geliri, yaşadıkları yer ve kullandıkları kitle iletişim araçlarına göre değişmektedir. Araştırmaya göre öğrencilerin televizyon izleme süreleri düştükçe görsel okuma beceri düzeyleri artmaktadır.

Kuru (2008), yüksek lisans tezinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu uygulamalarına zevkle katıldıklarını ve çevrelerindeki görsellere karşı duyarlılık geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Balun (2008), yüksek lisans çalışmasında görsel okuma ve görsel sunu becerisi etkinlik ve uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler görsel uygulamaların öğrencileri Türkçe dersine motive ettiğini, öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve hızlı okuma becerilerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

Semizoğlu (2013), yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma becerisi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Semizoğlu (2013) okuduğunu anlama ve görsel okuma becerisi ile problem kurma becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmaya göre okuduğunu iyi anlayan ve görsel okuma becerisi gelişmiş öğrenciler problem kurma becerisinde de diğer öğrencilere göre daha başarılıdır.

Öztürk (2014), yüksek lisans tezinde sosyal alanlardaki grafik simgelerin ortaklık durumları ile Türkçe ve diğer ilköğretim düzeyi derslerdeki yer alma durumlarını araştırmıştır. Çalışmada grafik simgelerin pek çok özelliğinin hem yurt içi hem de yurt dışı standartlara uygun olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre ilköğretim ve ortaokul eğitim öğretim faaliyetlerinde yalnızca Türkçe dersinde grafik ve simgelerle ilgili yeterli düzeyde kazanım vardır ve Türkçe dersindeki bu kazanımların çok azında sosyal alanlarda karşılaşılabilecek grafik simgelere yer verilmiştir.

Özdemir Erem (2015), doktora tezinde yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkilerini incelemiştir. Özdemir Erem (2015)'e göre yaratıcı düşünme teknikleri görsel tasarımı olumlu yönde etkileyerek görsel tasarımın kalıcılığını sağlarken öğrencilerin görsel okuma becerilerine etki etmemektedir.

Aydın (2020), doktora tezinde 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde kısa film kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmayla Türkçe derslerinde kısa film kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerini desteklediği ve öğrencilerin derse ilgisini önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın

kısa film destekli etkinliklerle işlenen derslerde öğrenci katılımının da daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Erkan (2023), 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma beceri durumlarını araştırdığı tezinde 100 kişiden oluşan bir gruba geliştirdiği eleştirel görsel okuma sınamaya araçlarını uygulamıştır. Araştırma sonucunda eleştirel görsel okuma becerisinin annenin mesleğine göre farklılaştığı; Türkçe dersi sınav başarısı, ebeveynin eğitim seviyesi, baba mesleği, öğrencilerin kendi odalarına sahip olma, kitap okuma ve görsel iletişim araçlarıyla vakit geçirme durumlarına göre ise bir farklılık göstermediği görülmüştür.

“Görsel okuma” başlıklı tezlerin kapsamı ve genel bulguları yukarıdaki gibidir. Tezlerin üç tanesinin beşinci sınıf, bir tanesinin yedinci sınıf, bir tanesinin altıncı sınıf Türkçe dersi kazımlarına yönelik ve diğerlerinin de herhangi bir sınıf düzeyi belirtmeden, görsel okuma kavramını farklı değişkenlere göre inceleyen çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Alanyazında görsel okuma becerisinin tüm ortaokul seviyelerinde ve Türkçe ders kitapları kapsamında ele alındığı bir çalışmanın olmaması bu tezin problem durumunu destekler niteliktedir.

Görsel Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, başlığında “görsel okuryazarlık” ifadesine yer veren 2008- 2024 yılları arasında oluşturulmuş 30 tez çalışması tespit edilmiştir. Bunlardan 5 tanesi:

- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik olma
- Ortaokul öğrenci gruplarının yer aldığı 1-5. sınıf ve 1-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik olma
- Herhangi bir sınıf düzeyine göre oluşturulmamış ancak Türkçe öğretimi bazında görsel okumayla ilgili olma,

sınırlandırmalarına uygun nitelikler taşımaktadır.

Şekil 2.53: *Görsel okuryazarlık* anahtar sözcüğü taraması anlık görüntüsü. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 05 Nisan 2024).

Ana Sayfa	Tarama	Mevzuat	İstatistikler	SSS	Yasal Uyarı	Bize Ulaşın
Tarama sonucunda 30 kayıt bulundu.						
No	Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu
		Filtrele	2000-2014 =21	Filtrele	Filtrele	Filtrele
1	861099	HATİCE AYBİLGE ÇOPUROĞLU	2024	Feminist estetik ve eleştiri kapsamındaki sanat uygulamalarına yönelik görüşlerin görsel okuryazarlık bağlamında incelenmesi <i>The examination of views regarding art practises within the scope of feminist aesthetics and critique of visual literacy</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Güzel Sanatlar = Fine Arts
2	850420	AYNUR TÜMYÜREK	2023	Görsel okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında Anderson sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin eleştirel becerilerine yansımaları <i>Reflection of Anderson art criticism method on students' critical skills in aining visual literacy skills</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
3	791686	ÖZLEM ALTINKAYNAK YAYLACI	2023	Ortaokul fen bilimleri dersinde görsel okuryazarlık destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi <i>The effect of visual literacy supported instruction on students' academic success in secondary school science class</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
4	758770	NURİ İBRAHİM KARABUDAK	2022	Dijital görüntü kılavuzu metodu'nun Türkiye öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerisine etkisi <i>The effect of digital image guide method on visual literacy skills of Turkish teacher candidates</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
5	738550	ÖZGE DEMİREZER	2022	Web 2.0 destekli 5E modeline dayanan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, görsel okuryazarlık düzeyi ve uzamsal görselleştirme becerileri üzerine etkisi <i>The effect of science teaching based on 5E model with Web 2.0 support on students' academic success, visual literacy level and spatial visualization skills</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Şekil 2.54: Görsel okuryazarlık anahtar sözcüğü ile erişilen tez sayısı.

(<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 26 Mayıs 2024)

Karaca (2021), çalışmasında görsel okuryazarlığın 2018 ve önceki Türkçe öğretim programındaki yerini irdeleyerek 2020- 2021 eğitim- öğretim döneminde okutulan Türkçe ders kitaplarının görsel okuryazarlığı ele alış biçimlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlığa daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2021) tezinde Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuryazarlık uygulamalarının çoğunun yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt basamaklarında yer aldığını belirterek bu durumun Türkçe ders kitapları için olumlu bir gösterge olduğunu söylemiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma beceri etkinlikleri/alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi, ders kitaplarında yer alma ve temel dil becerileriyle ilişkilendirilme oranları bu tezin de temel başlıklarındandır. Ancak bu tezde etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre alt düzey basamaklarda yer alması Türkçe ders kitapları açısından olumlu bir gösterge olarak yorumlanmamıştır. Bu araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulamaya konulan Liselere Geçiş Sistemi'ndeki (LGS) sorular da irdelenmiş ve 2023 LGS sınavına kadar geçen sürede görsel okuma becerisinin kullanımını gerektiren LGS sorularının çoğunun yenilenmiş Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel beceri basamaklarında oluşturulduğu görülmüştür. Hem ulusal hem uluslararası sınavlarda yer almaya başlayan üst

düzy bilişsel beceri soruları Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi uygulamalarının bilişsel beceri düzeyinin yukarılara çekilmesi gerektiğini göstermiştir.

Ayrıca bu araştırmada,

2022-2024 eğitim- öğretim döneminde ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının incelenmesi,²⁴

Kitaplardaki görsel okuma etkinliklerinde/alıştırmalarında kullanılan tüm görsel türlerinin sıklığının ve çeşidinin ortaya konulması,

Araştırmacı tarafından üretilen örnek görsel okuma alıştırmalarına yer verilmesi tezi Karaca (2021)'nın çalışmasından ayırmaktadır.

Çelik (2017), doktora tezinde geliştirdiği görsel okuryazarlık etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerine ve okumaya karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlık etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan grubun görsel okuryazarlık beceri durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca görsel okuryazarlık etkinlikleri ile ders işleyen grup ile dersi geleneksel yöntemlerle işleyen grup arasında okumaya karşı tutum ile ilgili herhangi bir farklılığa da rastlanmamıştır. Araştırmaya göre erkek ve kız öğrenciler arasında görsel okuryazarlık puanları açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan öğrencilerden daha az televizyon izleyen öğrenciler görsel okuryazarlık testinden daha yüksek puan almışlardır. Araştırmanın sunduğu bu verinin, Çam'ın (2006) tezinde ulaştığı bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim Çam (2006) da çalışmasında öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin azaldıkça görsel okuma beceri düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlar Erkan (2023)'ın çalışmasıyla çelişmektedir. Görsel okumanın görsel iletişim araçları kullanma durumundan nasıl ve hangi durumlarda ve ne seviyede etkilendiği üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir.

Hekimoğlu (2016), yüksek lisans tezinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin farklı niteliklerine göre görsel okuryazarlık başarı düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin görsel okuryazarlık başarı düzeyleri öğrenim gördükleri okul türü ve yaşadıkları yer ile ilişkilidir. Araştırmada anne eğitim durumuyla görsel okuryazarlık düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hekimoğlunun ulaştığı bu sonuçlar Çam (2006) ve Erkan

²⁴ Bu çalışmaya 2022- 2024 eğitim öğretim döneminde okutulan Türkçe ders kitaplarından hem MEB'e ait yayınlar hem de diğer yayınevlerinden çıkan Türkçe ders kitapları dahil edilmiştir. MEB yayınlarından basılan kitapların bazıları Karaca'nın (2021) tezinde görsel okuryazarlık becerisini incelediği kitapların yeni basımlarıdır. Yeni basılan kitaplardan güncelleme yapılmayanlar dahil tüm bulgular Karaca (2021)'nin bulgularından farklı ve orijinaldir.

(2023)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çam (2006) yüksek lisans tezinde görsel okuma beceri düzeyinin öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesi yükseldikçe ve yaşanan yer büyüdükçe arttığını tespit etmiştir. Erkan (2023) da eleştirel görsel okuma becerisinin annenin mesleğine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Hekimoğlu (2016) çalışmasında görsel okuryazarlık başarı düzeyi ile bilgisayar kullanma sıklığı, internet kullanma sıklığı, televizyon izleme sıklığı, tiyatroya ve sinemaya gitme sıklığı ve sanatsal etkinliklere katılma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak; akıllı telefona sahip olma, sosyal medyayı kullanma sıklığı ve eve gazete alma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Keskinkılıç (2014) doktora tezinde görsel okuryazarlık kavramıyla ilgili çalışmaları incelemiş; yürürlükte olan eğitim programındaki görsel okuma ile ilgili kazanımları uluslararası kazanımlarla karşılaştırmıştır. Keskinkılıç (2014) çalışmasında görsel okuryazarlık eğitimi alan bireylerin görsel okuma ve görsel sunu beceri düzeylerini de değerlendirmiştir. Tezde öğrencilerin görsel okuma düzeyleri ile görsel sunu düzeyleri arasında, görsel okuma düzeyleri ile geometri başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca bilişsel stillerin görsel okuma başarıları ile ilişkili olduğu ancak görsel sunu düzeyi ile ilişkili olmadığı gözlemlenmiştir.

Kıran (2008) yüksek lisans tezini ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri durumlarıyla ilgili oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun görsel okuryazarlık durumlarının yeterli düzeyde olduğu, öğrencilerin de çoğunun görsel okuryazarlık, görsel ayırt etme ve görsel dil becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tüm alanyazın taramasında görsel okuma becerisi ile ilgili araştırmaların arttırılıp çeşitlendirilmesi ve görsel okumanın farklı açılardan ve farklı değişkenlere göre ele alınması gerekliliği göze çarpmaktadır. Bu araştırma kapsamında Türkçe ders kitaplarına yönelik yapılan tespitler tüm bu deneyimlerden elde edilen bilgilerle yorumlanacak ve görsel okuma becerisini geliştirmenin yolları aranacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları tanıtılarak araştırma kapsamında elde edilen veriler sunulacaktır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Dokümanlar eğitim, sanat, tarih, bilim ve birçok alanda bilgi ve kültür aktarımını gerçekleştiren materyallerdir. Bugün yaşanan tüm teknolojik gelişmelere rağmen dokümanlar hala birincil bilgi kaynağı olma özelliğini korumaktadır. Önceleri deri, kumaş, taş ve türlü malzemelerle bilgiyi saklayan ve aktaran dokümanlar bugün kâğıt ve dijital dosyalarla insan yaşamındaki aynı işlevini devam ettirmektedir. Dokümanlar düzenli, sistemli ve kapsamlı bilgi edinmede en çok yararlanılan bilgi kaynaklarından.

Bilimsel araştırmalarda doküman incelemesi araştırmacıya yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi hususunda zengin ve kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Ses ve video kayıtları, fotoğraflar, metinler en çok kullanılan fiziksel veri sağlayıcı dokümanlardır (Baş, Akturan, 2017, syf. 119- 120). Dokümanlar araştırmacılara sağladıkları önemli bilgilerle nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarından. Doküman incelemesi yoluyla araştırmacı gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan zamandan ve paradan tasarruf ederek veri toplayabilmektedir. Doküman kavramı yazılı kaynakların yanı sıra görsel, film, video ve fotoğraf gibi malzemeleri de kapsamaktadır. Bu materyaller bir çalışmanın temel veri toplama aracı olabildiği gibi ek veri kaynağı olarak da farklı araştırma yöntemlerinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf. 189-190). Görsel okuma becerisinin ders kitaplarındaki durumunun incelendiği bu çalışmada grafik, infografik, resim, tablo ve fotoğraf gibi görsel türlerinin doküman incelemesi araştırma yöntemiyle incelenmesi araştırmanın amacına uygun bulunmuştur.

Doküman incelemesi genellikle tarihçiler, antropologlar, dil bilimciler, sosyologlar ve psikologların kullandığı bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırılacak konu ile ilgili materyallerin analizi yapılmaktadır. Doküman incelemesi önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuş bir araştırma yöntemidir. Örneklem büyüklüğüne sahip olması, bireysel çalışma imkanına elverişliliği, diğer bilgi toplama tekniklerinden daha az maliyetli olması ve nitelikli veri kaynaklarına sahip olması doküman incelemesinin güçlü yönlerindendir.

Doküman incemesi yönteminin;

tüm dokümanlara ulaşamaması,

dokümanların yanlış olabilmesi,

bilgilerin kodlanma zorluğu,

sözel olmayan davranışları gözleme sınırlılığı,

dokümanların standart bir formata sahip olmaması gibi özelliklerinden dolayı bazı dezavantajları vardır.

Bu araştırmada,

Tüm dokümanlara ulaşamaması dezavantajı örneklem olarak seçilen ders kitaplarının ülke genelinde tüm ortaokullarda okutulması,

Dokümanların yanlı olabilmesi dezavantajı doküman olarak seçilen Türkçe ders kitaplarının bilgi aktaran ve öğretim amaçlı oluşturulmuş, yanlılığa oldukça kapalı kitaplar olması,

Sözel olmayan davranışların araştırma amacına katkısının az olması,

Dokümanların standart bir formata sahip olmamaları dezavantajı ise devlet okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının benzer formatlarda oluşturulmaları nedeniyle doküman incelemesi yönteminin dezavantajlı yönleri büyük ölçüde bertaraf edilmiştir. Bu araştırmaya bilgilerin kodlanması ve yorumlanması zorluğu dışında doküman incelemesi yönteminin dezavantajı yansımamıştır.

Nitel araştırmaların gerçekleştirildiği çalışmaların tüm süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılması araştırmanın anlaşılması, çalışmanın benzer çalışmalara ve alana katkısının yüksek olması ve denetlenebilir olması için gereklidir (Aydın ve Bayazıt, 2021, syf. 193). Araştırma sürecinin yürütüldüğü plan, araştırma soruları, bulgular, örneklem, kullanılacak kategoriler, sınırlandırmalar, araştırma çerçevesinin çizilmesi araştırmacının yazım sürecine hakim olması bakımından oldukça önemlidir.

Doküman incelemesi deseni için bu araştırmada yararlanılan yol haritası şöyledir:

- İlgili dokümanların incelenmesi
- Araştırma sorularının ve yapılarının belirlenmesi

Çalışmaya, “Ortaokul Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisini kazandırma bakımından ne kadar yeterlidir?” problem cümlesiyle başlanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı nasıldır?

2. Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranları sınıf seviyelerine göre nasıldır?
 3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri nelerdir?
 4. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türlerinin sınıf seviyelerine göre durumu nasıldır?
 5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinlikleri/ alıştırmaları farklı dil becerilerine nasıl dağıtılmıştır?
 6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı dil becerilerine dağılımı sınıf seviyelerine göre nasıldır?
 7. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri sınıf seviyelerine göre nasıldır?
 8. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri sınıf seviyelerine göre nasıldır?
 9. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
 10. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu sınıf seviyelerine göre nasıldır?
- Örneklemin seçilmesi

Araştırma örneklemi olarak seçilen ortaokul Türkçe ders kitapları yakın dönemde (2022- 2024) ve ülkedeki tüm devlet okullarında okutulan ders kitaplarından ve tüm ortaokul seviyesindeki kitaplardan seçilmiştir.

- Analiz birimlerinin belirlenmesi

Türkçe ders kitaplarında analiz birimi olarak görsel okuma alıştırmaları seçilmiştir.

- Kullanılacak kategorilerin saptanması

Bu araştırmada görsel okuma becerisi ortaokul ğrencilerinin liseye giriş sınavlarında Türkçe testinde ve Türkçe ders kitaplarında en çok karşılaştıkları tablo, grafik, infografik, resim, şekil ve fotoğraf kategorilerinden seçilmiştir.

- Kodlamanın yapılması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görsel türleri, görsel okuma etkinlik/ alıştırma sayıları, görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri ve ilişkilendirildikleri temel dil becerileri için ayrı ayrı nicelik ve nitelik tabloları oluşturulmuştur. Bilgilerin toplanmasında araştırmacı tarafından bir kodlama sistemi (*kısaltma sistemi* rneğın; İ: illüstrasyon, A.: anlama beceri düzeyi, F.: fotoğraf gibi) oluşturulmuş ancak veri sunumunda anlaşılabilirliğı kuvvetlendirme amaçlı bu kodlama sistemi tercih edilmemiştir.

- Geçerlilik ve Gvenilirliğın tespit edilmesi (Harris, 2001, s.193)

Araştırmada güvenilirlik ve geerliliğın tespiti için yapılan diğerk çalışmalar sonraki bölümde anlatılmıştır.

3.2. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğı ve araştırma verilerinin tutarlılığı ile ilişkili bir kavramdır. Araştırmacı çalışmasının geçerli olabilmesi için araştırma boyunca verileri nasıl elde ettiğini, veri analizinde takip ettiğı strateji ve yorumlamaları sürekli kontrolden geermelidir. Nitel araştırmalarda problem cümlesi, alt problemler, araştırma yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin yorumlanması aşamalarının ayrıntılı olarak betimlenmesi çalışmanın geerliliğı için çok önemlidir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının veri toplarken esnek olabilmesi ile araştırma sırasında karşılaştığı yeni durumlara yönelik stratejiler belirleyebilmesi, veri toplama yöntemlerini çeşitlendirmesi, araştırma basamaklarını eleştirel bir gözle takip etmesi ve bu kontrollerle ilgili okuyucuyu bilgilendirmesi geerliliğı arttıran durumlardır. Nitel araştırmalarda geçerlik gvenirlikten daha öncelikli bir konudur (Yıldırım ve şimşek, 2018, syf.269- 272).

Araştırmada;

- Çalışma sırasında alt problemlerin ve *Türkçe Ders Kitapları Farklı Seviyelere Göre Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerkendirme Tablosu* ve

Türkçe Ders Kitabı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu'ndaki maddelerin bazılarının uzman görüşüne danışılarak elenmesi ya da *Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik Tablosu*'na yeni maddeler eklenmesi, görüşme sorularının belirlenmesi ve tüm bu aşamalarla ilgili okuyucunun bilgilendirilmesi,

- Araştırmanın tüm süreçlerinin ayrıntılı betimlenmesi araştırmanın geçerliliği konusunda alınan önlemlerdir.

Nitel araştırmalarda geçerliği arttıran çalışmalar güvenilirliği de arttırmaktadır. Güvenilirlik nitel araştırmada bulgularının gerçeği yansıtır yansıtmamasıyla ilişkili bir durumdur. Doğru bilgiyi elde etmek için alınan tüm önlemler ve araştırma sonuçlarının başka araştırmalarda değerlendirilebilmesi araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf.285). Ekiz (2020, syf. 45) bilimsel araştırmaların güvenilirliği konusunda alanyazından farklı araştırmacılardan derlediği bazı kriterler belirlemiştir. Bunlar üçgenleme, araştırma alanında uzun süre geçirme; veriler ve analizlerinin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması; veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması kriterleridir.

- Nitel araştırmalarda üçgenleme tekniğiyle güvenilirlik iki şekilde yapılmaktadır. Birincisinde araştırmacı veri toplama araçlarını çeşitlendirerek araştırmayı doğrulamakta, ikincisinde ise konu birden fazla araştırmacıyla incelenerek sonuçlar yorumlanmaktadır. Bu çalışmada birden fazla alan uzmanının görüşünün alınması üçgenleme tekniğine hizmet etmektedir.
- Nitel araştırmalarda konuyu etkileyebilecek diğer faktörlerin tespiti için araştırma alanında uzun süre geçirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada araştırmanın örneklemini oluşturan Türkçe ders kitapları bir yıl boyunca derinlemesine incelenmiş, bulgular tekrar tekrar gözden geçirilmiştir.
- Bu çalışmada araştırma öznesi ders kitabı olduğundan verilerin ve analizlerin araştırılan öznenin kontrolüne sunulması kriteri gerçekleştirilememiştir.
- Bu çalışmada verilerin, analizlerin ve yorumların çalışma süresince başka araştırmacılarca sunulması kriteri araştırmaya katılan uzmanlarla yapılan *Uzman Görüşü Toplantıları* 'yla gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının veri toplama ve verilerin yorumlanması konusunda uzman görüşünden yararlanması araştırmanın inandırıcılığını arttırmaktadır. Uzman görüşünden yararlanılan araştırmalarda araştırmacı, veri toplamadan bunların analizine kadar geçen tüm süreçte çalışmasına eleştirel bir gözle bakma imkanı bulmaktadır. Uzman görüşüyle

gerçekleşen sürekli geri bildirim ve araştırma aşamalarına yönelik öneriler araştırmanın niteliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf. 279).

Bu çalışmada araştırmanın güvenilirliğinin artması için dokümanların analizinde üç alan uzmanıyla birlikte çalışılmış, araştırmacı ve uzmanların görüşleri için uzman görüşü güvenilirlik istatistiği kullanılmıştır. Araştırmaya ortaokulda okutulan tüm seviyelerdeki ders kitapları dahil edilerek genellenebilirlik açısından çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada uzman görüşü alınması uzmanlarla yapılan *Uzman Görüşü Toplantıları*’yla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı konu ile ilgili tutumunu uzmanlara sunarak geri bildirim almış ve tüm veri analizi sürecini bu geri bildirimlerle gerçekleştirmiştir. Araştırmada uzman görüşünün güvenilirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik istatistiğine başvurulmuştur.

Güvenirlik = $(\text{Görüş Birliği} / [(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})]) \times 100$ formülüyle hesaplanan uzman görüşü güvenilirliği tüm *Türkçe Ders Kitabı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu* ve *Türkçe Ders Kitapları Farklı Seviyelere Göre Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu* maddelerine uygulanmıştır (Bkz. **Ek 1** ve **Ek 2**)

Tablo 3.1: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf (Koza Yayın A.Ş.) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.²⁵

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					$3/ (3+1) \times 100$ = 75
	Kısmen Katılıyorum				1	
	Katılmıyorum	1	1	1		
2.	Katılıyorum					$4/ (4+0) \times 100$ = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					$4/ (4+0) \times 100$ = 100
	Kısmen Katılıyorum					

²⁵ Tablodaki 1. U. G., 2. U. G. ve 3. U. G. sırasıyla 1., 2. ve 3. uzmanın görüşünü A. G. ise araştırmacının görüşünü göstermektedir.

Tablo 3.1. (devam):						
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.2: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum	1				
	Katılmıyorum		1	1	1	

Tablo 3.2 (devam):						
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.3: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100

Tablo 3.3						= 100
(devam):	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.4: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum	1				3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum		1	1	1	
	Katılmıyorum					
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.5: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf (Özgün Yayınları) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum	1				
	Katılmıyorum		1	1	1	
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum	1	1		1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.6: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100

Tablo 3.6 (devam):						= 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.7: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.7 (devam):						
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
3.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
5.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.8: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) Ek 1 maddeleri uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum					3/ (3+1) x 100 = 75
	Kısmen Katılıyorum		1			
	Katılmıyorum	1		1	1	
2.	Katılıyorum					4/ (4+0) x 100 = 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.8 (devam):						
3.	Katılıyorum					$4 / (4+0) \times 100$ $= 100$
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
4.	Katılıyorum					$3 / (3+1) \times 100$ $= 75$
	Kısmen Katılıyorum		1			
	Katılmıyorum	1		1	1	
5.	Katılıyorum					$4 / (4+0) \times 100$ $= 100$
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	
6.	Katılıyorum					$4 / (4+0) \times 100$ $= 100$
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum	1	1	1	1	

Tablo 3.9: Ek 2 maddelerine göre uzman görüşü güvenilirlik tablosu.

Maddeler	Seçenekler	1. U. G.	2. U.G.	3. U. G.	A.G.	Uyum
1.	Katılıyorum				1	$3 / (3+1) \times 100$ $= 75$
	Kısmen Katılıyorum	1	1	1		
	Katılmıyorum					
2.	Katılıyorum	1	1		1	$3 / (3+1) \times 100$ $= 75$
	Kısmen Katılıyorum			1		
	Katılmıyorum					
3.	Katılıyorum	1	1	1	1	$4 / (4+0) \times 100$ $= 100$
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum					
4.	Katılıyorum	1	1	1	1	$4 / (4+0) \times 100$

Tablo 3.9 (devam):						= 100
	Kısmen Katılıyorum					
	Katılmıyorum					
5.	Katılıyorum	1	1	1	1	4/ (4+0) x 100
	Kısmen Katılıyorum					= 100
	Katılmıyorum					

Miles ve Huberman (1994)'ın formülünün % 70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bulunurluk maddelerinin güvenilirlik istetistiğinin tamamının %70'in üzerinde olması uzman görüşü sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM / ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada araştırmacının ilgilendiği konunun özelliklerini yansıtacak örnekleme belirlediği amaca yönelik örnekleme türü tercih edilmiştir. Amaca yönelik örneklemede araştırmacı başta evrendeki varyasyonlardan bir tanesini belirlemekte sonrasında bu varyasyonu yansıtacak örnekleme seçmektedir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015 syf. 94). Amaca yönelik örnekleme olay ve durumların derinlemesine incelenmesine fırsat vermekte ve incelenen durumla ilgili zengin bilgiler sunmaktadır.

