

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRSEL
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nida BOZDİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRSEL
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Nida BOZDİK

Danışman: Prof. Dr. Nimet KESER

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Jüri Üyesi: Prof. Zeki UMAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nimet KESER
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Prof. Zeki UMay

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim./....../2019

Nida BOZDİK

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nida BOZDİK

Yüksek Lisans Tezi, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nimet KESER

Haziran 2019, 70 sayfa

Görsel okuryazarlık, çağdaş insanın ihtiyacı olan, öğrenilmesi gereken bir beceridir. Çünkü, farkında olmadan her gün belli bir oranda görsel okuryazarlık gerektiren işaretlerle karşılaşırız. Karşılaştığımız trafik işaretlerinde, otobüs tabelalarında, mobil telefonlarımızda, bilgisayar ekranlarında hatta dışarıda içtiğimiz kahve, yediğimiz fast food gibi ambalajlı tüm ürünlerde görsel okuryazarlık gerektiren durumlarla karşılaşırız. Bunların bir kısmını, temel düzeyde olan görsel okuryazarlık becerilerimizle çözebiliriz. Yol bulma, kuralları anımsama, güvenlik, doğru ürünü seçme gibi birçok temel ihtiyaç için görsel okuryazarlık becerisi bir zorunluluk biçimine dönüşmüştür. Görsel okuryazarlığın hayatla bu kadar iç içe olduğunu anladığımızda bu becerinin ne kadar gerekli olduğunu ve özellikle teknolojiyle çevrelenmiş olduğumuz bir dönemde hayatımızı ne kadar kolaylaştırabildiğini fark etmiş oluruz.

Bu beceri, eğitim ya da meslek alanının içinde olsun ya da olmasın herkes için bu kadar önemliyken, görsel sanatlar öğretmen adayları için ayrı bir öneme sahiptir. Görsel okuryazarlık belirli bir düzen içerisinde ve programlı olarak öğretilmesi gereken bir beceridir. Ülkemizde görsel sanatlara yönelik eğitim veren programlarda, öğrencilerin görsel okuryazarlık alanına ilişkin bilgileri, sanatın/tasarımın temel ilke ve elemanlarının öğretildiği dersler ve eleştiri becerisini desteklemeyi amaçlayan derslerden edindikleri bilgi ve yöntemlerle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar alanında eğitim veren bölümlerin, içeriği görsel okuryazarlık becerisi edindirmek üzere planlanmış olan müstakil bir dersle, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisinin desteklenmesi gerekmektedir.

Bu tez çalışmasında, görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren Resim-İş Öğretmenliği lisans programında okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri

arasında bir fark olup olmadığının Görsel Okuryazarlık İndeksi'ne verdikleri cevaplar doğrultusunda incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle kolay ulaşılabilir bir çalışma grubundan 1. ve 4. sınıftaki öğrencilere Maria Avgerinou'nun geliştirmiş olduğu Görsel Okuryazarlık İndeksi uygulanmış ve elde edilen verilerle iki grubun görsel okuryazarlık becerilerinin incelenmesine ve karşılaştırılmasına yönelik bir betimleme çalışması yapılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan indeksin geniş kapsamlı olması ve farklı stillerde sorular içermesinden dolayı oluşabilecek aksaklıkların daha kolay telafi edilebilmesi için araştırma tek bir üniversitenin Resim-İş Öğretmenliği programına uygulanmıştır. Çoklu oturumdan oluşan ölçme aracı, öğrencinin görsel okuryazarlık alanında düşünsel ve görsel yeterliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu incelemeye göre aralarında aldıkları eğitimin süresi ve seviyesi açısından fark olduğu varsayılan iki grubun görsel okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Görsel okuryazarlık, görsel iletişim, görsel sanatlar öğretmen adayları.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE VISUAL LITERACY SKILLS OF VISUAL ARTS
TEACHER CANDIDATES****Nida BOZDİK****Master Thesis, Department of Art Teaching****Supervisor: Prof. Dr. Nimet Keser****June 2019, 70 pages**

Visual literacy is a skill that modern human need to learn. Unwittingly, we encounter signs that needs to be visually literate at a certain rate during the day. In the traffic instructions, bus signs, mobile phones, computers and in fact all packaged products such as fast food or coffee that we drink outside, all require visual literacy. We can solve some of these with our basic visual literacy skills. Visual literacy skills have become a necessity for many basic needs such as location information, recall rules, security, choosing the right product. When we understand that visual literacy is so intertwined with life, we realize how much this skill is necessary and how much it can make our lives easier, especially these days that we are surrounded by technology.

While this skill is so important for everyone, whether in the field of education or profession, it is of particular importance for visual arts teacher candidates. Visual literacy is a skill that has to be taught in a certain order and programmatically. In our country, students knowledge about visual literacy is limited with methods and information from lessons that teach the basic principles and elements of art/design and lessons aimed at supporting critical thinking skills. For this reason, departments in the field of visual arts should support the visual literacy skills of students with a course that planned in it self to provide visual literacy skills

In this thesis, it is aimed to examine the level of the contributions of the lessons in the undergraduate program of Fine Art Education to the visual literacy skills. For this reason, the Visual Literacy Index developed by Maria Avgerinou was applied to an easily accessible sample group which is the students in grades 1 and 4 and obtained data use for the examine and compare of visual literacy skills of the two groups. To prevent every problem that may arise from the fact that the index is comprehensive and contains

questions in different styles, this research applied at one university's fine arts education department. The multi-session measuring tool aims to measure the intellectual and visual competence of the student in the field of visual literacy. According to this study, visual literacy levels of the two groups were found to be close to each other.

Keywords: Visual literacy, visual communication, visual arts teacher candidates.



ÖN SÖZ

Görsel okuryazarlık alanının önemini ve gerekliliğini anladığım ilk andan itibaren kavramın içeriğine ve kapsadıklarına yönelik detaylı bir araştırma sürecine başladım. Bu araştırmalarım sonucunda kavramın sadece bir görsel okuma ya da görsellerden anlam çıkarma süreci olmadığını, bunun temelinde bir anlam inşa etme süreci olduğunu anladım. Bu alanda birçok çalışma yapılmasına rağmen görsel okuryazarlığı sistematik olarak ölçen ve sağlamasını yapan bir uygulama olmadığını fark ettim ve bu alana yönelik kapsamlı bir ölçme yapacağını düşündüğüm bir görsel okuryazarlık indeks uygulamasını ölçme aracı olarak seçtim. Yaptığım incelemelerden yola çıkarak görsel okuryazarlığın, görsel sanatların her alanında gerektiği, öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu sonucuna vardım. Bu nedenle seçtiğim ölçme aracını, aralarında aldıkları eğitim açısından fark olduğunu düşündüğüm, Resim-İş Öğretmenliği programı 1. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uyguladım. Bu şekilde iki grubun görsel okuryazarlık becerilerini verdikleri cevaplar üzerinden betimleme yoluyla çözerken okullarda verilen eğitimin bu beceriyi ne derecede etkilediğini tespit etmeye çalıştım.

Bu süreçte bilgi ve birikimleriyle çalışmama vermiş olduğu değerli katkı ve desteklerinden dolayı danışmanım Prof. Dr. Nimet Keser'e çok teşekkür ederim.

Görsel okuryazarlık alanında geliştirdiği ölçek uygulamasını benimle paylaşan ve bu tez çalışmasında kullanmama izin veren Maria Avgerinou'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın savunulmasında yer alan değerli jüri üyeleri; Doç. Dr. Fulya Cenkseven Önder ve Prof. Zeki Umay'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde pilot ölçme uygulamalarıma katkılarıyla destek veren Araş. Gör. Belgin Boran, Arş. Gör. Kerem Atar, Arş. Gör. Merve Özcan, Araş. Gör. Semiha Yıldırım, Arş. Gör. Ömer Erdem ve Arş. Gör. Tayfun Akdemir'e çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecimde bilgi ve deneyimiyle sürekli yanımda olan Arş. Gör. Handan Narin'e çok teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nin SYL-2018-9972 numaralı bu çalışmama vermiş olduğu destekten dolayı teşekkür ederim.

Nida BOZDİK

Adana / 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İletişim	7
2.1.1. Sözlü İletişim	10
2.1.2. Yazılı İletişim	11
2.1.3. Görsel İletişim	12
2.2. Görsel Okuryazarlık.....	15
2.2.1. Görsel Okuryazarlığın Bileşenleri	24
2.2.1.1. Görsel Dil	24
2.2.1.2. Görsel Düşünme	25
2.2.1.3. Görsel Algı	25
2.2.1.4. Görsel Öğrenme	26
2.2.2. Görsel Okuryazarlık Becerileri.....	26
2.2.3. Görsel Okuryazarlık Eğitimi.....	27
2.2.4. Görsel Okuryazar Olmanın Gerekliliği	30
2.3. İlgili Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Aracı	34
3.4. Veri Toplama Aracının Türkçe'ye Uyarlanması	36
3.5. Verilerin Toplanması	37
3.6. Verilerin Analizi	37

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Biyografik Veri Anketi	39
4.2. Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları.....	42
4.2.1. Zihinsel Beceriler.....	42
4.3. Görsel Okuryazarlık Soruları.....	46
4.3.1. Görsel Elemanların Bilgisi	46
4.3.2. İşaret ve Sembollerin Bilgisi	47
4.3.3. Görselleri Anlama ve Gruplama	48
4.3.4. İşaret ve Sembollerin Tanımlanması	50
4.3.5. Görsellerin Okunması ve Yorumlanması	52
4.3.6. Bilişsel Strateji.....	56

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Biyografik Veri Anketine Verilen Cevaplara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	60
5.2. Slayt Sorularına Verilen Cevaplara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	60
5.3. Görsel Okuryazarlık Test Sorularına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	60

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	62
6.2. Öneriler	63
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	63
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	64
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	69
ÖZGEÇMİŞ	70



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Resim-İş Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Biyografik Verileri	39
Tablo 2. Resim-İş Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Biyografik Verileri.....	41
Tablo 3. Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları (RİÖ, 1.S)	43
Tablo 4. Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları (RİÖ, 4.S).....	43
Tablo 5. Görsel Elemanların Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ,1.S)	46
Tablo 6. Görsel Elemanların Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ,4.S)	46
Tablo 7. İşaret ve Sembollerin Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ,1.S)	47
Tablo 8. İşaret ve Sembollerin Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ,4.S)	47
Tablo 9. Görselleri Anlama ve Gruplama Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)	49
Tablo 10. Görselleri Anlama ve Gruplama Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)	49
Tablo 11. İşaretlerin ve Sembollerin Tanımlanması Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)	51
Tablo 12. İşaretlerin ve Sembollerin Tanımlanması Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)	51
Tablo 13. Görsellerin Okunması ve Yorumlanması Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)	52
Tablo 14. Görsellerin Okunması ve Yorumlanması soruları, sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.4)	52
Tablo 15. Bilişsel Strateji Sorusu Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)	56
Tablo 16. Bilişsel Strateji Sorusu Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Alanlar arası tasarım ilişkisi	13
Şekil 2. Görsel okuryazarlık tanımları.....	19
Şekil 3. Görsel okuryazarlık perspektifleri.....	20
Şekil 4. Görsel okuryazarlık perspektifleri.....	21
Şekil 5. Görsel okuryazarlık alanının teorik temelleri - Hortin Modeli	23
Şekil 6. Görsel okuryazarlık bileşenleri	24
Şekil 7. Görsel dil ve onu oluşturan parçalar.....	25
Şekil 8. Görsel sanatlar dersi öğretim programında alana özgü beceriler	30
Şekil 9. Bilişsel Strateji sorusu (RİÖ,1.S)	40
Şekil 10. Bilişsel Strateji sorusu (RİÖ,4.S)	42
Şekil 11. Slayt 2 kodlu soru.....	44
Şekil 12. Slayt 2.O2 kodlu sorunun görseli (kupa/bardak kulpu)	44
Şekil 13. Slayt 4 Kodlu sorunun görseli	45
Şekil 14. 1a7 Kodlu soru (GEB).....	47
Şekil 15. 1b3 Kodlu soru (İSB)	48
Şekil 16. 2a4.1 Kodlu sorunun görseli (GAG)	50
Şekil 17. 2a4.2 Kodlu sorunun görseli (GAG)	50
Şekil 18. 2c8 Kodlu sorunun görseli (İST).....	51
Şekil 19. 2d2 Kodlu sorunun görseli (GOY)	54
Şekil 20. 2d2 RİÖ,1.S (GOY).....	55
Şekil 21. 2d2 RİÖ,1.S (GOY).....	55
Şekil 22. 2d2 RİÖ,4.S (GOY).....	55
Şekil 23. 2d2 RİÖ,4.S (GOY).....	55
Şekil 24. 3a2 Kodlu soru (BS).....	57
Şekil 25. 3a2 RİÖ, 1.S	57
Şekil 26. 3a2 RİÖ, 4.S	58

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. Görsel Okuryazarlık İndeksi Kategorileri, Yeterlilikleri ve Soru Kodları	69
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar her dönemde kendilerini ifade etmek için farklı yollar bulmuşlardır. İnsanın, sesi bir iletişim aracı olarak kullanmayı ne zaman keşfettiğinin kanıtları olmasa da birçok kaynak görsel iletişimi keşfetmesini Üst-Paleolitik Çağ'a (MÖ 50.000-15.000) dayandırır. Bazı kaynaklarsa çok daha geriye Orta-Paleolitik Çağ'a (MÖ.500.000-50.000) kadar dayandığını gösterir. İnsanın Paleolitik Çağ'da başlayan iletişim yolculuğu ses, söz, resim, yazı ile gelişmiş, matbaanın icadıyla yaygınlaşmış ve daha sonraki dönemlerde teknolojinin gelişmesiyle yeni olanaklara kavuşmuştur.

İnsanın iletişim becerisiyle ilgili olarak eğitim literatürüne dahil olan ve bu çalışmanın odağını oluşturan son kavramlardan biri görsel okuryazarlıktır. Görsel okuryazarlığın 20. yüzyıldan bugüne kullanıldığı şekliyle ve tanımlarıyla ilişkili olmasa da, görsel anlatım biçimlerinin kökeni mağara resimlerine dayanmaktadır.

Görsel okuryazarlık kavramını, günümüzdeki anlamıyla ilk defa John Debes kullanmıştır (Avgerinou ve Ericson 1997, s. 280). Debes, 1969 yılında ilk defa Ulusal Görsel Okuryazarlık Konferansı'nı organize etmiştir. Görsel okuryazarlık ve bununla ilgili alanlarda tartışmak ve bu konuya olan ilgiyi arttırmak amacıyla düzenlenen bu konferans, Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği'nin (International Visual Literacy Association) kurulmasına öncülük etmiştir (Kaplan ve Miffelin, 1996, s. 76). Günümüzde de hala çalışmalarına devam eden dernek; araştırmacılar, eğitimciler, tasarımcılar, medya uzmanları ve sanatçılar için oluşturulmuş, görsel okuryazarlık ilkelerini benimsemiş bir kuruluş olarak etkinliğine devam etmektedir.

Teknolojinin akıl almaz bir hızla ilerlediği, hemen hemen her güne yeni kavramlar öğrenerek başladığımız bu dönemde algıladıklarımızın çoğunu gördüklerimiz oluşturmaktadır. Görme yetimiz sayesinde günlük hayatta yüzlerce görselle karşılaşırız. Bu süreç sabah uyandığımız andan uyuduğumuz ana kadar devam eder. Peki, gün içinde gördüklerimizin ne kadarının farkındayız? Bakmak ve görmek arasındaki farkı ne kadar biliyoruz? Herkes aynı düzeyde bir görme kapasitesine sahip midir? İşte bu tür soruların cevabı, 20. yüzyılın sonlarına doğru hayatımıza giren görsel okuryazarlık kavramında yatmaktadır. Görsel okuryazarlık öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir yetenek olarak kabul edilmektedir. Kennedy (2010), bu konuyla ilgili konuşmasında şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Görsel okuryazarlık imgelerle anlamlar inşa etme yeteneğidir. Kültürel kapasitemizi geliştiren bir eleştirel düşünme şeklidir. Çünkü gerçekten baktığın zaman görmeye başlarsın. Gerçekten görmeye başladığın zaman betimlemeye geçersin ve betimledikten sonra analiz etmeye başlarsın. Görsel okuryazarlık becerisi olan bir tasarımcı görsel dilin şifresini çözebilir ya da yaratabilir. Görsel okuryazarlık objelerin, resimlerin, fotoğrafların, sembollerin ve bunlar gibi diğer görsellerin benzerliklerini ve farklılıklarını sınıflandırmamızı sağlar. Çünkü görseller duyularımızı eş zamanlı olarak bir araya getirme ve etkileme gücüne sahiptir.

Görsel okuryazarlık görme duyumuz olan göz ile ilişkilendirilir. Varlıkların göz aracılığıyla nasıl tanındığı ve algılandığı konusunda çeşitli iddialar olsa da, bu süreçte beynin en önemli organ olduğu kabul edilmektedir. Görme işlevinin daha etkili kullanılabilmesi bu anlamda beyin işlevlerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Yapılan incelemeler göz aracılığıyla algılanan varlıkların tanınmasının, zihnimizi başka bir boyuta getirecek şekilde değiştirdiğini göstermektedir. Bu da uygun şekilde kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olmaktadır. Öğrenenin zihinsel şemasının bir görsel ögenin etkisi ile kalıcı olarak değişmesi *görsel öğrenme* olarak adlandırılır. Bunun aksine, öğrenenin herhangi bir görsel materyal ile beklenen bir bilişsel değişikliği yerine getirememesi durumuna *görsel cehalet* ya da *görsel yetersizlik* denir (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007, s. 37-38). Bunun yanı sıra McGregor (1995) görsel cehaleti ‘görsel ögenin hedefinin anlaşılmasındaki yetersizlik’ olarak açıklamıştır (Akt. Sanalan ve diğerleri, 2007, s.38).

Görsel okuryazarlık, alanı çok geniş bir kavramdır ve bu konuda herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım yoktur. Bu nedenle görsel okuryazarlığın kapsamı ile ilgili çeşitli açıklamalar vardır. Yapılan literatür taramasında görsel okuryazarlığın temel ilkeleri ve kazanımlarıyla ilgili ortak noktada buluşan görüşler şunlardır:

- Görsel okuryazarlıkta görsellerin kullanım amacı; düşünme, öğrenme/öğretme, iletişim, anlam inşa etme ve estetik doyum oluşturmaktır. Görsel okuryazarlık becerisine sahip olanlar bu görselleri doğru anlayabilir ve yorumlayabilir.
- Görsel okuryazarlığın işleyişinde; görsel elemanlar, göz ile görülür, beyinde algılanır. Bu görseller yapay ya da doğal olabilirler. Çeşitli eylemsel, resimsel görüntüleri, gerçekçi ya da ikonik işaretleri, sözlü olmayan çeşitli simgelerle kombine edilmiş yazılı sözcükleri, sayısal (dijital) sembolleri içerebilirler. Bu

elemanlarla birlikte görsel tasarımın temel ilkeleri uygulanarak daha etkili bir iletişim kurulabilir (Avgerinou ve Ericson, 1997, s.284).

Görsel okuryazarlık çalışması; teori, araştırma, uygulama ve bunlar arasındaki ilişkiyi içerir (Avgerinou ve Ericson, 1997, s. 284). Bu süreçte görsel düşünme için gerekli görsel yardımcılar hazırlamak, tasarlamak karmaşık bir süreçtir. Arnheim (1969), bu sürecin zorluğu hakkında okurlarını bilgilendirmiştir. Bu zorluğu ‘körlük okyanusunda bir görsel okuryazarlık adası kurmak’ olarak tarif etmektedir (Akt. Alpan, 2008, s.78).

Görsel okuryazarlığın ölçütü: Görsellerin anlam, alaka düzeyi ve bağlamının yanı sıra iletişim kurmak için verilerin veya resimlerin manipülasyonu ve düzenlenmesini gerektirir. Fransky ve Debes (1972), çalışmalarında görsel okuryazarlığın ölçütlerini üç madde olarak sıralamıştır. Bunlar:

- Kasıtlı iletişim için yapılmış görselleri okuyabilmek.
- Kasıtlı iletişim için görsel planlar hazırlayabilmek.
- Görselleri ve sözleri amacına uygun olarak kasıtlı iletişim için bir araya getirebilmek (Akt. Avgerinou ve Pettersson, 2011, s. 9).

Görsel okuryazarlık üzerine çalışmalar yapan uzmanlar, çeşitli testlerle görsel okuryazarlık becerisini ölçmeye çalışmışlardır. Bu testlerin ortak noktaları görsellerin doğru algılanma düzeyleri olmuştur. Bu nedenle görsel okuryazarlığın ölçütünü fotoğraf, medya, resim, obje ya da herhangi bir görüntüyü doğru algılayabilmek ve yorumlayabilmek belirlemektedir. Yapılan incelemeler günlük hayatta görsel medya araçlarıyla olan ilişkimiz sonucunda belli bir seviyede görsel okuryazar olabileceğimizi göstermektedir. Ancak görsel okuryazarlık becerisini tam anlamıyla kazanmak için belirli bir düzen içinde verilen, planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır (İşler, 2002, s. 157).

1.1. Problem Durumu

Çağdaş kültürde imgelerin ve görsel medyanın önemi, 21. yüzyılda okuryazar olmanın tanımını değiştirmeye başlamıştır. Çünkü günümüz toplumu oldukça görseldir. Yeni dijital teknolojiler, neredeyse herkesin görsel medya oluşturmasını ve paylaşmasını mümkün kılmıştır. Bu yenilikler görsel bombardımana maruz kalmamıza neden olmuştur.

