

T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HARİTA OKURYAZARLIĞI VE
GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSEYİN ÖZCAN GÖKTÜRK

DANIŞMAN
DOÇ. DR. FATMA TORUN

ADYAMAN, 2024

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HARİTA OKURYAZARLIĞI VE GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin Özcan GÖKTÜRK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağustos /2024, Sayfa:74

Danışman: Doç. Dr. Fatma TORUN

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülen bu araştırmanın örneklem grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçede bulunan 4 ortaokulda öğrenim gören 225 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen “Harita Okuryazarlığı Ölçeği” ve Karaçam (2020) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen veriler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu; bu düzeyin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri, günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre incelendiğinde, teknolojik araç kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; bu düzeyin cinsiyete, sınıf düzeyine ve günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Son olarak, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık; Harita okuryazarlığı; Görsel okuryazarlık; Sosyal bilgiler; Beceri eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MAP LITERACY AND VISUAL LITERACY SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Hüseyin Özcan GÖKTÜRK

Turkish and Social Studies Education Department

Adıyaman University, Graduate Education Institute, August/2024, Page:74

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma TORUN

The aim of this research is to examine the relationship between map literacy and visual literacy skills of 5th, 6th and 7th grade secondary school students. The research was conducted using a relational survey model, with a sample of 225 students studying in four secondary schools in the central district of Adıyaman province. The “Map Literacy Scale”, developed within the scope of the research, and the “Visual Literacy Scale”, developed by Karaçam (2020), were used as data collection tools. As a result of the data obtained within the scope of the problem status and sub-problems of the research, it was determined that the map literacy levels of secondary school students were high; this level did not show a significant difference according to gender and class level. When the map literacy levels of secondary school students were examined according to their use of technological tools when searching for directions, addresses or locations in daily life, a significant difference was found in favor of students who used technological tools. In addition, it was determined that the visual literacy levels of secondary school students were high; this level did not show any significant difference according to gender, class level, and the use of technological tools while searching for directions, addresses or locations in daily life. Finally, it was revealed that the relationship between secondary school students' map literacy and visual literacy skills was positive and high. Suggestions were made in line with the results of the study.

Keywords: Literacy; Map literacy; Visual literacy; Social studies; Skill teaching

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca eşine az rastladığım engin bilgi, birikim ve deneyime sahip olan, yaşadığımız pandemi ve deprem gibi sorunlara rağmen her türlü desteğini esirgemeyen, akademik katkılarının yanı sıra insani ve ahlaki erdemlerinden istifade ettiğim ve hiç şüphesiz kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum değerli Hocam Doç. Dr. Fatma TORUN'a,

Çalışmamızın analiz aşamasında desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Esra Açıkgül FIRAT ve Doç. Dr. İlhan KOYUNCU hocamıza, tezin incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bize değerli dönütlerde bulunan Prof. Dr. Yasin DOĞAN ve Doç. Dr. Hüseyin EROL'a,

Akademik kariyerimle alakalı aldığım tüm kararlarda beni yalnız bırakmayan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Babam Hacı Yusuf KARATOSUN'a, en büyük manevi değerim olan ablam Sevda Nurcan ÖLEZ'e, son olarak çalışmamızın veri toplama aşamasında bize katkı sağlayan okul müdürleri, öğretmen arkadaşlarımız ve öğrencilerimize sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamı 2016 yılında kanser tedavisi esnasında vefat eden Annem Gülseren KARATOSUN' a ithaf ediyorum.

Hüseyin Özcan GÖKTÜRK

Adıyaman-2024

12/08/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Hüseyin Özcan GÖKTÜRK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1.GİRİŞ.....	1
2.ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU, AMACI VE ÖNEMİ.....	2
2.1. Problem Durumu.....	2
2.2. Alt Problemler.....	4
2.3. Araştırmanın Amacı.....	4
2.4. Araştırmanın Önemi.....	4
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
2.6. Varsayımlar.....	6
2.7. Tanımlar.....	6
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
3.1. Okuryazarlık: Toplumların Gelişmesinde Temel Bir Güç Okuryazarlık Becerisi.....	8
3.1.1. Okuryazarlık becerisi.....	8
3.1.2.Okuryazarlığın tarihsel gelişimi.....	9
3.1.3. Eğitimde okuryazarlık.....	10
3.1.4. Sosyal bilgiler ve okuryazarlık.....	11
3.2. Harita Okuryazarlığı.....	13
3.2.1. Eğitim ve harita okuryazarlığı.....	15
3.2.2. Sosyal bilgiler ve harita okuryazarlığı.....	16

3.3. Görsel Okuryazarlık.....	19
3.3.1. Eğitim ve görsel okuryazarlık.....	23
3.3.2. Sosyal bilgiler ve görsel okuryazarlık.....	26
3.4. İlgili Araştırmalar.....	27
3.4.1. Harita okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar.....	28
3.4.2. Görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalar.....	32
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	36
4.1. Araştırmanın Modeli.....	36
4.2. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi.....	36
4.3. Veri Toplama Araçları.....	37
4.3.1. Harita okuryazarlığı ölçeği.....	38
4.3.1.1. Harita okuryazarlığı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları.....	40
4.3.2. Görsel okuryazarlık ölçeği.....	48
4.4. Verilerin Analizi.....	49
5. BULGULAR VE YORUM.....	51
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
5.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	54
5.3.2. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular.....	55
5.3.3. Günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	56
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
6.TARTIŞMA.....	61
7.SONUÇ VE ÖNERİLER	67
7.1. Sonuç.....	67
7.2. Öneriler.....	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ilişkili okuryazarlıklar ve öğrenme alanları (2018).....	12
Tablo 3.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan okuryazarlık becerileri (2024).....	13
Tablo 4.1. Katılımcılar ait demografik bilgiler.....	37
Tablo 4.2. Ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri.....	40
Tablo 4.3. Maddelerin faktör yük değerleri.....	43
Tablo 4.4. Faktör analizinden sonra ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri.....	44
Tablo 4.5. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa değerleri.....	45
Tablo 4.6. Alt boyutlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları.....	46
Tablo 4.7. Ölçeğin uyum indeksleri.....	47
Tablo 4.8. Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin basıklık çarpıklık değerleri.....	49
Tablo 5.1. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	51
Tablo 5.2. Ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	53
Tablo 5.3. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre T-Testi sonuçları.....	54
Tablo 5.4. Ortaokul öğrencilerinin harita ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları.....	55

Tablo 5.5.	Ortaokul öğrencilerinin harita ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları.....	56
Tablo 5.6.	Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin teknolojik araç kullanma değişkenine göre T-Testi sonuçları.....	56
Tablo 5.7.	Ortaokul öğrencilerinin yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	57
Tablo 5.8.	Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan pearson momentler çarpım korelasyonu testi sonuçları.....	58
Tablo 5.9.	Ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan pearson momentler çarpım korelasyonu testi sonuçları.....	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3.1. Görsel okuryazarlığın temel kavramları.....	21
Şekil 4.1. Faktör çizgi grafiği.....	42
Şekil 4.2. Path diyagramı.....	48



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
q	: Madde Ayırt Edicilik İndeksi
f	: Frekans
F	: Varyans Analizine İlişkin Parametre
N	: Toplam Öğrenci/ Soru/ Örnek Sayısı
p	: Anlamlılık Testine İlişkin Olasılık Değeri
r	: Korelasyon Katsayısı
Post-Hoc.	: Çoklu Karşılaştırma
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin Katsayısı
ANOVA	: Varyans Analizi
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
VB	: Benzer Durumları Belirtmek İçin ve Benzeri Anlamındaki Kısaltma
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

1.GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu andan itibaren önce kendini daha sonra çevresini anlama ve algılamaya ihtiyacı duyar. Çünkü varlığını sürdürebilmesi kendini ve çevresini tanımasıyla mümkündür. Bu süreçte eğitimin önemi büyüktür. Bu noktada eğitim insanın varoluş çabasının bir ürünü olarak karşımıza çıkar. Tay (2005) eğitimi insanoğlunun davranışlarında kasıtlı ve istendik değişiklik yapma süreci olarak açıklamıştır. Tarih boyunca insanlık sürekli bir şeyleri anlama ve anlamlandırma sürecinde hep eğitimin çizdiği yolda ilerlemek zorunda kalmıştır. İlk eğitimini aileden alır, daha sonra okul hayatına başlar ve eğitim süreci kişinin ihtiyacı ve program dahilinde devam eder (Yıldız ve Özdemir, 2019). Eğitim öğretim sürecinde devletler belirli politikalar dahilinde öğrenme yaklaşımlarını esas alarak öğrenme hayatımızı şekillendirir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar ülkelerin kültür, gelenek, görenek ve ihtiyaçları baz alınarak uygulanır. Günümüzde artık sadece okumak ve yazmak önemini yitirmiş, okuduğunu anlamak ve anladığını yorumlamak gibi beceriler öğrencinin bilgiyi edinmesi için kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknoloji ve bilim çağı olarak adlandırdığımız bu dönemde bilgiyi sadece gereksinimler bazında değil toplumsal gelişimi sağlama noktasında da önemli bir adım olarak edinmek gerekir. Dolayısıyla bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Sarı, 2021). Bu becerilerin başında okuryazarlık becerisi gelmektedir. Bu bakımdan okuryazarlık günümüzde büyük öneme sahiptir. Nitekim öğretim programları okuryazarlık becerilerini farklı boyutlarda ele almış ve tüm sınıf düzeylerine farklı bir çerçevede sunmuştur. Bu derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi. Değişen toplumsal yapı içerisinde etkin bir öğrenme faaliyeti için gerekli bilgi, beceri ve değerler sosyal bilgiler dersi kapsamında sunulmaktadır (Koç, 2016). Sosyal Bilgiler dersinin kazandırmayı hedeflediği beceriler arasında harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerisi gelmektedir. Bu iki beceri sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında farklı dönemlerde yerini almış ve birlikte sunulmamıştır. Görsel imgelerin ve konum analizinin büyük önem taşıdığı günümüzde her iki becerinin bir arada sunulması hiç şüphesiz bilgiyi daha kalıcı hale getirecek ve öğrencilerin bu sürece daha etkin rol oynamasını sağlayacaktır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU, AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili kısımlar yer almaktadır.

2.1. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler özünde insanı ve toplumu bulunduğu çevre ile ilişkisini inceleyen bilim dalıdır. İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecekteki bağlarının incelendiği, toplu öğretim yaklaşımıyla tasarlanmış bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). Pedagojik olarak Sosyal Bilgiler, sosyal bilimleri kaynaştıran bir disiplin olarak karşımıza çıkar. Birçok disiplini içerisinde barındıran sosyal bilgiler bunun yanı sıra bireylere gerekli olan okuryazarlık becerilerini de kazandırmayı hedefler (Güneş, 1997).

Öğretim sürecinde bireylere herhangi bir konuda kabiliyet kazandırılmasına beceri denir. Sosyal bilgiler dersinde bireylerin üst düzey düşünme yeteneği kazanması amacıyla belli başlı beceriler bulunmaktadır (Çiftçi ve Akça, 2019). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere problem çözme, karar verme, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, mekân ve zamanı algılama, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği anlama ve sosyal katılım gibi çeşitli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Çelikkaya, 2011). Mekânı algılama ve harita okuryazarlığı ile ilgili terimler genel olarak coğrafi beceriler içerisinde yer almıştır. Bu beceriler; gözlem, harita, tablo, grafik, diyagram hazırlama, yorumlama, değişim ve sürekliliği algılama, zamanı algılama gibi terimlerle entegre edilerek verilmiştir (MEB, 2005). Bu süreçte 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı farklı beceri ve kazanımlarla hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler çalışma alanına süreç içerisinde bazı değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Tüm disiplinlerde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretim programları da güncellenerek bazı kazanım ve beceriler yeni programa dahil edilmiştir. 2005 Sosyal bilgiler öğretim programında bulunmayan veya dönemin ihtiyaçlarını karşılama noktasında eksik bulunan beceri ve kazanımlar 2018 programına dahil edilmiştir. Programların zaman içinde değişim ve gelişimlere bağlı olarak mevcut anın ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmesi yeni programların hazırlanmasını gerekli kılmıştır (Koçoğlu ve Aydın, 2017). Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin değişim ve sürekliliğe dair bakış açılarını oluşturabilmeleri ve geliştirebilmeleri için öğretim süreçlerinin özenle planlanıp

uygulanması gerekmektedir. Mekânı algılama, çevreyi tanıma ve görsel imgeleri anlamlandırma noktasında sosyal bilgiler dersi öğretim programları, bilgiyi beceriye dönüştürme sürecinde bireye daima yol göstermiştir. Nitekim farklı kazanım ve becerileri bir arada bulunduran sosyal bilgiler 2024 programı ile birlikte kendini güncelleyerek yeni becerileri bünyesine almıştır. Yeni eğitim ve öğretim programlarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması büyük önem arz eder. Bu nedenle geleceğe yönelik adımlar atmak programların nihai amacı olmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda bireylerin çevreyi algılama, yön tayin etme, çevreyi tanıma gibi kazanımları içerisinde bulunduran harita okuryazarlığı becerisi 2018 sosyal bilgiler programına dahil edilmiştir. Coğrafya eğitim alanı içerisinde sunulan harita okuryazarlığı bireylerin görsel imge ve şekilleri algılama, yorumlama ve analiz etme süreçlerini kontrol ederek daha kalıcı bilgiyi sağlamaktadır (Görmez, 2018). 2018 programında doğrudan yer alan harita okuryazarlığı becerisi 2024 programında harita okuma becerisi olarak yer almıştır.

Değişim ve sürekliliğin öğrenciler tarafından algılanabilmesine/geliştirilebilmesine yönelik görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlığı becerilerinin bir arada öğretim sürecine dahil edilmesi sürecin daha etkin ilerlemesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. 2024 programında görsel okuryazarlık doğrudan yerini almış olsa da bireylerin zihinsel gelişim sürecinde sosyal bilgilerin ve içerdiği becerilerin önemli bir paya sahip olduğu bilinmektedir. Bu beceriler bireyin sosyal bilgilerin özel amaçlarında bahsedilen kazanımlara sahip olarak toplum içinde daha etkin bir role sahip olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla harita okuryazarlığı ile görsel okuryazarlık becerilerinin programda bir arada sunulması bireylerin ileriki yaşamlarında onlara yol gösterecek ve zihinsel gelişim sürecini hızlandıracaktır. Bu çalışma doğrultusunda hazırlanan harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçekleri de her iki becerinin bir arada olması gerektiğini destekler niteliktedir. Alan yazını incelendiğinde, yapılan çalışmaların her birinin görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlık becerilerini ayrı ayrı ele aldığı görülmektedir. Ancak, bu iki becerinin birlikte sunulması, öğrencilerin haritalar ve görsellerle ilgili kazanımlarını artıracaktır. Her programın öğrenciler üzerinde farklı amaçları olsa dahi nihai amaç bireylerin toplumsal gelişime ayak uydurabilmeleri ve yetkin birer birey olmaları yönünde olmalıdır.

Bu durumdan hareketle hazırlanan bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık beceri

düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından durumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

2.2. Alt Problemler

Araştırmanın amacı ve problem durumu kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre harita okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
- 2.Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre görsel okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
- 3.Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre harita okuryazarlık ve görsel okuryazarlık becerileri
 - a. cinsiyete,
 - b. sınıf düzeyine,
 - c. günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4.Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

2.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir.

2.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi öğrencilere birçok beceriyi kazandırmayı amaçlar. Dersin içeriğini oluşturan öğretim programlarını da bu amaçlara hizmet edecek şekilde düzenler. Ortaokul düzeyinde olan bireylerin zihinsel gelişimini artırmak ve süreci daha etkin kılmak adına birçok beceriyi bünyesinde barındırır. Bu becerilerden bazıları görsel şekilleri anlamlandırma ve mekân algılama becerisidir. Bu becerileri kazandırma noktasında görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlığı kazanımını sürece dahil eder. Bu bağlamda, okullarda kullanılan görsel materyaller ve kitaplardaki görsellerin bireylerin görselleri kavrayıp analiz edebilmesine uygun şekilde hazırlanması büyük önem taşır. Böylece, derslerde

verilen mesajları anlayan öğrenciler, bu bilgileri günlük yaşamlarına entegre edebilir ve karşılaştıkları görseller daha anlamlı hale gelir (Demirkaya, Çetin ve Tokcan, 2004).

Görsel okuryazarlık 2024 öğretim programında yerini alırken harita okuryazarlığı ise 2018 programında yer almıştır. Dolayısıyla her ikisi de öğrencilere mekân algılama, çevreyi tanıma, yön bulma gibi birçok beceriyi kazandırma anlamında önemlidir (Can ve Demirkaya, 2023). Öğrenci başarısı için kaynak oluşturucuların ve öğretmenlerin öğrencilerin görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlık becerisi düzeylerini fark etmelerine; kendilerini iyileştirme, geliştirme, çağın gerektirdiği donanımları edinme, öğrenciye gerekli ortamı sağlama vb. durumlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerden yola çıkarak, görsel okuryazarlık eğitimi ile öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması, eğitim-öğretimde kullanılan her türlü materyalin ve öğretim biçimlerinin bu yönde hazırlanması, ders işleniş yaklaşımlarının tekrar gözden geçirilmesi bakımından önemlidir. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilere görsel okuryazarlık becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim sayesinde öğrenciler, görsellerden gerekli bilgileri çıkarma, reklam amaçlı görsellerin etkileme stratejilerini analiz etme, etkili görsel sunum yapma, harita okuryazarlığı, estetik düzen oluşturma, mekân analizi ve coğrafi konum belirleme gibi günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri birçok konuda bilgi ve beceri edinmiş olacaklardır (İşler, 2002). Bu çalışmanın, öğrencilerin görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlık düzeylerinin birbirini olumlu yönde etkileyebileceğini ve mekân algılama, yer yön bulma ve coğrafi konum belirleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırma sürecinde geliştirilen harita okuryazarlığı ölçeği ile öğrencilerin hangi düzeyde bu becerilere sahip oldukları tespit edilerek bu becerileri geliştirmek adına yapılacak olan çalışmaların neler olacağı konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarına yönelik kazandırılacak beceriler, bireyin gelecekteki yaşamında yol gösterici olacak ve zihinsel gelişim sürecini hızlandıracaktır. Her programın öğrenciler üzerinde farklı amaçları olsa dahi nihai amaç bireylerin toplumsal gelişime ayak uydurabilmeleri ve yetkin birer birey olmaları yönünde olmalıdır.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Adıyaman merkez ilçede bulunan dört devlet ortaokulu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, örneklem grubunda yer alan 5, 6. ve 7. sınıfta eğitim gören 225 öğrenci ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmanın verileri, kullanılan ölçeklerin kapsamı ile sınırlıdır.