Bu çalışmada görsel okuma becerisi başta sekizinci sınıf ders kitapları bütününde incelenmiş, sonrasında örneklem 5. 6. ve 7. sınıf seviyelerini kapsayacak biçimde genişletilmiştir. 5. 6. 7. ve 8. sınıf ders kitapları MEB'in *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları* (MEB, 2022) kitapçığındaki esaslara göre geliştirilen *Bulunurluk Tablosu* ölçütüne göre incelendiğinden amaca yönelik örnekleme türünden ölçüt örnekleme türü tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme türünde olgu, olay ve durumlar bir dizi ölçüte göre değerlendirilmekte ve bunların ölçütleri karşılama durumu sorgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf. 118- 122).

Çalışmaya örneklem olarak seçilen ortaokul ders kitaplarında 8 tema ve her temada biri serbest okuma ve biri de dinleme metni olmak üzere 5 metin, toplamda 40 metin bulunmaktadır. Kitapların diğer özellikleri tablodaki gibidir.

Tablo 3.10: Türkçe ders kitaplarının özellikleri.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.)			
Sayfa sayısı	255	Ebatları	19,03 x 27,03
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Birey ve Toplum 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Erdemler 4. Milli Kültürümüz 5. Doğa ve Evren 6. Sağlık ve Spor 7. Bilim ve Teknoloji 8. Sanat		Kitap iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Kitabımızı Tanıyalım</i> , tema başı sayfası, <i>Hazırlık</i> , metin okuma- dinleme öncesi bilgi bölümü, metin, yazar biyografisi, 1. <i>Etkinlik</i> , 2. <i>Etkinlik</i> ,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Sonraki Derse Hazırlık</i> , 1. 2. ve 3. biçiminde devam eden <i>Tema Ölçme ve Değerlendirme Soruları</i> , <i>Sözlük</i> , <i>Kaynakça</i> , <i>İnternet Kaynakçası</i> , <i>Görsel Kaynakça</i> ve <i>Cevap Anahtarları</i>	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık)			
Sayfa sayısı	252	Ebatları	19,03 x 27,03
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Birey ve Toplum 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Doğa ve Evren 4. Milli Kültürümüz 5. Vatandaşlık 6. Sağlık ve Spor 7. Erdemler 8. Bilim ve Teknoloji		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Kitabımızı Tanıyalım</i> , tema başı sayfası, <i>Hazırlık Çalışmaları</i> , yazar hakkında bilgi, metin, 1. <i>Etkinlik</i> , 2. <i>Etkinlik</i> ,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Bir Sonraki Derse Hazırlık</i> , 1. 2. ve 3. biçiminde devam eden <i>Tema Değerlendirme Soruları</i> , <i>Kendimi Değerlendiriyorum</i> , <i>Tema Değerlendirme Sorularının Cevapları</i> , <i>Kaynakça</i> , <i>İnternet Kaynakçası</i> , <i>Görsel Kaynakça</i> , <i>Türkiye Haritası</i> , <i>Türk Dünyası Haritası</i> .	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB)			
Sayfa sayısı	256	Ebatları	19,03 x 27,02
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Duygular 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Çocuk Dünyası 4. Erdemler		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Organizasyon Şeması</i> , tema başı sayfaları, <i>Hazırlık Çalışmaları</i> , metin, 1.	

Tablo 3.10 (devam):			
5. Milli Kültürümüz 6. Okuma Kültürü 7. Bilim ve Teknoloji 8. İletişim		Etkinlik, 2. Etkinlik,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Gelecek Derse Hazırlık, Tema Değerlendirme Soruları, Tema Değerlendirme Soruları Cevap Anahtarı, Metin Kaynakçası, İnternet Kaynakçası, Görsel Kaynakça.</i>	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi)			
Sayfa sayısı	268	Ebatları	19,03 x 27,03
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Erdemler 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Hak ve Özgürlükler 4. Milli Kültürümüz 5. Sanat 6. Doğa ve Evren 7. Bilim ve Teknoloji 8. Sağlık ve Spor		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, İçindekiler, Organizasyon Şeması</i> , tema başı sayfası, <i>Düşünelim- Tartışalım, ></i> simgesi ile verilen okuma-dinleme öncesi bilgi bölümü, metin, 1. Etkinlik, 2. Etkinlik,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Sonraki Metne Hazırlık, Tema Değerlendirme Soruları, Tema Değerlendirme Soruları Cevap Anahtarı, Sözlük, Kaynakça, Görsel Kaynakça.</i>	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları)			
Sayfa sayısı	275	Ebatları	19,04 x 27,02
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Erdemler 2. Milli Kültürümüz 3. Milli Mücadele ve Atatürk 4. Doğa ve Evren 5. Vatandaşlık 6. Sağlık ve Spor 7. Sanat 8. Bilim ve Teknoloji		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, İçindekiler, Kitabımızı Tanıyalım</i> , tema başı sayfası, <i>Hazırlık Çalışmaları</i> , metin okuma-dinleme öncesi bilgi bölümü, metin, 1. Etkinlik, 2. Etkinlik,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Yazarı/Şairi Tanıyalım, Sonraki Derse Hazırlık, 1., 2. ve 3. biçiminde sıralanan Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme Cevap Anahtarı, Kaynakça, Genel Ağ kaynakçası, Görsel Kaynakça, Türkiye Haritası ve Türk Dünyası Haritası.</i>	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık)			

Tablo 3.10 (devam):			
Sayfa sayısı	254	Ebatları	19,04 x 27,02
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Erdemler 2. Milli Kültürümüz 3. Milli Mücadele ve Atatürk 4. Doğa ve Evren 5. Vatandaşlık 6. Sağlık ve Spor 7. Sanat 8. Bilim ve Teknoloji		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Organizasyon Şeması</i> , tema başı sayfası, <i>Hazırlık Çalışmaları</i> , metin okuma- dinleme öncesi bilgi bölümü, metin, 1. <i>Etkinlik</i> , 2. <i>Etkinlik</i> ,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Şairi/Yazarı Tanıyalım</i> , <i>Sonraki Derse Hazırlık</i> , 1. 2. ve 3. olarak devam eden <i>Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme</i> , <i>Ölçme ve Değerlendirme Cevap Anahtarı</i> , <i>Kaynakça</i> , <i>İnternet Kaynakçası</i> , <i>Görsel Kaynakça</i> , <i>Türkiye Haritası</i> ve <i>Türk Dünyası Haritası</i> .	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık)			
Sayfa sayısı	304	Ebatları	19,03 x 27,02
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Erdemler 2. Doğa ve Evren 3. Milli Kültürümüz 4. Milli Mücadele ve Atatürk 5. Vatandaşlık 6. Sağlık ve Spor 7. Sanat 8. Bilim ve Teknoloji		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Organizasyon Şeması</i> , tema başı sayfaları, <i>Hazırlık Çalışması</i> , ! işaretiyle verilen okuma- dinleme öncesi uyarı bölümü, metin, 1. <i>Etkinlik</i> , 2. <i>Etkinlik</i> ,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, metin yazarının kısa biyografisi (bu bölüm her metinde yer almamaktadır), <i>Ölçme ve Değerlendirme</i> bölümleri, <i>Sözlük</i> , <i>Kaynakça</i> , <i>Genel Ağ Kaynakçası</i> , <i>Görsel Kaynakça</i> , <i>Cevap Anahtarı</i> ve <i>Notlar</i> .	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB)			
Sayfa sayısı	296	Ebatları	19,03 X 27,5
Temalar		Kitabın bölümleri	
1. Erdemler 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Bilim ve Teknoloji 4. Birey ve Toplum 5. Zaman ve Mekan		iç kapak sayfası, kitap künyesi, <i>İstiklal Marşı</i> , <i>Gençliğe Hitabe</i> , Mustafa Kemal Atatürk'un portresi, <i>İçindekiler</i> , <i>Organizasyon Şeması</i> , tema başı sayfaları, <i>Hazırlık Çalışmaları</i> , ! işaretiyle verilen okuma- dinleme öncesi uyarı bölümü,	

Tablo 3.10 (devam): 6 Milli Kültürümüz 7. Doğa ve Evren 8. Vatandaşlık.	metin, 1. Etkinlik, 2. Etkinlik,... biçiminde sıralanan alıştırma bölümleri, <i>Gelecek Derse Hazırlık</i>, 1. 2. ve 3. biçiminde sıralanan <i>Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları</i>, <i>Tema Sonu Değerlendirme Soruları</i> <i>Yanıt Anahtarı</i>, <i>Kaynakça</i>, <i>İnternet Kaynakçası</i>, <i>Görsel Kaynakça</i>.
--	--

Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarından alınan bilgiler belli araçlarla sistematik olarak toplanmış ve derlenmiştir. Sonraki bölümde bu araçlar tanıtılacaktır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada;

- Veri toplama aracı olarak MEB'in *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları* (MEB, 2022) kitapçığındaki esaslara göre geliştirilen *Türkçe Ders Kitabı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu* (Ek 1) ve *Türkçe Ders Kitapları Farklı Seviyelere Göre Karşılaştırmalı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablo'su* (Ek 2) oluşturulmuştur.

Türkçe Ders Kitabı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu başta araştırmacı tarafından 7 madde ile oluşturulmuştur. Sonra uzman görüşüne sunulan maddeler iki ayrı toplantı sonucunda 6 maddeyle sınırlandırılmıştır. Görsel tasarım uzmanlık alanına girdiği için çıkarılan madde “*Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmalarında yer alan görseller perspektif, açıklık ve denge gözetilerek okumayı kolaylaştıracak nitelikte hazırlanmıştır.*” maddesidir.

Türkçe Ders Kitapları Farklı Seviyelere Göre Karşılaştırmalı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu uzman görüşü birliğiyle 5 maddeli oluşturulmuştur.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Nitel araştırmalarda verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmektedir.

1. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanır ve organize edilir (Verilerin yazılı hale getirilmesi bu aşamada gerçekleşmektedir.).
2. Toplanan veriler için kodlama sistemi oluşturulur.
3. Veriler tekrar gözden geçirilerek notlar alınır. Analiz sonuçları tablo, sayısal veriler ya da diğer araçlarla görselleştirilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015 syf.94).

Bu çalışmada ilk olarak 2022-2024 eğitim- öğretim dönemlerinde ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki tüm alıştırma sayıları belirlenmiş, görsel okuma alıştırmalarının kitaptaki alıştırma sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır ve bu oranların farklı sınıf seviyesine göre değişkenlik durumu araştırılmıştır. Sonrasında tespit edilen görsel okuma alıştırmalarındaki görsel türlerinin sıklıkları hesaplanmış ve yine bu oranların farklı sınıf seviyelerine göre değişkenliği üzerine çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veri türlerinden biri de görsel okuma becerisine yönelik alıştırmaların temel dil becerine göre dağılım oranı ve bu oranın farklı sınıf seviyelerine göre farklılaşmasıdır. Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tüm görsel okuma alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri düzeylerine göre dağılımları ve yine farklı sınıf seviyelerine göre durumu araştırılmıştır. Görsel okuma becerisinin dilbilgisi konularının öğretilmesinde kullanılma durumu da bu çalışma kapsamında araştırılan başlıklardan birisidir. Tüm bu konulara ilişkin veriler araştırmacı tarafından bir kodlama sistemine başvurulmadan sunulmuştur.

Araştırmada bulgular tekrar gözden geçirilerek eksiklikler tamamlanmış ve sonuçlar tablolastırılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisiyle ilgili elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerini cevaplandıracak biçimde sıralanmıştır.

4.1. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ALİŞTIRMALARININ TEMALARDAKİ ETKİNLİKLER/ALİŞTIRMALAR İÇERİSİNDEKİ ORANINA İLİŞKİN BULGULAR²⁶

Çalışmanın bu bölümünde;

Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı nasıldır?

Ortaokul Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranları sınıf seviyelerine göre nasıldır?

Alt problemine yönelik tespitler temalara ve sınıf düzeylerine göre tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablolarda belirtilen T.N. tema numarasını, 1.M, 2.M, 3.M ve 4.M temalardaki metin sıralarını, G.O.E.S. kitaplardaki görsel okuma etkinlik/alıştırma sayısını, T.T.E.S temalarda 1. Etkinlik, 2. Etkinlik.... biçiminde verilen toplam etkinlik/alıştırma sayısını, T toplamı, % ise görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalara ve kitap geneline göre yüzdesini ifade etmektedir.

Tablo 4.1: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	1	2	1	2	6	29	20,68
2.	1	3	1	-	5	31	16,12
3.	1	-	4	-	5	37	13,51

²⁶ İncelenen kitaplardaki kare bulmaca, çengel bulmaca, sarmal bulmaca, sözcük tamamlama (yanlızca baş harfi verilen sözcük tamamlama alıştırmaları görsel algıyı harekete geçirme gücü daha az olduğundan etkinlik sayılarına dahil edilmemiştir.) alıştırmaları görsel türlerinden tablo ile oluşturulduklarından ve çözümleri görsel algılama becerisi (Gestalt, tamamlama ilkesi, Bkz. syf. 74) gerektirdiğinden görsel okuma alıştırmalarına dahil edilmiştir.

**Tablo
4.1
(devam):**

4.	3	1	2	2	8	35	22,85
5.	3	3	3	-	9	39	23,07
6.	1	2	2	-	5	38	13,15
7.	-	2	1	1	4	40	10,00
8.	1	3	-	1	5	38	13,15
T.	11	16	14	6	47	287	16,37

Tablo 4.2: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmaalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmaalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	3	-	1	2	6	42	14,28
2.	2	2	3	1	8	42	19,04
3.	1	-	2	1	4	44	9,09
4.	-	1	-	6	7	37	18,91
5.	1	4	1	2	8	40	20,00
6.	-	3	1	-	4	42	9,52
7.	-	2	-	-	2	43	4,65
8.	2	3	3	-	8	36	22,22
T.	9	15	11	12	47	326	14,72

Tablo 4.3: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.²⁷

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	1	1	-	1	3	33	9,09
2.	2	1	-	6	9	27	33,33
3.	1	-	3	-	4	28	14,28
4.	-	2	1	-	3	29	10,34
5.	2	-	1	2	5	30	16,66
6.	-	-	1	-	1	29	3,44
7.	2	2	1	-	5	28	17,85
8.	1	-	1	1	3	32	9,37
T.	9	6	8	10	33	236	13,98

Tablo 4.4: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	-	1	-	-	1	26	3,84
2.	3	1	2	-	6	30	20,00
3.	1	1	3	1	6	32	18,75
4.	1	2	4	3	10	45	22,22
5.	-	1	3	-	4	31	12,90
6.	3	1	3	2	9	31	29,03

²⁷ Mustafa Kemal Zafer Yolunda metninin 8. Etkinlik bölümünde öğrencilerden Atatürk'ün silah arkadaşlarından biri ile ilgili bilgilendirici bir metin yazmaları ve bu metne ilgili kişinin görselini yapıştırması istenmiştir. Görsel okuma becerisi ile ilgili olayın bu alıştırmaya kapsam dışında bırakılmıştır.

**Tablo
4.4
(devam):**

7.	-	-	2	4	6	27	22,22
8.	2	5	-	2	9	30	30,00
T.	9	12	15	12	51	252	20,23

Tablo 4.5: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	2	1	-	-	3	38	7,89
2.	2	1	-	-	3	29	10,34
3.	2	1	1	2	6	31	19,35
4.	1	1	1	-	3	30	10,00
5.	-	1	2	-	3	34	8,82
6.	1	-	1	1	3	37	8,10
7.	-	2	1	3	6	37	16,21
8.	4	3	2	2	11	32	25,00
T.	12	10	8	8	38	268	14,17

Tablo 4.6: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	-	1	-	2	3	33	9,09
2.	1	-	1	-	2	32	6,25
3.	1	1	1	-	3	29	10,34

**Tablo
4.6
(devam):**

4.	1	2	-	-	3	30	10,00
5.	2	1	-	-	3	34	8,82
6.	1	-	-	2	3	35	8,57
7.	2	-	1	-	3	31	9,67
8.	1	-	-	-	1	30	3,33
T.	9	5	3	4	21	254	7,48

Tablo 4.7: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	-	-	-	-	-	34	0,00
2.	3	-	-	-	3	35	8,57
3.	-	2	-	1	3	33	9,09
4.	-	1	-	1	2	31	6,45
5.	-	2	-	-	2	31	6,45
6.	2	1	-	1	4	29	13,79
7.	-	-	1	-	1	29	3,44
8.	1	2	-	2	5	30	16,66
T.	6	8	1	4	20	252	7,93

Tablo 4.8: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M	G.O.E.S.	T.T.E.S.	%
1.	1	2	0	1	4	32	12,5

**Tablo
4.8
(devam):**

2.	1	2	1	-	4	30	13,33
3.	3	3	1	-	7	34	20,58
4.	-	1	2	1	4	28	14,28
5.	-	1	1	-	2	28	7,14
6.	-	3	2	2	7	34	20,58
7.	1	1	2	6	10	34	29,41
8.	2	-	1	4	7	31	22,58
T.	8	13	10	14	45	251	17,92

Tablo 4.9: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/alıştırmalarının tüm kitaplardaki etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranı (%)

Türkçe Ders Kitapları	G.O.E.S	T.T.E.S
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.)	47	287
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık)	47	326
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	33	236
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi)	51	252
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları)	38	268
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık)	21	254
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık)	20	252
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	45	251
Toplam	302	2126
Ortalama	%14,20	

Tablo 4.10: 5-8 Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/alıştırmalarının tüm kitaplardaki etkinlikler/alıştırmalar içerisindeki oranı (%)

Türkçe Ders Kitapları	G.O.E.S	T.T.E.S	%
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.)	94	613	15,33
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık)			
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	84	488	17,21

Tablo 4.10 (devam):

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi)			
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları)	59	522	11,30
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık)			
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık)	65	503	12,92
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB)			
Toplam	302	2126	14,20

4.2. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE/ALİŞTIRMALARINDA KULLANILAN GÖRSEL TÜRLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ;

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri nelerdir?

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türlerinin sınıf seviyelerine göre durumu nasıldır?

Alt problemlerine yönelik bulgular temalara ve sınıf düzeylerine göre tablolastırılarak sunulmuştur. Tablolarda belirtilen T.N. tema numaralarını, 1.M, 2.M, 3.M ve 4.M temalardaki metin sıralarını, G.T.S. görsel türü sıklığını, + işareti ise birlikte kullanılan görsel türlerini göstermektedir

Tablo 4.11: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'ın (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	illüstrasyon	illüstrasyon, fotoğraf	bulmaca (çengel bulmaca)	bulmaca (sarmal bulmaca), grafik+ tablo
2.	çizgi film+film+ video+ fotoğraf	fotoğraf (x3)	fotoğraf	-

Tablo 4.11
(devam):

3.	bulmaca (çengel bulmaca)	bulmaca (sözcük oluşturma), illüstrasyon, karikatür, film+ çizgi film	-	-
4.	bulmaca (sözcük tamamlama), illüstrasyon, fotoğraf	bulmaca (çengel bulmaca)	fotoğraf (x2)	bulmaca (sözcük bulma), illüstrasyon
5.	bulmaca (çengel bulmaca), illüstrasyon, fotoğraf	illüstrasyon (x2), öğrencinin yaptığı resim	bulmaca (sözcük oluşturma), illüstrasyon, fotoğraf	-
6.	grafik+tablo	fotoğraf (x2)	illüstrasyon+ grafik	-
7.	-	bulmaca (çengel bulmaca), fotoğraf	illüstrasyon	illüstrasyon
8.	öğrencinin yaptığı resim	illüstrasyon, ressama ait resim, grafik		bulmaca (çengel bulmaca)

G.T.S. fotoğraf (x14), illüstrasyon (x13), bulmaca (çengel bulmaca) (x6), bulmaca (sözcük oluşturma) (x2), grafik (x4), film (x2), çizgi film (x2), bulmaca (sözcük bulma) (x1), ressama ait resim (x1), öğrencinin yaptığı resim (x2),

Tablo 4.11**(devam):**

tablo (x2), video (x1), bulmaca (sarmal bulmaca) (x1), karikatür (x1),
bulmaca (sözcük tamamlama) (x1)

Tablo 4.12: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nın (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırımlarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	bulmaca (çengel bulmaca), illüstrasyon,	-	illüstrasyon	çizgi film, illüstrasyon
2.	illüstrasyon, fotoğraf	bulmaca (sözcük tamamlama), görsel (fotoğraf vb.)	bulmaca (sözcük bulma), illüstrasyon,+fotoğraf, afiş	fotoğraf
3.	fotoğraf	-	grafik, emoji	öğrencinin oluşturduğu görsel
4.	-	illüstrasyon		çizgi film (x4), illüstrasyon, akıllı işaret
5.	İllüstrasyon	bulmaca (sözcük bulma), illüstrasyon, karikatür, broşür	illüstrasyon (x2)	illüstrasyon, bulmaca (çengel bulmaca)

Tablo 4.12
(devam):

6.	-	video (x2), fotoğraf	illüstrasyon + , grafik, tablo	-
7.	-	illüstrasyon (x2)	-	-
8.	fotoğraf, barkod	illüstrasyon, grafik, afiş	fotoğraf (x2), illüstrasyon	
G.T.S.	illüstrasyon (x17), fotoğraf (x8), çizgi film (x5), grafik (x3), bulmaca (çengel bulmaca) (x2), bulmaca (sözcük bulma) (x2), afiş (x2), video (x2), bulmaca (sözcük tamamlama) (x1), karikatür (x1), emoji (x1), akıllı işaret (x1), broşür (x1), öğrencinin oluşturduğu görsel (x1), görsel (fotoğraf vb.) (x1), tablo (x1), barkod (x1)			

Tablo 4.13: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'nın (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmaalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	fotoğraf	illüstrasyon	-	illüstrasyon
2.	bulmaca (çengel bulmaca), fotoğraf	fotoğraf	-	video (x6)
3.	öğrencinin çizdiği resim	-	emoji, fotoğraf, illüstrasyon	-
4.		reklam filmi, fotoğraf	illüstrasyon	-
5.	grafik, görsel (fotoğraf vb.)	-	görsel (fotoğraf vb.)	fotoğraf, film

Tablo**4.13****(devam):**

6.	-	-	grafik	-
7.	bulmaca (sözcük harita(x2), bulma), karikatür +illüstrasyon		grafik	-
8.	illüstrasyon		fotoğraf	film

G.T.S. fotoğraf (x7), video (x6), illüstrasyon (x6), grafik (x3), harita (x2), görsel (fotoğraf vb.) (x2), film (x2), bulmaca (çengel bulmaca) (x1), öğrencinin çizdiği resim (x1), emoji (x1), reklam filmi (x1), bulmaca (sözcük bulma) (x1), karikatür (x1),

Tablo 4.14: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırımlarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.		fotoğraf+ illüstrasyon		
2.	bulmaca (çengel bulmaca), fotoğraf, harita	film	görsel (fotoğraf vb.), fotoğraf	-
3.	Fotoğraf	fotoğraf	bulmaca (sözcük bulma), fotoğraf, illüstrasyon	fotoğraf
4.	bulmaca (sözcük tamamlama)	afiş, grafik + fotoğraf	fotoğraf (x2), afiş, illüstrasyon,	illüstrasyon, video (x2)

Tablo 4.14**(devam):**

5.		bulmaca (sözcük bulma)	fotoğraf, bulmaca (sözcük yerini boyama), afiş	
6.	fotoğraf, karikatür (x2)	illüstrasyon	illüstrasyon, afiş, harita	illüstrasyon, fotoğraf
7.			bulmaca (sözcük bulma), çizgi roman	film (x3), film+ emoji
8.	video + fotoğraf, illüstrasyon,	broşür, (x2), plan , grafik	-	bulmaca (sözcük tamamlama), video
G.T.S.	Fotoğraf (x17), illüstrasyon (x8), film (x5), afiş (x4), Bulmaca (sözcük bulma) (x3), video (x3), bulmaca (sözcük tamamlama) (x2), grafik(x2), harita (x2), Bulmaca (çengel bulmaca) (x1), bulmaca (sözcük yerini boyama) (x1), broşür (x1), görsel (fotoğraf vb.) (x1), emoji (x1), çizgi roman (x1), plan (x1), karikatür (x1),			

Tablo 4.15: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'ın (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmaalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	bulmaca (çengel bulmaca),afiş	görsel (fotoğraf vb.)	-	-
2.	bulmaca (çengel bulmaca),	fotoğraf	-	-

Tablo**4.15****(devam):**

	görsel (fotoğraf vb.)				
3.	bulmaca (kare bulmaca), karikatür	bulmaca (çengel bulmaca)	bulmaca (sarmal bulmaca), bulmaca	bulmaca (harf dizme), işaret	
4.	görsel (fotoğraf vb.)	fotoğraf	fotoğraf	-	
5.	-	bulmaca (sözcük bulma)	bulmaca (sözcük tamamlama), karikatür	-	
6.	fotoğraf	-	bulmaca (çengel bulmaca)	video	
7.	-	bulmaca (kare bulmaca), illüstrasyon	bulmaca (sarmal bulmaca)	illüstrasyon (x2), grafik	
8.	bulmaca (harf dizme), karikatür, fotoğraf, işaret	bulmaca (çengel bulmaca), video, illüstrasyon	illüstrasyon, karikatür	bulmaca (harf dizme), görsel (fotoğraf vb.)	

