



**ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİLERİNE
İLİŞKİN ALGILARININ ÇİZDİKLERİ GÖRSELLER
ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilek DEMİR

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Adıyaman/2022

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİLERİNE İLİŞKİN
ALGILARININ ÇİZDİKLERİ GÖRSELLER ARACILIĞIYLA
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK DEMİR

DANIŞMAN
PROF. DR. AHMET AKKAYA

ADİYAMAN, 2022

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİLERİNE İLİŞKİN
ALGILARININ ÇİZDİKLERİ GÖRSELLER ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ**

Dilek DEMİR
Adıyaman Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Haziran, 2022

Danışman: Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Dil, etkileşim aracı olmanın yanı sıra düşünce üreten mekanizma olduğu için ana dili eğitimi, nitelikli düşünme becerisi ve dil becerilerinde yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda; öğrencilerin dinleme ve okumayı kapsayan anlama becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi ve etkin kullanılması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik algılarını, çizdikleri görseller ve neden bu görseli çizdikleri ile ilgili açıklama cümleleri aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını, Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 8. sınıfta öğrenim gören 13-14 yaş grubundaki 30 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinleme ve okuma kavramlarıyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla öğrencilere “Dinleme denildiğinde aklınıza ne geliyor?” ve “Okuma denildiğinde aklınıza ne geliyor?” soruları yöneltilerek iki ders saati içerisinde öğrencilerin resim çizmeleri ve resim çizdikleri kâğıdın arkasına ise çizdikleriyle ne anlatmak istediklerini açıklamaları istenmiştir. Bu doğrultuda, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini, katılımcıların çizdikleri resimler ve resimlerin arkasındaki açıklamalar oluşturduğu için araştırmada veri toplama tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle görsellerin içerikleri detaylı olarak incelenerek alanyazındaki mevcut kavramlardan, öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasındaki katılımcı ifadelerinden ve olguyu en iyi tanımladığı belirlenen ifadelerden yararlanarak tematik kodlamalar yapılmış ve bu doğrultuda kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun anlama becerileri ile ilgili olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerini, hem öğrenme ve öğretme ortamlarında aldıkları eğitimle hem de günlük hayatla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada belirlenen sorunlar; öğrencilere dayatma yapmadan nitelikli okuma alışkanlığı kazandırılarak, kişiler arası iletişimde dinlemenin önemi kavratılarak ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde müziği etkin biçimde kullanarak giderilebilir.

Anahtar Kelimeler: Anlama Becerileri; Algı; Görsel Okuryazarlık; Dinleme Becerisi; Okuma Becerisi.



ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**EXAMINATION OF 8th GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS ON
COMPREHENSION SKILLS THROUGH THEIR DRAWINGS**

Dilek DEMİR

Adiyaman University

Graduate Education School

Department of Turkish Education

June, 2022

Advisor: Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Mother tongue education strives to develop competence in both qualified thinking skills and language skills because language is mechanism that generates thoughts as well as a means of interaction. In this context; determining students' perceptions of comprehension skills including listening and reading is crucial in terms of developing language skills and using them effectively. The purpose of this study is to determine the 8th grade students' assessments of their comprehension abilities through the visuals they've created and the explanation sentences they've written for those visuals. The participants of the research are 30 volunteer students in the 13-14 age group who are studying in the 8th grade in the town of Kahta in Adiyaman. The questions "What comes to mind when you hear the word?" and "What comes to mind when you think of reading?" have been used to determine the students' perceptions about the concepts of listening and reading. The students have been given two lesson hours to draw pictures in response to these questions and write explanations of their designs on the reverse of the paper they've used for their drawings. In this direction, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, has been used. Since the data of the research consist of the pictures drawn by the participants and the explanations behind the pictures, document analysis, one of the data collection techniques, has been used in the research. The collected data have been analyzed by content analysis method. In the analysis of the data, first of all, the contents of the

visuals have been examined in detail, and thematic coding has been made by using the existing concepts in the literature, the participant expressions behind the visuals drawn by the students, and the expressions that have been determined to describe the phenomenon best, and categories have been created in this direction. As a result of the research, it's been determined that the majority of the students have positive perceptions about their comprehension skills. It has been determined that students associate their comprehension skills both with the education they receive in learning and teaching environments and with daily life. The issues raised in this study can be resolved by encouraging students to read critically without pressuring them, by teaching them the value of listening in interpersonal interactions, and by utilizing music effectively in the development of listening skills.

Keywords: Comprehension Skills; Perception; Visual Literacy; Listening Skill; Reading Skill.

ÖN SÖZ

Dil; insan popülasyonunu diğer popülasyonlardan ayıran, insanlığın ortak bilincinin eseri olan, her bir ulusun kendi kültürel kodlarını bünyesinde barındıran, aynı zamanda o ulusa özgü olan ve anlamlı bileşenlerden oluşan bir dizgedir. Dilin dizge olarak adlandırılması, onun belirli kurallar bütünü olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kuralların akademik eğitim ortamlarında bir eğitim süreci içerisinde kazandırılması önemli bir durumdur. Aksi takdirde dil, kişiler arası bildirişimi sağlamaktan öteye geçemeyecektir.

Ülkeler, dilin korunması ve geliştirilmesi için çeşitli dil politikaları benimsemekte ve bu politikaların öğretim programları aracılığıyla eğitim ortamlarında uygulanmasını sağlamaktadır. Ülkemizde de bu bağlamda, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin etkili iletişim kurmaları; bireysel ve toplumsal açıdan gelişmeleri; okuma yazma alışkanlığı edinmeleri; millî, manevi, ahlaki değerlere önem vermeleri; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri açısından dil becerilerinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesi, bireysel gelişimin yanında bireylerin toplumsal uyum düzeyini de yükseltmektedir. Dil becerilerinde yeterlilik kazandırılması ile olgun zihinsel aktiviteye sahip, bilimsel akıl yürütme yetisi gelişmiş, öz farkındalığı ve özgüveni yüksek, toplumsal kabul gören bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma, 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik algılarının çizdikleri görseller aracılığıyla belirlenmesi amacıyla öğrencilerden alınan resimlerin (görsellerin) incelenmesiyle temellendirildiği için doküman analiziyle gerçekleştirilmiş ve araştırma verilerinin işlenmesinde, tümevarımsal içerik analiz süreci uygulanmıştır. Resimler, çocukların algı dünyasını görsel mesajlarla aktardığı, iç dünyasına ayna tutan bilişsel, duyuşsal evrenlerinin izdüşümüdür. Bu bağlamda, algıların belirlenmesinde öğrencilerin çizimleri, önemli bir veri toplama aracı olmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni esas alınarak "gönüllülük" esasına göre yürütülmüştür. Algıların belirlenmesi açısından öğrencilere görseller çizdirilmesi, alanyazına farklı bir bakış açısı sunması bakımından araştırma önemli görülmektedir. Araştırma bulgularının, eğitim ortamları ve programlarının hazırlanmasında rehber olacağı ümit edilmektedir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, engin akademik bilgileri ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan, tezimin planlanmasında ve yürütülmesinde değerli vaktini ayırarak sorularımı sabırla ve içtenlikle cevaplayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet AKKAYA'ya ve

yüksek lisans eğitimim süresince bilimsel bakış açısı kazanmamı sağlayan değerli bölüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen, bugünlere gelmemi sağlayan annem Habibe TAŞ ve babam Memet TAŞ'a; lisansüstü tezimin her aşamasında yanımda olan, bana inanan ve beni cesaretlendiren kardeşlerim Dilan Gülcan AY'a, Zehra TAŞ'a ve değerli ablalarım sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Beni her koşulda destekleyen, benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, çıkmaza düştüğüm anlarda bana koşulsuz inanan ve beni yüreklendiren, ilgisini, sevgisini ve desteğini sürekli hissettiğim, sevgili eşim Haluk İbrahim DEMİR'e ve çocuklarım Bünyamin, Furkan ve Zeynep Asya'ya bu süreçte fedakâr, anlayışlı ve sabırlı oldukları için sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Adıyaman, Haziran, 2022

Dilek DEMİR

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**8. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine İlişkin Algılarının Çizdikleri Görseller Aracılığıyla İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

Dilek DEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	viii
YEMİN METNİ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GÖRSELLER LİSTESİ.....	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE ALANYAZINA KATKISI.....	2
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.5. VARSAYIMLAR	5
1.6. TANIMLAR	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. TEMEL DİL BECERİLERİ	7
2.1.1. Dinleme/İzleme Becerisi	10
2.1.1.1. Dinleme/izleme Becerisinin Geliştirilmesi.....	11
2.1.1.2. Dinleme Türleri	13
2.1.2. Okuma Becerisi	13
2.1.2.1. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi	15

2.1.2.2. Okuma Türleri.....	16
2.1.3. Görsel Okuryazarlık	16
2.1.3.1. Görsel Okuma	21
2.1.3.2. Görsel Sunu	22
2.2. GÖSTERGELER	23
2.3. ALGI.....	25
2.4. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	27
2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Algılarına İlişkin Çalışmalar	27
2.4.2. Ana Dili Olarak Türkçe Algılarına İlişkin Çalışmalar	34
2.4.3. Algıların Görseller Aracılığıyla Ortaya Çıkarıldığı Çalışmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	42
YÖNTEM	42
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	42
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	44
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZ EDİLMESİ	45
3.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	51
BULGULAR VE YORUMLAR	51
4.1. DİNLEME KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
4.2. OKUMA KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
4.3. ANLAMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ GENEL DEĞERLENDİRME	76
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	78
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	78
5.1. DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA	78

5.2. OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	80
5.3. ÖNERİLER.....	83
KAYNAKLAR	85
EKLER.	96
ÖZ GEÇMİŞ	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı	44
Tablo 2: Katılımcı İfadelerine Yönelik Örnek Kodlama Listesi	46
Tablo 3: Dinleme ile İlgili Görsellerin İçerikleri, Sayısı	52
Tablo 4: Dinleme Kavramına İlişkin Öğrencilerin Algıları ile Bunları Temsil Eden Öğrenci	55
Tablo 5: Okuma ile İlgili Görsellerin İçerikleri, Sayısı	64
Tablo 6: Okuma Kavramına İlişkin Öğrencilerin Algıları ile Bunları Temsil Eden Öğrenci	67



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dinleme Süreci ve Öğeleri	12
Şekil 2. Göstergeyi Oluşturan Unsurların İlişkisi	25
Şekil 3. Tümevarımcı veri analiz süreci	43



GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö1).....	53
Görsel 2: Ö1 Kodlu Öğrencinin Açıklaması	53
Görsel 3: Ayırt Edici Dinleme (Ö19)	54
Görsel 4: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö27).....	56
Görsel 5: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö7).....	56
Görsel 6: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö26).....	57
Görsel 7: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö28).....	57
Görsel 8: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö22).....	57
Görsel 9: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö20)	57
Görsel 10: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö21)	58
Görsel 11: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö23).....	58
Görsel 12: Ayırt Edici Dinleme (Ö14)... ..	59
Görsel 13: Ayırt Edici Dinleme (Ö15)... ..	59
Görsel 14: Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme (Ö30)	60
Görsel 15: Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme(Ö16)	60
Görsel 16: Diyalog Kurmak İçin Dinleme (Ö3)	61
Görsel 17: Diyalog Kurmak İçin Dinleme (Ö4).....	61
Görsel 18: Sorun Çözme Odaklı Dinleme (Ö2)	62
Görsel 19: Dinleyici Temelli İsteksizlik (Ö5)	62
Görsel 20: Okuma Alışkanlığı (Ö5).....	66
Görsel 21: Ö5 Kodlu Öğrencinin Açıklaması	66
Görsel 22: Kişisel Gelişime Katkı (Ö10).....	66
Görsel 23: Okuma Alışkanlığı (Ö3).....	68
Görsel 24: Okuma Alışkanlığı (Ö30).....	68
Görsel 25: Okuma Alışkanlığı (Ö12).....	68
Görsel 26: Okuma Alışkanlığı (Ö24).....	68
Görsel 27: Okuma Alışkanlığı (Ö13)	69
Görsel 28: Okuma Alışkanlığı (Ö19).....	69
Görsel 29: Kişisel Gelişime Katkı (Ö17).....	70
Görsel 30: Kişisel Gelişime Katkı (Ö11).....	70
Görsel 31: Kişisel Gelişime Katkı (Ö6).....	71
Görsel 32: Kişisel Gelişime Katkı (Ö29).....	71

Görsel 33: Kişisel Gelişime Katkı (Ö7).....	72
Görsel 34: Kişisel Gelişime Katkı (Ö18).....	72
Görsel 35: Eğitim Hayatı (Ö8).....	73
Görsel 36: Eğitim Hayatı (Ö9).....	73
Görsel 37: Eğitim Hayatı (Ö4).....	73
Görsel 38: Okuma-Yazma Öğrenme (Ö25).....	73
Görsel 39: Eğitim Hakkından Yoksun Bırakılma (Ö14).....	74
Görsel 40: Kitap Okuma İsteksizliği (Ö15).....	74

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırmacı Günlüğü Sayfa Örneği 1.....	96
Ek 2. Araştırmacı Günlüğü Sayfa Örneği 2.....	97
Ek 3. Etik Kurul Onay Formu.....	98



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
C	: Cilt
Doç.	:Doçent
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa sayısı
S	: Sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim; bireyin algı dünyasını, tercihlerini belirli hedefler doğrultusunda biçimlendiren bir süreçtir. Dil ve kültür olguları da bir milleti oluşturan değerlerin temelini oluşturur. Bir dili öğrenen birey; aynı zamanda o dilin ait olduğu kültür evrenine, değerler ve inanç sistemine, düşünce ve algı biçimlerine de aşina olarak dil öğrenimiyle aktarılan değerleri içselleştirebilir. Ana dili öğretiminde Türkçe eğitiminin rolü, diğer disiplinlerden fazladır. Bu bağlamda, öğrencilere ilkokuldan başlamak kaydıyla formel eğitim süresince, Türkçe derslerinde hem farklı türlerdeki metinler hem de dil bilgisi konuları aracılığıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel özelliklerine uygun yöntemlerle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Hem öğretici hem de yazınsal nitelik taşıyan metinler aracılığıyla öğrencilere ana dilinin incelikleri öğretilir ve dilsel becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlanır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), “öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarının, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini” sağlayacağı belirtilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı; diğer tüm disiplinlerde öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak dil becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesini kabul etmektedir. Dört temel dil becerisinden dinleme ve okuma, bireylerin anlama becerisinin; konuşma ve yazma ise anlatma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi, hem akademik hayatlarına hem de okul dışı yaşamlarına olumlu katkı sunacak ve anlatma becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır.

Arslan'a (2017) göre, Türkçe eğitimi morfoloji ve sentaks gibi dilin gramer özelliklerinin ayrıntılı olarak öğretildiği fakat dilin gündelik hayatta gerekli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ihmal edildiği bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi, evrensel değerlerle bütünleşmelerini ve ulusal bilinç edinmelerini de sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme/izleme ve okuma

kavramlarına ilişkin algıları ve bakış açısının tespit edilmesi dil becerilerinin geliştirilmesi ve etkin kullanılması açısından önemlidir.

Bu çerçevede öğrencilerin algılarının çizdikleri görseller aracılığıyla belirlendiği çok az çalışmaya rastlanılmış ve bu araştırmada anlama becerilerinin etkili ve doğru kullanılması ile geliştirilmesi bağlamında, 8.sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ilişkin algıları çizdikleri görseller aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada “8. sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuma kavramlarına ilişkin algıları ve bunları temsil eden görseller nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuma kavramlarına yönelik algılarını görseller aracılığıyla belirlemek ve bu konuda ürettikleri varlık ya da simgeleri içerik analizi tekniğiyle değerlendirmeye çalışmaktır. Belirtilen bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencilerinin dinleme kavramıyla ilişkili algıları ve bunları temsil eden görseller nelerdir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin dinleme kavramıyla ilgili çizimlerinde hangi varlıklar, nesneler/simgeler ön plana çıkmaktadır?
3. 8. sınıf öğrencilerinin okuma kavramıyla ilişkili algıları ve bunları temsil eden görseller nelerdir?
4. 8. sınıf öğrencilerinin okuma kavramıyla ilgili çizimlerinde hangi varlıklar, nesneler/simgeler ön plana çıkmaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE ALANYAZINA KATKISI

Ana dili öğretiminde esas amaç, bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Anlama becerileri, dinleme ve okumayı; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmayı içermektedir. İnsanların daha anne karnında iken dinleme becerisi şekillenmeye başlar. Daha sonra ise sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri hem formel hem de informal ortamlarda gelişmeye devam eder. Formel eğitim ortamlarında ana dili eğitimi, Türkçe dersleri aracılığıyla verilmektedir. Türkçe eğitimi ve öğretiminin temel amacı, dört temel dil becerilerini geliştirmektir. “İyi bir ana dili kullanıcısı dört temel dil becerisini

etkin olarak kullanabilmelidir çünkü bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir.” (Lüle Mert, 2014: 24). Sever’e (1998) göre; bireyler arasındaki sorunların temelinde dilsel yetersizlikler vardır. Bir toplumu oluşturan bireylerde; dil becerileri ile ilgili yetkinliğin olmaması durumunda, toplumsal yaşamda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır. Birey ana dili aracılığıyla çevresini, toplumun oluşturduğu kültürel mirası anlamlandırır ve böylelikle bilgi ve kültür evrenini de geliştirmiş olur. Bireyin ana diliyle etkili bir iletişim gerçekleştirmesi, dört temel dil becerisinin bütüncül şekilde gelişmesine bağlıdır.

Türkçe eğitiminin disiplinlerarası bir yapıya sahip olduğu bilindiğinden bu alanda kazanılan becerilerin bütün eğitim sürecine katkısı olacağı da bir gerçektir. Bu çerçevede anlama becerilerinin geliştirilmesi, bütün disiplinlerde başarıya olumlu bir etki edecektir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme ve okuma kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesi, bu kavramlara yönelik olumsuz algılarını saptayarak olumlu yönde değiştirebilmeleri adına önemlidir. Bu araştırmada öğrencilerin algılarının hangi yönde şekillendiği, çizdikleri görseller aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin anlama becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesi; onların zihinsel süreçleri ve art alan bilgileriyle ilgili araştırmacılara bilgi sunacağı için olumsuz algıya sahip olan öğrencilere olumlu anlamda algı yönetimi yapılabilmesi ve genelde, eğitim programlarının özelde ise sınıf içi etkinliklerin bu doğrultuda hazırlanması açısından kilit rol oynamaktadır.

Öğrencilerin çizdikleri resimler, sadece bir çizim değil aynı zamanda düşünsel ve algısal evrenlerinin dışı vurumsal bir ifadesidir. Birey, çizdiği resimle iç dünyasına ayna tutar. Çocukların resimlerinde kullandıkları figüratif ifadeler, onların algısal dünyasının iz düşümü, göstergesi niteliğindedir. Dolayısıyla algıların belirlenmesinde ve zihinsel süreçlerinin anlamlandırılmasında öğrencilerin çizimleri, bilişsel dünyalarının değerlendirilmesi açısından da önemli bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Algısal dünyanın karmaşık yapısını anlamak için sözel ifadeler tek başına yeterli olmamaktadır ve bu durum, çeşitli değerlendirme tekniklerinin bir arada kullanılmasını gerekli hale getirmektedir. Bunun yanı sıra düşünsel evrenimizde dil göstergelerinden ziyade görüntüler ve görsel bir dil ön plandadır. Tarih öncesindeki insanlar duygu ve düşüncelerini, bir anlatı aracı olan görseller aracılığıyla mağara duvarlarına, kayalara, kil

tabletlere aktarmışlardır. Ayrıca Sümerler tarafından kullanılan yazının ilk formunun da piktograf olarak adlandırılan resimsel yazılar (çivi yazıları, hiyeroglifler) olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla insanların zihinlerinde uyanan izlenimler ve göndergeler, bir görsel sunu aracı olan resimler ile daha net belirlenebilir. Bu çerçevede, algıların belirlenip değerlendirilmesi açısından öğrencilerin çizimleri yeni ve farklı bir perspektif sunmaktadır ve bu bakımından araştırma önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularının, eğitim ortamları ve programlarının hazırlanmasında rehber olacağı ümit edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde algı belirlemeye yönelik pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlardan ağırlıklı bir kısmı yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılara odaklanırken (Akkaya, 2013; Melanlıoğlu, 2014; Kolaç ve Aynal, 2015; Dilek, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Tunçel, 2016; Aydın, Baysan ve Aydoğan 2017; Uçak, 2017; Aydın, 2018; Göçen, 2019.), bir kısmı ise ana dili olarak Türkçe algılarına odaklanmaktadır (Aydın, 2011; Pilav ve Elkatmış, 2013; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Tiryaki ve Demir, 2016). Dil becerilerine yönelik algı çalışmaları ise oldukça sınırlıdır (Karapınar, 2016; Akkaya, 2011a; Katrancı, 2014; Ulu, 2019, Erdoğan ve Erdoğan, 2012). Ancak görsellerle algı belirlemeye yönelik çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlandığı söylenebilir (Erişti ve Belet 2010; Aykaç, 2012). Bunun yanında resim, imge ve simgelerin çok fazla kullanılmasını içeren zihin haritalama tekniğinin algı belirleme çalışmalarında kullanıldığı da görülmektedir (Aksoy ve Karaçalı, 2015; Akbaş ve Toros, 2016; Aydın, Baysan ve Aydoğan, 2017; Özdemir, 2017). Yapılan araştırmalarda anlama becerileri ile ilgili algıların görsellerle tespit edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte metaforlar ya da anketler gibi araçlarla belirlenen algıların bir dışı vurum olan görsel sunular (resim, karikatür vb.) aracılığıyla belirlenmesi de mümkündür. Bu bakımdan araştırma sonucunda elde edilen bulguların; Türkçe öğretim programını hazırlayanlara, konunun uzmanlarına ve programı uygulayan eğitimcilere ışık tutacağı ve böylelikle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 8. sınıfta öğrenim görüp dinleme ve okuma kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi doğrultusunda görseller çizdirilen gönüllü 30 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, dinleme ve okuma kavramlarına yönelik 8. sınıf öğrencilerinin çizdikleri görseller ve görsellerin arkasına yaptıkları yazılı açıklamalarla sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada, anlama becerilerine (dinleme/izleme ve okuma) ilişkin algılarının belirlenmesi için 8. sınıfta öğrenim gören 13-14 yaş grubundaki gönüllü 30 öğrenciye görseller çizdirilmiştir. Bu çalışmanın varsayımları oluşturulurken çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ergenlik döneminde (13-14 yaş) olduğu da dikkate alınmıştır.

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan çalışma grubunun aynı yaş grubundaki diğer öğrencilerin özelliklerini ve görüşlerini yansıttığı,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının öğrenci algılarını belirlemede yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Granville Stanley Hall; özel olarak ergenlik üzerine kurulmuş psikoloji kuramında, 13-24 yaş aralığına denk gelen ergenlik döneminde sık ve taşkın geçişler gibi çelişkilerin yaşandığını, tutkulu etkinlik ile kayıtsız uyuşukluk arasında gidip gelindiğini, yoğun benmerkezcilikten cömert özgeciliğe geçildiğini ve yoğun bir stres altında olunduğunu öne sürmüştür. Ayrıca ergenlerin bazen yalnızlık içinde kalmak, bazen de sıkı dostluklar içinde olmak istedikleri bilinmektedir (Cloutier ve Onur, 2019: 881). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ergenliğin ilk dönemlerinde oldukları dikkate alındığında; ergenlik dönemi psikolojisinin çelişkili ruh hali, cömert özgecilik, yalnız kalmak ya da sıkı dostluk kurmak, toplumsal sorunlara duyarlılık kazanmak gibi belirgin özelliklerinin öğrenci çizimlerine yansıtacağı varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Algı: “Duyulara gelen bilgileri veya verileri örgütleyip yorumlayarak çevredeki olay ve nesnelere anlam verme sürecidir.” (Cüceloğlu, 1999: 98).

Dinleme: “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir.” (Özbay, 2009a: 37).

Görsel Okuryazarlık: “Bir insanın görme yoluyla sahip olduğu ve aynı zamanda diğer duyuşal deneyimlerle bütünleştirerek geliştirebileceği bir dizi görme yetkinliğidir.” (Debes, 1972).

Okuma: “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006: 6).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışma konusuna ilişkin alanyazın (Debes ve Fransecky, 1972; Dwyer ve Moore, 1994; Avgerinou ve Ericson, 1997; Sever, 2000; Ergin, 2004; Demirel ve Şahinel, 2006; Alpan, 2008; Özbay, 2009; Akkaya, 2011; Güneş, 2013; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Lüle Mert, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Çakıroğlu, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2014; Eraslan Taşpınar, 2016; Tiryaki ve Demir, 2016; Güneş 2017; Göçen, 2019; Öztürk ve Kavas, 2019; Sevim, 2019; Arı ve Soylu, 2020 vb.) ayrıntılı olarak incelenerek algı, dil becerileri ve görsel okuryazarlık üzerinde durulmuş ve olgular bu doğrultuda çözümlenmiştir.

2.1. TEMEL DİL BECERİLERİ

Bireyleri millet yapan, onları ortak bir paydada buluşturan bir etkileşim aracı olan dil, bir ulusun değerlerini, inanışlarını, deneyimlerini, tarihini, kültürünü, töresini, acısını, sevincini, korkusunu kısacası ortak bilincini taşıyan toplumsal bellektir. Dilin kapsamlı tanımlarından biri şu şekildedir:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir. Dil, milleti teşkil eden unsurların başında gelir.” (Ergin, 2004: 3-5).

Dilin millî kimlikle iç içe geçmiş yapısından dolayı, ana dili eğitimi sayesinde millî değerler de nesilden nesile taşınarak canlılığını sürdürür. Dolayısıyla ana dilinin korunması, geliştirilmesi ve ana dilde yetkinliğin kazanılması önemlidir.