2.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel okuryazarlık ve harita okuryazarlığı ölçek formundaki soruları samimi ve isteğe bağlı bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarına verilen yanıtların ortaokul öğrencilerinin niteliklerini taşıdığı varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, herhangi bir müdahale olmadan veri toplama araçlarına yanıt verdikleri varsayılmıştır.

2.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler Dersi: Bireylerin sosyal, fiziksel çevresiyle iletişim kurmalarını sağlayan ve geçmişle geleceği arasında bağlantı kurmasına yardımcı olan toplu öğretim yöntemine göre hazırlanmış bir derstir (MEB, 2005).

Beceri: Bir etkinliği sürekli bir şekilde belli bir yetkinlikle yapabilmektir (Parker, 2001).

Okuryazarlık: Kişinin kendi duygu, düşünce ve isteklerini konuşarak ve yazarak doğru bir şekilde ifade etmesi, başkalarının bilgilerini dinleyerek ve okuyarak doğru bir şekilde anlaması ve bütün bunları yaparken kendi bilgi ve becerilerini sosyal ve kültürel alanda kullanması anlamında kullanılmaktadır (Aşıcı, 2009).

Görsel Okuryazarlık: Görsel öğeleri anlama, yorumlama, analiz etme, ifade etme ve oluşturma becerisidir (İşler, 2002).

Harita: Harita yeryüzünün belli bir bölümünün veya tamamını kuşbakışı görüntüsünü belli bir ölçek doğrultusunda küçülterek bir düzleme aktarılmasıdır. Harita tüm insanların üzerinde anlaştığı varsayılan ortak bir dünya algısının indirgenmiş grafik tasarımıdır (Duman ve Girgin, 2011).

Harita Okuryazarlığı: Günlük hayatta haritaları kullanma ve anlama yeteneği, bilgi edinme, anlama, uygulama, sentezleme ve değerlendirme gibi kategorilerden oluşan bir beceri türüdür (Clarke, 2003).

Öğrenme Çıktısı: Bir eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin elde etmeleri beklenen bilgi, beceri ve tutumları tanımlayan ifadelerdir. Eğitim programlarının hedeflerini somutlaştırır ve öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirmeye yardımcı olur.



3.KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Okuryazarlık: Toplumların Gelişmesinde Temel Bir Güç Okuryazarlık Becerisi

3.1.1. Okuryazarlık becerisi

İnsanlar hayata gözlerini açtığı günden itibaren çevresini gözlemlemeye ve deneyimlemeye başlar. Bu süreçte bireyin yaşadığı toplum, aldığı eğitim, kullandığı teknoloji, yaşam boyu öğrendiği bilgi ve beceriler bireyin gelişimi için büyük öneme sahiptir. İlk olarak ailede başlayan bu süreç daha sonra okul hayatı ile devam eder ve yaşam boyu süregelir (Önal, 2010). Çocukluk dönemini iyi bir gözlemci olarak tamamlayan birey okul dönemine geldiğinde birbirinden farklı içeriğe sahip dersler sayesinde kendini çok yönlü bir zihinsel gelişim süreci içerisinde bulur (Öztürk, 2007). Birey bu süreçte edindiği kazanımlar neticesinde kendini geliştirme imkânı bulur (Demirkaya, Çetin ve Tokcan, 2004). Bireyler toplumun sunduğu imkanlar ve kısıtlamalar doğrultusunda gelişirken toplumda bireylerin ihtiyaçları ve eylemleri doğrultusunda gelişir.

21. yüzyılda toplumların gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan bilim ve eğitim alanında birtakım gelişmeler ön plana çıkmıştır. Bilim ve eğitimdeki bu gelişmelerin hızlı ve sürekli olması bireylerin yeni beceriler kazanması ve kazanmış olduğu becerileri içinde yaşadığı döneme göre güncellenebilmesi oldukça önemlidir. Bu becerilerin en önemlilerinden biri de okuryazarlık becerisidir. 21. yüzyılda okuryazarlık becerisine sahip olmak ilerlemenin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Modern toplumların gelişiminde ve bireylerin hayat kalitesinde büyük bir role sahip olan okuryazarlık kavramı insan hayatını önemli bir ölçüde etkilemektedir. Bu dönüşüm toplumun normlarını ve çağın gerektirdiği insan özelliklerini de beraberinde değiştirmektedir (Altun, 2005). Okuryazarlık kavramı önceki dönemlerde sadece okuma ve yazma olarak nitelendirilirken zamanla çemberini genişletmiş, içerisinde okuma yazma etkinliklerini de barındıran çok yönlü bir beceri haline almıştır. Başka bir açıdan, okuryazarlık etkileşim aracı olarak işlev görür ve toplumdaki bilgi, beceri ve normları anlamada kullanılan etkili bir araçtır (Hamilton, 2000).

Okuryazarlık bireylerin sosyal hayatta yaşam kalitesini arttıran temel bir beceridir. Okuryazar bireyler bilgiye daha kolay erişebilir ve bilgiyi değerlendirme noktasında günlük hayatta etkin bir şekilde kullanılabilir (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016). İlköğretimde okuma ve yazma becerisinin öğrenilmesi ile okuryazarlık kavramının temeli atılmış ve erken çocukluk döneminde bu kavram farklı boyutlarda beceriye dönüştürülmüştür (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Aile ortamında ebeveynler tarafından sunulan imkanlar okuryazarlık becerisini kazanma sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Ev iklimi içerisinde, erken dönemde sağlanan okumaya yönelik destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım çocukların gelecekte sahip olacakları okuryazarlık yeterlikleri üzerinde hiç şüphesiz olumlu bir etki bırakacaktır. Nitekim alan yazındaki kuramsal ve uygulamalı birçok çalışma ile eğitimin bu şekilde desteklenmesi daha etkili bir öğrenmeyi sağlayacaktır (Gül, 2007).

Geçmiş dönemlerde temel eğitimin herhangi bir aşamasını tamamlayan bireyler, toplumda gerekli asgari okuryazarlık bilgisine sahip olup işlerini zorluk çekmeden yapabiliyor, bir yerden diğerine rahatlıkla geçebiliyor ve araç kullanabiliyordu. Fakat teknolojinin hayatımıza yön vermesi ve hayatın merkezinde yer almasıyla birlikte tüm bu bilgilerden daha fazlasına olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (İşler, 2002).

3.1.2. Okuryazarlığın tarihsel gelişimi

Okuryazarlık ile ilgili uluslararası alanda bilinen ilk tanım, 1951 yılında UNESCO'nun düzenlediği bir toplantıda Eğitim İstatistiklerini Normalleştirme Komitesi tarafından yapılmıştır. 1960 ile 1980 yılları arasında, Jack Goody, Walter Ong ve Eric Havelock gibi araştırmacıların eserlerinde okuryazarlık kavramı, daha önce sadece okuma ve anlama becerisi olarak görülen anlamının ötesine geçerek daha geniş ve farklı bir boyut kazanmıştır (Aşıcı, 2009). 1990'lı yıllardan sonra okuryazarlık becerisi, teknolojik gelişmelere, yaşam standartlarına ve değişen döneme bağlı olarak şekillenmiştir. Değişen bu süreçte okuryazarlık, kişisel değil evrensel bir boyut kazanmıştır (Güneş, 1997).

Günümüze gelindiğinde yaşam boyu eğitim amacıyla okuryazarlık kavramı daha geniş bir tanıma kavuşmuştur. Bu tanımda okuryazarlık kavramı geleneksel, güncel ve yenilikçi bir yapıya sahip olmuş ve insanların sahip olması gereken değerli bir kazanıma dönüşmüştür. Bilgi ve teknolojinin sürekli geliştiği bu dönemde birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmış ve toplumlar bu okuryazarlıkları farklı boyutlarda ele almıştır. (Watson, 2004). Toplumunu oluşturan bireylerin ortak katkıları ile sürekli yenilenen ve yeniden adlandırılan birçok okuryazarlık becerisi alan yazındaki yerini almıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte; bilgisayar okuryazarlığı, Teknoloji okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı, Sosyal okuryazarlık, Görsel okuryazarlık ve İşitsel okuryazarlık gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Kellner, 2001). Bununla birlikte; Dünya okuryazarlığı, Tarih okuryazarlığı, Bilim okuryazarlığı, Kültür okuryazarlığı, Siyaset okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, Eleştirel okuryazarlık, Yurttaşlık okuryazarlığı, Kütüphane okuryazarlığı,

Harita okuryazarlığı gibi yaklaşık 34 farklı okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır (Snaveley ve Cooper, 1997). Dünya üzerinde birçok okuryazarlık türü bulunmakla birlikte bu okuryazarlıklar gün geçtikçe zenginleşmiş ve ilköğretim programlarında yerini almıştır. Okullarda farklı öğretim programları ve kazanımlarla aktarılmaya çalışılan bu okuryazarlıklar birey ve toplumun gelişmesi için yapı taşları olmuştur (Önal, 2010).

3.1.3. Eğitimde okuryazarlık

21. yüzyılda teknoloji, bilim, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki hızlı ilerlemeler, eğitimin önemini artırmış ve onu öncelikli bir konu haline getirmiştir. Sürekli değişim ve gelişimin sürdürülebilirliği, yalnızca bu sürece uyum sağlayabilecek donanımlı bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimle ilgili önemli çalışmalar yapılmış ve önemli adımlar atılmıştır. Atılan bu adımların başında öğretim programlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gelmektedir (Gençtürk, 2009).

Öğretim programı, kısaca öğrencinin ne, neden, nasıl ve ne zaman öğreneceğini belirten bir açıklamadır. Aynı zamanda öğrenciler için faydalı ve değerli becerileri aktarmaya yarayan yasal bir eğitim aracıdır (Sarıgöz ve Özkartal, 2016). Öğretim programları eğitim ve öğretim sürecinin haritasıdır. Çünkü eğitimin hedeflediği, bu hedefin hangi içeriklerle gerçekleştirileceği ve hedeflere ulaşma düzeylerinin nasıl belirleneceği gibi hususlar öğretim programının çerçevesindedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Ayrıca öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri sistematik bir şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte eğitimin kalitesini belirleyen ve yönlendiren önemli bir unsurdur. Bu unsur bireylerin eğitimde yol haritalarını ve istedik davranışlarını net olarak ortaya koymaktadır (Bolat, 2014). Bu davranış ve becerilerin başında okuryazarlık becerisi gelmektedir. Sosyal hayatın eğitim, dinlenme, haberleşme, seyahat etme ve mesleki faaliyetleri, bireylerin okuryazarlık becerileri ile doğrudan ilişkilidir ve aynı zamanda toplumların gelişmişlik göstergelerinin önemli bir belirleyicisidir. Türkiye’de okuryazarlık terimi çok boyutlu bir beceri olması hasebiyle tüm eğitim kademelerinde verilmesi gereken bir beceri alanı olarak bilinir. Bu bilgi doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı yeni programlarda farklı okuryazarlık becerilerini gündeme getirmiş ve eğitimin birçok safhasında yeterli ve istenilen düzeyde uygulamaya koymuştur. Okuryazarlıklar farklı bir kazanım ve davranışa yönelik olduğundan hangi derslerde ne kadar sürede verilmesi gerektiği konusunda Millî Eğitim Bakanlığı birçok

çalışma yürütmüştür. Günümüzde her alanda hissedilen yenileşme ve ilerleme hareketi bilgilerin hangi şekilde üretildiğini ve ne şekilde kullanılması gerektiğini de öğretir. Bu kazanımlara sahip olabilmek için günümüz insanı iyi bir okuryazar olmak zorundadır. Çağın gereksinimlerini karşılamak ve zihinsel gelişimi sürecini daha etkili tamamlamak adına bu terimi iyi anlamak hayati öneme sahiptir. Bu doğrultuda farklı ders ve öğrenim alanlarında birçok okuryazarlık alanı bulunmaktadır (Duman ve Girgin, 2011). Bu okuryazarlık türleri içerisinde Türkçe dersi öğretim programında; Görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi beceriler yer alırken Matematik dersi öğretim programında; Finansal okuryazarlık, matematik okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri yer almıştır. Bununla birlikte Sosyal bilgiler öğretim programında ise toplamda sekiz okuryazarlık becerisi yer almıştır.

3.1.4. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlığın önemi

Sosyal bilgiler eğitimi, bireyleri hayata hazırlama, etkin bir vatandaş olma ve çeşitli okuryazarlık becerileri kazandırma açısından önemli bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. (Güleç ve Hüdavendigâr, 2020). Bununla birlikte bu disiplin bireyin sosyalleşmesi sürecinde içinde bulunulan toplumun etkin bir bireyi olmasına ve bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesine yardımcı olmaktadır. Bir temel eğitim dersi ve çalışma alanı olan sosyal bilgiler eğitimi, yaşamla ilişkili olan sosyal bilimlerin devasa birikiminin genç nesillere nasıl aktaracağı konusunda da yol gösterici olmuştur (Sever, 2015).

Sosyal bilgiler ile ilgili amaçlar ve tanımlar incelendiğinde en temel amacın bilinçli, aydın ve katılım yönü güçlü vatandaşlar yetiştirmek olduğu bilinmektedir (Görmez, 2018). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler öğretim programları incelendiğinde okuryazarlık becerilerine ilk kez 2005 programında yer verildiği, 2005 ve 2018 öğretim programlarının birçok okuryazarlık becerisini bünyesinde barındırdığı görülmektedir (Sözen ve Ada, 2018). 2005 sosyal bilgiler öğretim programında toplamda 15 beceriye yer verilirken 2018 öğretim programında beceri sayısı 27'ye çıkmış ve bunlardan 9 tanesi okuryazarlık becerisi şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 3.1. 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve ilişkili okuryazarlıklar (MEB,2018).

Öğrenme Alanı	Okuryazarlık
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Çevre okuryazarlığı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dijital okuryazarlık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Finansal okuryazarlık
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita okuryazarlığı
Etkin Vatandaşlık	Hukuk okuryazarlığı
Birey ve Toplum	Medya okuryazarlığı
Etkin Vatandaşlık	Politik okuryazarlık

2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programına çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık gibi beceriler dahil etmiştir. Programa dahil edilen beceriler, bireyin hayatının önemli bir bölümünde ona rehberlik etmesi hasebiyle dikkate değer bulunmaktadır (Yalçınkaya ve Er, 2019). Bilgi ve beceriler öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken toplumsal değerler ve ihtiyaçlar bazında bir değerlendirmeye tabii tutulur. Nitekim eğitim sisteminin amacı yetkinliklerle donatılmış beceri ve davranışlara sahip olan bireyler yetiştirmektir (Görmez, 2018).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adlı yeni programda okuryazarlık becerileri büyük oranda değişime uğramıştır. Dahil edilen okuryazarlık becerileri: Bilgi okuryazarlığı, Görsel okuryazarlık, Kültür okuryazarlığı, Sürdürülebilir okuryazarlık, Veri okuryazarlığı, Sanat okuryazarlığı, Vatandaşlık okuryazarlığıdır. Bununla birlikte Çevre okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, Harita okuryazarlığı ve Politik okuryazarlık ise yeni programdan kaldırılmıştır. Programdan kaldırılan okuryazarlık becerileri yeni programda yer alan diğer okuryazarlık türleri içerisinde daha geniş kapsamda farklı öğrenme alanları içerisinde programa dahil edilmiştir. Dahil edilen program ve öğrenme alanları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve ilişkili okuryazarlıklar (MEB,2024).

Öğrenme Alanı	Okuryazarlıklar
Birlikte Yaşamak	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık, Kültür okuryazarlığı, Vatandaşlık okuryazarlığı
Evimiz Dünya	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Kültür okuryazarlığı
Ortak Mirasımız	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel, Kültür okuryazarlığı, Veri okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Sanat okuryazarlığı
Yaşayan Demokrasimiz	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık, Kültür okuryazarlığı, Vatandaşlık okuryazarlığı
Hayatımızdaki Ekonomi	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Finansal okuryazarlık, Görsel okuryazarlık, Veri okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık

2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında okuryazarlıklar, ayrı bir başlık altında disiplinlerarası bir yapıda sunulmuştur. Ayrıca, her öğrenme alanı ile okuryazarlık becerileri doğrudan ilişkilendirilmiştir. 2024 programında her ne kadar isimler değişse de geçmiş programda yer alan birçok beceri farklı okuryazarlık çatısı altında birleştirilerek kazanıma dönüştürülmüştür. Nitekim Harita okuryazarlığı bunun güzel bir örneğidir. 2018 programında direk harita okuryazarlığı becerisi olarak verilen bu beceri 2024 sosyal bilgiler programında Evimiz Dünya öğrenme alanı kapsamında görsel okuryazarlık becerisi içerisinde verilmiştir.

3.2. Harita Okuryazarlığı

Değişim ve dönüşümün hızlı olduğu günümüzde eğitim ve öğretim alanında birtakım kavramın yanında görselliğin de ağırlığı hissedilmektedir. Günümüzde her alanda hissedilen yenileşme ve ilerleme hareketi bilgilerin hangi şekilde üretildiğini ve ne şekilde kullanılması gerektiğini de öğretir. Bu kazanımlara sahip olabilmek için günümüz insanı iyi bir okuryazar olmak zorundadır. Çağın gereksinimlerini karşılamak ve zihinsel gelişimi sürecini daha etkili tamamlamak adına bu terimi iyi anlamak hayati öneme sahiptir. Bu doğrultuda farklı ders ve öğrenim alanlarında birçok okuryazarlık alanı bulunmaktadır. Bu

okuryazarlık türleri içerisinde sosyal bilgiler öğrenimi için büyük öneme sahip olan okuryazarlık türü harita okuryazarlığıdır. Harita okuryazarlığı, gündelik yaşamla yakından ilgili birçok alanda öğrencilere önemli faydalar sağlar (Fransman, 2005). Bu faydalar arasında mekânın algılanması, analizi, kullanılması ve yorumlanması yer alır. Ayrıca, günlük hayatla başa çıkmaya ve geleceği tahmin etmeye yardımcı olur. Sanal ve gerçek, gündelik ve bilimsel dünyaları anlamayı sağlar (Çelik, 2017).