G.T.S. bulmaca (çengel bulmaca) (x5), illüstrasyon (x5), fotoğraf (x5), karikatür (x4), görsel (fotoğraf vb.) (x4), bulmaca (harf dizme) (x3), bulmaca (kare bulmaca) (x2), işaret (x2), video (x2), bulmaca (sarmal bulmaca) (x2), bulmaca (sözcük bulma) (x1), bulmaca (sözcük tamamlama) (x1), afiş (x1), grafik (x1),

Tablo 4.16: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.		fotoğraf	-	Görsel (fotoğraf vb.), bulmaca (sözcük tamamlama)
2.	Renkler		illüstrasyon	
3.	Fotoğraf	Fotoğraf	Bulamca (çengel bulmaca)	
4.	Görsel (fotoğraf vb.)	Görsel (fotoğraf vb.), grafik, tablo		
5.	Fotoğraf, İllüstrasyon+bulmaca (çengel bulmaca)	Görsel (fotoğraf vb.),	-	-
6.	Görsel (fotoğraf vb.)+ grafik+ tablo+ çizgelge	-	-	İllüstrasyon, karikatür
7.	Bulmaca (sözcük bulma), grafik+ tablo+ çizgelge	-	belgesel	-
8.	Fotoğraf+illüstrasyon			
G.T.S.	fotoğraf (x5), görsel (fotoğraf vb.) (x5), illüstrasyon (x4), grafik (x3), tablo (x3), çizgelge (x2), bulmaca (çengel bulmaca) (x2), bulmaca (sözcük tamamlama) (x1), renkler (x1), karikatür (x1), bulmaca (sözcük bulma) (x1), belgesel (x1)			

Tablo 4.17: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	-	-	-	-
2.	fotoğraf tablo, grafik	(x2), -	-	-
3.	-	görsel (fotoğraf vb.), afiş	-	karikatür
4.	-	görsel (fotoğraf vb.)	-	görsel (fotoğraf vb.)
5.	-	görsel (fotoğraf vb.), tablo, grafik	-	-
6.	grafik, görsel (fotoğraf vb.)	video	-	görsel (fotoğraf vb.)
7.	-	-	çizgi roman	-
8.	görsel (fotoğraf vb.)	çizgi roman, görsel (fotoğraf vb.)	-	görsel (fotoğraf vb.), tablo, grafik
G.T.S.	görsel (fotoğraf vb.) (x9), grafik (x4), fotoğraf (x2), Tablo (x3), çizgi roman (x2), video (x1), karikatür (x1), afiş (x1)			

Tablo 4.18: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri.

T.N.	1.M	2.M	3.M	4.M
1.	illüstrasyon	Bulmaca (çengel bulmaca), kitap kapağı görseli	-	Bulmaca (sözcük tamamlama)
2.	Bulmaca (sözcük tamamlama)	Bulmaca (sözcük tamamlama), fotoğraf	Broşür	
3.	Bulmaca (sözcük tamamlama), grafik, illüstrasyon	Çizgi roman(x3)	Görsel (fotoğraf vb.)	-
4.	-	Bulmaca (sözcük tamamlama)	Bulmaca (çengel bulmaca), illüstrasyon	fotoğraf
5.	-	fotoğraf	Bulmaca (sözcük tamamlama)	-
6.	-	Bulmaca (çengel bulmaca), video, posta pulu	Fotoğraf(x2)	Reklam filmi (x2)
7.	Bulmaca (çengel bulmaca),	illüstrasyon	Bulmaca (sözcük tamamlama), grafik	Video (x4), fotoğraf, karikatür

Tablo**4.18****(devam):**

8.	Bulmaca (çengel - bulmaca), afiş	grafik	Video (x3), Tablo ve harita
----	----------------------------------	--------	--------------------------------

G.T.S.	illüstrasyon (x4), bulmaca (çengel bulmaca) (x5), bulmaca (sözcük tamamlama) (x7), kitap kapağı görseli (x1), fotoğraf (x6), grafik (x3), çizgi roman (x3), görsel (fotoğraf vb.) (x1), video (x8), posta pulu (x1), reklam filmi (x2), karikatür (x1), afiş (x1), broşür (x1) tablo ve harita (x1)
--------	---

4.3. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN /ALİŞTIRMALARININ FARKLI DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLME DURUMUNA YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde;

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinlikleri/ alıştırmaları farklı dil becerilerine nasıl dağıtılmıştır?

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı dil becerilerine dağılımı sınıf seviyelerine göre nasıldır?

Alt problemine yönelik tespitler temalara ve sınıf düzeylerine göre tablolastırılarak sunulmuştur. Tablolarda belirtilen 1.T., 2.T. ve 3.T... biçiminde devam eden başlıklar kitaptaki tema numaralarını, T.D.B. temel dil becerilerini, T toplam sayıyı, % ise görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının temel dil becerilerine dağılım yüzdesini göstermektedir..

Tablo 4.19: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı dil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme							1		1	2,12
Konuşma	1	1	1	2	3	1	1	1	11	23,40
Okuma	2	1	3	4	5	2	1	3	21	44,68
Yazma	3	3	1	2	1	2	1	1	14	29,78

Tablo 4.19 (devam):

T	6	5	5	8	9	5	4	5	47
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Tablo 4.20: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nın (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme				4	2	1			7	14,89
Konuşma	1	2	1	1		1		1	7	14,89
Okuma	2	3	3		4		2	4	18	38,29
Yazma	3	3	1	2	2	2		3	15	31,91
T	6	8	5	7	8	4	2	8	47	

Tablo 4.21: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'nın (MEB) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme		4			1			1	6	18,18
Konuşma		2	1	1	2		1		7	21,21
Okuma	3	1	1		1	1	2	2	11	33,33
Yazma		2	2	2	1		2		9	27,27
T	3	9	4	3	5	1	5	3	33	

Tablo 4.22: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme							4	2	6	11,76
Konuşma		3		2		1			6	11,76
Okuma		3	1	3	3	2	2	6	20	39,21
Yazma	1		5	5	1	6		1	19	37,25
T	1	6	6	10	4	9	6	9	51	

Tablo 4.23: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf' ın (Özgün Yayınları) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Konuşma	1	1	2	1	-	-	-	2	7	18,42
Okuma	1	1	4	2	2	2	3	7	22	57,89
Yazma	1	1			1	1	3	2	9	23,68
T	3	3	6	3	3	3	6	11	38	

Tablo 4.24: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0,00
Konuşma	1		1	1	1	3	2	1	10	47,61
Okuma	2	1	1		2		1		7	33,33
Yazma		1	1	2					4	19,04
T	3	2	3	3	3	3	3	1	21	

Tablo 4.25: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma etkinliklerinin farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
Konuşma	-	-	1	2	1	2	-	2	8	40,00
Okuma	-	2	-	-	-	1	-	-	3	15,00
Yazma	-	1	2	-	1	1	1	3	9	45,00
T	-	3	3	2	2	4	1	5	20	

Tablo 4.26: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma etkinliklerinin farklı fil becerileriyle ilişkilendirilme oranları.

T.D.B.	1.T.	2.T.	3.T.	4.T.	5.T.	6.T.	7.T.	8.T.	T.	%
Dinleme						1			1	2,22

Tablo 4.26 (devam):

Konuşma	2	1	1	1		4	4		13	28,88
Okuma	2	2	5	2	1	1	5	5	23	51,11
Yazma		1	1	1	1	1	1	2	8	17,77
T	4	4	7	4	2	7	10	7	45	

4.4. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ALİŞTIRMALARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNİN BİLİŞSEL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde;

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri düzeylerine göre durumu nasıldır?

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyleri sınıf seviyelerine göre nasıldır?

Alt problemlerine yönelik tespitler temalara ve sınıf düzeylerine göre tablollaştırılarak sunulmuştur. Tablolarda belirtilen T.N. tema numaralarını, 1.M, 2.M, 3.M ve 4.M temalardaki metin sıralarını, G.O.E.Y.B. görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının yer aldığı bölümü, G.O.E.S. görsel okuma etkinlik sayısını, Ü.D.G.O.E.S. üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki görsel okuma etkinlik sayısını, B.T.B.B.D. ise etkinliklerin/ alıştırmaların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyini göstermektedir.

Tablo 4.27: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.T.B.B.D.	T.N.	G.O.E.Y.B	B.T.B.B.D.
1.	1. M. 6. Etkinlik	anlama	5.	1. M. 1. Etkinlik	anlama
	2. M. 1. Etkinlik	anlama		1. M. 6. Etkinlik	hatırlama
	2. M. 8. Etkinlik	anlama		1. M. 8. Etkinlik	hatırlama
	3. M. 1. Etkinlik	anlama		2. M. 2. Etkinlik	hatırlama

Tablo 4.27 (devam):

	4. M. 1. Etkinlik	anlama		2. M. 9. Etkinlik	hatırlama
	4. M. 7. Etkinlik	yaratma		2. M. 10. Etkinlik	anlama
2.	1. M. 8. Etkinlik	yaratma		3. M. 1. Etkinlik	anlama
	2. M. 2. Etkinlik	anlama		3. M. 5. Etkinlik	hatırlama
	2. M. 8. Etkinlik	anlama		3. M. 10. Etkinlik	anlama
	2. M. 9. Etkinlik	hatırlama	6.	1. M. 11. Etkinlik	yaratma
	3. M. 6. Etkinlik	anlama		2. M. 6. Etkinlik	değerlendirme
3.	1. M. 1. Etkinlik	anlama		2. M. 9. Etkinlik	hatırlama
	3. M. 1. Etkinlik	anlama		3. M. 2. Etkinlik	hatırlama
	3. M. 3. Etkinlik	hatırlama		3. M. 6. Etkinlik	anlama
	3. M. 9. Etkinlik	anlama	7.	2. M. 1. Etkinlik	anlama
	3. M. 10. Etkinlik	yaratma		2. M. 9. Etkinlik	anlama
4.	1. M. 1. Etkinlik	anlama		3. M. 7. Etkinlik	çözümleme
	1. M. 4. Etkinlik	hatırlama		4. M. 1. Etkinlik	hatırlama
	1. M. 9. Etkinlik	hatırlama	8.	1. M. 5. Etkinlik	anlama
	2. M. 1. Etkinlik	anlama		2. M. 1. Etkinlik	hatırlama
	3. M. 7. Etkinlik	anlama		2. M. 10. Etkinlik	anlama
	3. M. 8. Etkinlik	anlama		2. M. 11. Etkinlik	yaratma

Tablo 4.27 (devam):

4. M. 1. Etkinlik	anlama	4. M. 2. Etkinlik	anlama
4. M. 8. Etkinlik	hatırlama		

Tablo 4.28: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	1. M. 1. Etkinlik	anlama	4.	4. M. 7. Etkinlik	hatırlama
	1. M. 2. Etkinlik	anlama	5.	1. M. 1. Etkinlik	hatırlama
	1. M. 8. Etkinlik	hatırlama		2. M. 1. Etkinlik	anlama
	3. M. 3. Etkinlik	anlama		2. M. 6. Etkinlik	hatırlama
	4. M. 10. Etkinlik	anlama		2. M. 7. Etkinlik	anlama
	4. M. 12. Etkinlik	anlama		2. M. 11. Etkinlik	yaratma
2.	1. M. 8. Etkinlik	hatırlama		3. M. 8. Etkinlik	hatırlama
	1. M. 9. Etkinlik	anlama		4. M. 1. Etkinlik	hatırlama
	2. M. 1. Etkinlik	hatırlama		4. M. 2. Etkinlik	anlama
	2. M. 2. Etkinlik	anlama	6.	2. M. 3. Etkinlik	anlama

Tablo 4.28**(devam):**

3. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	hatırlama
3.M. 12. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama
3. M. 13. <i>Etkinlik</i>	yaratma	3. M. 10. <i>Etkinlik</i>	yaratma
4. M. 8. <i>Etkinlik</i>	yaratma	7. 2. M. 1. <i>Etkinlik</i>	hatırlama
3. 1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama
3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama/yaratma	8. 1. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama
3. M. 7. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama
4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	yaratma	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama
4. 2. M. 9. <i>Etkinlik</i>	anlama	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama
4. M. 2. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	2. M. 11. <i>Etkinlik</i>	yaratma
4. M. 3. <i>Etkinlik</i>	anlama	3. M. 1. <i>Etkinlik</i>	hatırlama
4. M. 4. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	3. M. 6. <i>Etkinlik</i>	hatırlama
4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	3. M. 8. <i>Etkinlik</i>	anlama
4. M. 6. <i>Etkinlik</i>	değerlendirme		

Tablo 4.29: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmaalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	1. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	2. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama	5. 1. M. 3. <i>Etkinlik</i>	anlama	
2.	1. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama	1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	yaratma	
	1. M. 4. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	3. M. 6. <i>Etkinlik</i>	yaratma	
	2. M. 8. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	4. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama	4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 2. <i>Etkinlik</i>	anlama	6. 3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 3. <i>Etkinlik</i>	anlama	7. 1. M. 1. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 4. <i>Etkinlik</i>	anlama	1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	2. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	4. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	değerlendirme	
3.	1. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama	3. M. 4. <i>Etkinlik</i>	yaratma	
	3. M. 3. <i>Etkinlik</i>	anlama	8. 1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	3. M. 4. <i>Etkinlik</i>	anlama	3. M. 8. <i>Etkinlik</i>	anlama	
	3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama	4. M. 8. <i>Etkinlik</i>	anlama	
4.	2. M. 4. <i>Etkinlik</i>	değerlendirme, yaratma			

Tablo 4.30: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' nın (Anka Kuşu Yayınevi) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	hatırlama	3.	M. 7. <i>yaratma Etkinlik</i>	
2.	1. M. 2. <i>Etkinlik</i>	anlama	6.	1. M. 8. <i>anlama Etkinlik</i>	
	1. M. 5. <i>Etkinlik</i>	yaratma		1. M. 9. <i>yaratma Etkinlik</i>	
	1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama		1. M. 11. <i>yaratma Etkinlik</i>	
	2. M. 8. <i>Etkinlik</i>	yaratma		2. M. 4. <i>yaratma Etkinlik</i>	
	3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama		3. M. 4. <i>hatırlama Etkinlik</i>	
	3. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama		3. M. 5. <i>yaratma Etkinlik</i>	
3.	1. M. 6. <i>Etkinlik</i>	anlama		3. M. 6. <i>anlama Etkinlik</i>	
	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama		4. M. 4. <i>anlama Etkinlik</i>	
	3. M. 4. <i>Etkinlik</i>	anlama		4. M. 5. <i>hatırlama Etkinlik</i>	
	3. M. 7. <i>Etkinlik</i>	anlama	7.	3. M. 1. <i>anlama Etkinlik</i>	
	3. M. 9. <i>Etkinlik</i>	anlama		3. M. 4. <i>anlama Etkinlik</i>	
	4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	anlama		4. M. 1. <i>hatırlama Etkinlik</i>	

Tablo 4.30
(devam):

4.	1. M. 1. Etkinlik	anlama	8.	4. M. 2. hatırlama Etkinlik
	2. M. 10. Etkinlik	yaratma		4. M. 3. anlama Etkinlik
	2. M. 11. Etkinlik	anlama		4. M. 4. anlama Etkinlik
	3. M. 5. Etkinlik	hatırlama		1. M. 10. anlama Etkinlik
	3. M. 6. Etkinlik	anlama		1. M. 11. anlama Etkinlik
	3. M. 7. Etkinlik	çözümleme		2. M. 1. anlama Etkinlik
	3. M. 10. Etkinlik	anlama		2. M. 2. hatırlama Etkinlik
	4. M. 4. Etkinlik	çözümleme		2. M. 4. hatırlama Etkinlik
5.	4. M. 7. Etkinlik	anlama		2. M. 5. anlama Etkinlik
	4. M. 10. Etkinlik	yaratma		2. M. 6. yaratma Etkinlik
	2. M. 4. Etkinlik	anlama		4. M. 1. anlama Etkinlik
	3. M. 4. Etkinlik	anlama		4. M. 2. anlama Etkinlik
	3. M. 5. Etkinlik	anlama		

Tablo 4.31: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	1. M. 1. Etkinlik	anlama	3. M. 1. Etkinlik	anlama	
	1. M. 11. Etkinlik	yaratma	4. M.3. Etkinlik	anlama	
	2. M. 11. Etkinlik	anlama	7.	2. M. 1. Etkinlik	anlama
2.	1. M. 1. Etkinlik	anlama	2. M. 8. Etkinlik	anlama	
	1. M. 4. Etkinlik	anlama	3. M. 1. Etkinlik	anlama	
	2. M. 6. Etkinlik	anlama	4. M. 4. Etkinlik	anlama	
3.	1. M. 1. Etkinlik	anlama	4. M. 5. Etkinlik	anlama	
	1. M. 5. Etkinlik	anlama	4. M. 8. Etkinlik	yaratma	
	2. M. 2. Etkinlik	anlama	8.	1. M. 1. Etkinlik	anlama
	3. M. 1. Etkinlik	anlama	1. M. 4. Etkinlik	anlama	
	4. M. 1. Etkinlik	anlama	1. M. 5. Etkinlik	anlama	
	4. M. 6. Etkinlik	anlama	1. M. 6. Etkinlik	anlama	
4.	1. M. 6. Etkinlik	anlama	2. M. 1. Etkinlik	anlama	
	2. M. 4 Etkinlik	hatırlama	2. M. 2. Etkinlik	anlama	
	3. M. 1. Etkinlik	hatırlama	2. M. 3. Etkinlik	Anlama	

Tablo 4.31 (devam):

5.	2. M. 1. Etkinlik	anlama	3. M. 3. Etkinlik	anlama
	3. M. 1. Etkinlik	anlama	3. M. 7. Etkinlik	anlama
	3. M. 5. Etkinlik	anlama	4. M. 1. Etkinlik	anlama
6.	1. M. 10. Etkinlik	yaratma	4. M. 8. Etkinlik	anlama

Tablo 4.32: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	2. M. 1. Etkinlik	hatırlama	5.	1. M.1. Etkinlik	hatırlama
	4. M.4. Etkinlik	anlama		1. M. 2. Etkinlik	anlama
	4. M.5. Etkinlik	anlama		2. M.7. Etkinlik	anlama
2	1. M.8. Etkinlik	hatırlama	6.	1. M. 5. Etkinlik	yaratma
	3. M.1. Etkinlik	hatırlama		4. M. 4. Etkinlik	değerlendirme
3.	1. M. 4. Etkinlik	anlama		4. M. 7. Etkinlik	anlama
	2. M. 2. Etkinlik	anlama	7.	1. M. 2. Etkinlik	anlama
	3. M. 1. Etkinlik	anlama		1. M. 5. Etkinlik	anlama
4.	1. M. 9. Etkinlik	anlama		3. M. 2. Etkinlik	anlama
	2. M. 5 Etkinlik	anlama	8.	1. M. 5. Etkinlik	hatırlama
	2. M. 6. Etkinlik	yaratma			

Tablo 4.33: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
2.	2. M. 5. <i>Etkinlik</i>	Anlama	6.	1. M. 5. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	Hatırlama		1. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	2. M. 8. <i>Etkinlik</i>	Yaratma		2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	yaratma
3.	2. M. 6. <i>Etkinlik</i>	Anlama		4. M. 5. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Yaratma	7.	3. M. 4. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	4. M. 8. <i>Etkinlik</i>	Anlama	8.	1. M. 8. <i>Etkinlik</i>	Çözümleme
4.	2. M. 9. <i>Etkinlik</i>	Anlama		2. M. 4. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	4. M. 6. <i>Etkinlik</i>	Anlama		2. M. 5. <i>Etkinlik</i>	Anlama
5.	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Anlama		4. M. 6. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	2. M. 8. <i>Etkinlik</i>	Anlama		4. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Anlama

Tablo 4.34: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB) görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyi.

T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D	T.N.	G.O.E.Y.B	B.B.T.D
1.	1. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Anlama		2. M. 8. <i>Etkinlik</i>	Hatırlama
	2. M. 1. <i>Etkinlik</i>	Anlama		3. M. 4. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	2. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Hatırlama		3. M. 5. <i>Etkinlik</i>	Anlama
	4. M. 1. <i>Etkinlik</i>	Anlama		4. M. 7. <i>Etkinlik</i>	Anlama

Tablo 4.34 (devam):

2.	1. M. 1. Etkinlik	Anlama	4. M. 8. Etkinlik	Anlama	
	2. M. 1. Etkinlik	Anlama	7.	1. M. 1. Etkinlik	Anlama
	2. M. 5. Etkinlik	Anlama		2. M. 5. Etkinlik	Anlama
	3. M. 8. Etkinlik	Hatırlama		3. M. 1. Etkinlik	Anlama
3.	1. M. 1. Etkinlik	Anlama		3. M. 8. Etkinlik	Anlama
	1. M. 6. Etkinlik	Anlama		4. M. 1. Etkinlik	Değerlendirme
	1. M. 9. Etkinlik	Anlama		4. M. 3. Etkinlik	Anlama
	2. M. 2. Etkinlik	Anlama		4. M. 4. Etkinlik	Anlama
	2. M. 3. Etkinlik	Anlama		4. M. 5. Etkinlik	Değerlendirme
	2. M. 7. Etkinlik	Değerlendirme		4. M. 6. Etkinlik	Anlama
	3. M. 6. Etkinlik	Anlama		4. M. 7. Etkinlik	Anlama
4.	2 M. 1. Etkinlik	Anlama		1. M. 1. Etkinlik	Anlama
	3. M. 1. Etkinlik	Anlama		1. M. 9. Etkinlik	Anlama
	3. M. 8. Etkinlik	Anlama		3. M. 6. Etkinlik	Anlama
	4. M. 4. Etkinlik	Anlama		4. M. 2. Etkinlik	Anlama
5.	2. M. 7. Etkinlik	Hatırlama		4. M. 3. Etkinlik	Değerlendirme
	2. M. 1. Etkinlik	Anlama		4. M. 6. Etkinlik	Değerlendirme
6.	2. M. 1. Etkinlik	Anlama		4. M. 7. Etkinlik	Yaratma

Tablo 4.34 (devam):

2. M. 4. Etkinlik

Anlama

Tablo 4.35: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının üst düzey görsel okuma becerisi etkinlik/alıştırma oranlarına ilişkin bulgular.

Türkçe Ders Kitapları	G.O.E.S.	Ü.D.G.O.E.S	%
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.)	47	7	14,89
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık)	47	8	17,02
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	33	6	18,18
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi)	51	12	23,52
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları)	38	3	7,89
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık)	21	3	14,28
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık)	20	4	20
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	45	6	13,33
Toplam	302	49	16,22

4.5. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN/ ALIŞTIRMALARIN TEMA SONU DEĞERLENDİRME, HAZIRLIK ÇALIŞMALARI, SONRAKİ DERSE HAZIRLIK VE METİN ÖNÜ ÇALIŞMA BÖLÜMLERİNDEKİ DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde;

3-8. alt problemleri (Bkz. Syf. 191) Türkçe ders kitaplarının tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü çalışma bölümlerinde incelenerek tablolastırılmıştır.

Tablolarda belirtilen T.N. tema numaralarını, G.O.E.Y.B. görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının yer aldığı bölümü, G.T görsel okuma etkinliğinde/ alıştırmada kullanılan görsel türünü, B.T.B.B.D. etkinliğin/ alıştırmının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyini, T.D.B ise görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının ilişkilendirildiği temel dil becerisini göstermektedir.

Tablo 4.36: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'a (Koza Yayın A.Ş.) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
1.	illüstrasyon	<i>Hazırlık</i> (Syf.12)	hatırlama	yazma
	illüstrasyon	<i>Hazırlık</i> (Syf.17)	anlama	konuşma
	çizgi, film, film, belgesel	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 35)	anlama	dinleme
2.	fotoğraf	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 47)	hatırlama	konuşma
	illüstrasyon	<i>Hazırlık</i> (Syf.48)	hatırlama	konuşma
	fotoğraf	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 55)	anlama	konuşma
3	illüstrasyon	<i>Hazırlık</i> (Syf.78)	anlama	konuşma
	çizgi film/film	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 84)	anlama	okuma
4.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 116)	hatırlama	okuma
	illüstrasyon	Metin Öncesi <i>Hazırlık</i> (Syf.117)	hatırlama	konuşma
5	illüstrasyon	<i>Hazırlık</i> (Syf.34)	hatırlama	okuma
6.	fotoğraf	<i>Hazırlık</i> (Syf.171)	hatırlama	konuşma
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.182)	hatırlama	konuşma
7.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (Syf. 197)	hatırlama	Konuşma

Tablo 4.36
(devam):

	illüstrasyon	Ölçme ve anlama Değerlendirme Soruları (Syf.220)	yazma
8.	fotoğraf	Hazırlık (Syf.222)	hatırlama konuşma
	ressam resmi	Sonraki Derse Hazırlık (Syf. 227)	hatırlama konuşma
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.228)	hatırlama konuşma
	illüstrasyon	Hazırlık (Syf.238)	hatırlama dinleme
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.238)	hatırlama dinleme

Tablo 4.37: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'na (Anıttepe Yayıncılık) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
1.	görsel (fotoğraf vb.)	Bir Sonraki Derse Hazırlık (syf. 22)	anlama	konuşma
2.	görsel (fotoğraf vb.)	Bir Sonraki Derse Hazırlık (syf. 40)	hatırlama	konuşma
	sanal gezi	Bir Sonraki Derse Hazırlık (syf. 51), Hazırlık Çalışmaları (syf.52)	hatırlama	konuşma
3.	grafik, tablo, görsel	Bir Sonraki Derse Hazırlık (syf. 78), Hazırlık Çalışmaları (syf.79)	anlama	konuşma
	fotoğraf	Hazırlık Çalışmaları (syf.85)	hatırlama	okuma

Tablo 4.37
(devam):

4.	resim, fotoğraf	<i>Bir Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf. 109), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.110)	hatırlama	konuşma
5.	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.136)	hatırlama	okuma
	afiş	<i>Tema Değerlendirme Soruları</i> (syf. 162)	anlama	yazma
6.	afiş, poster, vb. grafik, tablo	<i>Bir Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf. 177),	hatırlama	konuşma
7.	soy ağacı	<i>Bir Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf. 198), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.199)	hatırlama	konuşma
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.199)	hatırlama	okuma
8.	fotoğraf	metin öncesi hazırlık (syf.231)	hatırlama	okuma

Tablo 4.38: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'na (MEB) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
1	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.33)	yaratma	okuma
2	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.43), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.44)	anlama	konuşma
	harita	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.59)	hatırlama	okuma
4	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.125),	anlama	yazma
5	fotoğraf	metin öncesi hazırlık (syf.132)	hatırlama	okuma

Tablo 4.38
(devam):

	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.140)	hatırlama	okuma
	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.149), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.150)	anlama	konuşma
7.	Görsel (fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.211)	anlama	okuma
8	Şekil	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.235), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.236)	anlama	konuşma

Tablo 4.39: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6' ya (Anka Kuşu Yayınevi) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
2	illüstrasyon	<i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.45)	hatırlama	okuma
	fotoğraf	<i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.60)	anlama	okuma
3	fotoğraf	metin öncesi hazırlık (syf.91)	hatırlama	okuma
4	fotoğraf	<i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.100)	hatırlama	yazma
	fotoğraf	<i>Sonraki Metne Hazırlık</i> (syf.109), <i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.110)	anlama	okuma/konuşma
	video	<i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.110)	hatırlama	Konuşma
	video	metin öncesi hazırlık (syf.119)	hatırlama	dinleme- izleme
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.130)	hatırlama	Dinleme

Tablo 4.39 (devam):

	illüstrasyon	<i>Tema</i>	<i>Değerlendirme</i>	anlama	yazma
		<i>Soruları</i> (syf.140)			
5	fotoğraf	<i>Sonraki Metne Hazırlık</i>		hatırlama	konuşma
		(syf.154)			
7	öğrencinin oluşturduğu resim	<i>Düşünelim Tartışalım</i> (syf.211)		yaratma	yazma

Tablo 4.40: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf' a (Özgün Yayınları) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
1.	illüstrasyon	<i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.10)	hatırlama	okuma
2.	fotoğraf	<i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.61)	hatırlama	okuma
4.	broşür	<i>Sonraki Metne Hazırlık</i> (syf.116), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.117)	yaratma	yazma
	video	<i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.117)	anlama	konuşma
5.	grafik, tablo, çizelge	<i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.147-148)	yaratma	yazma
6.	belgesel	<i>Sonraki Metne Hazırlık</i> (syf. 188), <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf. 189)	anlama	konuşma
	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf. 189)	yaratma	yazma/konuşma

Tablo 4.41: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı' na (Dörtel Yayıncılık) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B
1.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.16)	hatırlama	okuma
	bulmaca (çengel bulmaca)	<i>Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf.40)	anlama	okuma
3.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.91) <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.98)	anlama	konuşma
4.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.106) <i>Hazırlık Çalışmaları</i> (syf.107)	anlama	konuşma
5.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.130)	anlama	konuşma
	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.149)	anlama	konuşma
6.	görsel (fotoğraf vb.)	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.163)	anlama	konuşma
	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.180)	hatırlama	okuma
	bulmaca (çengel bulmaca)	<i>Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf.184)	anlama	okuma
7.	belgesel	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.202)	anlama	dinleme/izleme
	fotoğraf	<i>Sonraki Derse Hazırlık</i> (syf.209)	hatırlama	konuşma
	bulmaca (çengel bulmaca)	<i>Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf.216)	anlama	okuma

Tablo 4.42: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'na (Ferman Yayıncılık) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B.
1.	fotoğraf	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf. 47)	hatırlama	okuma
	boşür	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf. 48)	anlama	okuma
4.	çengel bulmaca	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> (syf. 158)	anlama	okuma
6.	grafik	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	anlama	okuma
7.	grafik	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	anlama	okuma

Tablo 4.43: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'na (MEB) ait bulgular.

