



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

DİJİTAL GÖRÜNTÜ KILAVUZU METODU'NUN
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİSİNE
ETKİSİ

NURİ İBRAHİM KARABUDAK

TÜRKÇE EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DİJİTAL GÖRÜNTÜ KILAVUZU METODU'NUN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuri İbrahim KARABUDAK

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu’nun Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerisine Etkisi” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

19.09.2022

Nuri İbrahim KARABUDAK

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nuri İbrahim KARABUDAK'ın bu çalışması **26.08.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: DİJİTAL GÖRÜNTÜ KILAVUZU METODU'NUN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİSİNE ETKİSİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU)

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Uzun uğraşlar ile sürdürdüğüm çalışma sürecinin her aşamasında bana destek olan; çalışma disiplini ve kişiliği ile her zaman örnek alacağım; desteğini ve güvenini her zaman yanımda hissettiğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'e çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgisinden faydalandığım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a ve tez savunması jüri üyesi Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM'a tezime sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman desteklerini hissettiğim, bilimsel olarak birçok konuda katkı sağlayan yönlendiren sayın hocalarım; Dr. Bilal ŞİMŞEK'e, Dr. Serdar AKBULUT'a ve Arş. Gör. Betül KOPARAN'a canı gönülden şükranlarımı sunar teşekkür ederim.

Tez yazım süresince katkı sağlayan ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım, meslektaşlarım Ümmü KORAL'a ve Merve ÇÖRTÜK'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca destekleyen; annem Teslime KARABUDAK'a, babam Nuri KARABUDAK'a ve ablam Gamze SARIKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu’nun Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerisine Etkisi

Nuri İbrahim KARABUDAK

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

Eylül 2022, 129 sayfa

Çalışmanın amacı Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu’nun Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 70 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Görsel okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi için Arslan ve Nalinci (2012) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmada ilk olarak, katılımcıların görsel okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla görsel okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılara daha sonra DIG Metodu olarak bilinen dijital görüntülerin tanımı yoluyla 9 dersten oluşan toplam 3 saatlik eğitim verilmiştir. Daha sonra, tekrar görsel okuryazarlık ölçeği (son test) uygulanarak araştırma sonlandırılmıştır. Bununla birlikte, daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla çalışmaya katılan ve gönüllü olan 16 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda ön test ve son test sonuçlarına göre normal dağılım gösteren alt boyutlarda bağımlı gruplar için t-testi analizi yapılmış, normal dağılım göstermeyen alt boyutlara ise Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Toplam puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Grubun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından yüksektir. DIG Metodu etkinliğine katılan öğrencilerle yapılan görüşmeler genel olarak ele alındığında öğrenciler görselleri belirlemede faydalı olduğu, kaynaklara erişim konusunda kolaylık ve çeşitlik sağladığını ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, görsellere bakış açılarında değişimler yaşandığını ve görsellere eleştirel bir şekilde ele aldıkları ifade edilmiştir. Teknik bilgiler ve uygulamalar sayesinde özgün, kolay tasarımlar oluşturabildiklerini, görsel medyayı

sınıf ortamında ilgi çekici ve bilinçli kullanabileceklerini söylemişlerdir. Etik ve yasal konularda bilinçlendiklerini, telif hakları ve görsel kullanım izni hususunda hassasiyet göstereceklerini ifade etmişlerdir. Ders sürecinin kişisel olarak görsel okuma, görsellere eleştirel yaklaşma ve materyal hazırlama konularında faydalı olduğunu aktarmışlardır. Metodun Türkçe dersini daha ilgi çekici duruma getirebileceği, görselleri analiz etme aşamasında faydalı olabileceği, mesleğe başladıklarında görselleri daha bilinçli kullanılabileceği ve materyal hazırlanabileceği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Eğitimi, Okuma Eğitimi, Görsel Okuryazarlık, DIG Metodu.*



ABSTRACT

The Effect of Digital Image Guide Method on Visual Literacy Skills of Turkish Teacher Candidates

Nuri İbrahim KARABUDAK

Master's Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

September 2022, 129 page

The aim of the study is to examine the effect of the Digital Image Guide Method on the visual literacy skills of Turkish teacher candidates. The research was applied to 70 undergraduate students studying in the Department of Turkish Language Teaching at Akdeniz University in the 2021-2022 academic year. The “Visual Literacy Scale” developed by Arslan and Nalinci (2012) was used to measure visual literacy skills. In this direction, pre-test and post-test were applied to the participants. In the research, firstly, a visual literacy scale was applied in order to determine the visual literacy levels of the participants. Participants were then given a total of 3 hours of training consisting of 9 lessons through the definition of digital images known as the DIG Method. Afterwards, the research was concluded by applying the visual literacy scale (post-test) again. In addition, in order to obtain more in-depth information, a semi-structured interview form developed by the researcher was applied to 16 students who participated in the study and volunteered.

At the end of the study, according to the pre-test and post-test results, t-test analysis was performed for the dependent groups in the sub-dimensions that showed normal distribution, and the Wilcoxon signed-rank test was applied to the sub-dimensions that did not show normal distribution. It is seen that there is a significant difference in the total score averages. The post-test mean score of the group is higher than the pre-test mean score. When the interviews with the students who participated in the DIG Method activity were considered in general, it was stated that the students were useful in identifying the visuals and that they provided convenience and variety in accessing the resources. In addition, it was stated that the students experienced changes in their perspectives on the visuals and that they approached the visuals critically. They said that they could create original and easy designs thanks to

technical information and applications, and that they could use the visual media interestingly and consciously in the classroom environment. They stated that they were conscious of ethical and legal issues, and that they would be sensitive about copyright and visual usage permission. They stated that the course process was personally beneficial in visual reading, critical approach to visuals and material preparation. It has been stated that the method can make the Turkish lesson more interesting, it can be useful in analyzing the visuals, the visuals can be used more consciously and materials can be prepared when they start the profession.

Keywords: Turkish Education, Reading Education, Visual Literacy, DIG Method.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	6
1.2.1. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuryazarlık	9
2.1.1. Yazının Gelişimi.....	9
2.1.2. Okuma	14
2.1.3. Okuryazarlık Kavramı ve Değişimi.....	21
2.2. Görsel Okuryazarlık	25
2.2.1. Görselin Tarihi.....	28

2.2.2. G ^o rsel Dil	30
2.2.3. G ^o rçntç Sçreci ve Algđama	35
2.2.4. G ^o rsel Okuma	38
2.2.5. G ^o rsel Yğeler	41
2.2.6. G ^o rsel Okuryazarlık Becerileri ve Yeterlikleri	46
2.2.7. Elektirel ve g ^o rsel okuryazarlık ilikkisi	51
2.3. DIG Metodu	53
2.4. Kçili Araktēmalar	57

Bİ Lİ M III

YŦ NTEM

3.1. Araktēma Deseni	63
3.2. Ç alēma Grubu	64
3.3. Veri Toplama Ara-larē	65
3.3.1. DIG Metodu Uygulama Sorularē	65
3.3.2. G ^o rsel Okuryazarlık Yğ-eğ i	67
3.3.3. YarēYapđandēđmē G ^o rçkme Formu	67
3.4. Verilerin Toplanmasē	68
3.5. Verilerin Analizi	71
3.5.1. Nicel Analiz	71
3.5.2. Nitel Analiz	73

Bİ Lİ M IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	75
4.2. Nitel Bulgular	78
4.2.1. DIG Metodu Bulgularē	78
4.2.2. YarēYapđandēđmē G ^o rçkme Formu Bulgularē	84

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	97
5.2. Öneriler.....	102
KAYNAKLAR.....	104
İNTERNET KAYNAKLARI	116
EKLER	117
Ek-1 Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul Kararı	117
Ek-2 Görsel Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni	118
Ek-3 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni	119
Ek-4 Görsel Okuryazarlık Ölçeği	120
Ek-5 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	122
Ek-6 DIG Metodu Çalışma Kağıdı	123
Ek-7 Görsel Okuryazarlık Dersi İçin Hazırlanmış Ders İçeriği	124
Ek-8 Öğrenci Tasarım Ürünleri Örnekleri	125
Ek-9 Araştırma Sürecinden Görseller.....	126
ÖZGEÇMİŞ	127
İNTİHAL RAPORU	128
BİLDİRİM.....	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yıllara göre okuryazarlık tanımları.....	23
Tablo 2.2. Okuryazarlık ile Görsel Okuryazarlık karşılaştırılması	28
Tablo 2.3. Dil Sanatları Öğretim Alanları	34
Tablo 2.4. Görsel Okuma Yaklaşımları	39
Tablo 2.5. Clark ve Lyons'un (2011) görsellerin öğrenme ortamlarında iletişim ve etkileşim amaçlı kullanımı	41
Tablo 2.6. Görsel Okuryazarlık Yetkinlik Standartları ve Performans Göstergeleri	50
Tablo 2.7. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu	55
Tablo 3.1. Demografik Veriler	64
Tablo 3.2. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu	66
Tablo 3.3. Ön Test Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 3.4. Son Test Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 4.1. Grubun ön test son test ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu....	75
Tablo 4.2. Grubun ön test – son test görsel kaynakları bulma ve erişme, görsel görsel kaynakları bulma ve erişme puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu	75
Tablo 4.3. Grubun ön test – son test görselleri anlama ve yorumlama, görselleri anlama ve yorumlama puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu	76
Tablo 4.4. Grubun ön test – son test görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme, görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu	76
Tablo 4.5. Grubun ön test – son test görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma, görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu	76
Tablo 4.6. Grubun ön test – son test görsel ihtiyacı belirleme puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi	77
Tablo 4.7. Grubun ön test – son test görselleri tasarlama ve yaratma puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi	77
Tablo 4.8. Grubun ön test – son etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi	78
Tablo 4.9. DIG Metodu'nun ihtiyaç duyulan görselleri belirlemeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri	85

Tablo 4.10. DIG Metodu'nun görsel kaynakları bulmaya ve erişmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri	86
Tablo 4.11. DIG Metodu'nun anlam bakımından yorumlamaya ve analiz etmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri	87
Tablo 4.12. DIG Metodu'nun görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri	88
Tablo 4.13. DIG Metodu'nun görselleri ve görsel medyayı etkili kullanmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri	89
Tablo 4.14. DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri	91
Tablo 4.15. DIG Metodu'nun görsellerde etik ve yasal konulara etkisi bakımından öğrenci görüşleri	92
Tablo 4.16. DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisi bakımından öğrenci görüşleri	93
Tablo 4.17. DIG Metodu'nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bakımından öğrenci görüşleri	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okuma Süreci	16
Şekil 2.2. Gözün odaklaşmada aldığı pozisyon	18
Şekil 2.3. 21. Yüzyıl okuryazarlığında birleşen diğer okuryazarlık alanları	24
Şekil 2.4. Avgerinou ve Pettersson'a (2011) göre görsel dil ve kurucu parçaları	31
Şekil 2.5. Tematik beceri gruplarıyla üç görsel okuryazarlık becerisi kategorisi	47
Şekil 2.6. Görsel Okuryazarlık Alanları	48
Şekil 2.7. Görüntü Yorumlama ve Analiz	49
Şekil 2.8. Görsel okuryazarlık becerileri	53
Şekil 2.9. DIG Metodu'nun Derste Uygulanışı	56
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni	64
Şekil 3.2. Veri Toplama Süreci	71
Şekil 4.1. DIG Metodu'na ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular	85

KISALTMALAR LİSTESİ

ACRL: Association of College and Research Libraries (Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği)

Akt: Aktaran

DIG: Digital Image Guide (Dijital Görüntü Kılavuzu)

f: İncelenen değişkenin ilgili sınıfına veya alt grubuna ait veri sayısı

N: Birey sayısı

GO: Görsel okuryazarlık

p: Anlamlılık

PISA: Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

Sd: Serbestlik derecesi

Ss: Standart sapma

t: T değeri

TDK: Türk Dil Kurumu

X: Aritmetik ortalama

Vd: Ve diğerleri

z: Z puanı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sık kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1. Giriş

İletişim, insanlığın başlangıcından itibaren var olan ve yine insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreçtir (Yalçın ve Şengül, 2007). İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren çevresindekiler ile etkileşim içinde olan ve bu etkileşim neticesinde iletiler yoluyla karşılıklı paylaşımda bulunan, yorumlama ve anlamlandırma becerilerine sahip, sosyal bir varlıktır. İnsanlık dünya üzerindeki varlığından itibaren ne olursa olsun iletişim kurmanın, kendini ifade etmenin bir yolunu bulmuştur (Üstün, 2005). Jestler ve mimiklerle başlayan bu süreç mağara duvarlarına çizimler yapma, dillerin oluşumu ve yazının icadı ile gelişmiş, değişime uğramış ve daha sistematik bir şekil almıştır.

Roser ve Ortiz-Ospina'nın (2016) verilerine göre yazının icadının milattan önce 3.500-3.000 yıllarına kadar uzansa da okuryazarlık yüzyıllar boyunca çok sınırlı bir seviyede kalmış ve 1800'lü yıllarda dünyanın sadece %12'si okuma ve yazma becerisine sahip olmuştur. Şu an ise 15 yaşından büyük dünya nüfusunun %86'sı okuryazardır. Fakat Afrika ülkeleri olan Burkina Faso, Nijer ve Güney Sudan'da okuryazarlık oranları hâlâ %30'un altında yer almaktadır. İnsanlığın büyük bir kısmı binlerce yıl boyunca görseller, sözlü dil ve çeşitli biçimlerde iletişimini sağlamıştır.

Kâğıt üzerindeki harfleri çözümlemeye dayanan okur-yazar kavramı karşısında anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık görüntüsü her geçen gün yeni terimlerle birleşerek anlam sahasını genişletmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Teknoloji geliştikçe ve insanların yaşam biçimi değiştikçe okuma ve yazmanın da formu değişmektedir. Hızlı teknolojik gelişmeler ve küreselleşme nedeniyle, içinde yaşadığımız yeni bin yıllık süreç,

becerilere yönelik yeni talepleri de beraberinde getirmektedir. Söz konusu çağımızda dört temel okuryazarlığı yönetme zorluğuyla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlar: bilgi, iletişim, çok kültürlü ve görsel okuryazarlıklardır (Supsakova, 2016).

1.1. Problem Durumu

Görsel okuryazarlık, insan gelişiminde sözel okuryazarlıktan önce geldiği için, okuma ve yazmanın temellerini oluşturan düşünce süreçlerindeki temel okuryazarlıktır (Stokes, 2002). Görsel okuryazarlık gelişimsel bir durumdur ve insan gelişiminin ilerlemesiyle temellenmektedir. Çocukluk döneminde sözlü bir kelimeden önce görsel bir kelime hazinesinin geliştiği bilinen bir durumdur. Zamanla ortaya çıkan sözel sözcük dağarcığı, aslında bir çocuğun görsel sözcük dağarcığındaki şeyleri manipüle etmesi yoluyla gelişmektedir. Görsel kelime hazinesi sözlü kelimeden önce geldiği için, çocuk görsel mesajlara sözlü olanlardan daha fazla güvenmektedir (Ausburn ve Ausburn, 1978).

Günümüzde, çevremizin çok sayıda ve değişik biçimlerde görsellerle kuşatıldığı düşünüldüğünde, onların da kendine özgü bir yapısı olduğu, dış gerçekliğe ve kültüre özgü görsel bir dil oluşturduğu söylenebilir (Parsa, 2007). Görsel dilin yazılı anlatıma göre bazı ayrıcalıklı ve kolay yanları vardır. Görüntüsel göstergede gerçek doğrudan aktarılır. Görsellik insanlar için kolay algılama biçimlerindendir (Günay, 2012). Berger (1977: 129), tarihte başka hiçbir toplum biçiminde böyle bir görüntü yoğunluğu, bu kadar görsel mesaj yoğunluğu olmadığını ifade etmiştir. Öyle ki çağımızda okuma-yazma bilmek artık yetmemektedir. Böyle ki öğrencilerin hem kelimeleri hem de resimleri işlemeyi öğrenmeleri gereklilik hâline gelmiştir. Öğrencilerin çağın gerekliliği olarak metin ve görüntüler arasında, gerçek ve mecazi dünyalar arasında zarif ve akıcı bir şekilde hareket edebilmeleri gerekir (Burmark, 2002; Akt: Romero ve Bobkina, 2017).

İnsanlar binlerce yıldır anlamı iletme için görüntüler oluşturmuştur. Ancak insanları görsel okuryazarlık için eğitme fikri geçen yüzyılda yeni iletişim teknolojileriyle eş zamanlı olarak gelişmiştir (Felten, 2008). Yeni teknolojiler, yeni işgücü becerileri ve yeni yaratıcı ifade biçimleri, görsel okuryazarlık ihtiyacını artırmaktadır. Bleed'e (2005) göre görsel olarak okuryazar olmak gelecekte bir ön koşul olacaktır.

Teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçlarında artış ve çeşitlilik, iletişimi yüzyıllar boyunca olan şeklinden çok daha farklı boyutlara taşımıştır. Telefon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik araç gereçler giderek daha da gelişmiş ve günümüzde birçok insanın kullanım alanına girmiştir. OECD ülkelerindeki vatandaşların 2007 yılında %60,5'i internet kullanırken 2021 yılında %91'i internet kullanmaktadır. Türkiye'de 2007 yılında internet kullanımı 29,9'iken, 2021 yılında 81,9'a çıkmıştır (OECD, 2021). Çocuklar için bu sayı daha fazladır. TÜİK raporlarına göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7 olmuştur. Hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli internet kullandığını beyan eden çocukların oranı ise %98,6'dır. Çocuklar günde yaklaşık 3 saat sosyal medyada vakit geçirmektedir (TÜİK, 2021).

Başta sosyal medya olmak üzere insanlar gününün önemli bir kısmını internet ortamında geçirmektedir ve bu durum kişilerin alışkanlıklarında değişime yol açabilmektedir. OECD'e (2021) göre 20. yüzyılda okuryazarlık, önceden kodlanmış ve genellikle dikkatlice derlenmiş bilgileri seçmek ve işlemekle ilgilidir; 21. yüzyılda ise bu, bilgiyi inşa etmek ve doğrulamakla ilgilidir. Eğitim sistemindeki bu değişimin yansıması olarak geçmişte öğretmenler, öğrencilere bir ansiklopedide arama yapmalarını ve bu bilgilere güvenmelerini söylerken; günümüzde internetteki çevrimiçi arama butonları öğrencilerin akıllarındaki sorulara milyonlarca cevap sunmaktadır. Bunun yanında, internetteki sonsuz bilginin doğru ya da yanlış bilgi olup olmadığının cevabını bulmak öğrencilere bırakılmaktadır. Bu nedenle günümüzde internette var olan bilgilere sorgulayıcı eleştirel bir gözle bakmak gerekmektedir (OECD, 2021).

Berger'e (1977) göre düşündüklerimiz ya da inandıklarımız nesneleri görüşümüzü etkilemektedir. Kennedy (2020), iletinin ne olduğunu anlamak için tanımlama, analiz etme, yorumlama, yargılama ve teorileştirmeyi gerekli olduğunu belirterek, görüntülerin tartışılma yoluyla geliştiğini dile getirmiştir. Günümüzün dijitalleşmiş ortamında okuyucuların karşılaştığı zorluklar, basılı kitaplar, kılavuzlar ve gazeteler dünyasında karşılaşılan zorluklardan daha fazladır. Elektronik metin formatlarında sağlanan bilgilerde başarılı bir şekilde gezinmek için, insanların okudukları yazıları birden çok kaynaktan analiz etme, sentezleme, bütünleştirme ve yorumlamak için karmaşık stratejiler kullanmaları gerekmektedir (Avvisati, 2020).

Petterson (2020), çağdaş okuryazarlıkta bilginin çeşitli kaynaklardan geldiği için birçok yönü olduğunu ve bunların arasında görsel imgelerin önemli bir rol oynadığını dile getirmiştir. Wasilewska'ya (2017) göre öğrenciler; resimlerle düşünür, resimlerle görür ve resimlerle iletişim kurmaktadır. Öğrenciler görsel ifadeleri günlük iletişimde, metin mesajlarına ekleyerek ve hatta kelimeleri onlarla değiştirerek kullanmaktadır. Yeni “resimsel dönüş”, görüntülerin artık esas olarak eğlendirmek ve göstermek için var olduğunun aksine, iletişim ve anlam yaratmanın merkezi hâline gelmektedir (Felten, 2008). Bulduğumuz çağa görsel okuryazarlık damgasını vurmuştur: Tüm kurumların web sayfaları, online yayıncılık, elektronik kütüphaneler, sosyal paylaşım siteleri kurulmuş ve sınırsız bilgi akışı sonucu, görsel okuryazarlık kavramı, ülkemiz eğitim programlarında da gerekli olduğunu göstermiştir (Gemalmayan, 2014). Geçmişten bugüne eğitim sistemindeki görsel olarak en çok uyarılmış nesil olarak günümüz öğrencilerinin yer alması eğitim sistemimiz için dikkat çeken bir noktadır. Televizyon, video oyunları, eğiten ve eğlendiren bilgisayar yazılımları ve internet ile büyüyen çocuklar, giderek daha fazla görsel yönelimli bir dünyada, gerçek anlamda görsel öğrencilerdir. Zekâ ve öğrenme stiline bireysel farklılıklara rağmen, günümüzdeki nesil en iyi öğrendikleri şekilde, aktif öğrenme stratejilerinin eşlik ettiği görsel uyarılarla öğretim yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Eğitimciler öğrencileri bu dünyaya hazırlamalıdır (Gangwer, 2009).

PISA 2018 yılındaki sınav ile okuma becerilerinde değişime gitmiştir. Okuma eylemi artık sadece basılı materyallerden oluşmamakta aynı zamanda metin, ses, görüntü gibi çok modlu metinleri içermektedir. Bu nedenle. PISA 2018 yılında; hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek, topluma katılmak için metinleri anlamak, kullanmak, değerlendirmek, üzerinde düşünmek ve metinlerle etkileşim kurmak olarak okuma okuryazarlığını tekrar tanımlamıştır. Bu değişim her gün karşılaşılan metin miktarında bir artışa yol açarak, öğrencilerin gerçek ile kendi düşünceleri arasında ayırım yapabilmelerini ve anlam inşa etmek için farklı metin kaynaklarını taramalarını daha da önemli hâle getirmiştir (Mo, 2019). Türkiye, 2018 yılında yapılan sınavda okuma performansında 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada yer almıştır. OECD ülkelerinin okuma performansında ortalama puanı 487 iken Türkiye 466 puan almıştır (Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021). Türkiye 2009 yılında puan ortalaması olarak yükselme yaşasa da 2018 yılında düşüş yaşamıştır. PISA'nın değerlendirmelerinde okuma becerilerinde ortalama performansın uzun vadeli yörüngelerinde kambur şeklinde grafik oluşturan ülkeler arasında yer almaktadır (Avvisati, 2020). PISA 2018

yılında yaptığı bir başka çalışmada, öğrencilerden belirli bir okuma durumunu çözmek için farklı stratejilerin ne kadar yararlı olduğunu değerlendirmelerinin istendiği birkaç senaryo tabanlı görev vermiştir. Bu değerlendirme sonucunda OECD ülkeleri arasında Türkiye bu endekste en düşük puanlara sahip ülkeler arasında yer almıştır (Suarez-Alvarez, 2021). 21. yüzyıl itibarıyla okumak; anlama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini de yanında getirmektedir. OECD raporlarında da gözler önüne serildiği gibi Türkiye okuma anlama becerilerinde istenilen seviyede değildir.

Teknolojinin gelişmesiyle beraber görsellerin tercih edilmesinde geçtiğimiz yüzyıla göre artış olduğu söylenebilir. Bilgiyi sağlayan kaynaklarda değişimler yaşanmış ve okuryazarlık kavramı zaman içinde farklı boyutlar kazanmıştır. Harfler kadar görselleri de anlama, analiz etme ve yorumlama becerilerinin önemi artmıştır, yani görsel okuryazarlığın çağımızda bireylerin sahip olması gereken özellikler arasında yer aldığı söylenebilmektedir. Günümüzde görseller kişileri bilgilendirmek, eğlendirmek, ikna etmek, yönlendirmek, satış yapmak gibi vb. amaçlar doğrultusunda oluşturulmaktadır. Oluşturulan görsellerin kişi üzerinde psikolojik ve sosyolojik yönde etkileri olduğu bilinmektedir. Görsel kullanımındaki artışın ve ortaya çıkan etkileri düşünüldüğünde iletilen bilginin doğruluğu, görsellerde manipülasyon olma durumunun göz önünde bulundurulması ve görsellere eleştirel bir gözle bakılması gereklilik hâlini almaya başlamıştır.

Görsellerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında kişi üzerinde birçok etkisi mevcuttur. Günümüzde derslerde, ders içeriklerinde ve materyallerde görsel ve işitsel öğelere yer vermek öğrencilerin dikkatini çekmesi ve derslerin gerçek hayattaki öğrenme biçimlerine uygun olarak işlevsel olması yönünde katkı sağlamaktadır. Günlük hayattaki hızlı iletişim artık derslerin de daha etkileyici işlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Şahin, Kurdayıoğlu ve Çelik, 2013). Öğretmenlerinin çağı anlaması ve geleceği yordaması, öğrencilerini de bu doğrultuda yetiştirmesi mecburiyetler arasındadır. Öğrenmeyi öğrenmek, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi değerlendirmek çağın gerektirdiği donanımlar arasında yer almaktadır. Teknolojiye erişimin çok kolay olması ve her şeye küresel erişimin olmasıyla birlikte, bilgiye sahip olmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, günümüzde kişiler arasında fark yaratan durum, bilginin ne kadar etkili kullanıldığıyla ilgilidir (Wasilewska, 2017). Bireyin bilgilerin doğru veya yanlış olmasını saptaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması için eleştirel görsel okuryazarlık becerisinin kazandırılması, internet ve görsellerle donatılmış günümüz dünyasında bir mecburiyet haline gelmiştir.

Görsel okuryazarlık becerisini eğitim-öğretim ortamlarında kazandırmak, yaşadığımız çağın gereklilikleri arasındadır. Elkins (2007: 8), imgelerin hayatımızın merkezinde olduğunu ve üniversitelerde de merkez olma zamanı geldiğini söylemiştir. Üniversitelerde görsel okuryazarlık becerisinin kazandırılması konusunda önemli bir çalışma sayılabilecek DIG Metodu, öğrencilerin görsel okuryazar olmak için, günlük internet ve sosyal medya kullanımında çok yaygın olan yüzeysel anlayışa güvenmek yerine, bu tür görüntüleri eleştirel olarak okumayı öğrenmelerini hedeflemektedir. Günümüzde sosyal medyada ve internet ortamında yer alan görsellerin doğruluğunun sorgulanması ve görsellerle verilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirmesi noktasında DIG Metodu'nun faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Dil eğitiminde anlama ve anlatma becerileri önem arz etmektedir. Yaşayan bir varlık olan dilin, yaşadığı dönemden ayrı bir şekilde seyredeceği de düşünülmemelidir. Metinler kadar görselleri de okuma, anlama ve yorumlama becerileri Türkçe dersi için büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilere bu beceriyi en iyi şekilde kazandırabilmek için öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerisine en az öğretebilecek düzeyde hâkim olması gerekmektedir. DIG Metodu'na dayalı görsel okuryazarlık eğitiminin uygulamalı içeriklerle beraber Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Türkçe öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri

1. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisine etkisinde ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nda etkinliklerde yer alan sorulara cevapları nelerdir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun görsel okuryazarlık becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında artan bilgi hacmi ve görselleri çeşitli alanlarda kullanma ihtiyacı nedeniyle görsel okuryazarlığın önemi ortadadır. Görsel imge, sosyal dünyanın anlaşılmasını kolaylaştıracak bir araçtır (Freire, 2007). Günümüzde bilgi kaynaklarının hacmini artırmak için görsel hâldeki bilgileri seçebilmek ve bir eğitimden geçerek görselleri doğru okuyup analiz edebilmek gerekmektedir. Bireylerin aynı görüntülere ilişkin farklı algıları olabilmektedir. Bireylerin görüntüleri anlama, analiz edebilme, değerlendirme ve üretebilme becerilerinin doğru şekilde inşa edilmesi ve gelişmesi için bu alanda görsel okuryazarlık eğitimi bir gereklilik olarak gözükmektedir.

Görsellerin bilgisayar, telefon, internet, sosyal medya, basılı medya, sokaklar vb. birçok alanda hayatımıza etki ettiği görülmektedir. Görsellere bakmanın ve onları görmenin arasındaki farkı bilmek, görselliğin artış yaşadığı bu çağa ayak uydurabilmek için görsel okuryazarlık becerisini iyi bir biçimde öğrenmek gerekmektedir. DIG Metodu, öğrencilerin görsel okuryazar becerilerine sahip olması için, internet ortamında var olan yüzeysel bilgi akışına güvenmemeyi, dijital görseller üzerinde eleştirel olarak okuma yapmayı öğrenmelerini amaç edinmektedir. Thompson'a (2019) göre, derin bir anlayış gerektiren görüntüleri anlamak için hızlı bir tarama veya üstünkörü bir bakışın yeterli olmadığını; görsel okuryazar olmak için, öğrencilerin günlük internet ve sosyal medya kullanımında çok yaygın olan yüzeysel anlayışa güvenmek yerine, bu tür görüntüleri eleştirel olarak okumayı öğrenmeleri gerekmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 70 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Okuma; yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişim gerektiren, canlı bir anlam yaratma sürecidir. Okuma, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir (Akyol, 2012: 33).

Okuryazarlık: Kişinin ömrü boyunca süren, okuma ve yazma becerilerinin bir arada etkin olarak kullanıldığı çeşitli bir eylemdir.

Görsel Okuryazarlık: Bireyin görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde bulmasını, yorumlamasını, değerlendirmesini, kullanmasını ve oluşturmasını sağlayan bir dizi yetenek (ACRL, 2011).

DIG Metodu: Digital Image Guide (Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu)

Dijital Görüntü: Fotoğraf makinesi, kamera, bilgisayar donanımları, yapay zeka vb. teknolojik ürünler vasıtasıyla piksellerden oluşan görüntü türüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuryazarlık

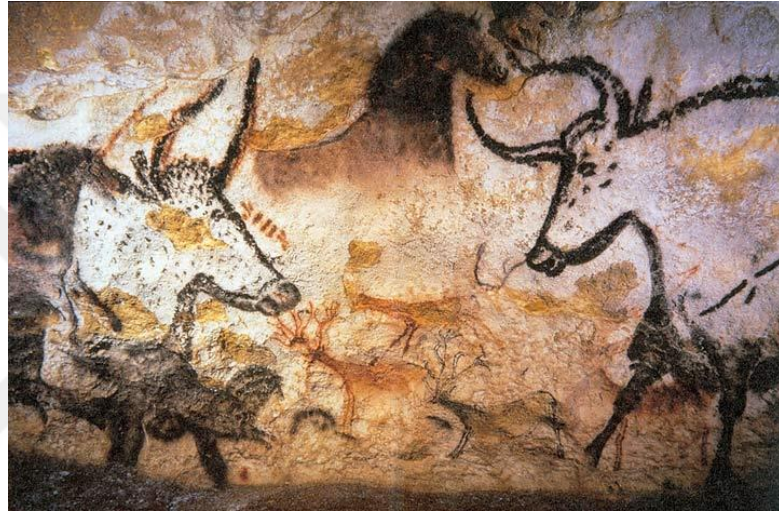
Okuryazarlık, yazılı sembollerin seslendirilmesi ve kavranması ile başlayan okuryazarlığın etkin kullanımıyla, nesneleri, olguları ve olayları daha ayrıntılı olarak anlama ve anladıklarına kendince yorumlayarak kendini ifade etme durumudur. Başka bir boyutta, okuryazarlık bir etkileşim biçimidir. Toplumun bilgi, beceri ve sosyal normlarını anlama, paylaşma, yorumlama ve gelecek nesillere aktarma aracıdır (Altun, 2005). Kurdayıoğlu ve Tüzel (2010), geleneksel olarak okuma-yazma eyleminde, materyal üzerine harfleri işleyecek bir yazara, yazılar ile oluşturulmuş bir materyale ve bu harfleri çözümleyecek bir okura gereksinim olduğunu, nihayetinde okuma ve yazma eyleminin okur, metin ve yazar üçgeni yapılan bir süreç olarak algılamının mümkün olduğunu dile getirmişlerdir.

2.1.1. Yazının Gelişimi

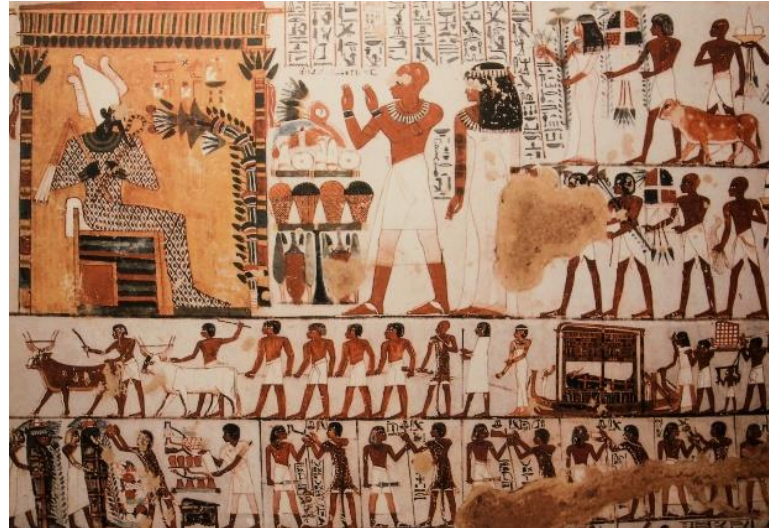
İnsanların dünya üzerinde en temel gereksinimlerinden biri iletişimdir. İletişimin gerçekleşebilmesi için temel öğelere ihtiyaç vardır. İletişimde konuşan yahut iletiyi gönderen bir **kaynak**; dinleyen veya iletiyi alan **alıcı**; kaynak ve alıcının anlaşabildiği dil sistemi ile gönderilen **kod**; iletişimin biçimini sağlayan bir **kanal** olmalıdır. İletişim esnasında anlamı etkileyen her şeye **bağlam** denir. İletişim sırasındaki ortam, zaman; alıcı ve kaynağın yaşı, cinsiyeti, kültürel birikimi vb. “alıcı” ya gelen iletinin alıcı tarafından anlaşılmasını etkileyen her şey bağlam kapsamına girmektedir. Son öge olarak **ileti** ise alıcıya aktarılan her türlü bilgidir (Karataş, 2008). İletişimin olduğu her yerde bir dil mevcuttur.

Yazının icadına kadar toplum için bilgi hem sözlü hem de görsel olarak yayılmıştır. Sözlü iletişimin insanlar açısından birçok artısı ve eksisi vardır. Sözlü kültürde hafızanın önemi çok yüksektir. Bilgi kulaktan kulağa iletilir, bu nedenle bilgilerin unutulmamasını veya değiştirilmemesini sağlamak için güçlü bir hafıza gereklidir. Bu bağlamda sözlü kültür, güçlü bir bireysel belleğin oluşması ve korunması adına bir sosyal çevreye uyum şartını koymuştur. (Assman, 2001: 39; akt: Özonat, 2019). Yaklaşık 100.000 yıl önce, eski atalarımız sözel

olmayan jestler ve gelişen bir konuşma sistemi ile iletişim kurmuşlardır ve yaşamları daha karmaşık hale geldikçe, önemli şeyleri hatırlamak için grubun kolektif birliğinden daha fazlasına ihtiyaç duymuşlardır (Crowley & Heyer, 2014). İhtiyaçlar, buluşların ortaya çıkmasının en temel sebeplerindendir. Örneğin; Sümerler, ticari işlemleri kaydetmek için MÖ 3500 yıllarında geliştirdiği çivi yazısı bilinen ilk yazıdır. Yazının kullanımına karşı gelen Sözlü kültürü savunan düşünürler de mevcuttur. Platon, *Phaedrus* adlı eserinde Sokrates'in ağzından yazıya eleştiriler getirmiş, yazının insanî olmadığını; gerçekte sadece insanın zihninde var olan düşünceyi zihnin dışında kurmaya çalıştığını ve yazının belleği çürüttüğünü söylemiştir (Ong, 1995).