Harita, bir bölgenin kuşbakışı görünümünün belirli bir ölçek dahilinde düzlem üzerine aktarılmasıdır. Bulduğumuz mekânı daha etkili bir şekilde anlamamızı ve görselleştirmemizi sağlayan önemli bir araçtır. Ayrıca, haritalar bireylerin çevrelerini anlamalarını, buldukları konumu tespit etmelerini, istedikleri yerleri bulmalarını ve yol tarifi yapmalarını sağlar (Alpan, 2013). Harita okuryazarlığı, haritadaki renkler, semboller, işaretler ve lejant kullanılarak harita üzerinde yorum yapma, analiz etme ve değerlendirme becerisidir (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016).

Harita okuryazarlığı, haritaları günlük hayatta kullanabilme ve haritaları anlayabilme yeteneğidir (Clarke, 2003). Öğrencilerin çevrelerini daha iyi tanımalarını sağlamak için harita okuma ve harita çizme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda, derste harita kullanımı, konuları daha anlaşılır kılmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yorumlama ve çıkarım yapma yeteneklerini de artırır. Harita okuyucu bireyler, günlük yaşantılarında karşılaştıkları mekânsal sorunları daha etkili bir şekilde çözebilirler (Taş, 2008). Küçük yaşlarda okullarda alınan harita eğitimi, yaşam boyu kullanılacak önemli bir beceri kazandırır. Günlük yaşamda ve çeşitli iş alanlarında harita kullanımının yaygınlığı, bu becerilerin geliştirilmesine olan ihtiyacı da artırmıştır (Ayuldeş ve Akbaş, 2023).

Harita okuryazarlığı becerisini çeşitli araştırmacılar farklı amaçlar doğrultusunda incelemiştir. Bu incelemelerde bu becerinin harita okuryazarlığının önemine değinmiş ve programın önemli bir unsuru olduğunu saptamıştır. Koç ve Demir (2014) çalışmalarında, harita becerilerini şu şekilde tanımlamışlardır: harita okuma ve yorumlama, harita taslağı oluşturma, haritalarla işlem yapabilme ve haritaları etkin bir şekilde kullanabilme. Bununla birlikte (Rautencbach, Coetzee ve Çöltekin, 2017) bu becerileri; konum tespit etme, sembollerini tanıma, yön ve rota belirleme, ölçme ve tahmin etme, hesaplama, açıklama ve yorumlama şeklinde dile getirmişlerdir. (Weeden, 1997) harita okuryazarlığı becerisini; Haritalar yapma, haritaları kullanma, haritaları okuma ve yorumlama şeklinde açıklamıştır. (Clarke, 2003) ise haritayı günlük hayatta kullanabilme ve anlama olarak ele almıştır.

Literatürden anlaşılacağı gibi harita okuryazarlığı günlük hayatın vazgeçilmez bir unsuru olarak birçok alanda kullanılacaktır.

3.2.1. Eğitim ve harita okuryazarlığı

Eğitim, bireylerin belirli amaçlar dahilinde davranışlarına yön vermesini ve değiştirmesini sağlayan planlı etkinliklerdir. Bu süreç, aynı zamanda toplum normlarını ve standartlarını kazanmada önemli bir rol oynar. Toplum içinde bireyin gelişim sürecini tamamlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve davranış biçimleri süreçlerinin tamamı eğitim aracılığıyla edinilir (MEB, 2008). İstendik şekilde kalıcı davranış değiştirme süreci olarak bilinen eğitim, hayat boyu öğrenmeyi kapsamaktadır. Ailede başlayan bu serüven okullarda devam edip hayatın her safhasında insanların kendini yetiştirip geliştirmesinde öncül olmuştur. Ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan çağın gerektirdiği bilgi birikiminin gerisinde kalmamaları gerekir. Bunun yolu da eğitime verdikleri önemden geçer (Gençtürk ve Karatekin, 2013). Bu sebeple ülkelerin bilgiyle etkileşimlerini kapsayan değişim ve gelişim süreci içinde bulunmaları gerekir. Nitekim teknoloji ve bilimin gelişimi sosyal ve ekonomik kalkınma sürecini hızlandırırken her alanda başarı, eğitimin toplumda yaygınlaşmasına bağlı olarak sağlanmaktadır (Önal, 2010).

Yaşadığımız yüzyıl içerisinde toplumların gelişimini ve ilerlemesini sağlayan bilim ve eğitim alanında birtakım gelişmeler ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan okuryazarlık kavramı insan hayatını önemli bir ölçüde etkilemiştir (Akkuş ve Kuzey, 2018). Bu dönüşüm toplumun normlarını ve çağın gerektirdiği insan özelliklerini değiştirmektedir, 20. yüzyılda okuryazarlık kavramı sadece okuma ve yazma olarak nitelendirilirken 21. yüzyılda çemberini genişletmiş, sadece sözcük ve sayı bilgisine değil bununla birlikte görsel bilgiye de değinmeyi gerekli kılmıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2013).

Okuryazarlık genellikle okuma ve yazma becerileriyle eş anlamlı olarak kullanılsa da, sözlü ve yazılı iletişim sistemlerini etkili ve doğru bir şekilde kullanmak için büyük önem taşır. İlköğretimde okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesiyle okuryazarlık kavramının temeli atılmış ve erken çocukluk döneminde bu kavram çeşitli becerilere dönüştürülmüştür (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bilim ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim ve öğretim alanında görsellik kavramının önemi hatırı sayılır şekilde artmıştır. Toplumun her alanında hissedilen yenileşme hareketi iyi bir okur-yazar olmayı gerekli kılmıştır. Bireylerin zihinsel gelişim süreçlerini tamamlayarak çağa ayak uydurması için okuryazarlık kavramını iyi anlaması hayati bir öneme sahiptir. Günümüzde görsellerin,

haritaların, GPS, navigasyon vb. teknolojik cihazların yetkin bir şekilde kullanılması için birtakım okuryazarlık becerilerinin farklı ders ve öğretim alanlarında öğrencilere aktarılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu okuryazarlık türleri içerisinde büyük öneme sahip olan harita okuryazarlığı becerisi sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yerini almıştır.

3.2.2. Sosyal bilgiler ve harita okuryazarlığı

1924 yılında uygulamaya konulan tarih ve coğrafya öğretim programlarında harita bilgisi ve okuryazarlığıyla ilgili beceriler çeşitli adlarla yer almıştır. Bu programlarda, öğrencilerin gözlem yeteneklerini geliştirmek için öğretmenlerin uygulama yapmalarına değinilmiştir. 1926 programında, öğretmenlerin harita kullanımı ve çizimlerini aktif bir şekilde uygulamaları teşvik edilmiş ve öğrencilere de harita çizme çalışmaları yaptırılmıştır. 1948 öğretim programında ise harita kullanımıyla ilgili uygulamalar gösterip yaptırma tekniğiyle sunulmuştur. 1998 öğretim programında ise harita kullanımıyla ilgili hedefler ve amaçlar belirtilmiş, ancak pratik uygulama yönünden herhangi bir çalışma yapılmamış; bu program daha çok teorik bilgileri desteklemiştir (Koç, 2016).

2005 sosyal bilgiler programında, önceki öğretmen merkezli yaklaşımdan vazgeçilerek öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Bu değişiklikte birlikte, öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine yeni bilgiler üretme ve farklı çıkarımlarda bulunma rolünü üstlenmişlerdir (Şahin ve Kıran, 2011). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, mekân algılama becerisi kapsamında öğrencilere harita çizme, yorumlama ve analiz yapabilme yeteneklerini kazandırmayı amaçlamıştır. 2005 yılında bu beceriler belirli bir başlık altında yer almamışken, 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda doğrudan 'harita okuryazarlığı' adı altında bir beceri olarak yer almıştır (Erol, 2017).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 'İnsanlar, Yerler ve Çevreler' öğrenme alanında, harita okuryazarlığı kapsamında mekân algılama, harita kullanımı, konum analizi, tablo, grafik ve diyagram çizme ile yorumlama gibi beceriler, aşağıdaki kazanımlarla öğrencilere kazandırılmıştır (MEB, 2018).

- SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
- SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.

- SB.4.3.4. Çevresindeki hava olaylarını gözlemleyip, elde ettiği bulguları resimli grafiklerle sunar.
- SB.4.3.5. Yaşadığı yerin ve çevresindeki yer şekillerinin yanı sıra nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- SB.5.3.1. Haritalar aracılığıyla yaşadığı yerin ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel hatlarıyla açıklar.
- SB.5.3.2. Yaşadığı çevredeki iklimin insan faaliyetlerine olan etkilerini, günlük yaşantısından örneklerle açıklar.
- SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
- SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular
- SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
- SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
- SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
- SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisi, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme ortamını zenginleştirecek ve ezber dayalı öğrenmenin önüne geçilmesine katkıda bulunacaktır. Bu süreçte öğrenciler, aktif bir öğrenme deneyimi yaşayacaklardır (Ünlü, Üçışık ve Özey, 2002). Bunun yanı sıra, bireylerin yaşadıkları yer ve çevreyi haritalar üzerinde incelemeleri, konumla ilgili kavramları; mutlak, göreceli ve jeopolitik konumlar dahil anlamaları, Türkiye'nin coğrafi konumunu tanımlamaları, mekanların krokilerini çizmeleri ve Türkiye'nin iklim özellikleri, yeryüzü şekilleri, bitki örtüsü ve ekonomik faaliyetlerini inceleyip açıklamaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ayrıca doğal çevreye duyarlılık değeriyle birlikte konum analizi, mekân analizi, küre ve atlas kullanma gibi beceriler de kazandırılmaktadır (Sönmez, 2010). Bunların yanı sıra sosyal bilgiler öğretim programı bireylere bilgi çağında gerekli olan okuryazarlık becerilerini kazandırabilmede ve günümüzde sahip olunması gereken becerileri edindirmede en aktif derslerin başında

gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan harita okuryazarlığı becerisini kazanması önemlidir (Çiftçi ve Akça, 2005). Nitekim son yıllarda bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan navigasyon, gps, akıllı telefon ve bilgisayar gibi cihazlarda konum analizi ve mekân algılama becerisi dolayısıyla harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Ay ve Yavuz, 2016).

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda harita okuryazarlığı ifadesi yer almamakla birlikte sosyal bilimler alan becerilerinden biri olarak *SBAB10. Harita Becerisi* şeklinde yer verilmiştir. Bu becerinin özellikle coğrafya konularından oluşan 'Evimiz Dünya' öğrenme alanında yer alan öğrenme çıktıları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan;

- SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme
- SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme
- SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme, öğrenme çıktıları harita becerisi kullanımını gerektirecek öğrenme çıktılarına örnek verilebilir (MEB, 2024).

2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında alan becerisi olarak yer verilen harita becerisi dört bütünlük beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerin nasıl verilmesi gerektiğine dair süreç bileşenleri de programda açıklanmıştır. Harita becerisi kapsamında yer alan bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri aşağıda verilmiştir.

SBAB10. Harita Becerisi

SBAB10.1. Harita Okuma

Süreç Bileşenleri

SBAB10.1.SB1. Haritanın başlığından anlam çıkarmak

SBAB10.1.SB2. Haritadaki sembol ve renkleri tespit etmek/ayırt etmek

SBAB10.1.SB3. Harita kenar bilgilerini ve harita kenar bilgilerindeki sembolleri anlamlandırmak

SBAB10.1.SB4. Konum terimleri, sistemleri ve araçlarını tanımak ve kullanmak

SBAB10.1.SB5. Harita unsurlarından yararlanarak haritayı/harita türünü çözmek.

SBAB10.2. Haritayı Çözümleme

Süreç bileşenleri

SBAB10.2.SB1. Haritada yer alan olay, olgu ve/veya mekânlara ilişkin özellikleri belirlemek

SBAB10.2.SB2. Haritada yer alan olay, olgu ve/veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek

SBAB10.3. Haritadan Çıkarım Yapma

Süreç bileşenleri

SBAB10.3.SB1. Haritada yer alan olay, olgu veya mekânların özellikleri, konumları, dağılımları, ilişkileri, değişimi ve/veya harita türü ile ilgili çıkarım yapmak

SBAB10.4. Harita Oluşturma

Süreç bileşenleri

SBAB10.4.SB1. Oluşturacağı haritanın amacını belirlemek

SBAB10.4.SB2. Harita oluşturmak için gerekli olan yöntemi, araç gereci seçmek ve kullanmak

SBAB10.4.SB3. Haritaya ekleyeceği verileri toplamak

SBAB10.4.SB4. Veriye ve haritası yapılacak alana uygun harita türü, ölçek, coğrafi koordinat sistemi ve projeksiyon türünden kullanacaklarını belirlemek

SBAB10.4.SB5. Verileri haritaya işlemek ve haritanın bileşenlerini oluşturmak

SBAB10.4.SB6. Haritayı amaca uygun biçimde kullanmak

SBAB10.4.SB7. Haritaları geri çağırmak/hatırlamak

Önceki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında, 2024 programında harita becerisinin bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri kullanılarak daha somut hale getirildiği görülmektedir.

3.3. Görsel Okuryazarlık

Tarih boyunca, yazı sistemlerinin olmadığı dönemlerde birçok medeniyet anlam ifade etmek veya mesaj iletme için görsellerden faydalanmıştır. Mağaralara kazınan sembollerden yazıya geçiş sürecine kadar kullanılan tüm görsel semboller kültürlerin

gelişiminde önemli rol oynamıştır (Onursoy, 2003). Yaklaşık yirmi bin yıl önce insanlığın ilk çizimleri Fransa'da yer alan Lascaux mağaralarında çizilmiştir. Daha sonra MÖ IV. yüzyılda Akad ve Sümerler yazının ortaya çıkacağı güne kadar simge, sembol ve resimler aracılığıyla mesaj iletmenin birçok yolunu bulmuş dolayısıyla görsel bir iletişim dili oluşturmuşlardır (Alpan, 2008). Yazının fonolojik alfabelere dönüşmeye başlamasıyla birlikte yazı ile görsel imgeler birbirini destekleyerek daha özgün ve kalıcı eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yıldız, 2012). Bu yargıya Cowan da şu cümlesini eklemiştir: 'Geçmişe ait kültürel koşullar, günümüzde hiç olmadığı kadar görsel bir şekilde öne çıkmaktadır' (Akbaba, 2015).

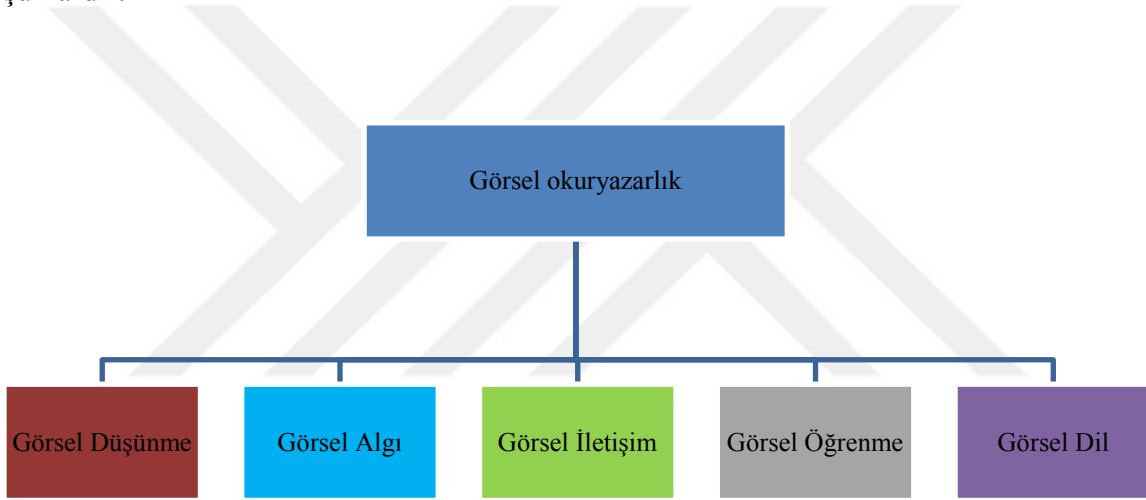
Günümüzde artık hayatın her safhasında karşımıza çıkan görselleri doğru yorumlayabilmek ve görsellerin ne anlama geldiğini anlamlandırabilmek bireylerin sahip olması gereken bir beceri haline gelmiştir (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007). Bilimsel gelişmelerin durmaksızın ilerlediği ve teknoloji alanında baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda geleneksel okuryazarlık yani gazete, kitap, dergi vb. materyaller ile yapılan okuma yazma artık görselleri anlama ve anlatma safhasında yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda, yeni iletişim teknolojileriyle uyumlu olarak medya okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır (Tüzel, 2010). Günümüzde okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma diliyle sınırlı kalmayıp, televizyon ve filmler, ticari ve siyasi reklamlar, fotoğraflar gibi medyayı eleştirel ve yaratıcı bir şekilde anlamlandırabilme yeteneğini de gerektirmektedir" (Akyol, 2013). Yeni ortaya çıkan bu okuryazarlıklardan biri olan Görsel okuryazarlık becerisi bu isimle tarih sahnesinde olmasa bile toplumların birçok eserinde bu okuryazarlığın etkisinden bahsetmek mümkündür (Örs ve Baş, 2018). Bu doğrultuda görsel okuma becerisine belirli programlarda yer verilmiş ve bununla ilgili birçok önemli adım atılmıştır. Görsel okuma konusundaki ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamış olup, 'Görsel Okuryazarlık' terimi, farklı disiplinlerden bilim insanlarının bir araya gelerek düzenlediği ilk Görsel Okuryazarlık Konferansı'nda ortaya çıkmıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2013).

Görsel okuryazarlık kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış ve ilk tanımı Debes tarafından 1969'da yapılmıştır:

"Görsel okuryazarlık, insanın görme duyusunu kullanarak geliştirdiği bir dizi görme yeterliliğine verilen isimdir. Bu yeterliliklerin gelişimi, öğrenme için temel teşkil eder. Bu yeterliliklere sahip olan kişinin; görsel hareketleri, nesnelere, sembolleri ve

çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile insan başkalarıyla daha etkili bir iletişim kurar ve görsel iletişimi daha iyi kullanır”

Görsel okuryazarlık kavramı Debes tarafından kullanıldıktan sonra popülerlik kazanmaya başlamıştır. Birçok akademisyen ve araştırmacı bu kavram üzerinde durmuş ve farklı tanımlamalar yapmış olsa dahi görsel okuryazarlık kavramı ile ilgili fikir birliği sağlanan bir tanım yapılamamıştır (Tabak ve Göçer, 2013). Pek çok araştırmacı bu kavramla ilgili farklı görüşler belirtmiş, buna bağlı olarak içeriği ve kapsamı farklı olan birçok tanım alan yazına geçmiştir. Görsel okuryazarlıkla ilgili tanımları incelediğimizde, bazı kavramların görsel analizin temel unsurları olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar şunlardır:



Şekil 3.1. *Görsel okuryazarlığın temel kavramları*

Görsel Düşünme: Görsel okuryazarlığın en soyut kavramlarından biri olan 'görsel düşünme' terimi ilk olarak Arnheim tarafından kullanılmıştır. Arnheim, 'Görsel Düşünme' adlı eserinde düşünme ile algı arasındaki bağlantıyı ele almış ve düşünme ile imgeler arasındaki ilişkileri açıklamıştır (Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2018).