Dil, düşünce üreten bir mekanizmadır. Düşüncelerin dille ifade edilmesi dilin insan hayatının her alanına etkisi olduğunu göstermektedir. Dili etkili kullanan kişinin aynı zamanda düşüncelerini de etkili şekilde ifade ettiği; buna bağlı olarak sosyal ilişkileri, sosyal konumu, akademik başarısının da eş güdümlü olarak etkilendiği bilinmektedir. Evrensel değerlerle bütünleşebilmek ve millî şuur edinebilmek açısından dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bir bireyin duygu, düşünce ve hayallerini aktarabilmesi, sosyalleşebilmesi, toplumla uyum gösterebilmesi, kendi anlam evrenini inşa edebilmesi açısından dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkin şekilde kullanabilmesi beklenmektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine görsel okuma ve görsel sunu da eklenerek program beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Yabancı dil ve ana dili olarak Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin en önemli özellikleri insan hayatında kapladıkları yer ile ilgilidir. Araştırmalara göre, insanlar günlük hayatlarında %50 ile %80 arasında iletişim içerisindedir. Bu oranın %45'ini dinleme, %30'unu konuşma, %16'sını okuma ve %9'unu ise yazma oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2012; Sevim, 2019; Nalıncı, 2000). Dil becerilerinden okuma ve dinleme alıcı dil kapsamında "pasif beceriler", konuşma ve yazma ise üretken dil kapsamında "aktif beceriler" olarak adlandırılmaktadır (Kuşnierek, 2015: 75).

Ülkemizde dil becerileri, Türkçe dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) kazanımlar aracılığıyla "öğrencilerin;

- Dil becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları,
- Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması hedeflenmektedir."

Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve tutumlar; onların okul içi ve okul dışı yaşamlarında öz farkındalığı ve öz güveni yüksek, problem çözme kabiliyetleri gelişmiş, eleştirel düşünebilen, soyut düşünme becerileri gelişmiş, karmaşık ve kuramsal olguları anlamlandırabilen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olgunluğa erişmiş bireyler olarak hayatın içine katılmalarını sağlayacaktır.

Dil becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığının son dönemlerde bazı çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Uluslararası standartlara uygun biçimde hazırlanmış ilk geniş ölçekli uygulama olan “Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi” ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu proje ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik, verilere dayalı çalışmalar yapılması, projenin sürdürülebilir bir uygulama hâline getirilmesi, projenin çıktıları doğrultusunda öğretim programlarındaki kazanımların, öğrenme ve öğretme süreci bileşenlerinin iyileştirilmesi ve böylelikle Türkçe eğitiminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuma ve dinleme becerisi testlerinde çoktan seçmeli soruların, yazma ve konuşma becerisi testlerinde ise açık uçlu soruların yer aldığı görülmektedir. Söz konusu sınavın sonuçları incelendiğinde; özellikle okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma, dinleme ve okuma becerilerindeki testlerde başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu fakat konuşma becerisi testlerinde ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin anlamlı ve dikkate değer bir fark göstermediği belirlenmiştir.

(https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf, ET: 15.06.2022).

Ana dilini etkin bir şekilde kullanabilmek için anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) kapsayan dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. İnsanın anlatma becerisinin gelişmesi için öncelikle anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda anlama becerisinin, anlatma becerisinin gelişmesinin ön koşulu olduğu söylenebilir. Paris ve Jacobs (2016) “Çocukların Okuma Farkındalığı ve Anlama Becerilerine Yönelik Bilgilendirilmiş Öğretimin Faydaları” adlı çalışmalarında okuma stratejileri ile ilgili 4 aylık bir eğitim verdikleri 8-10 yaşındaki çocukların okuma farkındalığı ve anlama becerilerini incelemişlerdir. Üst bilişsel öğretimin, çocukların anlama stratejilerini kullanmalarını ve okuma farkındalıklarını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla anlama becerilerinin

geliştirilmesinde öncelikle çocukların okuma ve dinleme/izleme stratejileri ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiği ifade edilebilir.

2.1.1. Dinleme/İzleme Becerisi

İnsanların kazandığı ilk dil becerisinin dinleme becerisi olduğu bilinmektedir. İnsan daha anne karnından başlayarak çevreyi dinleyerek dış uyaranlara tepki vermeye başlar (Akyol, 2010). Dil ediniminin en önemli kanallarından biri olan dinleme becerisi, anne karnında başlayarak yaşam boyu devam eder. Günlük iletişimimizin yaklaşık %40'ını dinleme, %35'ini konuşma, %16'sını okuma ve sadece %9'unu yazma oluşturmaktadır. Ancak dinleme, iletişim ve dil edinimindeki bu kritik rolüne karşın konuşma ve yazmadan sonra ikinci plana atılmış ve ihmal edilmiştir (Kavaliauskienė, 2008). Bir kişinin toplum içerisinde geçirdiği sürenin %42'sini dinleme ile geçirdiğini, benzer şekilde okulda da öğretmen ve arkadaşlarını günde 2.5-4 saat dinlediğini, dolayısıyla okul başarısının öğrencinin dinleme yeteneğiyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Sever, 2000). Yapılan araştırmalarda günlük hayatta en fazla dinleme eyleminin yapıldığı görülmektedir.

Dinleme, anlamaya yönelik bir beceridir ve alıcı dil kapsamına girmektedir. Dinlemenin tanımı birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde yapılmıştır: Dinleme, “iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliği” (Özbay, 2005); “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel ve Şahinel, 2006: 72); “işitileni almak ve saklamak ya da işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamak” (Sever, 2000: 11); “kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik” (Epçaçan, 2013: 335); alıcıların metni dinlerken işittiğinin ne olduğunu, ön bilgiler ve yeni bilgiler ışığında anlamasını sağlayan, bunları ilişkilendirip uyarlayan ve akılda tutmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Osada, 2004: 60; akt. Elmetehar, 2021: 1). Bu tanımlarda dinlemenin anlama, algılama boyutuna vurgu yapılmış olsa da bazen müzik dinlemek gibi estetik zevk amaçlı dinlemeler de yapılmaktadır. Dinleme eyleminin amacı ne olursa olsun asıl hedef öğrencileri etkili ve iyi bir dinleyici hâline getirmektedir (Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019: 21). Dolayısıyla dinleme; bireyin işitme duyusu aracılığıyla aldığı duyumları, dikkatini

yoğunlaştırarak ön bilgileri, beklentileri, tutumları, inançları vb. ile ilişkilendirip yorumladığı ve algısal süzgecinden geçirdiği anlama ve anlamlandırma kabiliyetidir.

Dinleme/izleme becerisi, gündelik hayatta en fazla kullanılan dil becerisi olduğu için önemlidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte insanlar; bilgisayar, televizyon, İnternet, radyo gibi araçlarla dinleme/izleme bağlamında yoğun bir etkileşim içine girmiştir. Bireyin bilgi edinmesini sağlayan birçok kaynak, dinleme/izleme öğrenme alanıyla ilişkilidir. Doğru bilgiyi eleştirel sorgulama ile edinmek için dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

Dinleme becerisi, konuşma becerisi ile yakından ilişkilidir. Öyle ki Krashen, insanların bir dili edinmek için bütün şartlar sağlanmış olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşamayacağını, dili edinmeyeceğini söyler. Dil öğrenen kişinin mutlaka “sessiz dönem” denilen bir “kuluçka” yaşaması gerekir. Kişi kuluçka dönemde içinde bulunduğu ortamda “anlamlı mesajlarla” iç içe olmalıdır (Krashen, 1981; akt. Uçak, 2016). Dil becerilerinin tamamı birbiriyle iç içe olmasına karşın dinleme becerisi, konuşma becerisi ile sıkı bir ilişki içerisinde. Okul çağına kadar okuryazar olmayan çocuk, çevresindeki gelişmeleri aktif olarak dinleme yoluyla takip ederken duygularını ve düşüncelerini ise konuşma yoluyla dışa vurmaktadır. Dolayısıyla özellikle okul çağına kadar dinleme ve konuşma becerisinin sıkı bir ilişkisi olduğundan söz edilebilir (Sevim, 2019: 158-159).

2.1.1.1. Dinleme/izleme Becerisinin Geliştirilmesi

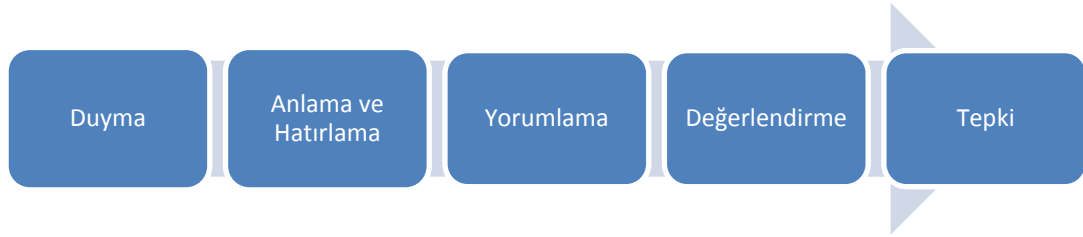
İletişim sürecinde, etkili dinleme gerçekleştirmeye etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Çiftçi’ye (2001) göre, dinlemeyi etkileyen faktörler şöyle sıralanmaktadır:

1. Fizyolojik faktörler
2. Fiziki faktörler
3. Psikolojik faktörler
4. Zihinsel faktörler
5. Sosyal faktörler
6. Öğretmen faktörü
7. Verici (konuşmacı) faktörü
8. Konu faktörü

Sıralanan etmenler incelendiğinde, etkili bir dinlemenin gerçekleşmesi için aynı anda birçok faktörün dinleme sürecine etki ettiği görülmektedir. Dinlemenin gerçekleştiği

ortamın fiziki durumu; işitmeyi içeren fizyolojik süreçler; algılamayı ve mesajları ön bilgilerle birleştirip anlamlandırmayı içeren bilişsel süreçler; hazırbulunuşluk, motivasyon, dikkat, stres, heyecan, kaygı, korku vb. duyguları içeren psikolojik süreçler gibi birçok faktörün dinleme sürecine etki ettiği söylenebilir.

Dinleme süreci; “duyma, anlama ve hatırlama, yorumlama, değerlendirme ile tepki” aşamalarından oluşmaktadır. Dinleme sürecinin aşamaları, dinleme kavramının anlaşılması ve etkili dinlemenin gerçekleşmesi için önemli bir çıkış noktasıdır (Gürel, Tat ve Özşenler, 2018: 59).



Şekil 1. *Dinleme Süreci ve Öğeleri* (**Kaynak:** Gürel, Tat ve Özşenler, 2018: 59)

Yukarıda verilen dinleme süreci incelendiğinde sırasıyla fizyolojik ve bilişsel/zihinsel süreçler takip edilip daha sonra dinleme sürecine ilişkin bir çıktı/tepki verildiği görülmektedir. Kompleks bir süreçten oluşan dinleme eylemi; sözel uyarıcıların işitilmesi, işitilenlerin yoğun bir dikkatle dinlenerek amaca uygun bilgilerin seçilmesi, seçilen bilgilerin ön bilgilerle bütünleştirilerek sıralanması, sınıflandırılması, anlamlandırılması, yorumlanması gibi yoğun zihinsel işlemlerin bir arada yapılmasını gerektirdiği için bireyi zihnen ve bedenen yoran bir süreçtir (Göçer, 2007: 43).

Dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi için etkin dinleme yapmak gereklidir. Empatik dinleme olarak da bilinen etkin dinlemede; konuşmacının söylediklerine odaklanıp konuşmacıyı ve verilen mesajları doğru ve tam anlamak amaçlanmalı, konuşmacı ile empati kurmaya çalışılmalı ve dinlenenleri anladığına dair karşısındaki kişiye bir geribildirimde bulunulmalıdır. Kısacası etkin dinlemenin temel kuralları; konuşmacıya odaklanıp mesajlara “yoğunlaşma”, konuşmacının demek istediğini anlamak için “*empati kurma*”, nesnel bir bakış açısıyla yargılama yapmadan aynı zamanda eleştirme hakkını da saklı tutarak konuşmacıyı olduğu gibi “*kabullenme*” ve konuyu netleştirmek için konuşmacıya sorular yönelterek “*bütünü anlama isteği duyma*” olarak sıralanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2014: 31).

2.1.1.2. Dinleme Türleri

Bireyler; çevreden gelen iletileri doğru bir şekilde sıralayıp yorumlayabilmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, rahatlamak, bilgi edinmek gibi amaçlarla dinleme etkinliğini gerçekleştirirler. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan dinleme türleri çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Alanyazında dinleme türleri farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Özbay (2009b) dinleme becerisini; estetik, ayrıştırıcı, bilgi için, iletişimsel ve eleştirel dinleme; Güneş (2017) metin takip ederek, sorgulayıcı, yaratıcı, pasif, katılımlı ve not alarak dinleme; Urgan (2009) *gönüllü, stratejik, amaçlı, haz almak için ve eleştirel dinleme* türlerini içeren “etkili dinleme” ve *gönülsüz, antipatik, yüzeysel ve görünüşte dinleme* türlerini içeren “etkisiz dinleme”; Doğan (2007); bireysel, grup olarak ve kişiler arası yapılan dinlemeler olarak sıralamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) ise “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımının açıklama bölümünde dinleme türleri, yöntem ve teknik bağlamında ele alınıp her sınıf düzeyinde farklılıklar olmakla birlikte genel itibarıyla şu başlıklar altında ele alınmıştır:

- Seçici dinleme
- Yaratıcı dinleme
- Eleştirel dinleme
- Empati kurarak dinleme
- Not alarak dinleme
- Katılımlı dinleme
- Katılımsız dinleme
- Grup hâlinde dinleme

2.1.2. Okuma Becerisi

Doğal ve informel eğitim ortamlarında okul öncesi dönemden başlanarak temel düzeyde kazanılan dinleme ve konuşma becerilerinin aksine okuma becerisi formel eğitim ortamlarında kazandırılan bir beceri/öğrenme alanıdır. Alanyazın incelendiğinde okumanın çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir: “Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir.” (Nas, 2003: 138); “Bireyin gördüğü belli ve düzenli sembolleri zihninde canlandırması veya sesli olarak dile getirmesidir.

Okuma yalnızca belli sembolleri anlamlandırma değildir, aynı zamanda bir nesneyi, varlığı, olayı, durumu zihninde kurgulamak, anlamlandırmak ve düşünce boyutuna dönüştürmektir.” (Akkaya ve Doyumgaç, 2020: 31); “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları aracılığı ile alımlama, algılama ve bunları anlamlandırıp yorumlama” (Özkan ve Başkan, 2020: 67); “bir metnin anlaşılmasına yönelik görme, algılama ve anlamlandırma süreci” (Kaplan, 2021: 18); “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir.” (TDK Güncel Türkçe Sözlük, ET: 15.06.2022). Bu tanımlardan hareketle okuma; sembol, simge, şekil ya da işaretlerle verilen mesajların anlamlı şekilde kodlanması, algılanması ve yorumlanması sürecidir, denilebilir.

Çağların bilgisi ve geleceğin vizyonlarının yanı sıra duygu ve düşüncelerin dünyasına erişebilmeyi sağlayan okuma, aynı zamanda en kapsamlı araştırılan ve en esrarengiz olan sözde dil becerisidir (Alderson ve Bachman, 2000). Okuma, teknolojik gelişmelerin çok yoğun olduğu çağımızda bilgiye erişmenin en doğru yoludur. Fakat okuma alışkanlığı ve becerisini kazanmanın bireysel bileşenleri olduğunu unutmamak gerekir. Birey bulunduğu toplumdaki, geldiği kültürden, büyüdüğü aileden ve çevreden, yaşından, cinsiyetinden, dilinden bağımsız düşünülemez, dolayısıyla okuma becerisini de bu bağlamlarda değerlendirmek gerekir. Kişi okudukça farklı dünyaların ve bakış açılarının anahtarlarına sahip olacak, bilinçlenecek, nasıl bir yaşam sürmek istediğine karar verirken farklı fikirleri harmanlama şansı bulacaktır.

Zihinsel ve duyuşsal becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde özel bir öneme sahip olan okuma becerisi; bireyin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini kullanarak sosyalleşmesini sağlayan, hem yerel hem de evrensel kültür mirasının farkındalığına erişmesine öncülük eden bir dil becerisidir. Bireylerin duygu durumları, fiziksel çevresi ve bedensel durumları da okuma becerisinin oluşmasında söz sahibidir. Birey farklı birçok kaynaktan okuyarak, fikir edinerek okuma süreci içerisinde hem öz farkındalığa erişecek hem de sosyal çevresinin bilincine varacak, millî benliğini ve öz benliğini, değerlerini daha iyi bir şekilde özümseyip içselleştirecektir (Sevim, 2019: 154-155).

Birey okuma becerisi kazanmaya başladıkça seçici olmaya başlayacaktır hatta seçici olmak zorundadır. Okunulacak çok fazla ürün varken bunların hangilerinin "iyi, verimli, okunmaya değer" olduğuna karar vermesi gerekir. Alelade kitapları okumak, hem zaman kaybı hem de kitapların niteliksiz içeriği açısından birey için faydadan ziyade zarar

verebilmektedir. Dolayısıyla okuma eylemini gerçekleştirirken seçici davranabilmek çok önemlidir. Okumak için ayrılan zamanın ekserisini tüm zamanların büyük kafalarının eserlerine ayırmak gerekir. Çünkü kötü kitaplar, bireyin düşünsel evrenine zarar verir ve düşünceyi köreltir. Schopenhauer’a (2019) göre, tüm boş vakitlerimizi kitap okuyarak değerlendirmek insana faydadan çok zarar verir. Çünkü okunan şeylerin derin düşünmeyle hazmedilmesi gerekmektedir. Eğer birey, okuduklarının kök salmasını istiyorsa okuma eylemini gerçekleştirdikten sonra okudukları üzerinde derin düşünmeler yapmalı ve öğrendiklerini hazmetmelidir.

Okuma eylemi her birey için farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Dolayısıyla okuma amaçları da çeşitlilik göstermektedir. Özkan ve Başkan (2020), okumanın temel amaçlarını “hızlı, doğru ve anlamlı okuma; zevke ve düzeye uygun kitapları seçme yetisine sahip olabilme; sözcük hazinesini zenginleştirme; metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirebilme; bilgi edinmedeki gücünü anlayabilme; olumlu/olumsuz eleştirel beceri kazandırma; sözcükleri tanıma, sözcüklerin anlamsal araştırmalarını yapma ve kullanma; okunan metinleri art alan bilgileriyle karşılaştırma” şeklinde sıralamışlardır.

2.1.2.1. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Teknolojik gelişmelerin ve kapitalizmin sonuçları olarak ortaya çıkan "tüket-çalış-kazan-tüket" döngüsünde kitap okuma alışkanlığının kazanılması da gitgide zorlaşmaktadır. Bireyin büyüdüğü ailede kitap okuma alışkanlığı yoksa kitapla tanışması da gecikecektir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren çizgi film seyretmeleri, oradaki sanal evrenin hızlı sirkülasyonu, olayların hiperkinetik yaşanması çocukların kendi dünyalarında da hareketlilik istemesine yol açmaktadır. Bu da çocukları daha yavaş seyirli giden kitap okuma eyleminden uzaklaştırmaktadır.

Okuma becerisi, 20. yüzyıldan sonra önemi anlaşılmış bir beceridir. Okuma becerisi bilgiyi anlamlandırmanın, bilgiye erişmenin yollarından biri olduğu için birikimli bilgiye sahip olmak ve insanlığa yön vermek için okuma becerisinin geliştirilmesi önemli bir durumdur (Kaplan, 2021: 19). Şahin ve Aktar’a (2020: 154-162) göre, okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma alışkanlığı; çevre ve aile; öğretmen; kütüphaneler ve kitap fuarları; çocuk kitapları, çocuk dergileri ve dijital ortamlar; okuma hızı; okuma tür ve yöntemleri gibi birçok faktör rol oynamaktadır.

Okuma eylemi algılama, analiz etme, bağ kurma, anlamlandırma ve yorumlama süreçlerini aktif olarak deneyimlettiği için bireylerin bu konularda gelişmesini

sağlamaktadır. Öğrendiklerimiz; gördüğümüz, okuduğumuz, dinlediğimiz ve hissettiğimiz şeylerden oluşur. Bireyin okuma alışkanlığı kazanma sürecinde önemli faktörlerden biri, bulunduğu çevredir. Örneğin yaşadığı yerde kütüphane olması, okumak isteyenleri teşvik eden bir faktördür. O kütüphanedeki kitap, dergi, fanzin çeşitliliği bireye farklı okuma alanları sağlamaktadır. Kütüphane ortamının okumaya elverişli bir alan olması da buna katkıda bulunmaktadır.

2.1.2.2. Okuma Türleri

İlk okuma yazma eğitimi alındıktan sonra farklı amaçlarla ve tekniklerle okuma eylemi gerçekleştirilir. Bazen bireysel okuma yapılırken bazen de öğrenme ortamlarında öğretmen yönlendirmesi ile yapılabilmektedir. Ünalın (2006), okuma türlerini; “sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, inşat (teknikine uygun sesli şiir okuma), okuma öncesinde göz atma, göz gezdirerek okuma, tarayarak okuma, özetleyerek okuma, tartışarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinler arası okuma, eleştirel okuma” olmak üzere 19 başlık altında ele almıştır. Memiş (2020) ise okuma sürecinde okumanın özelliğine göre kullanılan okuma tür veya yöntemlerini “sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, hızlı okuma, eleştirel okuma, seçmeli okuma, arayarak okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma, rastgele okuma, yüzeysel okuma, metinler arası okuma, rehberle okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, yaratıcı okuma, inşat” şeklinde sınıflandırmıştır. Okuma türleri ile ilgili yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde; okuma eyleminden en üst düzeyde girdiyi sağlamak, okunandan anlamı elde edebilmek için çeşitli okuma yöntemlerinin uygulandığı görülmektedir. Okuma türü, okumanın hangi konuda yapıldığı, okurun fiziksel, bilişsel, zihinsel durumu da okunandan anlam üretmeyi etkileyen bazı faktörlerdir (Akyol, 2009: 32).

2.1.3. Görsel Okuryazarlık

Duygu ve düşüncelerin dışı vurumunda görsellerin araç olarak kullanılmasının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Tarih öncesi insanlar, yazıyı bulmadan önce mağara duvarlarına, kayalara, hayvan derilerine o dönemin karakteristik özelliklerini ve kendi duygu ve düşüncelerini yansıtan görseller çizmişlerdir. Kitle iletişim araçlarının en önemli

tarihsel keşiflerinden biri olan yazının icadının temeli de görsel öğelere dayanmaktadır. Yazının ilk formunun çivi yazısı ve hiyeroglifler olduğu bilinmektedir. Bu yazı biçiminde, fonetik formlardan bağımsız olarak piktografik yazı stili kullanılmıştır. Yani Antik Çağ'da yaşayan insanlar, düşünsel ve sözel evrenden yazınsal alana ilk geçişte görsel öğeler kullanmayı tercih etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği modern dünyada ise insanlar; sanat, siyaset, ekonomi, eğitim, sosyal medya, reklamcılık gibi birçok alanda görsel unsurları sıkça kullanmaktadır. Dolayısıyla modern insan televizyon, bilgisayar, tabelalar, dijital oyunlar, kitap, dergi ve gazeteler gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla görsel iletilerle yoğun bir etkileşim içindedir (Eraslan Taşpınar, 2016: 335).

Bilgi çağının getirdiği hızlı teknolojik gelişmeler, geleneksel okuryazarlığa ek olarak medya okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, finansal okuryazarlık, e-okuryazarlık, görsel okuryazarlık gibi türlerin de ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum ise geleneksel okuma kalıplarının dışına çıkmayı gerektirmiş ve farklı alanlara yer açmıştır. Dijitalleşen dünyada ekranlar aracılığıyla görsel mesajlar, hayatımızın her alanına dâhil olmuştur. Sıkça görsellere maruz kalındığı için görsel kültür gelişmiş ve gerek bilgi taşıyan imge gerekse popüler kültüre ait imgeler olsun, görselleri anlamlandırmak ve yorumlamak için görsel okuryazar olmak bir gereksinim hâlini almıştır (Çakıroğlu, 2014: 2). Dış dünyanın ilettiği mesajların daha iyi idrak edilebilmesi ve daha iyi bir şekilde yordanması için bu gereksinimlere karşılık verilmesi gerekmektedir, bu da ancak görsel okuryazarlığın geliştirilmesi ile mümkündür.

Görsel okuryazarlık kavramı, kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Görsel okuryazarlık kavramını alanyazına kazandıran kişinin John L. Debes olduğu bilinmektedir. Debes, ilk olarak Uluslararası Görsel Okuryazarlık Konferansı'nda (Rochester, ABD, 1969) görsel okuryazarlığı "Bir insanın görme yoluyla sahip olduğu ve aynı zamanda diğer duyuşal deneyimlerle bütünleştirerek geliştirebileceği bir dizi görme yetkinliği" biçiminde tanımlamıştır. Bu yeterlilikler geliştirildiğinde çevrelerinde karşılaştıkları doğal ya da insan yapımı şeylerin, görünür eylemlerin, nesnelerin, sembollerin ayrımını ve yorumunu yapabilen görsel okuryazar olurlar. Bu yeterliliklerin yaratıcı kullanımı vasıtasıyla başkalarıyla iletişim kurabilir, görsel iletişimin yapıtlarını kavrayabilir ve bunlardan keyif alabilirler (Debes, 1969: 27'den akt. Velders, Vries ve Vaicaityte, 2007: 2). Görsel okuryazarlık kavramını ilk ortaya atan Debes, bu becerinin duyuşal deneyimlerle geliştirilebileceğini belirtmiştir. Görsel okuryazarlık

becerisinin geliştirilmesi, hemen her yerde karşılaşılan görsel iletilerin doğru yorumlanabilmesi ve evrenin doğru algılanabilmesi için fayda sağlayabilecektir.

Ausburn ise 1978’de görsel okuryazarlığı, kasıtlı iletişim kavramını temel alarak tanımlamıştır. Görsel okuryazarlığın bir bireyin anlamasını ve diğerleriyle kasıtlı olarak iletişim kurmak için görselleri kullanmasını sağlayan bir dizi beceri olduğunu ifade etmiştir (Ausburn ve Ausburn, 1978: 291; akt. Avgerinou ve Ericson, 1997: 281). Ausburn da görsel okuryazarlığın bir dizi beceri olduğunu ifade ederek bu kavramın çok yönlü yapısına vurgu yapmıştır.