Görsel 2.1. Taban öküzü, at ve geyik tasvirleri. Lascaux Mağarası. Fransa



Görsel 2.2. Mısır hiyeroglifi

Alfabeye ya da alfabesiz, bütünüyle şeklini almış bir yazı dar çevrelerden topluma girmektedir. Yazı matbaanın icadıyla tamamen içleştirilmeden önce insanlar, yaşamlarının her anında herhangi bir soyut hesaplanmış zamanın içine yerleşmiş hissetmişlerdir. (Ong, 1995). Koraltan'a (2016) göre yazının çıkış noktası resimdir. Yazı göstergeler vasıtasıyla ortaya çıkmıştır. Gösteren-gösterilen ilişkisi gelişip dönüşerek alfabeyi ve sözcükleri oluşturmuştur. Söz ya da yazı zihnimize bir resim oluşturup bu imge ile zihinsel bir anlama, algılama işlevi tetiklendiği görüşü hakimdir. Yazının ortaya çıkışı birdenbire gerçekleşmemiş, çok uzun bir sürede ve yavaş bir süreçte ortaya çıkmıştır. Yazı, ancak kişilerin ne düşündüğünü, hissettiğini yahut ne ifade ettiğini somutlaştırabileceği ve açıkça belirtebileceği düzenli bir gösterge ya da simgeler bütünü oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır (Georges, 2015. Akt: Küçükalkan & Öztürk, 2018). Bu sistematığın oluşturulması uzun bir süreci kapsamaktadır.

Görsel iletişimin evrimi diyebileceğimiz ve mağara resimleriyle başlayan bu süreç, Mezopotamya'da görülen "Çivi Yazısı" (M.Ö. 4.000) ve Mısır'da görülen ancak ilk olarak Sümerler tarafından kullanılan "Hiyeroglif Yazısı" (M.Ö. 3.500 M.Ö. 3.000) gibi biçimsel değişikliklere uğrayarak yaşamını sürdürmüştür. İnsanlık tarihinin en önemli buluşu olarak kabul edilen yazı, önceleri nesnelerin resmedilmesi ile kullanılmaya başlanmış, zamanla bu resimler simgesel nitelik kazanmış ve söz konusu nesnelerin seslerini simgeleyen işaretler kullanılarak bugünkü yazının temelleri olan işaretler ve harfler meydana gelmiştir. Günümüzde piktogram adını verdiğimiz resim-yazı türü görsel iletişimin de temelini oluşturmaktadır. Mısır medeniyetleri üzerinde yapılan araştırmalara büyük ölçüde ışık tutan da hiyeroglif adı verilen pikto-yazılardır (Yaban, 2012). Piktogram, bir kavramı veya fikri görsel bir forma dönüştürmek için semboller kullanılarak oluşturulan bir resimsel yazı biçimidir (Stiebner-Urban, 1982. Akt: Başer, 1994).

Alfabetik yazı ise sese dayalı yazının evriminden sonra ortaya çıkmıştır. Alfabetik yazı, ses birimlerini temsil eden ve en basit ses birimini karşılayan ses tabanlı bir yazı sistemidir (Çopur, 1996). Alfabe sadece sesleri kaydeder ve sadece sesler yoluyla bir anlatım yaratır. Alfabe çoğu hiyeroglif ve ideogramın ve en önemlisi de semitik harflerin yarattığının tam tersini yapmaktadır. Hiyeroglif ve ideogram kullanan yazı sistemlerinde ise ideogramın kendisi sessizken okuyucunun konuşması beklenir (Illich ve Sanders, 2015: 29).

Thorndike, yazının gelişimi hakkında şunları dile getirmiştir: Taş anıtlar üzerine yontulan hiyeroglifler büyük ve dikkatli oluşturulmuş biçimlerden, dekoratif karakterlerden

oluşurlardı. Tahta veya papirüs üzerine işlek veya hiyeratik tarzda daha hızlı yazıldıkça basitleşmiş ve daha yuvarlak bir form taşımaya başlamışlardır. Bu yüzden karakterler yuvarlanmaya veya sadeleşmeye ve birbirine karışmaya devam ettikçe sonunda resimleri andırmaktan kurtulup yazıya dönüşmüşlerdir (Crowley & Heyer, 2014).

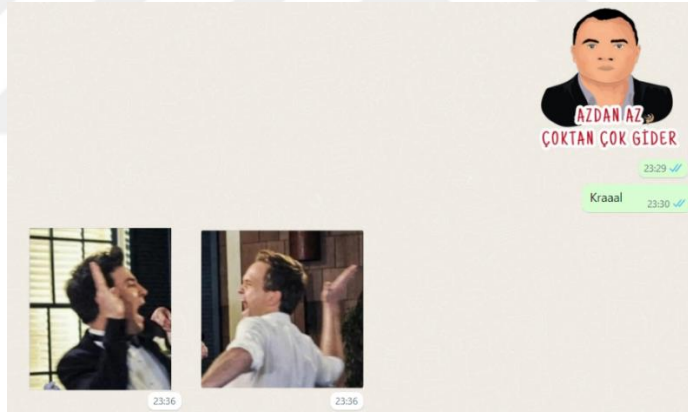
Yazının topluma nüfuz etmesi çok eski bir zamana dayanmamaktadır. İnsanlığın büyük bir kısmı dünya tarihi boyunca yazma eylemini gerçekleştirememiştir. Haverlock'a (1963. Akt: Ong, 1995: 114) göre eski dönemlerde yazı yazma eylemi topluma girdiğinde dar çevrelerde gözüken bir olaydı ve yazı yazmak bir nevi ustalık sayılmaktadır. Bu nedenle yazı yazmak zanaat statüsünde yer almıştır. Yazı yazma eylemi zanaate dönüşünce, bütün bireylerin hemen her zanaati bilmesi gerekmediği için bütün bireylerin okur yazar olması da gerekmezdi. Yunan alfabesinin icadından ancak 3 asır sonra Platon devrinde yazı zanaat olmaktan çıkıp halkın malı olmuştur ve kitlelerin yazıyı içselleştirilmesi ile düşünme biçimine değişmiştir.

Şu an kullanılan batı alfabesinin kökleri 3 bin yıl önceki 22 harften oluşan Fenike alfabesine uzanmaktadır. Fenike alfabesi daha sonraki Antik Yunanlar tarafından alınarak değiştirilmiştir. Milattan sonra 1. yüzyılda Romalılar tarafından yeniden biçimlendirilen bu yazılar günümüze kadar yansımaktadır (Lawther, 1991. Akt: Çopur, 1996).

Öztürk (2017) yazının tarihi serüvenini şu şekilde açıklamaktadır: Kâğıdın keşfinden sonra, el yazması iletişim dönemi hakim oldu ve ilerleyen süreçte İskenderiye ve Bergama gibi önemli kütüphaneler inşa edildi. El yazması döneminde özellikle Orta Çağ'da kilisenin otoritesi büyük bir baskı yaratmış ve kutsal kitaplar okunabilen ve yazılabilen tek eser olarak algılanmıştır. Bu durum da halk arasında okuma yazmanın yayılmasını engellemiştir. Okuma yazma bilenler genellikle din adamları, soylular ve iktidar sahibi kişilerdi. Johannes Gutenberg ve modern matbaanın icadı ile bilgi alışverişi daha da kolaylaştı. Kitle iletişim araçlarının bu büyük gelişimi, bir süre sonra "bilgi toplumu" teriminin ortaya çıkmasına neden oldu.

21. yüzyılda teknoloji imkanları arttıkça insanların uzun metinler yazmak yerine daha kısa sürede iletişim sağlayabileceği alternatifler bulmuşlardır. Dil kullanımında en az çaba yasası yani minimum enerji düzeyine düşme eğilimi vardır (Eker, 2017). Günümüzde bireylerin birçoğu kendilerini daha kolay ifade etmek için emoji ve çıkartma kullanmaktadır. Emojiler metin mesajlarının tonunu ve görsel kelime dağarcığını tamamlayabilen ve

artırabilen bir kod sistemidir. Emojiler, vurguyu artırmak ve tek başına sözcüklerden daha fazla yaratıcılık ve hayal gücüne sahip yanıtlar oluşturmak için gruplandırılabilir (Alshenqeeti, 2016). Son yıllarda sosyal medyada görsellerin ve harflerin beraber kullanıldığı “memes” kültürünün geliştiği gözlenmektedir. Bireylerin daha hızlı bir iletişim yolu olduğu için tercih ettiği bu kültür, günlük yaşamda zaman alan zorluk çıkaran eylemleri daha kolay bir biçime getirmek için yaygınlaştığı söylenebilir. Ma (2016), kullanıcıların dijital çıkartmaları (sticker) özellikle Doğu Asya kültürlerinde faydalı bulduğunu, çünkü bir çıkartma göndermek, tüm mesajı Çince gibi bir logografik yazıya yazmaktan daha az zahmetli olduğu için kullandığını ifade etmektedir. Yazı alışkanlığının son yıllarda değişmesinin dünya üzerinde iletişimin başladığı mağara duvarı resimlerine doğru bir dönüşümün olduğunu söyleyebilmektedir. Crowley ve Heyer’e (2014: 59) göre hiyerogliflerin geri döndüğünü görmek için yalnızca etrafımıza bakmamız yeterlidir; hiyeroglifler otoyol kenarlarında, havaalanlarında, haritaların üzerinde, hava durumu programlarında, giysin markaların üzerinde, bilgisayar ekranlarında ve sözcük işlemcilerin klavyesi gibi elektronik ürünlerin üzerindedirler.



Görsel 2.3. İletişim esnasında çıkartma kullanımı



Görsel 2.4. Emojiler



Görsel 2.5. Memes örneği

2.1.2. Okuma

Kod, insanların iletişimini sağlayan temel öğelerden biridir. Kod, kaynak ve hedefin anlaşabildiği bir dil sistemidir. Dil ise temel dil becerileri vasıtasıyla edinilmekte ve öğrenilmektedir. Anlama becerileri içinde dinleme ve okuma; anlatma becerileri içinde ise konuşma ve yazma bulunmaktadır. Kişi bu becerileri kazanmaya anne karnında dinleme becerisi ile başlamaktadır. “Anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden ise konuşma diğer dil becerilerinden önce kazanılmaktadır” (Doğan, 2009). Berger (1977) ise görmenin konuşmadan önce geliştiğini, çocuğun konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrendiğini söylemektedir. Berger’in düşüncesine göre burada bir görsel okuma gerçekleşmektedir. Dil becerilerinin edinim süreci hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Akyol (2012: 128) da görme eyleminin kelimelerden önce geldiğini, çocuğun konuşmadan önce bakıp, tanıyıp daha sonra konuştuğunu, kısacası görsel temelli öğrenmenin dilsel temelli öğrenmeden önce geldiğini söylemektedir. Firth’e (1985) göre okumanın 3 aşaması mevcuttur: simgesel, alfabetik ve akıcı okuma. Çocuklar, simgesel okuma aşamasında sözcükleri okumayabilmek için içinde ses bulunmayan görseller, bağlam veya grafik işaretleri kullanmaktadır. Bu aşamada çocukların yazı ve ses ilişkisi üzerine bilgileri yoktur. Daha sonra alfabetik okuma ve akıcı okuma gelmektedir (Firth, 1985; Bryne, 1992. Akt: Sidekli, 2010).

Okuma üzerine birçok tanım bulunmaktadır. Okuma; yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişim gerektiren, canlı bir anlam yaratma ve doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç (Akyol, 2012: 33); kelimeleri, cümleleri ya da bir yazıyı tüm faktörleri ile görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği (Gündüz & Şimşek, 2013); birbiri ile ilişkili alt becerilerin bir araya gelmesiyle anlama ve bilginin edinme eylemlerini sağlayan en önemli dil becerisidir (Arı, 2017). “Okuma sadece, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir. Dil ve gerçeklik devingen olarak kendi aralarında ilişkilidir. Bir metnin eleştirel biçimde okunmasıyla ulaşılan anlayış, metin ile bağlam arasındaki ilişkiyi açıklar” (Freire, Macedo & Ayhan, 1998). Güneş (2015) ise yapılandırmacı yaklaşımı ön plana alarak yaptığı okuma tanımında bireylerin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bir araya getirerek ortaya yeni anlamlar çıkarttığı, bireyin aktif rol oynadığı bir süreç olduğunu ve bu süreçte birey yazılanları anlamını araştırma, yorumlama ve tekrar anlamlandırma eylemlerini uyguladığını aktarmıştır.

Şahin'e (2011) göre okuma, geniş bir açıdan bakılırsa evrende bulunan tüm varlıkları görsel bir yolla yahut diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliğidir, dar bir açıdan bakılırsa yazılı sembollerini çözümleme becerisi kazanma ve kazandırma etkinliğidir. Balcı'ya (2013) göre okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması; Özdemir'e (1991) göre, okuma basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama; Karatay'a (2009) göre ise "harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuusal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir."

Aytaş (2005), okumanın alışkanlıktan çok, zaman içinde gelişen ve eğitim sonucu kazandırılan bir davranış olduğunu ve beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasıyla meydana gelen karmaşık bir faaliyet olduğunu söylemektedir. Okuma becerisi, zamanın şartlarına uyarak güncelliğini her zaman korumuştur. Özellikle internetin sunduğu bilgilere hızlı erişim yoluyla okumaya özellikle önem verilmiştir (Arıcı & Taşkın, 2019). Karatay (2014) okuma eylemini öğrenme yönüyle ele almıştır. Karatay'a göre okuduğunu kavrama, bilgiye hızlı ulaşmanın ve onu içselleştirme çabası öğrenmenin temel koşuludur; okuduğunu anlamının, okurun metinle bilinçli ve bir amaç doğrultusunda etkileşim kurmasına dayanan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Okuma eğitiminde, öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, öğrencilere bilgileri etkin işleme fırsatlarının sunulması gereklilik arz etmektedir.

2.1.2.1. Okuma Süreci

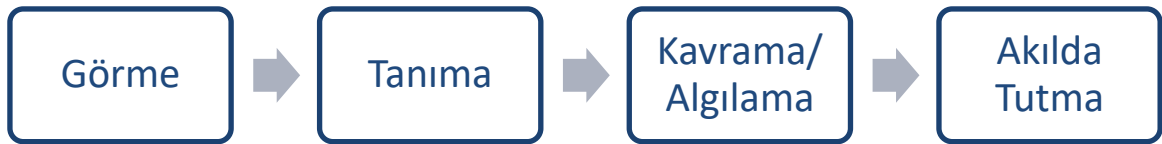
Gündüz ve Şimşek'e (2013) göre okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteği ile başlar, araştırma ve yorumlamaya, tartışma ve eleştirel düşünmeye varan bir süreci kapsar. Okurken, göz ve beyin birlikte çalışır, beyin hücrelerinin çoğunu beynin ne okuduğunu anlamak için zihinsel, dilsel ve dilsel olmayan kalıpları kullanmak üzere harekete geçirir, dil sembollerini anlamlandırılır, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturulur ve yeni fikirlerle mevcut sorunlara çözümler bulunur (Tosunoğlu, 2002).

Okuma eylemi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma çeşitli eylemlerin meydana geldiği karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte ilk aşama çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıdır. Algılama işleminden sonra ikinci aşamada dikkat yoğunlaştırarak kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve

gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bir sonraki aşamada işlenmiş olan bilgiler daha önceden var olan ön bilgilerle birleştirilir ve metinde verilen görsel öğeler kullanılarak yeniden yorumlanır. Anlamlandırma aşamasında öğrencinin ilgi duyma durumu, güdülenmesi, okuma yapmaktaki amacı, dil bilgisi seviyesi ve okuma tecrübeleri de etkenler arasındadır (Sidekli, 2010; Güneş, 2015). Şahin (2011), okuma eyleminin genelde kitabı çağrıştırırsa da metnin türüne göre farklı okuma becerileri (tablo okuma, grafik okuma, şekil okuma, şifre okuma vb.) gelişeceğini dile getirmiştir.

Sever’e (1997) göre okuma; yazıda yer alan duygu ve düşüncelerin kavrama, çözümlenme ve değerlendirilme gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi iç içe geçmiş eylemleri içermektedir. Okuma eyleminin genel niteliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- “Okuma bir iletişim sürecidir
- Okuma bir algılama sürecidir
- Okuma bir öğrenme sürecidir
- Okuma bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” (Sever, 1997)



Şekil 2.1. Okuma Süreci (Gündüz ve Şimşek, 2013)

Gündüz ve Şimşek (2013) okumanın 4 aşamada (görme, tanıma, kavrama/algılama, akılda tutma) gerçekleştiğini söylemektedir. Okuma, gözle başlayan bir etkinliktir, görülen bir metin işitilen bir metinden daha çok bellekte kaldığı bilinmektedir. Tanıma, gözün incelediği yazılar şekil olarak beyne iletilir ve beyinde yazı şekilleri çözümlenir. Sözcüklerin tanıdık olup olmadıkları kontrol edilir, gördüğümüz her şey içimizdeki laboratuvarı ayırır ve incelenir. Kavrama aşamasında beyne iletilen her cümle teker teker değerlendirilir ve daha önceki bilgilerle ilişki kurularak kişinin kendi yorumu da katılarak anlamlandırılır. Beynin tanıdığı simgelere yüklenen anlamların idrak edildiği an kavrama anıdır. Okumanın ne

ölçüde etkili olduğu kavramı izleyen akıllı tutma aşamasında belli olur bilgiler birbiriyle ilişkilendikten sonra belleğe kaydedilir. Ancak kaydın iyi yapılması için söylediklerin eski bilgilerimizle örtüşmesi ve anlamının açık olması gerekir. Kavranan bilgi tekrar kullanabilecek şekilde kalıcı belleğe yerleştirilir. Belirlediğimiz bilgiyi istediğimiz anda hatırlayabiliriz ancak bilginin her an ve güçlü şekilde hatırlanabilmesi için güçlü olarak kaydedilmesi gerekir.

2.1.2.2. Okumanın Boyutları

Okuma sürecine bakıldığında anlaşıldığı üzere okuma tek boyutlu ve tek yönlü değildir. Okumanın algılama, kavrama, yorumlama gibi birçok boyutu vardır. “Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir” (Sever, 1997).

Tarihte uzunca bir zaman gözün satır üzerinde kayarak ilerlediği düşüncesi hakimdi fakat Emile Javal 1879’da gözün sıçramalar halinde hareket ettiğini tespit etmiştir (Akyol, 2012). Okuma; gözlerin kelimeleri, sayıları, nesneleri algılamasıyla başlar, gözler satırdaki okunacak olan öğeleri sayfayı solda sağa doğru spazmodik hareketlerle tarar (Güler ve Ertan, 2018: 32). Güneş’e (2015) göre göz; sıçrama, duruş, geri dönüş, yukarıdan aşağıya hareketler vb. şekilde hareket etmektedir.

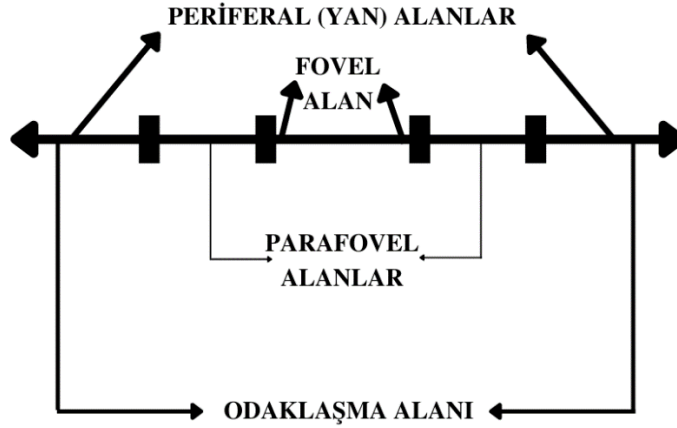
Göz sıçramaları: Göz saniyenin 1/4 kadar bir noktada durmakta daha sonra saniyenin 1/40 kadar sürede başka noktaya sıçramaktadır. Göz günde 150.000 civarında göz sıçraması yapmaktadır.

Göz duruşları: Göz duruşları ortalama 15 salise sürmekte, kelime veya harfler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Görme alanı ve görme yelpazesi: Gözün bir bakışta gördüğü alana görme alanı denilmektedir. Görme alanı gözün merkezi ve çevresel görüşünün toplamını oluşturan geniş bir alandır. Görme alanının belirli bir kısmı okumada kullanılmaktadır. Buna görme yelpazesi denilmektedir. Görme yelpazesi gözün bir duruşta gördüğü harf sayısı ya da satır sayısı ile belirlenmektedir.

Göz-ses genişliği: Gözün bir kelimeyi tanıdığı an ile onun sesli okuması arasında geçen süreye denilmektedir.

Geri dönüşler: Okuma sırasında bir kelimeyi ya da bir cümleyi daha iyi görebilmek ya da doğrulamak için geri dönüşler yapılmaktadır. Geri dönüşlerde aynı cümleleri defalarca okumak enerji kaybına ve okuma sürecinin bozulmasına neden olmaktadır.



Şekil 2.2. Gözün odaklaşmada aldığı pozisyon (Akyol, 2012: 72)

Rayner ve Sereno'ya (1994. Akt: Akyol, 2021: 72) göre göz odaklaştığında üç temel alan oluşmaktadır. Birincisi forvel alan, ikincisi parafovel alan ve üçüncüsü periferal (yan) alanlardır (Şekil 2.2.).

“Fovel alan: Gerçek odaklaşmanın, görme ve anlamlandırmanın olduğu alanlardır. Burada iki derecelik bir açı oluşmakta ve aşağı yukarı 6-8 harflik bir görüş gerçekleşmektedir.

Parafovel alan: 15-20 harflik bir kısmı kapsamakta ve okumayla ilgili ipucu sağlamaktadır.

Periferal (yan) alanlar: Anlamlandırılmayan fakat hissedilen, parafovel alanların sonraki alanlardır.”

Okumanın fiziksel unsurları iyice yerleştikten sonra, okumanın daha karmaşık ikinci bir aşaması başlar: okumanın zihinsel unsurları. Okumanın zihinsel öğeleri şu şekilde sıralanabilir: görüntü merkezi, görüntü tanıma, görüntü yorumlama alanı (görüntü belleği), okuma merkezi, dil merkezi (sesli okuma). Retinadan gelen bilgiler algılanır ve beyin loblarındaki görüntü alanlarına ulaşır. Bu merkez, görsel alandan gelen bilgilerin hızlı bir şekilde tanınmasına yol açar. Tanıma aşamasında, görüntü alanından çıkan sembollerin yalnızca kendi anlamları vardır. Görüntü yorum alanında tanımlanan görüntü, onunla ilgili daha önceki bilgilerle karşılaştırılır. Görüntü Tanıma Merkezindeki bilgiler, imajlar veya semboller bu alana kaydedilir. Okuma merkezi beynimizde sessiz okuma dediğimiz sürecin

tamamlandığı bir merkezdir. Okuma sessiz yerine yüksek sesle yapıldığında, okuma sürecinin işlemleri okuma merkezinden konuşma merkezine aktarılır (Kurudayıoğlu, 2011).

Memiş (2020), okumayı işlem ve etkileşim boyutu olarak ele almıştır. İlk aşaması görmedir. İkinci aşama ise anlamadır. Göz tarafından beyine aktarılan harf, rakam, sembol ve bunların oluşturduğu kelimeler zihin tarafından işlenerek anlamlı hale getirilmektedir. Memiş'e göre anlama işleminin gerçekleşmediği hiçbir görme işlemi okuma olarak nitelendirilemez. Üçüncü aşama ise zihinde yapılandırmadır. Uzun süreli bellekte tutulan eski bilgilerle yeni yapılan okumanın sonucunda elde edilen yeni bilgilerin bütünleştirilerek uzun süreli belleğe aktarılması işlemi bu boyutta gerçekleşmektedir. Bu aşamada bilgilerin sıralanması, düzenlenmesi, yorumlanması ve birbiriyle ilişkilendirilmesi işlemleri yapılmaktadır. Etkileşim boyutu ise fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki türdedir. Yazı, yazı boyutu, resim, metin, kâğıt gibi materyale bağlı olanlar fiziksel boyutudur. Görme, seslendirme ve işitme gibi duyulara bağlı olanlar fiziksel süreçlerin etkileşimi ile ilgilidir. Zihinsel etkileşim ise okunan sözcükleri anlamlandırma, zihinde işleme ve bunun sonucunda ortaya çıkan anlamı kavrama yollarıdır.

2.1.2.3. Okumanın Yönleri

Miles A. Tinker okuma hakkında: "Okuma, geçmiş deneyimlerle oluşturulmuş anlamların hatırlanması ve okuyucunun halen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevi yapan basılı ya da yazılı işaretlerin tanınmasını içermektedir. Sonuç olarak ortaya çıkan anlamlar, okuyucu kişinin amaçlarına göre düşünce sürecine sokulmaktadır. Bu tür bir yapılanma kişisel ya da sosyal gelişme sürecinde değişime uğramış düşünce ve/veya davranışa ya da tamamen yeni davranışlara neden olmaktadır" (Akt: Gürcan, 1996) demiştir. Okuma eyleminin kişide gerek bireysel gerek içinde bulunduğu toplumdan dolayı değişkenlikler gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple okuma eyleminin birçok yönü ortaya çıkmaktadır. Okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri bulunmaktadır. Okumanın yönleri (Memiş, 2020; Başusta, 2009; Gürcan, 1996; Karahan, 2018):

Fizyolojik yönü

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyin fiziksel yeterliliği sağlaması gerekmektedir. Okumanın fizyolojik yönünü oluşturan unsurlar göz ve göz kasları aktif görme alanı netlik açısı göz ses genişliği ve okuma mesafesi şeklindedir. Bu unsurlar okumanın

zihinsel sürecinin gerçekleşebilmesi için temel oluştururlar. Okuma ve okuduğunu anlamamanın gerçekleşebilmesi için bireyin gerekli fiziksel yeteneklere sahip olması ve fiziksel olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Okuma becerisinin doğru edinilebilmesi için bireyin ve ortamın okuma için fiziksel anlamda hazır olması gerekmektedir. Duyu organlarındaki bir aksaklık ya da duyu organlarının duyarlılığını etkileyecek bazı olaylar, örneğin ışığın yeterli derecede olmaması ya da yanlış aydınlatma, okunan materyalin kağıdının parlak olması nedeniyle ışığı fazla yansıtması, kitabın göze fazla yakın ya da uzak tutulması, materyalin yazı puntolarının küçük ya da çok büyük olması, satır uzunluğunun fazla geniş olması, çevrenin fazla gürültülü olması, vücudun herhangi bir yerindeki ağrı gibi birçok etken, okumayı doğrudan etkileyen, görme, duyma, işitme gibi duyu organlarına, anlamaya ve düşünmeye etki ederek okumanın etkinliğini bozan olumsuz durumlardır.

Psikolojik yönü

Okuma eyleminin bir başka yönünü de okuma yapan bireylerin psikolojileri oluşturmaktadır. Zira okuma fizyolojik ve zihinsel süreçlerin bir arada yürütüldüğü görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, anlamı ve kavrama yönüyle zihinsel süreçlerdir. Bu süreçlerin gerçekleşmesini hazırbulunuşluk ve okunanlara kişisel anlamlar yüklemesi yönünde psikolojik bir süreçtir. Okuma yapan bireylerin içinde bulunduğu durum okumaya yönelik bakış açısını ve okuduklarını anlamlandırma düzeyini olumlu veya olumsuz yönde şekillendirir. Sözü edilen okuma psikolojisinin oluşmasında bireyin geçmiş yaşantıları çevresinden edindiği gözlemler metnin konusu ve içeriği ile ilgili olumlu ya da olumsuz algıları ve okuma anında çevresine gelişen olayların etkisi vardır. Okuma eylemi belirli fizyolojik faktörlere, yani duyu organları simgeleri kavramlara dönüştürdüğü için okuyucunun okuma sırasındaki zihinsel konumu da büyük önem taşımaktadır. Zihni meşgul olan ve okunan metne uyum sağlayamayan kişi, okuduğu metnin simgelerini kavramlara dönüştürse bile bu kavramlar üzerinde bir fikir yürütme eylemi tam olarak gerçekleştiremeyebilir.

Sosyolojik yönü

İnsan ancak sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmektedir. Çocuğun sosyalleşmesi ailede başlar, dünya görüşü, eğilimleri ve davranışları ailede şekillenmeye başlar. Bilgi edinme, iletişim kurma ve etkileşime girme aracı olan okuma eylemi sosyolojik yönden etkilenir. Yapılan her okumada bireyin çevresini saran sosyolojik çevre ve bu çevrenin bireyin tecrübeleri ve kişiliği üzerinde yarattığı etkiler hissedilir. Hiç kimse yaşadığı

çevreden, toplumdan ve onun kültüründen ayrı düşünülemez. Bu unsurlar okuma metinlerinin seçiminden okunanların anlamlandırılmasına kadar okuma ile ilgili tüm hususları temelden etkiler. Yetişilen aile, yaşanılan toplum ve iletişim kurulan çevrenin okumaya bakış açısı, okumaya sağladıkları imkanlar bireyin hayatında yer alan okuma kavramını büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Yılmaz (2006) okuma ve yazmanın sosyolojik yönü ağır basan bir tanımını şu şekilde yapmıştır: “Bireyde bilgiyi, bilimi, demokratik bakı açısını, özgür ve yaratıcı düşünceyi geliştirici; toplumu çağda evrensel değerler çerçevesinde biçimlendirici ve her türlü üretimi sağlayıcı toplumsal bir olgudur. Ulusal ve evrensel kültürü oluşturan tüm kazanım ve değerler, ancak okumakla kalıcı, anlamlı hâle gelir.”

2.1.3. Okuryazarlık Kavramı ve Değişimi

En eski yazılı iletişim biçimleri M.Ö. 3500-3000 yıllarına kadar uzanırken, okuryazarlık yüzyıllar boyunca iktidarın kullanılmasıyla yakından ilişkili çok kısıtlı bir teknoloji olarak kalmıştır. Avrupa’da Orta Çağ zamanında kitap üretimi artmaya başlamış ve genel nüfus arasında okuryazarlık Batı Dünyasında yavaş yavaş önem kazanmıştır. Avrupa’da evrensel okuryazarlık hırısı Aydınlanma Çağı’ndan doğan temel bir reform olsa da gerçekleşmesi yüzyıllar sürmüştür (Roser & Ortiz-Ospina, 2016).

Frenkel ve arkadaşları (2016) okuryazarlık kavramını beş maddede açıklamışlardır:

- Okuryazarlık, sosyal uygulamalarda yer alan yapıcı, bütünleştirici ve eleştirel bir süreçtir. Okuyucular, metinler, etkinlikler ve sosyokültürel bağlamlar arasındaki karmaşık, çok modlu işlemleri içerir.
- Akıcı okuma, dil süreçleri ve bağlamları tarafından şekillendirilir. Diğer okuryazarlık süreçleriyle (yani yazma, konuşma, dinleme) birlikte gelişir. Hızlı ve otomatik, doğru kelime okumanın yanı sıra prozodiyi içerir.
- Okuryazarlık stratejik ve disiplinlidir. Disiplin uygulamalarına gömülü bağlamsallaştırılmış anlama stratejilerinin kullanımını içerir; bu ilke özellikle okulda yapılan okumalar için kritiktir.
- Okuryazarlık motivasyon ve katılım gerektirir. Öz yeterlik, içsel motivasyon ve ilgi gibi motivasyon faktörlerinin yanı sıra katılımın okuma üzerindeki aracılık edici etkilerini içerir. Okuyucular ve metinler arasındaki ilişkilerin zaman içinde ve belirli

sosyokültürel olarak konumlandırılmış bağlamlarda nasıl değişebileceğine dikkat gerektirir.

- Okuryazarlık, sürekli gelişen bir pratikler bütünüdür. Bir okuyucunun yaşamı boyunca, gerçek dünya amaçları ve motivasyonları olan otantik görevler bağlamında gelişir ve bu, okul içinde olduğu kadar okul dışında da gerçekleşen okuma için geçerlidir.

Tarih boyunca yaşam boyu öğrenme yardımıyla toplumun tüm kesimlerine aktarılmaya çalışılan okuma yazma öğretimi, okuryazarlık türlerinin örgün eğitimde uygulanmasının temel başlangıcıdır. Bilgi Çağı olarak adlandırdığımız günümüzde okuryazarlık anlayışı, geleneksel, çağdaş ve yenilikçi çalışmaların birleşimidir (Önal, 2010). Okuryazarlığa tarihsel bir süreç olarak bakılacak olursa üç başlık altında açıklanabilir: klasik okuryazarlık, modern okuryazarlık ve post-modern okuryazarlık.

Klasik okuryazarlık, daha çok yazılı sembolleri, harfleri okumak anlamına gelmekteydi. Yazılı sembollerin okunması, anlaşılması ve aktarılması okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasından ibaretti. Klasik okuryazarlık genel değil, özeldi, bireysel bir eylemdi (İnal, 2020). Okuryazar kişiler genelde din adamları, yönetici zümresi ve sanatçılardan oluşmaktaydı. Modern okuryazarlık, 18. yüzyılda "Aydınlanma" fikriyle ortaya çıkan modern yaşama geçiş düşüncesi doğmuştur. Sanayi inkılabı ve sonucu olarak ekonomik gelişmeler ve şehir yaşamının beraberinde getirdiği toplumsal değişim, iletişim gereksiniminin artmasına ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Ticaretle uğraşanların, takvime, alışverişle ilgili bilgilere; entelektüellerin ve belirli meslek gruplarının haber, bilgi ve eleştirilerden haberdar olma ve başkalarına aktarma isteği okumayı bir gereklilik haline getirmiştir. 16. ve 17. yüzyıla kadar temel bilgilerin aktarımı sözlü yollarla yapılmıştır. Okuryazarlık uzun yıllar toplumdaki üst sınıfın bir ayrıcalığı olarak görülüyordu. 17. yüzyılda dini metinlerin yaygınlaşmaya başlamasıyla okuma konuları 18. yüzyıl ortalarına kadar dini metinler, seyahatnameler ve takvimlerden oluşuyordu. Okuma, daha ziyade belirli metinlerin ve az sayıdaki kitapların tekrar tekrar okunmasından ibaretti. Dini uygulamalar ve kutsal günlerin yer aldığı dini metinler aynı zamanda toplumun yaşam biçimine yön verici bir rol de oynuyordu. Fakat daha sonra gazeteler çıkmaya başlayınca, dini metinlerin yerini gazeteler almaya başladı (Şahin, 2011). Toplumdaki bu değişimler modern ulus devletlerini oluşturmuştur. Ulus devletleri büyük çaplı okuryazarlık kampanyaları yapmıştır. Modern okuryazarlık güncel hayat temelli, pratiğe dönük ve geneldi. Siyaset, ideoloji ve kültürü

okumayı öğrenmeyi içeren toplumda adabı muaşerete vurgu yapan, görgü temelinde ahlakı da içerecek şekilde günlük hayatta ne yapıp ne yapmamaları konusunda yol gösteren bir şekilde geliştirdi (İnal, 2020). Kısacası ulus devletlerinin hedeflediği örnek insan prototipini meydana getirmek için gelişen bir okuryazarlık süreci olmuştur.