T.N.	G.T	G.O.E.Y.B.	B.T.B.B.D	T.D.B.
3.	illüstrasyon	metin öncesi hazırlık (syf.80)	hatırlama	okuma
5.	görsel(fotoğraf vb.)	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf. 155)	anlama	konusma
	tablo	<i>Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları</i> (syf. 175)	anlama	okuma
6.	fotoğraf	<i>Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları</i> (syf. 213)	çözümleme	okuma
7.	fotoğraf	metin öncesi hazırlık (syf.216)	anlama	okuma
8.	video	<i>Gelecek Derse Hazırlık</i> (syf.275)	hatırlama	dinleme/izleme

Tablo 4.44: 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının metin dışı bölümlerindeki üst düzey görsel okuma becerisi etkinlik/alıştırma oranlarına ilişkin bulgular.

Türkçe Ders Kitapları	G.O.E.S.	Ü.D.G.O.E.S	%
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf'taki (Koza Yayın A.Ş.)	20	0	0
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Anıttepe Yayıncılık)	12	0	0
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	9	1	11,11

Tablo 4.44 (devam):

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6'daki (Anka Kuşu Yayınevi)	11	1	9,09
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf'taki (Özgün Yayınları)	7	3	42,85
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'ndaki (Dörtel Yayıncılık)	12	0	0
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Ferman Yayıncılık)	5	0	0
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı'ndaki (MEB)	6	1	16,66
Toplam	82	6	7,31

4.6. 5-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN/ ALIŞTIRMALARIN DİLBİLGİSİ KONULARIYLA İLİŞKİLENDİRİLME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde,

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu nasıldır?

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumu sınıf seviyelerine göre nasıldır?

Alt problemlerine ilişkin bulgular tablolastırılarak verilmiştir. Tablodaki T.N. tema numaralarını, G.O.E.Y.B. görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının yer aldığı bölümü, G.T görsel okuma etkinliğinde/ alıştırmasında kullanılan görsel türlerini, B.T.B.B.D. etkinliğin/ alıştırmının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri düzeyini, D. K. alıştırmının ilgili olduğu dilbilgisi konusunu, T.D.B ise görsel okuma etkinliğinin/alıştırmasının ilişkilendirildiği temel dil becerisini göstermektedir.

Tablo 4.45: 5-8. sınıf ders kitaplarında dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilmiş görsel okuma etkinlikleri.

Kitaplar	T.N.	G.O.E.Y.B	D.K.	B.T.B.B.D	G.T.	T.D.B.
5. Sınıf (Koza)	2.T	4.Etkinlik (syf.58)	eş sesli kelimeler	illüstrasyon	anlama	okuma
6. Sınıf (MEB)	2.T.	4.Etkinlik (syf.86)	çoğul eki	fotoğraf	anlama	yazma
6. Sınıf (MEB)	3.T.	5.Etkinlik (syf.86)	birleşik sözcüklerin yazımı	illüstrasyon	anlama	Yazma

Tablo 4.45**(devam):**

6. Sınıf (MEB)	8.T.	6.Etkinlik (syf.228)	söz sanatları	illüstrasyon	anlama	okuma
6. Sınıf (Anka)	2.T.	7.Etkinlik (syf.21)	çoğul eki	Fotoğraf, illüstrasyon	anlama/hatırlama	yazma
6. Sınıf (Anka)	3.T.	6.Etkinlik (syf.72)	ısim ve sıfat tamlamaları	fotoğraf	anlama	okuma

5. TARTIŞMA

Türkçe eğitiminde görsel okuma becerisi son yıllarda hem ders programlarında hem ulusal/uluslararası sınavlarda hiç olmadığı kadar yer almış durumdadır. Tüm disiplinlerde sıklıkla kullanılan grafikler, tablolar, resimler, fotoğraflar ...vb. artık Türkçe dersinin ve Türkçe eğitiminin de bir aktarım, paylaşım ve sınama aracı haline gelmiştir. Lise ve üniversite giriş sınavlarında görsel destekli sorular paragraf yorumlama biçiminde klasikleşmiş Türkçe sınavlarını farklı boyutlara taşımıştır. Görsel okuma becerisi artık Türkçe eğitiminin önemli bir bileşeni durumuna gelmiştir.

Günümüzde Türkçe eğitiminde görsel okuma becerisi ayrı bir dil beceri alanını ifade etmemektedir. Görsel okuma öğretim programlarında her ne kadar yer bulsa da görsel okuma becerisinin gelişimi için öğretim programında daha fazla sayıda kazanıma ve kademeli, tüm dil becerileriyle ilişkilendirilmiş öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Sarıkaya (2017) araştırmasında 2017 Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma becerisine 2005 Türkçe dersi öğretim programına göre daha az yer verdiğini tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada görsel okuma becerisinin tekrar temel dil becerileri içerisine alınması, ders programlarına görsel okumayla ilgili derslerin alınması ve tüm eğitim kademelerinde ve eğitici eğitimlerinde görsel okumaya yer açılması gerektiği belirtilmiştir. Sarıkaya aynı çalışmasında görsel okumanın temel dil becerilerine etkisinin değerlendirildiği çalışmaların azlığına da dikkat çekmiştir. Öztürk ve Kavas (2019) da çalışmalarında 2018 Türkçe öğretim programında okuma beceri alanıyla ilişkilendirilen kazanımların her sınıfta tekrarlanma oranının düşük olduğunu ve bu kazanımların öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak kademelendirilmediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar çalışma kapsamında incelenen Türkçe öğretim programlarından elde edilen bulgularda uyumludur. Türkçe öğretiminde görsel okuma Türkçe ders programlarındaki ağırlığını arttırmalı ve diğer becerilerde olduğu gibi kademeli öğretim anlayışıyla aktarılmalıdır. 2019 Türkçe öğretim programında belirtilen yazılılarda üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren tablo, grafik, karikatür, fotoğraf, resim, kavram haritaları ve zihin haritaları kullanımı başta bu görsel türlerini tanıtımı, öğretimi ve kullanım becerisini gerektirmektedir. Örneğin 2019 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında kavram haritası sözcüğü yalnızca 3. sınıf *söz varlığı* kazanımında *görsellerdeki bilmediği kelimelerin anlamlarını kavram haritası aracından yararlanarak bulur* kazanımında yer bulmuştur (MEB ÖP, 2019). Halbuki

kavram haritası her sınıf düzeyinde ve her zorluk derecesinde kullanılabilen anlamlandırılması ve yorumlanması süreç gerektiren bir görsel çeşididir.

2019 öğretim programında belirtilen sınama araçlarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek görsel türleriyle desteklenmesi ifadesi lise giriş sınavlarında tam manasıyla yerini bulmuştur. Nitekim LGS sınavlarında görsel destekli sorular hem hacim, hem oran hem de zorluk düzeyi olarak bu ifadeyi destekler durumdadır. Çalışma kapsamında 2018- 2024 yılları arası incelenen LGS sınavlarında görsel destekli soruların çoğunun yenilenmiş Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel beceri basamaklarında oluşturulduğu görülmüştür.

Peki ortaokul Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisini kazandırma bakımından ne kadar yeterlidir? Bu çalışmada sonuçlar bölümünde ayrıntılarıyla açıklanacak bulgular ortaokul Türkçe ders kitaplarının görsel okuma becerisini geliştirmede orta düzeyde yeterli olduğunu, üst düzey görsel yeterlilikleri sağlamada ise yetersiz kaldığını göstermektedir. Kösecioğulları ve diğ. (2020) araştırmalarında ders kitaplarının LGS sorularına göre daha basit düzeyde okunabilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Kanuk Uysal (2022) çalışmasında ders kitaplarında yer alan soruların Bloom taksonomisinin üst düzey basamaklarından çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını barındırmada yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Altun (2021) araştırmasında Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek herhangi bir soru barındırmadığını ortaya koymuştur. Diker Coşkun (2013) da Türkçe ders kitaplarını PISA okuma ölçütleri açısından değerlendirdiği çalışmasında ders kitaplarındaki alıştırmaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede eksik kaldığını belirtmiştir. Tüm bu araştırmalar bu çalışma kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Özellikle dijital sahada değerini gün geçtikçe artıran görsel okuma becerisinin Türkçe ders kitaplarında daha fazla oranda ve daha çeşitli etkinlik ve alıştırmalarla ele alınması gerekmektedir. Eğitim ve öğretimin bireyi hayata hazırlama ve bireyin yaşamını kolaylaştırma hedefleri ancak gelişmelere ayak uyduran ve yenilenen eğitim vizyonları, öğretim programları ve ders kitaplarıyla mümkün olmaktadır. Gelecek nesillerin görsel okuma becerileriyle ilgili davranışlarının geliştirilmesi bu konularda atılacak adımlarla mümkün olacaktır.

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar ve yeni yüzyılın bireyden beklediği üst düzey düşünen, yaratıcı, eleştiren ve sorgulayan bireyin bu becerileri geliştirmesi için ihtiyacı olan görsel okuma davranışlarının nasıl geliştirilebileceğine dair öneriler sonraki bölümde sunulacaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisine yönelik etkinliklerin/ alıştırımların incelendiği bu araştırmada öncelikle alanyazından derlenen bilgilerle Türkçe eğitiminin temel dil becerileri ve görsel okuma becerisi ayrıntılı olarak irdelenmiş ve görsel okuma becerisinin görsel algı, çoklu zeka kuramı, tam öğrenme, göstergebilim, çocuk edebiyatı, alımlama estetiği, görsel kültür ve yenilenmiş Bloom taksonomisiyle ilişkisi irdelenerek görsel okumanın Türkçe ders programları ile LGS sınavlarındaki bulunurluk durumu araştırılmıştır.

Görsel okuma becerisinin Türkçe öğretim programlarındaki durumu ile ilgili incelemelere göre görsel okuma becerisi kazanımları Türkçe öğretim programlarında;

- Önceki öğretim programlarına göre 2017 ve 2019 programlarında kazanımlar içerisindeki ağırlığını arttırmıştır. (2005 yılında 15 kazanımla programda yer bulan görsel okuma becerisi kazanımları 2019 programında 71'e ulaşmıştır.)
- Sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamıştır.

Farklı programlarda değişen temel dil beceri alanlarına göre (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dinleme/izleme, sözlü iletişim, dilbilgisi vb.) de dengeli olarak dağıtılmamıştır.

- Bazı sınıf seviyelerinde öğrencilerin gelişim düzeylerine göre kademelendirilmeden yer almıştır.

Görsel okuma becerisinin LGS sınavları ve öğrencileri bu sınavlara hazırlayan örnek sorulardaki durumuna yönelik sonuçlar ise şöyledir:

- LGS örnek sorulardaki görsel okuma sorularının tüm sorular içerisindeki oranı LGS sınavında çıkan görsel okuma sorularının oranlarıyla paralellik arz etmektedir.
- LGS sınavında çıkan görsel destekli soruların ve örnek soruların tüm sorular içerisindeki oranı yıllara göre değişkenlik göstermiştir.
- LGS sınavına giren öğrenciler en fazla tablo görsel türüyle karşılaşmışlardır. 2019 yılından itibaren tablo, grafik ve illüstrasyon görselleri her sınavda yer almıştır. 2022 ve 2023 yıllarındaki LGS sınavlarında çıkan görseller aynı sayıda ve aynı türdedir.

- 2018-2023 LGS sınavlarında yer alan görsel türleri öğrencilerin günlük yaşamlarında ve derslerinde karşılaştıkları görsel türlerine (bulmaca, fotoğraf, karikatür, emoji vb.) göre daha az çeşittir.
- 2019 LGS öğrencilerin en çok görsel destekli soruyla karşılaştığı senedir. 2019 yılı LGS sınavında öğrencilerin Türkçe ortalamalarının diğer yıllara göre düşük olmasında üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bu görsel destekli soruların etkili olduğu düşünülmektedir.
- 2018-2023 LGS sınavlarında çıkan görsel destekli Türkçe testi soruları çoğunlukla Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel basamaklarında oluşturulmuştur.
- Görsel okuma sorularını Türkçe dersi sınav sistemine dahil eden LGS, öğrencileri üst düzey bilişsel beceri kullanımına yönlendirerek soruları diğer disiplinler, günlük hayat, değerler, beceriler, yetkinlikler ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme gibi ilkeleri Türkçe testi sorularına yansıtmıştır (MEB ÖP, 2019).

Görsel okuma becerisinin Türkçe ders programları ve LGS sınavlarındaki durumunun araştırılması görsel okuma becerisinin Türkçe ders kitaplarındaki durumunun ortaya konulması ve eğitimde bütünlük anlayışının sorgulanması açısından önemli veriler sunmuştur. Türkçe öğretim programları ve LGS sınavlarında görsel okuma becerisi kazanımları ve soruları son yıllarda ivmelenmiş, görsel okuma becerisinin geliştirilmesi, çağın yeniliklerine ayak uydurulabilmesi ve yeni dil yetkinliklerinin kazanılabilmesi için önemli hale gelmiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisine dayalı etkinlikler/alıştırmalarla ilgili elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının temalardaki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranına ilişkin sonuçlar

- Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisine yönelik etkinlik ve alıştırmaların temalardaki etkinlik ve alıştırmalara oranı sınıf seviyelerine göre değişkenlik göstermektedir. Görsel okuma etkinlikleri/alıştırmaları en çok 6. sınıf seviyesindeki kitaplarda en az 7. sınıf seviyesindeki kitaplarda yer almıştır.
- Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi ile ilgili etkinliklerin/alıştırmaların temalardaki etkinlik ve alıştırmalar içerisindeki oranı (%14, 20) LGS sınavında çıkan görsel destekli soruların ortalamasına göre (%20) düşüktür.
- Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi ile ilgili etkinlik ve alıştırmaların temalardaki etkinlik ve alıştırmalar içerisindeki oranının en düşük olduğu Türkçe ders

kitabı *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı*’ iken (%7,48) (Erdal, 2019), bu oranın en yüksek olduğu ders kitabı ise *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6*’dır (%20,23) (Yavuz ve Kahraman, 2019).

5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel okuma becerisi etkinliklerinde/alıştırmalarında kullanılan görsel türlerine ilişkin sonuçlar

- 5-8. Sınıf ders kitaplarında illüstrasyon, fotoğraf, bulmaca (çengel bulmaca), bulmaca (sözcük tamamlama), bulmaca (sözcük oluşturma), grafik, afiş, video, film, reklam filmi, çizgi film, bulmaca (sözcük bulma), karikatür, broşür, kitap kapağı görseli, görsel (fotoğraf vb.), çizgi roman, tablo, tablo ve harita, posta pulu, ressamın ait resim, öğrencinin yaptığı resim, bulmaca (sarmal bulmaca), çizelge, belgesel, renkler, bulmaca (harf dizme), bulmaca (kare bulmaca), harita, işaret, öğrencinin oluşturduğu görsel, bulmaca (sözcük yerini boyama), barkod, emoji, plan olmak üzere 35 adet görsel türü kullanılmıştır.
- Ders kitaplarında kullanılan görsel türleri öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve tüm derslerinde rastlayabilecekleri görsel türlerinden seçilmiştir.
- Ders kitaplarında kullanım sıklığı en fazla olan görsel türü fotoğraf iken (64 adet), en az kullanımı olan görsel türleri ise plan, barkod, renkler, belgesel, bulmaca (sözcük yerini boyama), ressamın ait resim, posta pulu, bulmaca (harf dizme) tablo ile harita ve kitap kapağı görsel türleridir (her birinden 1 adet). Ders kitaplarındaki diğer görsel türlerinin kullanım sıklıklarına göre durumları şöyledir: İllüstrasyon (57 adet), görsel (fotoğraf vb.) (23 adet), video (23 adet), grafik (23 adet), bulmaca (çengel bulmaca) (22 adet), bulmaca (sözcük tamamlama) (13 adet), karikatür (11 adet), bulmaca (sözcük bulma) (9 adet), afiş (9 adet), tablo (9 adet), film (9 adet), çizgi film (7 adet), çizgi roman (6 adet), harita (4 adet), reklam filmi (3 adet), broşür (3 adet), bulmaca (sarmal bulmaca) (3 adet), emoji (3 adet), işaret (3 adet), bulmaca (sözcük oluşturma) (2 adet), öğrencinin yaptığı resim (2 adet), bulmaca (kare bulmaca) (2 adet), öğrencinin oluşturduğu görsel (2 adet) ve çizelge (2 adet),
- Türkçe ders kitapları görsel çeşidi bakımından zengindir. Ancak görsellerin kullanım sıklıkları tüm Türkçe ders kitapları genelinde dengeli değildir.
- 5. sınıf seviyesindeki kitaplarda en çok rastlanan görsel türleri fotoğraf ve illüstrasyon iken, 6. sınıf seviyesindeki kitaplarda fotoğraf, illüstrasyon ve video, 7. sınıf seviyesindeki kitaplarda bulmaca (çengel bulmaca) illüstrasyon, fotoğraf, görsel

(fotoğraf vb.) ve 8. sınıf seviyesindeki kitaplarda ise illüstrasyon, bulmaca (çengel bulmaca), görsel (fotoğraf vb.) ve grafiklerdir.

- Görsel çeşidi bakımından en zengin Türkçe ders kitapları *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı* (Çapraz Baran ve Diren , 2019), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6* (Yavuz ve Kahraman, 2019) iken (17 şer görsel türü), görsel çeşidi barındırma oranı en az olan Türkçe ders kitabı *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı* (Saygı, 2023)'dır (8 görsel türü).
- Türkçe ders kitaplarında en fazla görsel türü 5. sınıf seviyesinde yer alırken en az görsel türü 8. sınıf seviyesinde yer almıştır.

5-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin /alıştırmalarının farklı dil becerileriyle ilişkilendirilme durumuna yönelik sonuçlar

- 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının temel dil becerileriyle ilişkilendirilme durumu farklı sınıf seviyelerine göre değişkenlik göstermektedir.
- 5-8. sınıf ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının temel dil becerileriyle ilişkilendirilme durumu dengeli değildir.
- Görsel okuma becerisi etkinlikleri/alıştırmaları 5, 6, 7, ve 8. sınıf seviyelerinde en fazla okuma, en az dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

5-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri düzeylerine göre durumları

- 5-8. sınıf ders kitaplarındaki görsel okuma alıştırmalarının çoğu yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey bilişsel basamaklarında düzenlenmiştir.
- 5-8. sınıf kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri/alıştırmaları en çok anlama bilişsel basamağında oluşturulmuştur.
- Görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmaları içerisinde üst düzey bilişsel basamaklardaki etkinliklere en çok 6. sınıf seviyesinde rastlanırken en az 7. sınıf seviyesinde rastlanmıştır.
- İncelenen Türkçe ders kitaplarından tüm alıştırmalar içerisinde üst düzey bilişsel beceri alıştırmaları en fazla olan kitap *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6* (Yavuz ve Kahraman, 2019) iken en az olan kitap *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf*'tır (Erkal ve Erkal, 2019).

- 5-8. Sınıf ders kitapları öğrencilere üst düzey görsel okuma becerisi kazandıracak uygulamalar bakımından yetersizdir.

5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisine yönelik etkinliklerin/ alıştırma temaları sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü çalışma bölümlerindeki durumuna ilişkin bulgular

- Türkçe ders kitaplarının tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerinde görsel okuma becerisine yönelik etkinliklere/alıştırmalara en çok 5. sınıf seviyesinde yer verilirken en az 8. sınıf seviyesinde yer verilmiştir.
- Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerinin görsel okuma becerisine yönelik etkinliklerinde/alıştırmalarında görsel çeşidine en fazla 5. sınıf, en az 8. sınıf seviyesinde rastlanmıştır.
- Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerinin görsel okuma becerisine yönelik etkinlikleri/alıştırmaları en fazla konuşma en az dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiştir.
- 6. ve 8. sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarının tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerindeki görsel okuma becerisine yönelik etkinliklerin/alıştırmaların çoğu okuma becerisi ile ilişkilendirilirken 5. sınıf ve 7. sınıf seviyesindeki kitaplarda ilgili bölümler daha çok konuşma becerisiyle ilişkilendirilmiştir.
- 5-8. sınıf ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerindeki görsel okuma becerisine yönelik etkinliklerin/ alıştırmaların çoğu yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey bilişsel basamaklarında düzenlenmiştir.
- 5-8. sınıf ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerindeki görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler/ alıştırmalar üst düzey görsel okuma becerisini geliştirme bakımından yetersizdir.
- 5. sınıf seviyesindeki kitapların tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık ve metin önü bölümlerinin hiçbirinde üst düzey bilişsel beceri düzeyinde görsel okuma becerisi etkinliğine/alıştırmalarına rastlanmamıştır.
- *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf* (Erkal ve Erkal, 2019) Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme, hazırlık çalışmaları, sonraki derse hazırlık

ve metin önü bölümlerinde en fazla üst düzey görsel okuma etkinliğine/alıştırmasına yer veren kitap olmuştur.

5-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme durumuna ilişkin sonuçlar

- Araştırmaya örneklem olarak seçilen Türkçe ders kitaplarından *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı* (Çapraz Baran ve Diren, 2019), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf* (Erkal ve Erkal, 2019), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı* (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2022) ve *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı*'nda (Saygı, 2023) hiçbir dilbilgisi konusu görsel okuma becerisi etkinlikleri/alıştırmalarıyla ilişkilendirilmemiştir.
- İncelenen Türkçe ders kitapları içerisinde dilbilgisi konularını 3 adet etkinlikle görsel okuma becerisi etkinlikleri/alıştırmalarıyla en çok ilişkilendiren ders kitabı *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*'dır (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (Yavuz ve Kahraman, 2019) 2 etkinlik ve *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı* (Sevim, 2023) 1 etkinlik ile dilbilgisi konularını görsel okuma becerisiyle ilişkilendirmiştir.
- Görsel okuma becerisi etkinlikleri/alıştırmaları dilbilgisiyle en çok 6. sınıf seviyesinde en az 7. ve 8. sınıf seviyesinde ilişkilendirilmiştir.
- Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinliklerinin/alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme düzeyi genel olarak yetersizdir. İncelenen 8 Türkçe ders kitabında yalnızca 6 adet görsel destekli dilbilgisi aktarımına rastlanılmıştır. Görsel öğrenme ve görsel düşünmenin ön planda olduğu günümüz eğitim sisteminde diğer disiplinlerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de konularının öğretilmesinde görsellerin hatırd kalma, kolay öğrenilme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi özelliklerinden faydalanılarak görsel destekli anlatımlara yer verilmesi gerekmektedir. (Ek 8, Ek 9 ve Ek 10)

Türkçe ders kitapları araştırmanın tüm alt problemlerinden çıkan sonuçlara göre genel olarak değerlendirildiğinde görsel okuma becerisini kazandırma bakımından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ancak Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisinin geliştirilmesi, yeni yüzyılın ve Türkçe öğretim programlarının öğrencilerden beklediği çok yönlü düşünme, görsel düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve üst düzey düşünme gibi becerilerin kazandırılması için etkinliklerini/alıştırmalarını görsel okuma becerisine daha fazla, her

temada dengeli olarak ve üst-alt düzey bilişsel beceri basamaklarında harmanlanmış biçimde, farklı/çeşitli görsel türleriyle ve tüm temel dil becerileriyle ilişkilendirerek düzenlemelidir. Türkçe ders kitapları dilbilgisi konularının aktarımında da görsel öğelerden daha çok yararlanmalıdır (öneri niteliğinde etkinlik/ alıştırmalar için bkz. Ek 3- Ek 33).

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veri ve sonuçlara göre görsel okuma becerisi eğitiminin bir üst seviyeye çıkarılabilmesi ve özellikle çağın yönlendirici görsellerle dolu sanal dünyasını sorgulayabilen bilişli görsel okuryazar bireylerin yetiştirilebilmesi için;

- Görsel okuma becerisi Türkçe ders kitaplarında daha fazla oranda ve her zorluk düzeyindeki etkinliklerde/ alıştırmalarda yer almalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri tüm görsellerin örneklerine yer verilmelidir.
- Türkçe ders kitaplarında eleştirel görsel okuma ile ilgili etkinliklere/alıştırmalara yer verilmelidir.
- Görsel okuryazarlık ayrı bir ders olarak müfredatlarda yerini almalıdır.
- Türkçe dersi öğretim programlarına görsel okuma ve görsel sunu temel dil becerisi olarak tekrar eklenmeli, dinleme/izleme becerisi birbirinden ayrılmalıdır.
- Türkçe ders kitapları öğrencilerin estetik görsel okuryazarlıklarını besleyecekleri görsel sanat eserlerine yer vermelidir.
- Türkçe öğretiminde konuların öğretiminde görsel öğretimin gücünden yararlanılmalıdır.