Dwyer ve Moore da görsel okuryazarlığın oluşmasında birçok alanın katkısı olduğunu belirtmiştir. Dwyer ve Moore’a göre, görsel okuryazarlık, felsefe, sanat, dil bilim, algısal psikoloji, görüntü teorisi ve iletişim araştırmalarından ödünç alınan fikirlerden geliştirilmiştir. Bu alanların tümü, görsel okuryazarlık kavramının gelişmesine katkı sunmuş ve bu kavramın oluşmasını etkilemiştir (Dwyer ve Moore, 1994: 3). Dolayısıyla görsel okuryazarlığın net olarak anlaşılabilmesi için multidisipliner bir bakış açısına sahip olmak gerektiği söylenebilir.

Jonassen ve Fork (1975) görsel okuryazarlığı dil bilime benzettiler. Görsel okuryazarlığın çeşitli bileşenlerini anlamaya çabalarken etkili bir biçimde sözel dil analogunun kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Jonassen ve Fork, 1975: 7; akt. Dwyer ve Moore, 1994: 4). Dolayısıyla dil bilim ile görsel okuryazarlık arasında bir paralellik olduğu fikrini ortaya koyarak farklı bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Serafini de görsel okuryazarlığın karmaşık, çok boyutlu ve bir dizi bilişsel ve estetik boyutta olduğunu belirtmiştir (Serafini, 2013: 38). Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneğinin (IVLA) resmi web sitesinde ise görsel okuryazarlığın elli yılı aşkın süredir belirgin olarak eğitim, sanat, müze çalışmaları, bilgi tasarımı, fotoğrafçılık ve yeni okuryazarlık araştırmalarında kullanıldığı ifade edilmektedir (<https://ivlaconference.org>, ET: 06.06.2022). Dolayısıyla görsel okuryazarlık kavramı ortaya atıldığı günden bu yana sanat, eğitim, fotoğrafçılık, sinema, dil bilim, felsefe ve psikoloji gibi birçok disiplinle daimi bir etkileşim içindedir. Bu disiplinler, görsel okuryazarlık kavramının anlaşılmasına ve kavrama yönelik teorik temeller oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Ancak esas olarak dil bilim, sanat, psikoloji ve felsefe disiplinlerinin “görsel okuryazarlık” kavramını biçimlendirdiği söylenebilir (Alpan, 2008: 77).

Stafford (2010) ise görsel okuryazarlığı, görüntüleri ve görsel medyayı okuma, yorumlama ve anlamamanın aktif süreci olarak tanımlamıştır. Stafford’ a göre, çocukların da

yetişkinler gibi zamanlarının çoğunu giderek artan oranda televizyon izleyerek, çizgi roman, dergi ve web sitesi okuyarak ve bilgisayar oyunları oynayarak geçirdikleri için medya çeşitlerini nasıl okuyacakları, anlayacakları ve eleştirel olarak nasıl değerlendirecekleri çocuklara öğretilmeli ve bilinçli birer çağdaş okuryazar olmaları sağlanmalıdır. 21.yüzyılın görsel mesajlarla dolu, görsel bir çağ olduğu düşünüldüğünde çocukların da etkin şekilde görsel okuryazarlık eğitimi almaları gerektiği söylenebilir. Çünkü her birey, görsel okuryazarlık yetisi düzeyinde görsel çağa uyum sağlayabilir ve görsel mesajları zihninde doğru bir şekilde anlamlandırabilir. John L. Debes, görsel okuryazarlığın eğitimin tüm yönlerinde olduğu gibi çocuk ile başlayacağını ifade etmiştir. Genel olarak günümüz çocuğunun daha görsel, daha bilgili ve entelektüel olarak daha yetenekli olduğunu belirtmektedir (Debes ve Fransecky, 1972: 7). Çocuklarda görsel okuryazarlık yetisinin geliştirilmesi, onların dış uyaranlardan gönderilen sinyalleri doğru anlamlandırabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bradent ve Hortinf ise görsel okuryazarlığı, görüntüleri kullanma ve anlama yeteneği olarak tanımlamışlardır. Görüntüler aracılığıyla düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme yeteneği olduğunu da belirtmişlerdir (Bradent ve Hortinf, 1982: 41).

Akkaya'ya göre, görsel okuryazarlık; kişinin görsellerle ifade edilen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili anlam kurması; kendi duygu, düşünce ve hayallerini görsellerle ifade etmesidir (Akkaya, 2011b: 31). Bu tanımlardan hareketle görsel okuryazarlığın; dışsal evrenden, sanal ya da gerçek nesnelerden sunulan görsel iletileri, sosyo-kültürel, çevresel, ideolojik ve psikolojik bileşenlerle örülmüş düşünsel evrenimizin art ve ön bilgileriyle bağdaştırarak anlama, yorumlama, sentezleme ve aktarma becerisi olduğu söylenebilir. İmge, resim, grafik, tablo, şematik diyagramlar, afiş, piktogram gibi unsurlar görsel okuryazarlık dizgesini oluşturur. Bu görüntüleri doğru okumak ve anlamlandırmak göstergelerin verdiği mesajların doğru algılanması açısından önemlidir.

Griffin ve Whiteside (1984), görsel okuryazarlık teorisinin pratik uygulamalarla teşvik edilmesini ve buna üç farklı perspektiften yaklaşılmasını önermiştir.

1) Öğrenmenin felsefi, psikolojik ve fizyolojik yönlerini içeren kuramsal bakış açısı
2) Alıcı odaklı bir yaklaşımı içeren görsel dil perspektifi. Görsel uyaranlarla etkili bir şekilde ilişki kurarak insanların görsel olarak okuryazar olmalarına yardımcı olmaya kendini adanmıştır.

3) Görsel uyaranların tasarımı yoluyla sunucu odaklı bir yaklaşım ve iletişimin iyileştirilmesini içeren sunum perspektifi (Griffin ve Whiteside, 1984; akt. Avgerinou ve

Pettersson, 2011:3). Görüldüğü üzere, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çok yönlü yaklaşım benimsenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Hem alıcı hem sunucu odaklı yaklaşım ile görsel okuryazarlığın geliştirilmesinin mümkün olduğu ifade edilmiştir.

Ausborn ve Ausborn'un görsel okuryazarlığın gelişmesinin potansiyel faydalarını sıraladığı liste şöyledir:

1. Tüm çocuklarda sözel becerilerde artış
2. Kendini ifade etme ve fikirleri sıralamanın gelişmesi
3. Her türden ve seviyeden konulara öğrenci motivasyonunda ve ilgisinde artış
4. Geleneksel yollarla ulaşamayan öğrencilere ulaşabilme. Eğitim açısından dezavantajlı, okuldan kaçan, sosyal olarak imtiyazsız, duygusal çöküntüye uğramış, zihinsel engelli, etnik ve iki dilli, disleksikler, sağır, konuşma patolojisi gibi sorunlara sahip olan öğrencilerin tümüne yanıt verir ve hem ilgi hem de başarı açısından yardımcı olur.
5. Kendi imajını ve dünya ile ilişkisini güçlendirme
6. Öz güven, bağımsızlık ve kendinden emin olma durumunu geliştirme (Ausborn ve Ausborn, 1978: 295; akt. Avgerinou ve Ericson, 1997: 288).

Görüldüğü üzere alanyazın kuramcılarının çoğunda, görsel okuryazarlığın geliştirilmesinin çocuklarda kişisel, duygusal, eğitsel açılardan birçok kazanım sağlayacağı görüşü hâkimdir.

Ülkemizde görsel okuryazarlık kavramının, görsel okuma ve görsel sunu adı altında ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez, yapılandırıcı eğitim yaklaşımının da merkeze alındığı 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda yer aldığı görülmüştür. “Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler.” (MEB, 2009: 18).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dilin kullanım alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunudur. “Günlük hayatta resim, fotoğraf, grafik simge, video gibi görsellere yoğun bir şekilde maruz kalan 21. yüzyıl insanının, bunlarla sunulan mesajları hızlı ve doğru anlayarak kendini yine bu sistemlerle etkili ifade edebilmesi beklenmektedir. Bu nedenle örgün eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda öğrencilerin

etkili birer görsel okuyan ve görsel sunum yapabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini hedefleyen kazanımların önemi ortaya çıkmaktadır.” (Öztürk ve Kavas, 2019: 25). Görsel okuryazarlığın öneminin daha net anlaşılması açısından görsel okuryazarlığı oluşturan unsurlar olan görsel okuma ve görsel sunu kavramlarına da yer verilmesi gerekmektedir.

2.1.3.1. Görsel Okuma

Görsel okuma; yapılandırıcı yaklaşıma göre, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel sunu gibi bir dilin öğrenme alanlarından. Ülkemizde de ilk kez 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda dört temel dil becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birlikte görsel okuma ve görsel sunu da öğrenme alanı olarak yer almıştır.

İmgenin egemen olduğu görsel çağda, gelişen teknolojinin etkisi günlük yaşantılara nüfuz ettikçe farklı beceri alanlarına da yer açılmıştır. Görsel okuma da bu alanlardan birisidir. Kellner, günümüz toplumunun zorluklarını karşılamak için baskı okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık ve eko okuryazarlığı da içeren çoklu okuryazarlığın gerekli olduğunu öne sürmüştür (Kellner, 1998; akt. Stokes, 2002: 11).

Görsellerin; işaretler, renkler, çizgiler, resimler ve yazıları içermesi ve bunları bütünleştirmesinden dolayı görsel okumanın çok katmanlı bir yapıda olduğu söylenebilir. Yani görselleri algılamak, anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek anlama ve anlatma becerisini kapsadığından dolayı görsel okuma, ana dili eğitiminin içeriğinde yer almaktadır (Arı ve Soylu, 2020: 722).

Görsel okuma ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Görsel okuma; resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir. Öğrenciler diğer dil becerilerinde olduğu gibi dış dünyayı gözlemleyerek de çeşitli bilgiler ve kazanımlar elde ederler. Görsellerin bilgi edinimi ve aktarımındaki rolü yadsınamayacak bir gerçektir. Bu nedenle öğrencilere eğitim ortamlarında, farklı görsellere bakma, onları inceleme ve okuma imkânı verilmesi görsel okumanın geliştirilmesi açısından önemlidir. Görsel okuma süreci zihni yapılandırıcı ve düzenleyici bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler

bir kavramla ya da konuyla ilgili zihinsel şemalarını daha iyi yapılandırır ve düzenlerler (Güneş, 2013: 3).

“Görsel okuma; bir durumun meydana geliş şeklini doğanın kendi kanunları içinde ele alan ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisine sahip olma kabiliyetidir.” (Güleryüz, 2004).

2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1.-5. sınıflar), öğrencilerin görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrendikleri ve görsel okumanın anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır (MEB, 2009: 18).

Güneş’e (2007) göre, görsel okumanın doğrudan etkilediği bazı alanlar şöyledir:

- a. Düşünmeyi geliştirir:** Resim, şekil, grafik sunum gibi görseller yeni kavramları anlamayı, kavramların içeriğini ve niteliğini derinlemesine düşünmeyi sağlar.
- b. Anlamayı geliştirir:** Görsel okuma anlamları geliştirir, öğrencinin soyut kavramların anlamını daha kolay keşfetmesini sağlar. Öğrencinin önceden yanlış öğrendiği bilgilerin ve kavramların düzeltilmesini getirir. Kısaca görsel okuma öğrencinin zihnindeki anlamları geliştirmesine yardım eder.
- c. Öğrenmeyi geliştirir:** Bilgileri düzenlemeyi, kavramları sınıflamayı, sıralamayı, gruplamayı kolaylaştırır. Karmaşık konuların daha kolay öğrenilmesini sağlar.
- d. Bilgileri bütünleştirir:** Görsel okuma öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirmesini ve zihninde yapılandırmasını kolaylaştırır. Yeni bilginin mantığını öğrenen öğrenci daha hızlı ilerler, zihin yapısını daha iyi düzenler (Güneş, 2007).

Görüldüğü üzere, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde görsel okumanın rolü büyüktür.

2.1.3.2. Görsel Sunu

Görsel sunu kavramı, görsel okuma ile birlikte ilk kez 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. İlgili programda, görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele

alınmıştır. Bu bağlamda görsel sununun bir dilin temel birimlerinden olan anlama ve anlatma becerilerinden “anlatma” kapsamında ele alındığı söylenebilir.

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve bilgilerini aktarmak için,

- şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden;
- rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden,
- video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler.

Aynı programda görsel sununun öğrenciye doğrudan kazandırdıkları şöyle sıralanmıştır:

- Görsel sunu yapmak, yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir.
- Görsel sunu, öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır.
- Yeni kavramların anlamı resim, şekil ve grafik sunumlarla daha kolay anlaşılmaktadır.
- Görsel sunu kavramları, sınıflamayı, sıralamayı ve karmaşık konuları sunmayı kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirme ve zihninde yapılandırma sürecini hızlandırmaktadır (MEB, 2009: 18).

Postmodern kültürün etkisindeki günümüz dünyasında yaşam tarzının değişmesi ve kitle iletişim araçlarının (telefon, tablet, internet, bilgisayar, televizyon vb.) yaygınlaşmasıyla birlikte en çok ihtiyaç duyulan becerilerden bir tanesi görsel okuryazarlık ve görsel sunu becerisi olmuştur. Reklamlar, afişler, broşürler, dijital işaretler, grafik ve tablolar vb. görsel okumada yerini almış bazı teknik unsurlar olarak görülmektedir. İfade edici dil kapsamına giren görsel sunu, insanın çok yönlü gelişiminin sadece bir parçası olup teknolojinin güdümündeki modern dünyada kazanılması gereken temel yeterliklerden bir tanesidir. (Maden ve Altunbay, 2016: 1973)

2.2. GÖSTERGELER

Gösterge kavramı, TDK Güncel Türkçe Sözlük’te dil bilimi kapsamında “Anlamla biçimin, gösterenle gösterilenin kaynaşmasından oluşan dil birimi, belirtke.” şeklinde tanımlanmıştır (Erişim Tarihi: 08.05.2022).

İnsanların birbirleriyle anlaşmak için oluşturdukları ve kullandıkları doğal diller, jest ve mimikler, sağır-dilsiz alfabesi, trafik işaretleri, bazı meslek gruplarında kullanılan flamalar, reklam afişleri, moda, mimarlık düzenlemeleri, edebiyat, resim, müzik, vb. çeşitli birimlerden oluşan birer dizgedir. Değişik araç-gereçlerin kullanılmasıyla (ses, yazı, görüntü, hareket, vb.) gerçekleşme aşamasına gelen bu dizgeler belirli kurallarla işleyen anlamlı birer bütündür. Bu anlamlı bütünlerin birimleri de genelde gösterge diye adlandırılır (Aktulum, 2004: 2). Bu açıdan, sözcükler, simgeler, işaretler, vb. gösterge olarak kabul edilir. Söz gelimi, toplumsal bir dizge (sistem) olan ve temelde insanlar arasında bildirişimi (iletişimi) sağlayan doğal diller, gösterge diye adlandırılan birimlerin(örneğin sözcüklerin) kendi aralarında kurdukları ilişkilerden oluşur (Rifat, 2009: 11-13). Göstergeler, biçim ile anlamın birleşmesi ile oluşur. Bir kavram, olay, olgu, duygu veya nesnenin zihnimizdeki anlamı ile dilde karşılığını bulduğu ses bileşenlerinden oluşan bir bütündür.

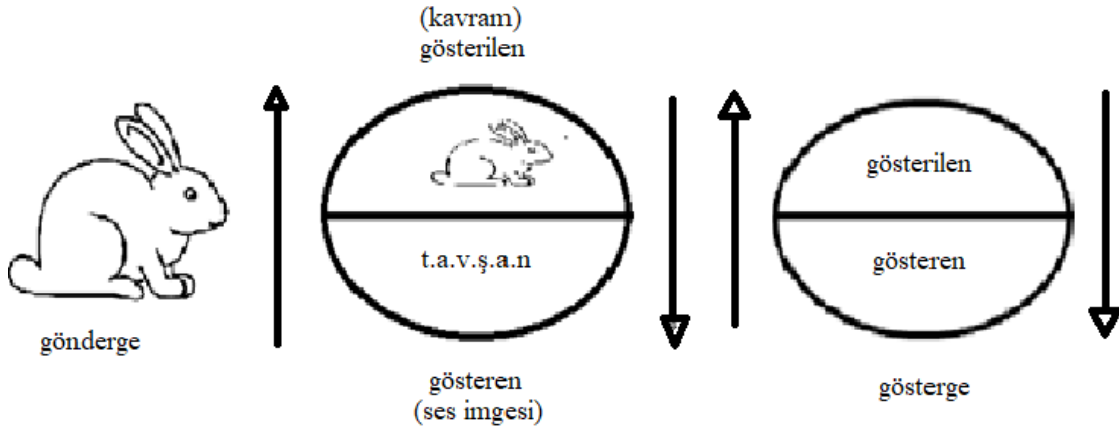
Gösterge dizgesini inceleyen bilim dalı; göstergebilim, semiyoloji, semiyotik gibi adlarla bilinmektedir. Çağdaş göstergebilimdeki iki temel gelenek, İsviçreli dil bilimci Ferdinand de Saussure (1857-1913) ile ABD’li mantıkçı, matematikçi ve filozof Charles Sanders Peirce’den (1839-1913) kaynaklanmaktadır. (Chandler, 2007: 2)

Türk dil bilimci Doğan Aksan, Ferdinand de Saussure’nin dili, bir göstergeler dizgesi olarak adlandırdığını belirtir. Göstergelerin; gösterilen (kavram) ve gösteren (ses imgesi) olmak üzere iki ögeden oluştuğunu belirtmiştir. Doğada bulunan nesneler, varlıklar, olaylar vb. göstergelerle adlandırılırlar. Gösteren, sesin zihnimizdeki izi, imgesidir. Ancak sesletim olursa bu sese dönüşür. Gösterilen, nesnenin zihnimizdeki tasarımıdır. Gösterilenin kaynağını ise gönderge oluşturmaktadır (Aksan, 2021: 43-44).

“Dil göstergesinin sese ilişkin somut bölümünü oluşturan ses birimlerinin bütünü”, “gösteren” olarak adlandırılır. Gösteren işitsel bir işlev olup algılama düzeyini ilgilendirir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar sağ beyin yarım küresinin daha çok sesleri, müziği, imgeleri algıladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle gösteren yarım küre olarak da adlandırılmaktadır. Gösterilen yarım küre denilen sol beyin yarım küre ise, daha çok dil ve kavramlaştırma etkinliğini göstermektedir (Kıran ve Kıran 2010).

Gönderge, dil göstergesinin dil dışında gösterdiği her şeydir. Gönderge somut, soyut, olay, olgu, nicelik, nitelik, durum, düşünce gibi her öge olabilir. Kısacası dil göstergeleri gerçek dünyada var olan durumları, nesneleri, varlıkları gösterir ve ifade eder. Bunlara gönderge adı verilir. Aslında bir şeyi anlamlandırmak, dil göstergesini göndergeyle

ilişkilendirmek demektir (Kıran ve Kıran 2010). Gösterge ve gönderge kavramlarının daha net anlaşılması için somutlaştırıldığı düşünülürse; doğadaki tavşan bugünkü dil bilimde, kendisine gönderimde bulunan nesne, göndergedir. Aşağıdaki şemada göndergeyle göstergenin karşılıklı ilişkileri ve göstergeyi oluşturan öğelerin bağlantısı görülmektedir (Aksan, 2021: 44):



Şekil 2. Göstergeyi Oluşturan Unsurların İlişkisi (Kaynak: Aksan, 2021: 44)

Gönderge, dilsel bir göstergenin gerçek dünyada ya da imgesel dünyada bize ilettiği şey, yer olarak tanımlanmaktadır. Doğal dilden alınmış sözcüklerle açıklanacak olursa; söz gelimi anka, martı, deniz kızı sözcüklerinin gerçek dünyada ya da imgesel dünyada benzerleri yani göndergeleri vardır. Martı denildiğinde, gerçek dünyadaki bir varlık (gerçek gönderge) söz konusuysa, anka denildiğinde, gerçek dünyada bulamayacağımız ama bu kez imgesel dünyada var olan bir karşılık (düşsel gönderge) söz konusudur. Deniz kızı sözcüğü ise, hem gerçek dünyada (otçul amfibiye sınıftan bir hayvan), hem de imgesel dünyada (doğüstü yaratık) göndergeleri (gerçek gönderge ve düşsel gönderge) bulunan bir dilsel birimdir (Rifat, 2009: 91).

2.3. ALGI

Algı, bireyin etrafındaki dünyayla bilişsel temasının birincil formudur (Efron, 1969: 137). İnsan dünyaya geldiği andan itibaren dünyayı anlamaya, anlamlandırmaya ve tanımaya çabalar. Dış uyaranları, beş duyu organı aracılığıyla algılayıp zihninde anlamlandırır. Çeşitli uyaranların beş duyu organımız aracılığıyla beynimize iletilip beynimiz tarafından işlenmesi ve işlenen bilginin anlamlandırılması süreci, algı olarak

tanımlanabilir. Evreni anlamada, duyuşsal bilgiyi işlemede bilişşel bir süreç olan algılamanın yeri oldukça fazladır. Algı kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır:

Çevredeki uyaranlardan duyu organlarına aktarılan ayrı ayrı uyarımların bireyler tarafından anlamlı bir biçimde örgütlenerek anlam kazanması süreci (Sazak, 2008: 2); o andaki yaşantımızda beş duyu organımızla edindiğimiz bilginin beyin tarafından örgütlenip, işlenip yorumlanması (Morgan, 2011: 49); duyuşsal girdiden bilinçli algısal deneyim yaratma süreci (Schwartz ve Krantz, 2017: 53); duyu uyarıcılarının, duyu alıcılarına ulaşmasıyla başlayan ve algılanan duyunun tanınmasına, farkına varılmasına, kavranmasına, idrak edilmesine ve tanımlanmasına kadar geçen fiziksel, nörolojik ve bilişşel süreçlerin tamamıdır (Tunç ve Atılgan, 2017: 229). Algılama anında beyin, bireyin beklentilerinden, geçmiş yaşantılarından, diğer duyu organlarından gelen duyumsamalardan, toplumsal ve kültürel etmenlerden etkilenir ve onları göz ardı edemez. Gelen duyuları seçme, bazılarını yok sayma, bazılarını güçlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada gerçekleşmektedir (Alpan, 2008: 83). “Algılama bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenir. Bu durumda işleyen bellekteki bilgi, objektif gerçek değil, algılanan gerçektir.” (Senemoğlu, 2005: 292).

Schwartz ve Krantz’a göre (2017); dikkat, niyet, ön yargılar gibi psikolojik süreçler dünyayı algılama biçimimizi etkilemektedir. Örneğin bir maraton koşucusu bitiş çizgisine varana kadar dehidrasyona uğrar, koşucunun vücut ısısı yükselir, kasları laktik asitle dolar, cildinde güneş yanıkları oluşur, ayaklarında yaralar oluşur. Buradaki acı ve rahatsızlık hissi “*uzun zamandır aranan bir hedefi tamamlama*” bağlamında yorumlanır. Aynı durum hapisane ortamında tekrarlandığı takdirde aynı acı ve rahatsızlık hissinin “*işkence*” olarak yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Yani duyuşsal girdilerin, sinirsel sinyallerin kullanılabilir bilgiye çevrilme süreci algılama olarak ifade edilmektedir.

Çocuklar görsel, işitsel mesajlar ya da uyaranlarla karşılaştıkları sürece dünyayı algılayarak zihinlerinde çeşitli kodlar oluşturup anlamlar evreni inşa ederler. Bu şekilde öğrenme gerçekleşmektedir. Algılama; öğrenme, beceri edinme ve çeşitli alanlarda ürünler ortaya çıkarmada önemli bir yere sahiptir. Çocuklarda öğrenmenin temel yolu algılamadır. Algılama, çocuk için yaşadığı ortam hakkında bilgi edinmenin önemli yollarını oluşturmaktadır (Soyupak Yalçınkaya, 2020: 17). Algılama süreci sağlıklı şekilde işleyen çocukların bilişşel, duygusal ve psiko-sosyal gelişimleri de aynı oranda etkilenecektir.

Bireyin geçmiş yaşantıları, mevcut bilgileri, dikkati, motivasyonu, hazırbulunuşluğu gibi unsurlar algılamayı etkileyen faktörlerdendir.

2.4. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve tam metin olarak ulaşılabilen tezler ile Google Akademik’te bulunan makaleler “algı, perception, metafor, dört temel dil becerisi, anlama becerileri, comprehension skills, Türkçe algı belirleme” anahtar sözcükleriyle taranmıştır. Araştırma sonucunda alanyazınla ilişkili tezler ve makaleler belirlenip araştırmaların yayımlandığı yıl, yöntemi, veri toplama araçları, katılımcı özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları gibi açılardan değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanların asıllarına ulaşılmıştır. Yapılan bütün incelemelerde birincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Dokümanlar incelenip okunarak içeriği anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe eğitimi ile ilgili algı belirleme alanında yapılmış tezlerin ve makalelerin amacı, yöntemi, çalışma grubu, bulguları ve çalışmaların sonuçlarına dair bilgiler verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde algı belirlemeye yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlardan ağırlıklı bir kısmı yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılara odaklanırken (Akkaya, 2013; Melanlıoğlu, 2014; Kolaç ve Aynal, 2015; Dilek, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Tunçel, 2016; Aydın, Baysan ve Aydoğan 2017; Boylu ve Işık 2017; Uçak, 2017; Aydın, 2018; Göçen, 2019) bir kısmı ise ana dili olarak Türkçe ve temel dil becerilerine yönelik algılara odaklanmaktadır (Akkaya, 2011a ; Aydın, 2011; Erdoğan ve Erdoğan, 2012; Pilav ve Elkatmış, 2013; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Katrancı, 2014; Tiryaki ve Demir, 2016; Karapınar, 2016; Ulu, 2019). Görsellerle algıların ortaya çıkarıldığı çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. (Erişti ve Belet 2010; Sewell, 2011; Aykaç, 2012). Ancak bu çalışmalar arasında anlama becerileri ile ilgili algıların görsellerle ortaya çıkarıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Algılarına İlişkin Çalışmalar

Eğitim-öğretim sürecinin planlanması, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, yardımcı veya tamamlayıcı araç gereç ve materyallerin hazırlanması, ders kitaplarının içeriğinin düzenlenmesi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal evrenlerinin

yordanması gibi konularda öğrencilerin algılarının belirlenmesi önemli bir durumdur. Genelde dil öğretim sürecinde, özelde ise yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğreneceği dile karşı algısını bilmek, onların algılarını olumlu yönde değiştirebilmek için gereklidir. Algıların belirlenmesi, dil öğretim başarısını da doğrudan etkileyecektir (Boylu ve Işık, 2017: 468). Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe algılarına ilişkin çalışmalardan örnekler incelenerek aşağıda sunulmuştur:

Akkaya (2013), “Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları” başlıklı makalesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilerin Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri, Yaşar Torun Gençlik Merkezinde A2 seviyesinde Türkçe öğrenmiş 52 mülteci “Türkçe... gibidir, çünkü...” cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenerek elde edilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından olan görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (% 96,2) Türkçeyle ilgili olumlu metaforlar geliştirdiği görülürken % 3,8’inin ise olumsuz metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Akkaya, araştırma sonucunda metaforlar aracılığıyla Türkçe öğrenen diğer grupların da algılarını ortaya çıkarıcı çalışmalar yapılabileceğine dair öneride bulunmuştur.