Ancak bu durum bireylerin görsel içeriği eleştirel olarak kullanabilme ve üretebilme gibi becerilere sahip oldukları anlamına gelmez. Bireylerin, görsel odaklı bir topluma tam anlamıyla dâhil olmak için bu temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada görsel okuryazarlık, bireylerin görsel bir kültüre tam olarak katılmalarını sağlar. Çünkü görsel okuryazarlık becerisi, görsel kültürün egemen olduğu çağımızda sosyal yaşamı anlayabilmemiz için gerekli bir beceridir.

Görsel sanatlar alanındaki kişiler, görsel dile diğer iletişim biçimlerinden daha fazla odaklanır. Bu nedenle söz konusu kişilerin lisans eğitimleri boyunca resimlerle düşünme, öğrenme ve ifade etme becerisini de içeren görüntüleri anlama ve kullanma becerileri konusunda planlı bir görsel okuryazarlık eğitime ihtiyaçları vardır. Bu anlamda literatüre baktığımızda, görsel okuryazarlık eğitimi görsel sanatlar eğitimi ile ilişkilendirilir. Görsel sanatlar eğitiminin de bu beceriyi desteklediği kabul edilir.

Görsel okuryazarlık becerisi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Görsel Sanatlar Dersi için belirlediği alana özgü beceriler arasında gösterilmektedir (MEB, 2018, s.9). Dolayısıyla, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan Resim-İş Öğretmenliği programları bu kazanımı öncelermelidir. Bu alanda ders verecek Resim-İş Öğretmenliği lisans programı mezunu bir görsel sanatlar öğretmenin, K12 eğitim düzeyindeki öğrencilerine görsel okuryazarlık becerisini kazandıracak eğitimi almış olması gerekmektedir. Ancak, Resim-İş Öğretmenliği programlarının bilgi paketleri incelendiğinde birçoğunun *görsel okuryazarlık* becerisini program kazanımları, çıktıları ya da amaçları arasına almamış olduğu tespit edilmiştir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programlarının kazanımlarındaki bu eksikliğe karşın, bu alanda eğitim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasında, görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren Resim-İş Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin, Resim-İş Öğretmenliği lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerisine ne düzeyde katkı yaptığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışma grubuna uygulanan Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin üç oturumuna bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Biyografik Veri Anketi: Resim-İş Öğretmenliği lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin fikirleri görselleştirme yeteneklerini incelemek ve yorumlamak.
2. Slayt Soruları: Resim-İş Öğretmenliği lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerini, başarısız oldukları sorular bazında incelemek.
3. Görsel Okuryazarlık Soruları: Resim-İş Öğretmenliği lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin *Görsel Elemanların Bilgisi, İşaret ve Sembollerin Bilgisi, İşaret ve Sembollerin Tanımlanması, Görselleri Anlama ve Gruplama, Görsellerin Okunması ve Yorumlanması* kategorilerinde cevaplarını başarısız oldukları sorular bazında incelemek ve *Bilişsel Strateji* kategorisinde verdikleri cevapları sorunun talimatlarına uygunluğu doğrultusunda incelemek ve yorumlamak.

1.3. Araştırmanın Önemi

K12 düzeyinde okutulan görsel sanatlar dersinin program amaçlarından biri ‘görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip’ bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s. 8). Bu dersi verecek olan bireylerin bu konuda donanımlı olmaları ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Bu nedenle yapılan bu tez çalışması, görsel sanatlar dersi için öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Resim-İş Öğretmenliği lisans programında okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin alanları gereği sahip olmaları gereken görsel okuryazarlık becerisine ne derecede sahip olduklarını ve iki sınıf arasında belirli bir fark olup olmadığının incelenmesi ve yorumlanması açısından önemlidir.

Görsel Okuryazarlık İndeksi’ne verilen cevaplar doğrultusunda incelenen ve yorumlanan sonuçlar, 1. ve 4. sınıfların görsel okuryazarlık becerileri hakkında fikir vermesi ve yapılacak taramaların sonucuna bağlı olarak özellikle görsel sanatlar eğitimi veren bölümlere yönelik görsel okuryazarlık becerisini destekleyici ders programları veya ders içerikleri önermeyi amaçlayan çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygulanan indksi ciddiyle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, seçilen araştırma gruplarına uygulanacak olan Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin farklı stillerde hazırlanmış üç ayrı oturumdan oluşmasından kaynaklanabilecek aksaklıkların daha kolay telafi edilebilmesi için Çukurova Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı 1. ve 4. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde iletişim, iletişim türleri, görsel okuryazarlığın tanımı ve gerektirdikleri ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. İletişim

İletişim, varlıkların çeşitli yöntemlerle bilgi değiş tokuşuna olanak veren bir süreçtir. Bu süreçte yer alan varlıkların, bilgi değiş tokuşu için kullanılan dili anlaması gerekmektedir. Bu dil / araç; konuşmak, şarkı söylemek, beden dili, işaretler, dokunma, bakış, yazı gibi farklı formlarda olabilir. İnsanın, mağara duvarlarına yapılan resimler ve bir takım seslerle başladığı kabul edilen iletişim serüveninin en önemli kanıtları Üst-Paleolitik (MÖ 50.000-15.000) döneme dayandırılır. Paleolitik Dönem olarak isimlendirilen Yontma veya Eski Taş Çağı, günümüzden yaklaşık 3 milyon yıl önce başlamıştır. İnsanlık tarihinin %99'unu kapsayan bu çağ, alet üretiminin başlamasıyla medeniyet sürecine girişi temsil etmesi açısından tarihsel gelişim içinde önemli bir yer tutmaktadır. Mağara duvarları üzerinde yapılan çizimler, alçak kabartmalar ile heykelcikler Paleolitik dönem sanatının, sanat tarihi içindeki önemli ürünleridir.

Paleolitik dönemlerin yukarıdaki özelliklerine baktığımızda iletişime ait kanıtlar daha çok Orta ve Üst Paleolitik dönemde görülmektedir. Özellikle Orta Paleolitik dönemde avcılık tekniklerinin gelişmesi ve bir stratejiyle grup halinde avlanma iletişimin en önemli kanıtlarından biri olmuştur. Üst Paleolitik dönemde ise mağara duvarlarına yapılan resimler, mantıksal anlamda iletişimin başladığını gösteren diğer bir kanıt olarak kabul edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda, insanın Paleolitik dönemde başlayan iletişim yolculuğu ses, söz, resim, yazı ile gelişmiş; matbaanın icadıyla yaygınlaşmış ve daha sonraki dönemlerde teknolojinin gelişmesiyle yeni olanaklara kavuşmuştur.

Peki, iletişim nedir? Konvansiyonel iletişim yöntemleri iletişimin sınırlarını çizmek için yeterli midir? Bu tür soruların cevabı çeşitlilik göstermektedir. Peters (1999) 'iletişim' sözcüğünün Latince *communicare*: bildirmek, paylaşmak ve ortaklaşa yapmak anlamlarına geldiğini söylemektedir. Anahtar kök –mun, Com-mun-ity (topluluk), meaning (anlam) ve Almanca, *gemein-schaft* (gemein/toplum) kelimeleri ile ilişkilidir (Akt. Ramirez, 2000, s. 56).

İletişimin birden fazla tanımı vardır. Bu çeşitlilik ve görelilik iletişim alanında yeni mecraların oluşmasına olanak sağlamıştır. Bilgisayar ve diğer iletişim ağıları, etrafımızı saran yapay bir iletişim ortamı doğurmuştur. Linklerden, uydu bağlantılarından ve kablo şebekelerinden oluşan bu yapay atmosfer, bütüncül ve dünyayı saran bir doku gibi, bir yerden başka bir yere sürekli sesli, görüntülü ve yazılı bilgi iletmektedir. Bu büyük bilgi akışına rağmen, donanım, yazılım, endüstriyel tasarım, dilbilimi ve bilişim alanlarında çalışan uzmanlar, daha çok miktarda bilginin hareket edebileceği, daha kolay kullanılabilen aygıtlar geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır (Baştan, 2000, s.17).

Teknoloji alanında yaşanan bu hızlı değişimler göz önünde bulundurulduğunda iletişim sözcüğü temel elemanları değişmeksizin şöyle tanımlanabilir: İletişim, gönderici ve alıcı olarak adlandırılan iki insan ya da insan grubu arasında gerçekleşen bir duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. İnsanların konuşmaya ve gördüğü şeyleri öğrenmeye yardımcı olacak bir takım yeteneklerle dünyaya geldiği düşünülmektedir. Ancak bunun aksine iletişimle ilgili kazanımların çoğu sonradan edinilmektedir. Bu konuda en etkili örnek, dil öğrenimi üzerinden şu şekilde açıklanabilir: İngiltere’de doğan bir çocuk Japonya’ya götürüldüğünde bir İngiliz gibi değil, bir Japon gibi iletişim kurmayı öğrenecektir. Bu örneğe göre yazmak ve konuşmak, doğuştan gelen yetenekler olmayıp sonradan kazanılabilen ve değiştirilmesi mümkün olan özelliklerdir. İletişimin bu tür etkinliklerinde aile ve çevre faktörü önemli rol oynamaktadır (Becer, 2015, s.11).

Tam da bu noktada aile ya da okul tarafından verilen eğitimin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu eğitimin kalitesi, bireyin yaşamının gelecek yıllarında kuracağı iletişimin kalitesini belirlemektedir. İnsanların görsel ya da işitsel anlamda birbirlerini gerçekten anlayabilmeleri veya yine her iki anlamda kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri, sağlıklı iletişimin oluşmasını sağlamaktadır.

İletişimin tanımı ve kapsamıyla ilgili yapılan diğer açıklamalar şöyledir: *İletişim*, insanın varlık sürdürme biçiminin bir ürünü ve insanın varlık sürdürme biçimindeki gelişmelere göre değişimlere uğrayan insana özgü bir olgudur. Canlıların varlıklarını devam ettirebilmeleri için doğayla etkileşim içinde olmaları gerekir. İnsan ancak doğayla ilişkisinde araya kültürü koyarak diğer canlılardan ayrılır. Araç-gereçlerden ve bunları önemli hale getiren değerlerden, yine bu araç ve gereçleri uygulamada kullanırken oluşturduğu örgütlenme biçiminden, iş görme ve koordinasyona yönelik tutumdan, sistemli çalışmanın getirdiği konum ya da pozisyon farklılıklarının insanlar arasındaki ilişkiyi değiştirmesini normalleştirmeyi hedefleyen çözüm ve değerlerden oluşan kültür,

insanın doğaya karşı gücünü artırır. Bunun mayasını iletişim oluşturur (Eroğlu, 1996, s.275).

İletişim süreci ve olguları Becer (2015) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- **Mesaj Alışverişi:** İletişim esnasında bir mesaj gönderimi ve alımı süreci başlar. Mesajlar alıcıya ulaştıktan sonra, kodları çözülür ve saklanır. Bu süreçte iletilerin: uyarma, önerme, bilgilendirme, ikna etme, düşünceleri dışa vurma ve eğlendirme gibi konularda işlevleri olabilir.
- **Göndericiler ve Alıcılar:** İletişim, mesaj gönderen ve alan insan ya da insan gruplarını konu alır. Gönderici ve alıcılar, iletişim süreci içinde sınırlanmış bir konum ya da kesim oluşturmazlar. İletişimi oluşturan ögeler hem kaynak hem de alıcı rolünü üstlenirler.
- **Deneyim Alanı:** İnsanlar deneyimleriyle birlikte hareket ederler. Girdikleri her ortama deneyimlerini taşıyabilirler. Deneyimleri birbirine benzeyen insanlar daha etkili bir iletişim içinde olabilirler. Bunun aksine deneyimlerinde daha az ortak noktası bulunan kişiler ise iletişim kurmakta güçlük çekebilirler.
- **Mesajlar:** İletişimin içeriğini mesajlar oluşturur. Bu içerik doğru bir çözümlemeyle insanların anlamlı bir iletişim kurmasını sağlar. Kaynağın her iletili potansiyel bir mesaj değeri taşır.
- **Kanallar:** Mesajların alıcılara ulaştırılma yöntemine kanal denilmektedir. İletiler: sesler, görseller, tat, koku ya da bunların kombinasyonundan oluşan kanallar aracılığıyla aktarılırlar. Seçilen kanalın yapısı, işleme giren mesajın veriliş biçimini belirler. İnsanlar arasındaki iletişim kanallarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır.
- **Parazitler:** Parazitler mesaj alışverişini engelleyen ya da zarar veren unsurlardır.
- **Geribildirim (Feedback):** Alıcının göndericiye mesaj ile ilgili verdiği dönüttür. Kaynağın gönderdiği mesajın doğru alınıp alınmadığının denetlenmesini sağlar.
- **Etki:** İletişim, amacı olan ve buna bağlı olarak sonuç gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin elemanları sonuçtan etkilenir. İletişimin bu sonuçları maddi-manevi her boyutta olabilir; Örneğin insanlar iletişim sayesinde kazanç

sağlayabilirler, bir şeyler öğrenebilirler ya da imajlarını değiştirebilirler.

- **Çevre Koşulları:** İletişimin gerçekleşmesi için belirli çevre koşullarına ihtiyaç duyulur. Bu koşullar bazen insan davranışlarını değiştirebilecek kadar etkili olabilirken bazen de fark edilmeyecek kadar doğaldır.
- **Kitle İletişimi:** Kitle iletişim süreci: mesaj, etki alanı, kanal, parazit, geri bildirim ve çevre koşulları gibi unsurları içermesi nedeniyle diğer iletişim süreçlerine oldukça benzer. Kitle iletişim organları, mesajları dağınık bir izleyici grubuna iletirken bazı teknik araçlardan ve ara aktarıcılardan (gazete, dergi, televizyon, elektronik medya) yararlanır. Bu araçlar kitle iletişim sürecinin yapısını değiştirir.
- **Bilgi ve İletişim:** Bilgi (information), gerçeklik üzerine inşa edilir. İletişim ise bu gerçekliğin insanlar arasındaki akışını ifade eden sürece verilen isimdir (s. 22-27).

2.1.1. Sözlü İletişim

Sözel iletişim, insan iletişiminin önemli boyutlarından biridir. Aristo, insanın konuşan bir hayvan olduğunu iddia etse de insanın sonradan geliştirdiği karmaşık dil yapısı ve yarattığı semboller onu hayvandan ayıran en önemli özelliği olmuştur.

Dil ile ilgili sistematik ve bilimsel yaklaşımlar 19. yüzyılda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

- **Ünlem kuramı:** İlkel insanların ünlemlerle iletişim kurabileceği görüşünde olan araştırmacıların üzerinde çalıştıkları kuramdır. Kasıtlı iletişimin bir parçası olarak değerlendirilmeyen bu ünlemler daha basit olarak belirli duyguların ifadesi için kullanılmaktadır.
- **Yansıtma kuramı:** Doğadaki seslerin (Örneğin: çatır çatır, şıkır şıkır, gümbür gümbür...) yansıtması sonucu insanın konuşma sürecinin başladığını savunan kuramdır. Bu kuram geniş çapta değerlendirildiğinde soyut olan sözler için bir açıklama getirememektedir.
- **İş şarkısı kuramı:** Konuşmanın ortaya çıkışının, insanların birlikte çalışmaya başladığı ilk dönemlere dayandığını savunmaktadır. Buna göre birlikte çalışan insan grupları iş verimini arttırmak ve motivasyonu sağlamak için ritmik sesler çıkartmaktadırlar. Bu kuramada daha detaylı bakıldığında

dilin diğer kelimelerini ya da boğumlama bir dile nasıl geçildiğini açıklamaktan uzak olduğu görülmektedir.

- **Jest kuramı:** Bu kuram fiziksel hareketler olan jestleri, yoğun duyguların konuşmayla ifade edildiği içgüdüsel dışa vurumlar olarak ele almaktadır. Konuşmayı öğrenen çocuklarda jestler ilk görülen davranışlardır.
- **Toplumsal denetim kuramı:** Bu kuram bahsettiğimiz diğer kuramlarda bulunmayan bir kavrama sahiptir. Toplumsal denetim dürtüsü adı verilen bu kavram, konuşmanın başlamasında ilkel insanın deneysel ve duygusal tepkilerinin yaşamı ile ilgili tesadüfi eyleminden ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu eylem sembolik bir şekilde diğer insanların davranışlarında kontrolü sağlamak ve kendi kişisel çıkarlarını karşılamak amacıyla yönelik olarak geliştirilmiştir (Eriş, 2012, s. 24).

Yukarıdaki açıklamalardan ve sınıflamalardan da anlaşılacağı gibi sözlü iletişim, iletişim tarihi içinde çok önemli bir yere sahiptir. Sözlü iletişimin kökenine dair yapılan bu sınıflamalar, sözlü iletişimin başlangıcı konusunda hala kesin bir bilgi olmadığını göstermektedir. Ancak kuramlara genel olarak baktığımızda insanlık tarihinin gelişim süreçlerine uygun bir ilerlemeyle gittiğini görmekteyiz. Bu da bize her kuramın tarihsel sistem içerisinde kendine ait bir yeri ve gerçekliği olduğunu göstermektedir.

2.1.2. Yazılı İletişim

İletinin karşı tarafa yazı aracılığıyla aktarıldığı iletişim türüne yazılı iletişim denilmektedir. Yazılı iletişim, insanın zaman ve mekan kavramının sınırlarını kaldıran ve çok etkili olan bir iletişim şeklidir. Yazı aracılığıyla kalıcılığının sağlanması açısından sözlü iletişime göre daha güvenilir olan yazılı iletişimin başlangıcı mağara resimlerine dayandırılmaktadır. Betili mağara duvarı resimlerini izleyen stilize çizimleri, cümleyi ya da cümle grubunu temsil eden yazıları yazının geçmişinin bilinen ve aşamalı olarak gerçekleşen dönemleri sayılırlar. Bu dönemler aynı zamanda insanın zihinsel değişim sürecini de yansıtır. 15. yüzyılda matbaanın icadıyla yazılı iletişim daha da önem kazanmış ve bilginin daha hızlı ve alternatifli yayılımı açısından tarihe yön vermiştir (Çalışkan, 2016, s. 9).

2.1.3. Görsel İletişim

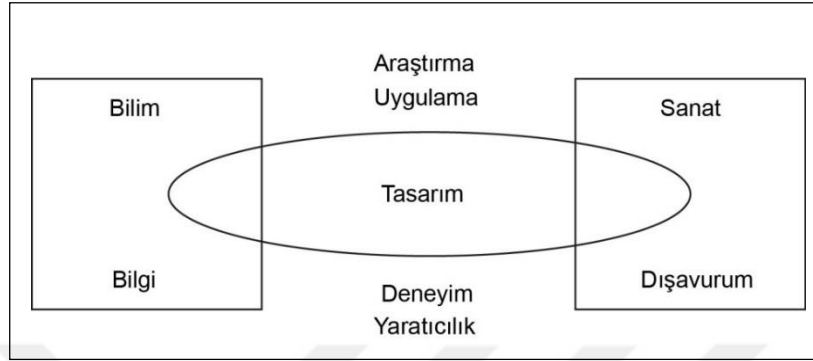
Görsel iletişim *görme* ile başlar. Öncelikle görmenin nasıl gerçekleştiğini kısaca açıklamakta fayda var. Çevremizdeki varlıkları görebilmek için bir ışık kaynağına ihtiyaç duyarız. Bu ışık kaynağı sayesinde gördüklerimiz o cismin fiziksel özellikleriyle ilgili algılarımızı oluşturur. Bunun için ışık, görme eyleminin ilk ve en önemli şartıdır. Göz, cisimlerden yansıyan ışık elementlerinin tek bir noktada toplanmasını ve bunların gözün arka tarafında bulunan sinir hücrelerini uyarmasını sağlamakla görevlidir. Sinir hücrelerinin uyarılmasıyla oluşan elektiriksel akım, görme sinirleriyle beyne iletilir. Bu sinir hücrelerine fotoreseptör denilmektedir. Her iki gözde birer adet optik sinir bulunmaktadır. Sinir iletileri, her iki gözde bulunan sağ ve sol optik sinirlerin içinden beyindeki görme korteksine giden bir yol izlerler. Beynin kendi içindeki yapısında görme korteksi en arka bölgede bulunmaktadır. Görme sürecindeki son nokta olan bu görme korteksinde, her iki gözden gelen farklı sinir iletileri birleştirilir, analiz edilir ve cismin üç boyutlu yeni derinlik görüntüsü oluşturulur. Bu nedenle *görme* sürecinde göz daha iletimsel bir rol üstlenirken, gerçek anlamda *görme* beyin korteksinde gerçekleşen daha gizemli bir yorumlama işlemidir (Koytak, 2015). Berger'in ifadesiyle: Görme, uyarıcılara karşı bir mekanik tepkide bulunup bulunmama sorunu değildir. Asıl görme, beyinde meydana gelen bir yorumlama durumudur (2012, s.8).

Görsel iletişim, varlığın ve yaşamın özüne, nesli devam ettirme gerekliliklerine, bio ve psiko yaşamın doyurucu üretimine ait estetik bilginin iletişimidir (Keş, 2001, s. 16). Cadde ve sokaklarda yürürken, görme alanımız içine birçok sözcük girer. Bu sözcükler düzensiz bir biçimde sıralanmış olmalarına karşın, bazen denetimimiz dışında gözümüzün önüne geliverirler. O halde göz, sözcükler dünyasını geniş çapta bir ayıklama ve yalınlaştırma işleminden geçirmektedir (Becer, 2015, s.37). Görsel iletişim, iletişim sürecindeki önemli kanallardan biridir. Başlangıcı mağara resimlerine kadar dayandırılabilir. Bu mağara resimleri 'imgelerin etkisine ilişkin evrensel inanışın en eski örnekleridir' (Gombrich, 2016, s.21). İnsanlık tarihinin çok eski dönemlerine baktığımızda konuşmayı ve yazmayı bilmedikleri dönemde bile haberleşmek için kullandıkları bazı görsel yöntemlere rastlamaktayız: kayalara, ağaçlara ve yerlere kazıdıkları işaretler, yüzlerine ve bedenlerine sürdükleri boyalar ya da saç biçimleriyle içinde bulundukları durumu birbirlerine anlatmaları gibi (Uçar, 1991, s.3).