Gün ve Demirel'e göre (2020) günümüzde okuryazarlık sadece okuma, yazma ve bilme anlamı taşımamaktadır. Okuryazarlık hayatın birçok alanında okuma ve yazma aracılığıyla kişinin kendisine ve insanlığa katkı sağlaması, bu becerileri farklı alanlarda etkin bir biçimde kullanması ve alışkanlık haline getirilmesi anlamına gelmektedir. Okuryazarlıkta anlam kurma süreci ve bu becerilerin işlevsel kullanımı ön planına çıkmaktadır. Post-modern okuryazarlık diğer okuryazarlık dönemlerinden çok daha hızlı ilerlemektedir. Okuryazarlık türleri ve çeşitleri teknolojik gelişmeler ışığında sürekli çoğalmaktadır. İnal (2020) postmodern okuryazarlık dünyasının; sürekli akan imgelerin, devinen anlamların, gayri resmi geçit yapan görüntülerin, şifre, resim ve afişleri bize kendilerini dayattığını; post-modern okuryazarlığın çoklu anlamlar dünyasında çoklu okur yazarlıklar; kaygan, akışkan, eğilimsel ve alabildiğine kaotik bir okuryazarlık dünyası olduğunu dile getirmiştir. "İnsanın var olduğu ilk dönemlerden itibaren genişleyen yaşam çemberi etrafında okuryazarlık kavramı da yazı, teknoloji, bilgisayar gibi farklı mecralara dönük yeni tanımlanmalarla zenginleştirilmiştir" (Direkci, Akbulut ve Şimşek, 2019); Keskin'e (2020) göre yıllar içinde değişen okuryazarlık tanımları okuryazarlığın dinamik bir yapısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.1. Yıllara göre okuryazarlık tanımları (Keskin, 2020; UNESCO, 2022; ILA, 2022)

Kurum	Yıl	Tanım
UNESCO	1958	"Okuryazar, günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişidir."
UNESCO	1962	"Okuryazar, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir"
OECD	2000	"Okuryazarlık bireyin hedeflerine ulaşabilmesi, bilgisini artırıp potansiyelini geliştirebilmesi için günlük aktivitelerinde (evde, işte, toplum içinde) yazılı metinleri anlayıp, kullanabilmesidir."

UNESCO	2003	“Çeşitli içeriklerde olan yazılmış ve basılmış materyalleri tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletme, hesaplama ve kullanma yetisidir.”
UNESCO	2022	“Okuma, yazma ve sayma becerileri kümesi olarak geleneksel kavramının ötesinde, okuryazarlık artık giderek dijital, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızla değişen bir dünyada bir tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak anlaşılmaktadır.”
ILA (Uluslararası Okuryazarlık Derneği)	2022	“Disiplinler arasında ve herhangi bir bağlamda görsel, işitsel ve dijital materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, hesaplama ve iletişim kurma yeteneği.”

Ertem (2014), günümüzde okuma ve yazma ortamının sadece basılı materyallerle sınırlandırılmayacağını ve yeni okuryazarlığı, okuma yazmayı öğrenme, anlam kurma ve teknoloji ile anlamlı bir şekilde etkileşim içinde olması şeklinde tanımlamıştır. Kennedy’e (2020) göre son 200 yılda okuryazarlık seviyeleri artmıştır ve nüfusun çoğunluğu okuma yeteneğine sahip olmuştur. Daha öncesinde görüntüler ile anlamlı iletişim gerçekleştirilmekteydi ve insanların piktografik bir toplum olarak işlev görerek nesneler aracılığıyla anlamı tanımları için bağlam sağlanmaktaydı. Fakat 19. yüzyılda okuryazarlık seviyeleri arttıkça, disiplinler ayrı çalışma alanlarına bölündü. 200 yıl süre boyunca okuryazarlık toplumda farklı boyutlarda tartışılmıştır. Görüntü teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte 21. yüzyılın birincil okuryazarlığının görsel olacağına, metin kelimesinin sadece yazılı metinlerin karşılığı olmadığına ve okuryazarlığın okuma ve yazılı metinlerin klasik yazımı olarak tanımlanamayacağına inanılmaktadır.



Şekil 2.3. 21. Yüzyıl okuryazarlığında birleşen diğer okuryazarlık alanları (Parsa, 2012)

Özsoy ve Mamur'a (2021) göre görüntü teknolojilerinin gelişimi 21. yüzyılda ana okuryazarlığın görsel olacağı ve metin kelimesinin sadece yazılı metinlerden ibaret olmadığı, okuryazarlığın klasik biçimde okuma ve yazma olarak tanımlanamayacağı düşünülmektedir. Modern okuryazarlık dönemi dünya üzerinde sadece 2 asır kadar kendini hissettirmiştir. Teknolojik gelişme ve kitle iletişim araçlarının yaşamın her alanında ortaya çıkması nedeniyle günümüz okuryazarlığı farklı bir yapıya dönüşmüştür. Toplumun sıkıcı sayılacak modern okuryazarlığı benimseyemediğini, iletişimin daha kolay olmasını tercih ettiğini, geçmişteki görsel iletişim dünyasına döndüğünü söyleyebiliriz. Parsa (2012), 21. yüzyıl okuryazarlığında birleşen diğer okuryazarlık alanlarının görsel, bilgi, medya ve çok kültürlü okuryazarlıklar olacağını ifade etmiştir (Şekil 2.3).

Bleed (2005), yeni bir okuryazarlık biçimine geçişi gerekli görmüş ve bu gerekliliği üç nedene bağlamıştır. Birincisi, genç neslin değişen doğasıdır. İkincisi, 21. yüzyıl beceri setlerini destekleyen teknolojinin benimsenmesinde, benzersiz bir şeyin yaygınlaştığı dramatik an olan devrilme noktasıdır. Üçüncüsü ise teknolojinin yaygınlaşmasına verilen insan tepkisi, sanatsal eser yaratma, hikayeler anlatma ve insan etkileşimlerini birleştirme arzusunu yeniden ortaya çıkaran yüksek temas reaksiyonu yaratmasıdır. Bireyin yaşamının her alanında önemli bir yere sahip olan okumanın, hızla değişen yaşam koşullarına uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. İş hayatında, alışverişte, günlük yaşamda, resmî kurumlarda vb. anlama, doğru ve eksiksiz anlama ve okumanın işlevselliği son derece önemli görünmektedir (Özonat, 2019).

2.2. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık kavramı oldukça uzun bir süredir dünya üzerinde mevcuttur fakat tanımlaması geç yapılmıştır. Klasik ve Orta Çağ'da hafıza ve öğrenme teorileri, kelimelerin ve satırların görsel formatının zihindeki bilginin düzenini nasıl etkilediğine dikkat çekilmiştir. Aydınlanma döneminde, yükselen orta sınıfın yararına olacak şekilde baskı ve el yazması teknolojileri aracılığıyla duyuların eğitilmesine yeni bir vurgu yapılmıştır (Eddy, 2013). Tablo ve şekiller gibi görsel materyalleri okumayı öğrenmenin yanı sıra, birçok öğrenci, notlarını daha erişilebilir ve daha kolay erişilebilir hale getiren grafik desenlerde yazmayı ve çizmeyi öğrenmiştir (Eddy, 2018). On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde, görsel okuryazarlık, Avrupa ve Kuzey Amerika'da ortaya çıkan ulusal eğitim sistemlerinin temel bir bileşeni olmuştur;

eğitim reformcuları, sınıfta kullanılacak diyagramlar ve modeller gibi görsel araçları tartışmışlardır (Yeh & Wan, 2022).

Görsel okuryazarlık kavramı 1930'lerden itibaren duyulmaya başlansa da kavramın ortaya çıkışı genellikle Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği'nin kurucu ortağı John Debes'e atfedilir. Debes (1969: 26), görsel okuryazarlığı bir insanın görerek ve aynı zamanda diğer duyuşsal deneyimlere sahip olarak ve bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yeterliliğini ifade etmesi olarak tanımlarken, Ausburn ve Ausburn (1978), bireyin başkalarıyla kasıtlı olarak iletişim kurmak için görselleri anlamasını ve kullanmasını sağlayan bir beceri grubu; Petterson (1993) ise görsel okuryazarlığı, “bilgi, davranış ve dikkat çekici becerilerin öğrenilip öğretilbildiği ve çeşitli görsel biçimlerde iletişim becerilerimizi artırmamızı sağlayan bir süreç”; Bleed'e (2005) göre görsel okuryazarlığın, birinci tanımı görsel mesajları anlama ve üretme yeteneğidir. İkinci tanımı, bir bireyin diğer duyuşsal deneyimleri görerek ve aynı zamanda sahip olarak ve bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup yeterliliklerdir. Üçüncü tanımı ise mesajları yorumlama ve aynı zamanda fikir ve kavramları iletmek için görüntüler oluşturma yeteneğidir. Stokes (2002), Wileman'ın “resimli veya grafik görüntülerde sunulan bilgileri okuma, yorumlama ve anlama yeteneği”; Heinich ve arkadaşlarının, görsel mesajları doğru bir şekilde yorumlamak ve bu mesajları oluşturmak için öğrenilmiş yetenek; Sinatra'nın “anlam elde etmek için gelen görsel mesajlarla geçmiş görsel deneyimin aktif olarak yeniden yapılandırılması” tanımlarından yola çıkarak görsel okuryazarlığı, bir dil olarak kabul ediliyorsa, o zaman görsel mesajlara karşı tetikte olmayı ve mesajların dili olarak görüntüleri eleştirel olarak okuma veya izlemeyi içeren bu dili kullanarak nasıl iletişim kurulacağını bilmeye ihtiyaç olduğunu ve görsel okuryazarlığın tıpkı dil okuryazarlığı gibi, küresel olarak anlaşılan evrensel semboller veya görsel imgeler olmasına rağmen kültüre özgü olduğunu dile getirir. Curtiss (1987), için görsel okuryazarlık, herhangi bir ortamda görsel bir ifadenin iletişimini anlama ve kendini en az bir görsel disiplinle ifade etme yeteneğidir. Şunları yapabilmeyi gerektirir: işi üreten kültür bağlamında konuyu ve anlamı anlamak, sözdizimini analiz etmek- eserin kompozisyon ve üslup ilkeleri, eserin disiplinler ve estetik değerlerini değerlendirmek ve sezgisel olarak Gestalt'ı kavramaktır (akt: Avgerinou & Ericson, 1997). Tüzel (2010) ise birçok tanımdan hareketle görsel okuryazarlığı, iletişim sürecinde görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisi şeklinde tanımlamıştır. Onursoy'a (2017) göre, görsel mesajları daha doğru anlayabilmek ve yorumlayabilmek için bilişsel, duyuşsal, estetik ve etik nitelikleri bir bütün

olarak kullanabilme ve görsel mesaj oluşturma becerisini geliştirme sürecidir. ACRL (2011), görsel okuryazarlığı, bireyin görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde bulmasını, yorumlamasını, değerlendirmesini, kullanmasını ve oluşturmalarını sağlayan bir dizi yetenek olarak tanımlamıştır.

Supsakova (2016), görsel okuryazarlık tanımlarında istikrarsızlığın olduğunu ve bunun temel nedeninin kuramcılarının –filozoflar, dilbilimciler, psikologlar, fizyologlar ve nörofizyologlar, sosyologlar vb.– bu kavramı çeşitli açılardan ve disiplinlerden yola çıkarak tanımladıklarını söylemektedir. Görsel okuryazarlık terimi, kültürel antropoloji ve kültürel teori ve göstergebilim gibi dil dışı iletişim sistemleriyle ilgilenen diğer alanların artan etkisiyle de ortaya çıkmaktadır. Görsel okuryazarlığın temeli görseller aracılığıyla iletişim kurmak, yorumlamak, analiz etmek, değerlendirmek ve etkili bir şekilde kullanmaktır ve görsellerin kullanımı okuyucunun ve dinleyicinin okunan ve duyulanı daha iyi anlamasını ve söyleneni iletmesini sağlayabilir (Gün ve Demirel, 2020).

Günümüze bakacak olursak eğitimde okumaya bakış açısı ve okuryazarlığın anlamının değiştiği görülmektedir. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler günümüzdeki okuma anlayışını etkilemektedir. Metinlerde görsel kullanımı artmış ve teknolojik araçların vasıtasıyla ekran okuma alışkanlığı kazanılmıştır. Ders ortamında görsellerin bulunmadığı kitaplar bayağı ve sıkıcı hissettirmiş ve bu durumda öğrenmeyi olumsuz etkilediği düşünülmüştür. Bu gelişmeler neticesinde görsellerden anlam çıkarma – görsel okuma- kavramını ortaya çıkarmıştır (Ateş, Sur ve Çelik, 2020). Parsa (2007) Tablo 2.2’de geleneksel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık kavramını karşılaştırmıştır:

Tablo 2.2. Okuryazarlık ile Görsel Okuryazarlık karşılaştırılması (Parsa,2007)

	Okuryazarlık	Görsel Okuryazarlık
İletişim	Yazma, kağıda aktarma	Sayısal İletişim
Ekonomik Çağ	Endüstriyel Kapitalizm	Bilgi çağı/ Tek kutuplu kapitalist düzen
Fiziksel Araçlar	Kitap, dergi, gazete	Bilgisayar, görsel/ işitsel kitle iletişim araçları, sayısal ortamlar
İçerik	Okuma	Okuma + multimedya kullanma + arama + bilgiye ulaşma
Düzenleme		
Üretici	Yazma	Sayısal Yazma + yaratma + multimedya kullanma + yayınlama
Beceriler		
Ayrım	Fikir işçisi x Beden işçisi Cahil x aydın ayrımı	Bireyler arasında sayısal uçurum

Messaris'e göre (1994) alfabetik okuryazarlıkta okuma becerisi gibi, görsel okuryazarlık izleme becerisi anlamayı gerektirir. Alıcı alfabetik okuryazarlık, okuyucunun, bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek ve mevcut şema üzerine inşa ederek kelimeleri, ifadeleri, cümleleri ve fikirleri anlamak için yazılı dilde kullanılan sembolleri çözdüğü anlama sürecini kullanır. Benzer şekilde, görsel bir görüntüyü anlamak, görüntüleyicinin görüntüdeki nesneleri ve birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırmak için görüntüyü oluşturan vuruşları (strokes), pikselleri, noktaları ve çizgileri çözmesini gerektirir (Akt: Robertson, 2007). Görsel okuryazarlığın mevcut tanımlarının çoğu, görsel mesajı anlamaya odaklanan dikkat ile, görüntüleri anlamaya ve "okumaya" çalışır. Dondis'e (1974) göre "görsel okuryazarlık, paylaşılan bir bilgi ve deneyim bütünü sağlamanın ötesinde, bu bilgi ve deneyim hakkında eğitilmiş bir anlayış vaadinde bulunur", Dondis görsel okuryazarlığın üretken yönünü, görsel medya aracılığıyla "yazma", fikir üretme yeteneğini ön plana almıştır (Akt: Hokanson, 2019).

2.2.1. Görselin Tarihi

İnsanlar iletişim kurmak için her zaman görsel mesajlar kullanmışlardır. Modern yaşama geçmemiş kültürlerde, dünyanın her yerindeki kabilelerde vücutlara çizilen dövmeler görülmektedir. Örneğin Alp Dağlarında bulunan 5200 yıl önce yaşamış en eski doğal insan mumyası "İceman Ötzi"nin sırtında paralel ve dikey çizgiler, bir dizinin arkasında küçük bir haç ve her iki ayak bileği çevresinde nokta ve çizgilerden oluşan 57 karbon dövmesi vardır. Güney Afrika'da Güney Cape kıyı şeridindeki Blombos Mağarası'nda 100.000 ila 70.000 yıl öncesine ait geometrik tasarımlarla oyulmuş toprak parçaları en eski insan "sanat eseri" olarak kabul edilmektedir. Avrupa'nın birçok yerinde mağara duvarlarına çizilmiş resimler mevcuttur (bkz. Görsel 1). Dünyanın bazı yerlerinde resimler kemik, yumurta kabuğu, fildişi, deri, taşınabilir kaya parçaları ve tahta üzerine de çizilmiş ve oyulmuş olarak vardır. Görsel iletişimin tanımı 2500 yıl öncesine kadar dayandırılabilir. Yunan ve Romalı hatipler konuşmalarını görsel imgelerle ilişkilendirerek öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı oldular. Aristoteles anatomi ve tıpta anatomik illüstrasyonlar kullandı. Pisagor, Sokrates ve Plato, geometri ve matematik gibi çeşitli konuları öğretmek için görsel imgeler kullandılar. Aristoteles, görsel dilbilgisinin belirli unsurlarının görsel çekicilik ve kompozisyon için gerekli olduğunu anlamıştır (Henshilwood, d'Er-rico ve Watts, 2009; Leahy, 1991; akt: Pettersson, 2020). Dünya tarihinde uzanabildiğimiz en uzun noktada nitekim tarihin her aşamasında görseller insanların kullandığı önemli bir araç olmuştur.

Dünya tarihinde hüküm sürmüş kültürün karakteristik özelliği üç tarihi dönemde açıklanabilir: sözlü, sözel ve görsel dönem (Suprakova, 2016). Sözlü çağda, iletişim konuşulan sözcük aracılığıyla gerçekleşir. Bu çağda bilgi aktarımı yüz yüze olduğu için sınırlı bir iletişim olduğu söylenebilir. İkinci dönem, yazının keşfiyle ve özellikle kitap basımıyla, yani tüm bilgilerle ilgilidir; insan deneyimi ve gözlemlenen olaylar, onları nesilden nesle aktarmak için daha da büyük kitlelere yayılabilir. Yazı ve basın, bilginin yayılmasını sağlamıştır ve kültürün kitlesel karakterine yardımcı olmuştur. Üçüncüsü, görsel çağda, kişilerarası iletişimde görsel önemli rol oynamaktadır. Mesajların, haberlerin, deneyimin ve daha çok duyguların, sanatsal ve estetik değerlerin propagandacısı durumundadır. Görüntü, duyular tarafından ele alınabilen, kodu çözülebilen bir şeydir, ancak aynı zamanda bilinçaltı üzerinde de etkisi vardır. Analitik ve parça parça bir metin olarak okunabilir, ancak alıcıyı sentetik olarak da kırılmamış bir fikir şeklinde etkileyebilir. Kurdayoğlu ve Tüzel (2010), insanoğlunun 20. yüzyılın yarısına kadar görselleri kullanarak tekrar görsel iletişime dönmeyi düşünmediğini, alfabe kullanımının yaygınlaşması ile yazıya dökmenin veya yazılar üzerinde düşünmenin nesneleri yansıtmak ve doğrudan nesneler üzerinde düşünmekten daha iyi bir seçenek olacağını düşündüklerini söylemektedir.

Berger'e (1977: 129) göre tarihte başka hiçbir toplum biçiminde böyle bir görüntü yoğunluğu, bu kadar görsel mesaj yoğunluğu olamamıştır. Bilim ve teknolojideki ilerleme neticesinde okuryazarlık alanları da genişlemiştir. İlk olarak duvar, ağaç ve kâğıt üzerine yazılan yazılar okunurken; teknolojinin insan hayatının her alanına nüfuz etmesi ile bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçların ekranlarındaki yazılar okunmaya başlamıştır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Parsa'ya (2004: 125) göre alışlagelen iletişimde en az iki kişinin varlığı gerekirken görsel iletişim süreci bireyin zihinsel sürecinde tek başına yaşanmaktadır. Görsel iletişim de öncelikle göz ve ardından bu duyu organı aracılığıyla algılanan verilere bir anlam yükleyen beynin varlığı gerekmektedir. Daha az uğraş gerektiren görsel iletişimde var olan mesaj sayısının da geçmişe nazaran oldukça fazlaştığı söylenebilir.

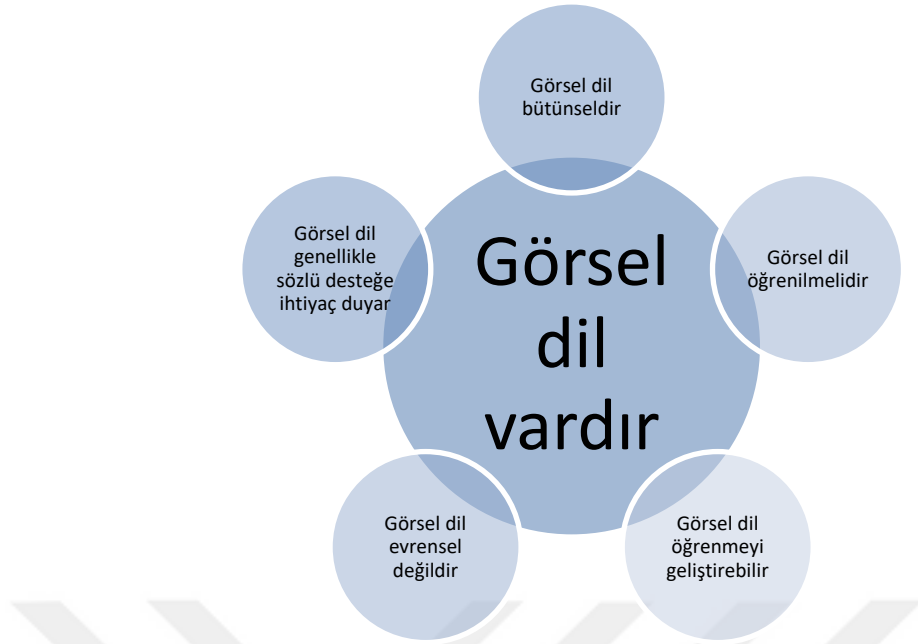
Kaptan ve Aslan (2012), görsel okuryazarlığın pedagojik olarak ele alınmasının 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra gerçekleştiğini aktarmıştır, nitekim televizyonun davranış ve bilgi üzerine etkilerinin araştırılması ve tespitleri bağlamında eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Bleed (2005), 21. yüzyılın okuryazarlığının dijital görüntüler (hem statik hem de hareketli) ve seslerin yanı sıra metin ve kelimelerden oluşacağını dile getirmiştir. İnsanların yeni teknolojiler tarafından günlük yaşamda ve öğrenmede görsel olmaya şartlandırıldığını ve

her gün görüntü bombardımanına tutulduğunu ve gelirinin çoğunu televizyon, film, fotoğrafçılık, video oyunları ve sanata harcamakta olduğunu aktarmıştır. Bleed, yeni teknolojilerle oluşturulan görsellerin, okuryazar olmanın anlamını değiştirdiğini ve 21. yüzyılda görsel, dijital ve işitsel medyayı yorumlama ve oluşturma becerisi, metin okuma ve yazma kadar temel bir okuryazarlık biçimi olduğunu; çoğu akademik programın, kelime okuma ve yazmaya odaklandığını, okuryazarlık kavramını bugünün gerçekliğine uyacak şekilde genişletmesi gerekliliğini hatırlatmıştır.

2.2.2. Görsel Dil

Eliam (2012: 127) için farklı diller temsil sistemleridir ve anlamın iletişimini sağlarlar. Konuşulan diller sesleri kullanır, yazılı diller sözcükleri kullanır, müzik dilleri bir ölçekte notları kullanır, beden dili fiziksel jestleri ve yüz ifadelerini kullanır, televizyon dili dijital işaretleri kullanır. Her dilde, belirli semboller başka bir şeyi temsil eder; anlamlar oluşturur; fikirleri, düşünceleri, duyguları ve daha fazlasını iletir ve başkalarının anlamlarını bizim yaptığımıza benzer şekilde yorumlamasını ve kodunu çözmesini sağlamaktadır.

Görsel iletişim ayrıca doğuştan gelen bir görüntü gramerine dayanmaktadır. Yazılı harfler ve kelimeler görsel imgelerden kaynaklandığı için bu gramer bazı açılardan sözlü dilin sözdizimine benzemektedir. En eski yazılı semboller seslerin kopyaları değil nesneler ve piktografların resimleridir. Daha sonra, fikir ideogramlarının resimlerine dönüşmüşlerdir. Fonetik semboller, heceli seslerin görüntüleri, piktografların nesneleri, fikirleri veya olayları belirtmek için kullanılan kelimelerin sesleriyle bağlantısından ortaya çıkmıştır. Ses sembollerini -harfleri- okumayı öğrenirken, sembollerin neye benzediğini unutmak ve sadece temsil ettikleri sesleri -hatırlamak gerekliydi (Hortin, 1994).



Şekil 2.4. Avgerinou ve Pettersson’a (2011) göre görsel dil ve kurucu parçaları

Avgerinou ve Pettersson (2011) görsel dil ve kurucu parçalarını ele almıştır:

Görsel dil bütünseldir: Diller, kavramları kesinlik ve esneklikle ifade etme yetenekleri bakımından farklılık gösterir. Örneğin fizik, kimya ve matematik, belirsiz olmayan sembol ve denklem dillerini kullanır. Sözlü ve teknik açıklamalarda uzmanların dili mümkün olduğunca açık olmalıdır. Yalnızca uygun uzmanlık bilgisine sahip kişiler bunun gibi dilleri anlayabilir. Normal düz yazı genellikle birden fazla yoruma açıktır, yani belirsiz olduğu söylenebilir. Resimler de bu şekilde genellikle belirsiz olduğu bilinmektedir. Görsel diller gerçeklikle denklik kurmaya çalışmaktadır. Görseller ikoniktir ve genellikle temsil ettikleri şeye benzerler.

Görsel dil öğrenilmelidir: Görsel dil bilişsel bir yetenektir ama aynı zamanda duyuşsal alandan da yararlanır. Başka bir deyişle görsel dil, eleştirel görüntüleme ve düşünme, görüntüleme, görselleştirme, çıkarım yapma ve anlam oluşturma gibi bilişsel işlevleri içerir; aynı zamanda iletişim kurmanın yanı sıra duygu ve tutumları harekete geçirir. Görsel dilde anlam temel düzeyde görünür, ancak görsel dil doğru anlama için öğrenilmesi gereken karmaşık bir koddur. Birey görsel okumayı öğrenmelidir. Bir görüntüdeki içeriği tanımak sadece 2-3 saniye sürebilir ancak aynı görüntünün sözlü açıklamasını okumak 20-30 saniye sürer. Sözlü ve görsel dillerde, içeriğin algılanması için deneyim ve bağlam çok önemlidir.

Görsel dil öğrenmeyi geliştirebilir: İçerik duygusal, bütüncül, anlık, uzamsal ve görsel olduğunda görsel mesajlar sözlü mesajlara tercih edilir. Eğitici çizimler şu durumlarda iyi bir okunabilirliğe sahiptir:

- 1) bireyin aşına olduğu bir konu ise;
- 2) konunun gerçekçi bir şekilde tasvir edilmiş ise;
- 3) ana mesajdan dikkati dağıtabilecek aşırı görüntü detayından yoksun ise;
- 4) görsele ait gelenekler bireye tanıdık geliyor ise.

Görseller metinden fazla bilgi sağladığında, görsellerde de gösterilen metindeki bilgilerin öğrenilmesi kolaylaşacaktır.

Görsel dil evrensel değildir: Sembol anlamlarının sezgisel yorumlanmasına dayanan uluslararası bir sembol sistemi, dünya ortak bir kültürü paylaşana kadar mümkün olmayabilir. Geleneksel okuryazarlık gibi, görsel dil kültürel olarak spesifiktir, ancak küresel olarak anlaşılan evrensel semboller veya görsel görüntüler vardır. Resimler ve görseller bireyler tarafından paylaşılan kültürel ürünlerdir. Bu nedenle, bireysel insanların referans çerçeveleri içinde anlaşılmaktadır. Dil ve kültürel farklılıklar görsellerin etkinliğini etkileyebilir. Ancak, her bir alıcı grubuna uyacak şekilde sözlü ve görsel mesajlar benimsemeliyiz. Resimler yeterince tartışılmamış ve açıklanmazsa, muhtemelen düzgün bir şekilde anlaşılmayacaklardır.

Görsel dil genellikle sözlü desteğe ihtiyaç duyar: Çoğu resim, yazısıyla bir araya getirilene kadar birkaç yorum yapılabilir. Bilgilendirme amacıyla kullanılacak resimler her zaman açıklamalarla birlikte verilmelidir. Bu resimler tarafından aktarılan bilgilerin açık ve net olduğundan emin olmanın tek yolu olduğu söylenebilir. İçeriğin ve sunumun sözlü olarak aktarılabilmesi için basit resimlerin bile düz açıklamalara ihtiyacı vardır. Açıklamalar büyük bir özenle yazılmalıdır. Görüntü içeriğini yorumlamamızı büyük ölçüde etkilerler. Büyük ölçüde okuyucular bir görüntüde görmeleri söyleneni görürler. Bir görselden maksimum etkiyi elde etmek için, yazar veya sunucu, görselleri sunmadan önce tanıtmayı önemlidir. Görselin gösterildiği bağlama dayalı olarak, bir resmin nasıl yorumlanabileceğine dair bir "ön-anlayış" yaratılmalıdır. Herhangi bir iletişimin amacı, girişimin etkisini ortadan kaldırmak veya en aza indirmek ve böylece etkili iletişimi en üst düzeye çıkarmaktır.

Onursoy (2017), içinde bulunduğumuz evrenin göstergelerle dolu olduğunu ve göstergebilim ile uğraşan kişilerin göstergelere bakmakla yetinmediğini aynı zamanda göstergelerdeki gösterenin işaret ettiği gösterileni de görmeye çalıştığını söylemiştir. Günay (2012), görsel anlatımlardaki göstergelerin yorumlanması her zaman kolay olmadığını dile getirmiştir. Günay’a göre görüntüsel göstergelerin nesnelerini bulmak kolaydır; görüntüsel göstergeler, gösterge ile beynimizde oluşan imge arasında bir benzerlik vardır. Buna karşın yorumsal yani sanat içerikli göstergelerin gerçek dünyada ya da düşsel evrende denkliklerini bulmak zordur. Görsel göstergebilim yağlı boya tabloları, beden dili, film sahnesi, sarayın mimari yapısı gibi geniş araştırma malzemesine sahiptir. Görsel göstergebilim nesnelerin görsel tasarımına kadar yaşamın her alanında üretilen bilinçli ya da bilinçsiz gösterge dizgelerini inceler. Görselliğe dair her şeyi, anlam, anlama ve anlamlandırma düzeyinde konu edinir (Onursoy, 2017).

Görsel dil hakkında birçok tanım mevcuttur. Dünya üzerindeki ilk iletişimler görseller yoluyla sağlanmış, bilgiler görsellerin yardımıyla aktarılmıştır. Dolayısıyla birçok disiplinin doğuşunda görsellerin etkisi bulunmaktadır. Nitekim görsel dil hakkında birçok disiplin kendince fikir ortaya çıkartmış ve tanım yapmış ve farklı teoriler ortaya çıkmıştır. Avgerinou ve Pettersson (2011) bu duruma olumlu bir açıdan bakmıştır:

“Görsel dil teorisinin eksikliği tamamen bir dezavantaj olarak görülmemelidir. Dahası, tam da bu zengin bakış açılarının karışımı sayesinde görsel dil dinamik bir profilini korumuş; farklı görüşler arasındaki etkileşim, kavramın pratik ifadeleri kadar doğasıyla ilgili açık uçlu bir söylemin zorluğu, teorik geçerliliklerini ve farklı ortamlarda yaşayabilirliğini denemek için farklı bakış açıları edinme esnekliği, etkinleştirme ve uygulama kavramı neyin oluşturabileceğine dair anlayışımızı aydınlatmak amacıyla farklı araştırma paradigmalarının bir araya gelmesi, teorik temelin yanı sıra görsel dilin varlık nedeninin araştırılması sürecini çok canlı ve entelektüel açıdan teşvik edici kılmıştır.”

Tablo 2.3. Dil Sanatları Öğretim Alanları (Robertson, 2007).

	İşitsel/Sözel (Aural/Oral)	Alfabetik (Alphabetic)	Görsel (Visual)
Alıcı (Receptive)	Dinleme (Listening)	Okuma (Reading)	Görüntüleme (Viewing)
İfade edici (Expressive)	Konuşma (Speaking)	Yazma (Writing)	Görsel bilgileri sunma (Presenting Visual Information)

Dil 4 temel beceriye sahiptir. Alıcı (anlama) ve ifade edici (anlatma) olarak ikiye ayrılmaktadır. Alıcı dil becerileri dinleme ve okuma; ifade edici dil becerileri ise konuşma ve yazmadır. Dil becerilerinin bir diğer sınıflaması ise işitsel/sözel ve alfabetik olarak yapılmaktadır. Birçok alanda kullanılan görselleri de bu sınıflamaya dahil etme ihtiyacı vardır. Robertson (2007), görselleri bu tabloya dahil etmiştir. Görsellerin alıcı becerilerine, görüntüleme; ifade edici becerilerine ise görsel bilgileri sunma olarak belirlemiştir (Tablo 2.3). Görsellerin alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olması okuryazarlık statüsünde olmasına olanak sağlamaktadır.

Dillerin bir gramatiği mevcuttur. Görselleri bir dil olarak kabul edersek belirli bir gramatiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Serafini (2011) görsel imgeleri ve çok modlu metinleri anlamak için gerekli olan üç görsel dilbilgisi yapısını veya bileşenini sunmuştur: kompozisyon, perspektif ve görsel semboller:

Kompozisyon: Nesnelerin görsel bir görüntüde nasıl düzenlendiği ve konumlandırıldığı kompozisyon olarak adlandırılır. Çeşitli nesnelerin düzenlenmesi ve yerleştirilmesi, bunların göreceli önemlerini ve bir görüntüdeki diğer öğelerle nasıl etkileşime girdiklerini belirler. Sanatçıların ve grafik tasarımcıların bir görüntünün belirli yönlerine dikkat çekmek için kullandıkları üç kompozisyon tekniği (1) nesnenin göreceli boyutu, (2) renk ve kontrast ve (3) ön plan ve odaktır. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini görsel bir görüntüdeki kompozisyon öğelerine çekmek için rehberdeki soruları kullanmayı düşünmelidir. Bu sorular, görsel imgelerin kompozisyonunu tartışmak için ortak bir kelime dağarcığı geliştirmeye yardımcı olacak ve öğrencilerin dikkatini neyin yorumlanabileceğine odaklayacaktır (Serafini, 2011).