Melanlioğlu (2014), “Perceptions of Foreigners about Process of Learning Turkish” adlı makalesinde yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları süreci, öğrenme alanları boyutunda ele almıştır. Araştırmada, üniversite eğitimi almak için Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçeyi öğrenirken nasıl bir süreç yaşadıklarına dair bilgi sahibi olmayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın katılımcıları, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Gazi TÖMER’de Türkçeyi temel seviyede öğrenen Tanzanyalı öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler tümevarımsal kodlama tekniği ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların Türkçeye yönelik algıları öğrenme alanları boyutunda ele alındığında dinleme alanında zorlandıkları; okuma alanında ise zorlanmadıkları belirlenmiştir.

Kolaç ve Aynal (2015), “İsveç’te Yaşayan Türklerin ‘Türkçeye’ Yönelik Metaforik Algıları” adlı makalelerinde, İsveç’te yaşayan Türklerin Türkçeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2009 yılında

İsveç'in Stockholm, Uppsala, Norköpping, Linköpping, Jonköppin şehirlerinde yaşayan ve Türkiye'den göç eden 100 Türk ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmış, veriler toplanırken ilk olarak katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde ise “Türkçe.....gibidir, çünkü.....” cümlesine yer verilmiş ve cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların Türkçeye yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Oluşturulan metaforlar incelendiğinde Türkçenin en çok bağlayıcılık, yaşamsallık, sonsuzluk ve zenginliğine odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar, Avrupa'da yaşayan Türklerin Türkçe ve kültür değerleri konusundaki algılarının ortaya çıkarılmasına yönelik daha geniş çapta araştırmaların yapılması, araştırma sonuçları doğrultusunda olumlu algıları geliştirmeye ve güçlendirmeye, olumsuz algıları düzeltmeye yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Dilek (2016), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde ve Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı” adlı makalesinde Türkçe eğitim yapan yükseköğretim kurumlarına giden yabancı öğrencilerin Türkçe algılarını betimlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilere ve bu konudaki çalışmalara değinilmiş, olgu bilim deseniyle şekillendirilen nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda dört temel dil becerisi çerçevesinde Türkçeye yönelik algılar ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada bu amaçla eğitim dili Türkçe olan üniversitelere devam eden 8 uluslararası öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, bunlar kaydedilmiş ve çözümlenmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemiyle toplanan veriler daha sonra betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kurslarda genel bir Türkçe eğitimi aldıkları ve akademik hayatın gerektirdiği dil becerilerini kazanamadıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının ağız özellikleriyle konuşmalarının ve okulların genel fiziki durumunun da Türkçenin anlaşılabilirliği üzerinde olumsuz etki yarattığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Dilek, bu sorunların giderilmesi için üniversitelerdeki TÖMER, TÜRKMER, TÜRMER, DİLMER gibi Türkçe kurslarının müfredatlarını ve ders materyallerini gözden geçirilmelerini, akademik hayata yönelik üst düzey dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan biçimde yeniden yapılandırılmalarını önermiştir. Yunus Emre Enstitüsünün açtığı Akademik Türkçe Derslerinin

yaygınlaştırılmasını ve içeriğinin modern dil öğretim yöntem ve teknikleriyle oluşturulmasını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının uluslararası öğrenciler konusunda bilinçlendirilmelerini; bu öğrencilere yapıcı, hoşgörülü, teşvik edici, yardımsever bir tutumla yaklaşımları gerektiğini belirtmiştir. Yurtlar, sınıflar, sosyal alanlar, etkinlikler, dersler, yayınlar, araştırmalar, öğrenci-öğretmen ilişkileri vb. düzlemlerde uluslararasılığın göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemiştir. Uluslararası öğrencilerin ilk yıl ülkelerine geri dönmeyi düşünmelerinin altında sadece Türkçe sorunu olmaması gerektiği, bu sorunun çözümü adına çalışmalar yapılması ve öğrencilere ekonomik, sosyal, psikolojik destek sağlanması önerilerinde bulunmuştur.

Gürbüz ve Güleç (2016), “Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği” adlı makalelerinde, Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseninin nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) olduğu görülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Çalışma grubunu, Sakarya Üniversitesinde eğitim alan lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye genellikle kendi ülkelerindeki eğitim kurumlarında başlayıp daha sonra Türkiye’ye gelmeyi tercih ettikleri verisi elde edilmiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenmek için akademik eğitim dışında, Türk dizilerini takip ettikleri ve Türk müziklerini dinledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dikkat çeken bir diğer nokta ise yabancıların Türkçeyi öğrenirken dilimizin sondan eklemeli bir dil yapısına sahip olmasından dolayı en çok dil bilgisi konusunda zorluk yaşadıklarıdır. Gürbüz ve Güleç, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak yabancı öğrencilere dil bilgisi yapıları ve kurallarının basitleştirilerek öğretilmesini, öğrencilerin dil algılarını olumsuz yönde etkilemeyecek biçimde medya araçlarının etkin şekilde kullanılması gerektiğini ve Türkçe öğretiminin daha iyi planlanıp gerek öğretim elemanı gerekse de eğitim programları ve materyaller bakımından da eksiklerinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tunçel (2016), “Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri” adlı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunan öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılarını ve yabancı dil öğrenimi için Türkçeyi tercih etmelerinin nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın katılımcılarını, Selanik Aristo Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 41 Yunan katılımcı oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi bulunan bir öğretim görevlisi tarafından tasarlanan, kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi Nedenleri (The Reasons of Learning Turkish as a Foreign Language)” anketi kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Ankette yer alan sorular ve kişisel bilgiler, SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programına aktararak araştırmanın alt amaçlarına ilişkin tüm değişkenler, SPSS ortamında frekans ve yüzdelik hesaplamaları için Çapraz Tablo (Crosstab) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçenin Yunanistan’da oldukça popüler bir yabancı dil olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri olarak Türk dizilerinin etkisi, öğrencilerin Avrupa dilleri dışında bir dil öğrenme istekleri, Türkiye’nin komşu ülke olması ve kültürel benzerliklerin olması gibi durumlar ön plana çıkmıştır. Katılımcıların temel dil becerilerinden konuşma ve dinlemeyi daha zor buldukları tespit edilmiştir. Bu sorunun giderilmesine yönelik öğretim görevlilerinin Türkçe derslerde dinleme aktivitelerine daha fazla yer vermeleri gerektiği ve yurtdışında Türkçe öğreten öğretmenlerin bulundukları ülkelerde öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri üzerine araştırmalar yapabilecekleri gibi öneriler sunulmuştur.

Aydın, Baysan ve Aydoğan (2017), “Perceptions in the Mind Maps of Turkish Children Living in England at Primary Education Level about their Home Country Turkey and the World (İngiltere’de Yaşayan İlköğretim Düzeyindeki Türk Çocuklarının Zihin Haritalarında Anavatanları Türkiye ve Dünyaya İlişkin Algıları” adlı İngilizce makalesinde İngiltere’de yaşayan ilköğretim düzeyindeki Türk çocuklarının zihin haritalarında anavatanları Türkiye ve dünyaya ilişkin öğrencilerin algılarını ve bu algılar hakkında velilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma yöntemi olarak durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu; İngiltere Nottingham’da yaşayan, maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 8-10 yaş arasındaki çocuklar ile onların 17 ebeveyni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ebeveynler ile yapılan görüşmeler ve çocukların Türkiye ve dünyaya ilişkin algılarını belirlemek için zihin haritaları kullanılmıştır. Zihin haritalarından elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre temalar belirlenerek kodlar oluşturulmuş ve frekans değerleri ile tablolar oluşturulmuştur. Ebeveyn görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tipolojik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Nottingham’da yaşayan Türk çocukları anavatanlarındaki güzellikler, yerleşim yerleri, Türk bayrağı,

yemekler, siyaset, darbe ve terör olayları hakkında bilgi sahibi olurken velileri ise çocuklarına Türkiye hakkında bilgi verdiklerini yılda bir veya iki yılda bir kez Türkiye'ye gittiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların dünya hakkındaki zihin haritalarında Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Donald Trump, farklı renk ve ırklara sahip insanlar, savaşlar, yaratıklar ve ülkeler olduğu tespit edilmiştir. Çocukların dünya algıları için zihin haritalarının Türkiye algıları için olan zihin haritalarından daha çeşitli olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların zihin haritalarında iki dilli özellik gösterdikleri belirlenmiştir.

Boylu ve Işık (2017), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi” adlı makalesinde A2,B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen toplam 100 öğrenciden oluşan katılımcıya “Türkçe gibidir, çünkü” cümlesini tamamlaması istenerek onların Türkçeye ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, katılımcıların 100 metafor geliştirdiği görülmektedir. 31 öğrencinin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 30'unun Türkçeye karşı olumlu algısı olduğu, 21'inin Türkçeyi zor bulduğu, 9'unun Türkçeyi ana dili ile veya bildiği bir dille ilişkilendirdiği görülmektedir. Boylu ve Işık, araştırma verileri bağlamında, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesinde “metafor” kullanımını önermiştir. Metaforun yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının öğrenciyi tanıma, süreci yönlendirme, öğretim planını ayarlama, ders kitaplarının yazımı, öğretmen yetiştirme gibi birçok alanda iyileştirme yapılmasına doğrudan katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Uçak (2017), “Irak'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe Algısı” adlı makalesinde Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algılarının sıklık derecesi ile değer boyutunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, üç kategoriye göre betimsel yöntemle çözümlenmiştir. Aynı öğrenci grubuna, yarı yapılandırılmış görüşme formu da anketle birlikte uygulanmıştır. Anket ve görüşme formu, farklı tarihlerde dil pratiği için Türkiye'ye gelen Irak-Erbil Selahaddin Üniversitesi Türk Dili Bölümü öğrencisi 25 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilerin genel olarak Türkiye, Türkler ve Türkçe konusunda olumlu algı geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Iraklı öğrencilere göre Türkiye, komşu ve İslam ülkesi; kültür, sanat, bilim gibi konularda gelişmiş; denizleri,

tarihi, camileri, doğasıyla güzel bir ülkedir. Öğrenciler, Türk ve Irak kültürlerinin dil, giyim, eğitim, politika, sosyal mekânlar, ticaret, ilerleme, kültür, fikir ve anlayışlar konusunda ise farklılaştığını düşünmektedir. Iraklı öğrenciler, Türklerin dost, iyi, yardımsever, kardeşçe, sevgi duyan, sempatik, pozitif ve çalışkan olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrencilerin ise Türklerin Batılılara benzediğini, öz değerlerini kaybedip farklılaştığını ve Iraklılara benzemediğini düşündüğü tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Uçak, algıların farklılaşmasının çeşitli etkenlere bağlı olsa da doğruluk paylarının görecelik penceresinden dikkatle takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aydın (2018), “İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği” adlı makalesinde Makedonya’daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 26-29 Haziran 2018 tarihinde Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından Makedonya’nın Ohrid şehrinde düzenlenen “Türkçe eğitim veren öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programı” kapsamında eğitim alan 66 Türkçe öğretmenidir. Araştırmada öğretmenlerden “Türkçe ...gibidir. Çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiş, toplanan veriler incelenerek metaforik söylem belirlemesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, öğretmenlerin doldurduğu formlardan elde edilen 43 metafordan oluşturulan kavramsal kategorilerden hareketle Makedonya’daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ve bu konudaki duyarlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aydın, bu araştırmadan elde ettiği veriler ışığında öğretmenlerin Türkçe ile ilgili pozitif algılarının daha etkili bir lisans programı ile desteklenmesinin Makedonya’daki Türkçe eğitiminin niteliğini artırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Makedonya’da öğretmenlere ek olarak azınlık okullarında ana dilinde öğrenim gören çocukların Türkçeye yönelik algı, tutum ve görüşlerinin de Türkçenin geleceği ve atılacak adımlar bakımından önemli olabileceğini dile getirmiştir.

Göçen (2019), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçenin Dil Bilgisine Yönelik Metaforik Algısı” başlıklı makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dil bilgisine yönelik algılarını metaforik açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçeyi yabancı dil olarak B1, B2 ve C1 seviyelerinde öğrenen toplam 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Türkçenin dil bilgisi gibidir; çünkü” ifadesinin öğrenciler tarafından tamamlanmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenenlerin, dil bilgisini “biçimsel” olarak algıladıkları, “anlam” ve “kullanım” özellikleri açısından düşünmedikleri görülmüştür. Göçen; araştırmanın bulgularından hareketle Türkçenin dil bilgisinin öğretimi sürecinde, öğrencilerin belirli kurallar dâhilinde iletişim kurmaya ihtiyaçları olduğunun hissettirilmesi ve sınıf içinde oluşturulan iletişim ortamlarıyla bu iletişim kurmayı deneyimlemesi gerektiğini belirtmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde iletişime daha fazla yer verilmesini; dil bilgisel edinçle beraber iletişimsel edincin de kazandırılmasını ve öğrenenlere dilin, dil bilgisinin ezberlenecek bir kurallar bütünü olmasından çok, bir iletişim aracı olduğu algısının yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir.

2.4.2. Ana Dili Olarak Türkçe Algılarına İlişkin Çalışmalar

Ana dili, kültürel kodları nesilden nesile taşıyan bir iletim kanalı, düşünce üreten bir mekanizma ve ulusal bilinci yansıtan bir aynadır. Sözlü ve yazılı kültür aktarımının gerçekleştirilmesinde en büyük pay ana diline aittir. İnsanların paradigması, benliği, kimliği ana dilinin kendine sunduğu kavramlar ile şekillenir. Ana dilinin korunmaması, dil becerilerinin ihmal edilmesi, bir ulusun insanlığın ortak mirasına kattığı değerlerin de zamanla yok olmasına yol açacaktır. Dolayısıyla dil becerilerinin geliştirilmesi ile ana dili yetkinliğinin sağlanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, ana dilinin korunması ve geliştirilmesi için aynı dili konuşan bireylerin o dile yönelik algılarının belirlenmesi, olumsuz algılarının olumlu yönde değiştirilmesi adına gereklidir. Ana dili olarak Türkçe algılarına ilişkin alanyazın çalışmaları aşağıda sunulmuştur:

Akkaya (2011a), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kavramına İlişkin Algıları” adlı makalesinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kavramı ekseninde konuşma becerisine ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ merkezde iki ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören 83 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin “Konuşma..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin içerik analizi tekniği çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%96,4) konuşmayla ilgili olumlu algılara, %3,6’sının ise olumsuz algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Akkaya; olumsuz algıların düzeltilmesi için çeşitli konuşma etkinlikleri düzenlenerek Türkçe derslerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği ve metaforlar aracılığıyla dinleme / izleme, okuma,

yazma ve dil bilgisi kavramlarına ilişkin öğrenci algılarını ortaya çıkarıcı çalışmalar yapılması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Aydın (2011), “Türkçe Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri” adlı makalesinde dil öğretimini meslek edinecek olan Türkçe öğretmen adaylarının “Türkçe” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak ve toplanan bu metaforları çeşitli kategoriler altında sınıflandırarak algılama biçimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 185 öğretmen adayı katılmış olup metaforların mantığına uymayan veriler, kapsam dışı tutulduktan sonra 172’ye indirgenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının “Türkçe” kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için onlara “Türkçe ... gibidir; çünkü ...” ya da “Türkçe ...benzer; çünkü ...” biçiminde tümceler verilmiş, katılımcılardan bu tümceleri kendi algılama biçimlerine bağlı olarak tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Türkçe, daha çok sürekliliği ve zenginliği ile ön plana çıkmıştır. Katılımcıların Türkçeye yönelik olumlu bir algılaması olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algılamalarının MEB’in (2006) Türkçeye ilişkin temel amaçlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Pilav ve Elkatmış (2013), “Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları” adlı makalesinde öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 142 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Türkçeyle ilgili “Bence Türkçe.....gibidir / benzer. Çünkü.....” biçiminde tek sorudan ibaret olan bir formla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının metafor geliştirirken farklı bilgi alanlarını kullanabildikleri, karşılaştırma yapabildikleri ve yaratıcı düşünebildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algılarının dilin doğal yapısı ve içeriği üzerinden gerçekleştiği saptanmıştır.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları” adlı makalelerinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma betimsel nitelikte olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde 2012-

2013 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören, “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” dersini almış 247 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit regresyon analizleriyle SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarına sahip olduğu veya bu algılarının çeşitli nedenlere göre değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları konusunda en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının dinleme metinleriyle ilgili öğrencilere yapıcı tartışmalar yaptırma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kurdayoğlu ve Kana’ya göre, öğrencilerin dinlediklerini kendi yaşantılarıyla bütünleştirmeleri gerekmekte, aksi takdirde dinleme etkinlikleri ulaşılmak istenen hedeflere ulaşamayabilir. Buna ek olarak öğretmen adayları, dinlemenin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunu düşünürlerse dinleme eğitimiyle ilgili kazanımları öğrencilere daha kolay kazandırabilirler.

Topçuoğlu Ünal ve Tekin (2013), “Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları” adlı makalelerinde Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel yazma becerisine ilişkin metaforik algılarını betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören toplam 188 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Bana göre eleştirel yazma gibidir; çünkü” biçiminde bir ifadenin yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ve frekans analizi teknikleriyle incelenmiştir. Adlandırma aşaması, eleme ve arıtma aşaması, derleme ve kategori geliştirme aşaması ve geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması olmak üzere dört aşama uygulanarak veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel yazma becerisine yönelik toplam 188 metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Geliştirdikleri metaforlardan hareketle eleştirel yazma becerisini sadece olumsuz yönlerin ele alınması ve tarafsız yaklaşma olarak düşündükleri görülmüştür. Eleştirel yazmanın olumlu eleştirmeyi de kapsadığını, karşılaşılan sorunlara yaratıcı bakış açısı getirmek gerektiğini, yorum yapmayı da eleştirel yazmanın bir parçası olduğunu düşünemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katrancı (2014), “Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları” adlı makalesinde, öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 884 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel istatistik, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılarak araştırma verileri çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme alt boyutlarındaki öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, topluluk önünde konuşma alt boyutundaki öz yeterlik algılarının ise orta düzeyde olduğu, konuşma öz yeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Katrancı, araştırmanın bulgularına dayanarak görüşme ve gözlem yoluyla konunun derinlemesine sorgulanarak öğretmen adaylarında konuşma becerisini etkileyen unsurların irdelenebileceğini ve daha az sayıda öğretmen adayının konuşma öz yeterlik algılarının 1. sınıftan 4. sınıfa kadar karma araştırma yöntemleriyle incelenerek öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanabilir modeller geliştirilebileceğini önermiştir.

Tiryaki ve Demir (2016), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları” başlıklı makalesinde Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yazma becerisine yönelik algılarını metaforlarla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 98 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Yazı yazmak gibidir, çünkü” şeklinde bir ifadeyle oluşturulan form kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken sırasıyla “kodlama ve ayıklama, örnek metafor derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması” aşamaları takip edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforların olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Tiryaki ve Demir, öğrencilerin yaratıcı yazma yeteneğinin gelişimini hızlandırabilmek için

metaforlardan yararlanılarak eğitimler verilebileceğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ders kitapları ve kullanılan materyallerde metafor kavramına yönelik metinler ve etkinlikler seçilebileceğini ve bir kavramın başka bir kavrama benzetilerek açıklanabileceğinin öğrencilere kavratılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleşip aktif hale geleceğini ve yaratıcı düşünme ve soyut düşünebilme kapasitelerinin artacağını ifade etmişlerdir.

Karapınar (2016), “8. Sınıf Öğrencilerinin Ana Dili Kavramına ve Dört Temel Dil Becerilerine Yönelik Metaforik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde 8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerisine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Cumhuriyet Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu ve Saray Yibitaş Lafarge Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun dört temel dil becerisi ve ana dili kavramına yönelik algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Karapınar, öğrencilerin okumaya yönelik var olan zorunluluk algısının ortadan kaldırılıp okumanın bir ihtiyaç olduğu ve severek, isteyerek yapılan bir etkinlik olduğu algısının öğrencilerde oluşturulması halinde okuma becerisine yönelik etkinliklerin daha başarılı olabileceğini belirtmiştir. Dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler uygulanırken çoklu öğrenme ortamları oluşturulması ve her zeka türüne uygun etkinlikler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak Türkçe ders kitaplarında var olan metinlerin ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin eğlenceli hale getirilmesinin, öğrenciyi de merkeze alan drama, rol yapma, altı şapkalı düşünme tekniği gibi öğretim tekniklerine yer verilmesinin öğrencilerin derse yönelik olumlu algılar oluşturmalarına katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Ulu (2019), “Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları” adlı makalesinde öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sınıf, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 121 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “‘Dinleme becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”, “‘Konuşma becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”, “‘Okuma becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”, “‘Yazma becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”

...’’ açık uçlu ifadelerinin yer aldığı form kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en fazla okuma becerisine ilişkin kategori (12) üretirken en az konuşma becerisine ilişkin kategori (7) ürettikleri belirlenmiştir. Dinleme ve yazma becerilerine ilişkin ise sekizer kategori üretmişlerdir. Ulu, en fazla okuma becerisine dönük kategori oluşturulmasını, eğitim ortamlarında en fazla okuma becerisinin gelişimine ağırlık verilmesine bağlamıştır. Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ön koşulu olması özelliklerini vurgularken okuma becerisinin bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama özelliğini ön plana çıkarttıkları görülmüştür. Ulu, araştırma bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin zihinsel imgelerinin geliştirilmesinin onların okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğini, yapılacak araştırmalarda odak grup görüşmesi, gözlem, eylem araştırmaları gibi yöntemlerle veri toplama sürecinin desteklenerek bu kavramlara ilişkin algılar konusunda daha detaylı bilgi ve bulgulara ulaşılabileceğini belirtmiştir.

2.4.3. Algıların Görseller Aracılığıyla Ortaya Çıkarıldığı Çalışmalar

Çocuklar; duygu, düşünce, algı ve tutumlarını sözel, davranışsal, görsel gibi yollarla dışa vurabilirler. Bir dışa vurum ifadesi olan resim ise çocukların bilişsel, duyuşsal algılarını ortaya koymada kullanılan araçlardan biridir. Dolayısıyla çocukların düşünsel evreninin ve karmaşık algılarının belirlenmesi amacıyla özellikle psikologlar uzun süredir çocukların zekâlarını, psikolojik ve zihinsel sağlıklarını anlamak için onların çizimlerinden yararlanmışlardır (Çelebi Erdoğan, 2019: 39). Algıların görsellerle ortaya çıkarıldığı bazı alanyazın çalışmaları aşağıda sunulmuştur:

Erişti ve Belet (2010), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimlerinde Kültür Algıları” başlıklı makalelerinde ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimlerinde kültür algılarını ortaya koyma biçimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden sanat temelli desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; Eskişehir il merkezinde yer alan Çağdaş İlköğretim Okulunda, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, 5. sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazılı anlatımları, kültür konulu resimleri ve resimlerle ilgili yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürü, bir millete ait olan değerlerle bütünleştirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatım ve resimlerinde Türk kültürünü anlatırken özellikle kutlamalar/evlenme

törenleri, yemekler, danslar/oyunlar, kıyafetler, spor/ata sporları, gelenekler/adetler, asker uğurlama, bayramlar ve halk kahramanları gibi kültürel öğeleri ele aldıkları ve bu öğelerden yola çıkarak kendi kültürlerini açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erişti ve Belet, öğrencilerin kendi kültürüyle ilgili bilinçlilik düzeylerinin artırılmasının sosyal kimliğinin biçimlenmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kültür algılarına ilişkin etkinliklerinin, hem aldıkları derslerle bütünleştirilmesini hem de farklı eğitim ortamları ile desteklenmesini ve kültürün Türkçe gibi derslerle yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilere aktarılmasına yönelik öğretim etkinliklerinin düzenlenmesini önermişlerdir.