Yoğun kültürel birimlerin ve yöresel geleneklerin etkisinde oluşan ve gelişen görsel iletişim olgusu geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumsal ilişkileri, insan-

çevre ve insan-araç ilişkilerini düzenlemede etkin biçimde rol oynamaktadır (Uçar, 1991, s. 4).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişimin olanakları da artmış ve *görsel iletişim tasarımı* olarak tanımlanan alan biçimlenmiştir.



Şekil 1. Alanlar arası tasarım ilişkisi

Kaynak: Harland, 2011

Tasarım, çok sık duyduğumuz bir sözcük olmasına rağmen ifade ettiği anlam tam olarak kavranamamıştır. Çünkü tasarım bir model, kalıp ya da süsleme yapılan değil, kendi varlığı içinde bir forma ve buna uygun bir planlamaya sahip olandır. Tasarım kavramı tüm sanat dallarının temelinde bulunan bir olgudur ve bunun eylemi, tasarımı oluşturan yapının her türlü faaliyetinin organizasyonunu kapsar (Becer, 2015, s.32).

Tasarım kavramı hakkında birçok açıklama vardır. Bu açıklamalar üretimin niteliğine ya da tasarımcının ilkelerine göre değişiklik göstermektedir.

Tasarım kavramının herkesçe kabul edilen tek bir tanımının olmaması, kavramın kendi içinde farklı anlamlar içermesinden kaynaklanmaktadır. Heskett'in tasarım kavramı için yaptığı tanımda da bu durum açıkça görülmektedir: Tasarım, bir tasarım üretmek için bir tasarımı tasarlamaktır (Design is to design a design to produce a design). Bu tanımda yer alan tasarım kelimelerinin birincisinde, alanın genel kavramını, ikincisinde kavramın sürecini, üçüncüsünde tasarım fikrini/önerisini, dördüncüde ise tasarım fikrinin somutlaştırılmış/gerçekleştirilmiş halini ifade etmektedir. Tasarım sözcüğünün birden fazla tanımının olması, onu birçok kavramı içinde barındıran ve mimarlık, moda, endüstri, grafik, iletişim ve bilgilendirme gibi farklı alanlarla ilişkili bir terim haline getirir (Turgut, 2016, s. 205).

Gelişen teknoloji ve tasarım fikrinin birlikteliğinden doğan görsel iletişim tasarımı, etkileyici ve yaratıcı bir süreci beraberinde getirmiştir. Görsel iletişimin

vazgeçilmez olduğu reklamcılık ve tanıtım gibi alanlarda yaşanan yenilikler karşısında eski iletişim yöntemleri yetersiz kalmakta ve bu da tasarım ve iletişimi zorunlu bir evrilmeye itmektedir. Bu evrilmenin sonucu olarak ortaya çıkan, ürün ve hedef kitle arasında kalan tasarım problemine çözüm bulabilecek olan görsel iletişim tasarımıdır (Kayahan ve Kuru, 2017, s.78).

Görmenin sözlü iletişime göre daha üstün olduğuna dair bir açıklama John Berger'in (2012, s. 7), *Görme Biçimleri* adlı kitabında şöyle yapılmıştır:

Ne var ki başka bir anlamda da görme sözcüklerden önce gelmiştir. Bizi çevreleyen dünyada kendi yerimizi görerek buluruz. Bu dünyayı sözcüklerle anlatırız ama sözcükler dünyayla çevrenmiş olmamızı hiçbir zaman değiştirmez. Her akşam güneşin batışını görürüz. Dünyanın güneşe arkasını dönmekte olduğunu biliriz. Ne var ki bu bilgi ve açıklama gördüklerimize her zaman uymaz.

Gün içinde sözlü iletişim yoluyla birçok bilgi alışverişinde bulunuruz. Markette, otobüste, iş yerlerinde sürekli sözlü iletişim halinde oluruz. Bu süreç içerisinde sözlü olmayan ancak iletişim kurabildiğimiz bazı zamanlar da vardır. Birçoğumuz bunun bir iletişim hatta bir çalışma alanı olduğunu fark etmez. Bir örnekle açıklamak gerekirse: markete gittiğimizde bir ürünün üzerinde genel olarak ürünün ne olduğu, içerdikleri ve üretimi hakkında bilgi veren birçok görselle karşılaşırız. Çoğu zaman o ürünü alıp kasaya gittiğimizde kasiyere fiyat ya da ürün hakkında ayrıca bir soru sorma ihtiyacı duymayız. Tam da bu noktada görsel iletişim kasıtlı bir şekilde gerçekleşmiş olur. Ürünün üzerinde tasarlanmış ve planlı bir şekilde yerleştirilen bilgiler çoğu zaman sözel desteğe ihtiyaç duymadan görsel yolla iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Bu görsellerin kasıtlı olarak iletişim için tasarlanması görsel iletişim tasarımının bir parçasını oluşturur. Görsel iletişimin malzemesi gözün gördüğü her şey olabilir. Diğer duyu organlarımızla iş birliği içinde olan bir alandır. Görsel iletişim tasarımında hem görsel hem fonetik malzemeler bir arada kullanılabilir.

Özsoy (2015, s. 32), *Görsel Sanatlar Eğitimi* adlı kitabında anlaşılmak veya iletişim kurmak, deneyimlerimizi ve yaşantılarımızı düzenlemek için simgeleri kullandığımızı söylemektedir. Yine aynı kitapta Susan Langer'dan şu alıntıyı yapmıştır: 'Simgeleştirme insanın temel ihtiyacıdır. Simgeleştirme işlevi insanın yemek, bakmak ya da hareket etmek gibi öncelikli etkinliklerinden biridir. Simgeleştirme insan aklının temel işlevlerindendir ve süreklidir.' Bahsedilen simgeleştirme kavramı görsel iletişimin ana

malzemesidir. Bir bilgi simgeleştirilerek daha kısa ve kalıcı olarak aktarabilir. Ancak bu süreç planlanması gereken bir tasarım sürecidir. Bu nedenle görsel iletişim, uzmanları tarafından tasarlanması gereken bir iletişim türüdür.

Görsel iletişim tasarımının uygulama alanlarının sınırlarının çizilmesi çok da mümkün değildir. Ancak genel olarak başlıklandırılabilir. Bunlar:

- Üretim ve iş çevrelerindeki güvenlik koşullarını bildirmede, üretim ve makinaların kontrol ve kullanımlarında,
- Ulaşım ve taşımacılıkta, trafik işaretlerinde,
- Hizmet üretiminde, kodlama ve arşivlemede,
- Kamusal çevrede, kentiçi ulaşım, haberleşme ve turizmde,
- Sivil ve askeri hizmetlerde, üniformalar, semboller, işaretler ve göstergelerde,
- Teknolojide, renk ve biçim kodlu işaretlerde,
- Tüketim alanında, paketleme, reklam vb. (Keş, 2001, s.18).

2.2. Görsel Okuryazarlık

İnsanın iletişim becerisiyle ilgili olarak eğitim literatürüne dâhil olan ve bu çalışmanın odağını oluşturan son kavramlardan biri de görsel okuryazarlıktır. Görsel anlatım alanı olması bakımından görsel okuryazarlığın da temelleri mağara resimlerine dayandırılabilir. Her ne kadar görsel iletişim tasarımı bilinciyle yapılmış olmasalar da bu resimler iletişim anlamında kod yaratma (mesaj) ve kod çözme (alıcı) aşamalarını kendi içinde barındırdığından görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilirler. Görsel okuryazarlığın derslerin daha etkili olarak anlatılması ve görsel sunumların öğrencilerin algı düzeyi ve öncelikleri hesaplanarak tekrar tasarlanması için bir yardımcı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu hesaplamalarda görsellerin rengi, boyutu, tipografinin kullanımı, harflerin kalınlığı, italik ya da düz kullanılması, şekil zemin ilişkisi, algı sırasına göre yerleştirme, okunabilirlik gibi etkenler göz önünde bulundurulmuştur.

Görsel okuryazarlığın geniş ölçüde kabul edilmiş bir tanımının olmaması görsel okuryazarlık araştırmalarında bir engel olarak görülmektedir. Ancak yine de görsel okuryazarlığın herkes tarafından kabul gören bir tanım ve teoriden yoksun olması tamamen bir dezavantaj olarak değerlendirilmez. Hatta aksine, farklı bakış açılarının oluşturduğu zengin karışım, görsel okuryazarlığın dinamik profilini korumasını sağlamıştır. Farklı fikirler arasındaki etkileşim, farklı bakış açıları edinme esnekliği,

teorik geçerlilik ve farklı ortamlardaki yaşayabilirlik, aktivasyon ve algımızı aydınlatmak için farklı araştırma paradigmalarının uygulanması ve kavramı neyin oluşturacağını anlaşılması, bu süreci muhafaza etmiştir (Avgerinou ve Pettersson, 2011).

Görsel okuryazarlık kavramının tanımı 1968 yılında John Debes tarafından yapılmıştır. Her ne kadar eklektik bir yapıya sahip olsa da süreçte kabul edilen en uzun görsel okuryazarlık tanımı John Debes'in ki olmuştur. John Debes görsel okuryazarlığı şöyle tanımlamıştır:

Görsel okuryazarlık, insanın görme duyusunu kullanarak geliştirdiği bir dizi görme becerisine verilen isimdir. Bu becerinin gelişimi, öğrenme için temel teşkil eder. Bu beceriye sahip olan kişi; görsel hareketleri, nesneleri, sembolleri ve çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlamada kendini geliştirmiştir. Bu becerilerin yaratıcı bir şekilde kullanılması başkalarıyla daha etkili bir iletişim kurmayı sağlar (Akt. Avgerinou, 1997, s. 280-281).

Debes yaptığı tanımın geçici bir tanım olduğunu bilmekte ve kavramsal algısını güçlü bir yaratıcı karşılaştırmaya dayandırmaktadır. Bu bağlamda görsel okuryazarlığı *Pseudopod Metaforu* ile açıklar. Buna göre görsel okuryazarlık pseudopod (yalancı ayak) adlı çok yönlü bir yapıya sahip olan amip ile paralelleştirilmiştir. Bu metaforun anlamı, görsel okuryazarlığın, pek çok keşfedilmemiş parametreye sahip çok yönlü bir konu olduğudur (Akt. Avgerinou ve Ericson, 1997, s. 281).

Görsel okuryazarlığa ilişkin tanımlar, kavramın sahip olduğu disiplinlerarası etkileşimden dolayı birden fazladır. Buna göre görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan diğer tanımlar aşağıdaki gibidir.

Baca'nın (1990) bugüne kadar yaptığı en güncel ve en kapsamlı çalışma, görsel okuryazarlık profesyonellerinin neyin görsel okuryazarlığın bir parçası olduğu neyin olmadığını tanımlamaya yardımcı olduğu bir delfi çalışmasıdır. Baca, 186 tane kabul edilmiş görsel okuryazarlık yapısı oluşturmuştur. Buna göre görsel okuryazarlık, görsellerin aşağıdaki amaçlarla kullanımı anlamına gelmektedir.

- İletişim
- Düşünme
- Öğrenme
- Anlam inşa etme
- Yaratıcı dışa vurumlar

- Estetik haz (Akt. Braden, 1993, s. 3).

Wileman (1993), görsel okuryazarlığı, resimsel veya grafik imgelerle sunulan bilgileri okuma, yorumlama, anlama becerisi ve görsel okuryazarlık ile ilişkili olan, her türden bilgiyi, resimlere, grafiklere veya bilgilerin iletilmesine yardımcı olan formlara dönüştürme yeteneği olarak tanımlamıştır. Sinatra (1986), Robinson'dan yaptığı alıntıda görsel okuryazarlığı, öğrencilerin tartışması gereken pek çok akademik kavramın anlaşılmasını, korunmasını ve hatırlanmasını teşvik eden bir örgütlenme gücü olarak açıklamıştır. Sinatra, son olarak kendi yaptığı görsel okuryazarlık tanımında, 'Anlam elde etmek için gelen görsel mesajlarla, geçmiş görsel deneyimin aktif olarak yeniden yapılandırılması' ifadesini kullanmıştır. Görsel okuryazarlık için yapılan başka bir tanım şöyledir: Görsel mesajların doğru bir şekilde yorumlanması ve bu tür mesajların oluşturulması için öğrenilmiş yetenek (Akt. Stokes, 2001, s. 12).

Avgerinou (2011, s.26), görsel okuryazarlığı şöyle tanımlamıştır: Görsel okuryazarlık, insanların büyük ölçüde sonradan edinmiş olduğu yetenekler grubunu belirtir. Bir diğer deyişle imgeleri anlama (okuma), imgeleri kullanma (yazma) ve imgeler açısından düşünme ve öğrenme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Avgerinou (2011, s. 4), otuz yıla yayılan görsel okuryazarlık literatürünün (1969-1999) gözden geçirilmesi sonucunda kavramla ilgili tanımlar arasında aşağıdaki yakınsama noktalarını oluşturmuştur:

- Görsel dil vardır.
- Görsel dil sözel dille paralellik gösterir.
- Görsel okuryazarlık bilişsel bir yetenektir. Ama aynı zamanda duygulanım alanını da oluşturur.
- Yetenek, kabiliyet ve yetkinlik sürekli olarak ve birbirinin yerine görsel okuryazarlığı tanımlamak için kullanılmıştır.
- Görsel okuryazarlık becerileri: a) okumak / kod çözmek, görsel ifadeleri yorumlamak, b) yazmak / kodlamak / görsel ifadeler yaratmak ve görsel düşünmek olarak belirlenmiştir.
- Görsel okuryazarlık becerileri öğrenilebilir, öğretilir, gelişmeye ve iyileştirmeye açık becerilerdir.
- Görsel okuryazarlık becerileri, diğer duyuşsal becerilerden yalıtılmış değildir.

- Görsel iletişim, görsel düşünme ve görsel öğrenme ayrılmaz bir şekilde görsel okuryazarlıkla ilişkilidir.
- Görsel okuryazarlık diğer disiplinlerden gelen teorik katkıları kendi alanına kabul etmiş ve dâhil etmiştir.
- Görsel okuryazarlığın odak noktası öğretimsel bağlamda kasıtlı iletişimdir.

Görsel okuryazarlık, bazen görsellik olarak adlandırılan eklektik bir kavramdır. Bu nedenle birçok temel kavramın köklerini yansıtır. Ek olarak, görsel okuryazarlığı anlamaya çalışırken, her görsel okuryazarın karşı karşıya kaldığı karmaşık görevler hakkında ipucu verir. Gerçek şu ki görsel okuryazarlık alanında araştırma yapanlar tarafından farklı disiplinlerin belli bileşenlerinin özenle seçilmesi, görsel okuryazarlığın algısıyla uyumlu olmak ve görsel okuryazarlık teorisi için, katı bir biçimlendirme (formasyon), tutarlılık sağlamamıştır. Her biri özel bir disiplin alanını temsil eden, dolayısıyla özel bakış açılarına sahip bir grup araştırmacı, görsel okuryazarlığın ne olduğuna dair farklı algılamalara sahiptir. Her ne kadar farklı algılamalara sahip olsalar da sonuç olarak, belki de teorik parçaların doğasından kaynaklı, her grubun görsel okuryazarlığın ne olduğuna dair önerdikleri temel yapı itibarıyla homojenlik gösterir (Avgerniou, 2011, s. 2).

Görsel okuryazarlığın sahip olduğu tanımların çokluğundan kaynaklanabilecek karışıklıkları engellemek ve alanı daha düzenli bir hale getirerek, yapılacak olan araştırmalara daha geniş bir kaynak oluşturması açısından görsel okuryazarlığın tanımlarını yapanlar ve kullanıldığı alanlar Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'deki gibi listelenmiştir.

Yıl	Yazarlar
1969	Arnheim; Debes
1970	Debes
1971	Chaplin; Paivio
1972	Fransecky ve Debes
1973	Dondis
1974	Maccoby ve Jacklin
1975	Jonassen ve Fork; Spitzer ve McNerny
1976	Cochran; Fork ve Jonassen
1977	Lucas
1978	Ausburn; Levie; Williams; Zimmer
1979	Foster
1980	Griffin and Butt; Hortin
1981	Cook; Szabo, Dwyer ve DeMelo
1982	Braden and Hortin; Esdale and Robinson; Heinich, Molenda ve Russell; Hortin
1983	Earl; Lampe
1984	Griffin ve Whiteside; Hortin
1985	Reynolds Myers; Whiteside
1986	Arnheim; Considine; Sinatra
1987	Braden; Curtiss; Lacy; Schiller

Yıl	Yazarlar
1988	Hanson; Hanson, Silver and Strong; Ragan
1989	Hansen; Kissick ve Grob; Pettersson
1990	Clark-Baca; Clark-Baca ve Braden; Schallert–Lawrie
1991	Braden and Clark-Baca; Hugo ve Skibbe; Leahy; Miller
1992	Sutton
1993	Messaris
1994	Bopry; Messaris; Moore ve Dwyer; Seels
1995	Schiffman; Brouwer
1996	Avgerinou ve Ericson; deLange
1997	Stewig
1998	Allmendinger
1999	Avgerinou ve Ericson; Paquin
2000	Avgerinou

Şekil 2. Görsel okuryazarlık tanımları

Kaynak: Pettersson, 2007

Alanlar	Yazarlar	Alanlar	Yazarlar
Reklam	Griffin ve Whiteside 1984; Besser 1987; Velders 1996	Bilgisayar teknolojisi	Whiteside 1983; Griffin ve Whiteside 1984; Ragan 1988
Estetik	Bakony 1983; Metallinos 1991; Seward Barry 1994; Velders 1996	Bilgisayar okuryazarlığı	Considine and Haley 1992
Yetişkin eğitimi	Kissick ve Grob 1989; Velders 1995	Yaratıcılık	Couch, Caropreso ve Miller 1994
Anatomi	Metallinos 1994	Öğretim programı	Martinello 1985; Miller 1987; Ragan 1988; Robinson 1991
Sanat	Arnheim 1969; Gonsalves 1983; Arnheim 1986; Curtiss 1987; Hortin 1994; Seward Barry 1994; Velders 1996	Eğitim	Dondis 1973; Muffoletto 1983; Muffoletto 1984; Evans, Watson ve Willows 1987; Miller 1987; Bertoline, Burton ve Wiley 1992
Sanat eğitimi	Dondis 1973	Eğitsel iletişim	Levie 1978
Sanat tarihi	Garoian 1989; Velders 1995, 1999	Mühendislik	Earl 1983; Miller ve Bertoline 1991; Miller 1992
Görsel ve işitsel medya	Cochran 1976	İngilizce	Foster 1979; Barry ve Leaver 1989;
Biyoloji	Lord 1985; Wandersee 1992	Etik	Limburg 1988
Beyin ile ilgili araştırmalar	Lampe 1983; Sinatra 1986	Film	Foster 1979; Bakony 1983; Miller 1989
İş ile ilgili sunumlar	Griffin ve Butt 1980; Griffin ve Whiteside 1984; Griffin 1994	Grafik tasarım	Hardin 1983; Bennett 1989; Pettersson 1989; Braden 1994
Kablolu televizyon	Johnson 1988	Tarih	Schiller 1987; Leahy 1991
Kimya	Talley 1973	İkonografi	Velders 1995
Çocuk gelişimi	Ausburn ve Ausburn 1978	Resimleme	Levie ve Lentz 1982; Thompson 1994
Bilişsel gelişim	Reynolds Myers 1985	İmaj tasarımı	Pettersson 1989; Thompson 1994
Bilişsel tarz	Lampe 1983; Hanson, Silver ve Strong 1988	İnfoloji	Pettersson 1989
İletişim	Curtiss 1987; Kennett, ve Bradford 1989; Schallert–Lawrie 1990; Wisely 1994	Bilgi okuryazarlığı	Sutton 1992
		Bilgi teknolojisi	Braden 1987
		Yönlendirme-talimat	Levie 1978; Bennett 1989; Fredette 1994
		Eğitici tasarım	Levie 1978; Heinich, Molenda ve Russel 1982; Braden 1989
		Gazetecilik	Barnhurst ve Whitney 1991