Görsel Algı: Bireyin görme eylemini yaptıktan sonra önceki edinilmiş bilgiler ile karşılıklı bir anlam yüklemeye girişmesidir. Bireyin içinde bulunduğu kültürel çevre yüklenen bu anlamın temellerini oluşturur (Parsa, 2007).

Görsel İletişim: Televizyon, cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerle yapılan iletişim türüdür (Örs ve Baş, 2018).

Görsel Öğrenme: Öğrenme ve öğretme süreçlerinde resim, grafik ve zihin haritaları kullanarak bilgilerin organize edilmesi sürecidir (Şahin ve Kıran, 2015).

Görsel Dil: Vücut dili, işaret dili, resimsel dil ve diğer görsel iletişim araçları, sözlü olmayan iletişim yöntemleridir ve konuşma ile işitme engelli bireylerin çeşitli işaretler kullanarak birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar (Kuru, 2008).

Görsel okuryazarlık, temel olarak bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerini görseller aracılığıyla ifade edebilmelerini sağlar (Parsa, 2007). Aynı zamanda görselleri okuma ve anlamlandırma eyleminin genelidir (Zeren ve Arslan, 2009). James Elkins (2003) görsel okuryazarlığı, “yazınsal metinler gibi okuyarak onları çözümlmek (gramer bakımından incelemek) ve imgeleri okumak, kodlarını çözerek onları yüksek sesle okumak” olarak tanımlamaktadır (Yıldız, 2012). Bireyin etrafındaki görselleri okuması ve anlamlandırabilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekir ki bu becerilerden biri de görsel okuryazarlık becerisidir. Görsel okuryazarlık becerileri, bireyleri görsel materyaller üretme, bu materyallerin kültürel, etik, estetik ve teknik yönlerini anlama ve analiz etme konusunda donatır. Bu nedenle, görsel okuryazarlık, bireylerin görsel medya dünyasında etkin bir şekilde hareket etmelerini sağlayan önemli bir yetenektir. Bu bağlamda, öğrencilerin görselleri oluşturma, yorumlama ve sorgulama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Hiçyılmaz, 2020).

Debes tarafından ilk kez tanımlandığı yıldan itibaren, görsel okuryazarlık kavramı, görsel kültür ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni bir boyut kazanmış ve çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. 1970’li yıllardan itibaren görsel okuryazarlığın temel ilkeleri olan anlamlandırma, eleştirme ve değerlendirme gibi beceriler sinema ve televizyon kültürü ile birlikte önemli bir kavram haline gelmiştir (Tüzel, 2010). Görsel okuryazarlığın kavramsal temelleri atılırken, tarihi bir dönüm noktası olan World Wide Web dünya genelinde kullanılmaya başlanmıştır (Alpan, 2013).

Tüm bu gelişmeler görsel imgelerin konularının zenginleşmesini ve kullanım olanaklarının artmasını sağlamış, evrensel bir okuryazarlık türünün ortaya çıkmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla bu okuryazarlık türünün farklı boyutlarda incelenmesi gerekliliğini kaçınılmaz hale getirmiştir. Özellikle eğitim alanında görsel okuryazarlık bireyler için önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Feinstein ve Hagerty (1994), görsel okuryazarlığın modern eğitim açısından önemini dört ana maddeyle açıklamıştır:

- Görsel okuryazarlık, beynin sağ yarı küresini kullanarak bütünsel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olur.
- Beynin sahip olduğu soyut düşünceleri somut hale getirerek daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.
- Aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandıracaktır.
- Bireyin, içinde yaşadığı doğal ve beşerî çevreden etkilenmek yerine, görsel çevreyi okuyup anlamlandırarak kendi kararlarını alabilmesi mümkün olacaktır.

Görsel okuryazarlık becerisi kazanan birey, dil düşünme becerisini de geliştirmiş olur. Teknoloji, estetik anlayış ve sosyal yaşantılar, bireyin bilgi seviyesi ve imgelem gücü (yaşantı öğeleri ile yeni öğeler arasında bağlantılar kurma yeteneği) görsel okuryazarlık aracılığıyla bir araya gelmektedir (Alpan, 2008). Bu nedenle görsel okuryazarlık, gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretimin önemli bir ögesi olarak ele alınmıştır. Halihazırda görsel okuryazarlık terimine kapsamlı bir bakış açısı kazandırılmamasına karşın bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte önemli bir kavram halini almış ve öğretim programlarının merkezine konulmuştur (Tüzel, 2010).

3.3.1. Eğitim ve görsel okuryazarlık

Günümüz çağdaş toplumlarında görsel öğelerin önemi arttıkça sözel ve görsel becerileri bir arada kullanma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle görsel okuryazarlık terimi daha fazla önem kazanarak eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir Alpan (2008). Görsel okuryazarlığın, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkin bir şekilde katkıda bulunabilecek kapsamlı bir yeti olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bireyin kazanması gereken bir değer veya beceriyi görseller aracılığıyla öğrenmesi bilginin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Günümüzde öğrenciler görsellerden anlam çıkararak iletişim kurma eğilimindedir. Çünkü Görsel algı ile doğrudan ilintili olan görsel okuryazarlık görsel iletileri yorumlama ve yaratma yeteneğidir (Parsa, 2007). Bu nedenle, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmek, etkili bir eğitimin önemli bir bileşeni olmalıdır (Sarı, 2021). Çünkü görsel okuryazarlık becerisi kazanan bir bireyin sahip olacağı özellikleri İşler (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- Görsel mesajları anlama, yorumlama ve değerlendirmeye sahip olacak,
- Görsel mesajlar aracılığıyla daha etkili bir iletişim gerçekleştirecek,

- Geleneksel yöntemler ile teknolojik yöntemleri bir arada kullanarak görsel mesajlar üretebilecek,
- Karşılaşılan problemlere kavramsal çözümler üretebilmek adına görsel düşünme biçimini kullanacaktır.

Görsel okuryazarlığa ait olan bu nitelikler, görsel okuryazarlık eğitim sürecinin planlanmasında rehber olarak kabul edilir ve günümüz eğitim öğretim programlarında da önemli bir yer tutmalıdır. Görsel kültürün egemen olduğu toplumumuzda teknoloji alanındaki gelişmeler bireylerin yeni görsel beceri ve davranışlar kazanmasını gerekli kılmıştır. Bununla birlikte mevcut eğitim anlayışına yeni olanaklar sunarak değişen ve sürekli gelişen toplumlar için kurumsal bir zorunluluk haline gelmiştir (Zeren ve Arslan, 2009). Görsel okuryazarlık, görüneni okuma, anlama ve açıklığa kavuşturma yeteneğini ifade eder. Bu nedenle, görsel okuryazarlığın eğitimde daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlama yeteneği önem kazanmaktadır (Akyol, 2013).

21. yüzyıl öğrenci profili göz önüne alındığı zaman eğitim öğretim ortamlarını çağın gerekliliğine uygun bir şekilde düzenleme ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda, görsel okuryazarlık eğitimi üzerine odaklanan ve bu konuda kapsamlı bir kaynak taraması yapan Peter Felten (2008), 'Görsel Okuryazarlık (Visual Literacy)' adlı çalışmasında, görsel okuryazarlığın artık yükseköğretimde yer alması gerektiğini vurgulamıştır (Tüzel, 2010). Avrupa ve Amerika'da 1990 yılından sonra okul müfredatına giren Görsel Okuryazarlık öğretim programlarının merkezinde kabul edilmeye başlanmıştır (Bamford, 2008, akt: Tüzel, 2010). Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 'Görsel okuma' ve 'Görsel sunu' öğrenme alanları müfredatta ilk kez yer almıştır (Melanlıoğlu, 2012). Bu yeni öğrenme alanının amacı şu şekilde açıklanmıştır: Öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek ve kitle iletişim araçları aracılığıyla iletilen mesajları sorgulama yeteneklerini artırmaktır (MEB, 2005). Görsel okuma sayesinde öğrenciler zihinlerinde beliren imgeler aracılığıyla farklı bakış açıları kazanacak ve iletişim kurabilme yeteneğini geliştirecektir. Dolayısıyla yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği gibi görsel okuma öğrencilere; kavramlar arası ilişkiler kurma, eleştirel düşünme ve imgeler aracılığıyla görselden bir anlam çıkarabilme becerisini kazandıracaktır (Güneş, 2013). Türkçe öğretim programında Görsel Okuma öğrenme alanıyla ilgili belirlenen kazanımları şu şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2005):

- Görseller aracılığıyla sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Doğayı gözlemler, doğadaki değişimleri fark eder ve bunları yorumlar.
- Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
- Trafik işaretlerinin anlamını bilir.
- Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Beden dilini yorumlar.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Reklamlarda verilen mesajları sorgular.
- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar

2006 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda 6, 7 ve 8. Sınıf 'Dinleme/İzleme' başlığı altında, görsel ve işitsel araçların kullanımının önemine vurgu yapılmıştır. Görsel ve işitsel araçların hayatın her safhasında olduğu gibi eğitimde de olması gerektiği kanısına varılmıştır. Aynı zamanda programda yer alan konuşma becerisinin gelişmesi adına görsel ve işitsel materyaller kullanılarak konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006). Programda da vurgulandığı üzere görsel okuma; bireyin bulunduğu çağda yaşamını kolaylaştırabilmesi ve çağa ayak uydurabilmesi açısından büyük önem arz eder (Karaca, 2021).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında da diğer programlarda olduğu gibi görsel Okuryazarlık becerisinin önemine dijital yetkinlik başlığı altında yer verilmiştir. Bilgiye erişim ve bilginin kullanılması amacıyla dijital araçların kullanımı görsel okuryazarlıkla ilgilidir. Dersin işlenişinde görsel iletişim araçlarına yer verilmeli ve görsel okuryazar olan bireyin bilgisayar, televizyon, internet, akıllı tahta gibi teknolojik araçları etkin kullanması sağlanmalıdır (MEB, 2018). Eğitim programlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişmesinde ve görsel nesnelere değerlendirme noktasında görsel öğrenme tekniklerinin kullanıldığını göstermektedir. Feinstein ve Hagerty (1994), bu konuda görsel okuryazarlığın modern dünyada okuma, yazma ve aritmetik ile birlikte dördüncü temel beceri olduğunu öne sürerler. Gün geçtikçe görsel

okuryazarlık bir araştırma alanı ve öğretim süreci olarak önem kazanmaktadır (Sarı 2021). Bu noktada, Türkçe dersi becerileri kapsamında dolaylı olarak ele alınan görsel okuryazarlık becerisi, Görsel Sanatlar dersi öğretim programında doğrudan yer almaktadır.

Görsel sanatlar dersinde bu becerinin yer alması gerekliliği de Moody ve Zoet (2014) şu cümlelerle açıklanmıştır: Sanat eğitimi alan bir birey görsel problemlerin üstesinden gelebilmek için görsel okuryazarlığa ihtiyaç duymaktadır. Görsel düşünme ve çözümler üretme yeteneği kazanan birey bu kazanımlarını gündelik hayatta daha etkin kullanır. Çünkü kazanılan görsel kazanımlar ile görsel okuryazarlık becerisi birbirini beslemektedir. Ayrıca bu derste görsel okuryazarlık stratejilerinin kullanımı görsel yaratıcılığı açık bir şekilde arttıracaktır. Bu noktada Seglem ve Witte (2009) ise görsel sembollerle iç içe olduğumuz dünyada bireylerin bu karmaşık sembol ve görselleri anlamlandırabilmeleri için görsel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla görsel okuryazarlık becerisi kazanmış birey ile bu beceriye sahip olmayan bireyler arasında farklılıklar olacağını belirtmiştir. Tüm bu tanımlar ve açıklamaları kapsayan eğitim sisteminde görseller ağırlıklı yer almaktadır. Buna bağlı olarak multidisipliner bir yapıya sahip olan Sosyal Bilgiler dersi 2024 öğretim programına görsel okuryazarlık becerisi dahil edilmiştir.

3.3.2. Sosyal bilgiler ve görsel okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, görsel sembollerini okuma, anlama, yorumlama ve analiz etme yeteneğini içerir ve bireylerin etkili bir iletişim kurabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Günümüzde, bireyler bilgiyi genellikle medya iletişim araçlarından elde ettikleri görsel bir dünyada yaşamaktadır. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde görsel materyallerin kullanılması büyük önem taşır. Öğrenciler, görsel materyaller sayesinde bilgiyi somutlaştırmış, imgeleme becerilerini geliştirmiş ve akıl yürütme süreçleri aracılığıyla belirli kazanımlara ulaşmışlardır (İçen, 2019). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde değişen toplumsal yapıya uyum sağlamaları ve etkin vatandaş olabilmeleri için öğretim programında belirtilen okuryazarlık becerilerini kazanmaları hayati öneme sahiptir (Kaya, 2020). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler 2024 öğretim programında Görsel okuryazarlık becerisine doğrudan yer verilmiş; Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanları içerisinde görsel ifade ve görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili bazı kazanımlar aşağıda gösterilmiştir:

- Millî Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin gösterdiği fedakârlıkları, görsel, sözlü veya yazılı kaynaklarla ve kanıtlarla ifade eder.
- Cumhuriyetin sağladığı değişimleri, dönemi yansıtan anılar, hikayeler ve görsel materyaller aracılığıyla araştırır.
- Kültürel özelliklere saygı göstermenin birlikte yaşama etkilerini yazılı, görsel veya dijital ürünler aracılığıyla ifade eder.
- Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini görselleştirir.
- Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkilerini yazılı, görsel veya dijital ürünler olarak ifade eder.
- Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisi hakkında edindiği bilgileri yazılı, görsel veya dijital bir ürüne dönüştürür.
- Ülkemizin göreceli ve mutlak konum özelliklerini, kıtaların ve okyanusların göreceli konum özelliklerini görselleştirir.
- Toplumsal düzenin sürdürülebilirliğinde temel hak ve sorumlulukların önemini yazılı, görsel veya dijital yollarla sunar.
- Demokrasinin temel nitelikleri ile ülkemizin demokrasi tarihi arasındaki ilişkiyi kendi ifadeleriyle anlamı değiştirmeyecek şekilde görsel/işitsel/dijital yollarla ifade eder.

3.4. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma kapsamı ile ilgili alan yazın incelendiğinde ulusal ve uluslararası literatürde yer alan birçok bilimsel çalışmanın var olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerisine yönelik konuların araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve ilgili araştırmalar özetlenmiştir.

3.4.1. Harita okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar

Ayuldeş ve Akbaş (2023) tarafından gerçekleştirilen “Oryantiring uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi” başlıklı araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Deneysel yöntemle yapılan araştırma sonucunda, ön testte deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, ancak son testte deney grubunun lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Ayrıca, deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin oryantiring uygulamaları hakkında olumlu düşünceler geliştirdiği belirlenmiştir.

Can ve Demirkaya (2023) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin değişkenlere göre durumu” başlıklı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada, harita okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet, sınıf ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuçlara göre, özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, devlet okullarında eğitim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek harita okuryazarlığı düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeylerinin 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiş, kız öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinin ise erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tay (2023) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlık becerilerinin seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel ve nedensel tarama modelleri kullanılmıştır. Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve üstlenilen sınıf düzeyine göre değişmediğini, ancak kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle 1-5 yıl kıdemli yeni mezun sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlık düzeylerinin, diğer kıdem gruplarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kuzey ve Değirmenci (2019) tarafından yürütülen “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları” başlıklı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön kavramları hakkındaki anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları araştırılmıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören toplam 102 Sosyal Bilgiler öğretmen adayıyla yapılmıştır; bu adaylar arasında 65 kadın ve 37 erkek bulunmaktadır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların kavram anlama

düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ve bazı kavramları tanımlama ve açıklamada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıflara kıyasla kavramları anlama düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Erol (2017) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeyleri üzerine bir değerlendirme” başlıklı çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında harita okuryazarlığını geliştirmeye yönelik içeriklerin artırılabilmesi, okul koridorlarında veya sınıflarda ilgi çekici haritalar hazırlanabileceği, öğrencilere düzenli olarak harita çizme ödevleri verilebileceği, farklı sınıf düzeylerinde harita okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilmesi ve ayrıca ortaöğretimdeki öğrenciler ile Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için kapsamlı harita okuryazarlığı araştırmaları yürütülebileceği önerilmiştir.

Kartal ve Koç (2017) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim (9. sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin analiz edilmesi hedeflenmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen bulgulara göre, cinsiyet açısından genel olarak erkek öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin, kız öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu ve meslek lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul türü açısından fen lisesi öğrencilerinin, meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek harita okuryazarlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri açısından ise harita okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamış ve bu konuda çok küçük bir değişiklik gözlemlenmiştir.

Koç, Aksoy ve Çifçi (2017) tarafından gerçekleştirilen “Farklı lisans programlardaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği” başlıklı çalışmada, farklı lisans programlarındaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, lisans öğrencilerinin harita bilgi ve beceri düzeylerinin sınıf öğretmen adayları ile benzer seviyede olduğu, ancak sosyal ve coğrafya öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Katılımcı lisans öğrencilerinin en sık kullandığı harita türü yol haritalarıdır. Ayrıca, erkek lisans öğrencilerinin harita bilgi ve beceri düzeyleri ile

harita okuryazarlığı başarı puanlarının, bayan öğrencilerinkilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, lisans öğrencilerinin doğal ortamlarda bulunma sıklığının arttıkça, doğal ortamın onların harita bilgi ve becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Akengin, Tuncel ve Cendek (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri” başlıklı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisini geliştirme konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin harita okuryazarlığını geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ile bu becerinin öğretiminde uyguladıkları yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve ders saatlerinin kısıtlılığı ile kazanımların yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini yeterince geliştiremediklerini göstermektedir.