Sewell (2011), “Researching Sensitive Issues: A Critical Appraisal Of ‘Draw-And-Write’ As A Data Collection Technique In Eliciting Children’s Perceptions” adlı makalesinde, ilkokuldan ortaokula geçiş ve zorba/kurban sorunlarının yönetimi gibi hassas konulara ilişkin çocukların algılarını “çiz-yaz” tekniği kullanarak ortaya çıkarmayı ve “çiz-yaz” tekniğine eleştirel bir yaklaşım getirmeyi amaçlamıştır. Sewell, İngiltere’de uyguladığı bu çalışmada, çocukların algılarını ve duygularını ortaya çıkarmada “çiz-yaz” tekniğinin kullanılmasının kapsayıcı ve katılımcı araştırmalarını teşvik etmede ve ilişki kurmada önemli bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Fakat aynı zamanda bu yöntemin özellikle katılımcıların cayma hakkı, verilerin analizi gibi bir dizi zorluklar barındırdığını belirtmiştir. Katılımcıların sesinin tamamen keşfedilmesi için bu yöntem ek olarak mülakat yapılmasını önermiştir. Ayrıca “çiz-yaz” tekniğinin etkili olması için araştırmacının yönetimde hazır bulunmasını, yani gerçekten katılımcı olmasını ve verileri yorumlamak ve analiz etmek üzere katılımcılarla birlikte vakit geçirmesini belirtmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak “çiz-yaz” tekniğinin çocuk merkezli politikalar geliştirmeye önemli katkılar sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Aykaç (2012), “İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı” adlı makalesinde ilköğretim öğrencilerinin çizdikleri resimlerinden hareketle öğretmenin ve öğrenme sürecinin nasıl algılandığının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, Hakkâri, Van, Ankara ve Muğla illerindeki 3. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar her bir kademede öğrenim gören toplam 1000 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere, “Öğretmen dendiğinde ne algılıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin resim çizimleri istenmiştir. Araştırma verilerini oluşturan bu resimler, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Algı Kodlama Listesi’ ne göre

özümlemiştir. Oluşturulan bu kategorilerden elde edilen sayısallaştırılmış değ erler, SPSS programı ile yüzde (%) ve frekans olarak değ erlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının öğretmenleri “insan” olarak algıladıkları görülürken, küçük bir kısmının ise, “Atatürk” gibi tanınan bir kişi ya da güneş,  i ek, kalp, kitap gibi nesneler biçiminde algıladıkları tespit edilmiştir. Aykaç, Türkiye’de resimler yoluyla  ğretmen algısını belirlemeye yönelik araştırmaların farklı kademelerde yapılmasının yararlı olabileceğini ve resimlerle yapılan  ğretmen algısının yazılı  l me araçlarıyla birlikte değ erlendirildiği çalışmalar yapılabilceğini belirtmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

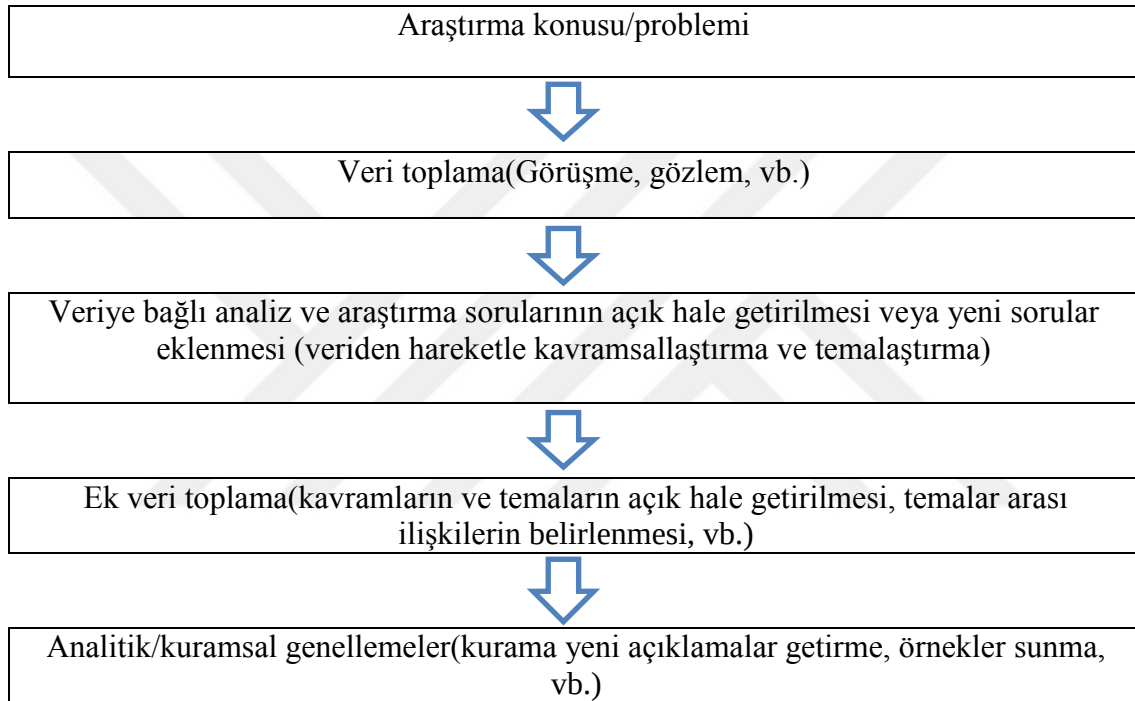
Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, 13-14 yaş grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerileri (dinleme/izleme ve okuma) ile ilgili algılarını, çizdikleri görseller aracılığıyla belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 37). Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) esas alınarak "gönüllülük" esasına göre yürütülmüştür. Olgu bilim felsefesine göre, herkes nesne gibi görünen bu dünyadan aslında farklı farklı öznel bilişler elde eder. Dolayısıyla olay ve olguların onları tecrübe eden insanların bakış açılarından hareketle anlaşılması gerekmektedir (Groenewald, 2004; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da katılımcıların anlama becerilerine ilişkin öznel bilişleriyle ilgili veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Birçok bireyin bir olgu ile ilgili yaygın ya da ortak deneyimlerini anlamamanın önemli olduğu bir araştırma deseni olan olgu bilimde uygulamalar ya da politikalar ve olguların özellikleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek için bu ortak deneyimleri anlamak önemlidir. Olgu bilim desenin kullanıldığı araştırmalarda; olguyu deneyimleyen çoklu bireyler seçilmesi, aynı bireylerle çoklu görüşmeler yapılması esastır (Creswell, 2007). Bu çalışmada, çalışma grubunun anlama becerilerine ilişkin algılarını, ortak deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) seçilmiştir. Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılarak öğrencilerin algıları bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre, nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemleri, görüşme (odak grup görüşmesi de dâhil), gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir. Doküman incelemesi yazılı, görsel malzemelerin toplanıp incelenmesi olarak da tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu araştırma, 8.sınıf öğrencilerinin çizdikleri resimlerin (görsellerin) ve görsellerin arkasına yaptıkları yazılı açıklamaların incelenmesiyle

temellendirildiği için verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular, alanyazında var olan çalışmalardan yararlanılarak (Akkaya, 2011a; Akkaya, 2013; Boylu ve Işık, 2017) ayrı temalar/başlıklar olarak açıklanmıştır.

Ravindran’a (2019: 41) göre; nitel araştırmalarda verilerin işlenmesinde, sık kullanılan iki içerik analiz yöntemi vardır: tümdengelimci ve tümevarımcı analiz. Tümevarımcı içerik analizinin süreci Şekil 3’te gösterilmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021):



Şekil 3. Tümevarımcı veri analiz süreci (Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Bu araştırmanın verilerinin işlenmesinde, Şekil 3’teki süreçler bütünüyle ve sırasıyla takip edildiğinden tümevarımsal içerik analiz süreci uygulanmış ve sürecin detayları “Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi” başlığı altında ele alınmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturduğu için katılımcılar, ilkokul 1. sınıftan ortaokul 8. Sınıf düzeyine kadar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar doğrultusunda dinleme ve okuma becerilerini deneyimlemektedirler. Bu araştırmanın çalışma grubunun anlama becerileri ile ilgili ortak deneyimlerinin olması, olgu bilim desenin “ortak deneyimleri belirlemek” amacına uymaktadır. Öğrencilerin algıları hem çizdikleri görsellerle hem de görsellerin arkasına

yaptıkları açıklamalarla belirlendiği için bu araştırma, olgu bilim deseninin “katılımcılarla çoklu görüşmeler yapılması” gerekliliğini de yerine getirmektedir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Dinleme ve okuma kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi için yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Adıyaman ili Kâhta ilçesinde bir okulda 8. sınıfta öğrenim gören, gönüllü 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: *Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	(f)	(%)
Erkek	16	53,3
Kadın	14	46,6
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 30 öğrencinin 16’sını erkek, 14’ünü ise kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda katılımcıların seçimi konusu, araştırma etiğine uymak bakımından önemlidir. İdeal katılımcı sayısını belirlemek için doyum noktasına ulaşıp ulaşılmadığı ise verilerin tekrarlanması yoluyla belirlenmektedir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı ister bir (N=1), ister elli (N=50) veya yüz (N=100) olsun, ideal katılımcı büyüklüğünü belirlemek için asıl kural, verilerden elde edilen bilgilerin doyum noktasına ulaşmasıyla gerçekleşen tekrarlanma döngüsüdür. Doyum noktasına ulaşıldıktan sonra tüm yeni katılımcılar, araştırmanın geçmiş bölümlerinde yer alan katılımcıların sunduğu veriyi sunacaktır. Bu tekrarlanma döngüsünün başladığı yerde, araştırmanın veri toplama aşaması durdurulmalı ve katılımcıların sayısı, tekrarın ilk görüldüğü yerde sabitlenmelidir (Morgan ve Morgan, 2008; Onwuegbuzie ve Collins, 2007; akt. Baltacı, 2018). Bu çalışmada katılımcı doygunluğunu belirleme amacı doğrultusunda; ilk olarak 8.sınıfta öğrenim gören, 30 kişilik bir çalışma grubuna dinleme kavramına ilişkin görseller çizdirilmiş. Daha sonra bu görseller değerlendirilerek görsel içerikleri kategorize edilip tematik olarak kodlanmıştır. Verilerin tekrarlanıp katılımcı doygunluğuna ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için 8. sınıfta öğrenim görüp 31 kişiden oluşan başka bir çalışma grubuna da dinleme kavramıyla ilgili görseller çizdirilmiştir. İkinci çalışma grubundaki katılımcıların çizdikleri görsel içerikler, tematik olarak kodlanmış ve birinci çalışma grubunun verileriyle

karşılaştırılmıştır. Verilerin karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin dinleme ile ilgili algılarının iki ayrı çalışma grubunda da sayısal olarak paralellik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmacılarla müzakere edilerek katılımcıların sayısının yeterli olduğu varsayılmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın yapıldığı okulda kız ve erkek sınıfları ayrı olduğu için çalışma grubunun heterojen yapısına uyma amacıyla anlama becerilerinin her biri ile ilgili görseller hem kız hem de erkek öğrencilere çizdirilmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZ EDİLMESİ

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmanın yapılabilmesi için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından “31/05/2022-283” toplantı tarihi ve karar sayısı ile oy birliğiyle “Etik Kurul İzni” alınmıştır. Alınan iznin ardından araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Kâhta ilçesinde bulunan Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören gönüllü 30 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, “Gönüllü Katılım Formu” nu öğrencilerin velileri ise “Veli Onay Formu” nu doldurmuştur. 4 farklı şubede öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine A4 boyutunda dosya kâğıdı dağıtılarak “Dinleme denilince aklınıza ne geliyor?” ve “Okuma denilince aklınıza ne geliyor?” soruları yöneltilerek Görsel Sanatlar dersinde birer ders saati (40 dk.) içerisinde öğrencilerin resim çizimleri ve kâğıdın arkasına ise resimlerde ne anlatmak istediklerini açıklamaları istenmiştir. Verilerin toplandığı okulda kız ve erkek sınıfları ayrı olduğu için araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması açısından anlama becerileri ile ilgili görsellerin birbirine yakın sayıda gönüllü kız ve erkek öğrenciye çizdirilmesine özen gösterilmiştir.

Nitel araştırma desenlerinde ortak olarak takip edilen adımlardan biri, verilerin işlenmesi sürecidir. Bu süreç; (i) deşifre, (ii) kodlama, (iii) araştırmacı günlüğü yazımı ve (iv) kategori oluşturma basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmacı günlüğü yazımı, araştırmacının araştırma sürecinde kodlar, kategoriler, kavramlar ve istediği tüm detaylarla ilgili notlar almasıdır (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Bu araştırmada da araştırmacı günlüğü niteliğinde çeşitli notlar tutulmuş ve “Ekler” kısmına örnek olarak eklenmiştir.

Nitel araştırmada verilerin analizi etiğine uymak bakımından bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çizmiş oldukları görsellerin çözümlenmesi ve yorumlanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin detaylı incelenerek kodlanması
2. İçeriklerin belirlenmesi, tematik kodlama yapılması ve kategori oluşturulması
3. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması

Nitel araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda; kodlama sürecinde, kod isimlerinin/etiketlerinin nasıl belirleneceğiyle ilişkili olarak tereddütler yaşamaktadır. Bu hususta, araştırmacılara yol gösterecek birkaç yöntem mevcuttur. Araştırmacı, katılımcıların ifadelerini hiç değiştirmeden (in-vivo kodlama) koda ilişkin bir etiketleme yapabileceği gibi; ilgili alanyazındaki mevcut kavramları (ör: uyum eksikliği) veya çalıştığı olguyu en iyi tanımlayan yeni ifadeleri kullanarak da kodlara dair isimlendirmeler yapabilir (Çelik vd., 2020). Bu çalışmada; alanyazındaki mevcut kavramlardan, öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasındaki katılımcı ifadelerinden ve olguyu en iyi tanımladığı belirlenen ifadelerden yararlanarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamaların nasıl oluşturulduğuna dair tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2: Katılımcı İfadelerine Yönelik Örnek Kodlama Listesi

Katılımcı İfadesi	Kodlar
“Okuma yazma öğrenmek güzeldir.” (Ö1)	Okuma-Yazma Öğrenme (değiştirilmeyen katılımcı ifadesi)
“Bilgi öğrendikçe gelişir , cahil kaldıkça düşersiniz.” (Ö2)	Kişisel Gelişime Katkı (Amaçsal Okuma) (değiştirilmeyen katılımcı ifadesi)
“Müzik dinleyen bir genç, ruh hali de bir şarkıyla kendime geldim diyen bir genç.” (Ö3)	Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (alanyazın kavramı)
“Dinleme deyince aklıma insanları dinlemek değil kendimi dinlemek, ruhumu dinlemek istiyorum. Doğada insanlardan uzak kulağına gelecek tek sesin hayvanların, suyun ve rüzgarın sesi olması. Sadece kendimi dinleyebileceğim bir ortam yani ‘DOĞA’.” (Ö4)	Ayırt Edici Dinleme (alanyazın kavramı)

Bu araştırmanın veri analiz sürecinde, tümevarımsal içerik analizi uygulandığı için kodlamalar da bu doğrultuda oluşturulmuştur. Tümevarımsal içerik analizinde araştırmacı; verileri detaylı bir biçimde okur, çıkan anlama göre bu veri birimini tanımlayacak belirli tematik kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde

kod listesi oluşturur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste, kavramsal bir yapı oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 250). Bu bilgiler doğrultusunda; öncelikle çalışma grubunu oluşturan 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerileri ile ilgili çizdikleri görseller, randomize bir biçimde “Ö1, Ö2, Ö3...” (Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3...) şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra ise görsellerde ortak olarak kullandıkları simgeler, varlıklar, nesneler ve görsellerin arkasına yazdıkları açıklamalar bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeye tabi tutulmuş ve “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde bu kodlar aracılığıyla yorumlanmıştır. Kod oluşturma aşamasında, anlama becerilerine ilişkin benzer nitelikteki görseller, aynı tematik kod altında toplanmıştır. Örneğin, “ağaç, göl, çiçek, dağ, güneş, insan vb.” unsurların yer aldığı görsellerin arkasındaki öğrenci ifadeleri doğada dinlenmek, doğanın sesini dinlemek şeklinde ise ilgili görseller “ayrıt edici dinleme” adlı koda dâhil edilmiştir. Özellikle dinleme kavramıyla ilgili çizilen görsellerin kodlanması aşamasında görsellerin ifade ettiği temaların, dinleme becerisinin alanyazın kavramlarına uyduğu tespit edildiği için kodlara dair isimlendirmeler çoğunlukla alanyazın kavramlarıyla belirlenmiştir. Örneğin; “müzik dinleme, gösteri izleme” gibi temalar barındıran görseller, dinleme türleri kapsamına giren “estetik (haz alıcı) dinleme” şeklinde alanyazın kavramıyla isimlendirilmiştir. Diğer görsellerle ilgili bazı kodlara dair isimlendirmeler de benzer şekilde yapılmıştır.

Verilerin analizi iki alanyazın uzmanı ve bir Görsel Sanatlar öğretmeni tarafından fikir alışverişi çerçevesinde yapılmıştır. Verilerin tümü araştırmacılar tarafından detaylı şekilde incelenip bir kod listesi oluşturulmuş ve kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar, ortak ana temayı paylaşma durumuna göre bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Bu şekilde değerlendirilen verilerden dinleme kavramı ile ilgili 30 görselden 8 kod, okuma kavramı ile ilgili 30 görselden ise 7 kod oluşturulmuştur. Çalışma grubunun çizdiği anlama becerilerine ilişkin 60 görselden toplamda 15 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlarla ilgili örnek öğrenci görselleri ve bu görsellerle ilgili yorumlar, “Bulgular ve Yorum” başlığı altına eklenmiştir. Wolcott, veri analizi sürecinde, verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınmasının ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak verilerin okuyucuya sunulmasının araştırma raporunu zenginleştireceğini savunmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021: 239). Bu doğrultuda, öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasına yazdıkları açıklamalardan doğrudan alıntılar yapılarak görsellerle eşleştirilip araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 13-14 yaş grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin ergenliğin ilk dönemlerinde olduğu bilinmektedir. İnsanlar çocukluk çağında daha çok anne babadan etkilenirken ergenlikte özdeşim modelleri çoğunlukla akranlar; müzisyen, oyuncu, sporcu gibi popüler kişiler, öğretmenler vb. olmaktadır. Ergenler benliğini, özdeşim kurduğu bu modeller aracılığıyla oluşturmaktadır (Kartal, 1999: 17). Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan 8. sınıf öğrencilerinin; ergenlik döneminin özelliklerini, çizdikleri görsellere yansıttıkları belirlendiğinden bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların yaş grubunun (13-14 yaş) genel özellikleri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

3.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu araştırmanın verilerini, 13-14 yaş grubunda olan 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ilişkin çizdikleri görseller ve görsellerin arkasına görsellerde ne anlattıklarına ilişkin yazdıkları açıklamalar oluşturmaktadır. Veriler, araştırmanın inanılabilirliğini artırmak için öğrencilerin dersine giren Görsel Sanatlar öğretmeni aracılığıyla Görsel Sanatlar dersinde toplanmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda “sürekli aynı ortamda bulunma aynı zamanda karşılıklı güvene dayalı ve dostça bir ilişkinin kurulmasını, doğru ve eksiksiz yanıtlar alınmasını sağlar.” (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011; akt. Başkale, 2016).

Nitel araştırmalarda, araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan ya da verileri yanlış anlamasından kaynaklanabilecek durumlarda araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşması olasılığı vardır. Her iki durumda da veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırma amacıyla görsellerin arkasına yazdırılan açıklamalar katılımcı teyidi kapsamında yaptırılmıştır. Lincoln ve Guba; olguların doğru tanımlanması ve yorumlanmasında, doğasında inanılabilirliğin var olduğu öne sürülen nitel araştırmalarda titizliği artırmanın bir yolu olarak katılımcı teyidini önermişlerdir (Akt. Birt, Scott, Cavers, Campbell ve Walter, 2016). Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtip yansıtmadığını sormaya katılımcı teyidi (member checking) denmektedir. Bu strateji verilerin sağlandığı ya da görüşülen kişilerden bazılarına ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında geri bildirim istenmesini

öngörür. Katılımcı teyidini kullanan araştırmacılar çalışmaya alınan katılımcılara yorumların ve sonuçların doğruluğunu sormak için çalışma sonuçlarını okuturlar. Katılımcı teyidi her bir katılımcıyla ikişer kere görüşülmesini gerektirir. Birincisi veri toplamak için, ikinci görüşme sonuçların doğruluğunu ve bütünlüğünü kontrol ettirmek için olmaktadır. Ancak bu yöntemle ilgili dikkat edilmesi gereken bir konu bulunmaktadır. Bu yöntem bulguların doğruluğunu ve tutarlılığını desteklediği gibi katılımcı teyidine aşırı güvenme araştırma bulgularının önemini tehlikeye düşürebilir (Holloway ve Wheeler, 1996; Houser, 2015; Merriam, 2013; Streubert ve Carpenter, 2011: akt. Başkale, 2016). Bu bağlamda, öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasına yazdıkları açıklamalar katılımcı teyidi kapsamında ele alınabilir.

Araştırmanın konusu ile benzerlik gösteren alanyazın örnekleri incelenmiş ve bu şekilde araştırmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca kategorilerin ve kodların belirlenmesinde de alanyazın kavramlarından yararlanmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için ise araştırmanın yöntem bilimsel boyutu, araştırma sürecinde yapılanlar, kapsamlı ve ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için kodlama ve kategorilendirme aşamalarında bir Görsel Sanatlar öğretmeni ile iki alanyazın uzmanının görüşleri alınmış ve verilerin analizi kuramsal/kavramsal çerçeve bağlamında yapılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için ise verilerin toplanması, analizi gibi araştırma süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama aşamasında oluşturulan kodların söz konusu görselleri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu nedenle, bir Görsel Sanatlar öğretmeni ve iki alanyazın uzmanına üç doküman verilmiş olup bu dokümanlar şunlardır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuma kavramlarına ilişkin algılarının benzer özelliklerine göre kodlandığı liste.
2. Öğrencilerin çizmiş oldukları görseller.
3. Dinleme ve okuma ile ilgili görsellerin içeriklerinin kategorilendirildiği liste.

Uzmanlardan bu üç listeden yararlanarak görsellerle kodları eşleştirmesi istenmiş ve daha sonra uzmanların ve araştırmacının yaptığı liste karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda uzmanlarla dinleme kavramı ile ilgili görsellerin kodlandığı listede 7 kodda görüş birliğinde olduğu, fakat “takip edici (transfer edici) dinleme ” kodunda görüş ayrılığında

olunduğu görölmüştür. Dinleme ile ilgili görsel içeriklerinin kodlanması aşamasında “doğanın sesini dinleme” temalı görseller, dinleme türleri kapsamına giren “basit dinleme” ya da “ayırt edici dinleme” biçiminde isimlendirilmesi konusunda uzmanlar görüş ayrılığı yaşamış daha sonra alanyazın ile ilgili detaylı tanımlamalar taranarak “doğanın sesini dinleme” temalı görsellerin “ayırt edici dinleme” şeklinde isimlendirilmesi konusunda görüş birliğine varılmıştır. Okuma ile ilgili görseller ve bu görsellere ilişkin kodlamalarla ilgili ise uzmanlar arasında herhangi bir görüş ayrılığı yaşanmamıştır. Dolayısıyla araştırmada uzmanlar, 14 kodda uzlaşırken 1 kodda görüş ayrılığı düşmüştür. Daha sonra Miles ve Huberman’ın [Güvenirlik: Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100] formülü (Akt.: Saban, 2008: 430) kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uzmanların ve araştırmacının değerlendirmesi arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2008: 430). Miles ve Huberman’ın formülüne göre, araştırmanın güvenilirliği $[14/(14+1)=0,93 \times 100=93]$ şeklinde hesaplanıp araştırmanın güvenilirliği %93 olarak bulunmuştur. Bu ise araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerileri (dinleme ve okuma) ile ilgili algılarını, görseller ve görsellerin arkasındaki öğrenci ifadeleri aracılığıyla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin benzer algılarından hareketle kategoriler ve aynı görsel mesajı veren resimlerle ilgili ortak kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasındaki açıklamalarla görseller bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilip tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgularla ilgili tablolar oluşturulmuş ve tablolardaki veriler, öğrencilerin çizdikleri görseller ve öğrenci ifadeleriyle eş güdümlü olarak değerlendirilmiştir.

4.1. DİNLEME KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

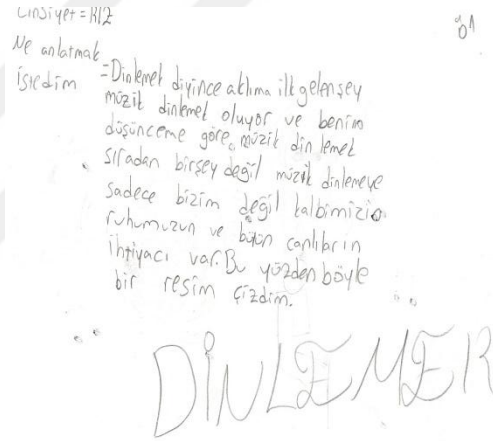
Bu bölümde, dinleme kavramına ilişkin öğrencilerin benzer özellikler taşıyan görsellerinden hareketle kategoriler ve aynı ana temayı içeren resimlerle ilgili ortak kodlar “Dinleme Kavramına İlişkin Öğrencilerin Algıları ile Bunları Temsil Eden Öğrenci” şeklinde isimlendirilen tabloda gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazılı ifadeleri ile çizdikleri görsel içerikler, resmin teması bağlamında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilerek yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular, bir bütünlük içinde yansıtılmaya çalışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, öğrencilerin algılarını en iyi açıklayan örnek görseller ile birlikte verilmiştir. Öğrencilerin görsellerde kullandıkları nesne, figür, simge ve varlıklar ise “Dinleme ile İlgili Görsellerin İçerikleri, Sayısı” şeklinde isimlendirilen tabloda içeriklerin frekansları ile birlikte sunulmuştur.

Öğrencilerin dinleme ile ilgili çizdikleri görsellerin içerikleri kategorilendirilerek bu içeriklerin frekans değerleri aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 3. *Dinleme ile İlgili Görsellerin İçerikleri, Sayısı*

Kategori	Görsellerdeki İçerikler	Görsel İçeriklerinin Sayısı (f)
Müzik	Kulaklık	5
	Nota	5
	İnsan	5
	Kalp	3
	Sol Anahtarı	2
	Öğrenci	2
	Sahne	2
	İzleyiciler	2
	Kedi	1
	Radıyo	1
	Mikrofon	1
	Kuran-ı Kerim	1
	Telefon	1
	Müzik Grubu İsmi	1
Doğanın Sesi (Ayırt Edici Dinleme)	Ağaç	7
	İnsan	6
	Hayvan	4
	Bulut	3
	Güneş	3
	Bitki	2
	Dağ	2
	Ev	2
	Göl	1
	Sahil	1
	Gemi	1
	Gece	1
Kişilerarası İletişim Bağlamalı Dinleme	İnsan	6
	Konuşma Balonu	4
	Ses Dalgaları	2
	Televizyon	1
	Öğretmen	1
	Öğrenci	1
	Ağaç	1
	Ada	1
	Çay	1
Ders Dinleme/Dinlememe (Etkin/Pasif Dinleme)	Öğrenci	6
	Öğretmen	5
	Sınıf Ortamı	5
	Konuşma Balonu	2
	Bilgisayar	1
Toplam		102

Tablo 3 incelendiğinde, 30 öğrencinin dinleme kavramı ile ilgili 102 görsel çizdiği görülmektedir. Bu görseller ortak temayı paylaşma durumuna göre “müzik, doğanın sesini dinleme (ayırt edici dinleme), kişilerarası iletişim bağlamlı dinleme ve ders dinleme/dinlememe (etkin/pasif dinleme)” olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılarak tablo oluşturulmuştur. Bütün kategorilerdeki içerikler değerlendirildiğinde, en fazla kullanılan varlığın insan (17) olduğu görülmektedir. Tüm içerikler değerlendirildiğinde; öğrencilerin “kulaklık, mikrofon, nota, sol anahtarı, ses dalgaları, insan, radyo vb.” varlıkları resmettikleri görsellerde öğrencilerin dinleme ile ilgili algılarının müzikle alakalı olumlu simgeler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin müzik dinlemeyi huzur bulma, rahatlama, haz alma gibi duygularla tasvir ettiği görülmüştür.