Şekil 3. Görsel okuryazarlık perspektifleri

Kaynak: Pettersson, 2007

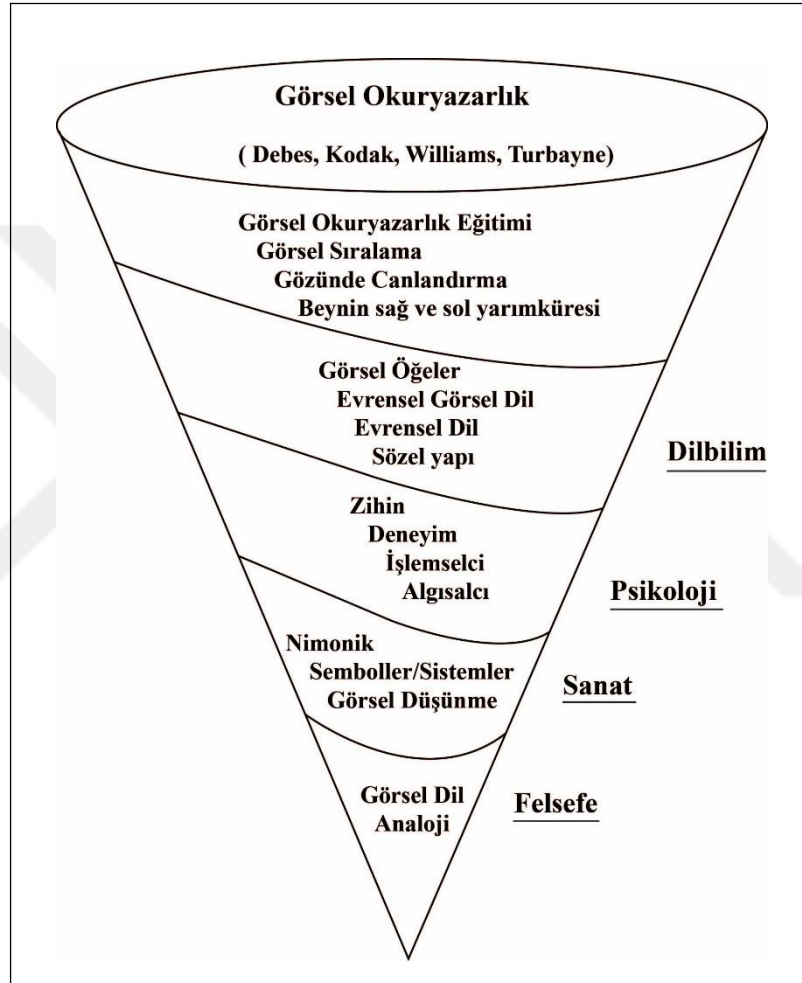
Alanlar	Yazarlar	Alanlar	Yazarlar
Dil	Greenlaw 1976; Griffin ve Whiteside 1984; Wilson 1988	Televizyon	Foster 1979; Becker 1987; John-son 1988; Robinson 1988; Barry ve Leaver 1989, Miller 1989
Öğrenme	Dwyer 1978; Colwell, Mangano ve Hortin 1983; Lampe 1983; Hanson, Silver ve Strong 1988; Curtiss 1990; Stern and Robin-son 1994; Seward Barry 1997	Test tasarımı	Avgerinou and Ericson 1997; Avgerinou 2000
Kütüphane bilimi	Good 1987	Metin tasarımı	Bennett 1989
Okuryazarlık	Wilson 1988	Düşünme	McKim 1980a 1980b; Braden ve Hortin 1982
Matematik	Maccoby ve Jacklin (1974)	Video	Williams 1988; Hobbs 1989
Medya	Cochran 1976; Whiteside 1985, Lloyd-Kolkin ve Tyner 1990	Görsel sanatlar	Arnheim 1969, 1986; Gonsalves 1983; Curtiss 1987; Hortin 1994; Seward Barry 1994; Velders 1996
Medya eğitimi	Velders 1995	Görsel biliş	Sinatra 1986; Miller and Burton 1994; Seward Barry 1997
Medya okuryazarlığı	Sutton 1992	Görsel tasarım	Thompson 1994
Nörofizyoloj	Metallinos 1994	Görsel iletişim	Dondis 1973; Seels 1994; Sewell 1994
Nesne dili	Moore 1994	Görsel dil	Moore ve Dwyer 1994; Braden 1994; Seward Barry 1994
Algı	Haber ve Myers 1982; Hanson, Silver ve Strong 1988; Sutton 1990; Metallinos 1991; Messaris 1993; Stern ve Robin-son 1994; Seward Barry 1994; Seward Barry 1997	Görsel öğrenme	Dwyer 1978; Moore ve Dwyer 1994; Nelson Knupfer 1994; Seels 1994
Felsefe	Debes 1970; Leahy 1991; Hortin 1994	Görsel zeka	Seward Barry 1997
Fotoğraf	Muffoletto 1982; Oudejans 1988; Sutton 1992	Görsel düşünme	Arnheim 1969; Seels 1994
Psikoloji	Hanson, Silver ve Strong 1988; Moore 1988; Hortin 1994	Yazma	Wilson 1988
Okuma	Levin and Lesgold 1978; Sinatra 1986; Bennett 1989		
Gösterge bilim	Muffoletto 1994; Velders 1995		
Öğretmen eğitimi	Muffoletto 1983		
Öğretim	Barry and Leaver 1989; Garoian 1989; Rezabek 1990; Robinson 1992		

Şekil 4. Görsel okuryazarlık perspektifleri

Kaynak: Pettersson, 2007

Seels (1994), görsel okuryazarlık teorisi konusunda süreklilik oluşturan üç teorik yapı olduğunu kabul etmektedir. Bunlar: Görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim olarak sıralanır (Akt. Avgerinou, 2011, s. 4).

Hortin (1980), görsel okuryazarlığın teorik temelleri konusunda önemli çalışmaları olan araştırmacılardan biridir. Görsel okuryazarlığın teorik temellerini anlatan çalışması *Şekil 5*'de gösterilmiştir.

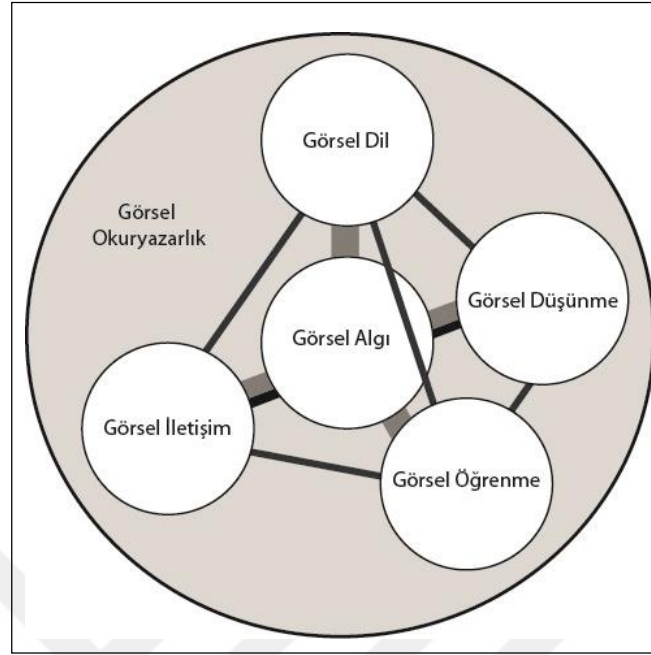


Şekil 5. Görsel okuryazarlık alanının teorik temelleri - Hortin Modeli

Kaynak: Avgerinou, 2008

Kapsamlı bir görsel okuryazarlık teorisi ve kavramı oluşturmak için yapılan girişimde, şu disiplinlerin teorik ve pratik bileşenleri ödünç alınmıştır: Felsefe, estetik, sanat, göz anatomisi, dilbilim / psikodilbilim, zihinsel görüntü (zihin gücü), Gestalt Psikolojisi, Nöropsikoloji, görsel algı ve algısal gelişim, yarım küresel işlemler üzerine yapılan araştırmalar, sosyoloji, kültürel antropoloji, eğitim teknolojisi, eğitici tasarım, sinema-televizyon, iletişim teorisi ve göstergebilim (Avgerinou, 2011, s. 3).

2.2.1. Görsel Okuryazarlığın Bileşenleri



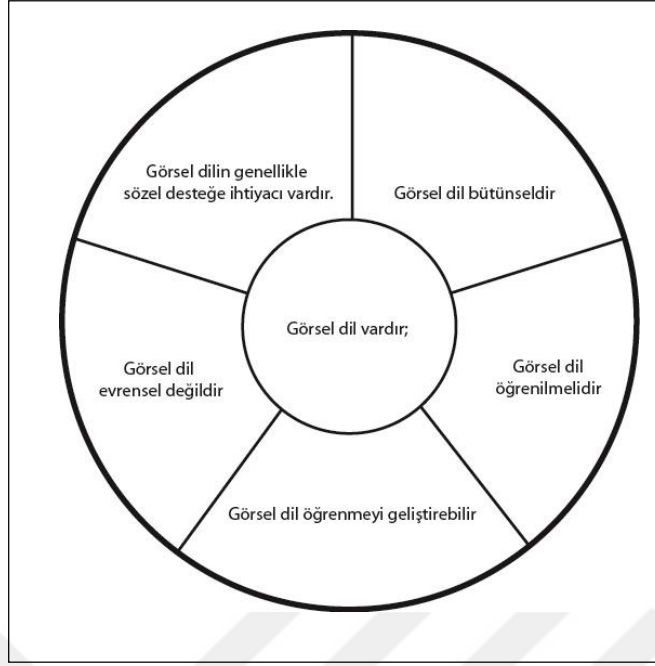
Şekil 6. Görsel okuryazarlık bileşenleri

Kaynak: Avgerinou ve Pettersson,1994

Şekil 6'daki şema görsel okuryazarlık teorilerini sistemli ve kolay anlamamızı sağlayacaktır. Buna göre görsel okuryazarlık teorisinin şu kavramsal bileşenlere dayandırılması önerilmektedir: Görsel Algı, Görsel Dil, Görsel Öğrenme, Görsel Düşünme ve Görsel İletişim. Bu şema aynı zamanda görsel algıyı merkezinde barındıran iletişim kanallarının işlevselliği hakkında da bilgi vermektedir.

2.2.1.1. Görsel Dil

Görsel okuryazarlık kendi sistemi içinde görsel bir dile sahip olduğunu ileri sürer. Bu dil evrensel değildir. Her kültür, kendi görsel değerlerini yarattığı için görsel dil her bireyin büyüdüğü çevreye göre farklılık gösterir. Bireyin görsel düşünmesi, görsel öğrenmesi, süreçte oluşacak görsel iletişim ve sonunda ortaya çıkan görsel algısı bu çevresel ve kültürel etkenlere bağlı olarak şekillenir. Görsel iletişim amacıyla oluşturulan ve görsel okuryazarlık gerektiren ürünler çoğu zaman yazısal desteğe ihtiyaç duyarlar. Bunun sebebi görsel dilin evrensel olmaması ve izleyici tarafından amacından farklı yorumlanmasını önlemektir (Avgerinou ve Pettersson, 1994, s. 6)



Şekil 7. Görsel dil ve onu oluşturan parçalar

Kaynak: Avgerinou ve Pettersson,1994

2.2.1.2. Görsel Düşünme

Görsel düşünme, görsel okuryazarlık araştırmacılarının dikkatini çeken en soyut kavramdır. Bu konuda Arnheim (1969) görsel düşünme kavramını ilk kullananlardan biridir (Braden, 1993, s. 6). Arnheim tarafından geliştirilen görsel düşünme kuramı görsel okuryazarlık için oldukça önemlidir. Görsel düşünme Arnheim tarafından: zihinlerin, bedenlerin, makinelerin ve toplumların yapısı ya da düşüncelerin işlevleri olan görsel biçimleri varlığımızın altında yatan güç örüntülerinin imgeleri olarak görebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Arnheim, akıl yürütmenin sayılar ve kelimelerle sınırlı olmadığını iddia etmektedir. Ona göre insan düşüncesi görsel bir süreçtir. Ve bu süreci ‘körlük okyanusunda bir görsel okuryazarlık adası kurmak’ olarak açıklar (Alpan, 2008, s. 78).

2.2.1.3. Görsel Algı

Algı, çevremizdeki varlıkların görsel özelliklerini fark etmektir. Algılama, bilginin bir uyaran yoluyla alınışı, biliş ise bu bilgilerin yorumlanmasıyla ortaya çıkan eylem ve tepkileri yani mekânsal davranışı oluşturmaktadır (Onursoy, 2017, s.48). İnsanlar etraflarında olan olayları algılama yoluyla anlamlandırır. Algı, kişilerin duyular vasıtasıyla kavradığı fiziksel uyaranların, kişiyi çevreleyen etmenlerle ilişkili olarak girdiği tanımlama sürecidir. Görsel algı ise, kavramı görsel özellikleri bazında

duyusal ayırt yöntemiyle seçme, belirleme ve tanımlamadır (Erişti, Uluuysal ve Dindar, 2013, s. 48).

2.2.1.4. Görsel Öğrenme

Algılama ve öğrenme bilim adamlarının hala önemle üzerinde durdukları konulardır. Çünkü görsel algı ve görsel öğrenmeyle ilgili veriler, beynin görmeyle ilgili bölümünde depolanmaktadır. Görsel öğrenme, görsel olgularla etkileşimin bir sonucu olarak bilginin yapılandırılması ve kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Aplan, 2008, s. 93).

2.2.2. Görsel Okuryazarlık Becerileri

Görsel okuryazarlık, her türlü mesajı daha derin bir etkileşim için olanaklı kılar. Temsil ve anlam konusunda analitik düşünme sürecini ortaya çıkarır. Bu nedenle görsel okuryazarlık becerileri öğrenciler için daha önemli hale gelmiştir. Buna bağlı olarak eğitimciler de görsel çağın görsel okuryazarlık becerileri ve sözel beceriler gerektirdiği fikrini ve her ikisinin de geliştirilmesi gerektiğini fark etmişlerdir (Kibar ve Akkoyunlu, 2014).

Yapılan tanımlardan ve belirlenen yakınsama noktalarından yola çıkarak aşağıdaki gibi bir dizi görsel okuryazarlık becerileri listesi oluşturulmuştur. Bunlar:

- **Görsel kelime bilgisi:** Nokta, çizgi, şekil, form, boşluk, doku, ı ışık, renk ve hareket gibi görsel dilin temel bilgisine sahip olmak.
- **Görsel kabullerin bilgisi:** Görsel işaretlerin, sembollerin ve bunların toplumsal olarak kabul gören anlamlarının bilgisi.
- **Görsel düşünme;** Her türlü bilgiyi resimlere, grafiklere ya da bilgiyi iletmeye yardımcı formlara dönüştürebilmek.
- **Görselleştirme:** Görüntünün oluşturulduğu süreç
- **Görsel akıl yürütme (Yazılı-Sözlü):** Öncelikli olarak görseller aracılığı ile gerçekleştirilen tutarlı ve mantıklı düşünme.
- **Eleştirel bakış açısı:** Eleştirel düşünme becerilerini görsellere uygulamak.
- **Görsel ayırt etme:** İki veya daha fazla görsel uyaran arasındaki farkları algılama becerisi.
- **Görseli yeniden yapılandırma:** Anlamsal olarak tıkalı bir görsel mesajı

orijinal haliyle yeniden yapılandırma yeteneği.

- **Görsel birliğe duyarlılık:** Birleştirici bir temayı gösteren görsel imajlar arasında bağlantı kurma yeteneği. Aynı zamanda anlam geliştirmek için sözlü mesajlar ve görsel temsiller (ve tersini) arasında bağlantı kurma yeteneği.
- **Anlam inşa etme:** Verilen görsel (ve belki de sözlü) bilgiler üzerinden görsel bir mesaj için anlam oluşturma yeteneği (Avgerinou, 2011, s. 9).

Görsel okuryazarlık becerileri birçok araştırmacının konusu olmuş ve bu alanda farklı sıralamalar yapılmıştır. Avgerinou'nun görsel okuryazarlık becerileri listesinden farklı olarak Brill, Kim ve Branch (2007) aşağıdaki yeterlilikleri belirlemiştir:

- Görsel zekânın bir parçası olarak görüntüleri ayırt etmek ve anlamlandırmak.
- Belirli bir alanda, etkili bir şekilde hareketli ve durgun görünür nesneler yaratabilmek.
- Başkalarının görsel yeterliliklerini anlamak ve eleştirebilmek.
- Zihin gözüyle görüntüler yaratabilmek (Akt. Sims, O'Leary, Cook ve Butland, 2002, s. 2).

Yukarıda maddeler halinde verilen görsel okuryazarlık becerileri her öğrencinin eğitim hayatı içinde kazanması gereken yeterliliklerdir. Bu beceriler bireyin gelişen topluma ve teknolojiye daha kolay uyum sağlamasına olanak verir. Bilgiye ulaşmayı ve yorumlamayı kolaylaştırır. Kendi görsel kodlarını yaratmasını ve kendi görsel üretimini yapmasını sağlar.

2.2.3. Görsel Okuryazarlık Eğitimi

Bugüne kadar yapılan araştırmalar günlük rutinizde görsel iletişim araçlarıyla olan etkileşimimiz neticesinde belli oranda görsel okuryazar olabileceğimizi göstermektedir. Ancak iyi derecede görsel okuryazar olmak planlı bir eğitim süreci gerektirmektedir. Bu eğitime temelden başlanması gerektiği düşünüldüğünde çocukların 7 yaşından itibaren görsel okuryazarlık için eğitilebilir oldukları saptanmıştır. Bu durumda ilköğretim 1. sınıftan itibaren bu eğitime başlanabilir (İşler, 2002, s.157).

1992 yılında görsel okuryazarlık alanında Cincinnati Üniversitesi'nde, başkanlığını Hermine Feinstein'in yaptığı bir komite kurulmuştur. Bu komitede:

Cincinnati Üniversitesi'nin sanat bölümünden Robert Hagerty, Matematik bölümünden Claudia Taylor, elektronik medya bölümünden Manfred Wolfram yer almaktadır. Komitenin amacı fakülte geliştirme atölyeleri tasarlamak ve uygulamaya koymaktır. Bu atölye çalışmaları: Görsel öğelerin öğretimsel kullanımı, çalışma alanının tanımı ve gerekçesi ile başlamaktadır. Genel eğitimin bileşenlerinden biri olan görsel okuryazarlık için kazanılan beceriler: Zihinde görselleştirme, zihinde oluşturulan görüntülerin somutlaştırılması ve doğal ya da yapay görüntüleri okuma becerisi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin görsel okuryazarlık alanında üç farklı yönde eğitilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bunlar:

- Görselleştirmek: Zihinde kavramları, biçimleri, sonuçları, talimatları ve duyguları görselleştirebilmek, zihinde katmanlama ve geri dönüşler yapabilmek, hareketi algılayabilmek, zihinsel çıktılar ve senaryolar oluşturabilmek, zihinsel sıralamalar yapabilmek.
- Tasarlamak: Sanatla ilgili olmayan çalışmalarda görüntüler oluşturabilmek. Grafikleri, çizelgeleri, tabloları, diyagramları, teknik resimlemeleri, 2 ya da 3 boyutlu kavramsal modelleri ve bir fikri ya da bilgiyi resimleyen talimatları tasarlayabilmek ve okuyabilmek.
- Görselleri okumak: Doğal ve yapay çevredeki görüntüleri okumak ve gerçek anlamda veya mecazi olarak yorumlanması anlamına gelir. Yapay olarak oluşturulan ortamdaki görüntüler şu çalışma alanlarının birinin ya da birkaçının kombinasyonunu içerebilir: Mimarlık, kentsel tasarım, peyzaj tasarımı, endüstriyel tasarım, iç mimarlık, grafik tasarım, moda tasarımı, resim, çizim, baskı, heykel, seramik, el sanatları, takı tasarımı, televizyon, sinema, video, fotoğrafçılık ve dijital tasarım (Akt. Beauchamp, Braden ve Baca, 1994, s. 205-206).

Eski nesil öğrenme ve öğretme teknolojileri metin tabanlı olarak uygulanmakta ve bilişsel veya davranışsal bilimlere dayanan geleneksel öğretim yöntemlerini yansıtmaktadır. Ancak bugün teknoloji kablosuz cihazlarda görsel ve çoklu medya formatlarını her zaman ve her yerde destekleyecek şekilde gelişmiştir (Sims, O'Leary, Cook ve Butland, 2002, s. 2). Bu anlamda işaret, sembol, renk, grafik ve resim kavramlarına odaklanan yeni bir okuryazarlık kavramı gündeme gelmektedir (Tüzel, 2010, s. 699).

Bir birey 6-18 yaş arasındaki hayatının dörtte birinden fazlasını medya araçları karşısında geçirmektedir. Bu veriler çocukların farkında olmadan zamanlarının çoğunu görsel odaklı yaşadıklarını göstermektedir (Tüzel, 2010, s. 698). Bununla birlikte, görüntü açısından zengin bir dünyada yaşamak, gelişmiş bir görsel okuryazarlık becerisine sahip olunduğu anlamına gelmemektedir. Tıpkı bir müzik çaların sürekli müzik dinleyen bir bireye beste yapmayı ya da müzik alanında eleştirel analizi öğretmeyeceği gibi (Felten, 2008, s. 60). Görsel okuryazarlık alanında görsellerin nasıl okunacağı ile ilgili eğitim verilmelidir.

Okulların, öğrencilerin görsel bilgiyi yönlendirme, değerlendirme ve görsellerle iletişim kurma becerilerini kazandırmaya yoğunlaşması önemlidir. Bu şekilde öğrenciler okulda ya da okul dışında kendi başlarına görselleri kullanarak içerik yaratacak seviyeye geleceklerdir. Başarılı okullarda bu ilgiden ve bugünün öğrencilerinin teknolojik ustalığından yararlanacak, görsel okuryazarlık eğitimini günlük müfredata dâhil etmek için metodolojiler ve fırsatlar arayacaklardır (Avgerinou, 2009, s.32).

Belirli bir eğitimi tamamlamış bireylerin görsel okuryazar olmaları (görselleri doğru olarak okuyabilmeleri, görsellerle yeni anlamlar inşa edebilmeleri...) çok önemlidir. Her güne yeni bir bilgi ve bu bilgilerin görsel yansımalarını öğrenerek uyandığımız şu günlerde görsel okuryazarlık eğitiminin sisteme dâhil edilmesi gerekmektedir. Bugün görsel okuryazar olan öğrenciler:

- Görsel üretimlerin ya da elektronik medya ile görüntülenenlerin çalışma bilgisine sahip olur.
- Görsel tasarım, teknik ve medyanın temel unsurlarını anlar.
- Görsel algılarındaki duygusal, psikolojik, fizyolojik ve bilişsel etkilerin farkındadır.
- Temsili, açıklayıcı, soyut ve sembolik görüntüleri kavrar.
- Görsel bilgiyi elektronik ortamlarda uygulayabilir.
- Görsel bilgiyi izleme, eleştirme ve tüketme konusunda donanımlıdır.
- Görsel bilginin üretimi hakkında söz sahibi, tasarımcı, yaratıcı ve üreticidirler.
- Etkili görsel iletişimcilerdir. Etkileyici ve yenilikçi görsel düşünenlerdir. Aynı zamanda başarılı problem çözücülerdir (Learning Point Associates, 2007, s. 24).