7. KAYNAKLAR

- Akbayır, S., 2014, *Nasıl Konuşabilirim? Sözü ve Sesin İncelikleri*, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Akçam, H. K., 2006, *Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi*, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, B., 2009, İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim* 2009, 34/154, 37-49.
- Akyol, H. ve Yıldız, M., 2013, Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1/1, 1-8.
- Akyol, H., 2011, *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Alpan, G., 2008, Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2, 74–102.
- Altun, K., 2021, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının PISA Düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunay, A., 2013, Görsel Algı ve Görsel Estetik Öğeler, *Görsel Estetik*, In: Altunay, A. (ed.), 4. Ünite, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 74-95.
- Altunay, A., 2013, Işık ve Renk, *Görsel Estetik*, In: Altunay, A. (ed.), 5. Ünite, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 96-116.
- Anderson, L. W., Krathwohl D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. ve Wittrock, M. C. 2018, *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama* (Çeviren: Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Araştırma Kütüphaneleri Derneği, 2011, *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>, [Ziyaret tarihi: 28 Mart 2021].
- Arı, G. ve Soylu, S., 2020, Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Arıcı, A. F., 2018, *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Arıcı, A. F., 2018, *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Arıcı, F., 2008, *Okuma Eğitimi (Geliştirilmiş 4. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Arslan, Y. ve Yaylı, D., 2021, Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar, *Konuşma ve Eğitimi*, In: Çetinkaya, G. (ed.), 1. Bölüm, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 1- 18.
- Aslan, C., 2019, *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Avcı, Y. ve Çelik, G, 2019, Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Turkish Studies*, Volume 14/3, 1167–1189.
- Avgerinou, M. D. ve Ericson, J., 1997, A Review of the Concept of Visual Literacy, *British Journal of Educational Technology*, 28/4, 280 – 291.
- Avgerinou, M. D., ve Pettersson, R., 2011, Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30/2, 1–19.
- Avrupa Komisyonu (2011). Avrupa’da Okuma Eğitimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar, Eğitim, İşitsel Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-tr/format-PDF>, [Ziyaret tarihi: 16 Şubat 2021].
- Aydemir, Z., 2020, Okuma ve Teknoloji, Görsel Okuma ve Sunu, Medya Okuryazarlığı, *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Özenç, E. G. ve Özenç M. (ed.), 8. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 163- 200.
- Aydın, N., 2020, *Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi*, Doktora, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, N., 2020, *Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi*, Doktora, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S. ve Bayazıt, B. 2021, Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlilik, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, In: Çelebi, M. (ed.), 6. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 182- 209.
- Aytaş, G., 2005, Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3/4, 461-470.
- Aytekin, H., 2016, *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bağcı, C. ve Elbir, B., 2013, Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6/11, 229- 247.
- Balcı, H. A., 2020, Metindilbilimden Görüntübilimine Geçiş. *Turkish Studies*, 15, 4, 1621-1634.
- Balun, H., 2008, *İlköğretim I. Kademe Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*, Yüksek Lisans, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bartles, R., 1979, *Göstergebilim İlkeleri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Baş, T. ve Akturan, U., 2017, *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, M., 2019, Görsel Okuryazarlığı, *Türkçe Öğretimi El Kitabı (3. Baskı)*, H. Karatay ve Güzel, A. (ed.). 14. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 354- 373.
- Bayat, N., 2019, Yazma Modelleri, *Yazma ve Eğitimi*, Bayat, N. (ed.), 1. Bölüm, Anı Yayıncılık, Ankara, 9-46.
- Bedir Erişti, S.D., 2021, *Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı (6. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Berger, J., 1995, *Görme Biçimleri (6. Baskı)*, Metis Yayınları, İstanbul.

- Bilge, Ç. A., 2010, İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29/2, 105-121.
- Birgin, O., 2016, *Matematik Eğitiminde Teoriler, Bloom Taksonomisi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bleed, R., 2005, Visual Literacy In Higher Education. *ELI Explorations*, 1-11.
- Bloom, 2016, İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (3. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bowen, T., 2017, Assessing Visual Literacy: a Case Study of Developing a Rubric for Identifying and Applying Criteria to Undergraduate Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 22/6, 705–719.
- Burma, Z. A., 2013, *Grafik ve Animasyon*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2020, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Chabal, S., 2015, *Mechanisms Of Automatic Language Activation During Visual Scene Processing*, Doktora, Northwestern University.
- Cihangir Çankaya Z., 2011, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi* (2. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara.
- Comminos, L., 2012, *Exploring One Teacher's Pedagogical Procedures in The Study Of Visual Literacy Through Art: A Case Study*, Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Illinois Devlet Üniversitesi.
- Çam, B., 2006, *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, B., 2006, *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapraz Baran, Ş. Diren, E., 2019, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*, Anıtepe Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, G., 2017, *Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*, Doktora, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M., 2012, Etkili Konuşma Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Journal of Turkish Studies*, 7(2), 319- 334.
- Debes, J., 1968, Some Foundations For Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 13/9, 961-964.
- Demirel, Ö., 2000, *Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö., 2017, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Diker Coşkun, Y., 2013, Türkçe Ders Kitaplarının PISA Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 22-43.
- Doğan, Y., 2009, Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7/1, 185-204.
- Doğan, Y., 2009, Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7/1, 185-204.
- Doğan, Y., 2020, *Dinleme Eğitimi (7. Baskı)*, Pegem Akedemi Yayıncılık, Ankara.
- Ekiz, T., 2020, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6 Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Elbir, B., 2020, *Edebiyat Bilgi ve Kuramları (7. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Epçaçan, C., 2013, Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6/11, 331-352.
- Erdal, N., 2019, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı*, Dörtel Yayıncılık, Ankara.
- Ergin, M., 2012, *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Ergin, T., 2015, Görsel Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişsel İşlem Performansları Üzerine Etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal , 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book)*, 1, 255-265.
- Erkal, H. ve Erkal, M., 2019, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf*, Özgün Yayınları, Ankara.
- Erkan, Ö., 2023, *6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, Ö., 2023, *6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D., 2021, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*, MEB, Ankara.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A., 2022, *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*, MEB, Ankara.
- Eyüp, B., 2020, Dinleme Eğitimi, *Türkçe Eğitimi*, In: İşcan, A ve Baskın, S. (ed.), Altıncı Bölüm, Nobel Yayınları, Ankara, 139-168.
- Felten, P., 2008, Visual Literacy, *Change:The Magazine of Higher Learning*, 40/6, 60–64.
- Felten, P., 2008, Visual Literacy. *Change:The Magazine of Higher Learning*, 40/6, 60–64.
- Gardner, H., 1983, *Frames Of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner, H., 1993, *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Guinibert, M., 2020, Learn From Your Environment: A Visual Literacy Learning Model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36/4, 173–188.
- Gülçiçek, D., 2021, Konuşma Eğitiminin Temel Kavramları, *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, In: Yazıcı, H. (ed.), 3. Bölüm, Anı yayıncılık, Ankara, 33-62.
- Güler, A. Halıcıoğlu, M. B. Ve Taşgım, S., 2015, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Günay, D. V., 2008, Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması. *Art-e Sanat Dergisi*, 1/1. 1- 29.
- Güneş, F., 2007, *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma (1. Baskı)*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, F., 2013, Görsel Okuma Eğitimi, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F., 2014, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (2. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Güven. İ., 2018, *Türk Eğitim Tarihi (7. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Hacip, Yusuf Has, 2006, *Kutadgu Bilig*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Hamzadayı, E., 2019, Yazılı Anlatım Biçimleri, *Yazma ve Eğitimi*, Bayat, N. (ed.), 10. Bölüm, Anı Yayıncılık, Ankara, 249-274.
- Harris, H., 2001, Content Analysis of Secondary Data: A Study of Courage in Managerial Decision Making, *Journal of Business Ethics*, 34, 191-208.
- Hekimoğlu, Ö., 2016, *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hortin, J. A., 1980, *Visual Literacy--The Theoretical Foundations: An Investigation Of The Research, Practices And Theories*, <https://www.mendeley.com/catalogue/b1361712-cc71-35c9-ad40-f0c33b3ddac6/>, [Ziyaret tarihi: 22 Mayıs 2021].
- İlhan, E., 2019, Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, In: Güzel, A. ve Karatay. H. (ed.), 9. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 179- 218.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M., 2016, Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 4/4, 17-35.
- İşler, Ş. A., 2002, Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/ 1, 153-161.
- Kafesoğlu, İ., 1998, *Türk Milli Kültürü*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Kanık Uysal, P., 2022, Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Karaağaç G., 2012, *Türkçenin Dilbilgisi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Karaca, O. K. 2021, *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları*, Yüksek Lisans, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karagül, S. 2021, Yazma Eğitiminin Temel kavramları, *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, In: Yazıcı, H. (ed.), 5. Bölüm, Anı yayıncılık, Ankara, 85- 106.
- Karakuş, N., 2020, Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları-3, *Türkçe Dersi Öğretim Programları (2. Baskı)*, In: Kardaş, M. N. ve Akçay, A. (ed.), 5. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 71- 90.
- Kardaş, D., 2020, Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları, *Türkçe Öğretim Programları*, In: Temur, N. ve Şengül, M. (ed.), 2. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 17- 55.
- Kardaş, M. N., 2020, *Dinleme Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S., 2016, *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi (9. Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kedra, J., 2018, What Does It Mean to be Visually Literate? Examination of Visual Literacy Definitions in a Context of Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37/2, 67–84.
- Keskinkılıç, F., 2014, *İlköğretim Programlarında Yer Alan Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Değerlendirilmesi*, Doktora, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, L., 2013, *Temel Fotoğrafçılık*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kıran, I., 2008, *İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocasavaş, Y., 2010, Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 151-160.
- Kösecioğulları, U., Sarıçam, İ. ve Ünal, F. T., 2020, 2019-LGS Türkçe Sorularının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 200-206.
- Krathwohl, D. R., 2002, A Revision of Blom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41/4, 212–218.
- Kuru, A., 2008, *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M., 2003, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287- 309.
- Kurudayıoğlu, M., ve Kana, F., 2013, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- LGS ÖS, 2017, 2017-2018 Öğretim Yılı 8. Sınıflar İçin Uygulanacak Sınava Ait Örnek Sorular Kitapçığı, MEB, Ankara.
- LGS ÖS, 2018, 2018 - 2019 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ekim, Kasım, Aralık (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2019, 2018 - 2019 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2019a, 2019 - 2020 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ekim, Kasım Aralık (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2020, 2019 - 2020 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ocak, Şubat, Mart, Nisan1, Nisan2, Mayıs1, Mayıs2 (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2020a, 2020 - 2021 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Aralık (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2021, 2020 - 2021 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2021a, 2021 - 2022 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ekim, Kasım, Aralık (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2022, 2021 - 2022 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2022a, 2022 - 2023 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ekim, Kasım, Aralık (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2023, 2022 - 2023 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs (Sözel Bölüm), MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2023a, 2023 - 2024 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- I. Dönem Sözel Bölüm, MEB, Ankara.

LGS ÖS, 2024, 2023 - 2024 Öğretim Yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Örnek Sorular- II. Dönem Sözel Bölüm 1, II. Dönem Sözel Bölüm 2, MEB, Ankara.

LGS YS, 2018, 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, MEB, Ankara.

LGS YS, 2019, Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.

LGS YS, 2020, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, MEB, Ankara.

LGS YS, 2021, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, MEB, Ankara.

LGS YS, 2022, Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.

LGS YS, 2023, Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.

- LGS, 2018, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- LGS, 2019, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- LGS, 2020, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- LGS, 2021, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- LGS, 2022, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- LGS, 2023, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav, MEB, Ankara.
- Lopatovska, I., 2016, Engaging Young Children in Visual Literacy Instruction. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53/1, 1–5.
- Loveless, A. M., 2000, Creativity, Visual Literacy and Information and Communications Technology. *Communications and networking in education: learning in a networked society*, 51-58.
- Maden, S. ve Altunbay, M., 2016, Türkçe Eğitiminde Görsel Sunu ve Görsel Okuma Aracı Olarak Grafik ve Tabloların Kullanımı, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/4, 1971-1983.
- March Leuba, E., 2011. *Lenguaje Visualy Animación 3d. Propuesta Educativa de Desarrollo de la Alfabetización Visual Para el Disfrute Del Producto 3d.*, Riunet. <https://www.mendeley.com/catalogue/dd886d85-1030-3d3f-8b8d-22a43c7fb2ed/>, [Ziyaret tarihi: 09 Temmuz 2021].
- MEB (2022). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*, MEB, Ankara.
- MEB ÖP, 2005. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB ÖP, 2006, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB ÖP, 2015, *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB ÖP, 2017, *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB ÖP, 2019, *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB, 1981, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- Messaris, P., 2012, Visual “Literacy” in The Digital Age. *Review of Communication*, 12/2, 101–117.

- Messariss, Paul, 1994, Visual Literacy and Visual Culture. *Educational Resources Information Center (Eric)*, 50- 56 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380062.pdf>, [Ziyaret tarihi: 16 Şubat 2021].
- Miles M., Huberman M., 1994, *Data Management and Analysis Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications, CA.
- Moran, B., 1988, *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Newman, M. ve Ogle, D., 2019, *Visual Literacy: Reading, Thinking, and Communicating with Visuals*, Rowman ve Littlefield Publishers, London.
- Oliver, K., 2019, *Perspectives of High School Photography Teachers Regarding Visual Literacy*, https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1147&context=education_dissertations, [Ziyaret tarihi: 09 Temmuz 2021].
- Onursoy, S., 2017, Görsel Kültür ve Görsel Okuryazarlık (Visual Culture and Visual Literacy). *Türk Kutuphaneciliği - Turkish Librarianship*, 31/1, 47–54.
- Onursoy, S., 2019, *Görsel İletişim ve İmge*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Öz, F. M., 2011, *Uygulamalı Türkçe Öğretimi (4. Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, M., 2006, *Türkçe Özel Eğitim Yöntemleri II*, Öncü Yayıncılık, Ankara.
- Özbek, Y., 2003, *Postmodernizm ve Alımlama Estetiği*, Çizgi Kitapevi Yayınları, Konya.
- Özdemir Erem, N. H., 2015, *Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri*, Doktora, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir Erem, N. H., 2015, *Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsarı, İ., 2015, *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik 'Görsel Okuma Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy V. ve Mamur, N., 2019, *Görsel sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özsoy, V. ve Ayaydın, A., 2016, *Görsel Tasarım Öğre ve İlkeleri (1. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, İ. Y. ve Kavas, M., 2019, Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Bağlamında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2019, 1, 23-39.
- Öztürk, İ. Y., 2014, *Görsel Okuma Kapsamında Grafik Simgeler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parsa, A. F., 2004, İmgenin Gücü Görsel Kültürün Yükselişi, *Medyada Yeni Yaklaşımlar*, Işık, M. (ed.), Eğitim Kitapevi, Konya, 215 -237.
- Parsa, S. ve Parsa, A. F., 2012, *Göstergebilim Çözümlemeleri*. İletişim Fakültesi Yayınları, No: 27, İzmir.

- Pettersson, R., 2013, Views on Visual Literacy. *Journal on Images and Culture*, (VJIC), February, 1-9.
- Piaget, J., 1984, *Genetik Epistemoloji*. (Çev. Ali Cengizkan), Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara.
- PISA, 2010, *PISA 2009 Ulusal Raporu*, MEB, Ankara.
- PISA, 2015, *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*, MEB, Ankara.
- PISA, 2016, *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*, MEB, Ankara.
- PISA, 2019, *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Razı, S., 2008, *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi (1. Baskı)*, Kriter Yayınları, İstanbul.
- Rifat, M., 1992, *Göstergebilimin ABC'si*, Simavi Yayınları, İstanbul.
- Rifat, M., 1998, *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları 1*, Simavi Yayınları, İstanbul.
- Rodriguez Cruz, P. M., 2014, *The Visual Connection: A Qualitative Study of Fourth and Fifth Grade Teachers' Use of Visuals Within Technology-Enhanced Curriculum*, <https://www.mendeley.com/catalogue/6113956c-9be6-37f2-814e-57a5bd1a345b/>, [Ziyaret tarihi: 22 Mayıs 2021].
- Rowlette, L., 2017, *Visual Processing Ability: Early Predictor of Inferential Language and Phonemic Awareness Ability*, <https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=etd>, [Ziyaret tarihi: 22 Mayıs 2021].
- Rubinstein, R. B., 2016, *A Toolbox for Comprehension: The Brain, Visual Training, and Reading Ability*, <https://www.proquest.com/openview/47fbb61e2f73c117298067497bb2e1e4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>, [Ziyaret tarihi: 09 Temmuz 2021].
- Şahin, Y., 2011, *Okuma Eğitimi*, Akademi Yayınları, Konya.
- Sakallı, C., 2016, *Günümüz Edebiyat ve Eleştiri Kuramları*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban, T. A., 2007, Görsel Okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/2, 33-47.
- Sarıkaya B., Aydeniz S.ve Şakiroğlu Y., 2022, *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerilerinin İncelenmesi*, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7/2, 148- 149.
- Sarıkaya, B., 2017, Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/3 779–779.
- Saygı, S., 2023, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı*, Ferman Yayıncılık, Ankara.
- Sayın, Ö., 2014, *Göstergebilim ve Sosyoloji*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şaykol, E., 2010, *Doğru, Güzel ve etkili Konuşma Becerisi “Diksiyon”*, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Yayınları, Eskişehir.

- Schwartz, J., 2018, *Visual Literacy: Academic Libraries Address 21st Century Challenges*, Reference Services Review, 46/4, 479–499.
- Semizoglu, R., 2013, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C., 2011, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*, Tudem Yayınları, İzmir.
- Sevim, B., 2023, *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*, Koza Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., 2011, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı yayıncılık, Ankara.
- Stokes, S., 2005, Visual Literacy In Teaching And Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1/1, 10- 19.
- Stokes, S., 2011, Visual Literacy In Teaching And Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1/1, 10- 19.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö., 2013, Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26/1, 267–294.
- Taşkaya, S. M., 2021, Konuşma Öğretimi, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, In: Yılmaz, M. (ed), 3. Bölüm, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 43- 77.
- Thompson, D. S., ve Beene, S., 2020, Uniting The Field: Using The ACRL Visual Literacy Competency Standards to Move Beyond The Definition Problem of Visual Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 39/2, 73-89.
- Tillmann, A., 2012, *What we see and why it matters: How Competency in Visual Literacy Can Enhance Student Learning*, http://digitalcommons.iwu.edu/education_honproj/9, [Ziyaret tarihi: 09 Temmuz 2021].
- Tompkins, G. E., 2021, *Dil Sanatlarının Temelleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M., 2019, *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi (5. Baskı)*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S., 2010, Öğretmen Adaylarını Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *TÜBAR-XXVII*, 27, 655-677.
- Tunagür, M., 2020, Okuma Eğitimi, *Türkçe Eğitimi*, In: İçcan A., Baskın, S. (ed.), 3. Bölüm, Nobel Akademi Yayınları, Ankara, 72-86.
- Tüzel, M. S., 2010, Bahar, Görsel Okuryazarlık, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691–705.
- Uçar, Ö., Uçar, F., Kılıç, L., Orhon, N. ve Taşçioğlu, M., 2013, *Görsel Kültür*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Uçar, T. F., 2004, *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım (4. Baskı)*, İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Ünal, Ş., 1999, *Yeni Gelişmeler ışığında Türkçe Öğretimi*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Çanakkale.
- Yavuz, D. Kahraman, G., 2019, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*, Anka Kuşu Yayın Evi, Ankara.

Yaylagül, Ö., 2015, *Göstergebilim ve Dilbilim*, Hece Yayınları, Ankara.

Yazıcı, H., 2021, *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, Anı yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek H., 2018, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, Y., 2021, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (5. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.



EKLER

Değerli Uzman,

Ben Nazime Kartal, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı'na kayıtlı öğrenciyim. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenini tercih ettiğim bu çalışmamda araştırmamın güvenilirliğini arttırmak için veri elde etme ve veri yorumlama aşamalarında uzman görüşüne başvurma kararı aldım.

Aşağıdaki tablolar araştırmanın “Ortaokul Türkçe ders kitapları görsel okuma becerisini kazandırma bakımından ne kadar yeterlidir?” problem cümlesine yanıt bulma amaçlı geliştirilmiştir. Sorulara vereceğiniz cevaplar görsel okuma becerisinin ders kitaplarındaki mevcut durumunun ortaya konulması ve görsel okuma becerisinin geliştirilmesi için alınacak önlemlerin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Sekiz ayrı Türkçe ders kitabına göre cevaplandırılacak altı maddeden oluşan **Ek 1:** ve farklı seviyelerdeki Türkçe ders kitaplarına yönelik değerlendirmenin yapılacağı 5 maddeden oluşan **Ek 2:** aşağıdaki gibidir. Tablolar *Katılıyorum*, *Kısmen Katılıyorum*, *Katılmıyorum* seçeneklerine göre cevaplandırılacaktır.

Araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Ek 1: *Türkçe Ders Kitabı Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu* (MEB TDKD, 2022, syf. 11- 30).

Maddeler	Görsel okuma nitelik/nicelik cümleleri	Seçenekler	Görüş
1.	Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranı görsel okuma becerisinin gelişimi için yeterlidir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
2.	Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmaları temalara dengeli dağıtılmıştır.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
3.	Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmaları öğrencilerin üst düzey bilişsel gelişimlerini destekleyecek biçimde oluşturulmuştur.	Katılıyorum	

Ek 1 (devam):

		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
4.	Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmaları öğrencilerin günlük yaşamda ve tüm dersleride karşılaşılabilecekleri görsel türlerini barındıracak zenginliktedir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
5.	Türkçe ders kitabında dilbilgisi öğretimini kolaylaştırmak ve desteklemek için görsel öğelerden faydalanılmıştır.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
6.	Türkçe ders kitabındaki görsel okuma etkinlikleri/ alıştırmaları farklı temel dil becerileriyle dengeli olarak ilişkilendirilmiştir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	

Ek 2: Türkçe Ders Kitapları Farklı Seviyelere Göre Görsel Okuma Etkinlikleri/ Alıştırmaları Nitelik/ Nicelik Değerlendirme Tablosu (MEB TDKD 2022, syf. 11- 30).

Maddeler	Görsel okuma nitelik/nicelik cümleleri	Seçenekler	Görüş
1.	Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin/ alıştırmalarının kitap genelindeki etkinlikler/ alıştırmalar içerisindeki oranları farklı sınıf seviyelerine göre benzerdir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
2.	Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinde/ alıştırmalarında kullanılan görsel türleri farklı sınıf seviyelerine göre benzer çeşitliliktedir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
3.	Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının farklı dil temel dil becerileriyle ilişkilendirilme oranları farklı sınıf seviyelerine göre benzerdir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	

Ek 2 (devam):			
		Katılmıyorum	
4.	Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma becerisi etkinliklerinin/ alıştırmalarının dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilme oranları farklı sınıf seviyelerine göre benzerdir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	
5.	Ortaokul Türkçe ders kitaplarında üst düzey görsel okuma becerisi gerektiren etkinlik/ alıştırma oranları farklı sınıf seviyelerine göre benzerdir.	Katılıyorum	
		Kısmen Katılıyorum	
		Katılmıyorum	

Ek 3: Görsel Okuma Etkinlik 1

Sınıf düzeyi: 5,6,7,8. sınıflar

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Fotoğraf

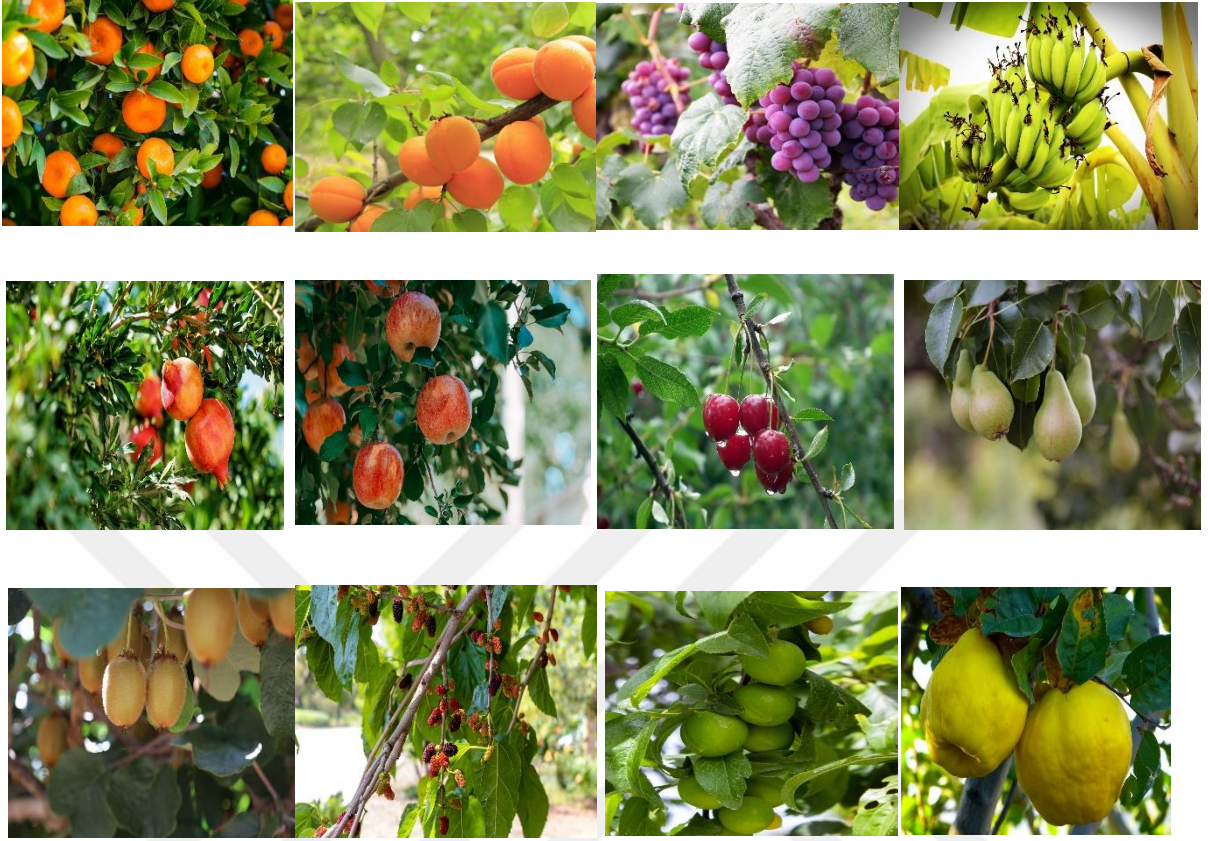
Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Hatırlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 20 dk.