Perspektif: İzleyicinin bir görüntüdeki nesnelere ve katılımcılara göre ne kadar yakın veya uzak konumlandığı, izleyicinin bu görsel öğelerle ilişkisini etkiler. Bir görüntüdeki karakterler veya aktörler izleyiciye yakın konumlandırıldığında, okuyucular onlarla güçlü bir ilişki hissetme eğilimindedir. Buna karşılık, nesneler ve katılımcılar ne kadar uzakta konumlandırılırsa, okuyucular o kadar az bağlantı kurabilir. Ek olarak, bir sanatçı belirli bir karakteri veya nesneyi doğrudan (yüz yüze) veya okuyucunun görüşünün üstünde veya altında tasvir edebilir. Okuyucular bir karaktere bakacak şekilde veya bir karakter yukarı bakacak şekilde konumlandırıldığında, okuyucular karakteri güçlü olarak görme eğilimindedir. Buna karşılık, okuyucular bir karaktere yukarıdan bakacak şekilde veya bir karakter aşağı bakacak

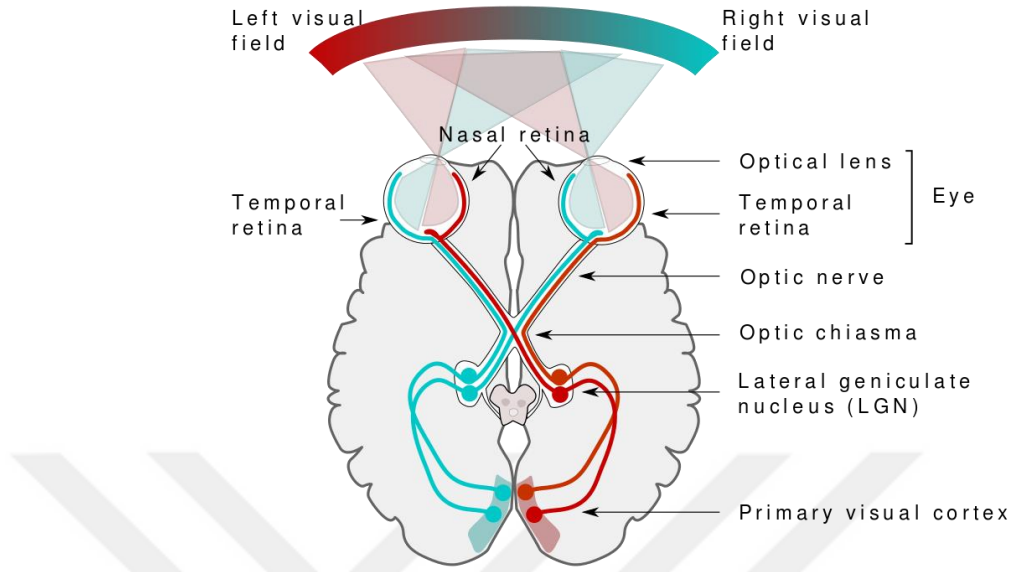
şekilde konumlandırıldığında, okuyucular karakteri yukarı bakan bir karakterden daha az güçlü olarak görme eğilimindedir. Perspektifin nasıl kullanıldığına dikkat etmek, okuyuculara bir hikaye veya görüntüdeki karakterler ve nesneler arasındaki ilişkiye ve okuyuculardan bu karakterleri ve nesneleri nasıl düşünmelerinin istendiğine dair ipuçları verir. Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini perspektife çekmek için kullanabilecekleri etkili bir öğretim stratejisi, karakterlerin veya nesnelerin çeşitli şekillerde konumlandırıldığı çağdaş resimli kitaplarda birkaç görüntü bulmaktır. Takip eden tartışma, çeşitli bakış açılarının farklı karakterlerle belirli bir ilişkiyi nasıl vurguladığına ve ayrıca okuyucuların karakterin konumuna bağlı olarak bu karakterlerle farklı şekillerde etkileşime girmeye ve onları anlamaya nasıl davet edildiğine odaklanmalıdır. Öğrencileri, sanatçıların resimli kitaplarda konumlandırmayı nasıl kullandıkları konusunda bilinçlendirmek, görsel imgeleri yorumlamak için önemli bir kavramdır (Serafini, 2011).

Görsel Semboller: Sosyokültürel bağlamlarda kullanımları yoluyla gelenekselleştirilen fikirleri temsil eder; örneğin, gül sevgiyi veya ilgiyi, haç Hristiyan değerlerini ve kırmızı renk öfkeyi ifade eder. Görsel semboller, sosyal ortamlarda inşa edilir ve sanatçılar tarafından gerçek seviyenin ötesinde anlamları iletmek için kullanılır. Motif, genellikle bir temaya veya belirli bir anlama atıfta bulunan yinelenen bir desen veya görseldir. Bu semboller ve motifleri belirlemek ve yorumlamak, okuyucuların düz anlamsal veya düz anlamsal yorumların ötesine geçerek, yan anlamsal anlam düzeyleriyle bağlantıları göz önünde bulundurmalarını gerektirir (Serafini, 2011).

2.2.3. Görüntü Süreci ve Algılama

Görsel okuryazarlık kavramının bilinen temel özelliği, her şeyin “görme” olgusuna dayandırılmasıdır. Görme süreci, gözde başlar. İnsan gözü, kafatasındaki yağlı doku ile çevrili kemikli bir yuvada bulunur. Göze bağlı 6 farklı kas gözün hareketini sağlar. Gözün çalışması için esas olarak ışığa ihtiyacı vardır. Bizim için ışık, görebildiğimiz dalga boylarından oluşur. Nesnelerden yansıyan ışık, geçirgen kornea tabakasından geçer ve irisin bıraktığı boşluktan göze girer. Kornea, göze giren ışınların en çok kırıldığı kısımdır. Mercekteki ters ışık retinaya düşer. Bu görüntünün ters olduğu ilk defa Descartes tarafından bulunmuştur. Descartes önce bu görüntünün tersine döndüğünü keşfetmiştir. Descartes bir boğanın göz merceğini

pencereye karşı tutar. Gördüğü görüntü, penceredeki manzara görüntüsünün tam tersidir. (Parsa, 2007; Uzun, 2021; Sanalan, Sülün & Çoban, 2007)



Görsel 2.6. İnsanın görme yolunun basitleştirilmiş bir şeması (Miquel Perello Nieto, 2015)

Görme süreci ile ilgili kavramlar şu şekildedir (Sirel, 2012; Güven, 1996):

Görme: Işığın göze girmesi sonucu oluşan duymusal izlerle dış ortamdaki detayların algılanması olayıdır.

Işık: Görünür ışınım. Doğrudan bir görsel duyulanma oluşturabilen optik ışınım.

Görme Alanı: Gözü ve başı hareket ettirmeden görülebilen noktaların toplamı. Görme alanı, tek gözle yahut çift gözle olabilir. Görme alanı tek gözlü ise biçimi dairesel, çift gözlü ise elips biçimindedir.

Görme Keskinliği: Niteliksel olarak çok küçük bir açısal mesafe ile çok ince detayları algılama yeteneği; nicel olarak, gözlemcinin yalnızca ayrı ayrı ayırt edebileceği birçok uzamsal ayırım ölçüsünden biri, örneğin yakındaki iki noktayı, iki çizgiyi veya başka bir belirli uyarıyı ayıran açının derece cinsinden tersine çevrilmesi gibi.

Görme Organı: Işık uyarıyı, öznel eşdeğeri görsel algı olan bir dizi sinirsel uyarana dönüştüren tüm parçalara verilen isimdir. Bu kısımlar optik sinirler ve beyindir.

Göz: Görme organının, içinde dış dünyanın görüntüsünün olduğu ve bu görüntünün sinirsel uyarımlara dönüştüğü, başlangıç parçası.

Görsel okuryazarlık için ilk önce sağlıklı bir görme olayının gerçekleşmesi ve görüntünün retina üzerine düşmesi gerekir. İmgenin zihinde dolaşması ve orada tanınması psikolojik etkinliktir. İmgenin zihindeki hareketi ve orada tanınması psikolojik bir aktivitedir. Beynin zihinde beliren imge daha önce öğrendiği ve hafızasında sakladığı bilgilere ve kültürel kodlara göre anlamlandırmaya çalışması, görsel okumanın son aşamasını gösterir. Görsel algılama ise görsel okuryazarlığın ilk aşamasıdır (Parsa, 2007).

Güven (1996), kişide meydana gelen algılanma anlamlandırma sürecini şu şekilde ifade etmiştir: “Bireyde bir görsel alanın içinde eşit aralıklarla dağılmış noktaları, aralıklar ve sıralar halinde örgütleyerek görme isteği duyulur. Aralarında fiziksel olarak eşit olarak dağıtılmış bir dağılımdan başka bir bağlantı yoktur; değişkenlik gösteren bir sıralama ya da kareler olarak algılanır. Beyin nesnelerden alınan bilgiler üzerinde çalışmasını sürdürmekte ve onları anlamlandırmaya çalışmaktadır”.

Sanders’e (1999: 31) göre okuma ve yazma, gözü öne plana çıkarır ve görseli vurgular, Göz sürekli anlam ve deneyim aramaktadır ve görme alanındaki her şeyi kavramaktadır. Göz, gerçeği çözümlmek için görülenleri ayrı parçalara bölmeli ve bu alana giren her şeye hâkim olmalıdır. Göz uzamsal bağlantıları çözümler ve bu bilgileri işlenmek üzere beyne gönderir. Algılama, anlamayı; anlama da algılamayı şekillendirir. Parsa’ya (2007; 2012) göre görsel algılama, görsellere ilgili bilginin beyindeki faaliyetidir ve üç aşamada gerçekleşmektedir: biyolojik etkinlik, zihinsel okuma ve kültürel okuma. Klasik okuryazarlıktaki okuma ve yazma olgusunun karşılığında görsel okuryazarlıkta yaratma ve yorumlama en belirgin ayırım olarak yer almaktadır. Görsel okuryazarlığına ilişkin kodlar aynı zamanda bir tür dil oluşturmaktadır. Ekranda görülen göstergelere ve simgelere bir anlam yükleyerek nasıl yorumlanacağı da aslında zaman içinde öğrenilmektedir. Beyin görülen tüm nesnelerin renk, biçim, derinlik ve hareket gibi temel dört büyük özelliğine çabuk ve kolayca tepki vermektedir. Görsel dilde kullanılan kodlar farklı kültürlerde ve alt kültürlerde de farklılık gösterebilir.

2.2.4. Görsel Okuma

Okuma; genellikle bir kelime, cümle veya metni okumak olarak algılanmaktadır. Fakat 20. yüzyıldaki gelişmeler ile okuma kavramında değişiklikler olmuş ve kapsamı genişlemiştir. Teknolojik gelişmeler ile hayatımız görsel bir dünyaya dönüştüğü söylenebilir. Çevremizdeki görselleri anlayıp yorumlayabilmek harflerden meydana gelen klasik metinleri okumaktan farklı bir çaba gerektirmektedir. Görselin kendine ait bir dili bir grameri mevcuttur. Görsel dilin retorikindeki fark sözcüklerin abartılı dünyasında var olmayan oldukça bilişsel bir yorumlamadır (Brash, 1983, akt: Uzun, 2021). Görsellerin de kendine has okunma mevcudiyeti bulunmaktadır. Çam'a (2016) göre görsel okuma; "yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır". Güneş (2013) ise "bir görseli okumak demek her şeyden önce onu fark etmek ve algılamak demektir. Bir başka ifadeyle dışarıdan gelen görsel bir uyarıcıyı iç görüntüye yani zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmek demektir". Görsel okuma, bireyin görsel içeriklerle iletilen mesajları algılamada yararlanacağı bir anlama becerisi (Öztürk ve Kavas, 2019); bireylerin çevresinde gördükleri her şeyi çözümlemelerini sağlayan becerilerin bütünüdür (Stokes, 2002).

Başaran (2014), görsellerin okunmasıyla ilgili göz önünde bulundurulması gereken 4 boyutu açıklamıştır:

1. Psikolojik (öğrenme psikolojisi) boyut: Gündüsel faktörler, anlama, transfer etme, hatırlama
2. Görsellerin doğası: Örneklendirme, gösterme, açıklama vb
3. Metnin (konunun veya mesajın) doğası: metnin zorluğu, içeriği
4. Öğrenci özellikleri: öğrencinin ilgisi, ihtiyacı, ön öğrenmeleri, öğrenci aktivitesi, öğrencinin yaşı, okuma becerisi, görsel okuryazarlık durumu vb.

Görsel okumanın geçmişinde geleneksel (semyolojik) adı verilen yaklaşım uygulanmıştır. Geleneksel yaklaşımda dil ve dil kodlarına önem verilmiş, görsel unsurları tanıma ve anlama üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu fikir 1950'lerde değişim sürecine girmiş ve "bilişsel" yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bilişsel yaklaşımda iletişim amaçlı görsel okuma yöntem ve uygulamalarına yer verilmiştir. Günümüzde "psikofizyolojik veya yapılandırıcı"

yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, imgelerin birey üzerindeki duygusal, algısal ve zihinsel etkilerini önemsemektedir. Görsellerin duygusal ve ifade edici yönleri öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır (Güneş, 2013). Söylemez (2015), eski yaklaşımlar görseli tanıma ve yorumlamaya odaklanırken, mevcut yaklaşımlarda görselin algısal, zihinsel ve duygusal etkilerine öncelik verildiğini ve görsel okumanın diğer becerilerin kazanılmasında da öne çıktığını belirtmektedir.

Tablo 2.4. Görsel Okuma Yaklaşımları (Güneş, 2013)

Geleneksel-Semiyolojik Yaklaşım	Tanıma ve anlam	
	Anlama	
Bilişsel Yaklaşım	Görsel uyarıcı verme Kısa süreli bellekte seçici algılama Anlamli kodlama ve uzun süreli belleğe yerleştirme Bellekte araştırma ve yorumlama	
Psikofizyolojik-Yapılandırıcı Yaklaşım	Gelişimsel yapılandırıcılık	
	Etkileşimsel yapılandırıcılık	Algısal boyut Zihinsel boyut Duygusal boyut

Gözümüz aldığı görüntüleri beynimize ulaştırmaktadır. Görüntüler burada birçok işleminden geçmektedir. Bur işlemlerin nasıl gerçekleştiği ile ilgili zaman içinde birçok yaklaşım ortaya konmuştur. Güneş (2013) bu yaklaşımları üç başlık altında vermektedir:

Geleneksel-Semiyolojik Yaklaşım: Geleneksel-semiyolojik yaklaşıma göre görsel okumanın ilk aşaması tanıma ve anlam aşamasıdır. Bu aşamada görseli tanımlamayı ve sunulan görseli genel olarak anlamayı amaçlar. Öğrencilere tanımlama üzerine sorular sorulur. İkinci aşama anlama, yorumlayıcı okuma ve anlam arayışıdır. Görsel okuma etkinliklerinin önemini keşfetmeye ve yorumlamaya vurgu yapılır.

Bilişsel Yaklaşım: Bilişsel yaklaşım 4 aşamada gerçekleşmektedir:

1. Görsel uyarıcı verme → Öğrencilere adı söylenmeden bir görsel verilir, görseli algılama ve tanıma dikkat çekilmektedir.
2. Kısa süreli bellekte seçici algılama → Görselin kısa bellekte seçici olarak algılanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

3. Anlamli kodlama ve uzun süreli belleğe yerleştirme → Görseli açıklamaya, detaylarını göstermeye ve anlamlandırmaya yönelik etkinlikler yapılır.
4. Bellekte araştırma ve yorumlama → Bu aşama belirli bir zaman sonra uygulanmaktadır, öğrencilerin hatırlama durumlarına bakılır.

Psikofizyolojik-Yapılandırıcı Yaklaşım: Beyin ve zihin arasındaki ilişkiyi inceleyen psikofizyoloji dalında odak, vücutta ve beyinde meydana gelen bilişsel olaylara dayanır. Bu yaklaşım gelişimsel ve etkileşimsel yapılandırıcılık adı altında ikiye ayrılmaktadır.

- **Gelişimsel yapılandırıcılık:** •Gelişimsel yapılandırıcılığa göre dil becerileri gibi görsel okuma becerileri de kademeli gelişmektedir. Piaget'e göre çocuklarda görsel mesajların anlaşılması doğumdan itibaren başlar ve zamanla gelişir. Çocuk başlangıçta sadece görsel kodları keşfeder ve yavaş yavaş işlevlerini ve uygulama olanaklarını öğrenir.
- **Etkileşimsel yapılandırıcılık:** Etkileşimsel yapılandırıcılık fikrine göre öğrencilerin görsellerle olan etkileşimine bağlı olarak görsel okuma becerileri de gelişmektedir. Algısal, zihinsel ve duygusal olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.
 - *Algısal boyut:* Görseli algılamak kompleks bir süreçtir. Bu süreç, çevreden görsel uyarıların algılanmasını içerir. Algı kişiden kişiye değişir ve bu süreçte deneyim önemlidir.
 - *Zihinsel boyut:* Algıma, zihne rehberlik eder ve görsel tanıma ve anlama için bir uyarıcı durumuna gelir. Sonrasında zihinsel yetenekler devreye girmesiyle görüntünün detayları algılanır. Bu aşamada tanıma, düşünme, anlama, ilişkilendirme, zihinde yapılandırma ve değerlendirme gibi işlemler gerçekleştirilir. Görüntüleri anlamada ve incelemede dile bu süreçte önemli bir misyon yüklenir.
 - *Duygusal boyut:* Mesajı veren kişi, görseller aracılığıyla alıcıya duygularını ya da hayallerini somutlaştırarak bir mesaj gönderir. Mesajı alan kişi, o duygusal mesajı -göndericinin hayal ettiğı görüntüleri-kendi duygusal yapısına göre anlar ve yorumlar.

2.2.5. Görsel Öğeler

Bireyin zihninde yer alan kavramları, düşünceleri, olguları birçok amaç doğrultusunda gözle algılanabilen somut bir duruma getirmesi ile görsel öğeler oluşmaktadır. İnsanlığın var olmasından itibaren bireylerin hayatında yer alan görsel öğeler alfabe yolu ile kazanılan okuryazarlığın düşük olduğu zamanlarda bireylerin hayatında sıkça yer almıştır. Görsel öğeler gerek teknolojik gelişmesi gerek insanların yaşam tarzlarının değişmesi ile alanı genişlemiştir.

Tablo 2.5. Clark ve Lyons'un (2011) görsellerin öğrenme ortamlarında iletişim ve etkileşim amaçlı kullanımı (Ekerim, 2019)

Görsel Öğeler	İletişim	Dekoratif Temsili Belletici Örgütleyici İlişkisel Çözümleyici Dönüşümsel
	Etkileşim	Dikkat Çekme Ön öğrenmeleri açığa çıkarma ve oluşturma Bilişsel yükü azaltma Zihinsel model inşa etme Transfere destek olma Güdülenmeye destek olma

Öğretmenler sınıf içinde öğretimi daha etkili bir duruma getirmek için görsellerden faydalanmaktadır. Görselleri sınıf içinde veya öğrenme ortamlarında kullanımında iletişim ve etkileşim amaçlı olarak 2 sınıfa ayrılmıştır (Clark ve Lyons 2011; Akt: Ekerim, 2019; Başaran, 2014). İletişim amaçlı kullanımda; *dekoratif* kullanımda basit görseller tercih edilir burada amaç sadece metinlerin çekiciliğini arttırdığını düşünmektir. *Temsili* kullanımlarda bilginin daha hızlı ve kolay verilmesi için somut ve gerçekçi biçimde sunulması amacıyla kullanılır. *Belletici* kullanımda ise ipuçlarını çağırmaya yardımcı olan, daha çok ezberlenmesi gereken bilgileri vermede kullanılır. *Örgütleyici* kullanımda görseller metindeki içeriğin yapısını veya kurgusunu gösterirler. Kahramanın izlediği yolu bir harita şeklinde veya bir kalp masajındaki adımları gösteren bu görsel türev örnek olarak verilebilir. Bu tür görseller alıcının zihninde metnin içeriğine ilişkin bir iskelet oluşturmaya yardım eder diğer bir deyişle bu tür görseller içeriği nasıl yapılandırıldığını gösterir. *İlişkisel* kullanımda değişkenler arasındaki niceliksel ilişkiyi göstermek üzere kullanılır. *Dönüşümsel* kullanımda görseller hep anlamının

hem de özellikle hatırlamanın zor olduğu metinlerde son derece etkilidir, bu tür metinlere ilklerin olayların isimlerin tarihlerin önemli olduğu tarihi veya benzer özellikler gösteren bilimsel felsefi veya teknolojik gelişimlerin anlatıldığı metinden örnek verilebilir. Bu fonksiyona göre oluşturulan görsellerin hazırlanmasında metinde geçen bilgilerin uzun süreli hafızaya kodlamayı kolaylaştıracak şekilde dönüştürülmesi söz konusudur. Bu değiştirmeler metni hatırlamayı kolaylaştırılmalıdır. *Çözümleyici* kullanımda anlaşılması güç ve karmaşık içeriği kuram, ilke, sebep sonuç yönünden çözümlmek amaçlı kullanılır. Görsellerin bireydeki öğrenme sürecinin daha kolay duruma getirmesi amacını taşıyan etkileşim amaçlı sınıflandırmasında ise, *Dikkat Çekme*, dikkatin dağılmasının önüne geçmek ve öğrenenin dikkatini önemli noktaya çekmek için kullanılır. *Ön öğrenmeleri açığa çıkarma ve oluşturma* amaçlı kullanımda içeriğin, öğrenenin zihinsel şemasına yerleştirilmesine destek olmak için kullanılır. *Bilişsel yükü azaltma* amaçlı kullanımda ilişkisiz bilgiyi konunun dışında bırakarak öğrenen kişinin zihnini rahatlatmak amaçlanır. *Zihinsel model inşa etme* amacıyla ise uzun süreli bellekte yeni anılar oluşturarak anlamayı desteklemek hedeflenmektedir. *Transfere destek olmada* içselleştirilmiş anlama için önemli yerleri vurgulamak amaçlanırken; *güdülenmeye destek olmada* materyale karşı motivasyonu artırmak amaçlanmaktadır.

Yaşantımızda etkileşim içinde olduğumuz görsel öğelerin farklı işlevleri mevcuttur. Duchastel'e (1980) göre görsel öğeler yedi farklı işlevde kullanılabilir:

“a. Tanımlayıcı: Anlatılmakta olan nesnenin gerçekte nasıl görüldüğü ile ilgili bilgi verme amaçlı görsel öge.

b. Açıklayıcı: Basit açıklamanın daha ilerisinde, öğrenen üzerinde bir etki bırakma amacı güden görsel öge.

c. Yapılandırıcı: Bir bütünün parçalarını ve ilişkileri üzerine yoğunlaşan görsel öge.

d. İşlevsel: Öğrenenin bir sürecin ya da sistemin nasıl işlediğini anlamasını amaçlayan görsel öge.

e. Mantıksal-matematiksel: Matematiksel ilişkileri açıklamak için kullanılan şema, diyagram ve çizim gibi nesneler.

f. Yönerge: Belli bir işlemler dizisini görselleştirmeyi amaçlayan öğeler.” (Duchastel, 1980; Akt: Sanalan vd., 2007).

Görsel öğeler, öğrencide ilgili kavramın soyutluktan kurtarılmasını ve süreçlerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Delice, Aydın & Kardeş, 2009). Soyut kavramları somut duruma getirerek öğrenmeyi kolaylaştırma becerisi bulunmaktadır. Görsel öğeleri inceleyecek olursak:

1. Jest ve mimikler: İletişimin çok büyük kısmı sözlü olarak değil sözsüz iletişim unsurları kullanarak sağlanmaktadır. Görünüş, ses tonu, şiddeti, jest ve mimikler sözsüz iletişime dahildir. Jest daha çok vücudun duruşu (postur), oturuş biçimi, kolların ve ellerin konumlandırılışı, el hareketleri ile ilgilidir. Mimik ise bir duygu veya düşüncenin kaş, göz, ağız ve yüz hareketleriyle anlatılmasıdır (Başaran, 2014).

2. Alan: Görsel öğelerle kapalı alana kapalı alan, görsellerin olmadığı alana ise açık alan (boşluk) denmektedir (Başaran, 2014).

3. Doku: Görsellere derinlik eklemek, üçüncü boyutu kazandırmak için başvurulur. Görselin detayları hakkında bilgi sağlar.

4. Nokta: “Görsellerin en basit ve temel öğelerinden biridir. Noktalar görsellerde öğrenenin dikkatini bir yere çekmek ya da belirli bir fikri vurgulamak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca karmaşık yapıdaki görselleri birbirinden ayırmaya da yardımcı olur” (Ünal, 2001; Akt: Çam, 2006)

5. Çizgi: “İki noktanın birleşmesi için çizgi çizilmesi gerekir. Çizgi biçimi ve konumu yönünden incelenir. Biçim yönünden, doğru, dalgalı, kırıktır. Konumu yönünden olan çizgide ise aynı çizgiler seyredene yatay olarak yansıtıldığında farklı bir izlenim oluşur. Çizgilerin çeşitlilikleri hareket, durgunluk gibi ifadelerle de yardımcı olur. Gözle görülen gerçeğin ve düşüncelerin sembolize edilmesi, sadelik ve netlik kazanması, çizginin sonsuzluğunda netlik kazanır. Çizgi kütleye sınır olarak onu boşluktan ayırır ve tanıtır. Çizgi bir boşluğun tanımında, bir alanın belirlenmesinde kon tür olarak aynı zamanda o alanın süslenmesinde de doku olarak uygulanır. Çizgi, desenin temelini oluşturan önemli bir unsurdur. Çeşitli etki ve şiddetteki çizgiler tasarlanan modeli anlamlı kılan unsurlardır” (Bostancı, 2006).

6. Şekil: İki veya üç boyutlu kendi içinde bir anlam barındıran biçimlere şekil denilmektedir. Geometrik şekillerin yanı sıra bir amaç doğrultusunda kavramlar, olgular, olaylar vb. konularda şekiller oluşturulabilir.

7. Renk: Renkler mesajın etkili bir şekilde verilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Renkler dikkati çekmede, duygulara hitap etmede, görseli daha açık ve anlaşılır yapmada, bir maddenin asıl-doğal halini göstermede, vurgulama yapmada farklılıkları göstermede renkler kolaylıkla ve etkili bir şekilde kullanılabilir (Başaran, 2014).

8. Diyagram ve şemalar

a. *Ön organize edicilerin sunulması:* Yeni bilginin çerçevesi çizilen, öğrencinin daha önce kazanmış olduğu bilgi ile ilişkilendirmesini sağlayan başlangıç hazırlık çalışmalarıdır.

b. *Öğrenilecek konunun ve metnin sunulması:* Genel kavramlardan özel bilgilere, metnin konusu belirlenir, eski ve yeni kavramlar arasında ilişki kurulur.

c. *Bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi:* Konuyu bütün olarak görmeyi sağlar, eksik ve yanlış öğrenmeler düzeltilir ve bilgi yeni durumlara uygulanır.

Örnek kavram haritaları: örümcek harita, balık kılçığı haritası, sınıflama haritası, olay zinciri (Karatay, 2014: 244).

9. Grafikler: Bir olayın, niceliğin çeşitli durumlarını göstermeye veya birkaç şey arasında karşılaştırma yapmaya yarayan çizgilerden oluşmuş şekil, çizge (TDK, 2022). Sütun, çizgi, çubuk, pasta vb. türleri bulunmaktadır. “Grafik türleri grafiğin neyi göstermesi istediğine göre çeşitlilik göstermektedir. Sütun grafikler, ayrık verileri karşılaştırmak ya da zaman içindeki eğilimlerini göstermek için; pasta grafikler, oranların vurgulanması için; çubuk grafikler, zaman içerisindeki eğilimleri göstermek ve birçok veri serisini çizmek için; Çizgi grafikler, zaman içerisindeki eğilimleri göstermek ve birçok veri serisini karşılaştırmak için faydalıdır” (IBM, 2021).

10. Tablo: TDK (2022), Birbiriyle olan ilgilerine göre düzenlenerek yazılmış şeylerin hepsi olarak tanımlamaktadır.

- a) *“Tanımlayıcı istatistik tablosu:* Ortalama, ortanca, standart sapma, vb.
- b) *Farkları inceleyen analitik istatistik:* İki grup karşılaştırması için t-testleri ve ki-kare (çapraz tablo) testleri.
- c) *İlişki ve kestirim inceleyen analitik istatistik:* Bağıntı analizi ve regresyon analizi” (Ergönül, 2015)

11. Resim: “Varlıkların, doğadaki görünüşlerinin kalem, fırça gibi araçlarla kâğıt, bez vb. üzerinde yapılan biçimleri” (TDK, 2022). “Görsel göstergebilim içinde dil/söz ayrımından söz edilmektedir. Resim sanatı için renk, çizgi, yüzey gibi temel bileşenlerin bir araya gelme olasılıkları dili oluştururken, ressamın bunları kişisel bir seçim yaparak kullanmasıyla dil düzleminden söz düzlemine geçilmiş olur. Bir başka deyişle plastik söylem çözümlemesi ressamın biçim, renk, ışık dağarcığının sözdizimsel ve biçimdizimsel incelemesi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Karahana, 2004).

12. Fotoğraf: Çeşitli araç ve malzeme kullanarak görüntüyü özel bir yüzey üzerinde sabitleme (TDK, 2022). Fotoğraf, ışıkla çizmek anlamına gelmektedir. Yunanca kökenli olan Photos ‘ışık’ ve Graphos ‘çizmek’ kelimelerinden oluşan ve İngilizcede ‘Photography’ biçiminde yer alan kelimenin karşılığıdır. Işık, kadraj ve kompozisyon fotoğrafta önemli kavramlardır.

“Fotoğraf sanatının dilini de belirleyen üslup, görüntüden ilhamla ve bizatihi görüntünün kendisi ile konuşmak isteyen fotoğrafçının, sanatın gerçekleştiği zaman ve birikim stoklarına karşı duruşunu da yeterince içermektedir. Bu nedenle bir fotoğraf, asla yalnızca bir fotoğraf değildir. Fotoğraf dili, kaydeden göz ile tanık olan göz arasındaki gerçekçi ve yansımacı bir temastan ziyade, insana özgü semboller ve özdeşleşim hissine hitap eden sanatsal bir jargonu tümcelelemektedir” (Uzun, 2021).

13. Video: TDK (2022), videoyu “manyetik bantlar üzerinde yer alan veya sayısal olarak derlenmiş hareketli resimler dizisi” olarak tanımlamaktadır. Popper (1993) ise videonun geleceğini göz önüne alarak “Elektronik görüntünün eşsiz olan belirli bir tavrı vardır... Elektronik görüntü akıcıdır, şekillendirilebilen bir kildir, bir sanat ortamıdır ve sanat malzemesidir... bağımsız olarak yaşar” (Popper 1993; Akt: Altunay, 2013) şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

Görsel öğeler yardımıyla görsel iletiler oluşturulmaktadır. Kişiye verilmek istenen mesajda, konunun tasarımında kompozisyon önem arz etmektedir. Kompozisyon görsele bakan kişiyi önemli ölçüde etkileyen bir unsurdur. Kompozisyonun oluşturulmasında şu öğelere yer verilmektedir:

- a) “Zıtlık: Kompozisyonda karşıtlık manasına gelmektedir.

- b) *Egemenlik: Odak noktasının oluşturulmaya çalışılması ile gerçekleşir. Odak noktası resimde bir ya da birkaç tane olabilir. Egemenlik odak noktasının sağlam bir şekilde yerleştirilmesi ile oluşur.*
- c) *Denge: Başarılı bir kompozisyonda hemen göze çarpar. Denge biçim, yön, ölçü, aralık, doku, renk vb. ile sağlanabilir. Denge, simetrik ve asimetrik olarak iki kısma ayrılır. Simetrik dengede bir eksen çevresinde öğelerin aynı durumları tekrar etmesi ile oluşur. Asimetrik dengede ise; eşit öğelerin düzenlenmesi, fakat bir eksen etrafında olmayan bir düzenlemedir.*
- d) *Ritim: Ritme, tekrar da diyebiliriz. Tekrarla düzenin bütünleşmesini sağlar. Ritim hareketten meydana gelir.*
- e) *Şekil – Zemin: Görsel tasarım öğeleri düzenlenerek, zemin oluşturulur. Zemin, iki boyutlu etkisi olan bir düzenlemedir. Geniş berrak alanlarda, birbirine benzeyen tekrar çizimlerinde kullanılır. Şekil, üç boyutlu düzenlemelerde, derinlikte, çizgisellikte kullanılır. Şekil-zemin ilişkisinde şekil zeminden ayırt edilmesi belirli olması açısından gereklidir. Resimde zemin modelin daha belirgin olması açısından tercih edilir” (Bostancı, 2006).*

2.2.6. Görsel Okuryazarlık Becerileri ve Yeterlikleri

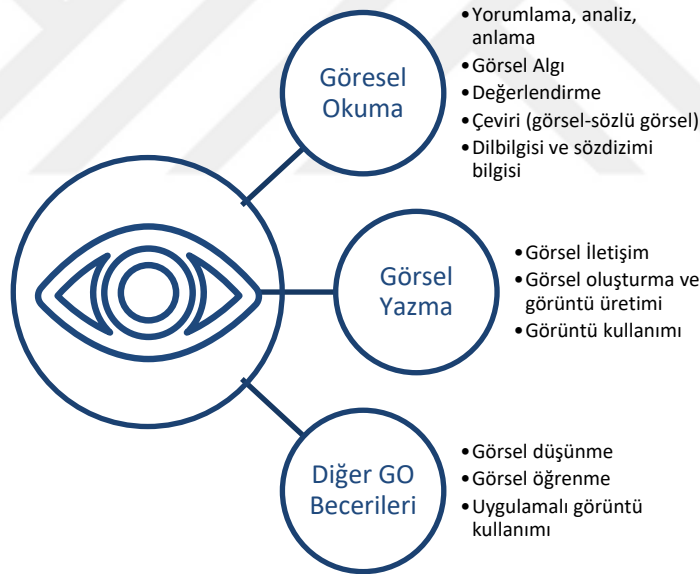
Debes (1969:26), yeterliliklerin geliştirildiklerinde, görsel okuryazar bir kişinin, çevresinde karşılaştığı doğal veya yapay, görünür eylemleri, nesneleri, sembolleri ayırt etmesini ve yorumlamasını sağladığını ve bu yeterliliklerin yaratıcı kullanımı sayesinde başkalarıyla iletişim kurabileceğini söylemiştir. Kişi bu yetkinliklerin çok iyi seviyede kullanımı sayesinde, görsel iletişimin yapıtlarını anlayabileceğini ve bunlardan zevk alacağını eklemiştir. Ausburn ve Ausburn’a (1978) göre görsel okuryazarlık fikrinin temeli iki ilkedir:

1. *Görseller bir dildir. Sözlü dil gibi, kelime dağarcığı, dilbilgisi ve sözdizimi vardır. Örneğin, bir resimde renk, ışık ve gölge, çizgi ve tek tek öğelerin yerleşimi gibi öğeler, görsel mesajın tamamını oluşturmak için bir araya gelen kelime dağarcığı görevi görür. Görsel bir hikâyeyi anlatmak için birkaç resim kullanıldığında, kelimelerin mantıklı ifadeler ve cümleler oluşturmak için sözlü bir dilbilgisi ve sözdizim yapısına göre düzenlenmesi gerektiği gibi, anlam ifade etmek için belirli bir şekilde düzenlenmesi gerekir.*

2. Görsel okuryazar bir kişi görsel dili okuyup yazabilmelidir. Geniş anlamda okuma ve yazma, mesajların kodunun çözülmesi ve kodlanması olarak düşünülürse, sözel okuryazarlık ve dil kullanımının görsel benzerleri oldukça kolay kavranır. Görsel dili okumak, başkaları tarafından üretilen jestler veya resimler gibi görsel mesajları yorumlayabilme meselesidir; yazmak, anlamlı görsel mesajları kendi başına oluşturabilmeyi gerektirir. Yüz ve vücudun ifade edici kullanımıyla görsel bir dil konuşmak bile mümkündür.

Brill, Kim ve Branch (2001) görsel okuryazar bir kişiyi şu şekilde tanımlamaktadır:

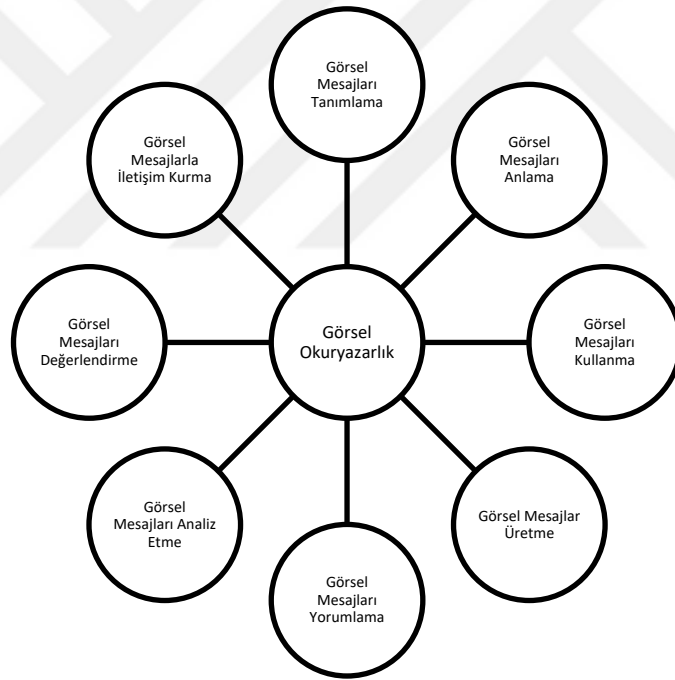
- 1- “Nesneleri ayırt edip anlamlandırabilir.
- 2- Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir.
- 3- Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder.
- 4- Zihinde canlandırma yapabilir” (akt: Çam, 2006).