Türkiye’de ilköğretim ve ortaokul düzeyinde görsel okuryazarlık becerisi ‘görsel okuma ve görsel sunu’ adıyla verilmektedir. MEB (2005), 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programlarına görsel okuma ve görsel sunu (GOGS) adıyla yeni bir öğrenme alanı eklemiştir. İlköğretim 6–8. sınıflarda ise, GOGS ile ilgili kazanımlar diğer alanlara dâhil edilmiştir. Bu öğrenme alanı, ‘görsel okuma’ adıyla, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar ile kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojilerini okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini değerlendirerek çizim, fotoğraf, grafik, elektronik metin vb. görseller aracılığıyla anlam kurması, kurulan anlamı paylaşması ve başkalarına aktarması da “görsel sunu” adıyla bu alan içinde ele alınmıştır. Bu yeni öğrenme alanının amacı, ilgili programlarda şu şekilde yer almaktadır: Öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek ve kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek (Akpınar, 2009, s. 40). Ayrıca görsel okuryazarlık, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Görsel Sanatlar Dersi için belirlediği alana özgü becerilerden birisi olarak gösterilmektedir.

Algılama	AnalizEtme
BilişimTeknolojilerini Kullanma	Değerlendirme
ÇokYönlüDüşünme	Eleştirel Düşünme
El-Göz-BeyinKoordinasyonunu Sağlam	Estetik Duyarlılık
GörselOkuryazarlık	Kültürel miras
Sanatsal Etik	Öz Farkındalık
Tasarım	Medya Okuryazarlığı
Gözlem Yapma	Malzeme Kullanma
Sentez	Yaratıcı Düşünme

Şekil 8. Görsel sanatlar dersi öğretim programında alana özgü beceriler

Kaynak: Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (MEB), 2018

2.2.4. Görsel Okuryazar Olmanın Gerekliliği

Görsel okuryazarlık, 1969’da hayatımıza giren ve o günden bugüne gelişen, teknolojiye bağlı olarak önemi gittikçe artan bir kavramdır. Bu önem *okuryazarlık* kavramına yeni bir boyut getirmiştir. Metinlerin okunması, yazma ve sayısal beceriler üzerine kurulan okuryazarlık kavramı, günümüzde görsel bilgiye dayalı olmaya başlamıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2013, s. 268). Kitlelerin sürekli öğrenen toplumlara

dönüşmesinde etkili olan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim süreciyle yaşanan kültürel, sosyolojik ve pedagojik olgular, bireysel ve toplumsal alışkanlıklar üzerinde önceden yerleşmiş yapılanmaları bütünüyle etkilemektedir (Aslan, 2012, s. 47). Öğrenciler için okuryazarlık bir zamanlar temel anlamda okuma ve yazma yeteneği anlamına gelmekteydi. Günümüz öğrencileriyse bu temel yeteneğin ötesine geçmekte ve okuryazarlığı görsel bilgilerle birlikte televizyon ve bilgisayar ekranlarından yorumlayıp kavradıklarını sıklıkla göstermektedirler (Bisland, 2007, s. 2).

Özellikle görsel sanatlar alanında eğitim veren okullarda görsellere ait bilginin bir beceri haline dönüştürülmesi ve bu becerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Çünkü etrafımızı saran görsellerin yaratıcıları tasarım sürecinde; görselleri okuma, görsellerle kodlama ve buna uygun olarak sunma becerisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda görsel sanatlar alanında eğitim verecek olan öğretmen adaylarına da programlı bir şekilde görsel okuryazarlık eğitimi verilmelidir. Çünkü bu şekilde kendi eğitim aldıkları dönemde kazandıkları görsel okuryazarlık becerisini, kendi öğretmenlik dönemlerinde öğrencilerine aktarabileceklerdir. Böylece temel eğitimden itibaren görsel okuryazarlık becerisine sahip, bilinçli, görebilen bireyler yetiştirilmiş olacaktır.

Bugün görsel eğitime duyulan gereksinim anlaşılabilir olmaktan daha fazlası haline gelmiştir. Birkaç yıl önce görsel okuryazarlık, öğrencilerin gelecek için sahip olmaları gereken bir yetenek olarak görülürdü. Bahsedilen bu gelecek bizim günümüzdür ve yine bahsedilen bu ihtiyaçlar bugün birer zorunluluktur. Bununla alakalı olarak Ausburn ve Ausburn (1978), görsel okuryazarlığın gelişmesinin potansiyel faydaları ile ilgili aşağıdaki listeyi hazırlamıştır.

- Her türlü sözel becerilerde artış.
- Kendini ifade etmeyi ve fikirlerin sıralamasını geliştirme.
- Her türden ve her seviyedeki konulara öğrenci motivasyonu ve ilgisinde artış.
- Görsel okuryazarlığı geliştirmek; geleneksel yollarla iletişim kurulamayan öğrencilerin, eğitimsel olarak dezavantajlı öğrencilerin, derse devamlılık göstermeyen öğrencilerin, temel sosyal haklardan mahrum öğrencilerin, duygusal sorunlar yaşayan öğrencilerin, zihinsel engelli olan ve disleksi, sağırılık gibi konuşma patolojisi sorunları olan öğrencilerin hem ilgi hem de başarıları açısından yardımcı olmuştur.

- Görüntüsel dünyada kendini geliştirmek. Göstergeleri anlayabilmenin verdiği öz güven ve bağımsızlık (Akt. Avgerinou ve Ericson, 1997, s. 288).

Görsellerle çevrelendiğimiz 21.yy'da dünya ile daha sağlıklı ilişkiler kurabilmemiz ve günceli takip edebilmemiz için görsel okuryazarlık büyük önem teşkil etmektedir. Televizyondan bilgisayara, iş yeri tabelalarından trafik işaretlerine, cep telefonlarından tüketim ürünü ambalajlarına kadar her yerde görsel okuryazarlığın izlerini görebiliriz. Martin Jay, ileri seviyedeki ülkelerde *göz merkezli* (ing: ocularcentrism) bir insan topluluğunun oluştuğundan ve anlamın artık söze ihtiyaç duymadan görsel imgeler yoluyla taşındığından bahsetmektedir. Zihinde, resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı işlendiği düşünüldüğünde günümüzde görsel okuryazar olmanın önemi ve sağladığı avantajlar ortaya çıkmaktadır (Tüzel, 2010, s. 699).

Feinstein-Hagerty (1994), görsel okuryazarlık eğitiminin önemini aşağıdaki dört madde ile açıklamaktadır. Bunlar:

- Düşünsel serüvene beynin her iki yarım küresini de dâhil ederek, bakmak ile görmek arasındaki farkı anlamamızı sağlar.
- Sol beyindeki soyut kavramları, somut hale dönüştürerek kavramamızı sağlar.
- Aynı kavramlar hakkında farklı değerlendirmeler yapabilmemizi sağlar.
- Başkalarının manipülasyonu olmadan, bilinçli bir şekilde çevremizdeki görselleri okumamızı ve anlamamızı sağlar (Akt. Beauchamp, Braden ve Baca, 1994, s. 207-208).

Görsel okuryazarlık bireysel farkındalık için de çok önemlidir. Aldığı ürünün üzerindeki görselleri doğru okuyabilen birey kendi ve toplum için bilinçli tüketimin oluşmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte gelişen teknolojinin getirdiği kolaylıkların ve fırsatların doğru anlaşılması ve kullanılması için de gereklidir. Özellikle toplum düzeni için tasarlanan görüntülerin birey tarafından doğru yorumlanması sosyal hayatta uyum içinde yaşaması için önemli bir etkidir.

2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür tarandığında ulaşılan kaynaklardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

1. Avgerinou ve Ericson (1997) ‘A Review of the Concept of Visual Literacy’ (Görsel Okuryazarlık Kavramı Üzerine Bir İnceleme) adlı makalelerinde görsel okuryazarlığın teorik temelleri ve bileşenleri üzerine yapılmış bir araştırma yapmışlardır.
2. Butland, Cook, Sims ve O'Leary (2002) ‘Visual Literacy: What is It and Do We Need It to Use Learning Technologies Effectively’ (Görsel Okuryazarlık Nedir ve Öğrenme Teknolojilerini Etkili Olarak Kullanmak İçin İhtiyaç Duyar Mıyız?) adlı çalışmalarında görsel okuryazarlığın daha etkili bir eğitim-öğretim için nasıl kullanılması gerektiğini yorumlamışlardır.
3. İşler (2002) ‘Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi’ adlı makalesinde görsel okuryazarlığa ilişkin farklı düşünce ve tanımları irdeleyerek bu konuya yönelik çoğulcu yaklaşımı yansıtan bir senteze ulaşmaya çalışmıştır.
4. Alpan (2008) ‘Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi’ adlı makalesinde bilginin ve yayılım biçiminin gelişimiyle beraber ortaya çıkan çoklu okuryazarlıklardan biri olan görsel okuryazarlık kavramını ve bu kavramın öğretim teknolojisi ile olan ilişkisini literatüre dayalı olarak incelemiştir.
5. Onursoy (2017) ‘Görsel kültür ve görsel okuryazarlık’ adlı makalesinde görsel kültür ve görsel okuryazarlığın ilişkisi üzerine bir inceleme yazısı hazırlamıştır.
6. Tanrıverdi ve Apak (2013) ‘Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi’ adlı makalelerinde görsel okuryazarlığın kapsamı ve bileşenlerini ele aldıkları bir çalışma hazırlamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama aracının Türkçe'ye uyarlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Resim-İş Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin, görsel okuryazarlık becerilerini ölçmek için Maria Avgerinou tarafından geliştirilmiş olan Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin uygulanmasına dayalı nicel ve nitel tekniklerin kullanıldığı bir çalışmadır.

Bu çalışmada, Resim-İş Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri seçilen sorular üzerinden incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Resim-İş Öğretmenliği eğitimi veren yükseköğretim programlarının güzel sanatlar eğitimi bölümüne bağlı Resim-İş Öğretmenliği programı 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir, tabakalı amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma gruplarından birini oluşturan Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin katılımcıları 26 kişiden oluşmaktadır. Diğer seçilmiş çalışma grubu olan Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin katılımcıları 33 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir, tabakalı amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yapılan literatür taramaları sonucunda görsel okuryazarlık becerisini ölçmek için geliştirilen tarama araçlarının çoğunun, kişinin beyanına dayalı, beceriden çok tutum ölçeği niteliğinde olduğu ve görsel okuryazarlığı ölçme konusunda yetersiz kaldığı tespit

edilmiştir. Bu nedenle doğrudan görsel okuryazarlık becerisini, bu araştırmanın da amacına uygun olarak ölçmesi sebebiyle Maria Avgerinou'nun geliştirdiği 'Görsel Okuryazarlık İndeksi', veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada, çalışma gruplarına uygulanan 'Görsel Okuryazarlık İndeksi' toplamda 64 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular üç oturumda uygulanmıştır. Bu oturumları; Biyografik Veri Anketi, Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları ve Görsel Okuryazarlık Soruları oluşturmaktadır.

Birinci oturumunda Biyografik Veri Anketi uygulanmıştır. Biyografik Veri Anketi dört sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan bir tanesi cinsiyet dağılımına yönelik hazırlanmış olup diğer üç soru katılımcının beyanına dayalı değerlendirme sorularıdır.

İkinci oturumda Görsel Okuryazarlık Slayt soruları uygulanmıştır. Bu oturumda öğrencilerden; verilen kâğıtlardaki soruları, slaytlarda fotoğraf ve resimlemelerle gösterilen süreçlere dayalı olarak tanımlama şeklinde cevaplamaları istenmiştir. Belirli slayt soruları, verilen uygulama yönergesine uygun olarak iki kere gösterilmiş, bunların haricindekiler ise yine yönergeye uygun olarak belirli bir zaman aralığında gösterilmiştir.

Üçüncü ve son oturumda Görsel Okuryazarlık Soruları uygulanmıştır. Bu sorular kapsadığı görsel okuryazarlık becerisine göre kendi içinde altı gruba ayrılmıştır. Bunlar;

1. *Görsel Elemanların Bilgisi Soruları:* Bu grup dokuz sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların temel görsel formları, renk kavrayışlarını, ışık gölge algılarını, boş alanları ve görsel boyutta harekete yönelik algılarını saptamak için hazırlanmış, evet- hayır şeklinde olan iki seçenekli sorulardır.
2. *İşaret ve Sembollerin Bilgisi Soruları:* Bu grup sekiz sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların, işaret ve sembollerin anlamları ve kullanımı hakkında sahip olduğu bilgiyi temel düzeyde ölçmek için hazırlanmış, cevapları katılıyorum- katılmıyorum şeklinde olan iki seçenekli sorulardır.
3. *Görselleri Anlama ve Gruplama Soruları:* Bu grup on bir sorudan oluşmaktadır. Bu kategoride katılımcılardan verilen görselleri yorumlamaları ve özelliklerine göre gruplamaları istenmiştir.
4. *İşaret ve Sembollerin Tanımlanması:* Bu grup altı sorudan oluşmaktadır. İşaret ve sembolün tanımları verilmiş ve katılımcılardan bu tanımlara göre kendilerine verilen kâğıtlarda yer alan görsellerin işaret mi yoksa sembol mü olduğunun cevaplanması istenmiştir.

5. *Görsellerin Okunması ve Yorumlanması*: Bu grup yedi sorudan oluşmaktadır. Bu kategoride kurgusal anlatıyı iletecek şekilde düzenlenmiş beden dili dizisinden oluşan resimlemelerin doğru yorumlanması istenmiştir. Bununla birlikte grafik analizi, soyut-somut sıralamasını içeren sorular da bulunmaktadır.
6. *Bilişsel Strateji Sorusu*: Bu grup, bir temel soru altında altı talimat cümlesinden oluşmaktadır. Katılımcılardan bir eylemin aşamalarını anlatan altı talimat cümlesini sırasıyla görselleştirmeleri istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Türkçe'ye Uyarlanması

Veri toplama aracı İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanmış ve daha sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Hambleton ve Patsula (1999) ölçek uyarlama sürecinin adımlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- Ölçeğin yeni dile çevrilmesi ve uyarlanması
- Uyarlanmış ölçeğin gözden geçirilmesi gerekli düzenlemelerin yapılması
- Ölçek maddelerinin ve ölçeğin tamamının güvenilirliğini kontrol etmek için uygulamalar yapılması
- Ölçeğin orijinal hali ve hedef dile uyarlanmış formundan elde edilen puanlar arasında ilişki kurmak (s.1).

Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin Türkçeye uyarlanması için aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin bu tezin çalışma grubunda kullanılabilmesi için Maria Avgerinou ile iletişim kurularak, formun Türkçe uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Avgerinou, çalışmanın yapıldığı bölüme davet edilmiş ve indeksin İngilizce versiyonunun kullanılmasına ilişkin bir eğitim çalışması yapılmıştır. Ardından indeksin Türkçe'ye çeviri süreci başlamıştır. Formun kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çevirisi, alan bilgisi ve İngilizce yeterliliği bulunan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan çeviri ile ilgili, alan bilgisi ve İngilizce yeterliliği bulunan üç uzman kişiden (Güzel Sanatlar Eğitimi alanında doktora derecesi olan iki öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında bir öğretim üyesi) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak çeviride bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra Türkçe'ye çevrilmiş formun bir

İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'ye geri çevirisi yapılmış ve her iki çeviri arasındaki farklılıklar gözden geçirilerek çeviri işlemi tamamlanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar, bir ay arayla içlerinde görsel sanatlar eğitimi alanında uzman kişilerin de bulunduğu İngilizce okuyup anlayabilen 13 kişi (görsel sanatlar öğretmeni olup aynı zamanda yüksek lisans ve doktora öğrenciliği devam eden kişiler ve sanat eğitimi alanındaki öğretim elemanları) tarafından incelenerek cevaplanmıştır. Ardından aynı kişilere ait Türkçe ve İngilizce formların uyumu incelenmiş ve katılımcıların formlarındaki cevapların tutarlılık yüzdelerinin %89 ile %93 arasında değiştiği tespit edilmiş, toplamda ise Türkçe ve İngilizce formlar arasında % 90 uyum bulunmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması işlemi için Görsel Okuryazarlık İndeksi'ni geliştiren Maria Avgerinou ile görüşülmüş, uygulama izni alınmış, indeksin Türkçe'ye uyarlama süreci belirlenen yönergeler doğrultusunda tamamlanmış ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Resim-İş Öğretmenliği lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanması sağlanmıştır.

Görsel Okuryazarlık İndeksi ön çalışma olarak, lisans düzeyinde görsel sanatlar eğitimi alan ancak tezin çalışma grubunda yer almayan, 20 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 2d3 ve 2e3 kodlu sorularda anlaşılamayan yerler olduğu tespit edilmiş ve sorulara gerekli açıklamalar eklenerek problem giderilmiştir.

Üç oturumdan oluşan Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin uygulanması; ilk oturum 10 dakika, ikinci oturum 40 dakika, üçüncü ve son oturum 40 dakika olmak üzere toplam 90 dakika sürmüştür.

Verilerin toplanmasından önce sınıf düzeni öğrenciler için uygun hale getirilmiştir. Her oturumun soru kâğıtları ayrı ayrı dağıtılmıştır. Bir sonraki oturuma geçmek için öğrencilerin tamamının hazır olması beklenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada hem nicel hem nitel veriler kullanılmıştır. Nicel verileri elde etmek için SPSS Statistics 17.0 paket programından yararlanılmıştır.

Nicel veriler, Görsel Okuryazarlık İndeksi'ne verilen doğru ve yanlış cevaplar doğrultusunda toplanmıştır. Verilerin analizinde, soruların türüne göre, doğru ve yanlış cevap sayıları belirlenmiştir. Buna göre ortaya çıkan sonuçlar soru bazında başarılı ya da

başarısız olarak değerlendirilmiş, görselleştirme istenen sorularda yorumlamar yapılmış ve çalışma grupları arasında bu sonuçlar doğrultusunda nitel karşılaştırmalar yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular çalışma grubuna uygulanan Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin üç oturumunu temsil eden başlıklar altında sunulmuştur.

4.1 Biyografik Veri Anketi

Ölçme uygulamasına başlamadan önce uygulanan biyografik veri anketinin bulguları verilmiştir. Bu bölümde öğrencilere ilgi alanları hakkında sorular sorulmuş ve fikirleri görselleştirme yeteneklerine göre kendilerini değerlendirmeleri (kötü, biraz iyi, iyi, çok iyi) istenmiştir.

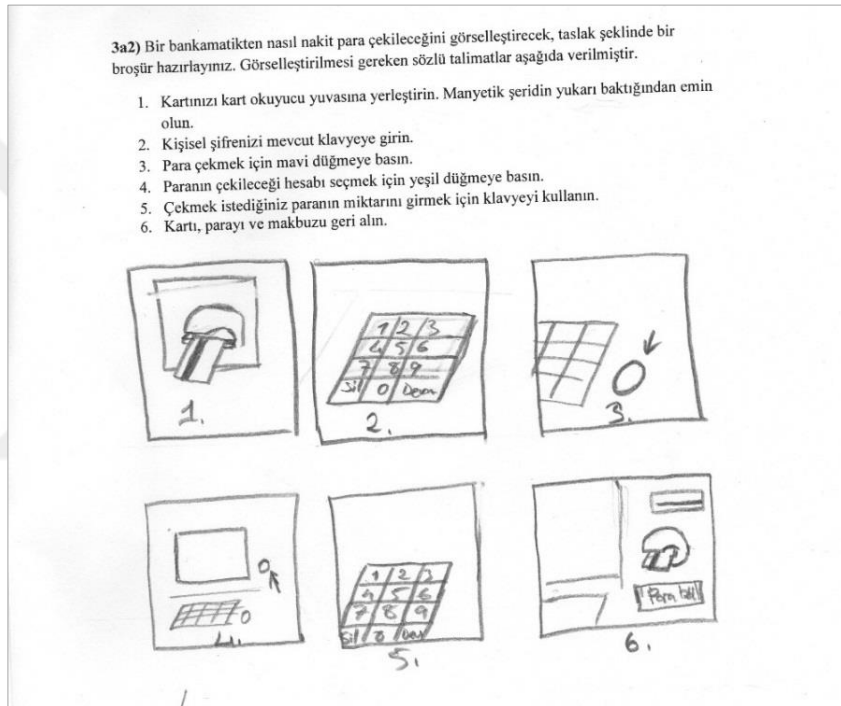
Tablo 1'de Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine ait biyografik veriler görülmektedir.

Tablo 1. *Resim-İş Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Biyografik Verileri*

1. sınıf lisans öğrencileri	f	%
erkek	5	19.2
kadın	21	80.2
toplam	26	100,0
İlgi alanlarıyla ilgili dergi aboneliği sorusu	f	%
evet	2	7.7
hayır	24	92.3
toplam	26	100.0
İlgi alanlarıyla ilgili organizasyon üyeliği sorusu	f	%
evet	5	19.2
hayır	21	80.2
toplam	26	100.0
Fikirleri görselleştirme yeteneği sorusu	f	%
kötü	1	3.8
biraz iyi	7	26.9
iyi	16	61.5
çok iyi	2	7.7
toplam	26	100.0

Biyografik verilere göre fikri görselleştirme yeteneğini 1. sınıfların %3.8'i kötü %7.7'si iyi olarak tanımlamıştır. Fikri görselleştirme yeteneğini 'çok iyi' olarak tanımlayan katılımcıların görsel okuryazarlık testleri incelendiğinde kendilerini 'çok iyi' olarak tanımlamalarına rağmen Görsellerin Okunması ve Yorumlanması ile Bilişsel Strateji kategorilerinde başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Fikri görselleştirme yeteneğini 'çok iyi' olarak tanımlayan Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisinin (RİÖ,1.S) fikri görselleştirme becerisi gerektiren Bilişsel Strateji kategorisinde yaptığı görselleştirmeler Şekil 9'daki gibidir.