Görselleri Hatırlıyorum-1

Özet: Bu etkinlikte öğrencilerin görsel hafızalarını kuvvetlendirmek için meyve ağaçlarıyla ilgili görseller bir akış halinde ekrandan geçirilir. Görsellerin geçiş süresi 5. sınıflarda 6 sn, 6. sınıflarda 5 sn, 7. sınıflarda 4 sn ve 8. sınıflarda 3 sn olmak üzere düzenlenir. Sunum bitişinde öğrencilere görsellerden hangilerini hatırladıkları sorulur ve ikinci kez sunum yapılır. İkinci sunumun sonunda öğrenciler listelerini sınıfa okurlar ve eksiklerini tamamlarlar.



Ek 4: Görsel Okuma Etkinlik 2

Sınıf düzeyi: 5,6,7,8. sınıflar

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Görsel

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Hatırlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 20 dk.

Görselleri Hatırlıyorum-2

Özet: Bu etkinlikte öğrencilerin görsel hafızalarını kuvvetlendirmek için hayvan türleri ile ilgili görseller bir akış halinde ekrandan geçirilir. Görsellerin geçiş süresi 5. sınıflarda 5 sn,

6. sınıflarda 4 sn, 7. sınıflarda 3 sn ve 8. sınıflarda 2 sn olmak üzere düzenlenir. Sunum bitişinde öğrencilere görsellerden hangilerini hatırladıkları sorulur ve ikinci kez sunum yapılır. İkinci sunumun sonunda öğrenciler listelerini sınıfa okurlar ve eksiklerini tamamlarlar.



Ek 5: Görsel Okuma Etkinlik 3

Sınıf düzeyi: 5,6,7,8. sınıflar

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Görsel

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Hatırlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 20 dk.

Görselleri Hatırlıyorum-3

Özet: Bu etkinlikte öğrencilerin görsel hafızalarını kuvvetlendirmek için mesleklerle ilgili görseller bir akış halinde ekrandan geçirilir. Görsellerin geçiş süresi 5. sınıflarda 4 sn, 6. sınıflarda 3 sn, 7. sınıflarda 2 sn ve 8. sınıflarda 1 sn olmak üzere düzenlenir. Sunum bitişinde öğrencilere görsellerden hangilerini hatırladıkları sorulur ve ikinci kez sunum yapılır. İkinci sunumun sonunda öğrenciler listelerini sınıfa okurlar ve eksiklerini tamamlarlar.





Ek 6: Görsel Okuma Etkinlik 4

Sınıf düzeyi: 5. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Görsel

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Hatırlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 20 dk.

Görselleri Hatırlıyorum-4

Özet: Bu etkinlikte aşağıdaki resim öğrencilere 3 sn boyunca gösterilir. Sonra öğrencilerden bu resimde yer alan eşyalara dikkat etmeleri, bu etkinliğin onların görsel hafızalarını güçlendirmek için yapılan bir uygulama olduğu belirtilerek öğrencilerden resimde gördükleri eşyaları resmin altındaki listelere yazmaları söylenir. Bu açıklamadan sonra resim

öğrencilere ikinci kez 5 sn boyunca gösterilir ve öğrencilere yaptıkları listeleri açıklamaları söylenir. Listeler okunduktan sonra eksik eşyaların listelenmesi için resim öğrencilere son kez 10 sn boyunca gösterilir ve listeler öğrencilere okutturulur.



Ek 7: Görsel Okuma Etkinlik 5

Sınıf düzeyi: 5. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Görsel

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Hatırlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 20 dk.

Fotoğraf Okuyorum-1

Bu etkinlikte öğrenciler bir kutlama fotoğrafına dikkatlice bakarak fotoğrafla ilgili soruları cevaplayacaklardır. Öğrencilerin görsel hafızalarını kuvvetlendirme amaçlı gerçekleştirilen bu etkinlik öncesinde öğrencilerin fotoğrafla ilgili soruları görememeleri gerekmektedir. Öğretmen etkinliğe başlamadan önce öğrencilere görselleri dikkatle incelemeleri için 10 sn vermelidir. Bu süre 6. sınıflarda 9 sn, 7. sınıflarda 8 sn ve 8. sınıflarda 7 sn olacak şekilde kısaltılabilir. Aynı seviyede sınıf grubuyla etkinlik 2. kez gerçekleştirilmek istenirse süre ilk uygulamadan daha kısa olmalıdır.



İncelediğiniz fotoğrafla ilgili soruları D (doğru) ya da Y (yanlış) olarak cevaplandırınız.

(.....) Fotoğraftaki rafta sırt kısmı duvara gelecek biçimde sıralanmış kitaplar vardır.

(.....) Fotoğraftaki rafta pembe bir saat vardır.

(.....) Fotoğrafta altı kişi görünmektedir.

(.....) Fotoğrafta başına pembe renkli koni biçiminde kutlama şapkası takan dört kişi vardır.

(.....) Fotoğraf aynı anda üç kişi tarafından çekilmiştir.

(.....) Fotoğrafta yerde duran bir pelüş oyuncak vardır.

(.....) Fotoğrafın çekildiği duvarda balon figürleri vardır.

(.....) Fotoğrafta pembe renkli yıldız biçiminde balon vardır.

(.....) Fotoğrafta 5 tane balon vardır.

(.....) Fotoğrafi çeken kişilerden biri öz çekim yapmaktadır.

Ek 8: Görsel Okuma Etkinlik 6

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Konu: Yapım ekleri

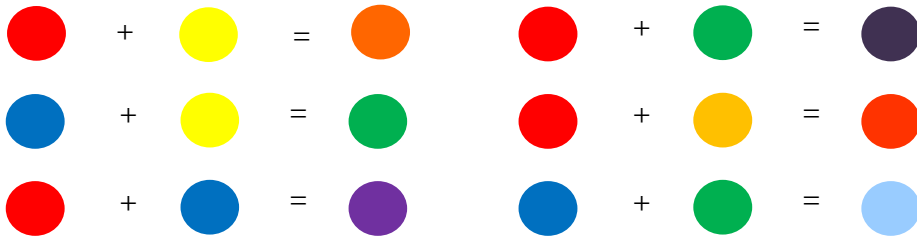
Görsel türü: Renkler

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Süre: 15dk.

Renklerle Yapım Eklerini Ayırt Ediyorum



Yukarıda birbirleriyle karıştırılan renkler ve bu karışım sonucu oluşan renkler gösterilmiştir. İki rengin birbiriyle karıştırılması yeni bir rengi oluşturmaktadır. Türkçe’de de sözcük köküne eklenen yapım ekleri eklendikleri sözcüklere farklı anlamlar kazandırarak yeni kavramlar oluşturmaktadır. Örneğin böl- fiil kökü –üm yapım ekini alarak yeni bir sözcük olan bölüm kelimesini oluşturmuştur. Böl- fiil kökü kırmızı ve -üm yapım eki sarı olduğunda bölüm sözcüğü bu iki rengin karışımı olan turuncu olmuştur.

böl	üm	=	bölüm
-----	----	---	-------

Aşağıdaki cümlelerde geçen yapım eki almış sözcük barındıran cümlelerin karşısında o sözcüğü oluşturan renklerin karışımının sonucu elde edilen renk yerleştirilmiştir. Tabloda hangi rengin olduğu cümlede karıştırılan renkler belli değildir?

Bu dünyada sevgi büyük ihtiyaçtır.	
O kadar kızgındı ki herkese bağıırıyordu.	
Yazısı inci gibiydi.	
Soğuk havalarda hep kalın giyerdi.	
Buradaki duraklar çocuklar içindi.	
Yağmur tüm gün devam etti.	

Ek 9: Görsel Okuma Etkinlik 7

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Konu: Noktalama işaretleri

Kazanım: Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Görsel türü: İnfografik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Süre: 5dk.

İnfografik Okuyorum-1

NOKTA

✚ Nokta cümlelerin sonuna konur ●



✚ Nokta bazı kısaltmalarda kullanılır.

Alb. (albay)



Dr. (doktor)



✚ Nokta sayılardan sonra gelen sıra numarasını ifade eder.

1. kişi, 3. ev

1. kişi

2. kişi

3. kişi



✚ Nokta yazı maddelerinden sonra kullanılır.

Hayvan Türleri

1. Memeliler

2. Balıklar

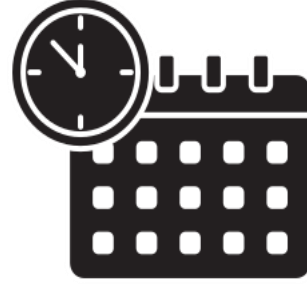
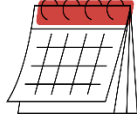
3. Kuşlar



4. Böcekler

✚ Tarihlerin yazılışında gün, ay, yıl nokta ile ayrılır.

15.05.1986



Ek 10: Görsel Okuma Etkinlik 8

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Konu: Cümlede anlam

Kazanım: Cümle türlerini tanır.

Görsel türü: Emoji

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Süre: 5dk.

Anlamlarına Göre Cümleleri Ayıt Ediyorum

Masada hiç kimseden çıt çıkmıyordu. 😞 (olumsuz cümle)

Hava o kadar soğuk ki donmak üzereyim! 😱 (ünlem cümlesi)

Düzenli çalışma başarının anahtarıdır. 😊 (olumlu cümle)

Çok zaman alan işlerin sonucu daima güzel olur. 😊 (olumlu cümle)

Türkiye'nin güneyinde bahar başlangıcından itibaren denize girilebilmektedir. 😊 (olumlu cümle)

Formu doldurduktan sonra nereye teslim etmeliyim? 🤔 (soru cümlesi)

Aşağıdaki cümlelerin ifade ettikleri anlamları emoji'lere göre işaretleyiniz.

				
Okulun tüm fiziki eksiklikleri karşılanmıştı.				
Güneşli günlerde cildinize koruyucu sürmeden sokağa çıkmamalısınız.				
Herkes bir tarafa dağılmış, salon boşalmıştı.				
Eyvah, yine anahtarımı evde unuttum.				
Yavaşlamak, yavaş nefes almak, iyi beslenmek ve spor yapmak sağlıklı yaşamın anahtarıdır.				
Videoları tam olarak izlemeden sonraki sayfalara geçmeyiniz.				
Elektrikle çalışan arabalarla benzinli arabalar arasında hangi farklar vardır?				

Ek 11: Görsel Okuma Etkinlik 9

Sınıf düzeyi: 6. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Fotoğraf

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 5dk.

Görsel- Şiir Eşleştiriyorum

(.....)

...Ağaçlar sonbahara hazırlanıyor
Bu şehir o eski İstanbul mudur?
Karanlıkta bulutlar parçalanıyor
Sokak lambaları birden yanıyor
Kaldırımlarda yağmur kokusu...
(Atilla İlhan, Ben Sana Mecburum)

(.....)

Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik
Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu
yendik

Ak tolgalı beylerbeyi haykırdı, “İlerle!”
Bir yaz günü geçtik Tuna'dan
kafilelerle...(Yahya Kemal Beyatlı,
Akıncılar)

Ben sana kürk alamam doğrusu
Güzel bileklerine bilezik alamam
Bir kap yemek, bir elbise.
Öyle bir tad var ki fakirliğimizde
Başka hiçbir şeyde bulamam..

Sokağımız arnavut kaldırımı,
Evimiz ahşap iki oda.
Daha iyisi de olabilirdi ya,
Şükür buna da.

(Turgut Uyar, Vaiz Sokağı
Numara 70)

Ağır, ağır çıkacaksın bu
merdivenlerden,
Eteklerinde güneş rengi bir yığın
yaprak,
Ve bir zaman bakacaksın semâya
ağlayarak...

Sular sarardı... yüzün perde perde
solmakta,
Kızıl havâları seyret ki akşam
olmakta... (Ahmet Haşim,
Merdiven)

Yukarıdaki şiirleri tablodaki görsellerle eşleştiriniz.

A



B



C



D



Ek 12: Görsel Okuma Etkinlik 10

Sınıf düzeyi: 5. sınıf

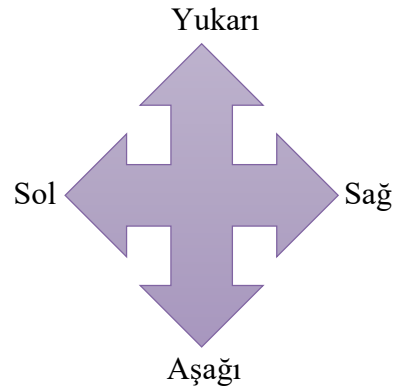
İlgili temel dil becerisi: Konuşma

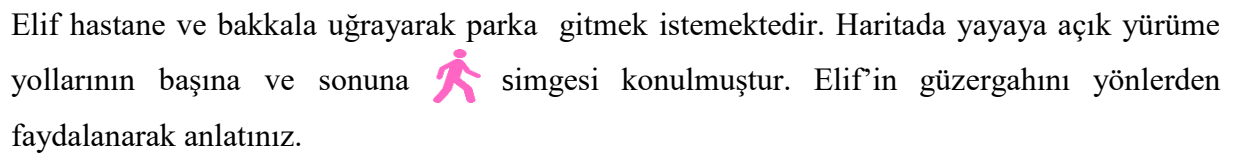
Görsel türü: Plan

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 5 dk.





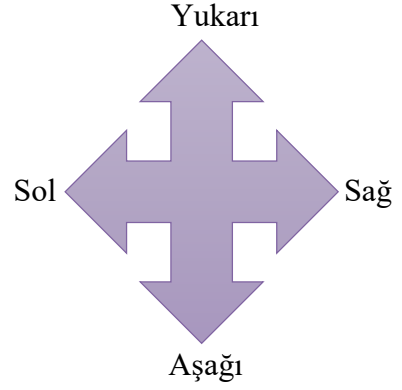
İlgili temel dil becerisi: Konuşma

Görsel türü: Plan

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

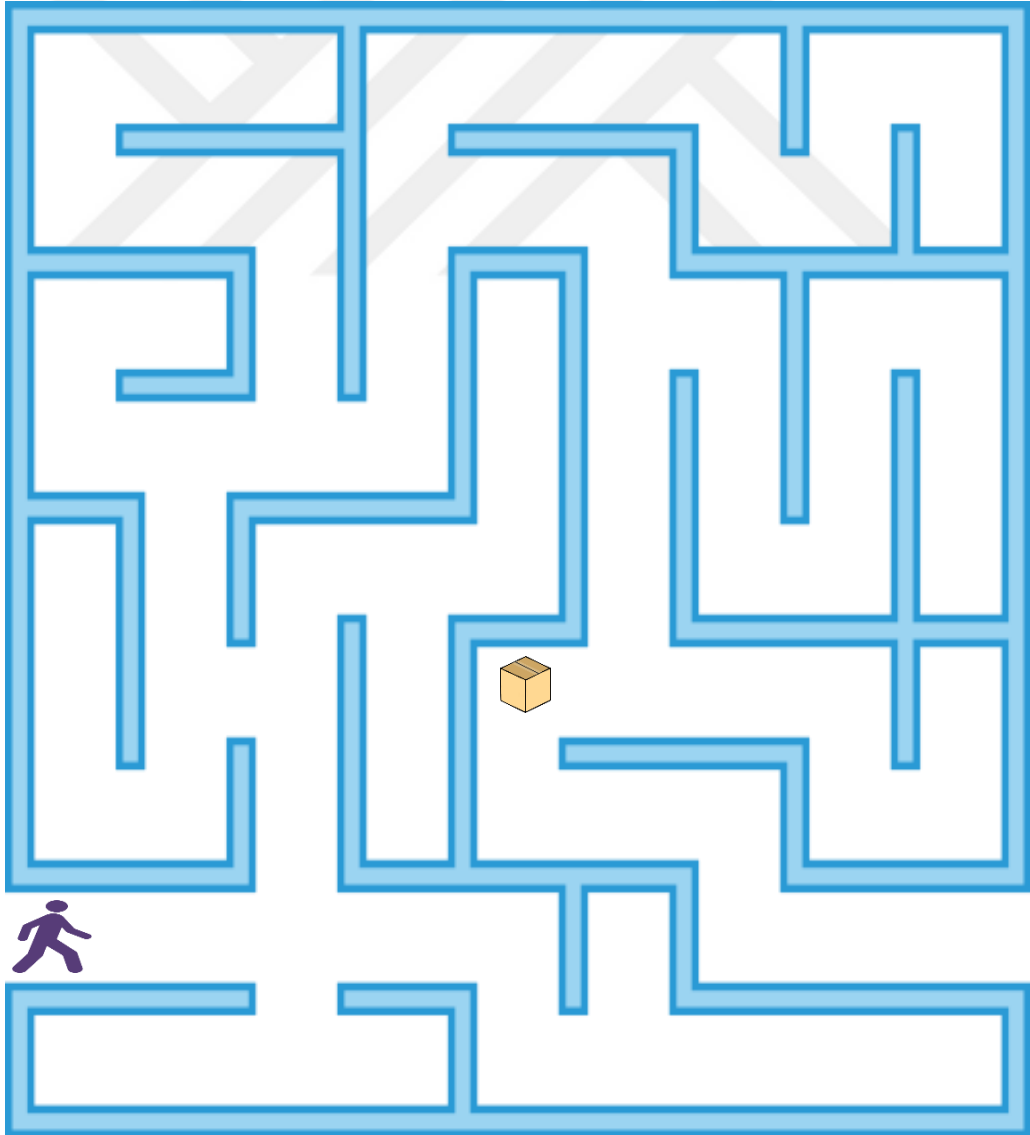
Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 5 dk.



Yer- Yön Alıştırması Çözüyorum-2

Labirentin girişindeki Ali koliyi alarak labirentten çıkacaktır. Ali'ye koliyi alması için yukarıdaki yönlerden yararlanarak yol tarifi yapınız.



Ek 15: Görsel Okuma Etkinlik 13.

Sınıf düzeyi: 8. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Grafik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

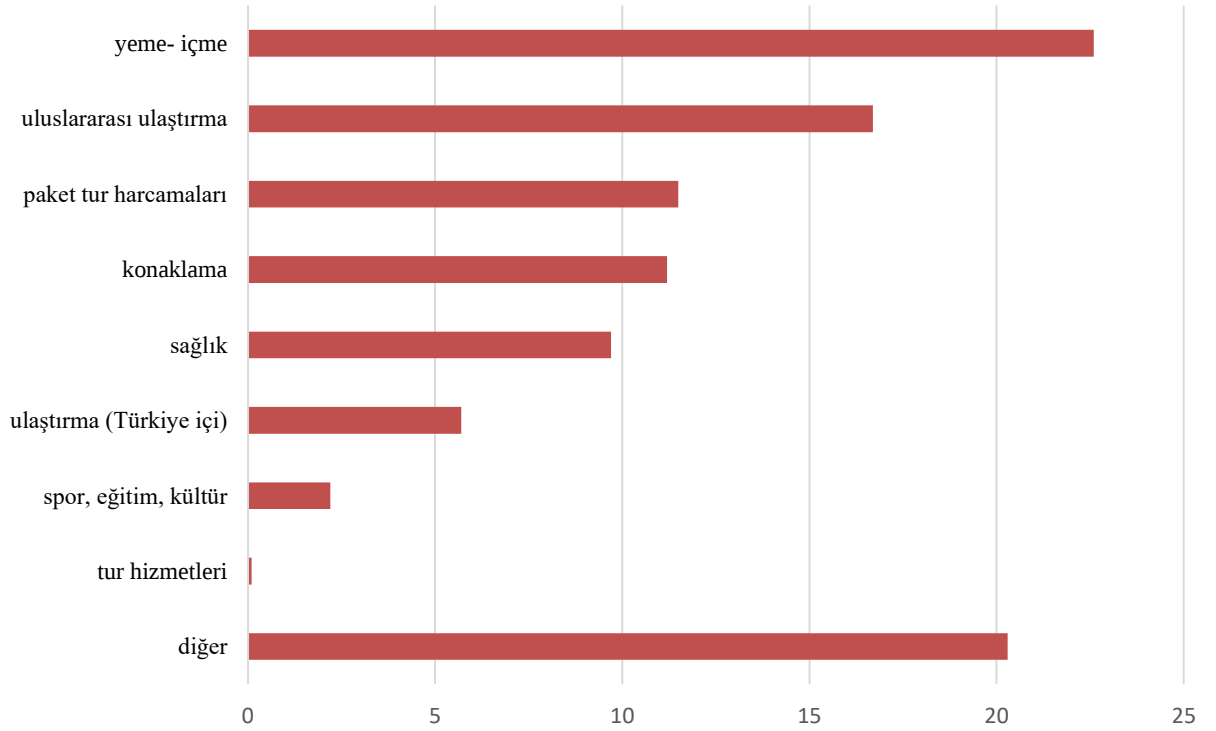
Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 5dk.

Grafik Okuyorum-1

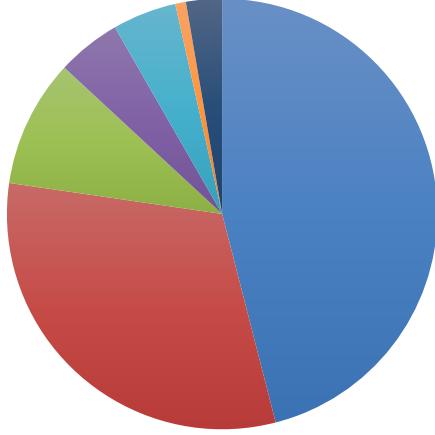
TUİK verilerine göre 2024 yılının ilk üç ayında Türkiye'yi 9 010 090 kişi ziyaret etmiştir.

Harcama türlerinin turizm geliri içerisindeki payı (2024, ilk çeyrek, %)



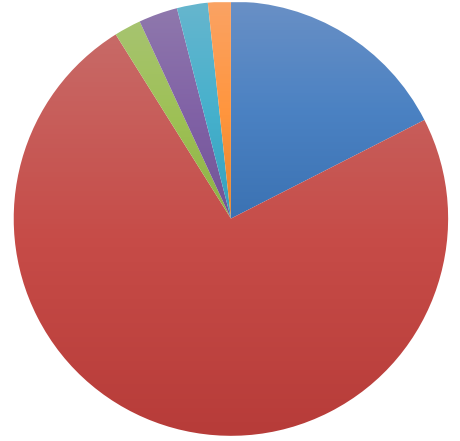
Geliş amaçlarına göre ziyaretçiler (2024, ilk çeyrek, %)

Toplam



- gezi, eğlence, sportif ve kültürel faaliyetler
- akraba ve arkadaş ziyareti
- alışveriş
- iş amaçlı
- sağlık ve tıbbi nedenler
- eğitim, staj
- diğer%

Vatandaş (yurt dışından gelen)



- gezi, eğlence, sportif ve kültürel faaliyetler
- akraba ve arkadaş ziyareti
- alışveriş
- iş amaçlı
- sağlık ve tıbbi nedenler
- eğitim, staj
- diğer%

Ziyaretçilerin harcama yaptıkları alanların ve ziyaret amaçlarının verildiği grafiklere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Türkiye'ye gezi, eğlence, sportif ve kültürel faaliyetler için gelen ziyaretçiler en fazla yeme-içme alanında para harcamışlardır.
- B) Türkiye'ye gelen ziyaretçilerden eğitim ve staj amaçlı gelenler alışveriş, sağlık ve iş amaçlı gelenlerden azdır.
- C) Türkiye'ye gelen ziyaretçiler tur hizmetlerini paket turlara göre daha çok tercih etmişlerdir.
- D) Uluslararası ulaştırma hizmetleri yurt içi ulaştırma hizmetlerine göre daha pahalıdır.

Ek 16: Görsel Okuma Etkinlik 14

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

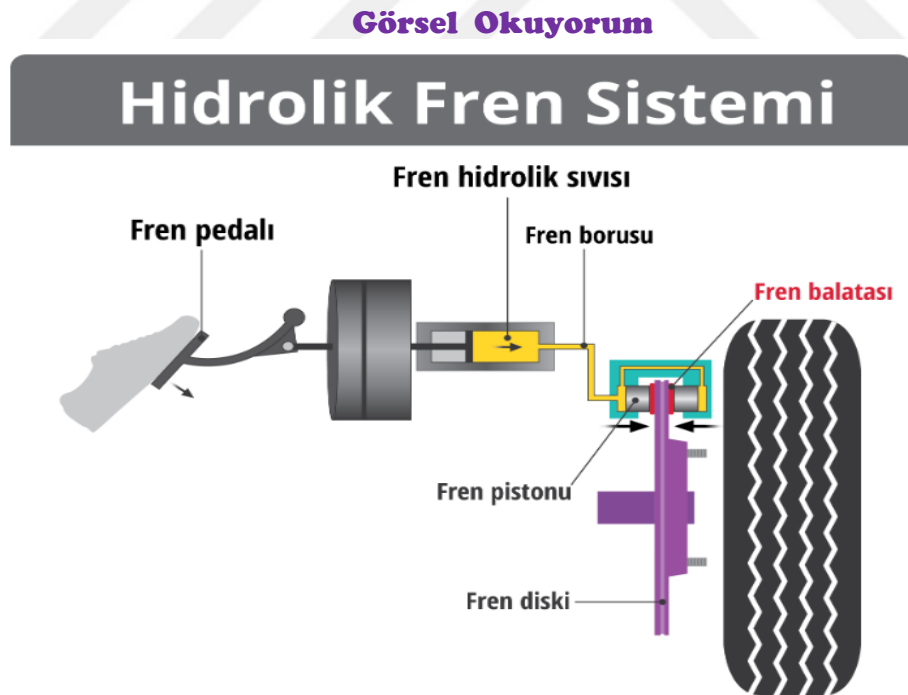
Görsel türü: illüstrasyon

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 3dk.

Hidrolik fren sisteminin işletilmesinde kullanılan elemanlar görseldeki gibidir. Sistemde tüm elemanların bir görevi olduğu bilindiğine göre aşağıdaki ifadelerden hangisi bu sistemi en iyi biçimde açıklamaktadır.²⁸



²⁸ <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/hidrolik-fren-sistemi-tasarlayalim>, Erişim tarihi, 10 Mayıs 2024.

A) Frene basılarak silindir hareket ettirilir ve fren hidrolik sıvısı fren borularına aktarılır. Sıvı fren borularından fren diskinin ve fren balatalarının olduğu bölgeye iner ve hareket durur.

B) Fren pedalına basılarak silindir çalıştırılır. Silindirin ivmesi fren hidrolik sıvısını harekete geçirir. Hareketlenen ve kuvveti artan sıvı fren borusuyla tekerleklerle iner. Tekerleğe bağlı fren diskini hareket ettirir ve fren balatası hareketi engeller.