Ay ve Yavuz (2016) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmak amacıyla uyguladıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması ve anket yöntemleri kullanılarak yürütülen araştırmada, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde okuryazarlık bağlamında uyguladıkları stratejiler incelenmiş ve öğretmenlerin genellikle bilgi düzeyinde uygulamalara yer verdikleri, ancak öğrencilerin günlük yaşam ile ilişkilendirme yapmalarını sağlayan beceri düzeyinde uygulamalara sınırlı ölçüde başvurdukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, her okuryazarlık türü ile ilgili öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaların, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirlenen kazanımlarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2016) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen çeşitli değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita bilgisi genellikle düşük seviyelerde bulunmakla birlikte, haritalarla işlem yapabilme, haritaları okuma ve yorumlama, taslak harita çizme ve haritaları kullanma becerileri orta seviyede görülmektedir.

Koç ve Karatekin (2016) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı

çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık seviyeleri belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 292 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının harita bilgi düzeylerinin düşük olduğu, ancak haritalarla işlem yapabilme, haritaları okuma ve yorumlama, taslak harita çizebilme ve haritaları kullanma becerilerinin ise orta seviyede olduğu ortaya konmuştur.

Balcı (2019) tarafından gerçekleştirilen “Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi arazi uygulamalarındaki harita okuryazarlıklarını tespiti yönelik bir araştırma” başlıklı çalışmada, bir devlet üniversitesindeki coğrafya öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin Orta Anadolu’daki coğrafi arazi uygulamaları sırasında harita okuryazarlık seviyeleri incelenmiştir. Bu amaçla, Orta Anadolu’da dört günlük bir coğrafi arazi uygulaması düzenlenmiş ve uygulamalar sonrası katılımcılara uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Anket formunda harita, konum, yön, sembol, ölçek, uzaklık ve yeryüzü şekilleri gibi özellikler sorgulanmıştır. Arazi uygulamaları sonucunda katılımcıların tamamının haritalardaki sembolleri anlamada zorluk çekmedikleri, yaklaşık %90’ının uzaklık algısını doğru bir şekilde oluşturabildikleri, haritalardaki konumlarını belirleyebildikleri ve haritaları okuyabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışma grubunun yaklaşık %80’inin haritaları etkili bir şekilde kullandığı, yön tayininde cep telefonu, saat, güneş ve gölge gibi araçlardan yararlandığı, haritadan yeryüzü şekillerini okuyabildiği ve haritanın ölçeği ile gerçek değerler arasında ilişki kurmada zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir.

Koç ve Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen “Developing valid and reliable map literacy scale” başlıklı çalışmada, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir harita okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, bu ölçeğin bireylerin harita becerilerini ve harita kullanma alışkanlıklarını değerlendirmelerine olanak tanıyacağı, yeterlilik düzeylerini belirleyeceği ve hangi gelişmiş harita becerilerine sahip olduklarını veya hangi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koyacağı tespit edilmiştir. Ayrıca, eksik kalan yönlerin de belirlenebileceği belirtilmiştir.

Clarke (2003) tarafından yürütülen “Are you functionally map literate?” başlıklı işlevsel harita okuryazarlığının tanımı ve yeterlilik seviyesi belirlenerek, işlevsel harita okuryazarlığının daha iyi anlaşılacağı, bununla birlikte bireylerin işlevsel harita

okuryazarlığı hakkında eksiklerini saptayabileceğini ve bu eksiklerin hangi yollarla giderilebileceği ifade edilmiştir.

3.4.2. Görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalar

Sarı (2021) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler ve akademik başarı ile ilişkileri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler ve bu becerilerin öğrencilerin akademik başarılarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitimi, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, bilgisayar veya tablet sahipliği, ikamet yeri ve akademik başarılarının görsel okuryazarlık yeterlilik puanlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Güleç ve Hüdavendigâr (2020) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisinin incelenmesi” başlıklı çalışmada, Türkiye’de 2008-2019 yılları arasında Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında yapılmış okuryazarlık becerisi konulu yüksek lisans ve doktora tezleri çeşitli kriterler açısından değerlendirilmiştir. İncelenen tezlerin 17’sinin yüksek lisans, 14’ünün ise doktora tezlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, lisansüstü tezlerin 13 farklı okuryazarlık alanında incelendiği tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretim Programında yer alan 8 okuryazarlık alanının yanı sıra, 5 farklı okuryazarlık becerisinin de çalışılmış olması çeşitlilik açısından olumlu bulunmuş; bu alanlar arasında hem yüksek lisans hem de doktora seviyelerinde en fazla çalışma yapılan konunun medya okuryazarlığı olduğu belirlenmiştir.

İçen (2019) tarafından gerçekleştirilen "Eğitimde görsel materyallerin analizi yoluyla bir değerlendirme" başlıklı çalışmada, Sosyal Bilgiler eğitiminde görsel materyallerin analizinin öğretim ve değerlendirme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyallerin analizi yoluyla yapılan öğrenci değerlendirmelerinin, öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur.

Kabapınar ve Sağlamgöncü (2018) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiği: bir eylem araştırması" başlıklı çalışmada, Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasını görsel materyaller ve görsel okuma merkezli bir öğretim süreci planlayarak

ve uygulayarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görsel okuma temelli öğretim sürecinde mutlu oldukları, dersi daha iyi anladıkları, daha hızlı öğrendikleri, görsel okumanın öğrenmelerini kolaylaştırdığı, derse daha fazla katıldıkları ve görsel materyallerden anlam çıkarmada daha yetkin hale geldikleri tespit edilmiştir.

Örs ve Baş (2018) tarafından gerçekleştirilen "İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma" başlıklı çalışmada, 2005 Türkçe programında yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlenmiş ve bu etkinliklerin sonuçları bilimsel ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin etkinlikteki görselleri kullanarak cümle kurmada zorluk çekmedikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin görselleri mantıksal bir sıralama içinde kâğıda aktardığı, görsellerdeki ayrıntılara dikkat ederek yorum yaptıkları, cümle kurarken sıralamaya özen gösterdikleri ve karşılaştırmalı ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Şahin ve Kıran (2015) tarafından yürütülen "Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının görsel dil yeterliliklerine ilişkin yanıtlarının ortalamalarının yüksek olduğu, renk ipuçlarına yönelik yeterliliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının bölümleri ve anabilim dalları ile görsel öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık, okudukları sınıflarla görsel öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ve okudukları sınıflarla görsel ayırt etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) tarafından gerçekleştirilen "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliklerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerini belirlemek ve bazı değişkenlerin görsel okuryazarlık düzeyi ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak yüksek bir görsel okuryazarlık yeterlik düzeyine sahip olduğu ve görsel okuryazarlık yeterlik düzeyi ile akademik başarı puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2013) "Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi" başlıklı çalışmalarında, 2001-2012 yılları arasında görsel okuryazarlık üzerine yapılmış olan araştırmaları içerik analiziyle değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, Türkiye’de görsel okuryazarlık alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin genellikle

ilköğretim öğrencilerinin görsel algı becerilerini ölçme ya da geliştirme ile sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen eğitiminde neredeyse hiç çalışma yapılmadığını ve yetişkin eğitiminde ise bu konuda herhangi bir araştırma bulunmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmaların, ülkemizin görsel okuryazarlık konusundaki genel düzeyini, yeterliliklerini ya da eksikliklerini ortaya koyacak nitelikte olmadığını da tespit etmişlerdir.

Alpan (2013) tarafından gerçekleştirilen "Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi" başlıklı çalışmada, görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının özgüvenini, görsel farkındalığını ve görsel iletişim becerilerini artırdığını göstermiştir.

Göçer ve Tabak (2013) tarafından yürütülen "Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili algıları" başlıklı çalışmada, sınıf ve Türkçe öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık kavramına dair geliştirdikleri metaforlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık kavramı hakkında toplamda 73 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlar, nitelikleri açısından incelenerek çeşitli kavramsal kategoriler oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık konusundaki algılarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüzel (2010) tarafından gerçekleştirilen "Görsel okuryazarlık" başlıklı çalışmada, görsel okuryazarlık kavramı ve bu kavramın ana dili derslerindeki rolü, yeni teknolojiler ışığında ele alınmıştır. Araştırma, "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" öğrenme alanında gerekli kılavuzlamanın yapılmadığını ve bu nedenle öğretmenlerin görsel okuryazarlık konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. 2005 yılında yayımlanan taslak programda "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" başlığına yer verilmesine rağmen, 2006 yılında yayımlanan son programda bu öğrenme alanının çıkarıldığı belirtilmiştir. Ancak, ilgili kazanımlar programda hâlâ mevcut olduğundan, bu durum programın bütüncüllüğünü bozmakta ve ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe dersini veren öğretmenlerin "görsel okuma ve görsel sunu" alanındaki becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır.

Önal (2010) tarafından gerçekleştirilen "Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: türkiye deneyimi" başlıklı çalışmada, Türkiye'de 1923'ten 2010'a kadar yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlığın gelişimini etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, okuryazarlık seferberliklerinin ve okuma-yazma becerilerinin tüm topluma yayılmasının hedeflenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, okuryazarlık

sürecinde ihtiyaçların yeniden şekillendiği, farklı amaçlar, araçlar ve kavramlara dayalı yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenmenin, cehaleti aşma, güçlenme, aydınlanma, yenilikleri takip etme, yaratıcılığı artırma ve değişim ile gelişim sürecine aktif katılım sağlama açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

İşler (2002) tarafından gerçekleştirilen “Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi” başlıklı çalışmada, görsel okuryazarlığa dair çeşitli düşünce ve tanımlar incelenmiş ve bu alana yönelik çok yönlü bir yaklaşımı yansıtan bir sentez oluşturulması hedeflenmiştir. Literatür taramasına dayanan bu çalışma, görsel okuryazarlığın kendine özgü kuralları ve işleyişi olan bir dil olduğunu ve bu alanda çok boyutlu bir düşünce biçimi olarak öne çıktığını ortaya koymuştur.

4.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntem ve modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ile verilerin analiz edilmesi gibi alt başlıklar bulunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri ile görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırma, nicel araştırma tekniklerinden tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama bir araştırma yöntemi olarak geniş bir popülasyonu veya veri kümesini inceleyerek belirli özellikleri, eğilimleri veya ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine ilişkin var olan bir durumun belirlenmesi hedeflendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki bağlantıları anlamak için kullanılır. İlişkisel tarama, veriler arasındaki ilişkileri incelemek ve bu ilişkilerin gücünü, yönünü ve doğasını anlamak için kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2010). İlişkisel araştırma modelinde aralarındaki ilişkinin incelendiği değişkenlere hiçbir müdahalede bulunulmaz sadece ilişkinin düzeyi ve hangi seviyede olduğu ortaya konulmaya çalışılır. (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmalar, genellikle değişkenlerin aralarında ilişki olup olmadığını tespit etmeye yarar ancak değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir neden-sonuç ilişkisi ortaya konulamaz (Curtis vd.,2016).

4.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Adıyaman merkez ilçede bulunan ortaokulların 5, 6. ve 7. sınıflarında öğrenimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise; 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Adıyaman ili merkez ilçede bulunan 5 farklı ortaokulda ve 22 farklı şubenin 5, 6. ve 7. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 225 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken ulaşılabilirlik açısından devlet okulları tercih edilmiş olup özel okullar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Okul seçiminde iki önemli husus dikkate alınmıştır. Bunlardan ilki araştırmacının görev yaptığı ilçe, diğeri ise okulların kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bu açıdan araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan

örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırma verilerinin en kolay ve ekonomik şekilde elde edileceği katılımcıların tercih edildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmaya dahil olan katılımcılara ait cinsiyet ve sınıf düzeyine ait demografik bilgiler tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Katılımcılar ait demografik bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	125	55,6
	Erkek	100	44,4
Sınıf Düzeyi	5	39	17,3
	6	74	32,9
	7	112	49,8
Yön, Adres veya Konum Ararken	Evet	176	78,2
Teknolojik Araç Kullanma Durumu	Hayır	49	21,8
	Toplam	225	100

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya dahil olan katılımcılardan cinsiyet açısından 125 (%55,6)'nin kız, 100 (%44,4)'ünün de erkek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından 39 (%17,3)'ünün 5. Sınıf, 74 (%32,9)'ünün 6. Sınıf ve 112 (%49,8)'sinin ise 7. sınıf öğrencisi olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 3.1. öğrencilerin günlük yaşamlarında yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından incelendiğinde katılımcılardan 176 (%78,2)'sının teknolojik araç kullandığı, 49 (%21,8)'unun ise kullanmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmış, ayrıca değişken olarak 3 soru kişisel bilgi formu şeklinde ölçekleri ile birlikte katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından geliştirilen

“Harita Okuryazarlığı Ölçeği”, diğeri ise Karaçam (2020) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Ölçeği”dir. Araştırmada Görsel Okuryazarlık Ölçeği’nin kullanılabilmesi için araştırmacıdan elektronik posta yoluyla izin alınmış olup kullanım iznine ait belge EK 3’te sunulmuştur.

4.3.1. Harita okuryazarlığı ölçeği

Ölçek geliştirme süreci, belirli bir kavramı/beceri/durumu ölçmek için geçerli, güvenilir ve etkili bir ölçüm aracı oluşturma sürecidir. Bu süreç, genellikle birkaç aşamadan oluşur ve hem teorik hem de pratik unsurları içerir. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacının amacına uygun ölçekler incelenmiş ve mevcut ölçeklerin ortaokul düzeyine uygun olmadığına karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan Harita Okuryazarlığı ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin geliştirilme aşamaları aşağıda sunulmuştur.

1. Literatür taramasının yapılması: Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımı, ölçülmek istenen kavramı net bir şekilde tanımlamaktır. Bu açıdan öncelikle hazırlanacak ölçek konusu ile ilgili detaylı literatür taraması yapılmalı ve ölçek geliştirilecek konu veya kavram ile ilgili teorik arka plan oluşturulmalıdır. Bu araştırmada ölçek geliştirme sürecinde harita okuryazarlığına ilişkin literatür taraması yapılarak ölçeğin çerçevesi belirlenmiştir. Bu aşamada alan yazında konu ile ilgili 42 tez ve 38 makale incelenmiş olup ölçme aracının çerçevesi çizilmiştir.

2. Madde havuzunun oluşturulması: Ölçeğin maddelerini belirleme aşamasında geniş bir literatür taraması yapılmış ayrıca daha önce harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış likert tipi ölçekler incelenmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretim programlarında harita okuryazarlığı becerisi gerektiren öğrenim alanları ve kazanımlar incelenmiş ve 48 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazma aşamasında açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak bir maddede birden fazla yargı olmamasına dikkat edilmiştir (Fırat ve Özden, 2015). Öğrencilerin harita okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan ölçekte Likert tipi 5’li derecelendirme kullanılarak sıklık dereceleri 1. Hiçbir zaman, 2. Nadiren, 3. Ara sıra, 4. Genellikle, 5. Her zaman şeklinde oluşturulmuştur.

3. Uzman görüşü alınması: Madde havuzunda yer alan 48 maddelik taslak ölçeğin amaca uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla taslak ölçek 1 ölçme ve değerlendirme, 3 coğrafya eğitimi, 11 Sosyal Bilgiler alan eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bununla birlikte yazım ve imla kurallarına uygunluk amacıyla Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü alınırken hazırlanan taslak ölçek maddeleri için yetersiz (1), yararlı ancak yetersiz (2) ve yeterli (3) ifadeleri kullanılmış olup uzmanlardan işaretlemiş oldukları ifadelere açıklama eklemeleri istenmiştir. Taslak ölçek uzmanlara elektronik posta yoluyla iletilmiş gerekli durumlarda telefon görüşmesi ile bilgilendirme yapılmıştır. Her bir ölçek maddesine ilişkin uzman görüşü tek tek değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ise ölçekten tamamen çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 19 madde ölçekten çıkarılarak 29 madde ölçekte kalmıştır.

4. Pilot uygulama: Harita okuryazarlığı ölçeği, belirlenen maddeler çerçevesinde yönerge eklenerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ölçek, içeriğin ve kullanılan dilin uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere asıl uygulamada yer almayan 16 ortaokul öğrencisine yüz yüze uygulanmıştır. Öğrencilerden dönüt alınarak ölçek maddelerinde sorun olmadığı belirlenmiş ve taslak ölçek Adıyaman merkez ilçede bulunan Altınşehir İmam Hatip Ortaokulu, Bir Aralık Ortaokulu, 50. Yıl Ortaokulu ve Menderes Ortaokulunda öğrenim gören 138’i 5. Sınıf, 177’si 6. Sınıf ve 152’si 7. sınıf olmak üzere toplam 467 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından ve yüz yüze yapılmıştır.

5. Pilot uygulama maddelerinin istatistik programına girilmesi ve analiz edilmesi: Pilot uygulamada 467 öğrenciden toplanan veriler SPSS ve AMOS analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veriler z değerlerine dönüştürülmüş ve uç değerler temizlenerek veriler analiz edilmiştir. Daha sonra Harita Okuryazarlığı Ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizle maddelerin faktörler altında toplanıp toplanmadığı, her bir maddenin faktör yükleri ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde Varimax Rotasyon yöntemi kullanılmıştır. Belirtilen faktör sayısına ulaşmak için kullanılan varimax rotasyon yöntemi veri yapısını basitleştirmek ve netleştirmek için yapılır (Costello & Osborne, 2005). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçları incelemek ve bu sonuçları desteklemek için elde edilen

verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Uyum indeksi değerleri hesaplanmış (χ^2 , sd, χ^2 / sd , RMSEA, CFI, NNFI, GFI, AGFI, SRMR) ve değerler, elde edilen faktör yapılarını test etmek için literatürde belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2012). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

4.3.1.1. Harita okuryazarlığı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları

Harita Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi öncesinde veri setinin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi analizleri yapılmıştır. KMO değerinin yüksek olması veri setinin/örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). KMO değeri 0,898 olarak bulunmuştur. Bu sonuç oldukça yüksek olup verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Evrendeki verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla kullanılan Barlett testinden elde edilen Ki-Kare değeri ($p < 0,05$) de anlamlı çıkmıştır. Elde edilen her iki sonuç verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizine 29 madde ile başlanmış ve maddelerin, ölçeğin toplam % 52,38'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 7 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Elde edilen faktör yükleri 0,55-0,75 arasında değişmektedir.