Şekil 9. Bilişsel Strateji sorusu (RİÖ,1.S)

Şekil 9'a baktığımızda bir temel soru altında verilen altı talimat cümlesinin görselleştirilmesinde eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle hareket içeren talimatların görselleştirilmesinde eksiklikler vardır. İkinci talimat olan 'kişisel şifrenizi mevcut klavyeye girin' maddesinin uygulandığı iki nolu kutucuğa baktığımızda öğrencinin sadece klavyeyi görselleştirdiği ve şifrenin girilmesi sürecini temsil edecek bir figür kullanmadığı tespit edilmiştir. Aynı eksiklik beş nolu kutucukta da gözlenmiştir. Beşinci talimat olan 'Çekmek istediğiniz paranın miktarını girmek için klavyeyi kullanın' maddesinin gerektirdiği 'klavyenin kullanılması' hareketini yansıtacak bir figür kullanılmadığı tespit edilmiştir. Katılımcının Bilişsel Strateji sorusu için yaptığı

görselleştirme, soruda verilen talimatları tam olarak yerine getirmede için başarılı olarak kabul edilemez.

Tablo 2’de Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine ait biyografik veriler görülmektedir.

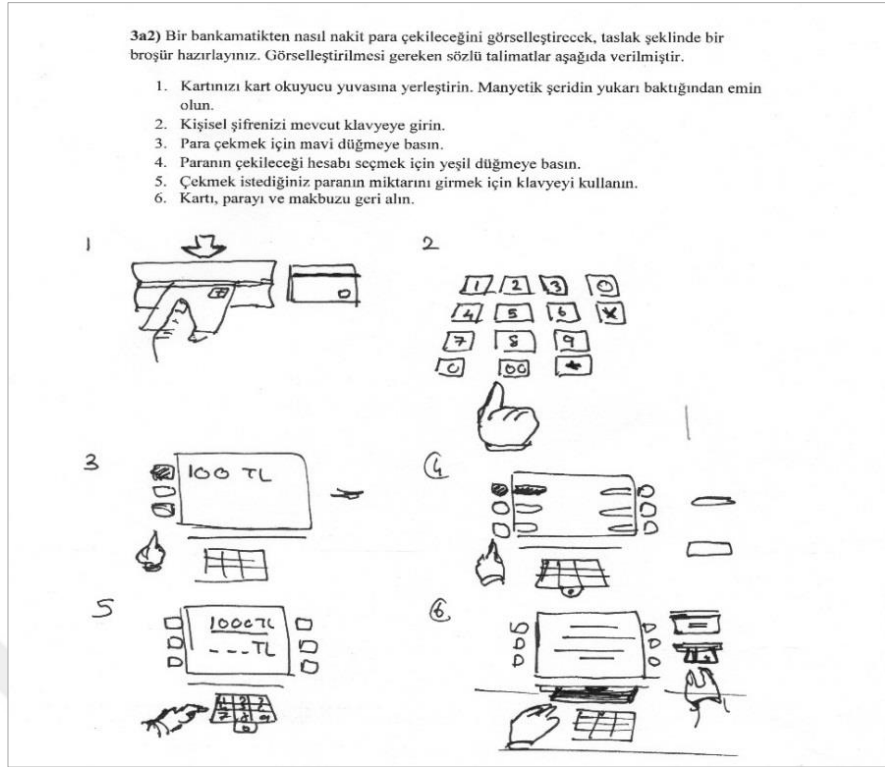
Tablo 2.

Resim-İş Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Biyografik Verileri

4. sınıf lisans öğrencileri	f	%
erkek	11	33.3
kadın	22	66.7
toplam	33	100.0
İlgi alanlarıyla ilgili dergi aboneliği sorusu	f	%
evet	4	12.1
hayır	29	87.9
toplam	33	100.0
İlgi alanlarıyla ilgili organizasyon üyeliği sorusu	f	%
evet	8	24.2
hayır	25	75.8
toplam	33	100.0
Fikirleri görselleştirme yeteneği sorusu	f	%
kötü	-	-
biraz iyi	4	12.1
iyi	24	72.7
çok iyi	5	15.2
toplam	33	100.0

Tablo 2’de verilen sonuçlara göre 4. sınıflarda fikri görselleştirme yeteneğini ‘çok iyi’ olarak tanımlayanlar sınıfın % 15.2’sini oluşturmaktadır.

Tablo 2’de fikri görselleştirme yeteneğini ‘çok iyi’ olarak tanımlayan Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisinin (RİÖ,4.S) fikri görselleştirme yeteneği gerektiren Bilişsel Strateji kategorisinde yaptığı görselleştirmeler Şekil 10’daki gibidir.



Şekil 10. Bilişsel Strateji sorusu (RİÖ,4.S)

Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisinin Şekil 10’da gösterilen ve fikirleri görselleştirme yeteneği gerektiren Bilişsel Strateji sorusunda yaptığı görselleştirme, katılımcı her talimatı eksiksiz yerine getirdiği için başarılı kabul edilir. Talimatlarda istenen hareket ‘el’ figürü ile ifade edilmiştir. ‘El’ figürü her talimata uygun olarak süreci temsil edecek şekilde yerleştirilmiştir.

4.2. Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları

4.2.1. Zihinsel Beceriler

Uygulamanın bu bölümünde öğrencilerden önce soruları okumaları istenmiş ardından slaytlar sorunun türüne göre iki defa gösterilmiştir. Uygulamada verilen cevaplar doğru-yanlış olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular yorumlanırken 1. ve 4. sınıfların ortak olarak başarısız oldukları sorular tespit edilmiş ve bu sorular üzerinden betimsel yorumlamalar yapılmıştır. Sorular Zihinsel Beceriler (ZB) kategorisinde değerlendirilmiştir. Slayt sorularının ‘Zihinsel Beceriler’ bölümünde on sekiz soru bulunmaktadır. Tablo 3 ve Tablo 4’de Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf (RİÖ,1.S) ve

Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf (RİÖ,4.S) öğrencilerinin bu sorulara verdiği doğru ve yanlış cevapların sınıf düzeyinde dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.

Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları (RİÖ, 1.S)

Kategori: ZB 1. Sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
Slayt 1	13	13
Slayt 2. O1	16	10
Slayt 2. O2	0	26
Slayt 3	22	4
Slayt 4. 1	20	6
Slayt 4. 2	24	2
Slayt 4. 3	24	2
Slayt 4. 4	0	26
Slayt 4. 5	18	8
Slayt 4. 6	18	8
Slayt 4. 7	3	23
Slayt 4. 8	6	20
Slayt 4. 9	16	10
Slayt 5	26	0
Slayt 6	8	18
Slayt 9	11	15
Slayt 10	10	13
Slayt 11	9	17

Tablo 4.

Görsel Okuryazarlık Slayt Soruları (RİÖ, 4.S)

Kategori: ZB 4. Sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
Slayt 1	8	25
Slayt 2. O1	21	12
Slayt 2. O2	2	31
Slayt 3	32	1
Slayt 4. 1	28	5
Slayt 4. 2	27	6
Slayt 4. 3	31	2
Slayt 4. 4	9	24
Slayt 4. 5	31	2
Slayt 4. 6	24	9
Slayt 4. 7	0	33
Slayt 4. 8	15	18
Slayt 4. 9	28	5
Slayt 5	33	0
Slayt 6	19	14
Slayt 9	10	23
Slayt 10	14	19
Slayt 11	18	15

Tablo 3 ve Tablo 4'e göre 1. ve 4. sınıfların başarısız oldukları ortak sorular Slayt 2.O2 (Slayt 2 Obje 2), Slayt 4.4 (Slayt 4'ün 4. Alt sorusu), Slayt 4.7 (Slayt 4'ün 7. Alt sorusu) kodlu sorulardır.

Slayt 2.O2 kodlu soruda öğrencilerden alışılmadık bir açıdan fotoğrafı çekilmiş sıradan bir nesneyi tanımaları ve adlandırmaları istenmiştir. S2.O2 kodlu soruda 1. sınıflar %100 (26 yanlış) oranında başarısız olurken 4. sınıf öğrencileri yine aynı soruda %93.9 (31 yanlış) oranında başarısız olmuşlardır. Doğru cevabın 'kupa/bardak kulpu' olduğu bu soruya 1. ve 4. sınıfların verdikleri yanlış cevaplar ağırlıklı olarak 'cam şişe'

olmanın yanı sıra farklı tanımlamalar da söz konusudur: ‘mavi kumaş içerisinde cam şişe’, ‘araba’, ‘kelebeğin kanatları’, ‘su damlası’.

Slayt 2.O2 kodlu soru ve soruya ait görsel Şekil 11 ve Şekil 12’de verilmiştir.

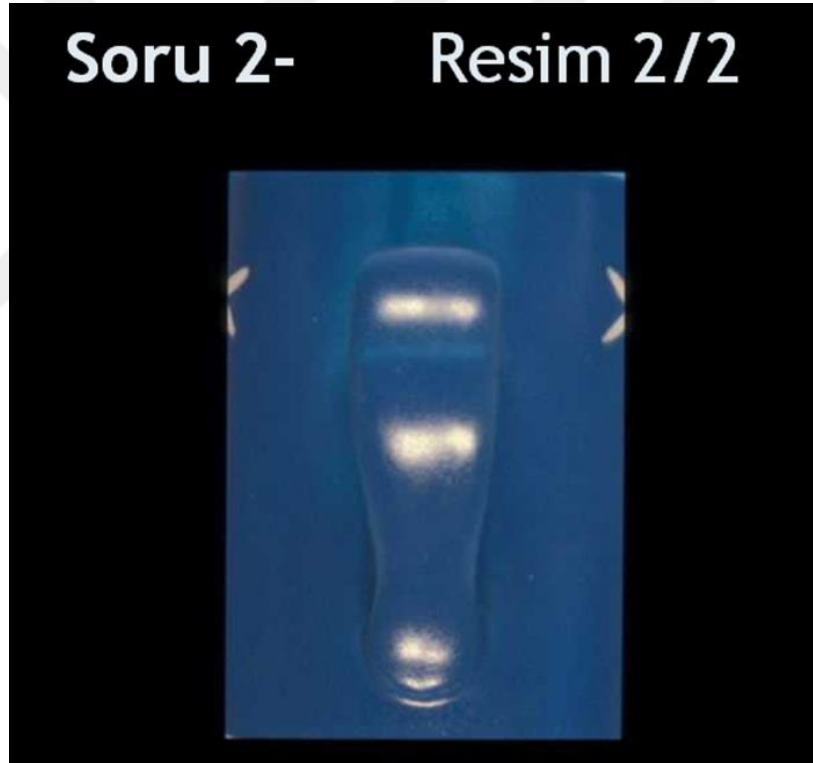
- 2) Slaytta alışılmadık bir açıdan gösterilen iki nesne göreceksiniz. Bu nesneleri tanımlayabilir misiniz? (Lütfen cevabınızı aşağıda verilen satırlara yazınız).

2/a7
a&b

Obj 1:.....

Obj 2:.....

Şekil 11. Slayt 2 kodlu soru

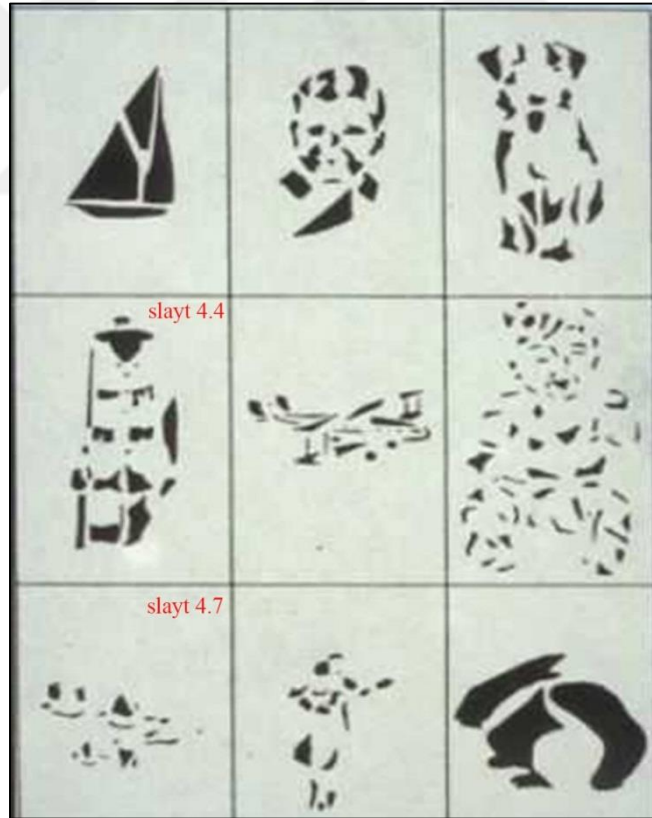


Şekil 12. Slayt 2.O2 kodlu sorunun görseli (kupa/bardak kulpu)

Slayt 4.4 kodlu soru 1. ve 4. sınıfların başarısız oldukları bir diğer ortak sorudur. Slayt 4.4 kodlu soruda 1. sınıfların %100'ü (26 yanlış) başarısız olurken 4. Sınıfların %72.7'si (24 yanlış) başarısız olmuştur. Slayt 4.4 için doğru cevap 'asker' olarak belirlenmiştir. Slayt 4.4 için verilen yanlış cevaplardan birkaçı 1. sınıflar için: 'Kule', 'koltuk', 'kardan adam', 'sandalye', 'robot', 'portre'; 4. sınıflar için: 'Tren', 'çaydanlık', 'dört katlı pasta', 'kadın', 'çocuk', 'soba-semaver' şeklinde olmuştur.

Slayt 4.7 kodlu soru 1. ve 4. sınıfların başarısız olduğu bir diğer ortak soru olarak belirlenmiştir. Slayt 4.7 kodlu soruda 1. sınıfların %88.4'ü (23 yanlış) 4. sınıfların %100'ü (33 yanlış) başarısız olmuştur. Slayt 4.7 için doğru cevap 'uçan kazlar' olarak belirlenmiştir. Slayt 4.7 için verilen yanlış cevaplardan birkaçı 1. sınıflar için: 'Kertenkele', 'çim', 'suya düşmüş obje' ; 4. sınıflar için: 'Kaplumbağa', 'oyuncak legolar', 'koşan adam' şeklinde olmuştur.

Slayt 4.7 kodlu soruya ait görsel Şekil 13'de verilmiştir.



Şekil 13. Slayt 4 Kodlu sorunun görseli

4.3. Görsel Okuryazarlık Soruları

Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin üçüncü aşamasını Görsel Okuryazarlık Soruları oluşturmaktadır. Bu aşamadaki İndeks soruları karma stildedir. İçerisinde işaret ve sembollerin bilgisini ölçmeye yönelik tanımlama soruları, grafik analizi soruları, soyut - somut sıralaması ve açık uçlu yorum ve görselleştirme soruları bulunmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar değerlendirilirken altı farklı gruplama yapılmıştır. Bunlar: *Görsel Elemanların Bilgisi* (GEB), *İşaret ve Sembollerin Bilgisi* (İSB), *Görselleri Anlama ve Gruplama* (GAG), *İşaret ve Sembollerin Tanımlanması* (İST), *Görsellerin Okunması ve Yorumlanması* (GOY), *Bilişsel Strateji* (BS) olarak sıralanmıştır.

4.3.1. Görsel Elemanların Bilgisi

Görsel Okuryazarlık Soruları'nın ilk grubunu oluşturan Görsel Elemanlar Bilgisi soruları Resim-İş Öğretmenliği bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin temel görsel formları, renk kavrayışlarını, ışık-gölge algılarını, boş alanları ve görsel boyutta harekete yönelik algılarını saptamak için hazırlanmış sorulardır.

Tablo 5 ve Tablo 6'da Görsel Elemanların Bilgisine yönelik sorulan sorulara verilen doğru ve yanlış cevaplar görülmektedir

Tablo 5.
Görsel Elemanların Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)

Kategori: GEB 1. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
1a1.	19	7
1a2.	25	1
1a3.	25	1
1a4.	23	3
1a5.	19	7
1a6.	19	7
1a7.	15	11
1a8.	22	4
1a9.	26	0

Tablo 6.
Görsel Elemanların Bilgisi Soruları Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)

Kategori: GEB 4. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
1a1.	26	7
1a2.	30	3
1a3.	32	1
1a4.	33	0
1a5.	21	12
1a6.	26	7
1a7.	16	17
1a8.	30	3
1a9.	33	0

Bu bölümde iki sınıfın da başarısız oldukları ortak sorunun 1a7 kodlu soru olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1. sınıflar % 42.3 (11 yanlış) oranında başarısız olurken 4. sınıflar %51.5 (17 yanlış) oranında başarısız olmuşlardır. 1a7 kodlu soru Şekil 14’de verilmiştir.

1a7.  Bu şeklin algılanmasının öncelikli olarak ışık kullanımına dayalı olduğuna katılıyor musunuz? (Lütfen onay işareti (✓) ile işaretleyin)

evet ☐ hayır ☐

Şekil 14. 1a7 Kodlu soru (GEB)

4.3.2. İşaret ve Sembollerin Bilgisi

Tablo 7 ve Tablo 8’de Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf (RİÖ,1.S) ve Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf (RİÖ,4.S) öğrencilerinin İşaret ve Sembollerin Bilgisi kategorisinde verdikleri doğru ve yanlış cevaplar verilmiştir.

Tablo 7.
İşaret ve Sembollerin Bilgisi Soruları Sınıflara
Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)

Kategori: İSB 1. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
1b1.	23	3
1b2.	21	5
1b3.	20	6
1b4.	25	1
1b5.	26	0
1b6.	25	1
1b7.a	23	3
1a7.b	23	3

Tablo 8.
İşaret ve Sembollerin Bilgisi Soruları Sınıflara
Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)

Kategori: İSB 4. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
1b1.	31	2
1b2.	29	4
1b3.	27	6
1b4.	33	0
1b5.	32	1
1b6.	32	1
1b7.a	31	2
1b7.b	30	3

Görsel okuryazarlık sorularının ikinci grubunu oluşturan İşaret ve Sembollerin Bilgisi sorularında Resim-İş Öğretmenliği programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden, verilen

işaret ve sembollerin ne anlama geldiğinin bilinmesi istenmiştir. Buna göre öğrencilerin işaret ve sembollerin kullanımı ve anlamları hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduğu temel düzeyde ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bölümde, iki sınıfında gösterdikleri başarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde iki sınıfın da başarısız oldukları ortak sorunun 1b3 kodlu soru olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1b3 kodlu soruda 1. sınıfların %23.07'si (6 yanlış) başarısız olurken 4. sınıfların %18.18'i (6 yanlış) başarısız olmuştur.

1b3 kodlu soru copyright (telif hakkı) işaretinin ne anlama geldiğini sormaktadır. Sorulan işaretin popülerliği ve uluslararası kabul gören bir anlama geldiği göz önüne alındığında Resim-İş Öğretmenliği programında grafik tasarım üzerine temel düzeyde ders aldığı bilinen 1. ve 4. sınıfların bu soruda başarısız olmaları görsel sanatlar alanına yönelik kazanılması gereken bir beceri olan işaret ve sembollerin bilgisi konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. 1b3 kodlu soru Şekil 15'de verilmiştir.

1b3.		Sol yandaki şekil neyi temsil eder? (Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyin)
		telif hakkı ☐
		yetki ☐
		sahiplik ☐
		diğer ☐ ise lütfen açıklayınız

Şekil 15. 1b3 Kodlu soru (İSB)

4.3.3. Görselleri Anlama ve Gruplama

Görsel okuryazarlık sorularının üçüncü grubunu oluşturan Görselleri Anlama ve Gruplama sorularında, Resim-İş Öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden, verilen görselleri yorumlamaları ve özelliklerine göre gruplamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin görselleri doğru olarak yorumlayıp yorumlamadıklarının anlaşılması ve ayırıcı özelliklerini tespit ederek gruplama yapabilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 9 ve Tablo 10'da görselleri anlama ve gruplama kategorisinde sorulan sorulara verilen doğru ve yanlış cevapların sınıf düzeyinde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde 1. ve 4. sınıfların başarısız oldukları ortak soru 2a4 kodlu sorunun alt soruları olan 2a4.2 ve 2a4.1 kodlu sorular olarak tespit edilmiştir.

2a4.2 kodlu soruda Resim-İş Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencilerinin %92.3'ü (24 yanlış) başarısız olmuştur. Görseldeki bedensel ifadeye uygun doğru duygusal durumun saptanmasını amaçlayan bu soruda doğru cevap 'kafası karışmak' olarak belirlenmiştir. 2a4.2 kodlu soruya 1. sınıfların verdikleri yanlış cevaplardan birkaçı: 'Fikir sahipliği', 'gurur', 'acaba bu muydu?' şeklindedir.