C) Fren pelanına basılır ve piston hareket eder ve hidrolik haznesinin içerisindeki fren hidrolik sıvısını hareket ettirir. Bu sıvı fren borularıyla tekerleklerle doğru iner. Fren hidrolik sıvısının hareketi fren balatalarının bulunduğu fren pistonunu harekete geçirir ve fren diski üzerinde baskı oluşturulur. Bu baskı hareketi engeller.

D) Fren pedalına basılarak fren pistonunun dönmesi sağlanır ve fren hidrolik sıvısı harekete geçirilir. Fren hidrolik sıvısı silindiri döndürür ve bu dönme hareketiyle fren borularında ilerler. Fren balatasına gelen sıvı fren diskinin olduğu bölgeye baskı yapar ve hareket durur.

Ek 17: Görsel Okuma Etkinlik 15

Sınıf düzeyi: 7. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Kitap kapağı

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

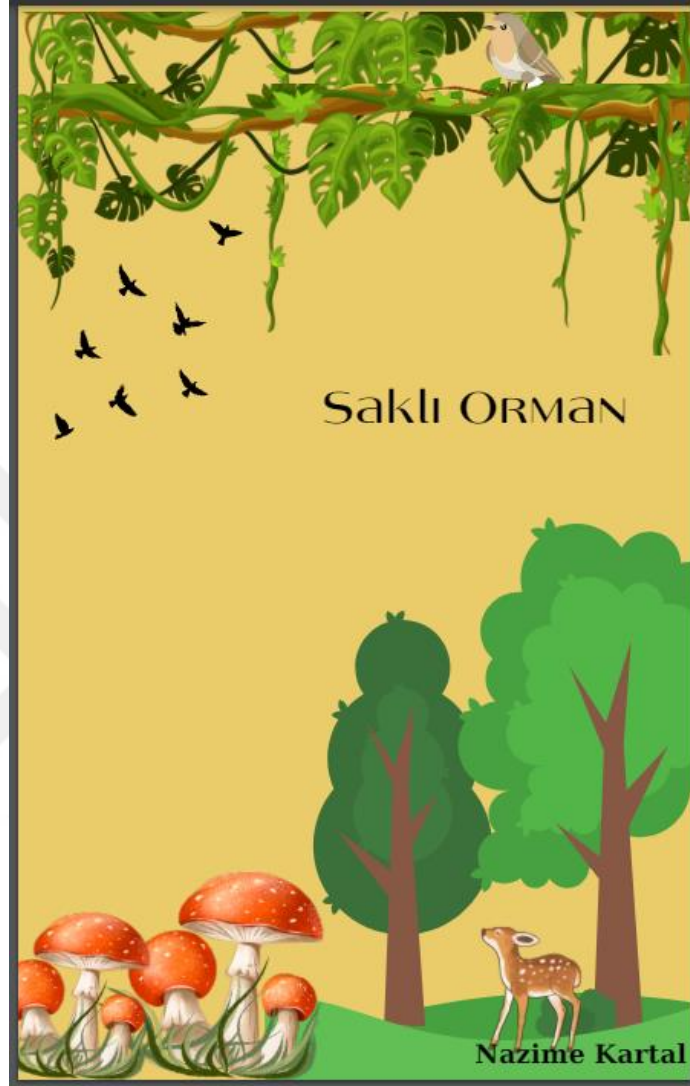
Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 30 dk.

Kendi Yapbozumu Yapıyorum

Özet: Bu etkinlikte öğrenciler kendilerini bir yazar olarak görüp kitap kapağı tasarlayacaklardır. Kitabın ve yazarının isminin yer aldığı ve kitabın konusuyla ilgili görsellerin olduğu tasarımlar dijital ortamlarda hazırlanacak, tasarımların renkli çıktıları kalın kartona

yapıştırılıp istenilen biçimde kesilecektir. Her öğrenci kendi oluşturduğu yapbozu arkadaşına çözmesi için vererek yapboz tamamlandığında tasarladığı kitabın konusunu anlatacaktır.



Ek 18: Görsel Okuma Etkinlik 16

Sınıf düzeyi: 8. sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Çizelge

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 5 dk.

Çizelgeleri Okuyorum

Beril'in haftalık çalışma planına göre aşağıdaki cümleleri D (doğru), Y (yanlış) olarak cevaplandırınız.

HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI

Dersler	Matematik	Türkçe	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Fen Bilimleri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İngilizce
Ödevler	Pazartesi	-	Çarşamba	-	Perşembe	-
Test sayısı	Perşembe 3 test	Salı 2 test	-	Cuma 2 test		Çarşamba 4 test
Konu tekrarı			Pazartesi 1 saat		Salı 1 saat	
Denemeler	Çarşamba 1 deneme	Cuma 2 deneme		Perşembe 2 deneme		

her gün 5 bardak su iç, yürüyüş yap, sağlıklı beslen!



(.....) Beril Cuma günü hiçbir dersten konu tekrarı yapmamıştır.

(.....) Cuma günü Beril sözel bir dersten deneme yapacak ve sayısal bir dersten test çözecektir.

(.....) Beril en fazla testi Çarşamba günü çözmüştür.

(.....) Beril bu hafta sayısal derslerle ilgili konu tekrarı yapmayacaktır.

(.....) Beril'in çarşamba günü çözmesi gereken 4 testi ve 1 denemesi dışında bir çalışma planı yoktur.

(.....) Beril en fazla çalışmayı cuma günü yapmıştır (ödev-test- konu tekrarı-deneme)

(.....) Beril pazartesi günü sadece sözel derslere çalışacaktır.

(.....) Beril çalışırken sağlıklı yaşamak için de birtakım önlemler almıştır.

Ek 19: Görsel Okuma Etkinlik 17.

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

Konu: Cümlede anlam

Görsel türü: Fotoğraf, illüstrasyon

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Kazanım: Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

Süre: 15dk.

Düşünceyi Geliştirme Yollarını Öğeniyorum

Tanık Gösterme

Bir görüşü açıklamak için tanınmış kişilerin ya da konuyla ilgili bilgili ve güvenilir kişilerin sözlerinden alıntı yapılması tanık göstermedir.



🌈 Türkçe kökleri çok eski zamanlara dayanan kuralları sağlam, sözcük üretim olanakları zengin bir dildir. Ali Şir Nevai Türk dilini "Türkçenin derinliklerine dalınca gözlerime on sekiz bin âlemde daha yüksek bir âlem göründü. Bu âlemin süsler, bezekler içinde enginleşen göğü, dokuz gökten daha üstündü. Bu erdemler, yücelikler hazinesinin incileri, yıldızlardan daha parlaktı." sözleriyle anlatmıştır.

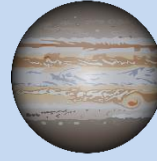


Karşılaştırma

Karşılaştırma iki nesne, kavram ya da varlığın benzerlik ya da farklılıklarının ortaya konulduğu bir düşünceyi geliştirme yoludur.



🌈 Venüs uydusu ve halkası olmayan bir gezegendir. Jüpiter'in ise 79 adet uydusu ve görünmeyen bir halkası vardır. Jüpiter güneş sistemindeki en büyük gezegendir.



🌈 Türkçe'de "-de" ekinin yazılışı sürekli karıştırılmaktadır. Bulunma belirten (arabada, çantada) "-de" bitişik yazılırken cümleye dahi anlam katan de bağlaç olarak ayrı yazılmaktadır (Sen de gel.).



Benzetme

Bir kavrama ait nitelikleri başka bir kavrama ait özelliklerle anlatma yoludur.



Sayısal verilerden yararlanma



Anlatımı güçlendirmek için sayılarla ilgili bilgilerden yararlanma düşünceyi geliştirmenin bir başka yoludur.



Hayat uzun bir yoldur. Bazen taşlı, bazen düz, bazen serin, bazen de kaygandır. Önemli olan

yolun bitimine kadar onu nasıl yürüyeceğinizi bilmenizdir.

Kişileştirme

Kişileştirme cansız varlıklara insan özelliklerinin verilmesiyle oluşan bir düşünceyi geliştirme yoludur.



✚ Astronot kedi uzay aracında ayakları yerden kesilince çok heyecanlandı, sonra sürekli gülmeye başladı.

✚ Ayçiçeği, tarlaya çekirdek toplamaya gelen ziyaretçilerin övgüsünden utanarak kızardı.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) verilerine göre 2021 yılı kayıtlarına göre Türkiye nüfusu 84 milyon 680 bin 273 kişidir. Bu kişilerin 22 milyon 738 bin 300'ünü çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %51,3'ü erkek iken %48,7'si kızdır.²⁹

Tanımlama

Bir kavramın ya da olgunun ne olduğunu açıklamaya tanımlama denilmektedir.



✚ Uzak: Dünya'nın

ötesinde ve gök cisimleri arasında var olan, sonsuz olduğu düşünülen fakat sonsuz olduğu konusunda kesin yargılara varılamayan genişliktir.³⁰

✚ Yıldız, ağırlıklı olarak hidrojen ve helyumdan oluşan, karanlık uzayda ışık saçan, gökyüzünde bir nokta olarak görünen plazma küresidir.³¹

Ek 20: Görsel Okuma Etkinlik 18

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

²⁹ <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633>, Erişim tarihi, 10 Mayıs 2024.

³⁰ <https://tr.wikipedia.org/wiki/Uzak>, Erişim tarihi, 10 Mayıs 2024.

³¹ <https://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C4%B1ld%C4%B1z>, Erişim tarihi, 10 Mayıs 2024.

Görsel türü: Tablo

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 3dk.

Tablo Okuyorum-1

Ticari süt işletmeleri 2024 Ocak ayında 915 522 ton süt toplamıştır. Aşağıdaki tabloda toplanan sütlerin ve farklı süt ürünlerinin 2023 yılının verilerine göre değişimi verilmiştir.³² **Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır.**

	(Ton)		
	Ocak		
	2023	2024	Değişim (%)
Toplanan inek sütü	874 079	915 522	4,7
İçme sütü	145 149	153 796	6,0
Yoğurt	91 434	99 815	9,2
Ayran	61 416	69 511	13,2
İnek peyniri	63 587	71 388	12,3
Tereyağı	7 671	9 209	20,0

Tablodaki oranlar yuvarlanmış rakamlar üzerinden hesaplanmıştır.

- A) 2023 Ocak ayında ticari işletmeler topladıkları sütlerin çoğunu içme sütü olarak değerlendirmişlerdir.
- B) 2023 yılı Ocak ayında üretilen inek peyniri miktarı 2024 yılı Ocak ayında üretilen ayran miktarından azdır.
- C) 2023 Ocak ve 2024 Ocak dönemlerinde süt ürünleri içerisindeki en büyük değişim tereyağı üretiminde olmuştur.
- D) Yoğurt 2023 Ocak ve 2024 Ocak ayları arasında üretim miktarı en az değişen üründür.

³² <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Sut-ve-Sut-Urunleri-Uretimi-Ocak-2024-53600>, Erişim Tarihi 24 Nisan 2024

Ek 21: Görsel Okuma Etkinlik 19

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Tablo

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 3dk.

Fotoğraf Okuyorum -2

Aşağıda verilen fotoğrafa göre hangisi yanlıştır?

- A) Fotoğrafta bir dondurmacı ve bir seyyar satıcı vardır.
- B) Fotoğraf yağmurlu bir öğle sonrası çekilmiştir.
- C) Tramvay kapasitesinden fazla yolcu almıştır.
- D) Fotoğraf sonbahar mevsiminde çekilmiştir.

**Ek 22: Görsel Okuma Etkinlik 20**

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

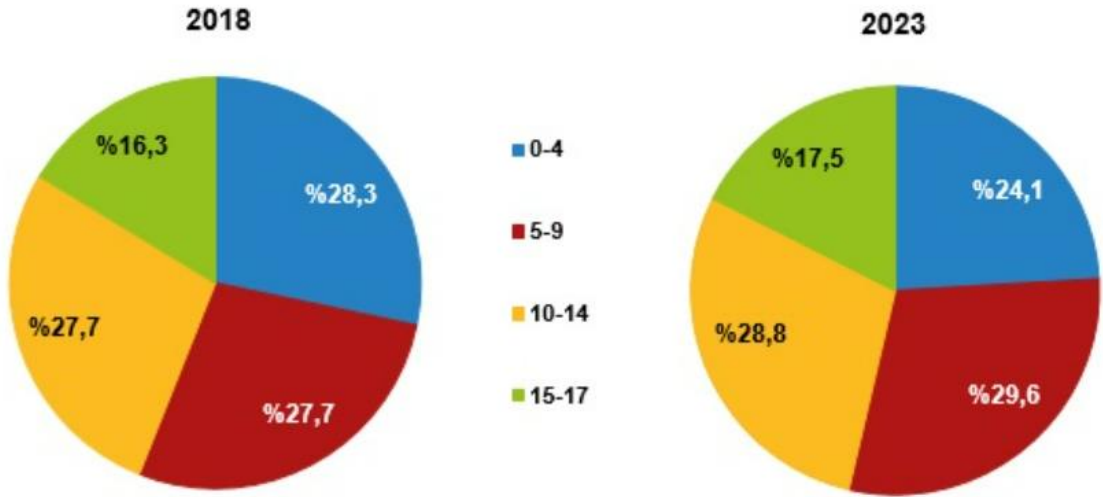
Görsel türü: Grafik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 3dk.

Grafik Okuyorum-2



2023 verilerine göre Türkiye'deki nüfusun %26'sını çocuk nüfusu oluşturmaktadır. Yukarıda çocuk nüfus yaş oranlarının 2018 ve 2023 yıllarına göre dağılımları pasta grafiği ile gösterilmiştir. Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?³³

- A) 15-17 yaş grubu çocuk yüzdesi 2018 yılında 2023 yılına göre daha fazladır.
- B) 2023 yılında çocuk nüfus oranı 2018 yılına göre artmıştır.
- C) 2023 yılında 2018 yılına göre 0-4 grubu toplam dağılımda yüzdesi düşen tek veridir.
- D) 2018 yılında 2023 yılına göre doğum oranı azdır.

Ek 23: Görsel Okuma Etkinlik 21

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

³³ <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679>, Erişim Tarihi: 25 Nisan 2024.

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Fotoğraf

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 3dk.

Fotoğraf Okuyorum -3

Dekorasyon Akımları

Modern Tarz Dekorasyon

Sadelik ve ferahlığın hakim olduğu modern tarz dekorasyonda gözü yoracak süslemelere ve objelere yer verilmez. Modern dekorasyon iddasız ve şık bir dekorasyon akımıdır. Cam ve metalden yapılmış gereçler bu akımın vazgeçilmezlerindendir. Modern tarz mimari akımda döşemeler ve mobilyalarda da sadelik hakimdir.

Bohem Tarz Dekorasyon

Bohem tarzı dekorasyonda yapıldıkları dönemi yansıtan klasik eşyaların yeniden kullanım ya da eski anlayışla yeniden üretilen eşyaların kullanım hakimdir. Eski telefonlar, lambaderter, örgüler, örtüler, renkli halılar, ev bitkileri bu akımın en tipik unsurlarındandır.

Endüstriyel Tarz Dekorasyon

Endüstriyel tarz fabrikaya benzeyen geniş boşluklar barındıran alanların ev dekorasyonuna dönüştürülmesiyle oluşan bir akımdır. Bu mekanlarda uzun sarkık aydınlatmalar, gri boyasız ya da tuğla haliyle bırakılmış duvarlar en belirleyici unsurlardır. Endüstriyel tarz dekorasyona sıcaklık katmak için halı, yastık ve örtü gibi malzemeler kullanılabilir. Cam ve metal eşyalar da bu akımda çok kullanılan öğelerdendir.

İskandinav Tarz Dekorasyon

İskandinav tarz dekorasyonun en belirleyici özellikleri sıcak kahve tonlarında döşemeler ve beyaz karteladır. Ahşap ve beyazın uyumu sadelik ve ferahlıkla bir araya gelmektedir. İskandinav tarz mimaride eşyaların daabildiğince düz ve aynısız olmasına dikkat edilir.

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdaki görsellerden hangisi bu akımlardan herhangi birine uymamaktadır?

A)



B)



C)



D)



Ek 24: Görsel Okuma Etkinlik 22

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Tablo

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Süre: 3dk.

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

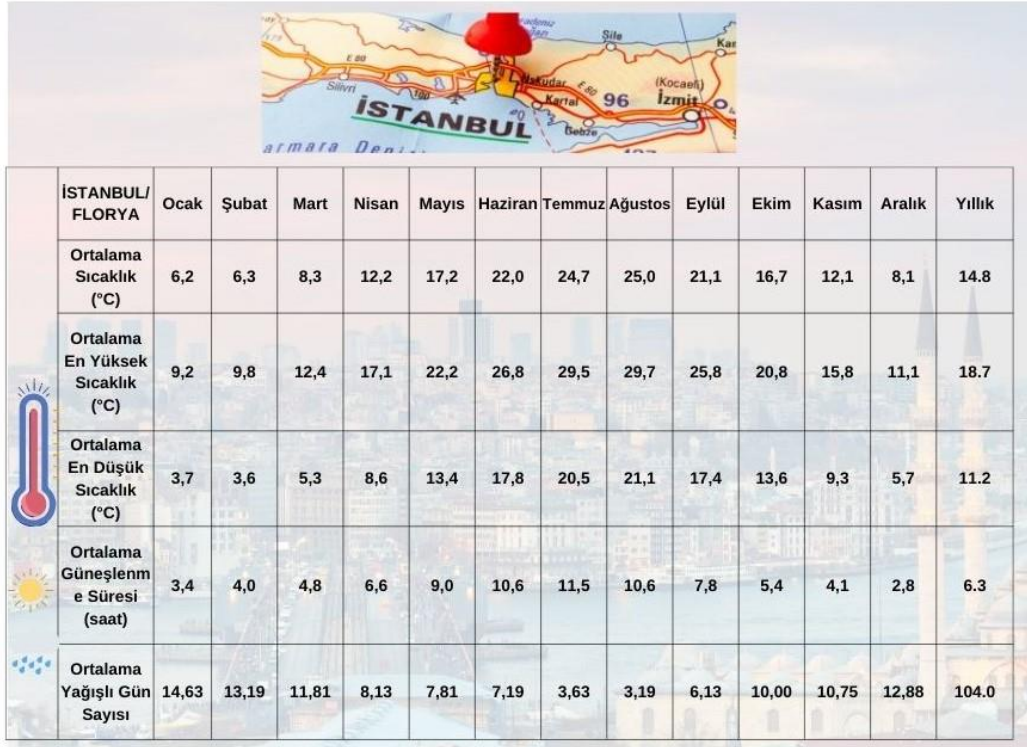
Tablo Okuyorum -2

İstanbul ilinin 1991- 2021 yıllarına ait meteorolojik verileri tablodaki gibidir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) İstanbul yağışı en fazla kış aylarında alır.
- B) İstanbul'da yazlar sıcak ve kurak geçer.
- C) İstanbul'da sonbahar mevsimi ilkbahara göre sıcaktır.

D) İstanbul'da güneş en çok yaz ve sonbahar aylarında görülür.

D)



Ek 25: Görsel Okuma Etkinlik 23.

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Grafik

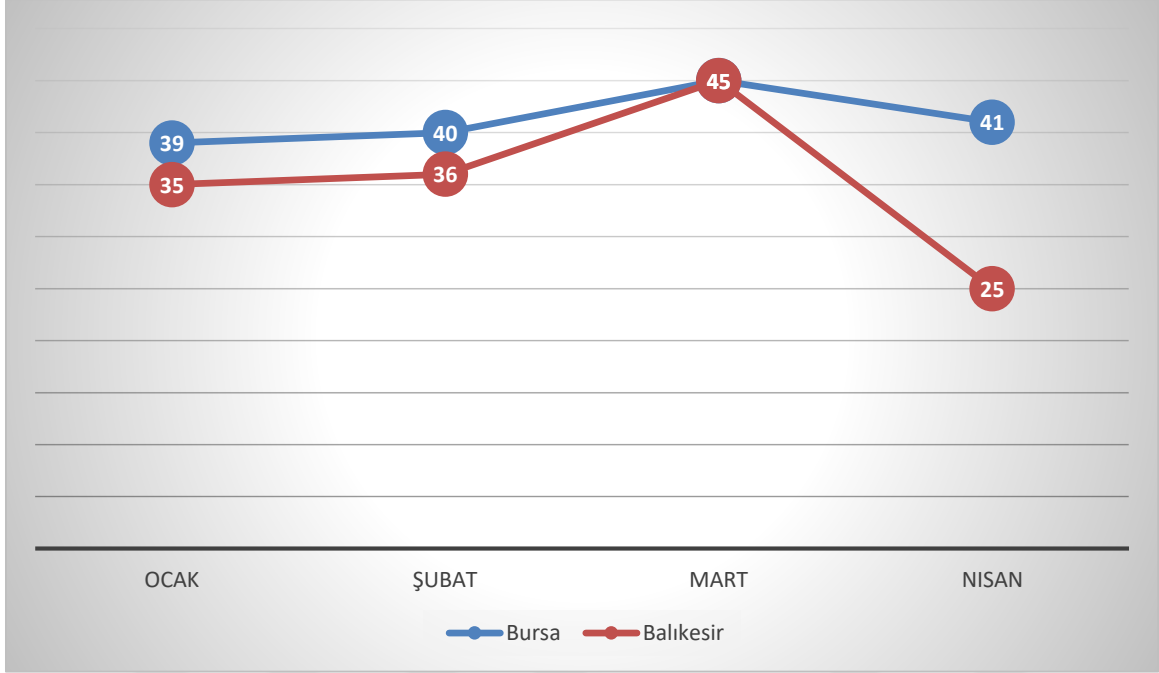
Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 3dk.

Çizgi Grafiği Okuyorum-1

Bursa ve Balıkesir illeri Yılın İlk Dört Ayı Yağış Oranları



Yukarıda verilen çizgi grafiği Bursa ve Balıkesir illerinin yılın ilk dört ayında aldıkları yağış miktarlarını mm (milimetre) cinsinden vermektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Bursa ilinin yılın ilk dört ayındaki yağış miktarı aralığı 10 mm'dir.
- B) Balıkesir ilinde yılın ilk dört ayı yağış miktarı sürekli artmıştır.
- C) Balıkesir ili Bursa iline göre daha yağışlıdır.
- D) Her iki ilde de yılın ilk dört ayında yağışlar Mart ayından Nisan ayına azalmıştır.

Ek 26: Görsel Okuma Etkinlik 24

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

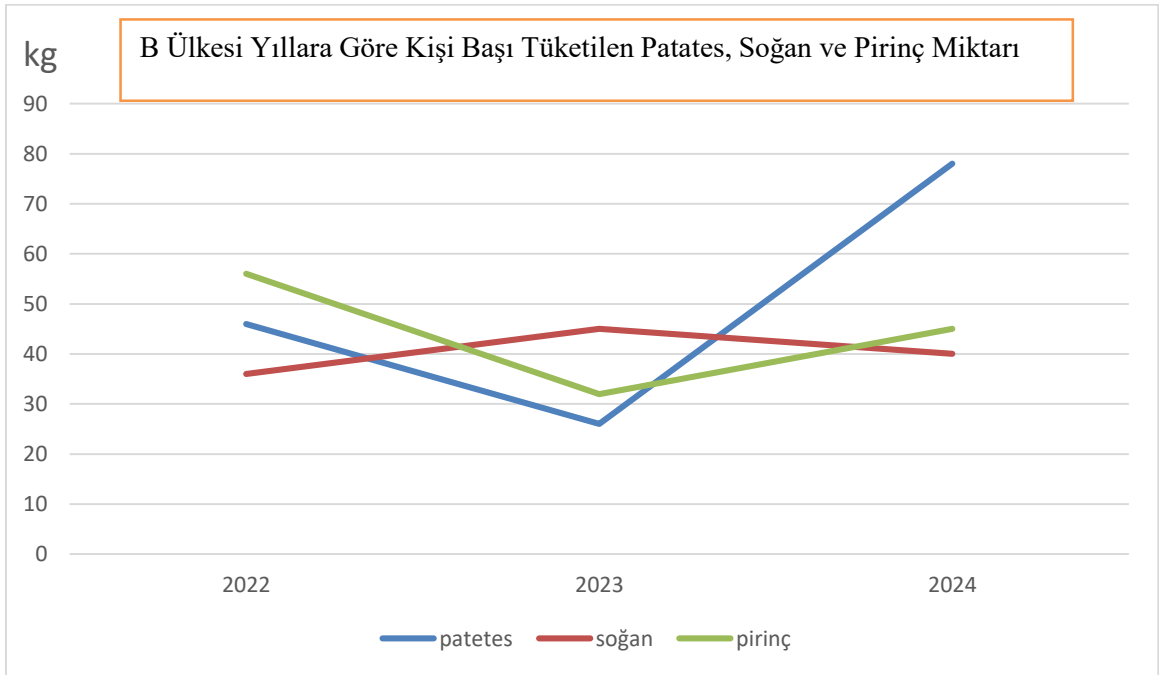
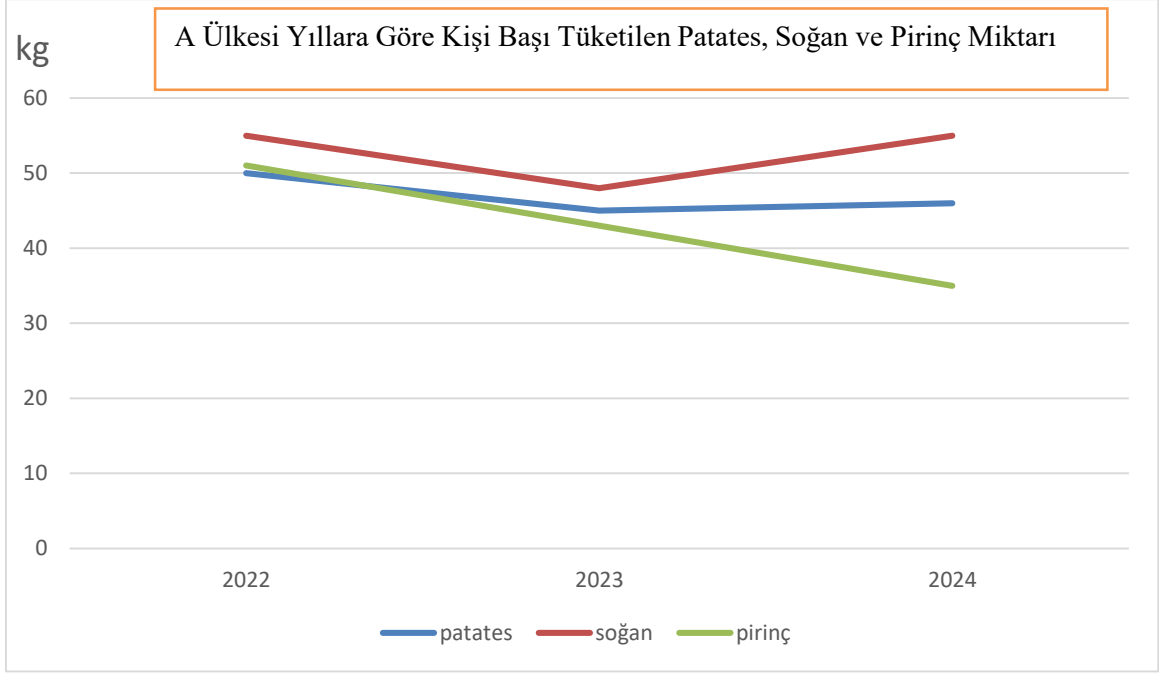
Görsel türü: Grafik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Süre: 3dk.