Şekil 2.5. Tematik beceri gruplarıyla üç görsel okuryazarlık becerisi kategorisi (Kędra, 2018).

Görsel okuryazarlık geniş bir kapsama sahiptir ve birçok beceriden oluşmaktadır. Kędra (2018), görsel okuryazarlık becerilerini görsel okuma, görsel yazma ve diğer görsel okuryazarlık becerileri olarak 3 grup altında toplamıştır (Şekil 2.5). Görsel okumada, yorumlama-analiz-anlama, görsel algı, değerlendirme, dilbilgisi ve sözdizimi bilgisi, çeviri (görsel-sözel-görsel) yer almıştır. Görsel yazma becerileri ise görsel iletişim, görsel yaratma

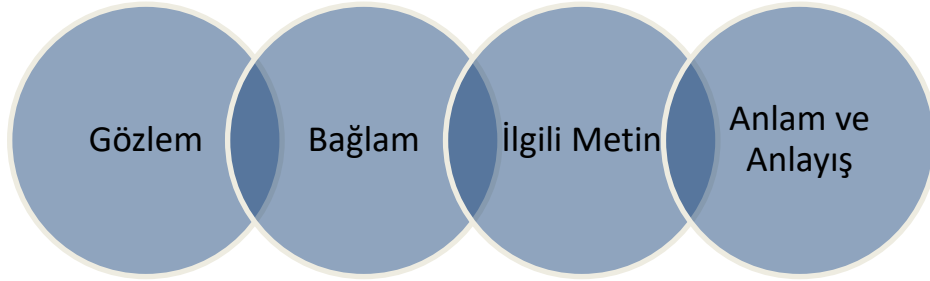
ve görüntü üretimi ve görsel kullanımı olmak üzere üç tematik gruba ayrılır. Görsel yazma, yalnızca bir görüntü oluşturma süreci olarak değil, aynı zamanda görselleri kasıtlı iletişim için kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Görsel yazma, bireylerin görselleri kullanarak veya görselleri sözlü ile birleştirerek daha etkili iletişim kurmasını sağlayan bir beceridir. Bu nedenle, öğrencilerin bir dizi hareketsiz veya hareketli görüntüde iletişim kurmasını sağlayan görsel hikâye anlatımındaki herhangi bir öğretim etkinliği, görsel iletişim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Ek olarak, temel bir görsel kolaj veya infografik oluşturmak, görsel yazımda basit giriş etkinlikleri olarak işlev görebilir. Diğer görsel okuryazarlık becerileri başlığı altında ise görsel düşünme, görsel öğrenme, uygulamalı görüntü kullanımı yer almaktadır. Görsel düşünme yetkinliği görsel eğitimin sonucudur. Öğrenciler görüntülerle sistematik bir şekilde ne kadar çok etkileşime girerse, görmeyi o kadar çok öğrenmektedirler. Benzer şekilde görsel eğitim süreci boyunca görseller aracılığıyla öğrenme becerileri de gelişmektedir.



Şekil 2.6. Görsel Okuryazarlık Alanları (Arslan ve Nalinci, 2014).

Görsel okuryazarlığın içerdiği tüm becerileri tek bir tanımla ifade etmek oldukça zordur. Diğer bir zorluk, görsel inovasyonun sürekli artmasıdır. Özellikle ihtiyaç duyulan görsellerin belirlenmesi, üretilmesi, var olan görsellerden yeni bir görsel üretilmesi veya görsellerde değişiklik yapılması, değişikliklerin fark edilmesi ve fikri mülkiyet haklarının ihlal edilmemesi dijital çağın gerektirdiği yeni becerilerdir (Arslan ve Nalinci, 2014). Daha

önce de belirttiğimiz gibi görsel okuryazarlık geniş bir kapsama sahiptir. Şekil 2.6’da görüldüğü gibi görsel mesajlar 8 alanda kullanılmaktadır: tanımlama, anlama, kullanma, üretme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, iletişim kurma.



Şekil 2.7. Görüntü Yorumlama ve Analiz (Romore ve Bobkina, 2017)

Romore ve Bobkina (2017), görsel medyanın anlamını yorumlama ve analiz etme yeteneğini görsel okuryazarlığın temel standartlarından biri olarak tanımlayan Hattwig ve arkadaşlarından (2013) hareketle Şekil 2.7’de gösterildiği gibi, görsel okuryazar bir öğrenci, herhangi bir görüntüyle ilgili bilgileri tanımlayabilmek için önce gözlem becerilerini geliştirmesi gerektiğini söylemektedir. İkinci adım, görüntüyü kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamına yerleştirme becerisini içerir. Bir görüntünün anlamını anlamak için tarihi ve kültürel faktörler hayati öneme sahip olabilir. Üçüncü adım, öğrencilerin “görsel materyallerin çeşitli resimsel, grafik ve tasarım bileşenlerini belirleme ve ilgili görselleri ve metni inceleme” ihtiyacını ifade eder. Dördüncü adım, öğrencilerin önceki adımlarda tartışılan görsel materyallere (ilgili bilgiler, tarihsel ve sosyal bağlam, estetik sözleşmeler vb.) göre görüntülerin yorumlanmasını ve analizini doğrulamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Association of College and Research Libraries’in (ACRL) (2011) belirlediği Görsel Okuryazarlık Yetkinlik Standartları ve performans göstergeleri Tablo 2.6’da verilmiştir. ACRL, Yükseköğretime yönelik Görsel Okuryazarlık Yetkinlik Standartları, öğrencilerin akademik ortamda imgelerle etkileşime girmeleri ve mesleki yaşamları boyunca görsel medyayı eleştirel olarak kullanmaları ve üretmeleri için gerekli beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesini kolaylaştıracak entelektüel bir çerçeve ve yapı oluşturduğunu söylemektedir. Standartlar, öğrencilerin görsel okuryazarlığında ölçülebilir gelişmeler geliştirme çabalarını destekleyerek, öğretilebilecek ve değerlendirilebilecek gözlemlenebilir öğrenme çıktılarını ifade etmektedir. Disiplinlerarası eğitimciler için araçlar sağlamanın yanı sıra, standartlar,

öğrencilerin akademik çalışmalarda ve ötesinde görsel materyallerin kullanımını tartışmak için ortak bir dil sunmaktadır.

Tablo 2.6. Görsel Okuryazarlık Yetkinlik Standartları ve Performans Göstergeleri (ACRL, 2011)

Yetkinlik Standartları	Performans Göstergeleri
Görsel okuryazar öğrenci, ihtiyaç duyulan görsel materyallerin niteliğini ve kapsamını belirler.	1. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntü ihtiyacını tanımlar ve ifade eder. 2. Görsel okuryazar öğrenci, çeşitli görüntü kaynakları, materyalleri ve türleri tanımlar.
Görsel okuryazar öğrenci, gerekli görselleri ve görsel medyayı etkili ve verimli bir şekilde bulur ve bunlara erişir.	1. Görsel okuryazar öğrenci, gerekli görselleri ve görsel medyayı bulmak ve bunlara erişmek için en uygun kaynakları ve erişim sistemlerini seçer. 2. Görsel okuryazar olan öğrenci, etkili görsel aramalar yapar. 3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri ve kaynak bilgileri edinir ve düzenler.
Görsel okuryazar öğrenci, görsellerin ve görsel medyanın anlamlarını yorumlar ve analiz eder.	1. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntünün anlamı ile ilgili bilgileri tanımlar. 2. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntüyü kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamlarına yerleştirir. 3. Görsel okuryazar öğrenci, bir görüntünün fiziksel, teknik ve tasarım bileşenlerini tanımlar. 4. Görsel okuryazar öğrenci, başkalarıyla söylem yoluyla görüntülerin yorumlanmasını ve analizini doğrular.
Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirir.	1. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsel iletişim olarak görsellerin etkililiğini ve güvenilirliğini değerlendirir. 2. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsellerin estetik ve teknik özelliklerini değerlendirir. 3. Görsel okuryazar öğrenci, görsellere eşlik eden metinsel bilgileri değerlendirir. 4. Görsel okuryazar öğrenci, görüntü kaynaklarının güvenilirliği ve doğruluğu hakkında yargıda bulunur.
Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanır.	1. Görsel okuryazar olan öğrenci, görselleri farklı amaçlar için etkili bir şekilde kullanır. 2. Görsel okuryazar öğrenci, görüntülerle çalışmak için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanır. 3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntüleri bilimsel projelere dahil etmek için problem çözme, yaratıcılığı ve deneyi kullanır. 4. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsellerle ve görseller hakkında etkili bir şekilde iletişim kurar.
Görsel okuryazar öğrenci, anlamlı görüntüler ve görsel medya tasarlar ve oluşturur.	1. Görsel okuryazar öğrenci, çeşitli projeler ve bilimsel kullanımlar için görsel materyaller üretir. 2. Görsel okuryazar olan öğrenci, görsel ve görsel medya üretiminde tasarım stratejilerini ve yaratıcılığı kullanır. 3. Görsel okuryazar öğrenci, görüntü ve görsel medya üretmek için çeşitli araçlar ve teknolojiler kullanır. 4. Görsel okuryazar öğrenci, kişisel olarak oluşturulmuş

	görsel ürünleri değerlendirir.
Görsel okuryazar öğrenci, görsellerin ve görsel medyanın yaratılması ve kullanılmasıyla ilgili etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar ve görsel materyallere etik olarak erişir ve kullanır.	1. Görsel okuryazar öğrenci, görselleri ve görsel medyayı çevreleyen etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların çoğunu anlar. 2. Görsel okuryazar öğrenci, görüntülere erişirken, bunları kullanırken ve oluştururken etik ve yasal en iyi uygulamaları takip eder. 3. Görsel okuryazar öğrenci, makalelerde, sunumlarda ve projelerde görsellere ve görsel medyaya atıfta bulunur.

Görsel okuryazarlığın öğrencide oluşturabilecek faydalarını Ausburn ve Ausburn (1978) şu şekilde vermiştir:

1. Her türlü sözel beceride artış,
2. Geliştirilmiş kendini ifade etme ve fikirlerin sıralanması,
3. Her türden ve her seviyedeki konularda öğrenci motivasyonunun ve ilgisinin artması,
4. Geleneksel yollarla ulaşılamayan öğrencilere 'ulaşmak'. Konuşma bozukluğu sorunları gibi eğitimsel dezavantajlı, bu okuldan, sosyal haklardan yoksun, duygusal rahatsızlık, zihinsel engelli, etnik ve her iki dile de hakim kişilerin öğrenciler, dyslexic, sağır, bu — tüm başarı ile karşılık hem de faiz açısından yardımcı olmuştur,
5. Gelişmiş benlik imajı ve dünya ile ilişki,
6. Geliştirilmiş özgüven, bağımsızlık ve güven.

2.2.7. Eleştirel ve görsel okuryazarlık ilişkisi

OECD'e (2021) göre 21. yüzyıl okuryazarlığı, internete devam etmeden önce sola ve sağa bakmayı bırakmak; görüşleri verilenlere dayandırmadan önce gerçekliğini kontrol etmek; bilgi kaynağı hakkında sorular sormak; kimin yazdığını, videoyu kimin çektiğini; kaynağın güvenilirliğini; durumun mantıklılığını ve önyargılarını sorgulamaktır. Bulunduğumuz yüzyıldaki okuryazarlık eski okuryazarlık süreçlerine nazaran eleştirel, sorgulayıcı ve araştırmacı yetkinlikler istemektedir. Freire vd. (1998), okuma-yazma evresinde çaba gösterilen şeyin çözümleme altındaki gerçekliğin derin kavranışı olmadığını; bilinecek olan konu ile güdülenen; bilginin öznelere olarak, öğrenenlerin eleştirel yeteneğini uyaracak olan meraklı bir tutumun geliştirilmesi olduğunu söylemektedir.

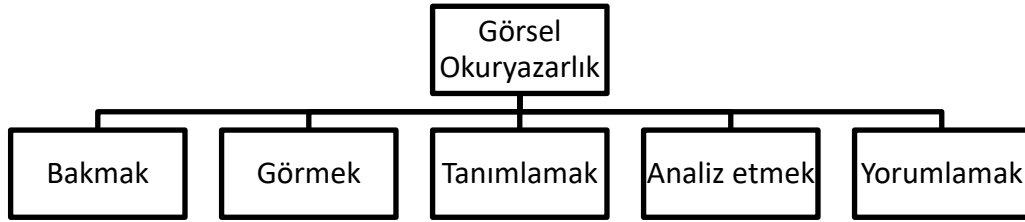
Öğrenciler, bazen görselleri kolay materyaller olarak değerlendirmektedir ve bunun sonucu olarak da görselleri derinliği olmayan yüzeysel bilgi kaynakları kabul etmekte ve daha yüzeysel yorumlamalar yapmaktadırlar (Başaran, 2014). Spalter ve Van Dam (2008) benzer bir düşünce beyan etmiştir: Gençler görsel teknolojilerin yetkin kullanıcıları gibi görünebilir, ancak çoğu kolayca benimsedikleri araçların altında yatan ilkelerin farkında değildir ve görsel teknoloji türleri ile kullanımları arasında önemli bağlantıları kuramamaktadırlar. Günümüzde dış çevreden gelen her bilginin sorgulanması önem arz etmektedir. Gün içerisinde gerek elektronik ortamda gerek sokaklarda binlerce görsele maruz kalınmaktadır. Atakişi (2019), Sinatra'dan (1986) hareketle eleştirel tutum sergilemeye dikkat çeken görsel okuryazarlık tanımı yapmıştır: Görsel okuryazarlık, bir dil olarak algılanıyorsa, bu dili ile nasıl iletişimin kurulacağı bilmek; görsel mesajlara karşı tedbirli olmak ve görüntüleri mesajların dili olarak eleştirel olarak okuma veya incelemeyi de içermektedir. Görsel okuryazarlığı savunan kişiler fiziksel görme eylemi aktif inşa içeriyorsa, görüleni yorumlama entelektüel eyleminin eleştirel bir izleyici gerektirmesi gerektiğini söylemektedir. Supsakova (2016) göre görsel okuryazarlık, insan tarafından araç olarak kullanılacak bir beceri değildir, entelektüel kapasitemizi artıran ve aşağıdakileri sağlayan eleştirel düşünme biçimidir:

- Görsellerin içeriğini yorumlamak.
- Görüntülerin sosyal etkisini araştırmak.
- İçsel görselleştirme becerisinden kurtulmak.
- Anlamalarını hedef kitle ile tartışmak (kime yönelik olduklarını karakterize etmek için),
- Görsel olarak iletişim kurmak.
- Görüntüleri okumak ve yorumlamak.
- Görüntülerin doğruluğu, geçerliliği ve zenginliği hakkında görüşler oluşturmak.

Kellner'e (2004) göre, eleştirel görsel okuryazarlık, görsel imgeleri üretildikleri ekonomi-politik bağlam içinde değerlendirmeyi ve temsillerin politik anlamlarıyla bir arada düşünmeyi içermenin yanı sıra hem metni hem izleyici alımlamasını dert edinen çok perspektifli bir yaklaşım geliştirmeyi de gerektirmektedir (Akt: Aslan, 2003). Çiftçi ve Kaplan (2020) eleştirel görsel okuryazarlığı, görsel unsurların eleştirel bir yaklaşımla incelenerek

değerlendirilmesi ve eleştirel yaklaşımın özündeki sorgulamanın görsel boyuta taşınması olarak tanımlamıştır (Felten, 2008).

Dinleme eğitiminde alışlagelen işitmenin ve dinlemenin farkı görsel okuryazarlıkta, görmek ve bakmak arasında da olduğu söylenebilir. Bakış sadece görsel bir deneyimi değil, gerçeğin üstündeki perdeyi kaldıran, gerçeğin bilgisine ulaşan bir konumun da gösterenidir (Aslan, 2003).



Şekil 2.8. Görsel okuryazarlık becerileri (Supsakova, 2016)

Supsakova (2016), görsel okuryazarlık becerilerini şu şekilde açıklamaktadır: “Görsellerin yazılı bir metne istinaden 90 bin kat daha hızlı okunduğu bilinmektedir. Bir nesneyi görüntülerken, ilk başta görürüz ve buna dayanarak onu tanımlayabiliriz. Onu tanımlayabildiğimiz zaman, onu analiz edebilir ve daha sonra yorumlayabiliriz. Son aşamada bu algı temelinde anlamlar oluşturabiliriz. Başka bir deyişle, görebildiğimiz her şeyi hatırlayamıyoruz, ancak görsel okuryazarlık bize resimlerden anlamlar yaratma (yorumlama) yeteneği veriyor. Bu tam anlamıyla entelektüel yetenek değil, entelektüel kapasitemizi destekleyen ve duyularımızın potansiyelini bütünleştiren önemli eleştirel düşünme biçimidir.” Yaşadığımız dönemde bir görseli okumak eleştirel okumayı da beraberinde getirmektedir. Teknolojik kitle iletişim araçlarında aktif kullandığımız birçok uygulama, internet sitesi yanlış bilgiler vermekte, hatta siyasi veya ürün pazarlama amacıyla manipülasyon yapabilmektedir. Metros’a (2008) göre görsel bilginin bilinçli bir eleştirmeni olma, doğruluğu, geçerliliği ve değeri etik olarak yargılayabilme yeteneğini kapsamaktadır.

2.3. DIG Metodu

DIG (Digital Image Guide/Dijital Görüntü Kılavuzu) Metodu, Murray Eyalet Üniversitesinde görev yapan Dana Statton Thompson tarafından 2019 yılında “*Teaching students to critically read digital images: a visual literacy approach using the DIG Method* (Öğrencilere dijital görüntüleri eleştirel olarak okumayı öğretmek: DIG Metodu’nu

kullanarak görsel okuryazarlık yaklaşımı)” adlı makalesi *Journal of Visual Literacy*’de yayımlanmıştır. Thompson, DIG Metodu’nu ilk olarak 2018 baharında bir gazetecilik kursu içeren bir kütüphane öğretim oturumu için kullanmıştır.

Thompson DIG Metodu, bilgi okuryazarlığı alanında, bilgiyi değerlendirmek için ABD’deki akademik kütüphaneciler tarafından en çok kullanılanlardan biri CRAAP testindeki soruların listesi üniversite öğrencilerinin metinsel bilgileri değerlendirmelerine yardımcı olsa da test görsel bilgilerin nasıl değerlendirileceğini yeterince ele almadığı için DIG Metodu, bu boşluğu gidermek için geliştirmiştir.

Thompson’a (2019) göre, daha derin bir anlayış gerektiren görüntüleri anlamak için hızlı bir tarama veya üstünkörü bir bakışın yeterli olmadığını; görsel okuryazar olmak için, öğrencilerin günlük internet ve sosyal medya kullanımında çok yaygın olan yüzeysel anlayışa güvenmek yerine, bu tür görüntüleri eleştirel olarak okumayı öğrenmeleri gerekmektedir.

DIG Metodu’nun amacı, öğrencilerin sığ ve derin görüntüler hakkındaki bilgilerini geliştirmek ve dijital görüntülerin eleştirel okuma alışkanlıklarını geliştirmek için bir kaynak olarak Dijital Görüntü Kılavuzu Yöntemini tanıtmaktır.

DIG Metodu’nun öğrenme hedefleri şunlardır:

1. Öğretimden sonra, öğrenciler internette ve sosyal medya platformlarında karşılaşılan farklı görüntü türlerini (sığ ve derin) tanımlayabilecektir.
2. Öğretimden sonra öğrenciler, derin görüntüleri eleştirel olarak okumak için DIG Metodu’nu kullanabilecektir.

Sığ Görüntü: Sığ görüntüler çoğunlukla zararsızdır çünkü eğlendirmekten daha fazlasını yapma iddiasında değildirler. Görüntüyü anlamlandırmak için eleştirel bir göze ihtiyaç duymazlar ve izleyici tarafından ek bir düşünce gerektirmezler. Neredeyse her zaman, bu tür görüntülerde daha derin bir anlam bulunamaz; daha fazla araştırma yapılmadan, hiçbir kötü etkisi ve kalıcı sonuçları olmadan basitçe zevk alınabilir ve kaydırılabilirler (Thompson, 2019).

Derin Görüntü: Derin görüntüler daha fazla sorgulama gerektirir çünkü bunlar farklı roller üstlenmek ve farklı niyetleri yerine getirmek için oluşturulur ve çevrimiçi olarak yayınlanır: bilgilendirmek, yanlış yönlendirmek, ikna etmek ve/veya satmak için. Bu farklı roller ve amaçlar nedeniyle, bu görüntüler yüzey seviyesinde okunmamalıdır. Öğrencilerin,

görüntünün anlamını tam olarak anlamak için bu görüntüleri içeriklerine, bağlamlarına ve amaçlarına göre nasıl açacaklarını öğrenmeleri gerekir. Derin görüntülerin paketini açmak önemlidir, bunu yapmazsak yanlış bilgilendirilmiş, yanıltılmış veya başka bir şekilde manipüle edilmiş olabiliriz. Görsellerin amacını belirlemek için görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini kullanan öğrenciler, bu manipülasyondan kaçınabilir ve anlayışlı vatandaşlar hâline gelebilirler (Thompson, 2019). “Bir görselin (basit ve karmaşık tüm düzeydeki görseller) anlamına ulaşmak için basitten karmaşığa doğru derecelendirilebilecek bir düzeyde genel bir görsel ön bilgisi (tarihçe, sanat akımları, dönemsel özellikler, anlatı yapısı ve kurgusu, farklı kültürlere ait imgeler, işaretler, semboller, vb.) gerekmektedir” (Yıldız, 2012).

Thompson, eğitimcilerin DIG Metodu’nu kullanması gerektiğini çünkü öğrencilere görsellerle daha derin bir düzeyde etkileşim kurma fırsatı sunduğunu dile getirir. Öğrenciler, DIG Metodu’nu kullanarak görüntüleri daha derin anlamlar için inceler, gözden geçirir, sorgular ve metod öğrencilere dijital görüntüleri eleştirel bir şekilde okumak ve onları anlamak için derin görüntülere sorgulamaları gerektiğini hatırlatır.

DIG Metodu öğrencilere bir görüntünün eleştirel olarak nasıl okunacağını öğretmek, bir derste veya modülde bir konunun daha derin tartışmaları için yol sağlamaktır. Bir dersi veya modülü görsellerle temellendirmek, özellikle yeni dijital teknolojiler ve sosyal medya platformları bağlamında iletişimin artık daha görsel odaklı olduğu için, metin tabanlı iletişimlere rutin olarak uygulanan aynı eleştirel duyarlılığın görsel ortamlara uygulanabileceği ve uygulanması gerektiği fikrini pekiştirmektedir. DIG Metodu’nu kullanarak, öğrencilere görüntüleri eleştirel olarak okumanın önemi ve dijital görüntülerin daha derin bir düzeyde nasıl araştırılacağı öğretilir; bu, öğrencilerin günümüzde iletişimde oynadığı rolü anlayan seçici vatandaşlar olmaları için çok önemli bir adımdır (Thompson, 2019).

Tablo 2.7. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu (Thompson, 2019)

DIG Metodu	
Analiz	1)Görselde kimi, ne, ne zaman ve nerede temsil edildiğini görüyorsunuz? 2) Hangi metinsel bilgiler sağlanıyor (başlık, tarih ve/veya başlık)? 3) Görüntü size ne hissettiriyor?
Yorumlama	4) Görüntüyü kim oluşturdu? Görselin sahibi kim ve/veya kim yayınladı? 5) Mesaj nedir? Hedeflenen kitle kimdir? 6) Görüntüyü daha da bağlamsallaştıran diğer çevrimiçi kaynakları arayın. Bağlam (sosyal, kültürel, tarihsel ve/veya politik) görüntüyü nasıl bilgilendiriyor?
Değerlendirme	7)Görüntüye ilk tepkinizi düşünün. Tepkiniz görüntüyü nasıl gördüğünüzü nasıl

	etkileyebilir? 8) Resmi yayınlayan diğer web sitelerine geri dönün. Görüntü yanlış sunuldu veya manipüle edildi mi? 9) Görüntünün güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirin. Görüntü güvenilir ve doğru mu? Neden?
Kavrama	10) Yukarıdaki değerlendirmelerinize ve mevcut bilgilere dayanarak görüntü hakkında ne gibi yargılarda bulunabilirsiniz? 11) Önyargılarınız veya bakış açılarınız görüntüyü nasıl gördüğünüzü etkiliyor mu? Nasıl? 12) Bu görüntünün amacı nedir (bilgilendirmek, talimat vermek, satmak, eğlendirmek, eğlenmek ve/veya ikna etmek)? Neden öyle düşünüyorsunuz?

DIG Metodu içeriğinde 12 adet soru 4 başlık altında sorulmaktadır (Tablo 2.7). DIG Metodu'nun 'analiz etme' bölümündeki sorular, öğrenciden görüntüyü incelemesini ve tanımlamasını, görüntüde bulunan metinsel bilgileri (varsa) gözden geçirmesini ve görüntüye ilk tepkilerini açıklaması istenir. Bir sonraki “yorumlama” bölümünde, öğrencinin kaynağı ve mesajı belirlemesi ve ayrıca bağlam sağlamak için görseli internette araması gerekmektedir. Üçüncü bölüm olan 'değerlendirme', öğrenciden duygularının görüntüyü nasıl gördüklerini nasıl etkileyebileceğini ve görüntünün manipüle edilip edilmediğini veya yanlış temsil edilip edilmediğini değerlendirmesini ister. Değerlendirme bölümündeki bir sonraki soru, öğrenciye görüntünün güvenilir ve doğru olup olmadığını sorar ve yanıtları için akıl yürütmelerini ister. Son bölüm ise 'anlama'yı ele almaktadır. Bu soru seti, öğrenciden, o ana kadar biriktirdiği bilgilere dayanarak kendi imge yargısını yapmasını, ardından bu yargıyı önyargılarına göre değerlendirmesini ve son olarak görüntünün amacını belirlemesi beklenir (Thompson, 2019). DIG Metodu'nun derste uygulandığı Şekil 2.9'da verilmiştir.



Şekil 2.9. DIG Metodu'nun Derste Uygulanışı (Thompson, 2019)

2.4. İlgili Araştırmalar

Şahin ve Kıran (2009) çalışmasında eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları arasında öğretmen adaylarının; görsel öğrenme, görsel ayırt etme, görsel dil, renk ipuçları düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Alpan (2013), görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisini betimlemek için okul öncesi eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarına öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersi kapsamında üç haftada toplam 180 dakika görsel okuryazarlık eğitimi vermiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, görsel okuryazarlık eğitimi, öğretmen adaylarının özgüvenlerini, görsel farkındalıklarını, görsel iletişim becerilerini artırdığı görülmüştür. Görsel okuryazarlık eğitimi sonrasında öğretmen adaylarının “kaçıngan” ve “kendine güvenli” alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerine betimsel tarama modeli olarak anket uygulamışlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek puan ortalamasının görsel dile yönelik olduğu; en düşük puan ortalaması görsel öğrenmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görsel dili kullanabildiklerini ve bu dile anlam yükleyebildiklerini gösterdiği sonucuna varmışlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılma sıklıkları ile görsel okuryazarlığa yönelik, görsel öğrenmeye yönelik ve renk ipuçlarına yönelik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Costa ve Xavier (2016) çalışmalarında İngilizce derslerinde beşinci dil becerisi olarak görsel okuryazarlığın bütünleştirilmesinin önemini vurgulamayı ve belirlenmiş bir videoyu keşfederek görsel bir aktivite göstermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere kendi kültürlerinin eserlerini kodlamanın ve kodunu çözmenin bir yolunu öğretmek ve çok modlu kompozisyonun olanaklarını algılamak için yabancı dil derslerinde uygulanabilecek bazı stratejiler gösterilmiştir. Bu çalışmada, videoları çok modlu metinler olarak kullanarak etkinlikler geliştiren öğrencilerin cep telefonları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları arasında görsel okuryazar öğrencilerin mobil multimedya teknolojileriyle ilişkili çeşitli metin formlarının amacını ve amaçlanan anlamını okuyabilmeleri, çözebilmeleri, oluşturabilmeleri,

sorgulayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri görülmüştür. Katılımcıların açıklamalarına göre, cep telefonu, özellikle mobil teknoloji dil öğrenimini geliştirmeye destek olduğu için görüntülerin yorumlanmasına yardımcı olmuş ve kolaylaştırmıştır. Öğrencileri daha gerçekçi bir bağlam içine yerleştirmiş ve bu süreci daha ilgi çekici ve motive edici hale getirmiştir. Mobil teknolojiyle, öğrenciler beceri kazanımlarını, dilsel yeterliliklerini en üst düzeye çıkarmış ve çalışma sürelerini optimize edebilmişlerdir. Ayrıca didaktik faaliyetlerine her yerde ve her zaman erişebilmişlerdir.

Romero ve Bobkina (2017) görsel okuryazarlığı dil sınıflarında “memes” ile öğretmeye çalışmıştır. Çalışmanın amacı memes tabanlı görsel teklifi paylaşmak; Yüksek Lisans öğrencileri tarafından geliştirilen öğretim planlarına değer verirken hem çalıştayan hem de ders planlarının ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeylerindeki uygulama sonuçlarını değerlendirmektir. Bu amaçla, dil sınıfında memlerin uygulanması için kapsayıcı bir multimodal içerik tasarlanmış ve yüksek lisans öğrencileriyle birlikte uygulanmıştır. Complutense University of Madrid’de test edilmiştir. Görsel okuryazarlığın geliştirilmesinin dil becerilerinin olumlu gelişimine katkıda bulunduğunu kanıtlama fikri ile çalışma yapılmıştır. Dinlemenin edinilmesinde görsel okuryazarlığın faydalarını göstermede sonuçlar oldukça olumludur. Daha fazla araştırma için bariz ihtiyaç olmasına rağmen, ön sonuçlar görsel okuryazarlığın yabancı dil olarak İngilizce eğitimi ve yabancı dil olarak İspanyolca eğitimi müfredatına entegrasyonunu destekleme konusunda oldukça iyimser bir çalışma olmuştur.

Loerts ve Belcher (2019) görsel günlük tutma yoluyla ders içeriğini öğrenirken görsel okuryazarlık yetkinliklerinin geliştirilmesi hakkında öğretmen adaylarının bakış açıları araştırmıştır. Bu nitel vaka çalışması, Ontario, Kanada'daki bir Eğitim Lisans programında iki yarıyıl boyunca zorunlu okuma yazma kurslarına ait akademik görsel dergilerin dahil edilmesi yoluyla yüksek öğretimde yeni öğretim yöntemlerinin nasıl algılandığını ele almaktadır. Röportajlar, sınıf içi diyalogların transkripsiyonları, görsel günlük eserleri ve araştırmacı gözlemleri, Modified Constant Comparative (MCC) bir analiz yöntemi kullanılarak yayılan bulguları açıklamak için kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların okuma ve yazma gibi baskın iletişim biçimlerine önceki bağımlılıklarından farklı iletişim biçimlerini denemeye nasıl geçtiklerini göstermektedir. Yol boyunca, katılımcılar yaratıcılık, sahiplenme, yansıtma ve değerlendirme hakkında yeni düşünme yollarını nasıl tasavvur edeceklerini keşfederler. Ayrıca, öğrenenler olarak genişletilmiş iletişim seçeneklerinin ve kurs içeriği hakkında

derinlemesine öğrenmek için yansıtıcı uygulama olarak dönüşümün gücünün farkına varırlar. Sonuçlar, akademik görsel günlük tutmanın bu somutlaşmış pratiğinin, yüksek öğretimde görsel okuryazarlık uygulamalarını çevreleyen yeni söylemleri meşrulaştırmak için önemli olduğunu göstermektedir.

Abas, S. (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerine görsel analiz öğretmek için pratik bir rehber sunmaktadır. Görsel analizin bir yazma kursunda ve benzeri giriş derslerinde nasıl öğretilebileceğini göstermektedir. Edvard Munch'un ikonik Çılgık imajını yan yana getiren bir fotoğraf kullanarak, yorum üretme ve anlam oluşturmak için görseli sözlüye çevirme açısından öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 15 lisans öğrencisinden oluşan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görsel analiz etkinliği üç farklı sınıf içi oturuma ayrılmıştır. Her seans 50 dakikadan oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ifade etmeleri için Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) tartışma panosu aracılığıyla çevrimiçi olarak dördüncü bir oturum düzenlenmiştir. Öğrenciler, ortak çalışma yapmak ve grup etkinliğini birlikte tamamlamak için Google dokümanlarını kullanmıştır. Görseller hakkında ne bildiklerini ve onları nasıl okuduklarını öğrenmek için çevrimiçi bir tartışma panosuna yanıt vermeleri için bir görev öncesi etkinlik yayınlanmıştır. Öğrencilerin çoğu görselleri matematiksel ve bilimsel temsillerle ilişkilendirirken, az sayıda öğrenci örnek olarak sanatsal resimler vermiştir. Hiçbiri bariz olanın ötesine geçen yorumlar sunmamıştır.

Guinibert (2020) çalışmasında, görsellerle günlük karşılaşmalardan koşullu öğrenme fırsatları olarak nasıl yararlanılabileceğini araştırmıştır. Yazar, uygun öğrenme desteği sağlanırsa bir öğrencinin ortamının görsel bir öğrenme alanı haline gelebileceğini önermektedir. Bu öğrenme desteği, gayri resmi ortamlarda akran öğrenimini kolaylaştıran mobil öğrenmenin (m-öğrenme) her zaman ve her yerde yetenekleri aracılığıyla sağlanabildiğini aktarmıştır. Çalışma, kişinin günlük fiziksel çevrelerinde karşılaştığı görsellerden görsel okuryazarlık öğrenme fırsatları olarak nasıl yararlanılabileceğini tanımlayan görsel becerilere ilişkin rizomatik bir mobil öğrenme modeli önermiştir. Modele, temsili öğrencilerle prototiplerin test edilmesi dahil, buluşsal sorgulama ve kullanıcı merkezli tasarıma dayalı bir yaklaşım izlenerek ulaşılmıştır. Model, görsel okuryazarlığın acemi öğrenciler tarafından gayri resmi öğrenme ortamlarındaki koşullu öğrenme karşılaşmalarından, işbirliği yoluyla ve bağlama duyarlı öğrenme desteği sağlayarak elde edilebileceği anlamına gelmektedir. Böyle bir model, görsel okuryazarlık öğreniminin yükünü

akademik programlardan uzaklaştırdığı ve bu şekilde görsel becerilerin öğrenilmesi için alternatif bir yol açar söylenebilir.