2a4.1 kodlu soruda Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin %72.7'si (24 yanlış) başarısız olmuştur. Görseldeki bedensel ifadeye uygun doğru duygusal durumun saptanmasını amaçlayan bu soruda doğru cevap 'Şaşkın' olarak belirlenmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanlış cevaplardan birkaçı: 'Kararsızlık', 'fikri yok'... olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9.
Görselleri Anlama ve Gruplama Soruları, Sınıflara
Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)

Kategori: GAG 1. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
2a1.	21	5
2a2.	24	2
2a3.	22	4
2a4. 1	7	19
2a4. 2	2	24
2a4. 3	20	6
2a4. 4	15	11
2a4. 5	9	17
2a5. grup 1	19	7
2a5. grup 2	16	10
2a5. grup 3	13	13

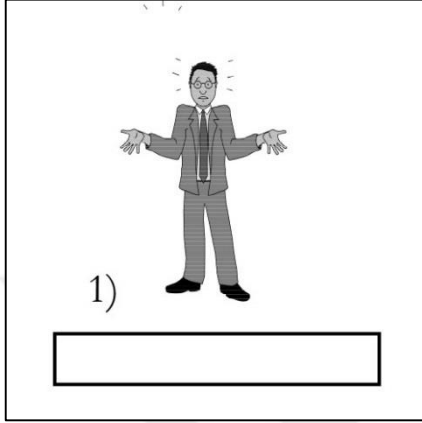
Tablo 10.
Görselleri Anlama ve Gruplama Soruları, Sınıflara
Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)

Kategori: GAG 4. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
2a1.	29	4
2a2.	29	4
2a3.	29	4
2a4. 1	9	24
2a4. 2	16	17
2a4. 3	31	2
2a4. 4	22	11
2a4. 5	10	23
2a5. grup 1	25	8
2a5. grup 2	17	16
2a5. grup 3	16	17

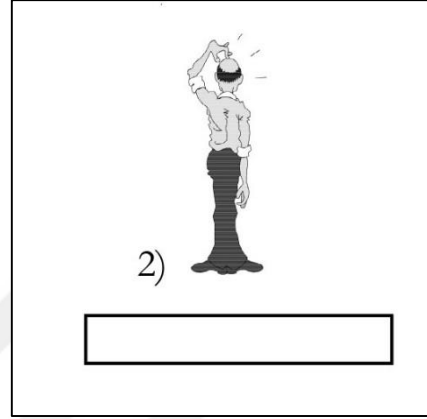
Bu kategoride 2a4.1 ve 2a4.2 kodlu sorulara verilen yanlış cevaplar incelendiğinde katılımcıların soruda vurgulanan 'bedensel ifadeye uygun doğru duygusal

durum cümselinde yer alan *duygu* kelimesi ile *düşünce* arasındaki farkı bilmedikleri sonucuna varılmıştır. Çünkü 1. ve 4. sınıflar görseldeki bedensel ifadeye uygun doğru *duygusal* durumu saptamak yerine *düşünce* başlığı altında değerlendirilebilecek cevaplar vermişlerdir.

2a4.1 ve 2a4.2 kodlu sorular Şekil 16 ve Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 16. 2a4.1 Kodlu sorunun görseli (GAG)



Şekil 17. 2a4.2 Kodlu sorunun görseli (GAG)

4.3.4. İşaret ve Sembollerin Tanımlanması

Tablo 11 ve Tablo 12’de ‘İşaret ve Sembollerin Tanımlanması’ kategorisinde sorulan sorulara verilen doğru ve yanlış cevapların sınıf düzeyinde dağılımları verilmiştir.

Görsel okuryazarlık sorularının dördüncü grubunu oluşturan İşaretlerin ve Sembollerin Tanımlanması sorusu, bir temel soru altında altı alt sorudan oluşmaktadır. Soruda işaret ve sembolün tanımı verilmiş ve öğrencilerden, verilen görsellerin tanıma göre işaret mi sembol mü olduğunun tespit edilmesi istenmiştir. Bu kategoride amaç öğrencinin işaret ve sembol arasındaki farkı ne düzeyde bildiğini ölçmektir.

Tablo 11 ve Tablo 12’yi incelediğimizde iki grubun da başarısız oldukları ortak sorunun 2c8 kodlu soru olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11.

*İşaretlerin ve Sembollerin Tanımlanması Soruları,
Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı
(RİÖ, 1.S)*

Kategori: İST 1. sınıf lisans öğrencileri
katılımcı sayısı: 26

Soru kodları	Doğru	Yanlış
2c2.	26	0
2c4.	21	5
2c5.	26	0
2c6.	23	3
2c7.	26	0
2c8.	18	8

Tablo 12.

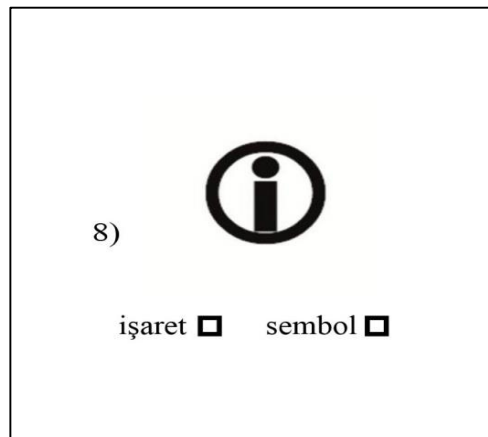
*İşaretlerin ve Sembollerin Tanımlanması Soruları,
Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı
(RİÖ, 4.S)*

Kategori: İST 4. sınıf lisans öğrencileri
katılımcı sayısı: 33

Soru kodları	Doğru	Yanlış
2c2.	31	2
2c4.	24	9
2c5.	31	2
2c6.	27	6
2c7.	33	0
2c8.	16	17

2c8 kodlu soruda Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin %30.7'si (8 yanlış) başarısız olurken 4. sınıfların %51.5'i (17 yanlış) başarısız olmuştur. 2c8 kodlu soru için doğru cevap 'işaret' olarak belirlenmiştir.

İki grubun da başarısız oldukları 2c8 kodlu soru İngilizce 'bilgi' anlamına gelen 'information' kelimesinden yola çıkılarak tasarlanmıştır. 'Information' kelimesinin İ'si bir daire içinde bilgi merkezi/danışmayı işaret etmesi amacıyla kullanılmıştır. Information işareti; havaalanlarında, alışveriş merkezlerinde, mobil telefonlarda ve bilgisayarlarda sıklıkla karşılaşılan bir işarettir. İki grubun da bilgisayar ve mobil telefon kullanımı oldukça yüksek olan bir kuşağa dâhil olmalarına rağmen yanlış sayısının fazla olduğunu söyleyebiliriz. 2c8 kodlu sorunun görseli Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. 2c8 Kodlu sorunun görseli (İST)

4.3.5. Görsellerin Okunması ve Yorumlanması

Görsel okuryazarlık sorularının beşinci grubunu oluşturan Görsellerin Okunması ve Yorumlanması kategorisini; figürler ile verilmiş hikâyeleri yazılı olarak tamamlamak, grafik analizi yapmak, soyut-somut sıralaması yapmak gibi sorular oluşturmaktadır.

Tablo 13 ve Tablo 14’de Görsellerin Okunması ve Yorumlanması kategorisinde sorulan sorulara verilen doğru ve yanlış cevapların sınıf düzeyinde dağılımları verilmiştir.

Tablo 13.

Görsellerin Okunması ve Yorumlanması Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)

Kategori: GOY 1. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
2d2.	3	23
2d3.grf1	12	14
2d3.grf2	10	16
2d3.grf3	12	14
2e1.	11	15
2e2.	13	13
2e3.	3	23

Tablo 14.

Görsellerin Okunması ve Yorumlanması Soruları, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)

Kategori: GOY 4. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
2d2.	2	31
2d3.grf1	24	9
2d3.grf2	16	17
2d3.grf3	24	9
2e1.	4	29
2e2.	17	16
2e3.	4	29

İki sınıfın da tabloları incelendiğinde başarısız oldukları ortak soru 2d2 kodlu soru olarak tespit edilmiştir.

2d2 kodlu soruda Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin %88.4’ü (23 yanlış) başarısız olurken 4. sınıfların %93.9’u (31 yanlış) başarısız olmuştur.

2d2 kodlu soruda, kurgusal anlatımı iletecek şekilde düzenlenmiş beden dili dizisinden oluşan resimlemeler görülmektedir. Öğrencilerden bu kurgusal anlatımın neyi ifade ettiğinin kısa bir yazılı ifadesi istenmiştir. Avgerinou, bu kurgusal anlatı için verilecek doğru cevabı ‘Hoşlanmadığı akrabasıyla karşılaşmamak için evden kaçan çocuk’ olarak belirlemiştir. Bu nedenle Avgerinou, verilen cevapların ‘akrabaya’ yakın anlamlar içermedikçe (aile dostu gibi) doğru olarak kabul edilemeyeceğini kendi

hazırladığı cevap anahtarında belirtmiştir. Bu soruda ölçülen beceri ‘Gözlem yapabilme-Görsel Tümevarım’ (critical viewing- visual reasoning) olarak belirlenmiştir.

Şekil 19’da 2d2 kodlu sorunun tamamının ve detay görüntüsünün verildiği iki görsel yer almaktadır. Soruya verilen yanlış cevaplar incelenmiş ve ortak noktalar tespit edilmiştir. Görsellerin detaylarını görebilme görsel okuryazarlığın önemli boyutlarından biridir. Ancak verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin dokuz farklı görüntüden oluşan süreci ayrıntılı incelemedikleri anlaşılmıştır. Detay görselde yer alan ‘ünlem’ işareti öğrenciler tarafından yeterince incelenmediği için fark edilmemiş ve bu nedenle hikâyedeki çocuğun neden aniden oyunu bırakıp kaçtığı doğru cevaplanmamıştır. İki grubun öğrencilerinin de, verilen görselde belirli noktalara baktıktan sonra hemen cevap vermeye geçtikleri, görseldeki detayları yeterince incelemedikleri sonucuna varılmıştır.

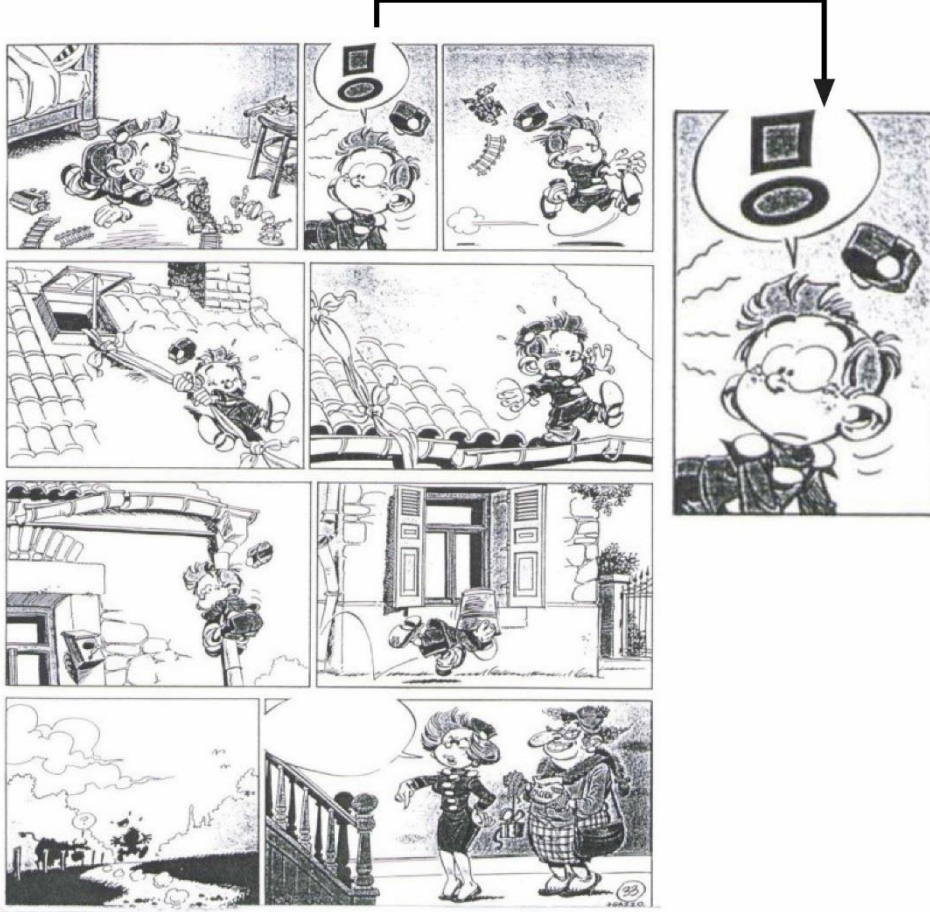
Şekil 20’de 1. sınıf katılımcısının verdiği cevap incelendiğinde, ‘Oyuncakları ile oynayan çocuğun aklına bir şey gelmesi sonucu panik oluyor’ yorumu, katılımcının sürecin ikinci karesinde verilen ünlem işaretini ve çocuğun bir ses duyduğu bilgisini veren ses dalgası çizgilerini iyi incelemediğini göstermektedir. Çünkü görseldeki çocuğu harekete geçiren ‘aklına bir şey gelmesi’ değil duyduğu sestir. Bu eksik görme, çocuğun neden birden harekete geçtiğini de gösteren ve son karede yer alan, elinde hediyelerle bekleyen kadının ve el işaretiyle çocuğu aşağı çağırdığını gösteren diğer figürün süreçle ilgisini kuramamasına neden olmuştur.

2d2 kodlu soruya verilen yanlış cevaplar genel olarak incelendiğinde ikinci karedeki ünlem işaretinin yanlış yorumlanması 1. ve 4. sınıflar için ortak problem olarak tespit edilmiştir. Ünlem işareti kişide bir fikrin oluştuğunu açıklayan bir işaret değildir. Genel olarak ‘akla bir şey gelmesi’ ya da ‘fikir’ durumu ampul işareti ile gösterilmektedir. Bu nedenle çocuk figürünün başının üstünde bulunan konuşma balonunun içindeki ünlem işareti ‘çocuğun aklına bir şey gelmesi’ olarak yorumlanamaz. Ancak verilen cevaplar incelendiğinde her iki sınıfın da sürecin başında gösterilen hareketliliğin sebebini ‘çocuğun aklına bir şey gelmesi’ olarak yorumladığı tespit edilmiştir.

2d2 kodlu soru Şekil 19’da verilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları Şekil 20, Şekil 21, Şekil 22 ve Şekil 23’de verilmiştir.

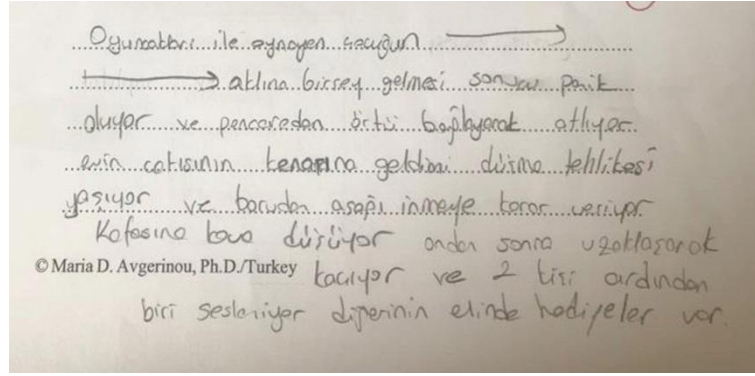
Katılımcı Numarası

2d2) Lütfen aşağıda verilen kurgusal bir anlatıyı iletecek şekilde düzenlenmiş beden dili dizisinden oluşan resimlemeleri **görsel olarak okuyun** ve aşağıdaki satırlara hikâyenin kısa bir sözel ifadesini yazın.

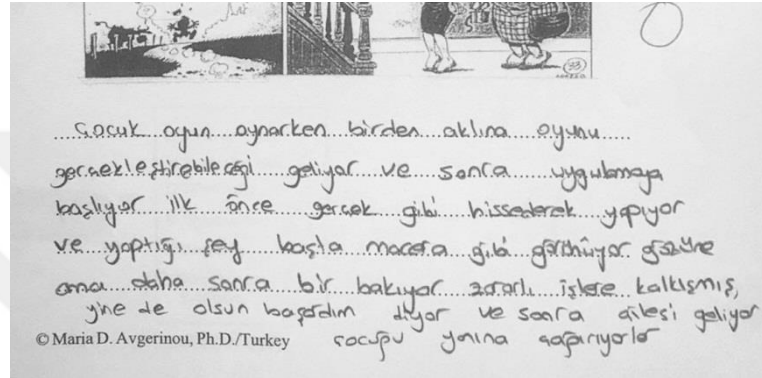


© Maria D. Avgerinou, Ph.D./Turkey

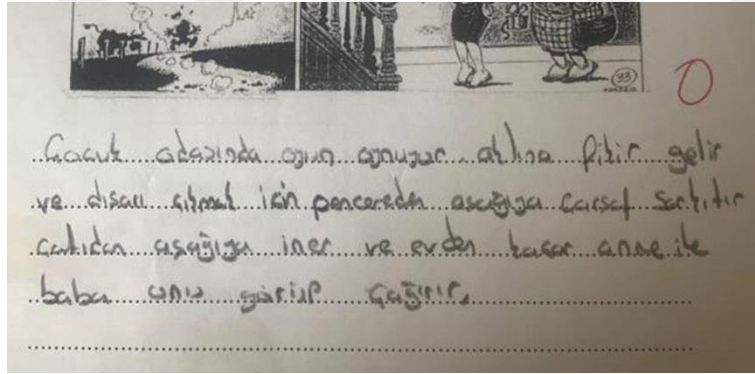
Şekil 19. 2d2 Kodlu sorunun görseli (GOY)



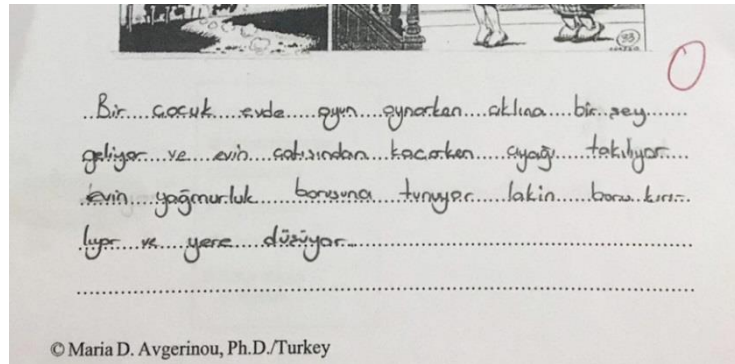
Şekil 20. 2d2 RİÖ,1.S (GOY)



Şekil 21. 2d2 RİÖ,1.S (GOY)



Şekil 22. 2d2 RİÖ,4.S (GOY)



Şekil 23. 2d2 RİÖ,4.S (GOY)

4.3.6. Bilişsel Strateji

Görsel okuryazarlık sorularının altıncı ve son grubunu oluşturan Bilişsel Strateji kategorisinde bir soru yer almaktadır. 3a2 kodlu bu soruda öğrencilerden verilen talimatları görselleştirmeleri istenmektedir. Bu kategoride Avgerinou tarafından ölçülmek istenen beceri ‘görsel düşünme becerisi’ (visual thinking) olarak belirtilmiştir. Amacı çizim becerisini değil, görsel düşünme becerisini ölçmek olan bu soruda dikkat edilmesi gereken nokta katılımcıların verilen talimatları sürece uygun olarak görselleştirmeleridir. Tablo 15 ve Tablo 16’da gösterilen yanlış cevap sayıları boş bırakılan soruları temsil etmektedir. Çünkü Görsel Okuryazarlık İndeksi’ni geliştiren Maria Avgerinou, hazırladığı cevap anahtarında bu kategoride boş bırakılan soruların yanlış cevap olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bilişsel Strateji kategorisinde sorulan 3a2 kodlu soruya cevap verilme oranı incelendiğinde 1. sınıflar için %38.4 (10 kişi), 4. sınıflar için %93.9 (31 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

Bu kategorinin değerlendirmesi, öğrencilerin verilen talimatları sürece uygun olarak nasıl görselleştirdiklerinin yorumlanması üzerinden yapılacaktır.

Tablo 15.
Bilişsel Strateji Sorusu, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 1.S)

Kategori: BS 1. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 26		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
3a2.	10	16

Tablo 16.
Bilişsel Strateji Sorusu, Sınıflara Göre Doğru ve Yanlış Cevap Dağılımı (RİÖ, 4.S)

Kategori: BS 4. sınıf lisans öğrencileri katılımcı sayısı: 33		
Soru kodları	Doğru	Yanlış
3a2.	31	2

3a2 kodlu soru ve 1. ve 4. sınıfların bu soruya verdikleri cevaplardan birkaçı Şekil 24, Şekil 25 ve Şekil 26’da verilmiştir.

Katılımcı Numarası

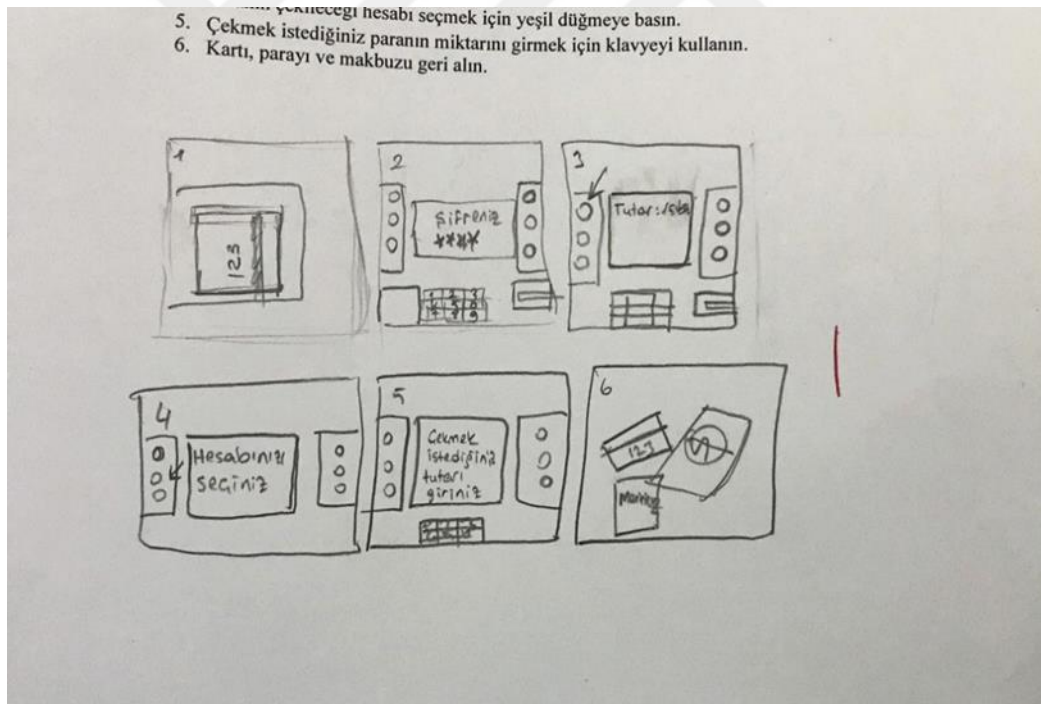
3a2) Bir bankamatikten nasıl nakit para çekileceğini görselleştirecek, taslak şeklinde bir broşür hazırlayınız. Görselleştirilmesi gereken sözlü talimatlar aşağıda verilmiştir.