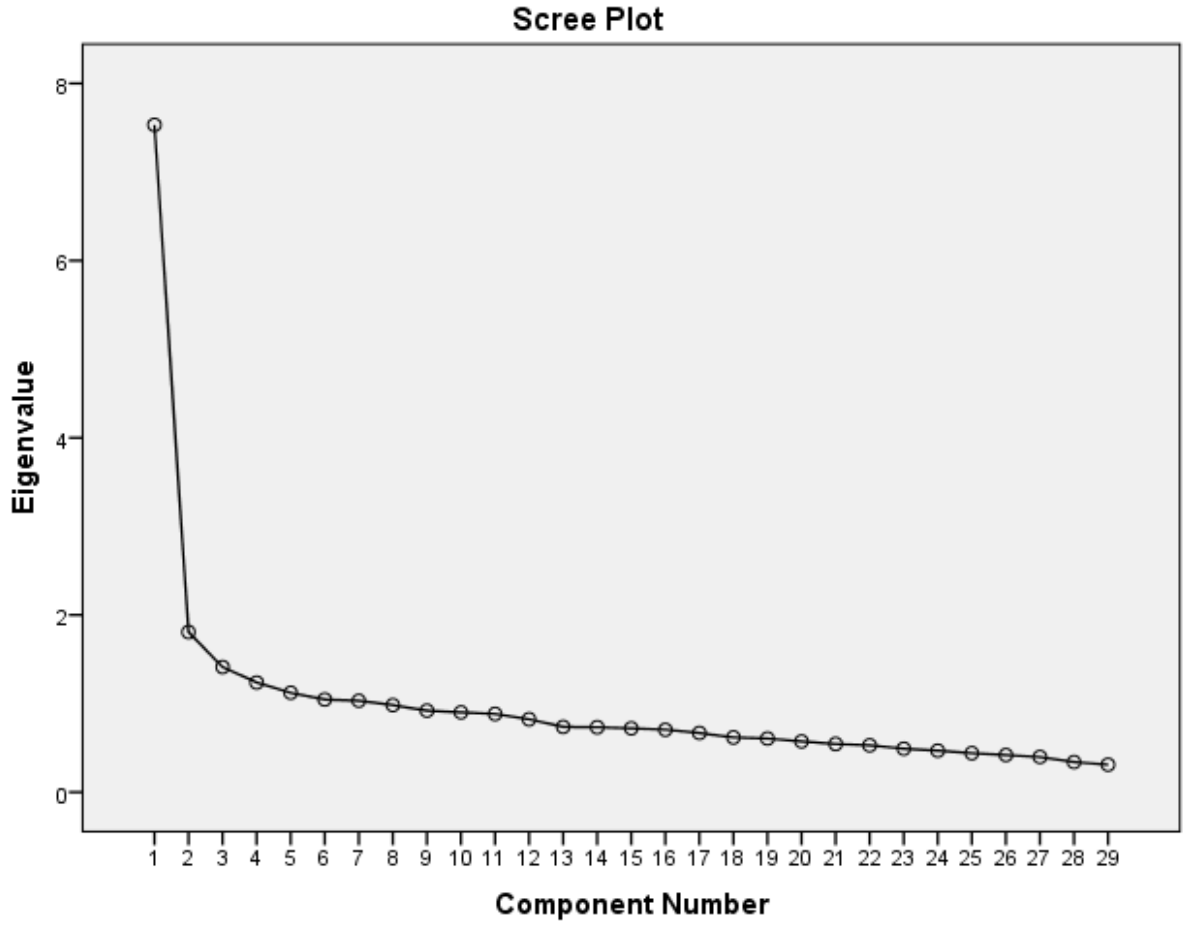
Tablo 4.2. Ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri

	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Kareler Rotasyonu Çıkarımı		
	Toplam	Varyans	Yüzde	Toplam	Varyans	Yüzde	Toplam	Varyans	Yüzde
1	7,53	25,97	25,977	7,53	25,9	25,977	3,10	10,6	10,698
	3	7		3	77		2	98	

Tablo 4.2. (Devam) Ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri

2	1,80	6,232	32,208	1,80	6,23	32,208	2,56	8,85	19,554
	7			7	2		8	6	
3	1,41	4,870	37,079	1,41	4,87	37,079	2,47	8,53	28,092
	2			2	0		6	8	
4	1,23	4,269	41,347	1,23	4,26	41,347	2,20	7,61	35,707
	8			8	9		8	5	
5	1,12	3,868	45,215	1,12	3,86	45,215	1,79	6,20	41,910
	2			2	8		9	3	
6	1,04	3,608	48,824	1,04	3,60	48,824	1,75	6,06	47,976
	6			6	8		9	6	
7	1,03	3,558	52,381	1,03	3,55	52,381	3,10	10,6	10,698
	2			2	8		2	98	

Faktör sayısının çok olmasından ve uygun isim verme çalışmasının bazı faktörlerde çok az madde olduğu için zorlaşmasından dolayı uygun faktör sayısını belirlemede özdeğer istatistiğinden başka bir yöntem olan çizgi (scree) grafiği incelenmiştir (Kalaycı, 2009).



Şekil 4.1. Faktör çizgi grafiği

Ölçeğe ilişkin incelenen çizgi (scree) grafiğinde dördüncü faktöre kadar kırılmaların olduğu ancak dördüncü faktörden itibaren grafiğin eğim kaybettiği belirlenmiştir. İncelenen çizgi (scree) grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin görüldüğü faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu nedenle ölçeğin faktör sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktör sayısına ulaşmak için Varimax Dik Döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Döndürmenin amacı, veri yapısını basitleştirmek ve netleştirmektir (Costello ve Osborne, 2005). Her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,30'un üstünde olması ve aynı anda birden çok faktörde yer alan maddeler arasındaki farkın 0,10'dan büyük olması durumları aranmıştır. Döndürme işlemine 29 madde ile başlanmış ve dört faktörde bulunan 16 madde ile ölçek sonlandırılmıştır. 29 maddelik ölçek analiz sonuçlarına göre 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29 numaralı maddeler son ölçekte yer almıştır.

Sonuç olarak ölçek, 16 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut 6, 17, 24, 25, 27 ve “Harita Unsurlarını Tanıma”yı içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,54-0,69 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut, 16, 19, 21, 28, 29 maddeleri ve “Haritaları sınıflama ve karşılaştırma”yı içermektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,45-0,77 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyut, 11, 20, 22 maddeleri ve “Dijital harita kullanımı”ni içermektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,59-0,72 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyut, 8, 10, 13 maddeleri ve “Haritaları yorumlama”yı içermektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,62-0,75 arasında değişmektedir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak birinci alt boyuta Harita Unsurlarını Tanıma, ikinci alt boyuta Haritaları sınıflama ve karşılaştırma, üçüncü alt boyuta Dijital harita kullanımı ve dördüncü alt boyuta Haritaları yorumlama isimleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Maddelerin faktör yük değerleri

	Bileşenler			
	1	2	3	4
24. Madde	,693			
17. Madde	,660	,306		
27. Madde	,610			
25. Madde	,575			
6. Madde	,541			
29. Madde		,771		
21. Madde		,723		
28. Madde	,324	,572		
16. Madde		,465	,396	
19. Madde		,453	,351	
11. Madde			,724	
22. Madde			,716	

Tablo 4.3. (Devam) Maddelerin faktör yük değerleri

20. Madde	,594	
10. Madde		,758
8. Madde	,309	,705
13. Madde		,626

Tablo 4.3. incelendiğinde Varimax Dik Döndürme sonrası birinci faktörün toplam varyansa katkısı yüzde 29,176, ikinci faktörün katkısı yüzde 9,493 üçüncü faktörün katkısı yüzde 6,550 ve dördüncü faktörün katkısı yüzde 6,466'dır. Ayrıca, dört faktörün açıklayabildiği toplam varyans oranı da yüzde 51,685'tir.

Tablo 4.4. Faktör analizinden sonra ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Kareler Rotasyonu Çıkarımı		
	Toplam	Varyans	Yüzde	Toplam	Varyans	Yüzde	Toplam	Varyans	Yüzde
1	4,668	29,176	29,176	4,668	29,176	29,176	2,371	14,821	14,821
2	1,519	9,493	38,669	1,519	9,493	38,669	2,169	13,554	28,375
3	1,048	6,550	45,219	1,048	6,550	45,219	2,013	12,579	40,954
4	1,035	6,466	51,685	1,035	6,466	51,685	1,717	10,731	51,685

Alt boyutlar belirlendikten sonra her bir alt boyut için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olması, ölçme sonuçlarının rastgele

hatalardan arınık olma derecesi şeklinde yorumlanmaktadır (Çepni vd., 2012). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's alfa yöntemi kullanılmıştır. Cronbach's alfa, bir testin veya anketin iç tutarlılığını ölçen bir katsayıdır. Yani, testteki maddelerin (soruların) birbirleriyle ne kadar tutarlı bir şekilde ölçüm yaptığını gösterir. Cronbach's alfa katsayısı 0-1 aralığında, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını ifade eder. Katsayının yüksek olması, ölçekteki maddelerin birbirleriyle ilişkili ve tutarlı olduğunun göstergesidir (Alpar, 2012). Harita Okuryazarlığı Ölçeği'nin alt boyutlarına ve ölçeğin toplam güvenilirliğine ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa Toplam
Harita Unsurlarını Tanıma	5	.690
Haritaları Sınıflama ve Karşılaştırma	5	.725
Dijital Harita Kullanımı	3	.604
Haritaları Yorumlama	3	.594
Toplam	16	.836

Elde edilen 16 maddelik ölçeğin geçerliği, alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde tüm boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür ve alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları*

Alt Boyutlar	Harita unsurlarını tanıma	Haritaları sınıflama ve karşılaştırma	Dijital harita ve harita kullanımı	Haritaları yorumlama	Toplam
Harita unsurlarını tanıma	r 1	,492**	,393**	,463**	,773**
Haritaları sınıflama ve karşılaştırma	r ,492**	1	,540**	,364**	,808**
Dijital harita kullanımı	r ,393**	,540**	1	,288**	,691**
Haritaları yorumlama	r ,463**	,364**	,288**	1	,630**
Toplam	r ,773**	,808**	,691**	,630**	1

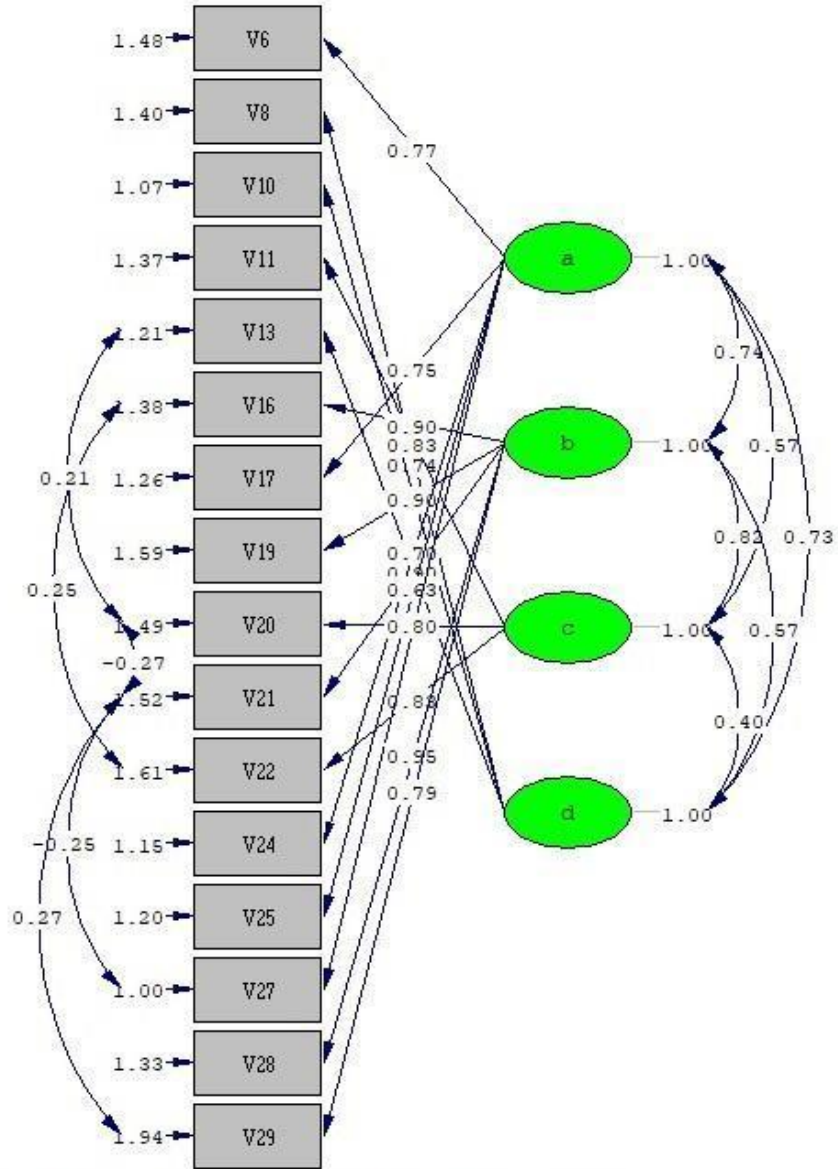
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), bir ölçeğin veya testin geçerliliğini test etmek için kullanılır. Bu analizle, belirli bir ölçeğin veya testin önceden belirlenen faktör yapısını ölçüp ölçmediği doğrulanabilir. Harita Okuryazarlığı Ölçeği'nin Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen dört faktörlü modelin uyarlanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde yol diyagramı ve uyum indeksi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum indeksleri tablo 4.7.'de sunulmuştur. Koyuncu ve Kılıç (2019) yapmış oldukları açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımına ilişkin yapmış oldukları çalışmada literatür taraması yaparak uyum indeksleri ve kabul edilebilir kesme noktalarına ilişkin bir tablo hazırlamışlardır. Bu çalışmada uyum değerlerinin model uyumu bu tablo dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.7. Ölçeğin uyum indeksleri

Model uyum indeksleri	Model uyum değerleri
X2	141,57
Sd	93
X2/Sd	1,522
RMSEA	0,033
CFI	0,99
NNFI	0,98
GFI	0,96
AGFI	0,95
SRMR	0,040

Tablo 4.7. incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $X^2=141,57$ ve $p=,000$ 'dir. X^2/Sd oranı 1,522 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca; RMSEA değeri 0,033; CFI değeri 0,99; NNFI değeri 0,98; GFI değeri 0,96; AGFI değeri 0,95 ve SRMR değeri de 0,040 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerden elde edilen veriler doğrultusunda Harita Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca kurulan modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Yapılan modifikasyonlar sonucunda elde edilen path diyagramı şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Chi-Square=141.57, df=93, P-value=0.00088, RMSEA=0.033

Şekil 4.2. Path diyagramı

4.3.2. Görsel okuryazarlık ölçeği

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerileri ile görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından “Harita Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirilmiş, görsel okuryazarlık becerilerini belirlemek için ise Karaçam (2020) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Görseli Kullanma, Görseli Algılama, Görseli Tanıma, Görseli Düşünme olmak üzere

toplam 4 alt boyuttan oluşan ölçek toplam 38 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert (Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Genellikle, Her Zaman) kullanılarak hazırlanan ölçeğin Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ölçeklerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılarak verilerin analizinde hangi testin kullanılacağına karar verilmiştir. Araştırmada dağılımın normalliğini belirlemek için ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizlerinde parametrik/nanparametrik testlerin kullanımı ile ilgili varsayımların belirlenmesi için ön analizler gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri tablo 4.8.'de Sunulmuştur.

Tablo 4.8. Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin basıklık çarpıklık değerleri

Ölçekler	Değişken		Min	Max	Ort.	ss	Basıklık	Çarpıklık
			.	.			k	k
Harita Okuryazarlığı	Cinsiyet	Kız	26	80	52,45	11,77	-,220	,408
		Erkek	28	80	54,38	11,43	-,391	226
	Sınıf Düzeyi	5	28	73	50,30	9,38	,398	-,178
		6	26	80	53,72	11,87	-,446	,137
	7	30	80	54,07	12,11	-,556	,423	
	Teknoloji araç	Evet	30	80	54,15	11,54	-,398	,384

Tablo 4.8. (Devam) Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin basıklık çarpıklık değerleri

		Hayır	26	79	50,26	11,5	-,361	,148
						6		
Görsel Okuryazarlık	Cinsiyet	Kız	56	190	137,7	28,2	-,631	-,171
					2	6		
		Erkek	51	190	138,6	31,1	-,637	-,175
					9	9		
	Sınıf Düzeyi	5	51	188	131,6	32,9	,048	-,352
					1	9		
		6	74	190	135,8	26,8	-,731	,095
					2	0		
		7	76	190	142	29,6	-1,047	-,196
						2		
	Teknolojik araç	Evet	51	190	139,6	29,2	-,648	-,196
						9	6	
		Hayır	56	190	132,6	30,0	-,452	-,061
					7	3		

Tablo 4.8’de harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeklerinin değişkenler açısından basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1 ve +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Ayrıca değişkenlere ait histogram, Q-Q Plot, Saçılım Diyagramları da incelenmiş ve veriler arasında uç değerlerin olmadığı ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Normallik varsayımı için basıklık, çarpıklık, Q-Q Plot, Saçılım Diyagramlarını kullanmak etkili yöntemler arasındadır (Koyuncu, 2016). Yapılan bu değerlendirme sonucunda araştırma verilerinin parametrik testler kullanılarak analiz edilmesine karar verilmiştir.