Ateş, Sur ve Çelik (2020) çalışmalarında, görsel okumayla ve görsel okuma eğitiminin okullarda uygulanma durumuyla ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasını amaçlamışlardır. Nitel araştırma yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin; görsel okumaya ilişkin çok düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları, görsel okuma eğitimi hakkında yeterlikleri olmadığı, öğretmenlerin görsel okumayla ilgili gerek lisans eğitimi döneminde gerekse lisans eğitimi sonrası herhangi bir eğitim almadıkları ve öğretmenlerin genellikle görsel okuma etkinliği yaptırmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydın (2020), Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisini incelenmek amacıyla karma yöntem bir araştırma yapılmıştır. Nicel kısımda veri toplama aracı olarak Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi, nitel kısmında ise gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kontrol grubunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabına dayalı çalışmalar yapılırken deney grubunda kontrol grubu öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ders kazanımlarına uygun kısa filmler kullanılmıştır. Sonuçlara göre kısa filmlerin Türkçe dersinde kullanımı öğrencilerin ilgi, katılım, başarı ve çevrelerine karşı duyarlıklarını arttırmıştır; görsel okuma becerilerini anlamlı ölçüde, yüksek etki düzeyinde ve kalıcı olarak geliştirdiği saptanmıştır. Araştırma sonunda Türkçe dersinde kısa film kullanımının eğlenceli bir sınıf ortamının oluşumunda, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasında, çevrelerine karşı farkındalık ve duyarlılık kazanmalarında ve görsel okuma becerilerinin anlamlı ölçüde ve kalıcı olarak gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dokumacı Sütçü, (2021), araştırmada yapısal eşitlik modeli ile öğretmen adaylarının zihnin uzamsal alışkanlıkları ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 235 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre zihnin uzamsal alışkanlıkları ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu ve zihnin uzamsal alışkanlıklarının görsel okuryazarlık yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özsoy ve Mamur, (2021) çalışmalarında öğretmenlerin görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel ve kültürel sorgulamaları sınıflarına taşıyabilmeleri için amacıyla

yürütülen TÜBİTAK projesinde durum çalışması uygulamışlardır. Öğretmenlerin bir sanat eseri ile bir reklam görseli arasında bağlantı kurması, alıntılanan görselin anlamını yeni bağlamda değerlendirmesi ve sosyal içerik bağlamında yeniden üretmesi gerekiyordu. 7 şehirde 508 görsel sanatlar ve sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin uygulanan programa ilişkin deneyimleridir analiz edilmiştir. Sürecin sonunda öğretmenlerin görsel mesajları anlama ve benzer şekilde görsel okuryazarlığa dayalı olarak mesaj oluşturma konusundaki sorgulayıcı yeteneklerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir.

Duman (2021), üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini belirleyip bu düzeyin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki rolünün incelemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesinin amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, görsel okuryazarlık düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, bölümlerine, gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına göre farklılık göstermemektedir. Bunun yanında, sanata duyulan ilginin görsel okuryazarlık düzeyleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde ise cinsiyet, bölüm, gazete ve dergi okuma alışkanlığı, sanata olan ilgi, bilgisayar ve telefon kullanımı, yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer değişkenlerinin hiçbirinin eleştirel düşünme becerileri ile anlamlı bir ilişkisi görülmemiştir. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerinin ilişkisi incelendiğinde, pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Rahimi, Rahimi ve Nushi (2021), çalışmalarının temel amacı dijital DIG Metodu'nun görsel okuryazarlık üzerindeki etkisini araştırmaktır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının görsel okuryazarlık düzeylerinin görsel okuryazarlık anketi (ön test) ile değerlendirilmesi ile başlamıştır. Deney grubu daha sonra DIG Metodu olarak bilinen dijital görüntülerin tanımı yoluyla 9 seans 30 dakikalık eğitim aldı, kontrol grubuna ise herhangi bir ders verilmemiştir. Daha sonra, iki grup aynı görsel okuryazarlık anketini (son test) yapmıştır. Sonuçlar, deney grubunun son testte görsel okuryazarlık bileşenlerinin ortalamasında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla DIG Metodu'nun öğrencilerin görsel okuryazarlığı ve bileşenleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. İnsanlar, genellikle geleneksel yöntemlere dayanan imgelerdeki ve eğitim sistemlerindeki mesajları anlayabilmeli ve görselleştirebilmeli, bu noktayı dikkate almalı ve öğrencilere

görsel okuryazarlığı öğretmeli, böylece kavramları öğrenmelerini geliştirecek şekilde anlayabilmelidirler.

Bircan ve Karakaş (2022), Türkçe öğretmenlerinin görsel okuma becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenip değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemini kullanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplamıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin görsel okumaya yönelik çağrışımlarının görülen bir şeyi yorumlama ve ilgili soruları anlama ve ifade etme olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görsel okuma çalışmalarında en çok kullandıkları materyalin ders kitabı olduğu belirlenmiştir. Bulgularda öğretmenlerin ek bir hazırlık gerektirmemesi nedeniyle ders kitabını kullandığı; genellikle ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerini yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin dikkat eksikliğinden ve okuma alışkanlığının olmamasından dolayı görsel okuma etkinliklerinde problem yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel okuma çalışmalarının derste sıkıcılığı ortadan kaldırdığı, öğrencileri derse motive ettiği, dersi zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının ise görsel okumanın sınav haricinde bir önemi olmadığı yönünde algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

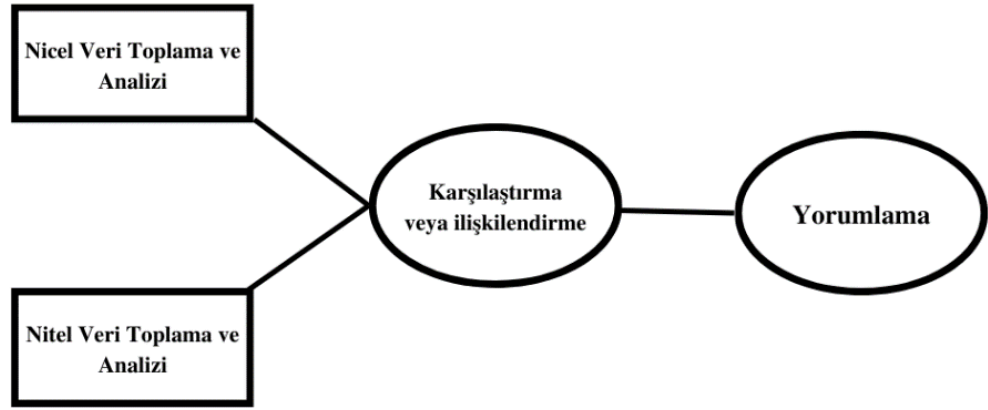
YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. “Karma yöntemler bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Nicel veri, anketler ya da psikolojik testlerde olduğu gibi genellikle kapalı uçlu cevapları içerirken; nitel ve önceden belirlenmiş cevapların olmadığı açık uçlu bir yapıdadır. Nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımın temel varsayımına göre nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkân sağlamış olur” (Creswell, 2017: 245).

Araştırmada iki farklı bilgi türüne eşit önem verebilmek için karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem kullanılmıştır. “Yakınsayan paralel karma yöntemler araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir analiz yapılmasına zemin oluşturulması için araştırmacının nitel ve nicel veriyi birleştirdiği ya da kaynaştırdığı karma yöntemler deseni şeklindedir. Bu desende araştırmacı genellikle her iki veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplar ve sonrasında bu bilgileri genel sonuçları yorumlarken bütünleştirir. Bu desenle çelişkiler ya da birbiriyle uyuşmayan bulgular açıklanır veya daha ayrıntılı bir şekilde irdelenir” (Creswell, 2017; 15).



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni (Creswell, 2017; 220)

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümündeki 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim gören toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına imkân sağlayan örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinde ise araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılarak, araştırmacı kendisine yakın olan ve erişimi kolay olan bir durumu seçmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimsek, 2011)

Tablo 3.1. Demografik Veriler

	Grup	f	%
Sınıf	1	24	34,29
	2	12	17,14
	3	27	38,57
	4	7	10,00
Daha önce görseller ile ilgili bir ders alma durumu	Evet	14	20,00
	Hayır	56	80,00
Alınan dersler	Grafik Tasarım	3	21,43
	Medya Okuryazarlığı	9	64,29
	Çizim	1	7,14
	Ebru	1	7,14
Görsel sanatlara ilgi duyma durumu	Evet	22	31,43
	Hayır	48	68,57

İlgilenilen görsel sanat dalı	Resim	13	44,83
	Tuval	1	3,45
	Karakalem	1	3,45
	Ebru	1	3,45
	Fotoğrafçılık	6	20,69
	Hat sanatı	2	6,90
	Çizim	1	3,45
	Heykel	1	3,45
	Tezhip	1	3,45
	Karikatür	1	3,45
	NFT	1	3,45
En çok vakit geçirilen sosyal medya platformu	Instagram	40	57,14
	Twitter	6	8,57
	WhatsApp	6	8,57
	Facebook	1	1,43
	TikTok	1	1,43
	Youtube	14	20,00
	Maçkolik	2	2,86

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır: DIG Metodu Uygulama Soruları, Görsel Okuryazarlık Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

3.3.1. DIG Metodu Uygulama Soruları

DIG Metodu, Thompson (2019) tarafından oluşturulmuştur. Thompson soru hazırlarken dijital görüntülerin nasıl değerlendirileceği hakkında çevrimiçi bir araştırma kılavuzunda bulunan bir dizi soruyu uyarlamıştır. Ayrıca 'The Visual Literacy White Paper' (Bamford, 2003, s. 6–7) makalesinde ve Visual Literacy for Libraries: A Practical, Standards-Based Guide (Brown, Bussert, Hattwig, & Medaille) kitabında bulunan sorulara da atıfta bulunmuştur. Oluşturduğu soruları eleştirel okuma aşamalarına göre (Manarin, Carey, Rathburn ve Ryland, 2015. Akt: Thompson, 2019): analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve anlama olmak üzere 4 başlıkta düzenlemiştir. Birkaç ek revizyondan sonra, ortaya çıkan şemayı 'DIG Metodu' olarak kodlamıştır. DIG Metodu çalışmasında Tablo 3.2’de görüldüğü üzere analiz, yorumlama, değerlendirme ve kavrama olmak üzere 4 bölümden oluşan toplam 12 adet soru sorulmaktadır.

Tablo 3.2. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu

DIG Metodu	
Analiz	1)Görselde kimi, ne, ne zaman ve nerede temsil edildiğini görüyorsunuz? 2) Hangi metinsel bilgiler sağlanıyor (başlık, tarih ve/veya başlık)? 3) Görüntü size ne hissettiriyor?
Yorumlama	4) Görüntüyü kim oluşturdu? Görselin sahibi kim ve/veya kim yayınladı? 5) Mesaj nedir? Hedeflenen kitle kimdir? 6) Görüntüyü daha da bağlamsallaştıran diğer çevrimiçi kaynakları arayın. Bağlam (sosyal, kültürel, tarihsel ve/veya politik) görüntüyü nasıl bilgilendiriyor?
Değerlendirme	7)Görüntüye ilk tepkinizi düşünün. Tepkiniz görüntüyü nasıl gördüğünüzü nasıl etkileyebilir? 8) Resmi yayınlayan diğer web sitelerine geri dönün. Görüntü yanlış sunuldu veya manipüle edildi mi? 9) Görüntünün güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirin. Görüntü güvenilir ve doğru mu? Neden?
Kavrama	10) Yukarıdaki değerlendirmelerinize ve mevcut bilgilere dayanarak görüntü hakkında ne gibi yargılarda bulunabilirsiniz? 11) Önyargılarınız veya bakış açılarınız görüntüyü nasıl gördüğünüzü etkiliyor mu? Nasıl? 12) Bu görüntünün amacı nedir (bilgilendirmek, talimat vermek, satmak, eğlendirmek, eğlenmek ve/veya ikna etmek)? Neden öyle düşünüyorsunuz?

DIG Metodu'nun 'analiz etme' bölümündeki sorular, öğrenciden görüntüyü incelemesini ve tanımlamasını, görüntüde bulunan metinsel bilgileri (varsa) gözden geçirmesini ve görüntüye ilk tepkilerini açıklaması istenir. Bir sonraki “yorumlama” bölümünde, öğrencinin kaynağı ve mesajı belirlemesi ve ayrıca bağlam sağlamak için görseli internette araması gerekmektedir. Üçüncü bölüm olan 'değerlendirme', öğrenciden duygularının görüntüyü nasıl gördüklerini nasıl etkileyebileceğini ve görüntünün manipüle edilip edilmediğini veya yanlış temsil edilip edilmediğini değerlendirmesini ister. Değerlendirme bölümündeki bir sonraki soru, öğrenciye görüntünün güvenilir ve doğru olup olmadığını sorar ve yanıtları için akıl yürütmelerini ister. Son bölüm ise 'anlama'yı ele almaktadır. Bu soru seti, öğrenciden, o ana kadar biriktirdiği bilgilere dayanarak kendi imge yargısını yapmasını, ardından bu yargıyı önyargılarına göre değerlendirmesini ve son olarak görüntünün amacını belirlemesi beklenir (Thompson, 2019).

3.3.2. Görsel Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans bölümünde okuyan öğrencilerin görsel okuryazarlık alanındaki yeterliklerini belirlemek amacıyla Arslan ve Nalinci (2014) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanım izni araştırmacılardan mail aracılığıyla alınmıştır (Ek-4). Beşli likert tipinde 41 maddeden oluşan bir ölçektir. Yedi faktörlü ölçek, ‘görsel ihtiyacı belirleme’ (4 madde), ‘görsel kaynakları bulma ve erişme’ (8 madde), ‘görselleri anlama ve yorumlama’ (5 madde), ‘görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme’ (5 madde), ‘görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma’ (4 madde), ‘görselleri tasarlama ve yaratma’ (8 madde), ‘etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma’ (7 madde) alt boyutlarını ölçmektedir. Arslan ve Nalinci (2014) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılığı (“güvenilirlik”) $\alpha = .947$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyans değeri %57.201 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme, incelenmek istenen konu hakkında katılımcılardan aynı türde bilgilerin toplanması amacıyla yapılan bir görüşme türüdür. Bu yaklaşımda görüşme öncesinde, görüşmeciye rehberlik edecek görüşme sorularının ya da konu başlıklarının yer aldığı görüşme formu hazırlanır” (Şimşek, 2018). Katılımcılarla yapılan görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Görüşme formunda, ölçekte yer alan maddelerin 7 faktörü ile ilgili ve etkinlik sürecinin kişisel faydaları, etkinlik sürecinin Türkçe dersine olabilecek faydalarını konu alan toplamda 9 adet soru yer almaktadır. Sorular ilgili literatür tarandıktan sonra ACRL’nin yükseköğretime yönelik görsel okuryazarlık yetkinlik standartları ve Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde (Arslan ve Nalinci, 2012) yer alan 7 faktör göz önüne alınarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Türkçe Eğitimi doktora düzeyindeki 2 alan uzmanına değerlendirmesi üzere sunulmuştur ve sorular hakkında geri dönüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda sorular güncellenmiş ve 5 öğrenciye soruların anlaşılabilirliği test edilmek üzere uygulanmıştır. Süreç sonunda 9 sorudan oluşan görüşme formu son halini almıştır (Ek-5).

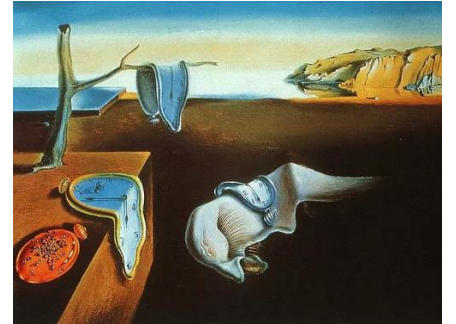
3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun izni (Ek-1) ve daha sonrasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin (Ek-2) alınmıştır. 10.03.2022 – 10.05.2022 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim süresince katılımcılara uygulanan formlar Google Forms üzerinden verilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında çalışmaya hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğrenciler tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan öğrencilere Arslan ve Nalinci (2014) tarafından hazırlanan görsel okuryazarlık ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasının yürütülmesi amacıyla ilgili literatür taranarak ve ACRL'nin görsel okuryazarlık yetkinlik standartları ve performans göstergeleri baz alınarak DIG Metoda dayalı ve 9 ders sürecinden oluşan bir içerik oluşturulmuştur. Bu içerikte; görme eyleminin gerçekleşmesi, okuryazarlıkların gelişimi, eleştirel ve görsel okuryazarlık tanımları, görsel okuryazarlık yeterlikleri, görsel okuryazarlık ile ilgili kavramlar, görsel öğrenme, görsel derinlik algısını etkileyen çevresel etmenler, tasarım öğeleri, görsel çeşitleri, görsellerle ilgili etik ve yasal konular, göster tasarım/düzenleme uygulamaları, sık ve derin görüntü kavramları bulunmaktadır (Ek-7).

İçerik uygulama aşaması 1. oturum 1. ders ilk olarak 'görme eyleminin nasıl gerçekleşir' ve 'görsel nedir?' soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları alınmış ve uzmanların bu konular hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır. Uygulamanın devamında 'okuryazarlık' kavramına dikkat çekilmiştir. Katılımcılara soru olarak kavram yöneltilmiş ve alınan cevaplar ile değişen okuryazarlık kavramını vurgulamak için 'okuma nedir?', 'metin nedir?' ve 'Okuryazar olmak sadece harfleri okumaktan mı ibarettir?' sorularına cevap aranmıştır. Literatürden bilgilerle kavram açıklanmıştır. Uygulamanın devamında 'eleştiri nedir?' ve 'eleştirel okuryazarlık' konularında bilgi verilmiştir. Uygulamanın 2. dersine 'görsel okuryazarlık' hususunda geniş perspektifte çeşitli tanımlar paylaşılmıştır. Görsel okuryazar bireylerin sahip olduğu nitelikler ve görsellerin öğrenme sürecini nasıl kolaylaştırdığı üzerinde durulmuştur. Görsel okuryazarlık kavramları (görsel öğrenme, görsel dil, renk ipuçları, görsel ayırt etme, görsel algı) açıklanmış ve ikinci ders bitirilip bir sonraki derse geçiş yapılmıştır. Üçüncü derse görsel derinlik algısını etkileyen çevresel etmenler (binişim, ışık ve gölge, çizgisel perspektif, orantılı büyüklük, uzay içinde

hareket eden cisimler) görseller üzerinden açıklanarak anlatılmıştır. Sonrasında tasarım öğelerinin (nokta, çizgi, şekil, doku, renk) özellikleri açıklanmış ve görsel çeşitlerinden (resim, fotoğraf, karikatür, görsel sunu, video, grafik, tablo, çizelge, şema, afiş) örnekler uygulama üzerinden gösterilmiş ve birinci oturum son bulmuştur. İkinci oturumun ilk dersinde katılımcılara görsel kullanımında dikkat edilmesi gereken etik ve yasal konular günümüz sosyal medyasında yapılan olumsuz davranış ve uygulamalardan örnekler verilerek açıklanmıştır. Görsellerin kullanımında izin ve telif konularına dikkat çekilmiştir. Lisanslı olarak kullanabilecekleri internet sitelerine örnekler verilmiştir. Medyada yer alan birtakım görsellerin manipüle edilerek sunulduğu ve bu görselin manipüle edilmiş olmasını anlamak için nasıl bir yol izleneceği anlatılmış, medyaya yansımış manipölasyonlardan örnekler verilmiştir. Bir görselin sahibini -ana kaynağını- bulmak için Google görseller ters arama ve Google Lens uygulamasının nasıl çalıştığı örnek yapılarak anlatılmıştır. Bir sonraki derste dijital görsel formatları açıklanmıştır. Canva uygulaması tanıtılmış ve uygulama üzerinden örnek tasarım oluşturulmuştur. Katılımcılardan Canva uygulamasını kullanarak bir tasarım oluşturulması istenmiştir. Daha sonrasında oluşturulan tasarımlar (Ek 8) hakkında öğrencilere ile bilgi alışverişi yapılmıştır. İkinci oturumun üçüncü dersinde Association of College & Research Libraries (ACRL) tarafından oluşturulmuş yüksek öğrenim için görsel okuryazarlık yetkinlik standartları açıklanmıştır. Dersin devamında “Sığ ve derin görüntü nedir?” konusuna giriş yapılmış ve kavramlar, görseller (Görsel 3.1, 3.2, 3.3 ve 3.4) üzerinden açıklanarak anlatılmıştır.



Görsel 3.1. (sol). Pablo Picasso (1937), *Guernica*. Reina Sofia Müzesi, Madrid
Görsel 3.2. (sağ). Salvador Dali (1931), *Belleğin Azmi - Eriyen Saatler*. Çağdaş Sanat Müzesi, New York



Görsel 3.3. (sol). Dorothea Lange (1936), *Göçmen Anne*. California

Görsel 3.4. (sağ). Elliott Erwitt (1950), Kuzey Carolina.

Üçüncü oturumda Thompson (2019) tarafından oluşturulan DIG Metodu uygulanmıştır. Uygulamada görsel olarak Kevin Carter'ın "Mücadeleci Kız" veya "akbaba ve küçük kız" adıyla bilinen fotoğrafı ve Thompson'un 4 başlıktan oluşan 12 adet sorusu katılımcılara verilmiştir (Ek-6). Katılımcılar uygulamanın ilk aşaması olan analiz bölümünde görseli incelemesi ve tanımlaması istenmiştir. İkinci bölüm olan yorumlama kısmında ise Google görseller ters arama yöntemi veya Google Lens uygulaması ile görselin kaynağını bulup ve görseldeki mesajını internet sitelerinde yer alan bilgileri karşılaştırarak bir fikre varmaları istenmiştir. Üçüncü bölüm olan değerlendirme aşamasında ise katılımcılardan duygularının görüntüyü algılamada nasıl etkiye sahip olduğu; görüntünün manipüle edilme durumu veya yanlış temsil edilme durumu; güvenilirliğinin değerlendirilmesi istenmiştir. Soruların son bölümü olan kavrama bölümünde ise katılımcıdan, o ana kadar biriktirdiği bilgilere dayanarak kendi imge yargısını oluşturmasını, daha sonra bu yargıyı, önyargılarına göre değerlendirmesini ve son olarak görüntünün amacını (bilgilendirmek, talimat vermek, satmak, eğlendirmek, eğlenmek ve/veya ikna etmek) belirlemesi beklenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar Google Forms üzerinden sınıfta yansıtılmıştır. Ve katılımcılar sorulara verilen farklı cevapları görmüştür, verilen yanıtlar hakkında tartışma ve değerlendirilme yapılmıştır. Metot uygulaması sona erdikten sonra katılımcılara Görsel Okuryazarlık Ölçeği tekrar dağıtılmış ve son test uygulanmıştır.

DIG Metodu ve görsel okuryazarlık uygulaması 3 hafta sürmüştür. Eğitim, 20 dakikalık derslerden oluşmaktadır ve haftada 3 ders olmak üzere toplamda 9 ders 3 saat

şeklinde verilmiştir (Ek-7). Eğitim, tartışma ortamı yaratmak ve etkin katılımı arttırmak için en fazla 15 kişiden oluşan küçük gruplar halinde verilmiştir.

Görüşme formu için etkinlik sürecinde yer alan gönüllü 16 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcılar ile 15-20 dakika sürecek görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara ölçeğin alt boyutlarını ele alan 9 soru yarı yapılandırılmış görüşme formu ile uygulanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Veri Toplama Süreci

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Görsel Okuryazarlık Ölçeğine nicel analiz, DIG Metodu uygulama soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna nitel analiz uygulanmıştır.

3.5.1. Nicel Analiz

Araştırmada, Görsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanan veriler uygun istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin normallik durumu çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için kesme noktası ± 1 aralığı olarak belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler parametrik yöntemlerle bağımlı gruplar için t-testi, normal dağılım göstermeyen veriler parametrik olmayan yöntemle Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerine hangi analizlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla öncelikle ön test ve son test verilerinin betimsel istatistik değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3 ve Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Ön Test Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	N	X	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Toplam Puan	70	145.357	20.085	0.271	-0.430
Görsel İhtiyacı Belirleme	70	15.171	2.347	-0.191	0.661
Görsel Kaynakları Bulma ve Erişme	70	28.400	4.467	-0.358	0.337
Görselleri Anlama ve Yorumlama	70	19.143	2.876	-0.008	-0.135
Görselleri ve Görsel Kaynakları Değerlendirme	70	18.229	2.915	0.305	-0.082
Görselleri ve Görsel Medyayı Etkin Kullanma	70	12.914	2.893	-0.064	-0.334
Görselleri Tasarlama ve Yaratma	70	28.143	4.691	0.015	-0.510
Etik ve Yasal Konuları Göz Önünde Bulundurma	70	23.357	5.543	-0.160	-0.343

Tablo 3.4. Son Test Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	N	X	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Toplam Puan	70	167.343	19.840	-0.813	1.112
Görsel İhtiyacı Belirleme	70	16.786	2.593	-1.375	2.847
Görsel Kaynakları Bulma ve Erişme	70	32.743	4.214	-0.541	0.258
Görselleri Anlama ve Yorumlama	70	20.700	2.742	-0.436	0.085
Görselleri ve Görsel Kaynakları Değerlendirme	70	20.700	2.886	-0.424	-0.239
Görselleri ve Görsel Medyayı Etkin Kullanma	70	15.529	2.669	-0.468	-0.290
Görselleri Tasarlama ve Yaratma	70	32.629	4.243	-1.159	2.975
Etik ve Yasal Konuları Göz Önünde Bulundurma	70	28.257	4.487	-1.328	2.536

Tablo 3.3 incelendiğinde en düşük alt boyut ortalaması 15.529 ile görselleri ve görsel medyayı etkin kullanmaya ait iken, en yüksek alt boyut ortalaması 28.400 ile “görsel kaynakları bulma ve erişmeye aittir. Tablo 3.4 incelendiğinde en düşük alt boyut ortalaması 12.914 ile görselleri ve görsel medyayı etkin kullanmaya ait iken, en yüksek alt boyut ortalaması 32.743 ile görsel kaynakları bulma ve erişmeye aittir. Tablo 3.3 incelendiğinde ön testte en yüksek standart sapma değeri 5.543 ile etik ve yasal konuları göz önünde bulundurmada gözlenirken; en düşük standart sapmanın 2.347 ile görsel ihtiyacı belirlemeye ait olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.4 incelendiğinde son testte en yüksek standart sapma değeri 4.487 ile etik ve yasal konuları göz önünde bulundurmada gözlenirken; en düşük standart sapmanın 2.593 ile görsel ihtiyacı belirlemeye ait olduğu belirlenmiştir.

Alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin genellikle +2 ile -2 sınırları içinde değiştiği gözlenmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması normal dağılım, +1 ve -1 aralığında olması ise normale yakın dağılım kabul edilir. Ayrıca +2 ve -2 aralığında olması da kabul edilebilir bir durumdur (George & Mallery, 2016). Bu nedenle Tablo 3.4'te görüldüğü üzere katsayıların belirtilen aralıkta olup normal dağılım özelliği sergilediği söylenebilir. Görsel ihtiyacı belirleme, görselleri tasarlama ve yaratma ve etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma alt boyutları ise normal dağılım göstermemektedir. Bu kapsamda çalışma grubunun ön test son test sonuçları arasında görsel ihtiyacı belirleme düzeyine, görselleri tasarlama ve yaratma düzeyine son olarak etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Analiz

Araştırmada iki farklı veri seti nitel şekilde analiz edilmiştir. İlk olarak ders içeriğinde DIG Metodu'na ait sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlar genel perspektifte değerlendirilmiştir. İkinci nitel analiz olarak da öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu analiz edilmiştir. Verileri analiz etmek için ilk başta öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtları deşifre edilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarında bir karışıklık olmaması için katılımcı görüşme formları K1'den K16'ya kadar numaralandırılmıştır. Verileri temalendirip daha sonra anlamlandırmak ve karşılaştırıp yorumlamak için içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizinde asıl amaç birinci aşamada temalendirip, ikinci aşamada anlamlandırdığımız veriyi son aşamada karşılaştırmalı olarak araştırmacının kendi yorumlarını da dahil ederek yorumlamasıdır. Bir bakıma araştırma problem ve alt problemlerimizi bağımlı değişken, bu problemlere etki eden diğer değişkenleri bağımsız değişken olarak ele alıp karşılaştırmalı ve derinlemesine araştırmacının kendi yorumlarını da dahil ederek analiz yapmasıdır. Yani bu aşamada "buzulun görünmeyen su altında kalan kısmını" araştırmacının okuyucuya tema ve betimsel analizde ortaya koyduklarının ne anlama geldiğini ilişkilendirerek ve kendi yorumunu da ekleyerek göstermesidir" (Günbay, 2019).

Çalışmada güvenilirliğin sağlanması için çalışmanın süreç basamakları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizi ile verilerin temaları ve temaları oluşturan alt temaların birbirleriyle ilişkisiyle birlikte temalar arasında bütünlük kurulmuştur. Türkçe

Eğitimi'nde doktora seviyesinde uzman iki araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir ve uyuşmayan noktalar ortaya çıkarılmış, gerekçeleri belirtilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini belirlemek için önerdiği (Baltacı, 2017); Gvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenirliği %84 olarak hesaplanmış ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

Çalışma grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi amacıyla bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Grubun ön test son test ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Grup	N	X	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön Test Toplam	70	145.357	20.085	21,986	-8,086	69	.000
Son Test Toplam	70	167.343	19.840				

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırma grubunun ön test toplam ve son test toplam puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(69)=-8,086$, $p=.000$, $\eta^2=0.49$. Buna göre grubun son test puan ortalamasının (ortalama=167.343) ön test puan ortalamasından (ortalama=145.357) yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Tablo 4.2. Grubun ön test – son test görsel kaynakları bulma ve erişme, görsel kaynakları bulma ve erişme puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Grup	N	X	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön Test Görsel Kaynakları Bulma ve Erişme	70	28.400	4.467	4.343	-7,717	69	.000
Son Test Görsel Kaynakları Bulma ve Erişme	70	32.743	4.214				

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test görsel kaynakları bulma ve erişme puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(69)=-7.717$, $p=.000$, $\eta^2=0.46$. Buna göre grubun son görsel arama ortalamasının (ortalama=32.743) ön görsel arama puan ortalamasından (ortalama=28.400) yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Tablo 4.3. Grubun ön test – son test görselleri anlama ve yorumlama, görselleri anlama ve yorumlama puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Grup	N	X	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön Test Görselleri Anlama ve Yorumlama	70	19.143	2.876	1.557	-4,087	69	.000
Son Test Görselleri Anlama ve Yorumlama	70	20.700	2.742				

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test görselleri anlama ve yorumlama puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(69)=-4.087$, $p=.000$, $\eta^2=0.19$. Buna göre grubun son görsel analiz ortalamasının (ortalama=20.700) ön görsel analiz puan ortalamasından (ortalama=19.143) yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Tablo 4.4. Grubun ön test – son test görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme, görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Grup	N	X	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön Test Görselleri ve Görsel Kaynakları Değerlendirme	70	18.229	2.915	2.471	-5,852	69	.000
Son Test Görselleri ve Görsel Kaynakları Değerlendirme	70	20.700	2.886				

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test görselleri ve görsel kaynakları değerlendirme puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(69)=-5.852$, $p=.000$, $\eta^2=0.33$. Buna göre grubun son görsel değerlendirme ortalamasının (ortalama=20.700) ön görsel değerlendirme puan ortalamasından (ortalama=18.229) yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Tablo 4.5. Grubun ön test – son test görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma, görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma puan ortalamasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Grup	N	X	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön Test Görselleri ve Görsel Medyayı Etkin Kullanma	70	12.914	2.893	2.615	-6,282	69	.000
Son Test Görselleri ve Görsel Medyayı Etkin Kullanma	70	15.529	2.669				

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test görselleri ve görsel medyayı etkin kullanma puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(69)=-6.282$, $p=.000$, $\eta^2=0.33$. Buna göre grubun son görsel kullanım ortalamasının (ortalama=15.529) ön görsel kullanım puan ortalamasından (ortalama=12.914) yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test verileri incelendiğinde son testte görsel ihtiyacı belirleme düzeyine, görselleri tasarlama ve yaratma düzeyine son olarak etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma düzeyine ait verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu kapsamda çalışma grubunun ön test son test sonuçları arasında görsel ihtiyacı belirleme düzeyine, görselleri tasarlama ve yaratma düzeyine son olarak etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. Grubun ön test – son test görsel ihtiyacı belirleme puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	10	25.20	252.00	-4.592	.000
Pozitif sıra	47	29.81	1401.00		
Eşit	13				
Toplam	7				

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test görsel ihtiyacı belirleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $z=-4.592$, $p=.000$. Sonuçlar incelendiğinde farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Son testin puan ortalaması (ortalama=29.81) ön testin puan ortalamasından (ortalama=25.20) fazladır.

Tablo 4.7. Grubun ön test – son test görselleri tasarlama ve yaratma puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	10	22.00	220.00	-5.401	.000
Pozitif sıra	53	33.89	1796.00		
Eşit	7				
Toplam	70				

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son görselleri tasarlama ve yaratma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $z=-5.401$, $p=.000$. Sonuçlar incelendiğinde farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son testin puan ortalaması (ortalama=33.89) ön testin puan ortalamasından (ortalama=22.00) fazladır.

Tablo 4.8. Grubun ön test – son test etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma puan ortalamasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	6	29.00	174.00	-5.460	.000
Pozitif sıra	54	30.67	1656.00		
Eşit	10				
Toplam	70				

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $z=-5.460$, $p=.000$. Sonuçlar incelendiğinde farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son testin puan ortalaması (ortalama=30.67) ön testin puan ortalamasından (ortalama=29.00) fazladır.

4.2. Nitel Bulgular

DIG Metodu uygulama sorularına ait bulgular ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait bulgular nitel bulgular başlığı altında verilmiştir.

4.2.1. DIG Metodu Bulguları

DIG Metodu çalışmasında analiz, yorumlama, değerlendirme ve kavrama olmak üzere 4 bölümden oluşan toplam 12 adet soru sorulmaktadır. Öğrencilerin ders esnasında sorulara verdikleri yanıtlar Google Forms ile toplanmıştır. Yanıtlama işlemi bittikten sonra verilen yanıtlar sınıfta yansıtılmıştır. Yanıtlar değerlendirilmiş ve katılımcılar ile tartışılmıştır. Katılımcıların Görsel 4.1’den hareketle sorulara verdikleri yanıtlara örnekler şunlardır:



Görsel 4.1. Kevin Carter (1993) Famine / Açlık. Sudan.

Analiz

1) Görselde kimi, ne, ne zaman ve nerede temsil edildiğini görüyorsunuz?

- *Yoksulluk yaşayan Afrika ülkelerinden birinde çekilmiş olabilir.*
- *Bir çocuk ve bir akbaba görüyorum. Afrika'da herhangi bir günü anlatıyor.*
- *Afrika'da açlıktan ölmek üzere bir çocuk ve ölmesini bekleyen bir akbaba...*
- *Görselde bir çocuk ve bir akbaba kurak iklimin ve kıtlığın bulunduğu bir yeri temsil ediyor olabilir.*
- *Görselde açlık ve susuzluktan kemikleri sayılan, muhtemelen ölmek üzere olan Afrikalı bir çocuk görüyorum. Yer muhtemelen Afrika ve zaman muhtemelen son 20 yıl... Akbaba çocuğu yemek için onun ölmesini bekliyor.*

2) Hangi metinsel bilgiler sağlanıyor (başlık, tarih ve/veya başlık)?

- *Herhangi bir tarih veya başlık belirtilmemiş.*
- *Sağlanmıyor*
- *Yok*
- *Afrikalı bir çocuk var ve iklim kurak. Buradan yerin Afrika olduğu ile ilgili metinsel bilgiye ulaşıyoruz. Fotoğraf renkli buradan da tarih olarak çok eski olmadığını anlıyoruz.*

3) Görüntü size ne hissettiriyor?