1. Kartınızı kart okuyucu yuvasına yerleştirin. Manyetik şeridin yukarı baktığından emin olun.
2. Kişisel şifrenizi mevcut klavyeye girin.
3. Para çekmek için mavi düğmeye basın.
4. Paranın çekileceği hesabı seçmek için yeşil düğmeye basın.
5. Çekmek istediğiniz paranın miktarını girmek için klavyeyi kullanın.
6. Kartı, parayı ve makbuzu geri alın.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

© Maria D. Avgerinou, Ph.D./Turkey

Şekil 24. 3a2 Kodlu soru (BS)

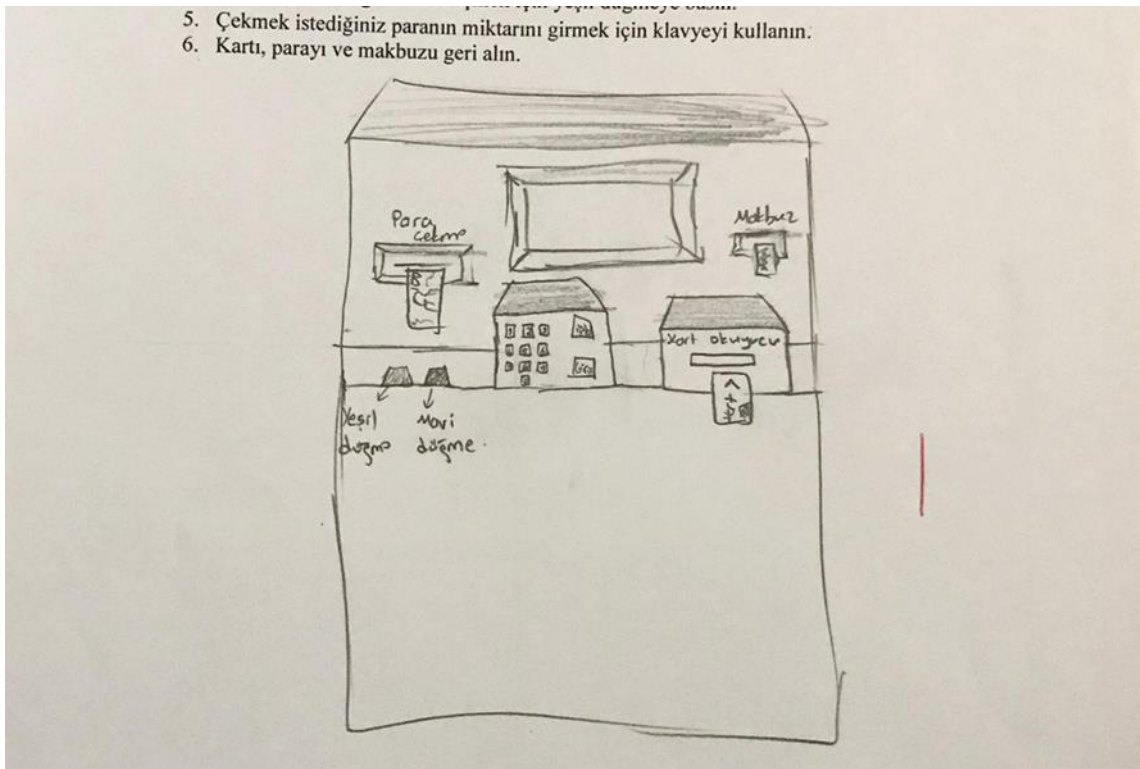


Şekil 25. 3a2 RİÖ, 1.S

Şekil 25’de Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisinin (RİÖ, 1.S) 3a2 kodlu soru için yaptığı görselleştirme yer almaktadır. Bu cevap Şekil 24’de verilen talimatlar doğrultusunda incelendiğinde, bu katılımcının süreci temsil eden maddeleri eksik resmettiği görülmektedir. Her maddede belirtilen ‘girin’, ‘basın’, ‘kullanın’ gibi hareket

ifadeleri uygun figürlerle görselleştirilmemiştir. Bunun yerine katılımcı istenen ‘hareket ifadelerini’, çizdiği bankamatik ekranı üzerinde sözcükler yazarak göstermiştir. Ancak soruda katılımcıdan ‘talimatı görselleştirmesi’ istendiği için bu çizim eksik okumaya dayalı hatalı bir görselleştirme olarak kabul edilir. Bir diğer eksik görmeye dayalı hata, birinci maddede verilen ‘kartınızı kart okuyucuya yerleştirin. Manyetik şeridin yukarı baktığından emin olun’ talimatında yer alan ‘yerleştirin’ hareketini temsil eden bir figür çizilmeden doğrudan ‘manyetik şeridi yukarı bakan’ kartın resmedilmesidir.

Bu eksik okumalar göz önüne alındığında katılımcının Bilişsel Strateji kategorisinde başarısız olduğu söylenebilir.



Şekil 26. 3a2 RİÖ, 4.S

Şekil 26’da Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisinin (RİÖ, 4.S) 3a2 kodlu soru için yaptığı görselleştirme yer almaktadır. Bu katılımcının soruda açık bir şekilde belirtilmesine rağmen süreci temsil eden maddeleri sırasıyla görselleştirmek yerine sürecin tamamını tek görselle vermeye çalıştığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı, talimatların gerektirdiği hareket ifadelerini görselleştirmemiştir. Bu cevap Şekil 24’de verilen talimatlar doğrultusunda incelendiğinde ve katılımcının sınıf düzeyi (4. sınıf) ve aldığı eğitimin süresi göz önüne alındığında 4. sınıf katılımcısının Bilişsel Strateji kategorisinde başarısız olduğu söylenebilir.

Bilişsel Strateji kategorisinde yapılan görselleştirmeler incelendiğinde yapılan hataların çoğunun her iki sınıf için de eksik okumaya dayalı olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularına yönelik tartışma ve yorum üç başlıkta sunulmuştur.

5.1. Biyografik Veri Anketine Verilen Cevaplara İlişkin Tartışma ve Yorum

Biyografik Veri Anketi'nde öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri hakkında kendilerini değerlendirdikleri sorular yer almaktadır. Kötü, biraz iyi, iyi ve çok iyi şeklinde sıralanan değerlendirmede 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre alanlarında daha yetkin oldukları varsayıldığında, 4. sınıflarda 'çok iyi' cevabının daha fazla olması beklenirken her iki grubunda fikirleri görselleştirme yeteneklerini ağırlıklı 'iyi' olarak nitelendirme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bakılarak, görsel sanatlar alanında eğitimini tamamlamak üzere olan ve bu alanda ders vermeye hazırlanan 4. sınıf öğrencilerinin fikri görselleştirme konusunda 1. sınıf düzeyinde bir özgüvene sahip olduklarını söyleyebiliriz.

5.2. Slayt Sorularına Verilen Cevaplara İlişkin Tartışma ve Yorum

Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin ikinci oturumunu Slayt Soruları oluşturmaktadır. Slayt soruları Zihinsel Beceriler kategorisinde incelenmiştir. Yansıtılan görseller üzerinden öğrencilerden birtakım çözümlemeler yapmaları istenmiştir. Bu kategoride her iki sınıfın da başarısız olduğu sorular görsel tamamlama ve tanımlamaya yönelik sorulardır. Bu soruların ölçme niteliği Avgerinou'nun oluşturduğu ölçülmek istenen yeterlilikler listesinde; Görsel Algı-tamamlama (gestalt) ve Görseli Yeniden İnşa Etme Becerisi (visual perception, visual reconstruction) olarak belirlenmiştir. Aldıkları eğitimin süresi ve düzeyi açısından 4. sınıfların görsel tamamlama ve tanımlamaya yönelik başarılarının daha yüksek olması beklenirken 1. sınıflara yakın bir başarı oranı göstermişlerdir.

5.3. Görsel Okuryazarlık Test Sorularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin üçüncü ve son oturumunu Görsel Okuryazarlık Test Soruları oluşturmaktadır. Bu sorular; Görsel Elemanların Bilgisi (GEB), İşaret ve

Sembollerin Bilgisi (İSB), Görselleri Anlama ve Gruplama (GAG), İşaret ve Sembollerin Tanımlanması (İST), Görsellerin Okunması ve Yorumlanması (GOY), Bilişsel Strateji (BS) olmak üzere altı ayrı grupta değerlendirilmiştir. Buna göre 1. sınıflar ve 4. sınıflar ilk beş kategoride birbirlerine yakın oranda başarı göstermişlerdir. Son kategori olan Bilişsel Strateji bölümünde 4. sınıflar, 1. sınıflara göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Bilişsel strateji bölümünde öğrencilerden verilen talimatları görselleştirmesi istenmektedir. Avgerinou tarafından oluşturulan ‘ölçülmek istenen beceriler’ listesinde bu bölüm için ölçülmek istenen beceri Görsel Düşünme Becerisi (visual thinking) olarak belirlenmiştir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve bu sonuca yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Görsel okuryazarlık düzeyleri arasında aldıkları eğitim açısından fark olduğu varsayılan Resim-İş Öğretmenliği programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin, görsel okuryazarlık ölçme uygulaması genel olarak değerlendirildiğinde, her iki sınıfın da görsel okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Eğitimlerini tamamlamak üzere olan ve görsel sanatlar alanında ders vermeye hazırlanan Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, K12 eğitim düzeyindeki öğrencilere görsel okuryazarlık becerisini kazandıracak donanımda bir eğitim almış olması gerekmektedir. Ancak alanlarında 1. sınıflara kıyasla daha yetkin oldukları varsayılan 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık bilgilerinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliğin nedenlerinden biri ‘görsellere ait bilginin eksikliği’, bir diğeri de ‘okuduğunu anlama konusunda yetersizlik’ olarak tespit edilmiştir. Özellikle Görsellerin Okunması ve Yorumlanması kategorisinde yer alan soru cümleleri verilen cevaplarla karşılaştırıldığında, problemin soru cümlesinin yanlış okunmasından kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Görsel Okuryazarlık İndeksi’nin ilk bölümünü oluşturan Biyografik Veri Anketi sorularında Resim-İş eğitimi lisans programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden fikirleri görselleştirme becerilerine yönelik kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Biyografik veri anketine verilen cevaplara göre her iki grubun da fikirleri görselleştirme yeteneklerini ‘kötü’, ‘biraz iyi’, ‘iyi’, ‘çok iyi’ gibi seçenekler arasından ‘iyi’ olarak ifade etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel Okuryazarlık İndeksi’nin ikinci bölümünü oluşturan slayt soruları kısmında öğrencilerden slaytlar üzerinden çözümlemeler yapmaları istenmiştir. Slayt sorularının sonuçlarına göre 1. ve 4. sınıfların görsel tanımlama ve tanımlamaya yönelik sorularda başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel Okuryazarlık İndeksi’nin üçüncü ve son bölümünü oluşturan Görsel Okuryazarlık Soruları altı kategoriden oluşmaktadır. Görsel okuryazarlık sorularına

verilen cevaplar doğrultusunda 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ilk beş kategoride birbirlerine yakın oranda başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sadece boş bırakılan sorunun yanlış olarak değerlendirildiği son kategori olan Bilişsel Strateji bölümünde 4. sınıfların 1. sınıflara oranla daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Uygulanan ölçme sorularından elde edilen doğru ve yanlış cevaplar incelendiğinde Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Resim-İş Öğretmenliğinde okuyan 4. sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitimin süresi ve içeriği açısından 1. sınıf öğrencilerine göre görsel okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken, başarı düzeylerinin yakın çıkması çalışmanın odağını oluşturan Resim-İş Öğretmenliği programında birtakım eksikliklerin olabileceğini gündeme getirmektedir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yukarıda bahsedilen eksikliklerin giderilmesi için aşağıda birtakım öneriler sunulmuştur.

- Görsel okuryazarlığın akademik açıdan ayrı bir ders alanı olduğu ve programlı bir şekilde öğretilmesi gerektiği tüm görsel sanatlar eğitimi veren üniversiteler tarafından kabul edilmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin görsel okuryazarlık alanında beceri kazanması için görsel okuryazarlığın 1. sınıftan itibaren ders programı içinde ayrı bir ders olarak okutulması önerilmektedir. Görsel sanatlar alanında eğitim gören öğrencilerin, dört yıllık lisans eğitimleri boyunca bu becerilerinin belirli zaman aralıklarıyla ölçülmesi önerilmektedir.
- Görsel okuryazarlığın kapsamının genişliği açısından, ölçülen yeterliliğin türüne göre diğer derslerle olan bağlantısının tespit edilmesi ve alanlarında daha yetkin meslek insanları mezun edilmesi açısından tespit edilen eksiklikler giderilmesi önerilmektedir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmada uygulanan indeksin çok oturumlu olmasından kaynaklanabilecek aksaklıkları önlemek ve daha kolay müdahale edebilmek için çalışma bir üniversitenin Resim-İş Öğretmenliği programında uygulanmıştır. Ölçeğin çok parçalı bir yapıya sahip olması ve slayt eşliğinde cevaplanacak soruların çok dikkatli takip edilmesi gerektiğinden dolayı Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin uygulanacağı araştırma grubunun en fazla iki gruptan oluşması önerilir.
- Bu araştırma görsel okuryazarlık adı altında ayrı bir ders almamış öğrencilere uygulanmıştır. Sadece görsel sanatlar alanında aldıkları eğitimle ne derecede görsel okuryazar oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda görsel okuryazarlık eğitimi almış ve görsel okuryazarlık eğitimi almamış iki çalışma grubuna Görsel Okuryazarlık İndeksi'nin uygulanması, aradaki farkın ve ölçme aracının yeterliliğinin tespit edilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 154 (34), 38-47
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 78-93.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*, Doktora Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’ images” era, *TechTrends*, 53(2), 29-32.
- Avgerinou, M. D. Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-288.
- Avgerinou, M. D. Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy, *Journal of Visual Literacy*, 30 (2), 2-26.
- Barton, G. (2014). *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, London: Springer Science & Business Media.
- Baştan, S. (2000). *Yeni iletişim teknolojilerine örgüt yapısı içinde uyum sorunu*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beauchamp, D. G., Braden, R. A., Baca, J. C. (1994). *Selected Readings from the 25th Annual Conference of the International Visual Literacy Association* (Report No. ISBN-0-945829-08-6) International Visual Literacy Association. (ERIC Document Reproduction Service No. – ED 370 602)
- Becer, E. (2015). *İletişim ve grafik tasarım*. 10. Baskı, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Berger, J. (2012). *Görme Biçimleri*. (18. bs.). (Y. Salman, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Bisland, B. M. L. (2007). *Visual Literacy with Picture Books: The Silk Road*, International Assembly of the National Council for the Social Studies. (ERIC Document Reproduction Service No. - ED499845)
- Braden, R. A. (1993). *Twenty-five years of visual literacy research* (Report No. ISBN-0-945829-08-6) Visual Literacy in the Digital Age: Selected Readings from the

- Annual Conference of the International Visual Literacy Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 548)
- Çalışkan, E. (2016). *İnteraktif derginin oluşumu ve basılı dergiye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Eriş, U. (2012). Sözel iletişim. Eriş, U. ve Orhon, E. N. (Ed.), *İletişim bilgisi* içinde (s. 24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Erişti, S. D., Uluysal, B., ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 48.
- Eroğlu, E. (1996). İletişim sürecinde medya-mesaj-yöntem ilişkisi ve geleneksel eğitimden uzaktan öğretim sistemlerine geçiş süreci. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,
- Feinstein, H., Hagerty, R. (1993). *Visual literacy in general education at the University of Cincinnati* (Report No. ISBN-0-945829-08-6) Visual Literacy in the Digital Age: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370572)
- Felten, P. (2008). Visual literacy, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40 (6), 60-64.
- Gombrich, E. H. (2016). *Sanatın Öyküsü*. (E. Erduran, Ö. Erduran, Ö. Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1 (1), 1-30
- Harland, R.G. (2011). The dimensions of graphic design and its spheres of influence. *Design Issues*, 27 (1), 21 - 34.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 157
- Kayhan, Z., Kuru, A. Ç. (2017). Türkiye’deki görsel iletişim tasarımı bölümlerine öğrenci alımında uygulanan sınavlar hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 19, 78
- Kaplan, E., Mifflin, J. (1996). Mind and Sight: Visual Literacy and the Archivist, *The University of Massachusetts, Archival Issues* 21 (2), 107-27
- Keş, Y. (2001). *Görsel iletişimde illüstrasyonun kullanım alanlarına kuramsal bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Kibar, P. N., Akkoyunlu, B. (2014). A New Approach to Equip Students with Visual Literacy Skills: Use of Infographics in Education, Abstract obtained from *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*, 456.
- Learning Point Associates (2007). *21st Century skills: Literacy in the digital age*. North Central Regional Technology in Education Consortium.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 31(1), 48.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pettersson R. (2007). Visual Literacy in Massage Design. *Journal of Visual Literacy*, 27 (1), 61-90
- Ramirez, R. (2000). *Rural and remote communities harnessing information and communication technology for community development*, The University of Guelph, A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The University of Guelph.
- Sanalan, A., Sülün A., Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 37-38.
- Sims, E., O’Leary, R., Cook, J., Butland, G. (2002, December). *Visual literacy: What is it and do we need it to use learning technologies*. Paper presented at meeting of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*, 8-9
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 691-705.
- Turgut, Ö. P. (2016). Tasarım tarihi eğitiminde yeni yöntem ve yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 204-211.
- Tanrıverdi, B., Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 267-293.
- Uçar, T. F. (1991). *Görsel iletişim açısından ambalaj tasarımının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- Kennedy, B. (2010). Visual Literacy: Why We Need It. Erişim tarihi: 03.09.2018
(<https://news.dartmouth.edu/news/2010/04/tedx-dartmouth-brian-kennedy-presents-visual-literacy-why-we-need-it>)
- Koytak, A. (2015) *Nasıl Görürüz?* , Erişim tarihi: 19.01.2019 (<http://gozdr.com/?p=197>)
- Stokes, S. (2001). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 12. Erişim tarihi: 03.03.2019
(https://pdfs.semanticscholar.org/0ab8/b83958021a28bb6b2ff5b7460e497d264fbc.pdf?_ga=2.106972674.1641243686.1552996902-1061428447.1552996902)



EKLER

Ek 1. Görsel Okuryazarlık İndeksi Kategorileri, Becerileri ve Soru Kodları

Ek 2: Görsel Okuryazarlığın Kullanıma Hazır Tanımları (Görsel Okuryazarlık İndeksi Kategorileri, Becerileri ve Soru Kodları)			
Kasıtlı görsel iletişim ve görsel okuryazarlık : imgeleri anlama, kullanma (yazma) ve bunun yanı sıra imgeler üzerin- den düşünme ve öğrenme gibi yetenekleri ifade eder.			
Görsel Okuryazarlık İndeksi			
Görsel Bilgi	Zihinsel Beceriler	Bilişsel Strateji	
Beceriler Görsel Sözcüklerin Bilgisi, Görsel Geleneklerin Bilgisi, Tanımların Bilgisi (İşaret/Sembol)	Ayrırt Etme (a)	Somut Kavramlar (b)	Beceriler Gözlem, Konsantrasyon, Görselleştirmek, Görsel Düşünmek
Soru Kodları 1a1-1a9, 1b1-1b6, 1b7a-1b7b	Beceriler Görselleri Ayrırt Etme (biçim, boyut, parlaklık), Görsel Tümevarım, Görsel Geleneklerin Bilgisi, Görsel Birlik, Görseli Yeniden İnşa Etme, Görsellerin Tamamlanması	Beceriler Tasarım prensipleri ve bu prensiplerin 'eleştirel bakma' aşamasında kullanımının bilgisi	Soru Kodları 3a1.a-3a1.b, 3a2
	Soru Kodları 2a1-2a9	Soru Kodları 2b	
	Tanımlanmış Kavramlar (c)	Düzenleme (d)	
	Beceriler İşaret ve Sembollerin Bilgisi, Eleştirel Bakmak	Beceriler Konsantrasyon, Gözlem, Görselleştirmek, Görsel Tümevarım, Sözel ve Görsel Birlik, Eleştirel Bakmak, Görsel Hafıza	
	Soru Kodları 2c	Soru Kodları 2d1-2d8	
	İleri Seviye Gerekli Sınıflandırmalar (e)		
	Beceriler Görsel Tümevarım, Anlamlar İnşa Etme, Sözel ve Görsel Birlik, Görsel Hafıza, Görselleştirmek		
	Soru Kodları 2e1-2e5		

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Nida Bozdik

Doğum Tarihi ve Yeri: 05.01.1993 Adana

E-mail: nidabozdik@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

2010-2014 Lisans, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü

2016-2019 Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş

Eğitimi Ana Bilim Dalı