5.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın temel problemi ve ilgili alt problemlere ilişkin bulgular ile bulgulara ilişkin yorumlar açıklanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem sorusu “Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri nasıldır? Şeklinde. Bu alt probleme ilişkin ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Harita Okuryazarlığı ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puanlar hesaplanmış ve analiz edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 5.1.’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Harita Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları		N	Madde Sayısı	Min.	Max.	- X	sd
Harita	Unsurlarını Tanıma	225	5	5,00	25,00	17,40	4,06
Haritaları Sınıflama ve Karşılaştırma		225	5	6,00	25,00	15,40	4,84
Dijital	Harita Kullanımı	225	3	3,00	15,00	10,25	2,75
Haritaları Yorumlama		225	3	3,00	15,00	10,37	2,97
Harita Okuryazarlığı Ölçeği		225	16	26,00	80,00	53,42	11,61

Tablo 5.1. incelendiğinde Harita Okuryazarlığı Ölçeği’nin birinci ve ikinci alt boyutlarından alınan toplam en yüksek puanın 25, toplam en düşük puanın ise 5 olduğu

görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin birinci alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu boyuttan $X=17,40$ puan aldıkları belirlenmiştir. Alınan ortalama puan toplam en yüksek puana daha yakın olduğu için öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin ikinci alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu boyuttan $X=15,40$ puan aldıkları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Harita Okuryazarlığı ölçeğinin üçüncü ve dördüncü alt boyutlarından alınan toplam en yüksek puanın 15, toplam en düşük puanın ise 3 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin üçüncü alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu boyuttan $X=10,25$, dördüncü alt boyuttan ise $X=10,37$ puan aldıkları belirlenmiştir. Her iki alt boyutta da alınan ortalama puanların toplam en yüksek puana daha yakın olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan öğrencilerin üçüncü ve dördüncü alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak ölçekten toplam alınan en yüksek ve en düşük puanlar incelendiğinde ölçekten en yüksek $X=80,00$, en düşük 26 puan alındığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları ortalama puan incelendiğinde ise ölçekten $X=53,42$ puan aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üstünde yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem sorusu “Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri nasıldır? Şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar hesaplanmış ve analiz edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5.2.’de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları	N	Madde		Min.	Max.	X	sd
		Sayısı					
Görsel Kullanma	225	10		12,00	50,00	35,00	9,02
Görseli Algılama	225	13		19,00	65,00	47,50	10,68
Görseli Tanıma	225	7		7,00	35,00	27,00	6,38
Görseli Düşünme	225	8		8,00	40,00	30,00	7,13
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	225	38		51,00	190,00	138,15	29,51

Tablo 5.2. incelendiğinde Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Görseli Kullanma alt boyutundan alınan en yüksek puanın 50 en düşük puanın ise 12 olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu alt boyuttan X=35 puan aldıkları belirlenmiştir. Ölçeğin Görseli Algılama boyutundan alınan toplam en yüksek puanın 65, toplam en düşük puanın ise 19 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin Görseli Algılama alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu boyuttan X=47,50 puan aldıkları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Görsel Okuryazarlığı ölçeğinin son alt boyu olan Görseli Düşünme alt boyutundan alınan toplam en yüksek puanın 40, toplam en düşük puanın ise 8 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde öğrencilerin bu boyuttan X=30,00 puan aldıkları belirlenmiştir. Görseli Düşünme alt boyutundan alınan ortalama puanın toplam en yüksek puana daha yakın olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak ölçekten toplam alınan en yüksek ve en düşük puanlar incelendiğinde ölçekten en yüksek

$X=190,00$, en düşük 51 puan alındığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları ortalama puan incelendiğinde ise ölçekten $X=138,15$ puan aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin harita görsel okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üstünde yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin genelinden alınan puanlar değerlendirildiğinde öğrencilerin ölçeğin hem toplam hem de alt boyutlara ilişkin okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üstünde ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusu “Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen veriler cinsiyet ve teknolojik araç kullanma durumları açısından t-testi kullanılarak, sınıf düzeyi açısından ise Tek Yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Bu alt problemde yer alan her değişkene ait bulgular farklı tabloda sunulmuştur.

5.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde ilk olarak ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 5.3.’de sunulmuştur.

Tablo 5.3. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	X	sd	t	df	p
Harita Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	125	52,45	11,77	-1,393	223	,165
	Erkek	100	54,62	11,34			
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	Kız	125	137,72	28,26	-,241	220	,810
	Erkek	97	138,69	31,19			

Tablo 5.3. incelendiğinde, kız öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinin ortalaması ($X=52,45$) iken, erkek öğrencilerin ortalamasınının ($X=54,62$) olduğu

görülmektedir. Cinsiyet açısından harita okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görsel okuryazarlık düzeyleri açısından kız öğrencilerin ortalamasının ($X=137,72$) olduğu, erkek öğrencilerin ortalamasının ise ($X=138,96$) olduğu belirlenmiştir. Görsel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeyleri ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete açısından anlamlı bir fark yoktur.

5.3.2. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde ikinci olarak ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkene ilişkin bulgular tablo 5.4.'de sunulmuştur.

Tablo 5.4. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	X	sd
Harita Okuryazarlığı Ölçeği	5	39	50,30	9,38
	6	74	53,83	11,83
	7	110	54,22	12,05
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	5	39	131,61	32,99
	6	73	135,82	26,80
	7	110	142,00	29,62

Tablo 5.4. incelendiğinde, öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeylerinin sınıf değişkeni açısından 5. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=50,30$), 6. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=53,83$) ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=54,22$) olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından harita okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, en yüksek ortalamaya 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin görsel okuryazarlık beceri düzeyleri sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=131,61$), 6. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=135,82$) ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X=142,00$) olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyi açısından görsel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, en yüksek ortalamaya yine 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.5. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü anova sonuçları

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplam	df	Kareler Ortalaması	F	p
Harita Okuryazarlığı Ölçeği	Gruplararası	462,947	2	231,474	1,72	,18
	Gruplarıçi	29715,781	22	133,855	9	0
	Toplam	30178,729	22			
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	Gruplararası	3699,188	2	1849,594	2,14	,11
	Gruplarıçi	188786,907	21	862,041	6	9
	Toplam	192486,095	22			

Tablo 5.5. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda sınıf düzeyi açısından öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $F(2,224) = 1.729, p > 0.05$.

5.3.3. Günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumu değişkenine ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde üçüncü olarak ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkene ilişkin bulgular tablo 5.6.'da sunulmuştur.

Tablo 5.6. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin teknolojik araç kullanma değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Teknolojik Araç Kullanma Durumu	N	X	sd	t	df	p
Harita Okuryazarlığı Ölçeği	Evet	176	54,29	11,49	2,167	223	,031
	Hayır	49	50,26	11,56			

Tablo 5.6. (Devam) Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık ölçeği puanlarına ilişkin teknolojik araç kullanma değişkenine göre t-testi sonuçları

Görsel Okuryazarlık Ölçeği	Evet	176	139,69	29,26	1,475	220	,142
	Hayır	49	132,67	30,03			

Tablo 5.6. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından teknolojik araç kullanan öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinin ortalamasının ($X=54,29$) olduğu, kullanmayan öğrencilerin ortalamasının ($X=50,26$) olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeyleri teknolojik araç kullanma durumu açısından karşılaştırıldığında kullananlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$; $p<0,031$). Ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından incelendiğinde teknolojik araç kullanan öğrencilerin ortalamasının ($X=139,69$) olduğu, kullanmayan öğrencilerin ortalamasının ise ($X=132,67$) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından karşılaştırıldığında teknolojik araç kullanan ve kullanmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları sorulmuş ve bu soruya EVET cevabını veren öğrencilerden hangi teknolojik araçları kullanmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları teknolojik araçlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 5.7.'de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Ortaokul öğrencilerinin yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Teknolojik Araç	f	%
Telefon	132	75
Tablet	31	17,6
Bilgisayar	8	4,6
Akıllı Saat	5	2,8
Toplam	176	100

Tablo 5.7. İncelendiğinde araştırmaya katılan 225 öğrencinin 176'sının günlük yaşamlarında yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yön, adres veya konum ararken 132 (%75)'sinin telefon, 31 (%17,6)'inin tablet, 8 (%4,6)'inin bilgisayar ve 5 (%2,8)'inin akıllı saat kullandığı belirlenmiştir. Telefonun en çok kullanılan teknolojik araç olmasının sebebi, kullanım kolaylığı ve telefonda kullanılan uygulamalar olabileceği düşünülmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem sorusu “Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 5.8.'de sunulmuştur.

Tablo 5.8. Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson momentler çarpım korelasyonu testi sonuçları

Ölçek		Harita Ölçeği	Okuryazarlığı	Görsel Ölçeği	Okuryazarlık
Harita Okuryazarlığı Ölçeği	r		1		668**
	p				,001
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	r		668**		1
	p		,001		

*p<0.05

Howell (2010) Pearson korelasyon katsayı değerinin (r) -1 ile +1 arasında değiştiğini ve bu değer mutlak değer olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca korelasyon katsayısının -1 veya +1'e ne yakın olması ilişkinin güçlü olduğunu, -1'e yakın olmasının negatif ilişkinin, +1'e yakın olmasının ise pozitif ilişkinin güçlü olduğu şeklinde yorumlandığını belirtmiştir. Büyüköztürk (2010) korelasyon katsayısının 0.70–1.00 arasında yüksek, 0.70 – 0.30 arasında orta ve 0.30 – 0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi temsil ettiğini belirtmiştir. Tablo 4.8. incelendiğinde ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf

öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,668$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Ancak ($r=,668$; $p<.05$) ilişkinin yüksek düzeye çok yakın olduğu da görülmektedir. Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri alt boyutlar açısından da incelenmiş ve bulgular tablo 5.9.'da sunulmuştur.

Tablo 5.9. Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson momentler çarpım korelasyonu testi sonuçları

		Görsel	Görseli			Görseli
		Okuryazarlık	Kullanma	Algılama	Tanıma	Düşünme
		Ölçeği				
Harita	r	,668**	,617**	,611**	,552**	,579**
Okuryazarlığı	p	,000	,000	,000	,000	,000
Ölçeği	N	222	222	222	222	222
Harita	r	,559**	,513**	,509**	,464**	,493**
Unsurlarını	p	,000	,000	,000	,000	,000
Tanıma	N	222	222	222	222	222
Haritaları	r	,470**	,449**	,425**	,366**	,415**
Sınıflama ve	p	,000	,000	,000	,000	,000
Karşılaştırma	N	222	222	222	222	222
Dijital Harita	r	,594**	,552**	,549**	,507**	,486**
kullanımı	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	222	222	222	222	222
Haritaları	r	,531**	,468**	,490**	,459**	,466**
Yorumlama	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	222	222	222	222	222

Tablo 5.9. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri ölçeklerinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde en yüksek ilişkinin iki ölçeğin toplam puanları arasında olduğu belirlenmiştir ($r=,668$; $p<.05$). Harita okuryazarlığı ölçeğinin toplam puanı ile görsel okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Görseli Kullanma alt boyutu ($r=,617$; $p<.05$) arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise Görseli Tanıma ($r=,552$; $p<.05$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Görsel okuryazarlık ölçeğinin toplam puanı ile Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Üçüncü alt boyutu ($r=,594$; $p<.05$) arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise ikinci alt boyut ($r=,470$; $p<.05$) arasında olduğu belirlenmiştir. Her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek ilişkinin ($r=,552$; $p<.05$) Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin Üçüncü alt boyutu ile Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Görseli Kullanma alt boyutu arasında, en düşük ilişkinin ($r=,366$; $p<.05$) ise Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin İkinci alt boyu ile Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Görseli Tanıma alt boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri açısından toplamda yükseğe yakın, alt boyutlar düzeyinde ise orta düzeyde olumlu ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.



6.TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin incelendiği bu çalışmada, her iki beceri düzeyinin de yüksek olduğu ve öğrencilerin harita okuryazarlığı ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma, harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasında genel olarak pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık yeterlilik puanları hem bu çalışmada hem de literatürde yer alan çalışmalarla benzer özellikler göstermektedir. Literatür taraması ile elde edilen alan yazın sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla benzer özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler Harita Okuryazarlığı Ölçeği ve Görsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bununla birlikte günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları (telefon, tablet, bilgisayar, akıllı saat) incelenmiş ve gelişen teknoloji ile birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun araç kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel farklılıklarının okuryazarlık beceri puanları üzerinde belirleyici rol alabileceği de göz ardı edilmemiştir.

Bu çalışmada ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerine, bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ve ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ait bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın ‘Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık ölçeğinin birinci ve ikinci alt boyutlarından alınan toplam en yüksek puanın 25, toplam en düşük puanın ise 5 olduğu görülmektedir. Alınan ortalama puan toplam en yüksek puana daha yakın olduğu için öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin ikinci alt boyuttan aldıkları ortalama puan incelendiğinde bu alt boyuta ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Harita Okuryazarlığı ölçeğinin üçüncü ve dördüncü alt boyutlarından alınan toplam en yüksek puanın 15, toplam en düşük puanın ise 3 olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin üçüncü ve dördüncü alt boyuta ilişkin becerilerinin

yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu söylenebilir. Erol (2017), ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmada öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğunu belirlemiş, bunun nedenin de sınıfta öğrenilenlerin sadece ezberlendiği, öğrenilen konuların yeterince pratiğe dökülmediğini tespit etmiştir. Ertuğrul (2008), 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerini incelediği çalışmada öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirme oranının %53 olduğunu dolayısıyla ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerini kazanma düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kartal (2016), ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada hem harita okuryazarlık düzeyi hem de harita okuryazarlık düzeyinin bileşenleri ele alındığında ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin orta ve yükseğe yakın olduğunu belirtmiştir. Ayyıldız (2022), ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi adlı çalışmada harita okuryazarlığının ilkokul düzeyinden başladığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin orta düzeylerde harita okuryazarı olmasının normal görülebileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın 'İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular' incelendiğinde ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık ölçeğinin Görseli Kullanma alt boyutundan alınan en yüksek puanın 50 en düşük puanın ise 12 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Görseli Algılama boyutundan alınan toplam en yüksek puanın 65, toplam en düşük puanın ise 19 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin bu alt boyuta ilişkin becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sanalan, Sülün ve Çoban (2007), görsel okuryazarlık çalışmalarında öğrencilerin görsel okuryazarlık ve alt boyutları düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Karaçam (2020), ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve ortalamaların yüksek çıkmasının sebebinin teknolojinin kullanımı ve etrafımızda birçok görselin bulunmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Yıldız ve Özdemir (2019), yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarını inceledikleri çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin ortalamanın biraz üzerinde olduğu ve daha fazla geliştirilmesinin faydalı olacağını belirlemişlerdir. Avcı ve Çelik (2018), ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri üzerine yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yeterli düzeyde görsel okuryazarlık becerisine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak literatürde ortaokul düzeyinde öğrencilerin

farklı değişkenler açısından harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık beceri düzeyleri incelendiği görölmüştür.

Araştırmanın ‘Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte görsel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda da erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeyleri ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete açısından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Göksel (2007), Sosyal Bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyini incelediği çalışmada cinsiyetin harita ve grafik kullanımını belirleme noktasında belirleyici bir unsur olmadığını tespit etmiştir. Kartal ve Koç (2017), ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeylerini incelediği çalışmada, cinsiyet farkı dikkate alındığında, erkek öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dolayısıyla anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Umek (2003) öğrencilerin harita okuma becerileriyle harita çizme becerilerini karşılaştırdığı çalışmada cinsiyetin harita çizme ve harita okuma becerilerine yönelik anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ancak kız öğrencilerin harita çizmeye, erkek öğrencilerin ise harita okumaya yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu tespit etmiştir. Thommen ve arkadaşları (2010), Brezilya ve İsviçre’deki çocukların harita çizme becerileri ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğrencilerin harita becerileri üzerinde cinsiyetin önemli bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Forsyth ve Lancy (1987), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar ortamlarında simüle edilmiş gezi alanları yardımıyla yer ve konum öğrenme durumlarını incelediği çalışmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Çelik (2017), Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmada görsel okuryazarlık becerisi düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Araştırmanın ‘Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri sınıf değişkenine göre incelenmiş ve sınıf düzeyi açısından harita okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, en yüksek ortalamaya 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu

belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan çalışmalar kısıtlı olmakla birlikte Sönmez (2010), ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde harita becerilerini incelediği çalışmada ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) sekizinci sınıf öğrencilerinin harita becerilerinin yedinci sınıf öğrencilerinin harita becerilerinden yüksek çıktığını belirtmiştir. Sönmez ve Aksoy (2012), ortaokul öğrencilerinin harita becerilerinin incelendiği çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Elde edilen verilere göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sembolleri anlama ve yorumlama, harita okuma, uzaklık ölçme, konum ve koordinat belirleme, beceri düzeylerinin de buna paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat Kocaarslan ve Çeliktürk (2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini incelediği çalışmada sınıf düzeyine göre üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve dördüncü sınıflara göre daha yüksek düzeyde görsel okuryazarlığa sahip olduğunu belirlemiş ve bu durumun eğitim fakültesi ders programında öğretim derslerinin üçüncü sınıfta yoğun olarak yer almasından kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ‘Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde Ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumlarına göre incelenmiş ve ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından teknolojik araç kullanan öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinin ortalamasının kullanmayan öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.. Ortaokul öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından incelendiğinde teknolojik araç kullanan öğrencilerin ortalamasının kullanmayan öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları açısından karşılaştırıldığında teknolojik araç kullanan ve kullanmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Akkuş ve Kuzey (2018), ortaokul düzeyindeki öğrencilerin harita ile yön bulma beceri düzeylerini incelediği çalışmada öğrencilerin hem bilişsel düzeylerinin yüksek olduğunu hem de sahip oldukları bilgiyi gündelik yaşama aktarabildiklerini tespit etmişlerdir. Ay ve Yavuz (2016), sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde harita okuryazarlığı becerisini incelediği çalışmada harita okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında teorik uygulamalardan çok

uygulamalı etkinliklere yer verilmesinin etkili ve verimli bir beceri kazandırma sürecine katkı sağlayacağını, bununla birlikte haritada ve arazide yön bulma, konumunu belirleme, pusula kullanma, Google harita kullanma, arazi çalışmalarını hazırlama, coğrafi bilgilerle pratik yapma gibi uygulamaların harita okuryazarlık becerisine olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Yıldız (2012), görsel okuryazarlık üzerine yapmış olduğu çalışmada yirminci yüzyıldan itibaren hem hareketsiz hem de hareketli görüntü üretme ve yayma alanlarında gerçekleşen teknolojik gelişmelerin de etkisiyle görsel okuryazarlığın teknolojik araç kullanımı ile birlikte daha etkin bir öğretim sağlayacağını belirtmiştir.

Araştırmanın ‘Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık ve görsel okuryazarlık düzeyleri Howell (2010) Pearson korelasyon katsayı değerinin (r) -1 ile +1 arasında değiştiğini ve bu değer in mutlak değer olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca korelasyon katsayısının -1 veya +1'e ne yakın olması ilişkinin güçlü olduğunu, -1'e yakın olmasının negatif ilişkinin, +1'e yakın olmasının ise pozitif ilişkinin güçlü olduğu şeklinde yorumlandığını belirtmiştir. Büyüköztürk (2010) korelasyon katsayısının 0.70 – 1.00 arasında yüksek, 0.70 – 0.30 arasında orta ve 0.30 – 0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi temsil ettiğini belirtmiştir. 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,668$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Ancak ($r=,668$; $p<.05$) ilişkinin yüksek düzeye çok yakın olduğu da görülmektedir.