- *Açlık ve sömürü düzeninin yıkıcılığı.*
- *Çaresizlik, yoksulluk, açlık.*

- *Açlık ve ölümün kıyısında olmak.*
- *Hüzün, acıma*
- *Uzun zamandır çekilen açlığın ve zorlukların yansımaları.*

Birinci soruda öğrencilerin geneli Afrika’da açlıktan ölmek üzere olan bir çocuk ve arkada onun ölmesini bekleyen bir akbaba olduğu fikrinde hemfikir oldular. İkinci soruda ise sınıfın geneli metinsel bir bilgi sağlanmadığını söylerken bir öğrenci kurak iklim ve fotoğraftaki çocuktan dolayı konunun Afrika olduğunu, fotoğrafın renkli olmasından dolayı eski bir fotoğraf olmadığı çıkarımında bulunmuştur. Analiz bölümünün son sorusu olan üçüncü soruda ise sınıfın geneli açlık, ölüm, hüznün, yoksulluk kavramları üzerinde benzer fikir beyan etmiştir.

Yorumlama

4) Görüntüyü kim oluşturdu? Görselin sahibi kim ve/veya kim yayınladı?

- *Kevin Carter’ın Pulitzer Ödüllü Fotoğrafı*
- *Kevin Carter*
- *Kevin Carter/ Gazeteci*

5) Mesaj nedir? Hedeflenen kitle kimdir?

- *Açlığın zararlarını görmezden gelen insanların görmesi.*
- *Duyarlılık ve toplumu ilgilendiriyor.*
- *Açlığın yıkıcı etkileri ve sosyal farkındalık. Tüm insanlık hedef kitle*
- *Dünyanın çektiği açlık sorunu.*
- *Mazlumların sesini duyurmak. Dünyanın mazlumlara görmeyen elit kesimi.*
- *Akbabanın çocuğun ölmesini beklemesi o ülkede yaşanan açlığı ve kıtlığı ifade ediyor. Yüksek olasılıkla hedeflenen kitle ise yöneticiler.*

6) Görüntüyü daha da bağlamsallaştıran diğer çevrimiçi kaynakları arayın. Bağlam (sosyal, kültürel, tarihsel ve/veya politik) görüntüyü nasıl bilgilendiriyor?

- *Sosyal*
- *Sosyal ve politik*
- *Sömüren ülkelerin zulmü*

- *O dönem Afrika'da yaşanan kıtlığı gözler önüne seren bir fotoğraf olarak ve bu durumdan sonra Afrika'ya yapılan sayısız yardımı anlatan bilgilendirmeler bulunuyor. Yani sosyal ve politik.*

Dördüncü soruda öğrenciler görselin sahibini başarılı bir şekilde bulmuştur. Beşinci soruda verilen mesajın açlık ve mazlumlar sesini duyurmak olduğu konusunda fikir belirtilirken hedefim tüm insanlık ve yöneticiler olduğu yönünde düşünceler paylaşılmıştır. Altıncı soruda öğrenciler, çevrimiçi kaynaklarda görüntünün sosyal ve politik yönden bağlamsal bir şekilde bilgilendirildiği söylemiştir.

Değerlendirme

7)Görüntüye ilk tepkinizi düşünün. Tepkiniz görüntüyü nasıl gördüğünüzü nasıl etkileyebilir?

- *Akbabanın çocuğun başında öylece ölmesini beklemesi fotoğrafa iyi açıdan bakmamı zorlaştırdı.*
- *İlk an korku ve üzüntü hissettim ama daha sonrasında kızgınlık ve çaresizlik hissettim.*
- *Ben ilk bakışta üzüldüğüm için bunu savaş görseli zannettim.*
- *Çocuğun çaresiz duruşu ve arkadaki akbabanın bir an önce yeme isteği insanda üzüntü, acıma, kaygı gibi duyguları tetikleyebilir.*
- *Hissettiğim duyguya göre fotoğrafa bakış açım değişir. Örneğin ben fotoğrafa bakınca ilk başta öfke hissettim. Bu duruma dur demek ve çocuğa yemek vermek yerine fotoğrafı çeken fotoğrafçıya yoğun bir öfke duydum. Bu da fotoğrafa bakış açımı değiştirdi.*

8) Resmi yayınlayan diğer web sitelerine geri dönün. Görüntü yanlış sunuldu veya manipüle edildi mi?

- *Pek bilemiyorum*
- *Hayır manipülasyon yok*
- *Görüntü baktığım sitelerde yanlış sunulmadı ve manipüle edilmedi*
- *Evet genellikle*

9) Görüntünün güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirin. Görüntü güvenilir ve doğru mu? Neden?

- *Güvenilir. Çünkü Pulitzer Ödülünü almış bir fotoğraf*
- *Evet. Her sitede aynı sonuç çıktı.*
- *Evet. Bu fotoğrafı çeken adam uluslararası camiada tanınmış ve ödül almış.*
- *Görsellerde arattım ve oradan doğruladım*
- *Hayır. Çevresindeki olayları göremiyoruz.*

Yedinci soruda tepkilerinin görüntü hakkında nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusuna; acıma, korku ve üzüntünün yansırı fotoğrafçının orada sadece fotoğraf çekip yardım etmemesine sitem edenler olmuştur. Sekizinci soruda fotoğrafın yanlış sunulması veya manipüle var mı sorusuna genel olarak hayır cevabı verilmiştir. Görüntünün güvenilirliği konusunda öğrenciler görüntünün Pulitzer Ödülünü aldığı ve birçok internet kaynağında aynı sonuçları gördüğü için güvenilir olduğunu düşünürken az sayıda öğrenci fotoğraf çekilirken çevresindeki olayları göremedikleri için görüntüyü güvenilir bulmamıştır.

Kavrama

10) Yukarıdaki değerlendirmelerinize ve mevcut bilgilere dayanarak görüntü hakkında ne gibi yargılarda bulunabilirsiniz?

- *Bazen yemek beğenmezken insanların açlıktan öldüğü bir dünya gerçekliğinde yaşamak acı verici!*
- *Farklı bakış açısı ile farklı yorumlar yapılabilecek bir fotoğraf*
- *Batının Afrikalı sömürme arzusunda çocukların psikolojik olarak çok etkilendiği.*
- *Keşke bu fotoğrafı çeken kişi en azından fotoğrafı çektikten sonra o çocuğa yardım etseydi.*
- *Fotoğraf doğru bir amaç ve doğru bir şekilde kullanılmış. Yanıltma ya da manipüle söz konusu değil.*

11) Önyargılarınız veya bakış açılarınız görüntüyü nasıl gördüğünüzü etkiliyor mu? Nasıl?

- *Etkiliyor mu bilmiyorum ama görüntüyü anlamak ve vermek istediği mesajları doğru şekilde çözmek adına kendi duygularımın da yardımı olduğunu düşünüyorum.*
- *Evet. Sadece görebildiğimiz kadarını yorumlayabiliyoruz.*
- *Evet. Fotoğrafın asıl konumu bilinmediği için kimisi için açlık gözükrken kimisi için hastalık kimisi için ise savaş durumunu yansıtabilir.*
- *Evet etkiliyor. Fotoğrafi zihnimde önceden var olan şemalar ve ön yargılar ile değerlendiriyorum.*

12) Bu görüntünün amacı nedir (bilgilendirmek, talimat vermek, satmak, eğlendirmek, eğlenmek ve/veya ikna etmek)? Neden öyle düşünüyorsunuz?

- *Bilgilendirmek çünkü oradaki açlığa ve ölüme dikkat çekmek için paylaşıldı.*
- *İkna etmek insanlara açlığın gerçek bir problem olduğunu anlatmak ve inandırmak istiyor.*
- *Bilgilendirmek amacıyla çekilmiş. Dünyanın gerçeklerini göstermiş.*
- *Görüntünün amacı empati kurarak Afrika'daki hayat hakkında bilgilendirmek.*
- *Görüntünün amacı duyguları ön plana çıkarmak. Acıma ve umutsuzluk duygusu ön plana çıktı*
- *İkna etmek. Dünyada bazı insanların savaş yüzünden zor durumlar yaşadığına ikna etmek.*
- *Görüntünün amacı bilgilendirmek ve insanları harekete geçirmek olabilir. Çünkü Fotoğraf ünlendikten sonrasında da Afrika'ya olan yardımlar artmıştır.*

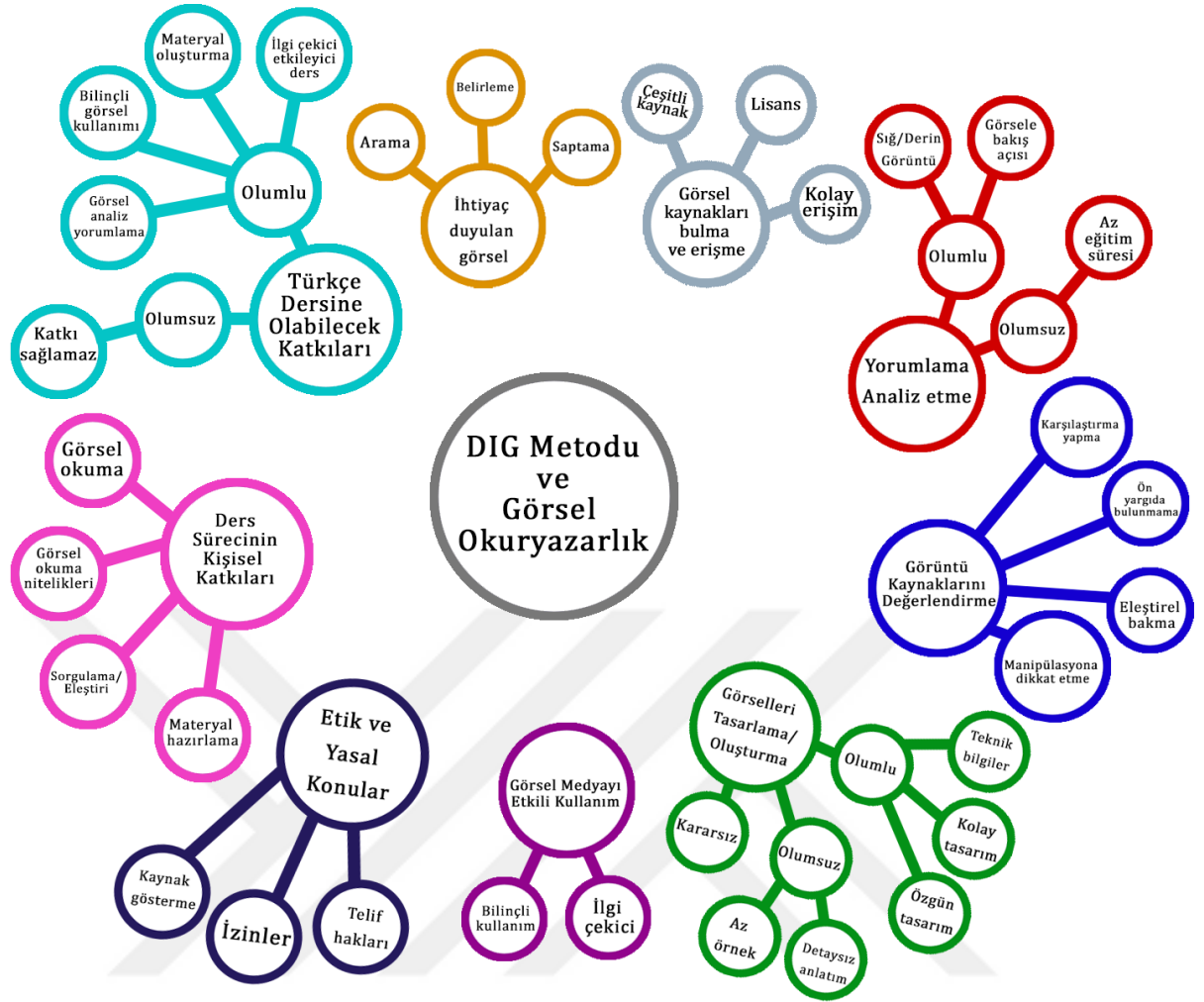
Onuncu soruda öğrencilerden daha önceki sorulardaki değerlendirmelerinden ve mevcut bilgilerinden yola çıkarak ne gibi yargılarda bulunabilirsiniz sorusuna görselden duygusal yargılar çıkartanlar, görselin kullanımı konusunda yargıda bulunanlar olmuştur. On birinci soruda ön yargılar ve bakış açıları görüntüyü görmenizi nasıl etkiliyor sorusuna öğrencilerin geneli evet olarak yanıtlamıştır. On ikinci soruda görüntünün amacı nedir sorusuna bilgilendirmek, ikna etmek ve duyguları ön plana çıkarmak cevaplarını vermişlerdir.

Fotoğraf (Görsel 4.1) hakkındaki bilgilere bakacak olursak; 1993 yılında Sudan'da Kevin Carter tarafından çekilen Famine / Açlık isimli fotoğraf ilk olarak The New York Times'a satılan fotoğraf, ilk olarak 26 Mart 1993'te yayınlandı. Bu fotoğraf sanatçıya 1994 yılında fotoğraf dalında Pulitzer ödülünü kazandırmıştır. Fotoğrafta Sudan'da açlıktan ölmek

üzere olan siyah küçük bir kız çocuğu ile çocuğun hemen arkasında bekleyen vardır. Fotoğrafa bakanların birçoğu akbabanın kızın ölmesini beklediğini düşünmektedir. Aslında olayın bu şekilde gerçekleşmediği Afrikalı kızın, birkaç kilometre ilerdeki Birleşmiş Milletler yardım kampına gitmek istediği düşünülmektedir. Kevin Carter, açığı yakalayınca fotoğrafı çekmiştir. Daha sonra sanatçıya yöneltilen kızın akıbetine yönelik sorulara Carter, Birleşmiş Milletler yardım görevlisi olmadığını, sadece fotoğrafçı olduğunu ve bulaşıcı hastalıklar konusunda kimseye dokunmamaları gerektiği konusunda uyarıldıklarını dile getirmiştir. Afrika'daki açlık olayına insanların dikkatini daha da çekerek hassasiyet yaratıp yardım örgütlerine büyük miktarda maddi kaynak aktarımını sağlamıştır (Çınar, 2018). Coşkun Aral da bu konu hakkında meslektaşına şu şekilde destek çıkmıştır: “Bu anda büyük olasılıkla aklında olan tek şey bu fotoğrafın dünya kamuoyunda yaratacağı tepki ve bunun sonucunda dünya ülkelerinin Sudan’a yönelik yardım girişimlerinde bulunma ihtimali” (Aral, Foto-Muhabirliği ve Etik). Bu olaydan sonra fotoğrafçıya karşı suçlamalar artmış ve insanlar tarafında baskı oluşturulmuştur. Fotoğrafçının ağır depresyona girerek intihar ettiği bilinmektedir.

4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulguları

Araştırmada katılımcıların nicel bulgularını daha iyi yorumlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilip uygulanmıştır. Uygulamada DIG Metodu ile geliştirilmiş görsel okuryazarlık dersi içeriğine katılan öğrenciler yer almıştır. Bu kapsamda DIG Metodu ile geliştirilmiş görsel okuryazarlık dersi içeriğinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık yeterliklerine sağladığı katkılar, öğrencilere sağladığı kişisel katkılar ve Türkçe derslerinde uygulanması durumunda sağlayabileceği faydaların tespiti hedeflenmiştir. Araştırmada görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan tema ve alt tema Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1. DIG Metoduna ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 4.9. DIG Metodu'nun ihtiyaç duyulan görselleri belirlemeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
İhtiyaç duyulan görselleri belirleme	Görseli Arama	4
	Görseli Belirleme	9
	Görseli Saptama	3

Tablo 4.9'da DIG Metodu'nun ihtiyaç duyulan görselleri belirlemeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu etkinlik sürecini farklı açılardan değerlendirmiştir. Bunlardan biri de etkinlik sürecinin ihtiyaç duyulan görselleri belirlemeye etkisidir. Öğrenciler görseli arama, görseli belirleme ve görseli saptama konusunda olumlu yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyulan görselleri belirlemeye yönelik etkisini ait görüşleri şu şekildedir:

“Oldu bence. Şahsen bir öğretmen adayı olarak benim kullanacağım görsel materyalleri belirlememde yol gösterici oldu diyebilirim” (K1)

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü birden fazla görsel içerisinden neyin hangi amaçla kullanılacağını daha kolay belirleyebilirim. Bu açıdan bana kolaylık sağlayacak.” (K5)

“Evet düşünüyorum çünkü bir görsel vb. ararken sınırlarımızın ne olması gerektiği konusuna çalışmada değindik.” (K10)

“İhtiyaç duyulan görseller saptarken daha geniş çerçevede düşünmem gerektiği konusunda faydalı oldu.” (K11)

Tablo 4.10. DIG Metodu’nun görsel kaynakları bulmaya ve erişmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Görsel Kaynakları Bulma ve Erişme	Çeşitli Kaynak	5
	Lisans	7
	Kolay Erişim	4

Tablo 4.10’da DIG Metodu’nun görsel kaynakları bulmaya ve erişmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler kaynak bulmada çeşitlilik olması, görsel ararken lisanslı olma duruma dikkat edilmesi ve görsellere erişimin daha kolay yollarının öğrenilmesinde olumlu yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görsel kaynakları bulmaya ve erişmeye yönelik etkisine ait görüşleri şu şekildedir:

“daha önce sadece googleda arama yaparken şimdi daha farklı kaynaklardan lisanslı veya lisanssız görsellere ulaşabiliyorum.” (K5)

“Elbette yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir konu hakkında ilgili görsel araştırması yaparken bunlara daha kolay nasıl erişeceğimi, yararlı olanları ayırt edebilmeyi öğrendim.” (K6)

“Evet yararlı olduğunu düşünüyorum, kaliteli ve yasal sorunlar yaşamayacağımız görselleri nerden bulacağımızı ve kullanacağımızı anladım.” (K7)

“Kesinlikle çok yararlı olduğunu düşünüyorum.Çünkü bu metod ve çalışma sayesinde meslek hayatımızda da işimize yarayabilecek daha önce duymadığımız ve bilmediğimiz çok fazla kaynak adı,platform,uygulama adı öğrendik ve elbetteki ki nasıl daha fazla kaynağa ulaşabileceğimizi de öğrendik.” (K11)

“Evet yararlı olmuştur aha önceden yanlış bir biçimde internetteki görselleri izinsiz kullanıyordum bu konuda telifte dikkat etmem konusunda faydalı oldu artık kullanırken lisanslı veya lisanssız olmasına dikkat ederek kullanacağım.” (K16)

Tablo 4.11. DIG Metodu’nun anlam bakımından yorumlamaya ve analiz etmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema		Alt Tema	f
Anlam Bakımından Yorumlama ve Analiz Etme	Olumlu	Sığ/Derin görüntü	4
		Görsele bakış açısı	10
	Olumsuz	Eğitim süresinin az olması	2

Tablo 4.13’de etkinliğe katılan öğrencilerin DIG Metodu’nun anlam bakımından yorumlamaya ve analiz etmeye etkisi bakımından görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler metodun olumlu yanların sığ ve derin görüntü kavramlarını öğrenme, görsele bakış açısında olumlu yönde değişimler olduğunda fikir belirtmişlerdir:

“Fotoğrafın saptırmadan daha doğru yorumlanması ve amacına yönelik kullanabilmemde yararlı oldu.” (K9)

“Kişinin düşünme, yorumlama becerilerini geliştirmesine yardımcı olur ve resimlere yüzeysel bakmak yerine bir anlamsal derinlik açısından bakmaya başlar.” (K10)

“Görselleri derin ve sığ görüntü bakımından ikiye ayırıp inceledik. Derin görüntülerde metnin arka planında mevcut mesajları tahmin ederken görsellere daha dikkatli bakma konusunda faydalı oldu. Tabii ki mesajları anlayabilmek için genel kültür bilgisi, görsellerle ilgili teknik bilgileri

saptayabilmek önemli. Bu konuda kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

“Yorum ve analiz etme yeteneğini ortaya çıkarmıştır.” (K15)

“Faydaları konusunda şunları söyleyebilirim fotoğraflara yani görselleri daha yüzeysel bakarken artık daha çok inceleyerek ve dikkat ederek bakmayı ve görselin arka planındaki mesajı anlamayı özen göstereceğim ve tabii ki fotoğrafın ne zaman nerede çekildiği konusunda gerek teknik gerek genel kültür yardımıyla çıkarımlar yapabilirim.” (K16)

DIG Metodu’nun anlam bakımından yorumlamaya ve analiz etmeye etkisi bakımından olumsuz görüş eğitim süresinin az olması nedeniyle başarılı bir analiz etme ve yorumlama gerçekleştirilememesi yönünde olmuştur.

“Eğitim süresi çok kısa olduğu için gelişimi daha uzun bir süreç gerektiren analiz etme ve yorumlama konusunda pek başarılı olmasa da özellikle fotoğraflara daha farklı açılardan bakabileceğimi fark ettim benim için hissedilebilir fayda bu oldu.” (K7)

Tablo 4.12. DIG Metodu’nun görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirme	Karşılaştırma yapma	4
	Eleştirel bakma	8
	Ön yargıda bulunmama	1
	Manipülasyonu sorgulama	3

Tablo 4.12’de DIG Metodu’nun görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirmeye etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu’nu görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirmeye etkisi bağlamında karşılaştırma yapma, eleştirel bakma, ön yargıda bulunmama ve manipülasyonu açısından olumlu bulmuştur. Öğrencilerin DIG Metodu’nu görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirmeye etkisi bakımından görüşleri şu şekildedir:

Evet buluyorum. Görseller karşılaştırılarak elde edilen veriler kolay bir şekilde değerlendirme altına alınabiliyor. (K3)

Görsellerin doğruluğunu birçok farklı kaynaktan karşılaştırarak teyit ediyorum. (K4)

Evet, kaynakları karşılaştırarak doğru sonuca ulaşabilirim. (K8)

Evet buluyorum çünkü kişi karşısına çıkan görselin yasal olarak mı kullanılmış yoksa çalıntı yollarla mı bunun bilincine varır ya da örneğin bir haberde kullanılan görselin o haber ile uygun olup olmadığını anlayabilir orda haberdan bağımsız farklı bir olayın fotoğrafı kullanılıp insanları manipüle etme amacıyla kullanılmış olabilir. (K9)

Verimli buluyorum. Çünkü çalışma sırasında bir görselden o görselin kaynağına ulaşmayı öğrendik, uygulamalı olarak gördük. (K10)

Bir görselin gerçek mi yoksa manipülasyon ürünü mü olduğunu anlama konusunda yardımcı oldu. Google ters arama yöntemini kullanarak bunu sağlamayı gösterdi. Eleştiri becerisi de burada ön plana çıkmakta. Web adreslerinde görseller ile ilgili yer alan bilgileri karşılaştırma yaparak doğruya ulaşabiliriz. (K11)

Evet görüntü ve kaynak değerlendirmede ön yargı bulundurmada araştırma yapmamızı gösteriyor. (K15)

Tablo 4.13. DIG Metodu'nun görselleri ve görsel medyayı etkili kullanmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Görselleri ve görsel medyayı etkili kullanma	Dersi görsellerle ilgi çekici duruma getirme	4
	Görselleri belirli amaç doğrultusunda kullanım / bilinçli kullanım	8
	Araştırmalarda yardımcı olarak faydalanma	4

Tablo 4.13'te DIG Metodu'nun görselleri ve görsel medyayı etkili kullanmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu'nu görselleri ve görsel medyayı etkili kullanmaya etkisi bağlamında dersi görsellerle ilgi çekici duruma getirme, görselleri belirli amaç doğrultusunda / bilinçli kullanım, araştırmalarda yardımcı olarak faydalanma açısından olumlu bulmuştur. Öğrencilerin DIG Metodu'nun görselleri ve görsel medyayı etkili kullanmaya etkisi bakımından görüşleri şu şekildedir:

Perspektif, binişim, orantılı büyüklük ve renkler gibi görselleri on plana çıkartan özellikleri nasıl verimli kullanabileceğimi öğrendim. Bir görsele nasıl dikkat çekileceğini nasıl etkili kullanabileceğimi öğrendim. (K4)

Mesleğimi elime aldığımda öğrencilerimle daha verimli ve daha keyifli bir ders ortamı yaratabilirim. Sosyal medyayı daha etkin bir şekilde kullanabilirim. Çektiğim fotoğrafları düzenleyebilirim. Fotoğraf çekerken uymam gereken detayları uygulayabilirim. (K5)

Süreçte, görsel formatlar, formatların ne için kullanıldığı, görsellerin nerede kullanılabileceği ve nasıl kullanılacağı konusunda ilerleme kaydettik. (K6)

Bu metot sayesinde görselleri ne amaçlarla kullanabileceğimizi öğrendik. Amacımızı belirlediğimiz takdirde görsel medyayı daha etkin kullanabiliriz. Bu metot sayesinde görsel medyayı etkili bir şekilde kullanmamızı sağlayacak uygulamalar, programlar öğrendik. Canva vb. programları öğrenerek hem sosyal medya gönderilerinde hem de meslek hayatımızda göze hitap eden, içerik-görsel uyumu olan içerikler üretmeyi öğrendik. Bu çalışma sayesinde ileriki meslek yaşamımızda öğrencilerin ilgisini daha çok çeken içerikler oluşturabilir hatta bu bilgilerimizi onlara da iletebilir, aktarabiliriz. (K10)

Mezun olup öğretmen olduğumuzda sınıflarda görselleri hedefler ve kazanımlar doğrultusunda daha doğru kullanabilirim. Görseller, kişinin anlama ve yorumlama hızında önemli bir güce sahip. Sınıfta dikkat çekme, güdüleme, bilgileri kalıcı kılma aşamasında oldukça yararlı bir şekilde kullanabilirim. (K11)

Görseller belli bir konuda araştırma yaparken yardımcı olmaları bağlamında ve bunun okuryazarlığa katkıların çok faydası olduğunu ispatlanmıştır. (K11)

Bilinçli bir kullanım sağlıyor evet fikir sahibi oluyorum. (K13)

Tablo 4.14. DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema		Alt Tema	f
Görselleri Tasarlama/Oluşturma	Olumlu	Görsellerle ilgili teknik bilgileri öğrenme	5
		Görsellerle kolay tasarımlar oluşturma	4
		Görsellerle özgün tasarımlar oluşturma	2
	Olumsuz	Tasarlama üzerinde daha detaylı durulabilirdi	2
		Tasarımda daha fazla örnek yaptırılabilirdi	1
	Kararsız		1

Tablo 4.14'te DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu'nu görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bağlamında olumlu görüşler arasında görsellerle ilgili teknik bilgileri öğrenme, görsellerle kolay tasarımlar oluşturma ve görsellerle özgün tasarımlar oluşturma yer almaktadır. Öğrencilerin DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından olumlu görüşleri şu şekildedir:

Evet. Kendi istediğimiz materyalleri istediğimiz tasarlamak sınırları kaldırmış oluyor. (K2)

Evet verimli buluyorum. Çünkü bir görsel oluştururken nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim ve bu ayrıntılar sayesinde tasarladığım görselleri daha ilgi çekici, vermek istediğim mesajı daha etkin bir şekilde oluşturabilirim. (K5)

Buluyorum, daha orijinal ve kendimize özgü görseller tasarlayıp oluşturabiliyoruz. (K9)

Kesinlikle buluyorum çünkü çalışmada bu konuda bilgi sahibi olduk hatta uygulama yapma imkânı bulduk. Görseller tasarladık. (K10)

Görselleri tasarlarken dikkat etmemiz gereken noktaları öğrendik. Perspektif, orantılar, uyum, görsel formatları gibi birçok konuda bilgiye sahip olduk ve Canva uygulamasında örnekler yaptık. Benim için güzel bir deneyim oldu. Kısa süre içinde ortaya bir görsel ürün çıkartabilirim. (K11)

DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi üzerine olumsuz görüşler arasında tasarlama üzerinde detaylı durulması ve tasarımda daha fazla örnek yaptırılmaması

yer almaktadır. Öğrencilerin DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından olumsuz görüşleri şu şekildedir:

Yeterli bulmuyorum çünkü tasarlama ve ulaştırma durulması gereken konulardır inci gibi işlenmeleri çok hayatidir. (K13)

Evet görsel öğretme konusunda görsel tasarlama konusunda verimli olduğunu düşünüyorum fakat daha fazla zaman içinde deneyerek yapılsaydı veriminin daha da artacağını söyleyebilirim. (K17)

Tablo 4.15. DIG Metodu'nun görsellerde etik ve yasal konulara etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Etik ve Yasal Konular	Telif Hakları	4
	İzinler	2
	Kaynak gösterme	1
	Etik/yasal konularda bilgilendirme	9

Tablo 4.15'te DIG Metodu'nun görsellerde etik ve yasal konulara etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu'nun görsellerde etik ve yasal konulara etkisi bağlamında telif hakları, eser sahibinden/yaratıcısından izin, kullanılan görselin kaynağını gösterme, etik ve yasal konularda bilgilendirme hususlarında faydalı olduğu öğrenci görüşleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin DIG Metodu'nun görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi bakımından öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Evet. Daha önce yapmadığım görsel aramayla artık sahibine ulaşabilmem ve hangi görselleri kullanabilmem hakkında bilgilendirici. (K2)

Evet düşünüyorum. Bir görsel kullanırken bunun yasaya uygunluğunu göz ardı edip kullanıyordum. Fakat artık bu yasal konulardan haberdarım. Ona göre seçici olacağım. (K3)

Evet Süreç bu konularda bilgilendiriciydi, sayesinde karşılaşılabileceğimiz etik ve yasal problemleri anladık ve bu problemlere karşılaşmamak için ne gibi yollar izlememiz gerektiğini öğrendik. (K6)

Evet daha önceden bilinçsizce yaptığım slaytlarda yahut başka şeylerde arama motoruna yazıp arattığım fotoğrafları kullanıyordum kaynak

belirtmeden ya da çeken kişiden izin almadan ama bu ders sayesinde bu böyle yapmamam gerektiğinin farkına vardım ve daha dikkatli olmaya karar verdim. (K9)

Düşünüyorum çünkü çalışmada bu konulara da değindik. Bir veriyi kullanacaksak verinin sahibini, eseri mutlaka belirtmemiz gerekir. (K10)

Evet, yasal olarak içeriği konusunda bir bilgim yoktu. Bundan sonra görsel oluştururken veya internetten görsel araştırırken bunlara dikkat edeceğim. Sanatçının sahip olduğu haklar, telif hakları gibi konularda bilgiye sahip oldum. İlerleyen yıllarda sınıfta kullanacağım görsellerin etik olarak uygun olmasını ve öğrencinin psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkilememesine daha çok dikkat edeceğim. (K11)

Tablo 4.16. DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Ders sürecinin kişisel katkıları	Materyal hazırlama	2
	Görsel okuryazarlık konusunda kişisel eksikliği fark ettirme	1
	Görsel okuryazarlık nitelikleri	5
	Görsel okuryazarlık kavramları	5
	Sorgulama/eleştiri	2
	Görsel okuma	1

Tablo 4.16'da DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisinin materyal hazırlama, görsel okuryazarlık nitelikleri öğrenme, görsel okuryazarlık kavramları öğrenme, sorgulama ve eleştiri yapma becerilerini geliştirme, görsel okuma hususlarında faydalı olduğunu aktarmışlardır. Öğrenciler, ders içeriği aldıktan sonra görsel okuryazarlık konusunda eksik olduklarının farkına varan görüşler de belirtmişlerdir. Öğrencilerin DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisi bakımından öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Görsel okuryazar olabilmek için hangi nitelikleri taşımam gerektiğini öğrendim. İnternet ortamındaki her fotoğrafın gerçeği yansıtip yansıtmadığını daha iyi kavrayabilirim artık. Araştırma yaptığım konuyla ilgili fotoğrafları belirlerken daha kolay seçim yapabilmeyi öğrendim. Fotoğrafların kullanılması ile ilgili yasal durumların farkına vardım. Bazı

uygulamalar ile fotoğraf düzenleme yapabilirim. Yine bazı uygulamaları kullanarak afiş, broşür vb. yapabilirim. (K5)

Bu süreçte görsel arama, yorumlama, doğru yerde kullanma, kullandığımız görselin arka planı hakkında bilgi sahibi olma ve bu görsellerin kullanımı esnasında ortaya çıkabilecek etik, yasal problemler konusunda eğitim öncesine nazaran çok daha donanımlı olduğumu düşünüyorum. (K6)

Dijital dünyada nelere dikkat edeceğimi, kullandığım dosya türüne göre resimleri nasıl kullanacağımı, fotoğrafların ne kadar doğru olduğunu sorgulama gibi katkıları oldu. (K9)

Öncelikle okuma ve yazma kavramlarına yeni gelişmelerle beraber daha geniş açıyla bakmam gerektiğini öğrendim. Görsel çeşitleri, insanda algıyı etkileyen görsel teknik bilgileri, görsel oluşturma gibi çeşitli alanlarda gerek bilgi gerek uygulama fırsatım oldu. Sosyal medyadaki görsellerin doğruluğunu sorgulama, eleştirme, yorumlama, manipülasyonlara dikkat etme gibi hususlar konusunda bilgilendim. Etik ve yasal sorumluluklarımın neler olduğunu, içeriklerini ve yaptırımlarını öğrendim. (K11)

Bana sağladığı katkılar görse okur yazarlık sürecinin aşamalarını öğrenmek planlamak ve bunun hayatında uygulayabilmek açısından faydaları olmuştur. (K12)

Görselin önemi, görsel okumanın nasıl yapılacağı ve etkileyici konusunda bilgi sahibi yapmıştır. (K14)

Görsellerin hayatımıza bu kadar çok etkili olduğunu bilmiyordum ders sürecinde bu konuya bir farkındalık getirildi. Görselleri gayet etkili bir biçimde bir bu konuda bilgili olduğumu düşünüyordum fakat ders bana bu konuda yeterince bilgili olmadığımı ve öğrenmem gereken çok şey olduğunu hissettirdi. (K16)

Tablo 4.17. DIG Metodu'nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bakımından öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	f
Ders sürecinin Türkçe dersine Olumlu olabilecek katkıları	Dersi ilgi çekici/etkileyici hale getirir	6
	Materyal oluşturma	2
	Bilinçli kullanım	1
	Analiz/yorumlama	2
	Dersi keyifli hale getirir	4
Olumsuz	Katkı sağlamaz	1

Tablo 4.17’de DIG Metodu’nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bakımından öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler DIG Metodu’nu Türkçe dersine olabilecek etkisi bağlamında olumlu görüşler arasında dersi daha ilgi çekici duruma getirebilir ve öğrencileri daha fazla etkileyebilir; ders için materyal hazırlamada faydası olabilir; ders içinde görselleri bilinçli kullanmada faydası olabilir; görselleri analiz ederken ve yorumlama yaparken faydası olabilir; dersi daha keyifli hale getirebilir görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin DIG Metodu’nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bakımından olumlu görüşleri şu şekildedir:

Öğrenciler için hazırlanabilecek çok farklı uygulamalar olduğu için kalıcılık ve etkileycilik yönünden çok katkı sağlayacak. Daha dikkat çekici ve doğru bilgiler içeren sunular olacak. (K3)

Dinleme, izleme ve görsel okuma becerilerinde bize katkı sağlayabilir. Öğrencilerimize materyal oluşturma ve görsel yorumlamaya dair birçok bilgi edindik. (K4)

Türkçe dersinin monotonluğunu kıracağını ve geleneksel ders anlatımından sıyrılarak daha etkin, daha keyifli hâle getirebileceğini düşünüyorum. (K5)

Türkçe dersleri öğrencilerin odağını derste tutmanın zor olduğu derslerden biri bu metot sayesinde öğretmenler çeşitli görsel, grafik ve tablolar kullanarak hem anlatımı kolaylaştırabilir hem de öğrencilerin dikkatini derste tutabilir. (K6)

Görsellik artık daha ön planda olduğu için kimse yazıları okumaktan hoşlanmaz bu yüzden derslerde bu metot sayesinde görsellerden daha bilinçli bir şekilde yararlanılabilir. (K7)

Öğrenciler verilen resimleri analiz etmesini ve yorumlamasını sağlayarak çocukları sığ, yüzeysel düşünmemesini sağlar. Dijital dünyadaki Kendi

haklarını ve karşı tarafın haklarını gayet iyi bir şekilde öğrenir. Türkçe yazdığı kompozisyon ve benzeri şeylere uygun görseller bulur. (K9)

Sınıfta öğrencinin dikkatini çekmek ve derse güdülemek amaçlı görsellerin sandığımdan daha önemli olduğunu öğrendim. Yeni neslin teknoloji ve sosyal medya ile beraber büyüdüğünü, özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitimlerle görsel dünyanın içinde öğrendiğinin farkına vardım. Bir konu üzerinde çok fazla vakit harcamayı sevmeyen ve daha hızlı öğrenen, tüketen genç neslin hayatında görseller daha fazla yer kapsıyor. Öğrenmeyi daha hızlı gerçekleştirmek ve onları derse güdülemek amacıyla görselleri daha verimli kullanabilirim. Verimli kullanma konusunda metot oldukça faydalı oldu, özellikle eleştirme ve üretme konusunda daha donanımlı hale geldiğimi düşünüyorum. (K11)

Çocuklara doğru görseli bulma yorumlama anlama konusunda katkı sağlar. (K15)

DIG Metodu'nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bağlamında olumsuz görüşler arasında yeterince katkı sağlamayacağı görüşü yer almaktadır. Öğrencilerin DIG Metodu'nun Türkçe dersine olabilecek etkisi bakımından olumsuz görüşleri şu şekildedir:

Pek bir katkı sağlayacağını düşünmüyorum. (K13)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların daha önce yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte ele alınıp tartışılmasına ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, DIG Metodu'nun görsel okuryazarlık becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda DIG Metodu çerçevesinde görsel okuryazarlık ders içeriği hazırlanmıştır. İlk başta öğrencilere görsel okuryazarlık ölçeği ön test olarak yapılmış, daha sonra 3 saatlik ders içeriği öğrencilere verilmiştir. Ders içeriği sona erdiğinde öğrencilere görsel okuryazarlık ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Uygulamaya katılan bir grup öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında en düşük alt boyut ortalaması görselleri ve görsel medyayı etkin kullanmaya ait iken, en yüksek alt boyut ortalaması görsel kaynakları bulma ve erişmeye aittir. Alt boyutların betimsel istatistiklerine bakıldığında görsel ihtiyacı belirleme, görselleri tasarlama ve yaratma, etik ve yasal konuları göz önünde bulundurma alt boyutları normal dağılım göstermemektedir.