Görsel 1: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö1)

Görsel 2: Ö1 Kodlu Öğrencinin Açıklaması

Ö1 kodlu öğrencinin görselin arkasına yazdığı açıklamalar bu kategoriye dâhil edilen diğer görsellerin temasının özeti niteliğindedir:

Ö1: “Dinleme deyince aklıma ilk gelen şey, müzik dinlemek oluyor ve benim düşünceme göre müzik dinlemek sıradan bir şey değil. Müzik dinlemeye sadece bizim değil kalbimizin, ruhumuzun ve bütün canlıların ihtiyacı var. Bu yüzden böyle bir resim çizdim.”

Bu bulgulardan hareketle ana eksenini müzikle ilişkili içeriklerin oluşturduğu görseller, rahatlamak, haz almak ve eğlenme amacıyla film, tiyatro vb. izleme ya da hikâye, şiir, şarkı, türkü dinleme şeklinde tanımlanan, amaçlı dinleme türlerinden “estetik (haz alıcı) dinleme” kodu altında ele alınmıştır. Bu kategorideki tüm görsellerde, öğrenci algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

“Doğanın sesini dinleme” şeklinde kategorilendirilen görsel içeriklerde ise “ağaç, insan, hayvan, bulut, güneş, bitki, göl vb.” varlıkların resmedildiği belirlenmiştir. Öğrenciler dinleme kavramını; kuşların, böceklerin, gecenin, suyun, yağmurun sesini dinleme ile ilişkilendirmiştir.



Görsel 3: Ayırt Edici Dinleme (Ö19)

Ö19 kodlu öğrencinin açıklamasının “ayırt edici dinleme” koduna dâhil edilen diğer görsellerin de ana temasını oluşturduğu ifade edilebilir:

Ö19: “*Dinleme deyince aklıma huzur geliyor. Bizim de bu huzuru en iyi yaşayabileceğimiz yerin doğa olduğunu düşünüyorum.*”

Bu veriden yola çıkarak öğrencilerin tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinde genel sokağa çıkma kısıtlamaları sebebiyle okuldan ve doğadan uzaklaşmaları sonucunda, doğaya özlem duydukları için dinleme kavramını doğada huzur bulma ve dinlenme ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bu kategorideki tüm görsellerde öğrencilerin olumlu algıları olduğu belirlenmiştir.

“Kişiler arası iletişim bağlamlı dinleme” koduna dâhil edilen görsel içeriklerde ise “insan, konuşma balonu ve ses dalgaları” figürlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu görsellerde ağırlıklı olarak iki kişinin sözel etkileşim içerisinde olduğu ve birinin

konuşmacı diğerinin ise dinleyici konumunda olduğu belirlenmiştir. 2 görselde, konuşmacıyı gönülsüz dinleme teması hâkimdir. 1 görselde rehber öğretmenle terapatik görüşme yapan bir öğrenci resmedilmiştir. 1 görsel ise birbirlerinin düşüncelerini dikkate alarak sorun çözme odaklı etkileşim kurma bağlamında resmedilmiştir. En fazla olumsuz algının (2) bu kategoride olduğu tespit edilmiştir.

“Ders dinleme/dinlememe (etkin/pasif dinleme)” koduna dâhil edilen görsel içeriklerde ise en fazla “öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamı” unsurlarının ön planda olduğu belirlenmiştir. Bu görsellerden 1 tanesi “ders anlatan öğretmeni dinlemeyen öğrenciler” temasına odaklanmıştır. 1 görselde dijital ortamda uzaktan eğitim alan, ders dinleyen bir öğrenciyi, 2 görselde ise sınıf ortamında etkin dinleme gerçekleştiren öğrencileri ana tema olarak ele almıştır. Bu görsellerden sınıf ortamında ders disiplinini bozan, öğretme faaliyetlerini sekteye uğratan öğrencilerin resmedildiği 1 görselde öğrencinin dinleme ile ilgili dersi/öğretmeni dinlememe algısının olduğu belirlenmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin dinleme ile ilgili algılarını tespit etmek amacıyla öğrencilere çizdirilen görsellerin benzer temayı paylaşma durumuna göre yapılan kodlaması ve bunları temsil eden öğrenci sayılarının yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. *Dinleme Kavramına İlişkin Öğrencilerin Algıları ile Bunları Temsil Eden Öğrenci*

Kategori	No	Kodun Adı	Kodu Temsil Eden Öğrenci (f)	Kodlar Toplam (f)
Olumlu	1	Estetik (Haz Alıcı) Dinleme	11	27
	2	Ayırt Edici Dinleme	6	
	3	Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme	4	
	4	Diyalog Kurmak İçin (Terapatik) Dinleme	4	
	5	Sorun Çözme Odaklı Dinleme	1	
	6	Takip Edici (Transfer Edici) Dinleme	1	
Olumsuz	7	Dinleyici Temelli İsteksizlik (Gönülsüz Dinleme)	2	3
	8	Ders Dinlememe	1	
Toplam			30	30

Tablo 4 incelendiğinde, dinleme kavramına ilişkin bilinçli onayı alınarak resimler çizdirilen, gönüllü 30 öğrencinin çizdiği görsellerden hareketle 8 farklı sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu veriler, öğrencilerin dinleme kavramına yönelik algılarının

benzer olduğunu göstermektedir. 27 öğrencinin olumlu, 3 öğrencinin ise olumsuz algısı olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin dinleme kavramına ilişkin büyük çoğunlukla olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dinlemeyle ilgili en çok estetik (haz alıcı) dinleme (11), en az ise sorun çözme odaklı dinleme (1), takip edici (transfer edici) dinleme (1) ve ders dinlememe (1) çağrışımlarının olduğu tespit edilmiştir.



Görsel 4: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö27)



Görsel 5: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö7)

Görsel 4 ve Görsel 5 örneklerine benzer nitelikte olan çizimler, estetik (haz alıcı) dinleme koduna dâhil edilmiştir. Bu koda dâhil edilen görsellerde radyodan, kulaklıktan ve telefondan müzik dinleme; kuran dinleme; münazara dinleme/izleme; tiyatro dinleme/izleme gibi içerikler bulunmaktadır. Bu nitelikteki görsellerin neredeyse tamamında öğrencilerin müzik dinlemeyi rahatlama aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. 4 ve 5 no.lu görsellere ilişkin öğrencilerin yazılı açıklamaları ise şöyledir:

Ö27: “Şarkı söyleyen kapalı bir kız.”

Ö7: “Dinlemek deyince aklıma müzik dinlerken huzur bulan bir kız geliyor. Yüreğimizin sesini dinlemek gibi. Hayatın her alanında müzik dinleyerek rahatlayabiliriz.”



Görsel 6: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö26)

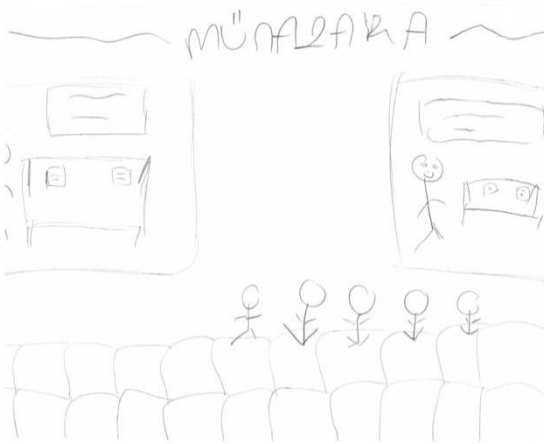


Görsel 7: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö28)

6 ve 7 no.lu görseller incelendiğinde Ö26 ve Ö28 kodlu öğrencilerin dinleme ile ilgili algısının kulaklıkla müzik dinlemek olduğu görülecektir. Bu resimlerin arkasına yapılan açıklamalar ise şöyledir:

Ö26: “Dinleme deyince müzik dinleyen bir kızın gülümsemesi geldi aklıma.”

Ö28: “Herkesin müzik dinleme zamanları farklıdır. Kısacası herkes farklı şekilde dinler müziği. Bazıları çok üzgünken bazıları ise aşırı mutludur.”



Görsel 8: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö22)



Görsel 9: Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö20)

Çalışma grubundaki öğrencilere izlemeden bağımsız olarak sadece, “Dinleme denilince aklınıza gelenleri resmedin.” açıklaması yapılmasına rağmen 8 ve 9 numaralı görseller incelendiğinde Ö20 ve Ö22 kodlu öğrencilerin dinlemeyi, izleme ile bağdaştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin yaptığı açıklamalar ise şöyledir:

Ö22:”Bu karikatürde anlatmak istediğim, dinlemek dediğim zaman aklıma münazara geldi. Münazarada bir kişinin konuştuğunu, diğerlerinin onu sessizce dinlediğini anlatmak istedim.”

Ö20: “Dinleme deyince aklıma gelen bir tiyatro oldu ve bu tiyatroda 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ’nı canlandırmak aklıma geldi.”

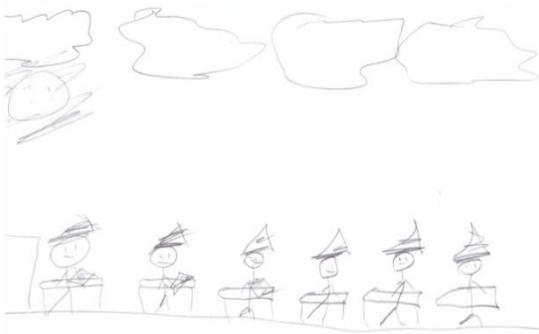
8 ve 9 no.lu görsellerde bir sahne ve sahnenin karşısında izleyiciler yer almaktadır. Ö20 kodlu öğrenci dinlemeyi, tiyatro izleme ile Ö22 kodlu öğrenci ise münazara izleme ile bağdaştırmıştır. Bu durum; Türkçe Öğretim Programı’nda dinleme ve izlemenin tek bir öğrenme alanı olarak kabul edilip ders içeriklerinin buna göre düzenlenmesi sonucunda, öğrencinin dinleme ile izlemeyi zihninde aynı şema içerisine yerleştirdiğine dönük bir işaret niteliğindedir. Ayrıca dinleme kavramının, Ö22 kodlu öğrencide hazırlıklı konuşma türlerinden olan münazara çağrışımını yapması dinleme ve konuşma becerilerinin yakın ilişkisiyle açıklanabilir.

Bu koda dâhil edilen diğer görsellerdeki öğrencilerin yazılı ifadeleri şöyledir:

Ö25: “Müzik deyince aklıma K-POP geliyor. K-POP gelince de BTS geliyor.”

Ö9: “Dinleme deyince aklıma radyo geliyor. Çünkü radyodan müzik dinlemek ve gündemdeki haberlerden haberdar olabiliyoruz. Bu yüzden aklıma radyo geliyor.”

Ö25 kodlu öğrencinin açıklaması, öğrencinin Güney Kore kökenli bir pop müzik türü olan K-POP müziğinin en büyük grubu sayılan BTS’in etkisinde kaldığını göstermektedir.



Görsel 10:Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö21)



Görsel 11:Estetik (Haz Alıcı) Dinleme (Ö23)

Ö21 kodlu öğrencinin dinlemeyi, kuran dinlemek ile bağdaştırdığı görülmektedir. Bu durum, çalışmanın yapıldığı okulun ağırlıklı olarak dinî eğitim verilen bir okul olmasıyla açıklanabilir. 10 ve 11 no.lu görsellerde öğrencilerin açıklaması ise şöyledir:

Ö21: “Kuran kursunda hafızlar dinleniyor hepsi tek tek tek...”

Ö23: “Dinleme deyince aklıma müzikte kullanılan sol anahtarı ve notalar geldi.”



Görsel 12: Ayırt Edici Dinleme (Ö14)



Görsel 13: Ayırt Edici Dinleme (Ö15)

12 ve 13 no.lu görsellere benzer nitelikte olan görseller; şehrin gürültüsünden uzakta, sadece doğadaki sesleri ve kendi iç sesini dinleyerek doğanın seslerini diğer seslerden ayırt etme bağlamında ele alınarak “Ayırt Edici Dinleme” koduna dâhil edilmiştir. Bu görsellerin ortak özelliği öğrencilerin yazılı ifadelerinde “doğanın sesini dinleme” ekseninde ifadelerin geçmesidir. Öğrencilerin bu görsellere benzer nitelikteki resimlerinin arkasına yaptıkları açıklamalardan örnekler şöyledir:

Ö11: “Kız hamakta doğanın, çiçeklerin, böceklerin, ağaçların ve rüzgârın sesini dinliyor.”

Ö12: “Doğanın güzelliği sessizliğinde saklı.”

Ö13: “Dinleme deyince aklıma ilk gelen şey, doğanın sesi. Çocuk, doğanın sesini, kuşların sesini ve böceklerin sesini dinliyor.”

Ö14: “Doğanın sesini dinlemek, gemilerin sesini duymak.”

Ö15: “Gündüzler genelde gürültülüdür ve gece dinlenmeyi bütün insanlar neredeyse çok severler. Gece hafif esintili havada bir yerde oturup gecenin en güzel manzarası olan gökyüzünü izlemek ve gecenin sessizliğini dinlemek muhteşem bir şeydir ve gündüz yaşadığımız o kadar şeyi gecenin sessizliği ve gökyüzü unutturur.”

Ö18: “Dinleme deyince aklıma insanları dinlemek değil kendimi dinlemek, ruhumu dinlemek istiyorum. Doğada insanlardan uzak kulağıma gelecek tek sesin hayvanların, suyun ve rüzgârın sesi olması sadece kendimi dinleyebileceğim bir ortam yani ‘DOĞA’.”

Ö19: “Dinleme deyince aklıma huzur geliyor. Bizim de bu huzuru en iyi doğada yaşayabileceğimiz en iyi yerin doğa olduğunu düşünüyorum.”

“Ayırt Edici Dinleme” koduna dâhil edilen öğrenci ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin dinlemeyi, insan seslerinden uzakta doğanın sessizliğinde, kendi iç sesini dinleyip huzur bulmakla ve dinlenmekle eşleştirdiği görülecektir. Dinleme kavramının, doğanın seslerini dinleme ile bağdaştırılması, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile hem yüz yüze eğitime ara verilmesi hem de sokağa çıkma kısıtlamaları sebebiyle okuldan ve doğadan uzakta kalan öğrencilerin doğaya özlem duyması ile temellendirilebilecek bir veridir.



Görsel 14: Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme (Ö30) **Görsel 15:** Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme (Ö16)

14 ve 15 no.lu görsellere benzer temada olan görseller, öğrencilerin dinleme kavramını ders dinleme ile bağdaştırdığını gösterdiği için öğrencilerin yazılı açıklamaları temel alınarak “bilgi edinmeye dayalı dinleme” şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin yazılı açıklamaları ise şöyledir:

Ö30: “Ders anlatan bir öğretmeni bilgilenmek amacıyla dinleyen öğrenciler.”

Ö16: “Bilgisayarda online konu dinleme.”

Ö6: “Dinleme deyince aklıma gelenler:

-Derste dersi dinlersek daha iyi anlarız. Dersle işimiz yoksa bile dinleyenlere engel olmamalıyız.

-Derste konuşarak dersin odak noktasını bozar, adapte olamayız.

-Saygıda kusur etmeden büyüklerimizi dinlemeliyiz.”

Öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, dinlemenin okulda alınan eğitimle ilişkili olarak dersi dinleme, konu dinleme ve öğretmeni dinleme gibi algılarının olduğu belirlenmiş olup bu görseller “bilgi edinmeye dayalı dinleme” şeklinde kodlanmıştır.



Görsel 16: Diyalog Kurmak İçin Dinleme (Ö3)



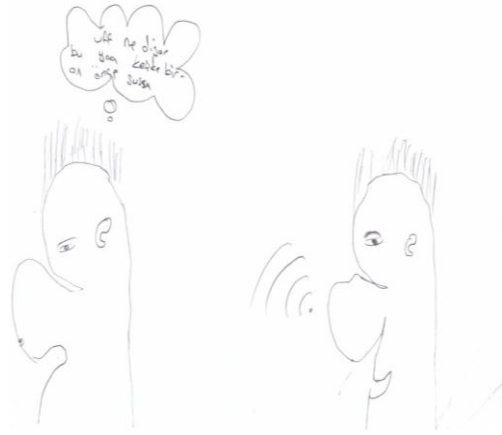
Görsel 17: Diyalog Kurmak İçin Dinleme (Ö4)

16 ve 17 no.lu görseller incelendiğinde, kişiler arası iletişimde konuşma bağlamı dinleme algısının olduğu görülecektir. Öğrencilerin yazılı açıklamaları ise şöyledir:

Ö3: “Bir insanla iletişim kurarken, onunla konuşurken karşı taraf onu dinler.”

Ö4: “Dinleme deyince aklıma etkili ve etkisiz iletişim geliyor. Teknoloji olmadan önce insanlar daha iyi iletişim kuruyordu. Bizim çağın teknolojiye çok bağımlı olduğunu düşünüyorum.”

Öğrencilerin açıklamaları doğrultusunda, sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmenin ön koşulu olarak birbirini dinleme algılarının olduğu söylenebilir.



Görsel 18: Sorun Çözme Odaklı Dinleme (Ö2) **Görsel 19:** Dinleyici Temelli İsteksizlik (Ö5)

Ö2 kodlu öğrencinin resminde, adada mahsur kalan iki arkadaşın buradan kurtulmak için birbirlerinin düşüncelerini dinlemelerinin sorunu çözeceğine dair bir diyalog kurdukları görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili görsel, “Sorun Çözme Odaklı Dinleme” koduna dâhil edilmiştir. 19 no.lu görselde ise iki kişi konuşma eylemi gerçekleştirirken dinleyici konumunda olan tarafın konuşmacı tarafı dinlemek istemediği, düşünce balonundaki ifadeden anlaşılmaktadır. Öğrenciler görsellerle ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

Ö2: “İnsanlar hayatta normal olarak bazı sorunlarla karşılaşabiliyorlar ve birbirilerini dinlemeden hareket ettiklerinde kötü sonuçlarla karşılaşabiliyorlar ama birbirilerini dinlediklerinde tartışmasız bir şekilde olumlu sonuç alabiliyorlar. O yüzden sorunları çözmek için birbirimizi dinlemeliyiz.”

Ö5: “Çoğu insan birbirini dinlermiş gibi yaparken esasında böyle düşünürler.”

Ö5 kodlu öğrencinin açıklaması ve çizdiği resmin içeriği bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrencinin dinleme eylemini gönülsüz dinleme, dinlemede isteksizlik olarak yorumladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu görsel öğrencinin dinlemeye yönelik algısının olumsuz olduğuna dair bir işarettir.

4.2. OKUMA KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okuma kavramına ilişkin öğrencilerin benzer algılarından hareketle kategoriler ve aynı görsel mesajı içeren resimlerle ilgili ortak kodlar tablo halinde gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerin çizdikleri görsellerin arkasındaki açıklamalarla görseller bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilip yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular, bir bütünlük içinde yansıtılmaya çalışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, öğrencilerin algılarını en iyi açıklayan örnek görseller ile birlikte verilmiştir. Görsellerdeki içeriklerin sayısı ve frekansı da tablo halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin okuma kavramı ile ilgili çizdikleri görsellerin içerikleri kategorilendirilmiş ve bu içeriklerin frekans değerleri aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 5. *Okuma ile İlgili Görsellerin İçerikleri, Sayısı*

Kategori	Görsellerdeki İçerikler	Görsel İçeriklerinin Sayısı (f)
Okuma Alışkanlığı	Kitap	23
	İnsan	11
	Öğrenci	4
	Kütüphane	3
	Ağaç	3
	Güneş	3
	Kalem	2
	Gazete	2
	Bulut	1
	Yağmur	1
	Bitki	1
	Defter	1
	Ev	1
	Okul	1
	Sonsuzluk Simgesi	1
	Dünya	1
	Düşünce Balonu	1
	Kahve	1
Eğitim Hayatı	Öğrenci	5
	Okul Bahçesi	3
	Güneş	3
	Bulut	3
	Okul	3
	Ağaç	2
	Kitap	2
	Öğretmen	2
	Sınıf	1
	Konuşmacı	1
	Dinleyiciler	1
	Kürsü	1
İlk Okuma-Yazma Öğretimi	Sınıf	1
	Öğrenci	1
	Kitap	1
	Alfabe	1
	Tarihi eser	1
	Müze	1
Toplam		94

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, okuma kavramıyla ilgili resim çizdirilen 30 öğrencinin okuma ile ilgili 94 nesne, varlık, imge çizdiği görülmektedir. Bu görsel içerikler ana temalarına göre, “okuma alışkanlığı, eğitim hayatı ve ilk okuma-yazma öğretimi”

olmak üzere 3 başlık altında sınıflandırılarak tablo oluşturulmuştur. Bütün kategorilerdeki içerikler değerlendirildiğinde, en fazla kullanılan varlığın kitap (26) olduğu görülmektedir.

“Okuma alışkanlığı” kategorisine dâhil edilen görseller incelendiğinde, görsellerin çoğunluğunun ana temasının bilinçli ve gönüllü kitap okuma olduğu görülmektedir. Bu görsellerle ilgili öğrencilerin açıklamaları değerlendirildiğinde, amaçlı kitap okuma eyleminin yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak kitap okumanın;

- hayal gücünü geliştireceğini,
- dünyayı içinde barındırdığını,
- insanı güçlendireceğini, bilgilendireceğini, geliştireceğini, hayallerine ulaştıracağını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere okumayı bir gereksinim olarak gördükleri belirlendiği için benzer nitelikteki görseller “okumanın alışkanlığı” şeklinde kategorilendirilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin kitap okuma ile ilgili “ışık, zenginlik, sonsuzluk, dünya, kâinat, varlığın sebebi” metaforlarını geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığı kategorisinde en çok “kitap, öğrenci, insan ve doğa” figürlerini resmettikleri görülmektedir. Bu kategoriye dâhil edilen görsellerden sadece bir öğrencinin çizdiği görselde, zorla kitap okutulan bir öğrencinin resmedildiği belirlendiği için öğrencinin kitap okuma ile ilgili olumsuz algısı olduğu değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin belli bir plan, program ve amaç doğrultusunda; öğrenme ve öğretme ortamlarında, işin uzmanı olan, belirli yetkinliğe sahip kişiler aracılığıyla aldığı eğitimi tanımlayan formel eğitim bağlamında çizdikleri görseller “eğitim hayatı” kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategorideki görsellerde ağırlıklı olarak “öğrenci, okul/okul bahçesi, güneş, bulut” figürlerinin resmedildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kavramını, okulda eğitim almakla ilişkilendirdikleri söylenebilir. Görsellerin çoğunluğunda olumsuz çağrışım yapacak herhangi bir imge/simge/nesne çizilmediği görülmüştür.



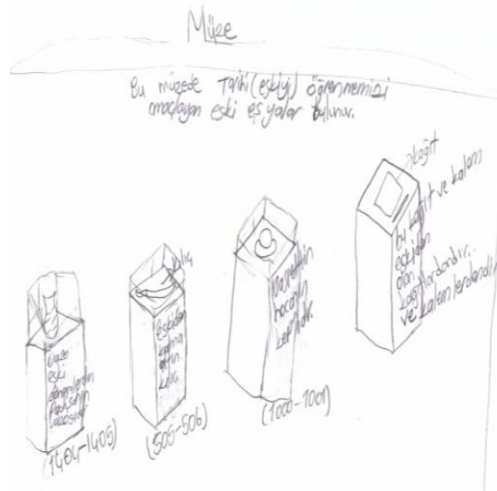
Görsel 20: Okuma Alışkanlığı (Ö5)

Yaş=14
Cinsiyet=Kız
Resimde anlatılan=Okumak
deyince aklıma gerçek hayatın fandan sıyrılıp
hayal dünyasına girişim geliyor.

Görsel 21: Ö5 Kodlu Öğrencinin Açıklaması

20 no.lu görselde, kitap okuyan bir kızın ve düşünce balonu içerisinde hayal dünyasının resmedildiği görülmektedir. Kızın yüz ifadesinden ve düşünce balonu içerisindeki hayalinden yola çıkarak öğrencinin okuma ile ilgili algısının olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencinin açıklaması ise 21 no.lu görselde verildiği üzere gerçek hayattan sıyrılıp hayal dünyasına girme yönünde olduğu için bilinçli ve gönüllü bir kitap okuma eyleminin yapıldığı ifade edilebilir. Dolayısıyla buna benzer nitelikteki görseller “okuma alışkanlığı” kategorisine dâhil edilmiştir.

Okuma-yazma bilmek/öğrenmek temasının olduğu 2 görsel “ilk okuma-yazma öğretimi” şeklinde adlandırılmıştır. Bu görsellerde öğrencilerin okuma kavramını, okumayı bilmenin günlük hayata yansımaları biçiminde algıladıkları belirlenmiştir.



Görsel 22: Kişisel Gelişime Katkı (Ö10)

Ö10 kodlu öğrencinin görselinde, bilgilendirici açıklamaların yer aldığı tarihi eserlerin sergilendiği bir müze resmedilmiştir. Öğrencinin açıklaması ise şöyledir:

Ö10: “Okumak, insanın aklını geliştirir. İnsanın okumasının amacı daha iyi bir yere ulaşmaktır. Benim anlatmak istediğim şey, müzede eğer okumayı bilmeseydik tarihimizi, eskiyi öğrenemezdik.”