Araştırmanın ‘Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular’ incelendiğinde ortaokul 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık ve görsel okuryazarlık düzeyleri ölçeklerinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde en yüksek ilişkinin iki ölçeğin toplam puanları arasında olduğu belirlenmiştir ($r=,668$; $p<.05$). Harita okuryazarlığı ölçeğinin toplam puanı ile Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Görseli Kullanma alt boyutu ($r=,617$; $p<.05$) arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise Görseli Tanıma ($r=,552$; $p<.05$) arasında olduğu belirlenmiştir. Görsel okuryazarlık ölçeğinin toplam puanı ile Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Üçüncü alt boyutu ($r=,594$; $p<.05$) arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise ikinci alt boyut ($r=,470$; $p<.05$) arasında olduğu belirlenmiştir. Her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek ilişkinin ($r=,552$; $p<.05$) Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin Üçüncü alt boyutu ile Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Görseli Kullanma alt boyutu arasında, en düşük ilişkinin ($r=,366$; $p<.05$) ise Harita Okuryazarlığı Ölçeğinin İkinci alt

boyu ile Görsel Okuryazarlık leğinin Görseli Tanıma alt boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul ğrencilerinin Harita Okuryazarlığı ve Görsel Okuryazarlık düzeyleri açısından toplamda yükseğe yakın, alt boyutlar düzeyinde ise orta düzeyde olumlu ilişkinin olduğu grlmştir.



7.SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1.Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin incelendiği bu çalışmada, her iki beceri düzeyinin de yüksek olduğu ve öğrencilerin harita okuryazarlığı ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma, harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri arasında genel olarak pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık yeterlilik puanları hem bu çalışmada hem de literatürde yer alan çalışmalarla benzer özellikler göstermektedir. Literatür taraması ile elde edilen alan yazın sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla benzer özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler Harita Okuryazarlığı Ölçeği ve Görsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bununla birlikte günlük yaşamda yön, adres veya konum ararken teknolojik araç kullanma durumları (telefon, tablet, bilgisayar, akıllı saat) incelenmiş ve gelişen teknoloji ile birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun araç kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel farklılıklarının okuryazarlık beceri puanları üzerinde belirleyici rol alabileceği de göz ardı edilmemiştir.

7.2.Öneriler

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgulara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencilerin harita okuryazarlık düzeyinin orta seviyede olduğu belirlendiği için Sosyal Bilgiler ders kitaplarında harita okuryazarlığını geliştirmeye yönelik içeriklerin artırılması düşünülebilir.
- Sosyal Bilgiler öğretim programında harita okuryazarlığı ile görsel okuryazarlık birlikte sunulabilir.
- Günlük hayatta yön, adres veya konum ararken öğrencilere telefon, tablet, bilgisayar, akıllı saat gibi teknolojik aletlerin kullanımı ile ilgili uygulamalı dersler verilebilir.

- Harita okuryazarlığını artırmaya yönelik ilgi çekici dersler için dilsiz haritalar, yapbozlar, kabartma haritalar ve kum havuzları gibi materyaller hazırlanabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretim programında sınıf düzeylerine göre görsel düşünmeyi arttıracak içerik, şablon ve diyagramlar hazırlanarak program zenginleştirilebilir.
- Okul öncesi dahil olmak üzere, her eğitim kademesinde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için görsel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2015). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı. Safran, M. (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi". (284-316) Ankara: Pegem Akademi, 283-319.
- Akengin, H., Tuncel, G. & Cendek, M. E. (2016). "Öğrencilerde Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri". Marmara Coğrafya Dergisi, (34), 61-69.
- Akkuş, Z. & Kuzey, M. (2018). "Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Becerilerine Sahip Olma ve Bu Becerileri Yaşama Aktarabilme Durumları Üzerine Bir Değerlendirme". Milli Eğitim Dergisi, 47(218), 201-234.
- Akyol, H. (2013). "Türkçe Öğretim Yöntemleri". Ankara: Pegem Akademi, (12), 125-127
- Alpan, G.B. (2008). "Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi". Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2).
- Alpan, G. (2013). "Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi: Gazi Üniversitesi Örneği". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(3), 111-130.
- Alpar, R. (2012). "Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik". Ankara: Detay Yayıncılık, 137-146.
- Altun, A. (2005). "Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar". Ankara: Anı Yayınları, 124-235.
- Ay, T. S., & Yavuz, Ü. (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar". Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(2), 31-63.
- Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). "Oryantiring Uygulamalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Harita Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi". Eğitim ve Bilim, 48(213).
- Ayyıldız, İ. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Balcı, A. (2019). "Coğrafya Öğretmen Adaylarının Coğrafi Arazi Uygulamalarındaki Harita Okuryazarlıklarını Tespite Yönelik Bir Araştırma". The Journal of Academic Social Science, 10(10), 16-35.
- Bolat, Y. (2014). "Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (18), 510-536.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). "İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum". Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, (27). Ankara: Pegem Akademi, 139-146.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi, 129-246.

Can, B., & Demirkaya, H. (2023). “Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Değişkenlere Göre Durumu”. Araştırma ve Deneyim Dergisi, 8(1), 155-172.

Clarke, D. (2003). “Are You Functionally Map Literate”, Proceedings Of The 21st International Cartographic Conference (ICC). South Africa: Durban. 10-16 August, 713-719.

Curtis, E., Comiskey, C., & Dempsey O. (2016). “Importance And Use Of Correlational Research”. Nurse Researcher, 23(6), 20-25.

Çelik, G. (2017). Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. (Doktora Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. & Gündoğdu, K. (2012). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi, 3(1), 52-70.

Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlikleri”. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38(1), 296-309.

Çiftçi, B., & Akça, D. (2005). “2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Coğrafi Beceri ve Coğrafi Kazanım Alanlarının Karşılaştırılması”. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2(1), 33-59.

Debes, J. (1969). “<http://fod.msu.edu/oir/visual-literacy>” adresinden 10 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar”. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3), 39-70.

Duman, B., & Girgin, M. (2011). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri”. Doğu Coğrafya Dergisi, 12(17), 185-202.

Erol, H. (2017). “Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bir Değerlendirme”. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(3), 425-457.

Feinstein, H. & Hagerty, R. (1994). “Visual Literacy in General Education”, University of Cincinnati.

Fırat, E. A., & Özden, M. (2015). “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreçte Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Ölçek Geliştirilmesi”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 1-25.

Forsyth Jr, A. S. & Lancy, D. F. (1987). “Simulated Travel And Place Location Learning İn A Computer Adventure Game”. Journal of Educational Computing Research, 3(3), 377-394.

Fransman, J. (2005). "Understanding literacy: A concept paper. The EFA Global Monitoring Report". Literacy for Life, 31.

Gençtürk, E. & Karatekin, K. (2013). Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar. Ankara: Pegem Akademi.

Gençtürk, E. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Göçer, A. & Tabak, G. (2013). "Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık ile İlgili Algıları". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 517-541.

Görmez, E. (2018). "Güncellenen Sosyal Bilgiler Programının Politik Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliği". Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(STEMES'18) 109-114.

Gül, G. (2007). "Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 8(1), 17-30.

Güleç, S., & Hüdavendigâr, M. N. (2020). "Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerisi Başlığında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi". Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 3(3), 24-36.

Güneş, A. (2013). "Kil Tabletlerden Elektronik Tabletlere: İletişim Araçlarının Tarihsel Gelişim Süreci". Humanities Sciences, 8(3), 277-300.

Güneş, F. (1997). Okuma–Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.

Hiçyılmaz, Y. (2020). "İlkokul Öğrencilerinin Empresyonizme Yönelik Görüşlerinin Görsel Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi". Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 1145-1152.

Howell, C.D. (2010). Statistical Methods For Psychology. Seventh Edition, Publisher: Wadsworth, Inc.

İşler, A. Ş. (2002). "Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 153-161.

İçen, D. M., & Öz, M. G. (2019). Eğitimde Görsel Materyallerin Analizi Yoluyla Bir Değerlendirme. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, (78), 73-82.

Kabapınar, Y., & Sağlamgöncü, A. (2018). "Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın Etkililiği: Bir Eylem Araştırması". İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9), 48-73.

Karaca, O. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Başkent Üniversitesi.

Kartal, F. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Kartal, F., & Koç, H. (2017). "Ortaöğretim (9. Sınıf) Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 179-198.

Kaya, E. (2020). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Temeli: Toplu Öğretim Sistemi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kellner, D. (2001). "New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the Millennium", *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

Kocaarslan, M., & Çeliktürk, Z. (2013). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliklerinin Belirlenmesi". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 344-362.

Koç, H., Aksoy, B., & Çiftçi, T. (2017). "Farklı Lisans Programlardaki Öğrencilerin Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Cumhuriyet Üniversitesi örneği. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 301-321.

Koç, H. (2016). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Usbes Özel Sayı II), 441-461.

Koç, H., & Demir, S. B. (2014). "Developing Valid And Reliable Map Literacy Scale". *Review of International Geographical Education Online*, 4(2), 120-137.

Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). "Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi". *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61-74.

Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). "Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi". *Eğitim ve Bilim*, 44(198).

Koyuncu, İ. (2016). *Herkes İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Maya Akademi.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). "21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.

Kuzey, M., & Değirmenci, Y. (2019). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita ve Yön Okuryazarlığına İlişkin Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları". *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 207-230.

Melanlıoğlu, D. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Görsel Okumanın Yeri". *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 725, 316-326.

Moody-Zoet, E. (2014). Integrating Art Education and Literacy Education: A Curriculum for the Secondary Level. Master's Theses. Western Michigan University Paper 530.

Önal, İ. (2010). “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”. Bilgi dünyası, 11(1), 101-121.

Örs, E., & Baş, B. (2018). “İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(1), 95-113.

Öztürk, C. (2007). Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi. S. Karabağ ve S. Şahin, (Ed.), Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi (1-51). Ankara: Gazi Kitabevi.

Parsa, A. F. (2007). “Görsel Okuryazarlık: Görselleri Okuma Değerlendirme ve Yaratma Süreci”. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi, (2), 111-127.

Felten, P. (2008). “Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*”, 40(6), 60-64.

Rautenbach, V. Coetzee, S. ve Çöltekin, A. (2017). “Development And Evaluation Of A Specialized Task Taxonomy For Spatial Planning – A Map Literacy Experiment With Topographic Maps”, *Isprs Journal Of Photogrammetry And Remote Sensing*, 127:16-26.

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

Sarı, E. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler ve Akademik Başarı ile Olan İlişkilerinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Sarıgöz O. & Özkartal Z. (2016). “An Examination Of Preservice Teachers’ Views On Implicit Learning In Terms Of Some Variables”. *The Journal Of International Social Research*, 9(44), 952-959.

Seglem, R., & Witte, S. (2009). “You Gotta See It To Believe It: Teaching Visual Literacy In The English Classroom”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-226. Retrieved from Academic Search Complete.

Snavely, L., & Cooper, N. (1997). “The Information Literacy Debate”. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-14.

Sönmez, Ö. F., & Aksoy, B. (2012). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Harita Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1905-1924.

Sönmez, Ö. F. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita Becerileri. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sözen, E. & Ada, S. (2018). "2005 ve 2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (SBDÖP) Karşılaştırılması", *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* e-ISSN:2148-2667 2018 – 6 (1), 53-71.

Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2015). "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 55-82.

Şahin, Ç. & Kıran, I. (2011). "İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 363-281.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statics*. London: Pearson.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). "6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün Ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.

Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). "Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.

Tay, B. A. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2044-2071.

Thommen, E., Avelar, S., Sapin, V. Z., Perrenoud, S. and Malatesta, D. (2010). "Mapping The Journey From Home To School: A Study On Children's Representation Of Space", *International Research In Geographical And Environmental Education*, 19 (3), 191-205.

Tüzel, M. S. (2010). "Görsel Okuryazarlık". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
Umek, M. (2003). "A Comparison Of The Effectiveness Of Drawing Maps And Reading Maps In Beginning Map Teaching", *International Research In Geographical And Environmental Education*, 12 (1), 18-31.

Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). "Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Haritaların Önemi". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.

Yalçınkaya, E. & Er, T. (2019). "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Finansal Okuryazarlık". *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.

Yıldız, S. G., & Özdemir, A. Ş. (2019). "Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 11(41), 529-541.

Yıldız, M. Ö. (2012). "Görsel Okuryazarlık Üzerine". *Marmara İletişim Dergisi*, (19), 64-77.

Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). "Bir Eğitim Süreci Olarak Görsel Okuryazarlık". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 43-52.

Watson, J.S. (2004). "Family Literacy: Support For Young Readers And Their Parents".
School Library Media Activities, 20(8), 24- 48

Weeden, P. (1997). Learning Through Maps. In D. Tilbury & M. Williams (Eds.),
Teaching And Learning Geography, (168-179). London: Routledge.



EK-1. Görsel Okuryazarlık Ölçeği

Sevgili öğrenciler,
Aşağıdaki çalışma ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerileri ile görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmaktadır. Bu ölçekte yer alan maddelerde görsel okuryazarlık becerisine ilişkin davranışlar yer almaktadır. Bu davranışları sergileme durumunuzu 1 ile 5 arasında puanlayarak cevaplayınız. 1 bu davranışları hiç sergilemediğinizi, 5 ise tamamen sergilediğinizi göstermektedir. Ölçeği cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma TORUN (Danışman)
Hüseyin Özcan GÖKTÜRK (Yüksek lisans öğrencisi)

	Görsel Okuryazarlık Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	
1	Görselleri kullanarak mesaj oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
2	Teknolojik araçları kullanarak görsel mesajlar üretebilirim.	1	2	3	4	5
3	Başkalarıyla iletişim kurarken görselleri kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Sözel ifadeleri görsel ifadelere dönüştürebilirim.	1	2	3	4	5
5	Görsel düşünme biçimlerini (düşünceleri hızlı somutlaştırmak gibi) kullanarak problemlere işlevsel çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
6	Görsel kavramları kullanarak etkili iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
7	Görsel imgeleri sözlü ifadelere dönüştürebilirim.	1	2	3	4	5
8	Görsel öğelerin anlamlarını açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
10	Sözlü ifadelerin anlaşılması için görsel materyaller kullanabilirim.	1	2	3	4	5
11	Görsellerdeki doğruların arasına gizlenmiş yanlışları bulabilirim.	1	2	3	4	5
12	Daha önce bildiğim bilgilerle yeni öğrendiğim bilgiler arasında kolaylıkla bağ kurabilirim.	1	2	3	4	5
13	Görsel mesajları anlayıp değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
14	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurlardan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Herhangi bir görseli hafızamda uzun süre tutabilirim.	1	2	3	4	5
16	Görsel imgeler sayesinde kavramlara yorum yapabilirim.	1	2	3	4	5
17	Bir görselin anlamını nasıl araştırıp yorumlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir düşünceye farklı bakış açıları ile bakabilirim.	1	2	3	4	5
19	Reklamlarda kullanılan görseller ile ilgili eleştiriler yapabilirim.	1	2	3	4	5
20	Görsellere bakarak yanlış öğrendiğim bilgilerin farkına varabilirim.	1	2	3	4	5

21	İnsanların jest ve mimiklerinden ne anlatmak istediğini rahatlıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Görsellere baktığımda daha önceden öğrenmiş olduğum bilgilerden yanlış olanları düzeltebilirim.	1	2	3	4	5
23	Görsellere baktığımda anladığımı bir metine çevirip anlatabilirim.	1	2	3	4	5
24	Görseller içerisinde benzerlikleri ve farklılıkları ayırabilirim.	1	2	3	4	5
25	Bir görüntü izlediğimde ne anlam ifade ettiğini bilirim.	1	2	3	4	5
26	Derlerde kullanılan görsel ifadeleri tanıyabilirim.	1	2	3	4	5
27	Görseller sayesinde nesnelere ve sembollere ayırıştırabilirim.	1	2	3	4	5
28	Televizyondaki akıllı işaretlerin (aile, şiddet, korku) anlamlarını bilirim.	1	2	3	4	5
29	Genelden özele düşünerek basit nesnelere tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
30	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.	1	2	3	4	5
31	Görsel ifadeleri düşünerek iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
32	Karşıma çıkan görsel metinleri okuyabilirim ve anlayabilirim.	1	2	3	4	5
33	Günlük hayatımda karşılaştığım problemleri görsel bilgiye dönüştürüp yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
34	Derlerde görsellerin bize anlatmak istediği mesajı düşünerek kolaylıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5
35	Teknolojik araçları kullanarak karşı tarafa görsel mesajlar gönderebilirim.	1	2	3	4	5
36	Sadece yazılı metinlere kıyasla haritalar ve tablolar bilgileri daha kolay anlayıp düşünmemi sağlar.	1	2	3	4	5
37	Resim, şekil ya da fotoğraflar için yeni anlamlar ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
38	Resim, şekil ve grafik gibi kavramlar gördüğümde onların ne anlatmak istediğini derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5

EK-2. Harita Okuryazarlığı

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki çalışma ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerileri ile görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde harita okuryazarlığına ilişkin davranışlar yer almaktadır. Bu davranışları sergileme durumunuzu 1 ile 5 arasında puanlayarak cevaplayınız. 1 bu davranışları hiç sergilemediğinizi, 5 ise tamamen sergilediğinizi göstermektedir. Ölçeği cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma TORUN (Danışman)
Hüseyin Özcan GÖKTÜRK (Yüksek lisans öğrencisi)

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıfınız: () 5 () 6 () 7

Sıra	Harita Okuryazarlığı	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Fiziki haritalarda kullanılan renklerin ne anlama geldiğini açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dijital harita uygulamalarından yol tarifini incelerken önerilen yol güzergâhlarından en uygun olanı seçebilirim.	1	2	3	4	5
3	Dijital harita uygulamaları kullanarak gideceğim bir adresi bulabilirim.	1	2	3	4	5
4	Dünya haritasına bakarak herhangi bir ülkenin koordinatlarını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Dijital harita uygulamalarında yer alan ' <u>konumunuz</u> ' kavramının tam olarak neyi ifade ettiğini açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Büyük ve küçük ölçekli haritaların özelliklerini karşılaştırabilirim.	1	2	3	4	5
7	Ülkemizin nüfus haritasına bakarak nüfusun dağılışı ile ilgili açıklamalarda bulunabilirim.	1	2	3	4	5
8	Dilsiz Dünya haritasında kıtaların isimlerini yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	Harita lejantlarında (harita anahtarı) yer alan simge ve sembolleri açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
10	Harita üzerinde paralel ve meridyen çizgilerini göstererek özelliklerini karşılaştırabilirim.	1	2	3	4	5

11	Kesir ölçeği çizgi ölçeğe çevirebilirim.	1	2	3	4	5
12	Tarım ürünleri haritasına bakarak yaşadığımız yerde yetiştirilen tarım ürünlerini söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
13	İhtiyacıma uygun haritaları seçebilirim.	1	2	3	4	5
14	Haritaların kullanım amaçlarını açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
15	Fiziki haritaya bakarak bulunduğum bölgenin ortalama yükseltisini söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
16	Enlem ile boylam arasındaki farkı açıklayabilirim.	1	2	3	4	5