Çizgi Grafiği Okuyorum-2



Yukarıdaki çizgi grafiğinde A, B ve C ülkelerinde bir yıl içerisinde kişi başına düşen patates, soğan ve pirinç miktarları kg cinsinden verilmiştir. Verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) B ülkesinde 2023 yılı tüm ürünlerin en az tüketildiği yıl olmuştur.
- B) A ve B ülkelerinde tüm yıllarda pirinç tüketimi sürekli azalmıştır.
- C) B ülkesinde 2023 yılı ile 2024 yılı arasında pirinç tüketimi soğan tüketimini geçmiştir.
- D) Soğan en fazla 2023 yılında A ülkesinde tüketilmiştir.

Ek 27: Görsel Okuma Etkinlik 25

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Şekil

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

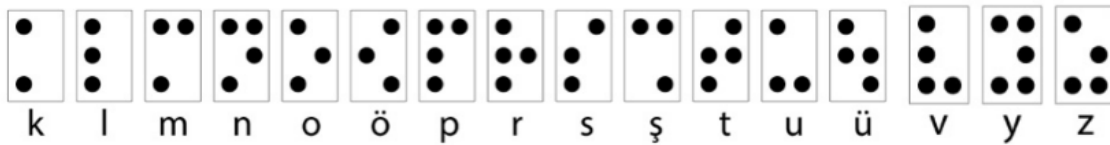
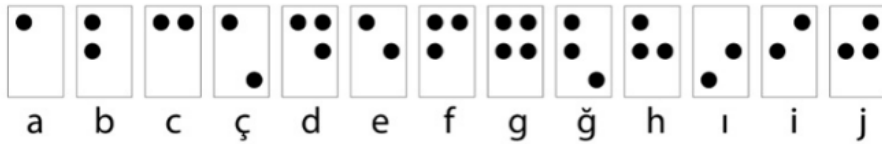
Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.³⁴

Süre: 5dk.

Farklı Şekilleri Okuyorum

Braille alfabesi 1821 yılında Louis Braille tarafından görme engelliler için oluşturulmuş bir alfabedir.

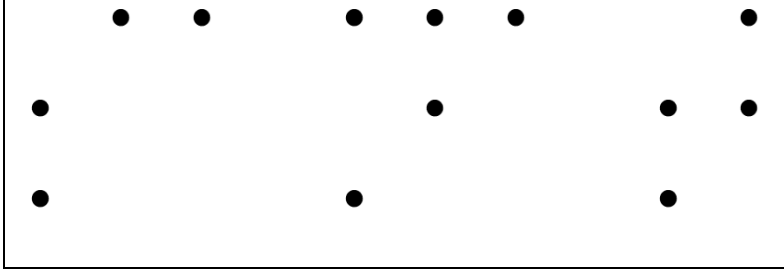
Kendisi de bir görme engelli olan Braille'nin her bir harflere verdiği işaretler şöyledir:



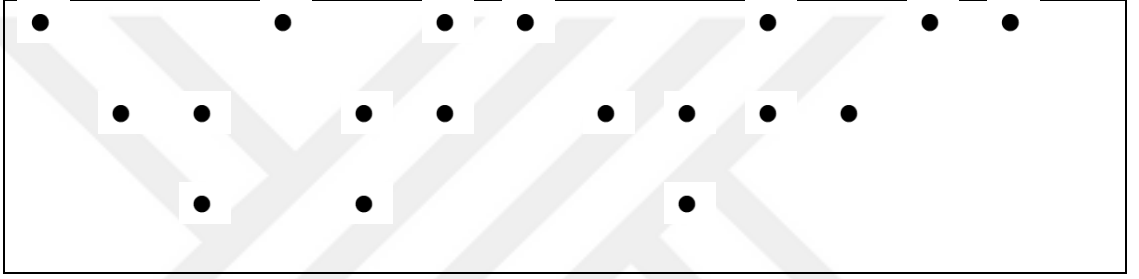
³⁴ <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/braille-alfabesi-nasil-ortaya-cikti>, Erişim tarihi, 13 Mayıs 2024.

Buna göre sanat, estetik, görme ve edebiyat sözcüklerinden hangisinin Braille alfabesindeki yazılışı yanlış verilmiştir?

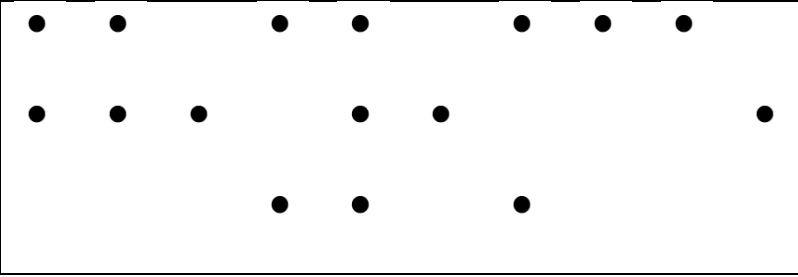
A)



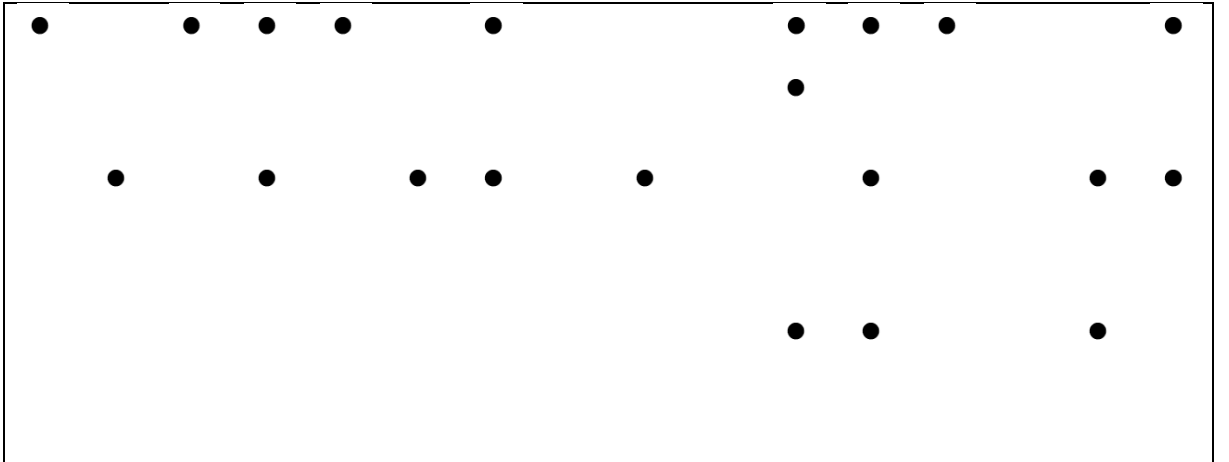
B)



C)



D)



Ek 28: Görsel Okuma Etkinlik 26.

Sınıf düzeyi: 6. Sınıf

Konu: Yapılarına göre sözcükler

Görsel türü: Bulmaca

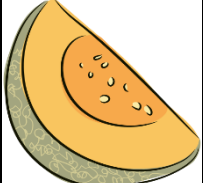
Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

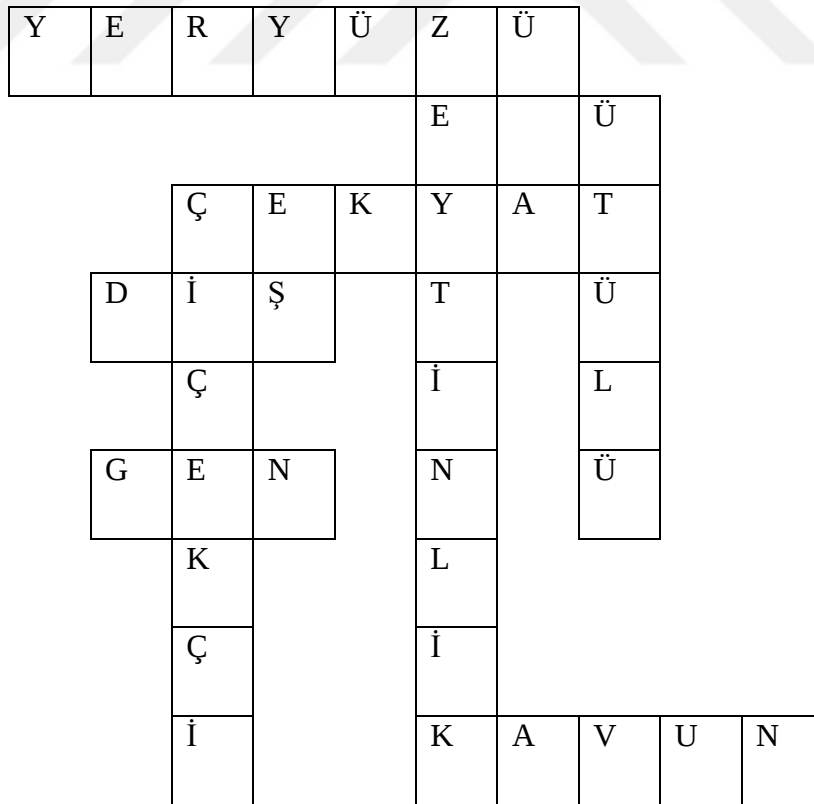
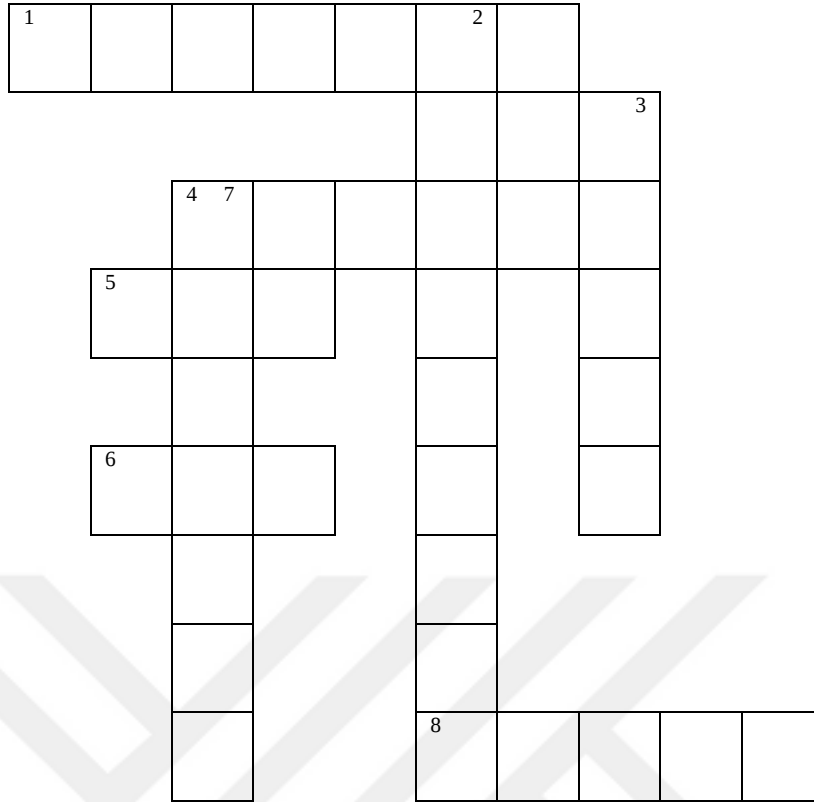
Kazanım: Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder, görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 15dk.

Görsel Bulmaca Çözüyorum

Aşağıdaki görsellerden yararlanarak bulmacayı tamamlayınız ve bulduğunuz sözcüklerden basit, türemiş ve birleşik yapıda olanları 1. önekte olduğu gibi belirleyiniz. (Bulmacada dikey yazılması gereken sözcüklerin numarası sağa, yatay yazılması gereken sözcüklerin numarası ise sola dayalı yazılmıştır)

1.		birleşik yapılı	5.		
2.			6.		
3.			7.		
4.			8		



Ek 29: Görsel Okuma Etkinlik 27

Sınıf düzeyi: 7. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Fotoğraf

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Süre: 3dk.

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.³⁵

Afiş Okuyorum

Yukarıdaki tur afişine göre aşağıdaki cümleleri D (Doğru) ya da Y (Yanlış) olarak cevaplandırınız.

(.....) Meryem Ana Evi Anne Catherine Emmerich'in rüya yorumlarıyla keşfedilmiştir.

(.....) İzmir – Efes turunda tarihi yapılar ziyaret edilmektedir.

(.....) Meryem Ana Evi'nin Efes Antik Kenti'ne yakın olması bu yapıların aynı dönemlerde inşa edilmeleriyle alakalıdır.

(.....) İzmir- Efes turu şehir içi bir turdur.

(.....) Efes Antik Kenti Meryem Ana Evi'nden daha önce inşa edilmiştir.

(.....) Artemis tapınağı Efes Antik Kenti'nde bulunan bir yapıdır.

(.....) Efes Antik Kenti farklı amaçlardaki yapılardan oluşmaktadır.

(.....) Meryem Ana Evi, Anne Catherine Emmerich adına yapılmış bir eserdir.

(.....) Tur programında Efes Antik Kenti'ne ayrılan gezi süresi Meryem Ana Evi'ne ayrılan gezi süresinden azdır.

³⁵ https://tr.wikipedia.org/wiki/Meryem_Ana_Evi, Erişim tarihi, 13 Mayıs 2024.
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Efes>, Erişim tarihi, 13 Mayıs 2024.

(.....) Efes antik kenti Meryem Ana Evi'ne göre daha geniş bir alana yayılmıştır.

(.....) Efes Antik Kenti ve Meryem Ana Evi Bülbül Dağı üzerinde yer almaktadır.



İZMİR- EFES TURU

İzmir çıkışlı günübirlik tur ile antik dünyanın 7 harikasından biri olan Efes Antik Kenti'ni geziyoruz.

Deneyimli rehber eşliğinde Efes Antik Kenti'nde Celsus Kütüphanesi, Domitian Tapınağı, Agora, Serapis Tapınağı, Büyük Tiyatro, Hadrian Tapınağı, Odeon ve Artemis Tapınağı'nın kalıntılarını görerek zamanda yolculuk yapacağız

Turumuzda Efes Antik Kenti'ne 9 km uzaklıktaki Bülbül Da ı üzerinde yer alan Meryem Ana Evi'ni de ziyaret edeceğiz. Meryem Ana Evi Papa II. Ioannes Paulus tarafından kutsanan Anne Catherine Emmerich'in rüyalarının yorumlanmasıyla bulunan bir mabedir. Bu mabedde küçük bir Bizans kilisesi de bulunmaktadır. Tur kapsamında bu kilise de ziyaret edilecektir.

Turumuzun planı  u biçimde dir:

09. 00 İzmir Konak  ıkı 

10.15 Efes Antik Kent'ine varış

12.20   le arası

13.30 Efes Antik Kenti'nden  ıkı 

14.15 Meryem Ana Evi'ne varış

15.00 Meryem Ana Evi'nden  ıkı 

16.15 İzmir Konak varış.



Ek 30: Görsel Okuma Etkinlik 28

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: İnfografik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Anlama

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Süre: 3dk.

İnfografik Okuyorum-2


CENGİZ AYTMATOV

Cengiz Aytmatov Türk edebiyatının zenginliğini dünyaya tanıtan Kırgız edebiyatçı, siyasetçi ve gazetecidir. 12 Aralık 1928 tarihinde Kuzeybatı Kırgızistan'daki Talas eyaletinde dünyaya gelmiştir.

Cengiz Aytmatov II. Dünya Savaşı sonrası yazarlarından. En bilinen eseri Cemile'dir. Cemile ünlü Fransız ozanı Louis Aragon tarafından "dünyanın en güzel aşk hikayesi" olarak tanımlanmıştır.

"Dişi Kurdun Rüyalari" ve "Elveda Gülsarı" romanları Cengiz Aytmatov'un hayvanlarla ilgili eserleridir. Aytmatov hayvanlara insan nitelikleri verip hikayeletirmeye dünyadaki sayılı başarılı yazarlardan birisidir.

Cengiz Aytmatov ile ilgili verilen verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Cengiz Aytmatov Türk kültürünü dünyaya tanıtan önemli eserler vermiştir.
- B) Aytmatov'un eserlerinin ilham kaynağı sözlü edebiyat ürünleridir.
- C) Aytmatov'un hayvan hikayeleri de diğer eserleri kadar tanınmıştır.
- D) Cemile birbirinden ayrı düşen iki aşkın hikayesini konu almıştır.

Ek 31: Görsel Okuma Etkinlik 29³⁶

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Okuma

Görsel türü: Grafik

Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Süre: 5 dk.

Kazanım: Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

İnfografik Okuyorum-3

2022 yılı atık istatistiklerinin verildiği infografiğe göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- 2022 yılında imalat sanayi işyerleri, maden işletmeleri, termik santraller, organize sanayi bölgeleri ve hane halklarında oluşan atığın büyük çoğunluğu.....gönderildi.
- Kok kömürü ve rafine edilmiş petrol ürünleri imal edilirken çıkan atık miktarı diğer alt sektör atık miktarlarına göre daha
- 2022 yılı atık istatistiklerinin verildiği infografiğe göre aşağıdaki cümlelerin başına D (doğru) ya da Y (yanlış) yazınız.

(.....) Kağıt ve kağıt ürünleri imalatı ve basım sanayi atık miktarı ağaç, ağaç ürünleri ve mantar imalatına göre daha fazla atık oluşturmaktadır.

(.....) Türkiye' de 2022 yılında 5,4 milyon ton tehlikeli atık geri dönüşüm tesislerinde dolgu malzemesi olarak değerlendirilmiştir.

(.....) İmalat sanayi işyerleri, maden işletmeleri, termik santraller ve organize sanayi bölgelerinde atıkların çoğu satılmakta ya da atık tesislerine gönderilmektedir.

(.....) Ana metal ve fabrikasyon metal ürünleri imalatı tesisleri tüm diğer imalat alt sektörlerinden daha fazla atık üretmektedir.

(.....) Atık miktarlarının azaltılması için öncelikle tüketim miktarlarının azaltılması gerekmektedir.

³⁶ <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Atik-Istatistikleri-2022-49570>, Erşim Tarihi: 1 Mayıs 2014.

Türkiye'de 2022 Yılında 109,2 Milyon Ton Atık Oluştı



TÜİK araştırmasına göre 2022 yılında imalat sanayi işyerleri, maden işletmeleri, termik santraller, organize sanayi bölgeleri ve hane halklarında 29, 4 milyon tonu tehlikeli olmak üzere 109,2 milyon ton atık oluştu

İmalat sanayi işyerlerinde toplam 28 milyon ton atık oluştu. Bu atıkların 5,4 milyon tonu tehlikeli atık olarak belirlendi.

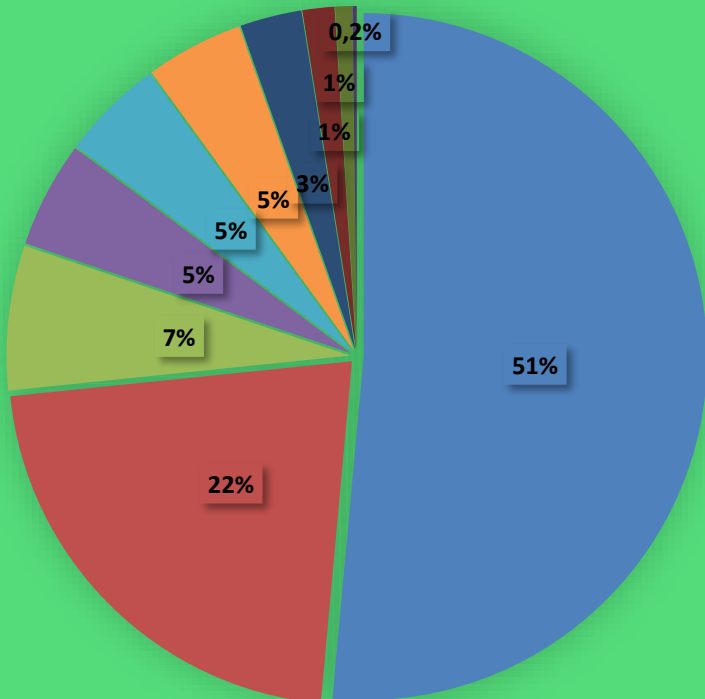


Toplam Atığın

- %63,2'si satıldı ya da lisanslı atık işletme tesislerine gönderildi.
- %14, 5' i tesis bünyesinde geri kazanıldı.
- %13,5 'i depolama tesislerine gönderildi.
- %3,3' ü işyeri sahasında depolandı
- % 3,1' i belediye veya OSB yönetimleri tarafından toplandı.
- %2' si beraber yakma ya da yakma tesislerine gönderildi.
- %0,3 'ü dolgu malzemesi olarak kullanıldı ve yeniden kazanıldı.
- %0,1' i diğer yöntemlerle bertaraf edildi.



2022 Yılı Alt Sektörlere Göre İmalat Sanayi Atık İstatistikleri



- Ana metal ve fabrikasyon metal ürünleri imalatı
- Kimyasalların ve kimyasal ürünlerin, temel eczacılık ürünlerinin, kauçuk ve plastik ürünlerinin imalatı
- Bilgisayarların elektronik ve optik ürünlerin, elektrikli teçhizat, makine ve ekipman, motorlu kara taşıtı, treyler ve yan treyler ve diğer ulaşım araçlarının imalatı
- Gıda, içki ve tütün ürünlerinin imalatı
- Kağıt ve kağıt ürünleri imalatı ve basım sanayi
- Diğer metalik olmayan mineral ürünlerin imalatı
- Dokuma, giyim eşyası ve deri ürünleri imalatı
- Ağaç, ağaç ürünleri ve mantar ürünleri imalatı
- Mobilya ve diğer imalatlar, makine ve ekipmanların kurulumu ve onarımı
- Kok kömürü ve rafine edilmiş petrol ürünleri imalatı

Ek 32: Görsel Okuma Etkinlik 30³⁷

Sınıf düzeyi: 8. Sınıf

İlgili temel dil becerisi: Konuşma

Görsel türü: Tanıtım filmi (Gezsen Anadoluyu)

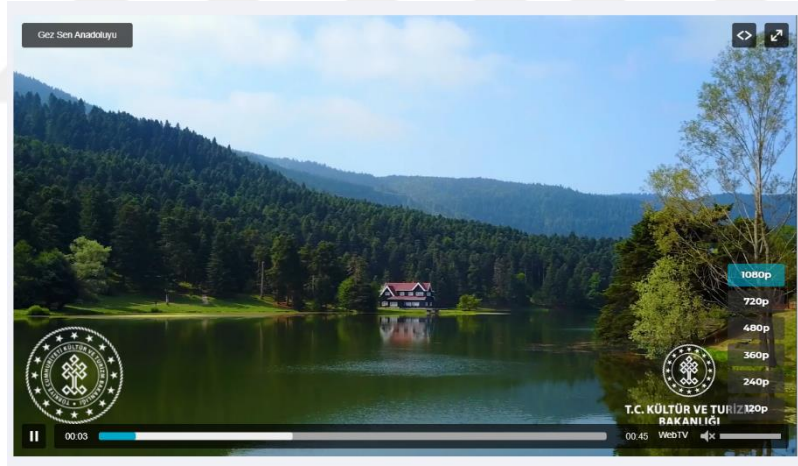
Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme

Süre: 15 dk.

Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Tanıtım Filmi Okuyorum

Bu etkinlikte öğrencilere aşağıdaki sorular verilir ve Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın yayınladığı “Gezsen Anadoluyu” tanıtım filmini izlerken öğrencilerden bu soruların cevaplarını düşünceleri istenir. Film bitiminde cevaplar tartışılır.



- Tanıtım filminde Türkiye'nin hangi doğal güzelliklerine değinilmiştir?
- Tanıtım filminde yönlendirici öğeler var mıdır, varsa nelerdir?
- Tanıtım filmine Türkiye'yle ilgili başka hangi görseller eklenebilir?
- Tanıtım filminde Türkiye'nin hangi özellikleri ön plana çıkarılmıştır?

³⁷ <https://www.ktb.gov.tr/TR-277413/turkiye-tanim-filmleri.html>, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2024.

Ek 33: Görsel Okuma Etkinlik 31

- Sınıf düzeyi: 8. Sınıf
- İlgili temel dil becerisi: Konuşma
- Görsel türü: Reklam filmi
- Bloom taksonomisi bilişsel beceri düzeyi: Çözümleme
- Süre: 20 dk.
- Kazanım: Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Reklam Çözümlüyorum

Bu etkinlikte öğrenciler robot süpürgelerle ilgili reklam videolarını sınıfa getirip analiz edecekler ve aşağıdaki sorulara cevap arayacaklardır (Öğretmen sınıfa izletmeden önce reklam filmlerini kendisi izleyerek yaşa uygunluk durumunu teyit edecektir.).

1. Reklam filmlerindeki tanıtıcı ve karşılaştırmacı anlatımlar nelerdir?
2. Hangi reklam filminde ürünle ilgili daha fazla özellik tanıtılmıştır.
3. İzlediğiniz reklamlardan hangisi sizi daha çok etkiledi, neden?
4. İzlediğiniz reklam filmlerinde manipülatif öğeler var mıdır, varsa nelerdir?
5. Robot süpürgelerle ilgili bir reklam filmi çekseydiniz süpürgeyi hangi özelliklerini ön plana çıkarırdınız?
6. Reklam filmlerinden hangisi sizi robot süpürge almaya daha fazla ikna etti, neden?



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Nazime Kartal_Tez Benzerlik Raporu			
ORJİNALLIK RAPORU			
%	12	%	11
BENZERLİK ENDEKSİ		İNTERNET KAYNAKLARI	
		%	8
		YAYINLAR	
		%	5
		ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ	
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%	2
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%	1
3	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	%	1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%	1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%	1
6	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<%	1
7	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%	1
8	www.tubar.com.tr İnternet Kaynağı	<%	1
9	www.akademikbakis.org İnternet Kaynağı	<%	1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Uyarı: Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

☐ Etik Kurul izni gerekmektedir.

☒ Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Nazime KARTAL

(İmza)

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

☐ Kurum izni gerekmektedir.

☒ Kurum izni gerekmemektedir.

Nazime KARTAL

(İmza)