Ö10 kodlu öğrencinin resmi ve açıklamaları birlikte ele alındığında; okuma ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma eyleminin insanın zihnini geliştirme, iyi bir konuma yükselme ve tarihini öğrenme gibi katkılarının olduğunu belirtmesi de kişisel gelişim odaklı okuma algısının olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla Ö10 kodlu öğrencinin görseline benzer nitelikteki görseller “kişisel gelişime katkı” koduna dâhil edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili algılarını tespit etmek amacıyla öğrencilere çizdirilen görsellerin benzer temayı paylaşma durumuna göre yapılan kodlaması ve bunları temsil eden öğrenci sayılarının yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6. Okuma Kavramına İlişkin Öğrencilerin Algıları ile Bunları Temsil Eden Öğrenci

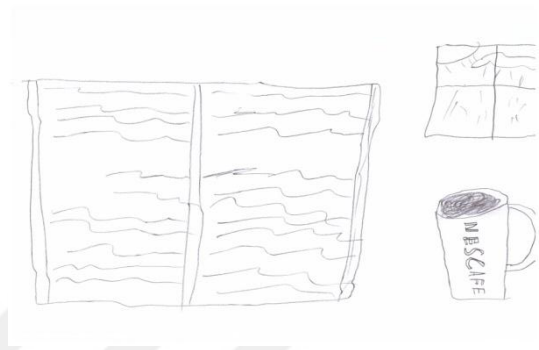
Kategori	No	Kodun Adı	Kodu Temsil Eden Öğrenci (f)	Kodlar Toplam (f)
Olumlu	1	Okuma Alışkanlığı	12	28
	2	Kişisel Gelişime Katkı (Amaçsal Okuma)	10	
	3	Eğitim Hayatı	4	
	4	Sürelî Yayın Okuma	1	
	5	Okuma-Yazma Öğrenme	1	
Olumsuz	6	Kitap Okuma İsteksizliği	1	2
	7	Eğitim Hakkından Yoksun Bırakılma	1	
Toplam			30	30

Tablo 6'daki veriler dikkate alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun (28), okuma kavramı ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Sadece 2 öğrencinin okuma ile ilgili olumsuz algısı bulunmaktadır. Öğrencilerin olumlu algılarının en çok kitap okuma alışkanlığı (12) en az ise sürelî yayın okuma (1) ve okuma-yazma öğrenme (1) bağlamında olduğu belirlenmiştir. Olumlu algıya sahip olan diğer öğrencilerin çizdikleri görsellerde kişisel gelişime katkı doğrultusunda/amaçsal okuma (10), okuyarak meslek sahibi olma/eğitim hayatı (4) içeriklerinin olduğu gözlenmiştir. Olumsuz algıya sahip olan

öğrencilerin ise kitap okumayı sevmediği için dayatma yoluyla kitap okuma temasında olan kitap okuma isteksizliği (1) ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında kız çocuklarının eğitim hakkından yoksun bırakılması temasında olan eğitim hakkından yoksun bırakılma (1) algılarının olduğu tespit edilmiştir.



Görsel 23: Okuma Alışkanlığı (Ö3)



Görsel 24: Okuma Alışkanlığı (Ö30)

23 ve 24 no.lu görsellerde öğrencilerin ana tema olarak kitap okuma eylemini resmettiği görülmektedir. Öğrencilerin çizdikleri görsellerle ilgili açıklamaları ise şöyledir:

Ö3: “Eskiden bazı insanlar kitap okurken uyumamak için saçlarını tavana bağlarmış.”

Ö30: “Kitap okuyan gencin kahve içip yağmurun sesini dinlemesi.”



Görsel 25: Okuma Alışkanlığı (Ö12)



Görsel 26: Okuma Alışkanlığı (Ö24)

25 no.lu görsel incelendiğinde; Ö12 kodlu öğrencinin mekân bağlamı bir okuma algısının olduğu görülmektedir. Ö24 kodlu öğrencinin ise çizdiği görselde kullandığı defter ve kalem figürlerinden hareketle okuma alışkanlığını yazma becerisi ile ilişkilendirdiği söylenebilir. Öğrencilerin resimlerle ilişkili açıklamaları şöyledir:

Ö12: “Günümüzde birçok kitap internetten okunmakta ama en zevklisi kütüphanelerde. Yine de isteyen istediği yerde okur ama her şey yerinde ve zamanında güzeldir.”

Ö24: “Okumak ve yazmak güzel bir alışkanlıktır. Okuyorum o halde varım. Yazıyorum o halde varım.”



Görsel 27: Okuma Alışkanlığı (Ö13)

Görsel 28: Okuma Alışkanlığı (Ö19)

27 ve 28 no.lu görsellerde kalabalık insan gruplarının okuma alışkanlığı çerçevesinde kitap okudukları görülmektedir. Öğrencilerin açıklamalarından yapılan doğrudan alıntılar şöyledir:

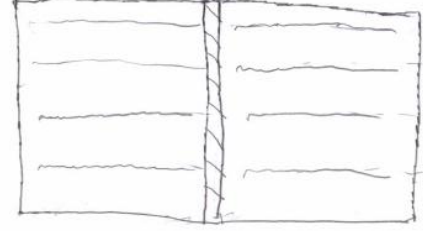
Ö13: “Bu resimde okumayı seven insanları çizdim. 1 numaradaki arkadaş yolda kitap okuyor, 2 numaradaki amcamız gazete okuyor, 3 numaradaki arkadaşlar ise okuldan kütüphaneye gidiyor.”

Ö19: “Her yaşta insanlar okumanın önemini anlayıp başkalarına da anlatmak için toplanıp kitap okuyorlar.”

Öğrencilerin açıklamaları değerlendirildiğinde, bilinçli bir okuma eyleminin okuma alışkanlığı edinmiş kişiler tarafından yapıldığı belirlenmiştir.



Görsel 29: Kişisel Gelişime Katkı (Ö17)



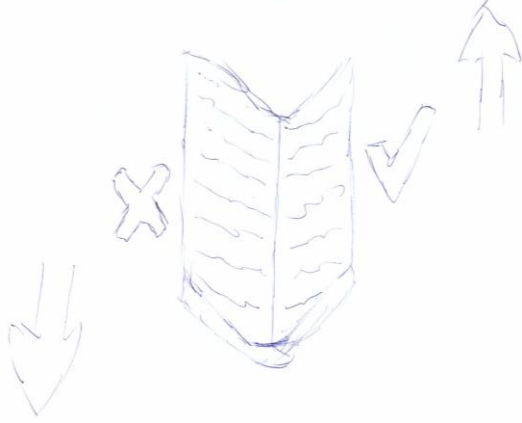
Görsel 30: Kişisel Gelişime Katkı (Ö11)

Ö17 ve Ö11 kodlu öğrencilerin görsellerinde, ana tema olarak kitap ve kitap okuyan birey figürü görülmektedir. Öğrenciler çizdikleri görselleri açıklamak için şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö17: *“Kitap okumanın faydaları hızlı okuma ve kavramadır. O yüzden her gün düzenli olarak kitap okumalıyız.”*

Ö11: *“Kitap okumak faydalıdır, zenginliktir. Kitap okursan bilgin çoğalır. Kitap okumak karanlık bir odada açan ışık gibidir.”*

Öğrencilerin açıklamaları ile çizdikleri görseller bütüncül olarak ele alındığında, okuma eyleminin kendini geliştirme, fayda elde etme gibi amaçlarla yapıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu görsellerle benzer temadaki resimler “kişisel gelişime katkı (amaçsal okuma)” koduna dâhil edilmiştir.



Görsel 31: Kişisel Gelişime Katkı (Ö6)



Görsel 32: Kişisel Gelişime Katkı (Ö29)

31 no.lu görselde öğrencinin yanlış-doğru ve aşağı-yukarı simgelerini kitap figürünü merkeze alarak çizdiği görülmektedir. Ö6 kodlu öğrenci çizdiği görselin arkasına:

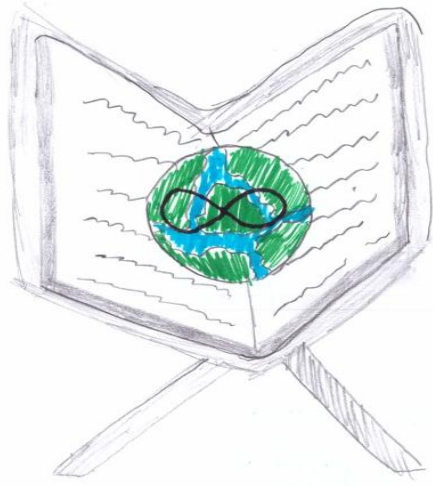
Ö6: *“Bilgi öğrendikçe gelişir, cahil kaldıkça düşersiniz.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

İlgili görsel öğrencinin açıklaması ile birlikte değerlendirildiğinde; Ö6 kodlu öğrencinin kitap okuyan bireylerin bilgi edineceği ve bu bilgi sayesinde kişisel gelişim sağlayacağı, kitap okumayan bireylerin ise cahil kalıp gerileme göstereceği algısının olduğu söylenebilir.

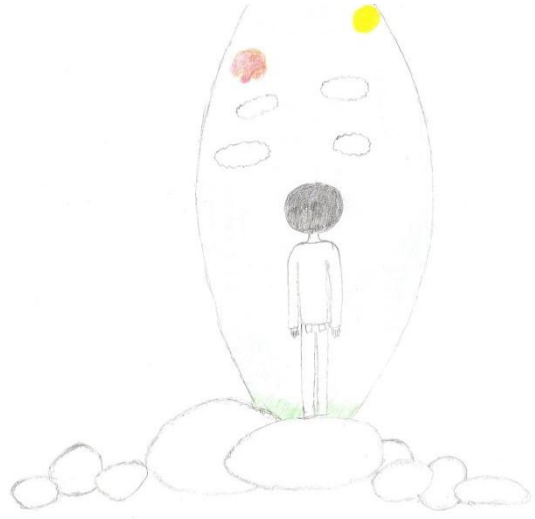
32 no.lu görselde ise doğada kitap okuyan ve hayal kuran bir çocuk olduğu görülmektedir. Öğrencinin açıklaması ise şöyledir:

Ö29: *“Okumak, insanların hayal gücünü geliştirir.”*

Bu doğrultuda, Ö29 kodlu öğrencinin kitap okuyarak hayal gücünün gelişeceğini belirtmesi, kişisel gelişime katkı bağlamında ele alınmıştır.



Görsel 33: Kişisel Gelişime Katkı (Ö7)



Görsel 34: Kişisel Gelişime Katkı (Ö18)

33 no.lu görselde bir rahle üzerinde kitap görseli ve kitabın içinde dünya ile sonsuzluk simgeleri görülmektedir. Öğrencinin resmiyle ilişkili açıklaması ise şöyledir:

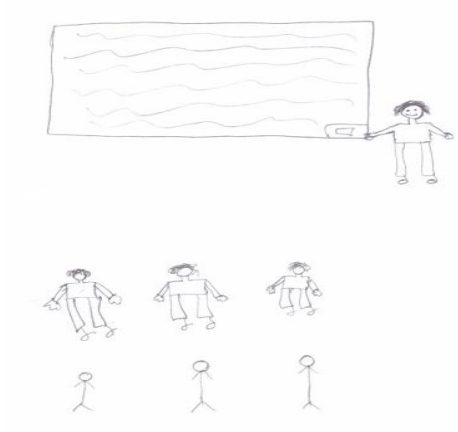
Ö7: *“Okumak, dünyayı içinde barındırır. Sadece dünya değil kâinat ve sonsuzluk. Okuma deyince aklıma öğrenmek, anlamak, kavramak geliyor.”*

Dolayısıyla Ö7 kodlu öğrencinin okuma eyleminin insana sağlayacağı yararları ele aldığı söylenebilir.

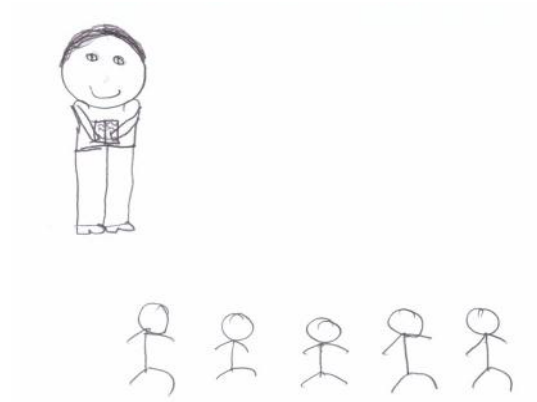
34 no.lu görselde ise öğrencinin bir çocuğun kitap okurken hayal dünyasının içine girilmesini resmettiği görülmektedir. Öğrenci resmiyle ilişkili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö18: *“Okumak deyince başka bir dünyaya gitmiş gibi hissediyorum. Sanki yer yarıyor ve orada sadece hayal ettiğiniz şeyler var. Kötülük hiç yok, hep iyilik ve güzel hayallerle dolu bir dünya...Orada sadece kendimizi geliştirip iyiye doğru yol alıyoruz.”*

Ö18 kodlu öğrencinin resmi ve açıklamaları birlikte ele alındığında; okuma ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma eyleminin insanı kötülüklerden uzaklaştırma, iyiye ve güzele ulaştırma, onun hayal dünyasını geliştirme gibi katkılarının olduğunu belirtmesi de kişisel gelişim odaklı okuma algısının olduğuna işaret etmektedir.



Görsel 35: Eğitim Hayatı (Ö8)



Görsel 36: Eğitim Hayatı (Ö9)

35 ve 36 no.lu görsellerde öğretmen ve öğretmeni dinleyen öğrenci figürleri görülmektedir. Öğrencilerin açıklamalarından yapılan doğrudan alıntılar şöyledir:

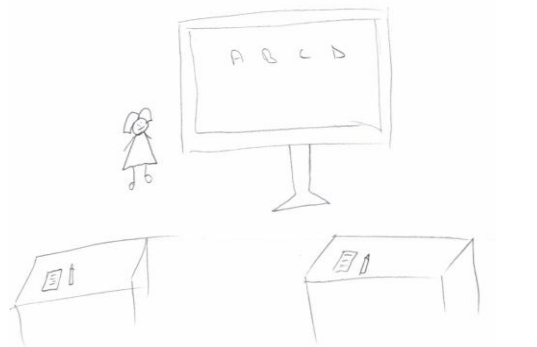
Ö8: “Bence özeti bu, ders anlatan bir hoca. Yani okuma.”

Ö9: “Okuma deyince aklıma okul gelir çünkü okuma okulda başlar ve asla bitmez. Ayrıca kitaplar da gelir çünkü okuma bilginin temelidir. Bu resimde, öğretmen öğrencilere kitap okuyor.”

Ö8 ve Ö9 kodlu öğrencilerin görselleriyle alakalı yaptıkları yorumlar değerlendirildiğinde, her iki öğrencinin de okuma kavramını formel eğitim ortamlarında eğitim görme ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu nitelikteki görseller, “eğitim hayatı” koduna dâhil edilmiştir.



Görsel 37: Eğitim Hayatı (Ö4)



Görsel 38: Okuma-Yazma Öğrenme (Ö25)

37 no.lu görselde bir okul ile okulun bahçesinde ve bahçe dışında çocuklar görülmektedir. Öğrencinin çizdiği resimle alakalı açıklaması şöyledir:

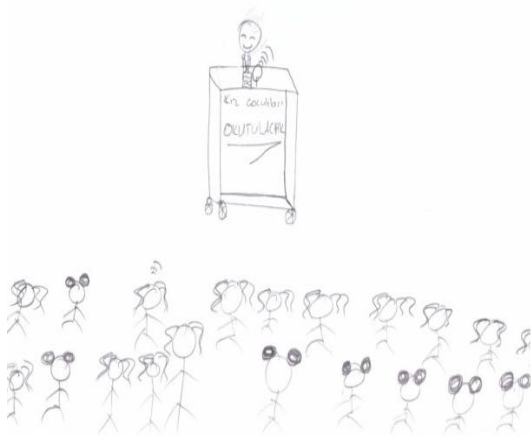
Ö4: *“Okumanın önemini bilmeliyiz... Çizdiğim resimde alan dışındaki çocukların okulun ve okumanın kıymetini bilmeyip kaçtıklarını anlattım. Alan içindeki çocukların da bank üzerinde oturup kitap okuduklarını, okulun önemini bildiklerini anlatmak istedim.”*

İlgili görselin açıklaması doğrultusunda, Ö4 kodlu öğrencinin de okuma kavramını okulda eğitim alma ile ilişkilendirdiği, “okumanın kıymetini ve önemini bilme/bilmeme” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

38 no.lu görsel incelendiğinde; bir sınıf ortamında, harflerin yazılı olduğu yazı tahtasının önünde resmedilen bir öğrenci görülmektedir. Öğrencinin resmiyle ilgili yaptığı açıklama ise şöyledir:

Ö25: *“Okuma-yazma öğrenmek güzeldir.”*

Ö25 kodlu öğrencinin açıklaması ele alındığında, okuma kavramı ile ilgili algısının okuma-yazma öğrenmek olduğu görülmüştür.



Görsel 39: Eğitim Hakkından Yoksun Bırakılma (Ö14)



Görsel 40: Kitap Okuma İsteksizliği (Ö15)

39 no.lu görselde “Kız çocukları okutulacak!” sloganının yazılı olduğu kürsüde, kız çocuklarına konuşma yapan bir konuşmacı görülmektedir. Öğrenci resmiyle ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

Ö14: *“Türkiye’de birçok kız çocuğu, istemedi ailesi tarafından okutulmamaktadır. Bazıları ise maddi sıkıntılardan dolayı okutulmamaktadır. Bu yüzden kız çocukları okutulup onlara maddi ve manevi destek verilmektedir.”*

Ö14 kodlu öğrenci okuma kavramını, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin cinsiyetçiliğe dayalı ayrımcılık ve engellemeleri doğrultusunda eğitim hakkından yoksun bırakılan kız çocuklarıyla ilişkilendirmiştir. Bu veriden hareketle; okuma kavramının öğrencide, cinsiyetçi tutumlara maruz bırakılan kız çocuklarının eğitim hakkının engellenmesi ile ilgili olumsuz bir çağrışıma yol açtığı belirlenmiştir. Ö14 kodlu öğrencinin, cinsiyetçi ayrımcılığa ve fırsat eşitsizliğine maruz kalan kız öğrencilerin eğitim alma hakkının engellenmesi ana temasıyla resim çizdiği tespit edildiği için öğrencinin okuma kavramını, okutulmama bağlamında algıladığı belirlendiğinden okuma kavramıyla ilgili olumsuz algısı olduğu ifade edilebilir. Ö14 kodlu öğrencinin okuma kavramını eğitim alma hakkı kapsamında algılaması, günlük hayatla ilişkilendirme ve haklarını savunma becerisinin geliştiğine işaret etmektedir.

40 no.lu görselde; oldukça üzgün ve korkmuş bir yüz ifadesine sahip bir kız çocuğunun, elinde kitap figürüyle resmedildiği görülmektedir. Öğrenci yaptığı resimle ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

Ö15: *“Bir kız öğrenci zorla kitap okuyor ve suratından da anlaşılacağı üzere üzgün.”*

Ö15 kodlu öğrencinin çizdiği görsel ve yaptığı açıklamalar değerlendirildiğinde; ebeveyn, öğretmen ya da yakın çevreden birileri tarafından istemediği halde zorla kitap okutulan bir çocuğu resmetmesi, öğrencinin okuma kavramına yönelik olumsuz algısı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Burada yer verilmeyen diğer görsellerde öğrencilerin açıklamalarından yapılan bazı doğrudan alıntılar dâhil edildiği kategori ile birlikte şöyledir:

Ö1: *“Kitap okuma deyince aklıma meslek sahibi olmak geliyor. Okuyup iş sahibi olmak geliyor.”*(Eğitim hayatı)

Ö2: *“Pek çok kişi gazete, makale, dergi yayınları okumayı sevmezler ama okumak çok güzel bir şeydir ki anlatmak yetmez okumak da gerek.”*(Sürelî yayın okuma)

Ö16: *“Doğal ortamda kitap okuyan bir çocuğu çizdim. Doğayla baş başa kitap okumak eğlencelidir.”*(Okuma alışkanlığı)

Ö20: *“Okuma denince aklıma kitap okumak, iyi ve faydalı şeyler okuyarak devletimize yardım etmek ve çevremize de yardımda bulunmak geliyor. Büyüdüğümüzde iyi bir iş sahibi olduğumuzda okumak bize yarayacak şeydir. O yüzden kitap okumalıyız ve bunu da sadece kitap okuyarak değil ansiklopedi okuyarak da bilgimizi arttırmalıyız.”*(Kişisel gelişime katkı/Amaçsal okuma)

Ö28: “İnsan bir kere de kendini okumalıdır. Hayatı okumalı, doğruyu yanlış, kendindeki hataları okumalıdır.”(Kişisel gelişime katkı/Amaçsal okuma)

4.3. ANLAMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI İLE İLGİLİ GENEL DEĞERLENDİRME

Dinleme kavramı ile ilgili görsellerde, müzik dinleme temasının ön planda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, birçok gerçeklikle temellendirilebilir. Ergenlik dönemindeki bireylerin; karşı cinsle duygusal yakınlaşma, ideolojik fikirler benimseme, özdeşim kurma, kimlik tanımlama, mesaj verme, olumsuz duygulardan arınma gibi amaçlarla müziğe yöneldikleri söylenebilir. Öğrencilerin görsellerinde müzik temasının ağırlıklı olarak kullanılması, bu somut gerçekliklerle açıklanabilir. Doğanın sesini dinleme teması da müzik temasından sonra en fazla resmedilen kategoridir. Bu durum tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınında sokağa çıkma kısıtlamaları sebebiyle öğrencilerin okul ve doğadan uzak kalmaları sebebiyle doğaya özlem duyma duygularıyla bağdaştırılabilir. Buna ek olarak dinleme ve dinlenme kavramlarının sesletim benzerliği göstermesi, öğrencilerde dinleme kavramının dinlenme kavramını çağrıştırmasına sebep olmuş olabilir. Öğrencilerin dinleme becerisinde, okuma becerisine kıyasla daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Olumsuz algıların olduğu görsellerde, kişiler arası iletişim temelinde birbirini dinlememe temasının baskın olduğu görülmektedir. Bir resimde ise dersi dinlemeyen öğrencilerin sınıf disiplinini bozması resmedilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin ergenliğin ilk yıllarında ve soyut işlemler döneminde olduğu göz önüne alınarak yapılacak olan değerlendirmede, bu durumun görsellere yansıdığı ifade edilebilir. Okuma ile ilgili olumsuz algıya sahip olan bir öğrencinin “kız çocuklarının okutulmaması” sorununu ele aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum, ergenlik döneminin toplumsal sorunlara duyarlılık kazanma özelliğiyle ilişkilendirilebilir.

Dinleme becerisi ile ilgili görsellerde olumsuz algıya sahip olan bir öğrencinin “ders disiplinini bozan sınıf içi etkileşim” temasında resim çizmiştir. Dikkat çeken diğer bir veri ise yüz yüze eğitim modelinden uzaktan eğitim/öğretim modeline geçilen Covid-19 salgın sürecinin öğrenci algılarını şekillendirmesi durumudur. Öğrencilerin dinleme ile ilgili çizdikleri görseller incelendiğinde; Ö16 kodlu öğrencinin dinleme kavramını online ders dinleme ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir.

Okuma kavramı ile ilgili görsellerde, öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlığı bağlamında resimler çizdikleri tespit edilmiştir. Çizilen görsellerde, okuma ile ilgili daha çok okumanın getirileri kapsamında şekillenen algıların yansıması görülmektedir. Dolayısıyla okuma kavramı ile ilgili görsellerde ağırlıklı olarak olumlu çağrışımlar mevcuttur. 2 öğrenci okuma kavramı ile ilgili olumsuz algıya sahiptir. Bunlardan biri, okuma eylemini gerçekleştirmesi için baskıya maruz kalan ve bu durumdan üzüntü duyan bir kişiyi resmetmiştir. Diğeri ise, okuma kavramı ile kız çocuklarının okutulmaması sorunu arasında bir bağdaşıklık kurmuştur. Okuma kavramı ile ilgili çağrışımlarını, günlük hayatla ilişkilendirmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulun dini eğitim verilen bir okul olması ve çalışma grubunun bu okulda 4 yıldır eğitim-öğretime devam ediyor olması durumu göz önünde bulundurulduğunda; bazı öğrencilerin dini eğitimle şekillenmiş algılarının görseller üzerindeki yansımaları çok net görülmektedir. Şöyle ki; bazı öğrencilerin çizdikleri görsellerde “hafızların kuran okuması, tesettürlü kız figürü, rahle üzerinde kitap figürü vb.” içeriklerin olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak kız öğrencilerin görsellerinde kız çocuğu, erkek çocukların görsellerinde ise erkek çocuğu figürleri daha çok resmedilmiştir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı okulda karma eğitim yapılmadığı için öğrencilerin akran ilişkileriyle ilgili algısal dünyasının da bu yönde şekillendiğine dair bir veri olarak nitelendirilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak varılan sonuçlara, alanyazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırmalı çözümlemelere ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacını oluşturan, “8. sınıf öğrencilerinin dinleme kavramıyla ilişkili algıları ve bunları temsil eden görsellerin neler olduğu ile bu görsellerde hangi varlıklar, nesneler/simgelerin ön plana çıktığını belirleme” konusunda elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak çözümlendiğinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

Dinleme kavramına ilişkin 8. sınıf öğrencilerine 30 görsel çizdirilmiştir. Bu görsellerde 102 varlık, nesne, simgenin resmedildiği belirlenmiştir. Ortak temayı paylaşma durumuna göre “müzik, doğanın sesini dinleme (ayırt edici dinleme), kişilerarası iletişim bağlamlı dinleme ve ders dinleme/dinlememe (etkin/pasif dinleme)” olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılan görseller incelendiğinde; dinleme ile ilgili 27 öğrencinin olumlu, 3 öğrencinin ise olumsuz algısı olduğu belirlenmiştir. Olumlu algıya sahip olan öğrencilerin çoğunluğu (11) dinleme kavramını haz almak amaçlı dinleme/izleme ile bağdaştırdığı için bu tür görseller “estetik (haz alıcı) dinleme” koduna dâhil edilmiştir. Bu görsellerin temasını ise müzik dinleme (8), kuran dinleme (1), münazara izleme (1) ve tiyatro izleme (1) oluşturmaktadır.

Lüle Mert’in (2013) Türkçe öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla çözümlediği araştırmasında, “heyecan verici bir eylem olarak dinleme” şeklinde kategorilendirdiği metafor içeriklerinin “gösteri izleme, eğitici bir oyun ve müzik” (%10) metaforlarından oluştuğu belirlenmiştir. Ulu (2019); öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algılarını belirlediği araştırmasında, öğretmen adaylarının %4.3’ünün müzik metaforunu geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının % 44,9'u (n=111), önem sırasında dinleme türlerinden estetik dinlemeye son sırada yer vermişlerdir. Bu çalışmada ise 8. sınıf öğrencileri dinleme ile ilgili en fazla “estetik (haz alıcı) dinleme” (11) içeriğini resmetmişlerdir. Dolayısıyla iki araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Bu durum araştırmanın yapıldığı yaş gruplarının farklı olması ile açıklanabilir. Ergenlik dönemindeki bireylerin; karşı cinsle duygusal yakınlaşma, ideolojik fikirler benimseme, özdeşim kurma, kimlik tanımlama, mesaj verme, olumsuz duygulardan arınma gibi amaçlarla müziğe yöneldikleri söylenebilir.

Karapınar'ın (2016) 8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada dinleme becerisine yönelik müzik metaforunu geliştiren öğrencilerin oranı %8,2'dir. Yine aynı çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin dinleme ile ilgili “dinlenmek, uyumak ve uyku” metaforlarını geliştirdikleri ve bu metaforların “fiziksel aktiviteler” (%12,2) kategorisi altında ele alındığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise “doğanın sesini dinleme” şeklinde kategorilendirilen görsel içeriklerde “ağaç, insan, hayvan, bulut, güneş, bitki, göl vb.” varlıkların resmedildiği belirlenmiştir. Öğrenciler dinleme kavramını; kuşların, böceklerin, gecenin, suyun, yağmurun sesini dinleme ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme kavramını “doğanın sesini dinleme, doğada dinlenme, huzur bulma” ile ilişkilendirmelerinden yola çıkarak ilgili araştırmaların bulguları ile bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinde genel sokağa çıkma kısıtlamaları sebebiyle okuldan ve doğadan uzaklaşmaları sonucunda, doğaya özlem duydukları için dinleme kavramını doğada huzur bulma ve dinlenme ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Buna ek olarak ergenler; doğanın onları, aile, okul ve toplumdaki kurallardan arındırması dolayısıyla doğada kendini daha özgür hissetmektedir (Geçen, 2009: 221). Bu kategorideki tüm görsellerde öğrencilerin olumlu algıları olduğu belirlenmiştir.

“Kişilerarası iletişim bağlamı dinleme” koduna dâhil edilen görsel içeriklerde ise insan, konuşma balonu ve ses dalgalarının ağırlıklı olarak resmedildiği belirlenmiştir. Bu görsellerde ağırlıklı olarak iki kişinin sözel etkileşim içerisinde olduğu ve birinin konuşmacı diğeri ise dinleyici konumunda olduğu belirlenmiştir. Bu durum, konuşma ile dinlemenin iletişimi oluşturan, aralarında doğrusal bir ilişki bulunan ve birbirini tamamlayan unsurlar olduğu gerçeğiyle bağdaşmaktadır.

2 görselde, konuşmacıyı gönülsüz dinleme teması hâkimdir. 1 görselde rehber öğretmenle terapatik görüşme yapan bir öğrenci resmedilmiştir. 1 görsel ise birbirlerinin düşüncelerini dikkate alarak sorun çözme odaklı etkileşim kurma bağlamında resmedilmiştir. En fazla olumsuz algının (2) bu kategoride olduğu tespit edilmiştir. Lüle Mert'in (2013) dinleme becerisine ilişkin "iletişim ögesi olma ve değerli bir eylem olarak dinleme" ulamına dâhil ettiği, Türkçe öğretmen adaylarının "yükü paylaşma, saygı, değer verme, anlama vb." şeklinde ürettikleri metaforların bu çalışmada "kişilerarası iletişim bağlamı dinleme" kodu ile örtüştüğü belirlenmiştir.

"Ders dinleme/dinlememe (etkin/pasif dinleme)" koduna dâhil edilen görsel içeriklerde ise en fazla "öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamı" unsurlarının ön planda olduğu belirlenmiştir. Bu görsellerde, ağırlıklı olarak öğretmeni bilgi aktarıcısı öğrenciyi ise bilgi alıcısı şeklinde gösteren bir dinleme eylemi resmedilmiştir. Bu görsellerden 1 tanesi "ders anlatan öğretmeni dinlemeyen öğrenciler" temasına odaklanmıştır. 1 görselde dijital ortamda online ders dinleyen bir öğrenci, 2 görselde ise sınıf ortamında aktif dinleme gerçekleştiren öğrenciler ana tema olarak yer almaktadır. Bu görsellerden sınıf ortamında dersin akışını bozan, öğretme faaliyetlerini olumsuz etkileyen öğrencilerin resmedildiği 1 görselde öğrencinin dinleme ile ilgili algısının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Bozpolat'ın (2015) Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; dinleme becerisi ile ilgili katılımcıların en fazla yükleme yaptığı ikinci kategorinin "bilgiye ulaşma/ öğrenme aracı olarak dinleme" kategorisi, bu araştırmadaki bilgiyi aktarma temalı görselleri niteleyen "Ders dinleme/dinlememe (etkin/pasif dinleme)" kategorisiyle tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında (Gürel, Tat ve Özşenler, 2018: 70); aktif dinlemenin bir türü olarak nitelendirilen 'diyalojik dinleme' ikna etme amacı gütmeyen, konuşmacının aynı anda dinleyici, dinleyicinin de aynı anda konuşmacı olduğu, karşılıklı anlayış geliştirme arayışındaki bireyler arasında, anlam üretimi bağlamında gerçekleşen düşünce, duygu ve fikir alışverişini kapsamaktadır. Bu araştırmada "diyalog kurmak için (terapatik) dinleme" koduna dâhil edilen görsellerin ana temasının diyalojik dinleme olduğu belirlenmiştir.

5.2. OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacını oluşturan, "8. sınıf öğrencilerinin okuma kavramıyla ilişkili algıları ve bunları temsil eden görsellerin neler olduğu ile bu

görsellerde hangi varlıklar, nesneler/simgelerin ön plana çıktığını belirleme” konusunda elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak çözümlendiğinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

Okuma kavramına ilişkin 8. sınıf öğrencilerine 30 görsel çizdirilmiştir. Bu görsellerde 94 varlık, nesne ve simgenin resmedildiği belirlenmiştir. Görsel içeriklerinin ortak temayı paylaşma durumuna göre “okuma alışkanlığı, eğitim hayatı, ilk okuma yazma öğretimi” olmak üzere üç ayrı kategoride sınıflandırılan görseller incelendiğinde; okuma ile ilgili 28 öğrencinin olumlu, 2 öğrencinin ise olumsuz algısı olduğu belirlenmiştir. Olumlu algılarının en çok okuma alışkanlığı (12) bağlamında olduğu belirlenmiştir. Olumlu algıya sahip olan öğrencilerin çizdikleri görsellerde kişisel gelişime katkı doğrultusunda/amaçsal okuma (10), okuyarak meslek sahibi olma/eğitim hayatı (4) içeriklerinin olduğu gözlenmiştir. Olumsuz algıya sahip olan öğrencilerden birinin okumayı sevmediği için dayatma yoluyla kitap okumayı (1), diğerinin ise cinsiyet eşitsizliği bağlamında kız çocuklarının eğitim hakkından yoksun bırakılmasını (1) resmettiği belirlenmiştir.

Bu çalışmada, kitap okumayı dayatma eylemi olarak gören öğrenci ile Erdağı Toksun’un (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlediği çalışmasında “sıradanlık” kategorisinde öğretmen adaylarının okuma kavramını çok karmaşık bir hayat ya da ilkokuldan beri yapılması zorunlu dayatma bir eylem olarak görmesi, Karakuş ve Kozçetin’in (2016) araştırmasında katılımcıların “bunaltıcı” kategorilerini üretmesi, Lüle Mert (2013) ‘in çalışmasında “zor ve sıkıcı bir eylem” kategorisini üretmeleri, ilgili çalışmalarla bu araştırmanın verilerinin tutarlılık gösterdiğine işaret etmektedir

“Okuma alışkanlığı” kategorisine dâhil edilen görseller, öğrencilerin açıklamaları ile bütüncül yaklaşımla değerlendirildiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak sonsuzluğa erişirmek, hayal gücünü geliştirmek, insanı güçlendirmek, bilgilendirmek, geliştirmek, hayallerine ulaştırmak şeklinde amaçlı kitap okuma eyleminin önemine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerinde ise kitap okuma ile ilgili “ışık, zenginlik, sonsuzluk, dünya, kâinat, varlığın sebebi” metaforlarını ürettikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kategorisinde en çok “kitap, öğrenci, insan ve doğa” figürlerini resmettikleri görülmektedir. “Kişisel gelişime katkı/amaçsal okuma” kategorisinde ise öğrencilerin hayal gücünü geliştirmek, zenginleşmek, bilgilenecek gibi amaçlarla okuma yaptıkları belirlenmiştir.

Karapınar'ın (2016) çalışmasında, öğrencilerin okuma becerisini bilgi edinmek için bir araç olarak görmesi bu çalışmanın verileriyle paralellik göstermektedir.

Erdağı Toksun'un (2019) okuma kavramı hakkında Türkçe öğretmen adaylarının metaforik algılarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; en fazla “gelişme/genişleme, ihtiyaç/gereklilik, başka dünyalara açılan kapı/ özgürlük, yol gösteren, fayda ve mutluluk” iken, en az ürettikleri metaforlar ise “alışkanlık/devamlılık, sıradanlık, zenginlik/çeşitlilik, yakınlık” kategorilerinde yer almaktadır. Dolayısıyla kişisel gelişime katkı/amaçsal okuma bağlamında ele alındığında, ilgili araştırma ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Karakuş ve Kozçetin'in (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarını tespit ettikleri çalışmada, üretilen metaforların %19,71'i “ihtiyaç” % 13,89'u “gelişme-genişleme”, %12,53'ü “özgürlük”, %12,08'i “rahatlatıcı”, %10,14'ü ise “alışkanlık” kategorilerinde yer almaktadır. Öğretmen adayları; okuyarak önemli bir ihtiyaçlarını karşıladıklarını, kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını, kendilerini özgür hissettiklerini ve rahatladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okumanın sürekli devam eden bir alışkanlık halini aldığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ilgili araştırma ile bu araştırmanın bulguları yüksek oranda paralellik göstermektedir.

Ulu'nun (2019) çalışmasında okuma kavramına ilişkin bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama kategorisi ile bu çalışmada okuma kavramına ilişkin “kişisel gelişime katkı (amaçsal okuma)” kategorisinin aynı bağlamlarda üretilmesi verilerin tutarlılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin belli bir plan, program ve amaç doğrultusunda; öğrenme ve öğretme ortamlarında, işin uzmanı olan, belirli yetkinliğe sahip kişiler aracılığıyla aldığı eğitimi tanımlayan, örgün ve yaygın eğitimi kapsayan “formel eğitim” bağlamında çizdikleri görseller “eğitim hayatı” kategorisinde değerlendirilmiştir. İlgili görsellerde öğrencilerin okuma kavramını, okulda eğitim almakla ilişkilendirdikleri söylenebilir. Görsellerin çoğunluğunda olumsuz çağrışım yapacak herhangi bir imge/simge/nesne çizilmediği belirlenmiştir. “Eğitim hayatı” kategorisinde, olumsuz algıya sahip olan bir öğrencinin, cinsiyetçi ayrımcılığa ve fırsat eşitsizliğine maruz kalan kız öğrencilerin eğitim alma hakkının engellenmesi ana temasıyla resim çizdiği tespit edildiği için öğrencinin okuma kavramını, okutulmama bağlamında algıladığı belirlenmiştir. Olumsuz algıya sahip olan öğrencinin okuma kavramını eğitim alma hakkı kapsamında algılaması, günlük hayatla ilişkilendirme ve haklarını savunma becerisinin geliştiğine işaret etmektedir. Piaget 12-18

yaş arası çocukların ideolojik sorunlarla ilgilendiklerini, kendi ahlaki anlayışlarını geliştirme çabasında olduklarını, toplumsal olaylara ilgisinin arttığını, hipotetik, göreceli ve olasılıklar üzerine düşünme yetilerini kazandığını öne sürmektedir (Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018). Dolayısıyla kız çocuklarının okutulmaması gibi bir toplumsal sorunu eleştirel bağlamda resmeden öğrencinin, yaş grubunun özelliklerini sergilediği söylenebilir.

Okuma-yazma bilmek/öğrenmek temasının olduğu 2 görsel “ilk okuma-yazma öğretimi” şeklinde adlandırılmıştır. Bu görsellerde öğrencilerin okuma kavramını, okumayı bilmenin/öğrenmenin bireye kazandırdıkları biçiminde algıladıkları belirlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara istinaden şu öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun müzik dinleme temalı görseller çizmelerinden yola çıkarak dinleme becerisinin gelişmesini ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamak için öğrenme-öğretme ortamlarında estetik (haz alıcı) dinleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde etkin dinleme becerisini kazandırmak için eğitim süreci; film, tiyatro vb. izleme ya da hikâye, şiir, şarkı, türkü dinleme şeklinde tanımlanan, amaçlı dinleme türlerinden “estetik (haz alıcı) dinleme” doğrultusunda etkinliklerle yapılandırılabilir. Bireylerde ahlaki duyarlılık ve estetik haz duygusunu ön plana çıkaran müzik dinleme eylemi, disiplinlerarası bir teknik olarak da değerlendirilebilir. Daniel J. Levitin, insan beyninin işitsel yönünün, dil bilim kuramlarının aksine dilden ziyade kompleks yapıdaki işitsel ve davranışsal işlem becerisi gerektiren müziği öğrenmek ve işlemek üzerine evrimleştiğini iddia etmektedir. Müzik dinleme sırasında insan beyninin, hipokampus ve amigdala bölgelerinin eş güdümlü çalıştığını ve beyinde yeni sinirsel bağlantılar kurulduğunu belirtmektedir (Akt. Keleş, 2021: 120-122). Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde müziğin rolü, azımsanmayacak bir öneme sahiptir.

- Dinleme becerisi ile ilgili bir öğrencinin gönülsüz dinleme/dinleyici temelli isteksizlik temasında çizdiği görsele dayanarak öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikle kişiler arası iletişimin önemini kavramaları gerektiği ifade edilebilir. Konuşma ile dinlemenin iletişimi oluşturan, aralarında doğrusal bir ilişki bulunan ve birbirini tamamlayan unsurlar olduğu gerçeğinden hareketle etkili ve

sağlıklı bir iletişim süreci için karşısındaki saygı kavramının çocukların zihninde yer etmesi sağlanabilir. Kişiler arası iletişimde, iyi bir dinleyici olunması için iyi bir konuşmacının da olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dinamik bir süreç olan dinlemeyi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kişiler arası iletişimin özelliklerini öğrenmeleri, konuşmacı ile empati kurmaları ve dinleyicinin de en az konuşmacı kadar aktif olması gerektiğini bilmeleri sağlanabilir.

- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin okul öncesi dönemden başlayarak asla dayatma yapmadan, çocuğun ilgi ve beklentileri doğrultusunda çocuklarla birlikte kitap seçimi yaparak kitapla çocuk arasında bağ kurması, etkileşimli ve nitelikli okuma gerçekleştirmeleri, çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilir.
- Bireyi eğitimin merkezine alan ve birçok duyuyu aynı anda kullanmayı mümkün kılan çoklu ortam uygulamalarının ve öğrencinin aktif olmasını sağlayan, farklı duyulara hitap eden etkileşimli öğretim yöntemlerinin derslerde kullanımı artırılarak anlamlı ve kalıcı öğrenme desteklenebilir.
- Öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerinin ayrıştırılmasında, kavramlara yükledikleri anlamların belirlenmesinde görsel analiz yöntemi etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Öğrencilere diğer disiplinlerle ilgili görseller çizdirilerek öğrencilerin algıları değerlendirilebilir.
- Eğitim politikalarının güncellenmesinde, alanyazında yapılan ilgili araştırmaların sonuç ve önerileri dikkate alınabilir.
- Dil becerilerinin çok bileşenli yapısı dikkate alınarak öğrencilerin dil becerilerine ilişkin algılarının ve ana dili öğreticilerinin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerinin belirlenmesine yönelik daha geniş kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaşı, Y. ve Toros, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif Kavram Karikatürleri ve Kavram Haritaları Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11 (9), 53-68.
- Akkaya, A. (2011a). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kavramına İlişkin Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 4, S.7, S.2.
- Akkaya, A. (2011b). Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (56), 179-190.
- Akkaya, A. ve Doyumgaç, İ. (2020). “Türkçe Eğitiminde Temel Kavramlar”. Ahmet Zeki Güven (Ed.), *Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış* (ss. 21-38) Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2021). Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, B. ve Karaçalı H. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritasında Türk Dünyası Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (4) 1-14.
- Aktulum, K. (2004). Göstergebilim. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 1-12.
- Akyol, H. (2009). “Okuma”. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 15-48) Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alderson, J. C. and Bachman, L. F. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 74-102.
- Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(2), 718-735.
- Arslan, M. (2017). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Temel Dil Becerilerinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar. The Journal of Academic Social Science, 5 (46), 63-77.
- Avgerinou, M. D. ve Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. Journal of Visual Literacy, 30 (2), 1–19.
- Avgerinou, M. and Ericson J. (1997). A Review of The Concept of Visual Literacy. British Journal of Education Technology, 28 (4), S.280-291.
- Aydın G., Baysan, S. and Aydoğan, S. (2017). Perceptions in The Mind Maps of Turkish Children Living in England at Primary Education Level About Their Home Country Turkey and The World. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5 (4), 521-541.
- Aydın, G. (2018). İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (25), 230-254.
- Aydın, İ. S. (2011). Türkçe Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri. Folklor/ Edebiyat, 17 (2), 173-187.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı. Eğitim ve Bilim, 37 (164), 298-315.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. BEÜ SBE Dergisi, 7 (1), 231-274.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik Ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9 (1), 23-28.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., and Walter, F. (2016). Member Checking. *Qualitative Health Research*, 26 (13), 1802–1811.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 450-471.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/11, 313-340.
- Bradent, R. A. and Hortinf, J. A. (1982). Identifying The Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual Verbal Language*, 2 (2), 37–42.
- Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel Gelişimde Farklı Bir Görüş Geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget’nin Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 415-436.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: “The Basic”* 2nd edition, USA, Routledge.
- Cloutier, R. ve Onur, B. (2019). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (2), 875-904.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry& Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2nd Ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları*, 9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, E. (2014). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri (Ege Bölgesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi Erdoğan, Ş. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Kütüphaneye Karşı Tutumlarının Ve Algılarının İncelenmesi: Bilkent Erzurum İlkokulu Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8 (1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 165-177.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K., Tarakçı, R., ve Karagöl, E. (2019). Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 18-32.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde ve Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı. Aydın TÖMER Dergisi. 1 (2), 17-32.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Dwyer, F. M. and Moore, D. M. (Eds). (1994). Visual Literacy A Spectrum of Visual Learning. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Efron, R. (1969). What is Perception? In: Cohen, R.S., Wartofsky, M.W. (eds) Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968. Boston Studies in the Philosophy of Science, vol 4. Springer, Dordrecht.
- Elmetaher, H. (2021). Developing English Listening Skills: Can Active Learning Help? MEXTESOL Journal, 45 (3), 1-7.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı), 6 (11), 331-352.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Sanat Eğitiminin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, Cilt 6, Sayı 13, 335-342.

- Erdağı Toksun, S. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 144-157.
- Erdoğan, T. and Erdoğan, Ö. (2012). A Metaphor Analysis of The Fifth Grade Students' Perceptions About Writing, *Asia-Pacific Edu Researcher*, 22 (4), s.347–355.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erişti, S. D. ve Belet, Ş. D. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimlerinde Kültür Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 245-264.
- Francesky, Roger, B. and Debes, J. (1972) *Visual Literacy: A Way to Learn - a way to teach*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Geçen, F. (2009). 12-15 Yaş Ergenlerin Resimlerinde Görme Biçimleri. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Türkçenin Dil Bilgisi”ne Yönelik Metaforik Algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6 (1), 28-45.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi (1. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Dinleme Eğitimi (1. Baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 141-153.

Gürel, E., Tat, M. ve Özşenler, D. (2018). Diyaloga Dayalı Dinleme: Diyalojik Dinleme. *Researcher: Social Science Studies*, 6 (3), 57-72.

<https://ivlaconference.org> (Erişim Tarihi: 15.05.2022).

Kaplan, K. (2021). “Türkçe Öğrenmenin ve Öğretmenin Anlamı”. Efecan Karagöl (Ed.), *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (ss. 1-26) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 387-404.

Karapınar, M. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Ana Dili Kavramına ve Dört Temel Dil Becerilerine Yönelik Metaforik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kartal, T. (1999). Değişik Yaş Gruplarındaki Ergenlerin Kimlik Gelişimi Sırasında Okula-İş Yaşantısına ve Boş Zamanlarını Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerindeki Farklılıklar. (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 174-195.

Kavaliauskienė, G. (2008). Podcasting: A Tool for Improving Listening Skills. *Teaching English with Technology*. 8(4).

Keleş, A. (2021). Müziğin Etkisindeki Beyin: Bir Saplantının Bilimsel İncelemesi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 119-123.

Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Kolaç, E. ve Aynal, S. (2015). İsveç’te Yaşayan Türklerin “Türkçeye” Yönelik Metaforik Algıları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17 (65), 71-94.

Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 245-258.

- Kuśnierek, A. (2015). Developing Students' Speaking Skills Through Role-Play. World Scientific News, 7, 73-111.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (27), 357-372.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2 (1), 23-48.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe Eğitiminde Görsel Sunu ve Görsel Okuma Aracı Olarak Grafik ve Tabloların Kullanımı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5 (4), 1971-1983.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5 Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Görsel Okumanın Yeri. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/05/316-326son.pdf> (ET: 08.06.2022).
- Melanlıoğlu, D. (2014). Perceptions of Foreigners About Process of Learning Turkish. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 368-389.
- Memiş, Muhammet R. (2020). "Türkçe Eğitiminde Okuma Eğitimi", Ahmet Zeki Güven (Ed.), Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış (ss. 81-139) Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, C. T. (2011). Psikolojiye Giriş. Karakaş, S.. ve Eski, R. (Ed.), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Nalıncı, A. N. (2000). Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılandırma. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nas, R. (2003). Türkçe Öğretimi, 1. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Özbay, M. (2005), Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. (1.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009a). Dinleme Eğitimi Açısından Türkçe Eğitim Programları, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, M. (2009b). Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, N. (2017). “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyrak ve Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında Afrika Kıtası: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örnekleme” Ferhat Arslan (Ed.), Türkiye Coğrafyası Araştırmaları- Prof. Dr. Mesut Elibüyük’e Armağan (ss. 399-430).
- Özkan E. ve Başkan, A. (2020). “Okuma ve Söz Varlığı İlişkisi”. Mustafa Kaya ve M. Nuri Kardaş (Ed.), Okuma Eğitimi (ss. 67-78) Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, İ. Y. ve Kavas, M. (2019). Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Bağlamında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2 (1), 23-39.
- Paris, S. G. and Jacobs, J. E. (1984). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. Child Development, 2083-2093.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları. Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (4), 1207-1220.
- Rifat, M. (2009). Göstergebilimin ABC’si. İstanbul: Sel Yayınları.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. İlköğretim Online, 7 (2), 421-455.
- Sazak, N. (2008). Müziksel Algılamanın Temel Boyutları, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1): 1-11.
- Schopenhauer, A. (2019). Okumak, Yazmak Ve Yaşamak Üzerine. (Çev.: Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.

- Schwartz, B. L. and Krantz, J. H. (2017). Sensation and Perception (Edition 2). Sage Publications.
- Senemoğlu, N. (2005). Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serafini, F. (2013). Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy, Teachers College Press.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı Ve Sözlü Anlatım) . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 31 (1).
- Sever, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayınları.
- Sevim, O. (2019). “Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri”, Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları (ss. 153-169) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sewell, K. (2011). Researching Sensitive Issues: A Critical Appraisal of ‘Draw and-Write’ as a Data Collection Technique in Eliciting Children's Perceptions. International Journal of Research & Method in Education, 34 (2), 175-191.
- Soyupak Yalçinkaya, A. (2020). Ortaokul (6, 7 Ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Çizdikleri Resimler Yoluyla İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stafford, T. (2010). Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom: Comic Books, Film, Television and Picture Narratives, Routledge.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. Electronic Journal for The Integration of Technology in Education, Vol. 1, 10-19.
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2020). “Okuma Becerisinin Geliştirilmesi”, Mustafa Kaya ve M. Nuri Kardaş (Ed.), Okuma Eğitimi (ss. 151-174) Ankara: Pegem Akademi.

- Tiryaki E. N. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 18-27.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, T. (2013). Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları, *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (13), 1595-1606.
- Tunç, A. ve Atılgan, A. (2017). Algı Üzerine Kurulu Yönetmel Bir Anlayış: Algının Yönetimi. *International Journal of Disciplines in Economics and Administrative Sciences Studies (Ideastudies)*, 3 (5), 228–238.
- Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 107-128.
- Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın TÖMER*, S.1, 65-79.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe Algısı. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (14), 491-512.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 272-314.
- Ungan, S. (2009). “Dinleme Eğitimi”, Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 135-161) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Velders, T., de Vries, S. A. and Vaicaityte, L. (2007). Visual Literacy and Visual Communication for Global Education: Innovations in Teaching e-Learning in Art, Design and Communication. Paper Presented at Designs on e-Learning, London, United Kingdom.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.



EKLER

EK-1: Araştırmacı Günlüğü Sayfa Örneği 1

Dinleme ile İlgili Gözlemlenen Kriterleri		04.06.2022
Kategori	İçerik	Frekans
Müzik	Kulaklık + + + + +	5 ✓
	Nota + + + + +	5 ✓
	Kedi +	1 ✓
	Kalp + + +	3 ✓
	İnsan + + + + +	5 ✓
	Radys +	1 ✓
	Mikrofon +	1 ✓
	Kuran +	1 ✓
	Sol Arahtacı + +	2 ✓
	Öğrenci + +	2 ✓
	Sahne + +	2 ✓
	İzleyiciler + +	2 ✓
	Telefon +	1 ✓
	Müzik Grubu İsmi +	1 ✓
Ders Dinleme / Dinleme (Etkin / Pasif Dinleme)	Öğretmen + + + + +	5
	Öğrenci + + + + +	6
	Sınıf + + + + +	5
	Bilgisayar +	1
	Konuşma Bölümü + +	2

EK-2: Araştırmacı Günlüğü Sayfa Örneği 2