Çalışmanın toplam puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu görülmektedir, grubun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından yüksektir. Rahimi vd. (2021) de çalışmasında DIG Metodu'nun öğrencilerin görsel okuryazarlığı ve bileşenleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alpan (2013), okul öncesi eğitimi bölümündeki öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında görsel okuryazarlık eğitimi, öğretmen adaylarının özgüvenlerini, görsel farkındalıklarını ve görsel iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada en yüksek alt boyut ortalaması görsel kaynakları bulma ve erişmeye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Kıran'ın (2009) çalışmasında ise öğretmen adaylarının; görsel öğrenme, görsel ayırt etme, görsel dil, renk ipuçları düzeylerinin yüksek olduğu; Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013), çalışmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek puanlarının ortalamasının görsel dile yönelik puanların

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. DIG Metodu'nun yedi alt boyutun hepsinde pozitif yönde artış olduğu gözlemlenirken, Özsoy ve Mamur (2021) çalışmalarında öğretmenlerin görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel ve kültürel sorgulamaları sınıflarına taşıyabilmeleri amaçlı bir projede görsel okuryazarlığa bağlı olarak görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturmada öğretmenlerin sorgulayıcı becerilerinde artış olduğunu saptamışlardır. Duman (2021), üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini belirleyip bu düzeyin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki rolünün incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir. Karaçam (2020), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın nitel verilerinden DIG Metodu'nun içeriğinde yer alan sorular analiz, yorumlama, değerlendirme ve kavrama olmak üzere 4 başlık altında yer almaktadır. Öğrencilerin geneli birbirine yakın cevaplar vermiştir. Sorulara farklı bakış açıları geliştirip cevap veren öğrenciler de vardır. Görsel okuryazarlık aynı zamanda farklı disiplinlerde donanım sahibi olmayı da gerektirmektedir. Görselde yer alan birçok ögeye (iklim, insanlar, fotoğrafın teknik özelliği) detaylı bakıp doğrudan verilemeyen metinsel bilgileri de ortaya koyan öğrenciler de bulunmaktadır. Thompson'un (2019) çalışmada öğrenciler DIG Metodu ile görüntüyü bağlamsallaştırmışlardır ve görüntünün amacını doğru bir şekilde belirleyebilmişlerdir. Ireton ve Posetti (2022) çalışmada kaynak ve içeriği doğrulamayı öğrenmek ve uygulamak için temel araç ve tekniklerle öğrencileri tanıştırmıştır. Sosyal medya hesap analizi, görselin verilerine ulaşma ve tersine görsel arama gibi teknikler öğrencilere aktarılmıştır. Farklı kaynaklardan edinilen görsellerle çapraz karşılaştırma yapılarak teyit etmek; konumu öğrenmek için hava durumu teyit etme, gölge analizi, adli görüntü analizi gibi yöntemler öğrencilere öğretilmiştir.

Çalışmanın nitel verilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşler olduğu belirlenmiştir. DIG Metodu'nun ihtiyaç duyulan görseli belirleme alt boyutunda öğrenciler; görsel materyalleri belirleme, görsel ihtiyacın saptanmasında daha geniş çerçevede düşünme, görseli aramada sınır çizme işlemlerinde kolaylık ve farkındalık sağladığı için faydalı bulduklarını açıklamışlardır.

Öğrenciler, görseli anlam bakımından yorumlama ve analiz etme aşamasında sığ ve derin görüntü kavramlarının görselleri daha detaylı inceleyebilme becerilerine yarar sağladığı, metodun kişide görsele bakış açısını değiştirdiği söylemişlerdir. Analiz etme ve yorumlama kısmının daha uzun süreç gerektirdiğini ve metotta bu sürenin daha uzun olması gerektiği fikrinde olanlar da vardır. Akyol'a (2012: 121) göre öğrenci ne izlerse izlesin mutlaka anlam çıkarmalı ve kişisel olarak eleştirci ve yaratıcı cevaplar vermelidir. Günümüz toplumunda okur yazar olmak yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil aynı zamanda televizyon ve filmlerin siyasi ve ticari reklamların ve fotoğrafların aktif eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir.

Öğrenciler; DIG Metodu'nun görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirme boyutunda görseller ve kaynaklar arasında karşılaştırma yapma, görsellere eleştirel bakma, görselleri değerlendirirken ön yargıda bulunmama ve görselde manipülasyon olma durumunu sorgulama açısından yararlı bulmuşlardır. Bu sonuca ulaşılmasındaki sebepler arasında DIG Metodu uygulamasında kullanılan görsellerin derin görüntü kavramına uygun özellikler taşıması ve görsellerin yönlendirme/bilgilendirme amacıyla üretilmesi olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, görselleri ve görsel medyayı etkili kullanma boyutunda meslek hayatlarında dersi görsellerle ilgi çekici duruma getirme konusunda metodu yararlı bulmuşlardır. Görselleri belirli amaçlar doğrultusunda ve bilinçli kullanabileceklerini, araştırmalarda görsellerden yardımcı olarak faydalanacakları görüşü DIG Metodu'nun etkileri arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara ulaşılmasında DIG Metodu'na dayalı ders içeriğinin oluşturulması, bu ders içeriğinde öğrencilere örnek uygulamalar yaptırılması, öğrencilerin derslere aktif olarak katılması sebepler arasındadır.

DIG Metodu'n görselleri tasarlamaya/oluşturmaya etkisi konusunda görseller ile ilgili teknik bilgileri öğrendiklerini, kolay bir biçimde özgün tasarımlar yapabilecekleri görüşü olumlu görüşler arasında yer alırken tasarım oluşturma aşamasının daha detaylı bir şekilde işlenmesi ve daha fazla örnek ile uygulama yapılması gerektiği öğrencilerin olumsuz görüşleri arasındadır. Robertson'a (2007) göre görsel imgeler tasarlamak ve belge tasarımının metnin mesajını nasıl etkilediğini göz önünde bulundurmak, ifade edici görsel okuryazarlık unsuru olduğundan, görsel imgeler tasarlayabilmek için öğrencilerin görsel tasarımın temel unsurlarını ve ilkelerini anlamaları gerekir. Görsel dili kullanarak okuyabilmeli ve yazabilmelidirler.

Öğrenciler, DIG Metodu'nun görsellerde etik ve yasal konular bağlamında görselin telif hakları, görselin yaratıcısından alınması gereken izinler ve görseli kaynak olarak gösterebilme hususlarında bilgilendiklerini ve daha dikkatli olacaklarını dile getirmişlerdir. DIG Metodu uygulamasından önce öğrenciler görsellerde etik ve yasal konular hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu durumun sonucu olarak, olası yasadışı kullanımlarda hukuki açıdan ciddi yaptırımların olduğunu öğrenmeleri öğrencilerin dikkatini yüksek oranda çekmesine sebep olmuştur. Kędra (2018), görsel okuryazar bireyler, etik ve telif hakkı sorunlarıyla ilgili olarak görsellerden nasıl alıntı yapacaklarını bilmeleri gerektiğini ve bir sunumda görsel materyale olan ihtiyacı, ardından ilgili görseller için arama stratejileri izleyebilmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle, öğrenenler sadece görsel bilgiyi nerede ve nasıl arayacaklarını bilmekle kalmamalı, aynı zamanda ilgili görselleri seçebilmeli ve görsel kullanımını planlayabilmelidir.

Öğrenciler, DIG Metodu'nun kişisel becerilere etkisi bakımından görseller konusunda farkındalık oluşmuştur ve görseller hakkında yeterli bilgi seviyesinde olmadıklarını fark etmelerine neden olmuştur. Gerek meslek gerek kişisel hayatlarında materyal hazırlama, görsel okuma, görselleri sorgulama çerçevesinde faydalı olduğu görüşleri de mevcuttur. Yılmaz (2013), çalışmanın sonucunda, görsel okuryazarlık yönelimleri üzerinde, alınan eğitim kadar, kişisel yeterlilikler, deneyimleme ve özellikle ilginlik düzeyinin belirleyici olduğu yargısına ulaşmıştır.

DIG Metodu'nun Türkçe derslerine olası faydaları hakkında materyaller hazırlayarak dersleri daha ilgi çekici duruma getirebileceği, ders materyallerinde yer alan görselleri bilinçli kullanma, ders sürecinde görselleri analiz etme ve yorumlama süreçlerinde faydası olabileceği görüşleri ortaya çıkmıştır.

DIG Metodu'nun Türkçe öğretmenlerinin görsel okuryazarlık becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır. “Görsel kaynakları bulma ve erişme” alt temasındaki artışın diğer temalara oranla daha fazla olduğu da görülmektedir. Görsel kaynakları bulma ve erişme alt temasındaki artışta etik ve yasal konularda bilgilenmenin de etkili olduğu öğrenci görüşlerinde görünmektedir. Lisanslı ürün ve telif konularında bilgi sahibi olmaları görsel kaynakları bulmada olumlu etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin ön testte ölçekteki sorulara beklenenin dışında yüksek puan verdikleri gözlemlenmiştir. Ders sürecinde görsel okuryazarlık becerilerinin aslında düşündükleri seviyede olmadığını farkına vardıkları,

yapılan görüşmelerde ve gözlemlerle saptanmıştır. Öğrencilerin ders süreci ile görsel okuryazarlık konusunda farkındalık yaşadıkları görülmüştür.

Birey gözlerini dünyaya açtığı andan itibaren görsellerin etkisi altına girmektedir. Birey geliştikçe çevresindeki olgulara karşı algısı daha çok açılmaktadır. Görüntüsel göstergelerin çocuğa seslenebilme, ilgisini çekebilme ve soyut düşünceleri somutlaştırma gibi işlevleri vardır (Batur, 2010). Öğrenciler teknolojik ve basit görsel imgelerin karışımından deneyim biriktirmekte ve çok erken yaşlardan itibaren büyük bir bilgi kitlesini ellerinin altında barındırmaktadır (Pleios, 2005. Akt: Chasan, 2019). Girgin ve Karababa (2017), konular soyutlaştıkça örneklerde somutlaşmayı kolaylaştıran resimler, şekiller ve grafikler içermesi gerektiğini ve zihinsel becerileri iyi olan öğrencilerin dahi kavramları öğrenirken somut ve anlaşılır örnekler olmadan zorlandıklarını dile getirmektedir. Görseller bilgi edinmede ve ders içeriğinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Görsel olarak öğretmek, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olur ve böylece yeni öğrenme olanakları açar (Kędra ve Źakevičiūtė, 2019).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber görsel okuryazarlığın bireylerin hayatındaki kapsamı genişlemiştir. Rahimi, Rahimi ve Nushi'ye (2021) göre insanlar, geleneksel yöntemlere dayanan imgelerdeki ve eğitim sistemlerindeki mesajları anlayabilmeli, görselleştirebilmeli, bu noktayı dikkate almalı ve öğrencilere görsel okuryazarlığı öğretmelidir. Böylece kavramları öğrenmelerini geliştirecek şekilde anlayabilmelidirler. Serafini (2011) de öğrencilerin görsel imgeler, grafik tasarım öğeleri ve yazılı metinlerden oluşan çok modlu metinleri anlamlandırmak için kullandıkları bakış açılarını genişletmek, anlama eğitiminin önemli bir parçası olduğunu söylemektedir. Bu noktada DIG Metodu bireylerin yükseköğretimde görsel okuryazarlık becerileri kazanmalarına ve geliştirmelerine fayda sağlayacak bir uygulama olduğu söylenebilir. DIG Metodu ile öğrenciler internette ve sosyal medya platformlarında karşılaşılan farklı görüntüleri tanımlayabilmekte ve eleştirel okuma becerilerine sahip olabilmektedir. DIG Metodu ile Türkçe öğretmenleri öğrencilerine görsellerle daha derin bir düzeyde etkileşim kurma fırsatı da sunabilecektir. Thompson (2019), DIG Metodu ile bir dersi görsellerle temellendirmenin, özellikle yeni dijital teknolojiler ve sosyal medya platformları bağlamında iletişimin artık daha görsel odaklı olduğu için, metin tabanlı iletişimlere rutin olarak uyguladığımız aynı eleştirel duyarlılığın görsel ortamlara uygulanabileceği ve uygulanması gerektiğini belirtmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun görsel içerikli sosyal medya uygulamalarını (*Instagram* ve *Youtube*) tercih ettiği ve görsellerle ilgili ders almadığı görülmüştür. Romero ve Bobkina (2017), çoğu akademik ortamın öğrencileri görüntülere eleştirel ve etkili bir şekilde yaklaşmaya hazırlama ihtiyacını hâlâ hafife aldığını söylemektedir. Ervine'ye (2017) göre ise yükseköğretim programlarının müfredatına görsel okuryazarlığı dâhil edecek şekilde değiştirmekte yavaş kalınmıştır. Gelişmelerin hız kazandığı değişimin bir gereklilik durumuna geldiği bu yüzyılda, çağın gereksinimlerini karşılamak için yükseköğretimde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve kazandırılması mecburiyet hâline gelmiştir. ACRL (2011) yüksek öğretim için görsel okuryazarlık yetkinlik standartları ve performans göstergeleri belirlemiştir. Nalinci ve Yapıcı (2015) bu standartların, öğrencilerin akademik çalışmalarında gerekli olan görsel okuryazarlık becerilerini kazandıkları ve mesleki kariyerleri boyunca görsel medyayı eleştirel bir şekilde kullandıkları bilimsel bir çerçeve sunduğunu söylemiştir. DIG Metodu, ACRL'nin (2011) ortaya koyduğu yükseköğretim için görsel okuryazarlık yetkinlik standartları ve performans göstergeleri esas alınarak uygulanmakta ve bulunduğumuz dönemdeki görsel okuryazarlık yetkinlik şartlarını büyük ölçüde karşılayabilmektedir.

5.2. Öneriler

1. Günümüzde görsel okuryazarlık eğitiminde birçok metot uygulanabilmektedir. Bu metotlardan biri de DIG Metodudur. DIG Metodu, gerek kazanımlarının çağın gereksinimleri ile örtüşmesi gerek uygulanabilirliğinin kolay olması ve geliştirilebilir olması açısından eğitimcilerin derslerinde kullanması önerilmektedir.
2. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğrenciler, DIG Metodu'nun uygulamaya ayrılan süresinin yetersiz olduğu, üretim sürecinin üzerinde daha fazla durulması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle DIG Metodu uygulamasında sürecin artırılması ve tasarım/üretim sürecinin üzerinde daha fazla durulduğu bir ders içeriği planlamaları önerilmektedir.
3. DIG Metodu'nun ders sürecinde yer alan görsel okuryazarlık eğitimi ders içeriğindeki konuların tekrar gözden geçirilmesi; öğrenci ihtiyaçları ve ders kazanımlarına göre düzenleme yapılması önerilmektedir.

4. Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte okuryazarlık kavramının kapsamında değişiklikler meydana gelmiştir. Okuryazarlık türleri arasında keskin bir ayrım bulunmamaktadır. Bu okuryazarlık türlerinin birbiriyle iç içe olduğu görülmektedir. DIG Metodu'nun da görsel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlığı bir arada barındırmasından hareketle birçok okuryazarlık türünün bir arada öğretimine kolaylık sağlayacağı için sınıfta eğitimciler tarafından kullanılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abas, S. (2019). Reading the world–teaching visual analysis in higher education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 100-109.
- ACRL. (2011). ACRL visual literacy competency standards for higher education. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: gazi üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-130.
- Alshenqeeti, H. (2016). Are emojis creating a new or old visual language for new generations? A socio-semiotic study. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 56-69. doi:10.7575/aiac.all.s.v.7n.6p.56
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar* (Birinci Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Altunay, D. (2013). Video sanatında yapı çözümü: araç ve mesaj olarak video. *Selçuk İletişim*, 4 (2), 234-239.
- Aral, C. (tarih bilinmemekte). Foto-Muhabirliği ve Etik. *Fotografya*. <http://www.fotografya.gen.tr/TR,1151/foto-muhabirligi-ve-etik.html>
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. DOI: 10.32570/ijofe.650240
- Arslan, R., & Nalinci, G. Z. (2014). Development of visual literacy levels scale in higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 61-70.
- Aslan, U. T. (2003). Görsel olanı okumak: Eleştirel görsel okur-yazarlık. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 39-65.

- Atakişi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/54041/728908>
- Ausburn, L. J., ve Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291-297.
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of visual literacy*, 30(2), 1-19.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British journal of educational technology*, 28(4), 280-291.
- Avvisati, F. (2020), "Where did reading proficiency improve over time?", PISA İçinde Focus, No. 103, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e54d62dc-en>.
- Aydın, N. (2020). *Türkçe dersinde kısa film kullanımının görsel okuma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Başaran, M. (2014). Görsel okuryazarlığı. Güzel, A., ve Karatay, H (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 345-372). Pegem Akademi.
- Başer, M. B. (1994). *Görsel iletişimde piktogram ve sembollerin insan üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.

- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil bilimin kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde göstergebiliminin yeri: Anadili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(4), 174-200.
- Berger, J. (1977). *Ways of seeing*. London, United Kingdom: British Broadcasting Corporation
- Bircan, E. & Karakaş, S. A. (2022). An Evaluation on Turkish Language Teachers' Views About Visual Reading. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(1), 78-93.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1(1), 1-11.
- Bostancı, F. (2006). *Çocuk resmini konu, çizgi, şekil ve renk açısından değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chasan, F. (2019). *Görsel okuryazarlık ve eğitim süreci: Yunanistan'da ilköğretim Yunanca dil derslerinde görsellerin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.b). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, G. D. S. ve Xavier, A. C. (2016). Critical visual literacy: The new phase of applied linguistics in the era of mobile technology. *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, 201-212.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Crowley, D., & Heyer, P. (2014). *İletişim tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakıroğlu, E. (2016). Görsel okuryazarlığın gelişiminde temel tasarım eğitiminin önemi. *Journal of International Social Research*, 9(44).

- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Çınar, D. K. (2018). Dil ve Bir Dil Olarak Sanat. İçinde 3. *Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi Bildiri Kitabı*. 64-75
- Çifci, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 316-335. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/53329/710369>
- Çopur, M. E. (1996). *Yazının tarihsel sürecinden hareketle, tarih, teknik ve diğer sanatlara yansımaları ile kaligrafi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 74(8), 25-27.
- Delice, A., Aydın, E. & Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8 (16) , 75-92 .
- Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26140/275307>
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zihnin uzamsal alışkanlıkları ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 125-144. DOI: 10.18009/jcer.840318
- Duman, Ş. (2021). *Üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.

- Eddy, M. (2018). The Nature of Notebooks: How Enlightenment Schoolchildren Transformed the Tabula Rasa. *Journal of British Studies*, 57(2), 275-307. doi:10.1017/jbr.2017.239
- Eddy, M. D. (2013). The shape of knowledge: children and the visual culture of literacy and numeracy. *Science in Context*, 26(02), 215–245. <https://doi.org/10.1017/S0269889713000045>
- Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk Dili* (11 b.). Ankara: Grafiker Yayınlar.
- Ekerim, M. G. (2019). *Lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerine göre web sayfalarında salt görsele veya görsel ve metne bir arada yönelim tercihleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Eldeleklioğlu Onuk, D. ve Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359.
- Elkins, J. (2007). *Visual literacy*. New York: Routledge.
- Ergönül, Ö. (2015). Tablo ve Grafikler. Retrieved from <https://www.klimik.org.tr/wp-content/uploads/2015/06/Tablolar-ve-Grafiklerin-Kurgusu-%C3%96nder-ERG%C3%96N%C3%9CL.pdf>
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: Gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlıklar. Ertem, İ. S. (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 1-16). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ervine, M. D. (2016). Visual literacy in instructional design programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104-113.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, 40(6), 60-64.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., ve Pearson, P. D. (2016). From “What is Reading?” to What is Literacy?. *Journal of Education*, 196(3), 7–17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of autonomy knowledge necessary for educational practice* (35 b.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., Macedo, D. P., ve Ayhan, S. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. İmge Kitabevi.

- Gangwer, T. (2009). *Visual impact, visual teaching: Using images to strengthen learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gemalmayan, R. Y. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde görsel okuryazarlık ve temel tasarım öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 95-120.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14 b.). New York: Routledge.
- Girgin, Y. ve Karababa, S. (2017). Çağdaş öğretim ortamlarının önemli bir boyutu: görsel olanı okumak. *Electronic Turkish Studies*, 12(22).
- Guinibert, M. (2020). Learn from your environment: A visual literacy learning model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 173-188.
- Güler, İ. ve Ertan, M. (2018). *Uygulamalı anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Fark Yayınları.
- Gün, M., Demirel, A. (2020). Türkçe eğitiminde yeni okuryazarlık türleri. Güven, A. Z. (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış içinde* (s. 167-189). Pegem Akademi.
- Günay, V. D. (2012). Görsel göstergebilim: imgenin anlamlandırılması. Günay, V. D. ve Parsa, A. F. (Ed.), *Görsel göstergebilim: imgenin anlamlandırılması* (s. 11-54). Es yayınları.
- Günbayı, İ. (2019). *Nitel araştırmada veri analizi: Tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme*. Web: <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-araştırmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-veanalitik-genelleme.html> adresinden alınmıştır.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürcan, H. İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

- Güven, H. N. (1996). *Resimde görsel algılama* (Sanatta yeterlik tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A. ve Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. portal: *Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Hokanson, B. (2019). Creativity and the development of new ideas: The generative potential of visual literacy: İçinde DM Baylen (Ed.), *Dreams and inspirations: The book of selected readings* 2018.
- Hortin, J. A. (1994). Theoretical foundations of visual learning. İçinde D. M. Moore ve F. M. Dwyer (Eds.) *Visual literacy - A spectrum of visual learning*. (p.5-29). New Jersey 07632: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- IBM. (2021, Mart). Ibm.com. https://www.ibm.com/docs/tr/cognos-analytics/11.0.0?topic=SSEP7J_11.0.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_qstd.doc/c_char_t_types_appndx.html
- Illich, I., & Sanders, B. (2015). *ABC: aklın modernleşmesi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- International Literacy Association. (2022). *Literacy Glossary*. (Güncel Erişim: 18.06.2022) <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
- Ireton, C. ve Posetti, J. (2022). Gazetecilik, 'sahte haber' ve dezenformasyon: *Gazetecilik Eğitimi ve Alıştırmaları için El Kitabı*. UNESCO Publishing.
- İnal, K. (2020). *Dijital çağda okuryazarlık*. Töz yayınları. Ankara
- Kaptan, A. Y., ve Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 101-110.
- Karaçam, E. (2020). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Şanlıurfa ili Siverek ilçesi örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

- Karahan, B. Ü. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. Alyılmaz, S. ve Karahan, B. Ü. (Ed). *Okuma eğitimi içinde*. (s. 39-54). Anı yayıncılık.
- Karahan, Ç. (2004). Dil dışı gösterge olarak sanat/resim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1).
- Karataş, M. (2008). Türkçede iletişim sorunları ve nedenleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 56(2008/1), 81-100.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 219-259). Pegem Akademi.
- Kędra, J. (2016). Interpretation of journalistic photographs as an instrument of visual literacy education (Doctoral dissertation, Jyväskylä Studies in Humanities 297, Finland: University of Jyväskylä). Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6796-3>
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84
- Kędra, J., & Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how?. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7.
- Kennedy, C. R. (2020). Study of Publishing Patterns in Visual Literacy and Education. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 39(2), 200-218.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kocaarslan, M. & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 2 (2) , 344-362 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3813/51130>
- Koraltan, H. (2016). *Yazınsaldan görsel dile dönüşüm* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü. Ankara

- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28).
- Küçükalkan, Y. ve Öztürk, S. (2018). İnsandan makineye belleğin serüveni. Genel. M. G. (ed). *İletişim çağında dijital kültür*. Eğitim yayınevi. 9-36
- Loerts, T. ve Belcher, C. (2019). Developing visual literacy competencies while learning course content through visual journaling: teacher candidate perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 46-65.
- Ma, X. (2016). From İnternet memes to emoticon engineering: Insights from the baozou comic phenomenon in China. *International Conference on Human-Computer Interaction*, (s. 15-27). Springer.
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. Güven, A. Z. (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde (s. 81-135). Pegem Akademi.
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into practice*, 47(2), 102-109.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publications.
- Mo, J. (2019), "How does PISA define and measure reading literacy?", PISA içinde Focus, No. 101, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.
- Nalinci, G., & YAPICI, M. (2015). A discussion of the practicality of the visual literacy competency standards for higher education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 225-241.
- OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi.
- Özonat, Z. (2019). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Özsoy, V., & Mamur, N. (2021). Öğretmen Hizmet İçi Eğitiminde Eleştirel Görsel Okuma Yoluyla İmgenin Yeniden Üretimi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Öztürk, İ. Y. & 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jena/issue/51495/667745>
- Parsa, A. F. (2004). İmgenin gücü: görsel kültürün yükselişi. Işık, M.(Ed.) *Medyada yeni yaklaşımlar* içinde (s.215-237). Eğitim Yayınevi
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127
- Parsa, A. F. (2012). XXI. yüzyıl okuryazarlığında sayısal noktalarda buluşmak. Günay, V. D. & Parsa, A. F. (Ed.), *Görsel göstergebilim: imgenin anlamlandırılması* (s. 153-172). Es yayınları
- Petterson, R. (1993). *Visual Information, Educational Technology*. Englewood, Cliffs.
- Pettersson, R. (2020). Using images. *Institute for infology*. https://www.researchgate.net/publication/335970627_5_Using_Images.
- Rahimi, F., Rahimi, S., & Nushi, M. (2021). Investigating the Effect of Digital Image Guide on Visual Literacy. *Iranian Journal of Information processing and Management*, 37(2), 617-639.

- Robertson, M. S. (2007). *Teaching visual literacy in the secondary english/languagearts classroom: an exploration of teachers' attitudes, understanding and application* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kansas State University: USA.
- Romero, E. D., & Bobkina, J. (2017). Teaching visual literacy through memes in the language classroom. *The image in English language teaching*, 59-70
- Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2016). Literacy. Our World in Data. OurWorldInData.org adresinde çevrimiçi olarak yayınlandı. Alındı: 'https://ourworldindata.org/literacy' [Çevrimiçi Kaynak]
- Sanalan, V. A., Sülün, A. & Çoban, T. A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6007/80088>
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı: elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. Ayrıntı Yayınları.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York (NY): Teachers College Press.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 345 s.
- Sirel, Ş. (2012). *Aydınlatma sözlüğü*. Yapı Fiziği Uzmanlık Enstitüsü.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Spalter, A. M., & Van Dam, A. (2008). Digital visual literacy. *Theory into practice*, 47(2), 93-101.

- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Suarez-Alvarez, J. (2021), "15 yaşındakiler sahte haberler ve yanlış bilgilerle uğraşmaya hazır mı?", PISA in Focus, No. 113, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ad5395e-tr>.
- Supsakova, B. (2016). Visual literacy for the 21st century. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 202-208.
- Şahin, Ç., & Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 77-90.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Thompson, D. S. (2019). Teaching students to critically read digital images: A visual literacy approach using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 110-119.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk dili*, Dil bayramının 70.yılı özel sayısı.609,547-563
- TÜİK. (2021). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
- UNESCO. (2022). *What you need to know about literacy*. (Güncel Erişim : 18.06.2022) <https://www.unesco.org/en/education/literacy/need-know#what-are-the-effects-of-literacy>
- Uzun, İ. (2021). Fotoğraf sanatsallığının inşasında ışık ve görsel algı ilişkisi. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 26, 145-160. doi: 10.17484/yedi.823576
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir!. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 88-94.

- Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: How to teach a visual generation. *The image in English language teaching*, 43-50.
- Yaban, N. T. (2012). Sanat ve görsel iletişimin buluşma noktası: Ekslibris. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 973-984. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29824/320944>
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2).
- Yeh, E., & Wan, G. (2019). Media literacy education and 21st century teacher education. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, M. Ö., (2012). Görsel Okuryazarlık Üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, (19): 64-77.
- Yılmaz, B. (1993). Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü. *Kütüphaneler Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 101-121.
- Yılmaz, Z. A. (2006). The reading habit of elementary school teacher candidates. *Elementary Education Online*, 5 (1), 1-6.

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://goingdigital.oecd.org/countries/tur> (Erişim 21.06.2022)

<https://pixabay.com/tr/>

<https://www.canva.com/>

Miquel Perello Nieto, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, via Wikimedia Commons

EKLER

Ek-1 Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.02.2022-295430



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 16.02.2022
TOPLANTI SAYISI : 03
KARAR SAYISI : 64

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'in danışmanlığını, Nuri İbrahim KARABUDAK'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerisine Etkisi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek-2 Görsel Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni

←    

Görsel Okuryazarlık Ölçeği 

İçin İzin İsteği Gelen Kutusu



Nuri İbrahim Karab... 15 Oca

Alıcılar: rumiye.arslan, gu... ▾



Sayın Hocam, merhaba. Adım, Nuri İbrahim Karabudak. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Türkçe Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde görsel okuryazarlık konusunu çalışacağım. Bu doğrultuda yapacağım çalışmada izniniz dahilinde Arslan & Nalinci (2014) tarafından geliştirilen "Görsel Okuryazarlık Ölçeği"ni kullanmayı düşünüyorum. Yazarı olduğunuz bu ölçeği yüksek lisans tezimde kullanabilir miyim? Saygılarımla, teşekkür eder iyi günler dilerim.



Rumiye Arslan 17 Oca

Alıcılar: ben ▾



Sayın Nuri İbrahim Karabudak,
Öncelikle çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Yapacağınız Yüksek Lisans tezinizde Görsel Okuryazarlık Ölçeğimizi kullanmanız bizi memnun eder.
Ölçek ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa da tekrar yazmanız yeterlidir. Yardımcı oluruz.
Sağlıkla kalın.
Selamlar

Nuri İbrahim Karabudak
<nuriibrahimkarabudaktr@gmail.com>, 15 Oca 2022
Cmt, 23:16 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

—
Selamlar
Yrd. Doç. Dr. Rumiye ARSLAN
Amasya Üniversitesi

Ek-3 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
05	1	28.02.2022
KARAR 01:Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç.Dr. Mevlüt GÜLMEZ danışmanlığındaki 20205401410 numaralı öğrencisi Nuri İbrahim KARABUDAK'ın "Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerisine Etkisi" isimli tez konusu kapsamında Fakültemiz Türkçe Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı öğrencilerine ekte belirtilen formu uygulayabilmesi isteğine ilişkin , eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapmasının uygunluğuna; Mevcudun oy birliğiyle/oy çokluğuyla kabulüne karar verilmiştir.  Doç. Dr. Mustafa CANER Başkan Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE  Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE  Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ ÜYE		

Ek-4 Görsel Okuryazarlık Ölçeği

Taslak Madde No.	Yeni Ölçek No.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
m1	1	Bir görsele ihtiyaç duyduğumda bu görselin hangi ölçütlere uygun olması gerektiğini belirleyebilirim.					
m2	2	Proje veya çalışmalarım içerisinde kullanacağım görselin hangi amaca hizmet etmesi gerektiğini belirleyebilirim.					
m3	3	Kullanacağım görselin hangi kitleye ve çevreye yönelik olduğunu belirleyebilirim (akademik çevre, web...).					
m4	4	İhtiyaç duyduğum görselleri betimleyebilmek için anahtar sözcükler, ana fikir ve kavramlar tanımlayabilirim.					
m9	5	Görsel kaynakları seçmeme yardımcı olacak çevrimiçi ve şahsi hizmet veren uzmanlardan faydalanabilirim (örn. Çevrimiçi araştırma					
m10	6	Üzerinde çalıştığım proje ve araştırmam için en uygun görseli elde edebileceğim kaynağı seçebilirim.					
m11	7	Elde etmek istediğim görsele ulaşmak için uygun arama stratejileri geliştirebilirim.					
m12	8	Görseller ile birlikte verilen metin bilgilerini yorumlayabilirim.					
m13	9	Yeni görsellere erişmek istediğimde hem var olan görselden hem de görselin yazılı açıklamalarından faydalanabilirim.					
m14	10	Görsel erişim kaynaklarında bulunan terim ve kavram haritalarına uygun sözcükler geliştirerek yeni görsellere ulaşabilirim.					
m15	11	Var olan bir görseli çeşitli görsel arama motorlarına uyarlayarak ya da sosyal medya ve farklı tarama yöntemleri kullanarak yeni görsellere					
m16	12	Elde ettiğim görsellerin kullanılabilirliğini göz önünde bulundurarak, gerektiğinde arama stratejimi değiştirebilirim.					
m21	13	Bir görseli anlamak için üst-bilgiler ve ilişkili metinleri okuyup yorumlayabilirim.					
m22	14	Bir görselin konusu hakkında fikir yürütebilirim.					
m23	15	Farklı görsellerin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarabilirim.					
m24	16	Bir görselin yorumunu yaparken başka bir görselden faydalanabilirim.					
m25	17	Bir görsel hakkında daha çok bilgiye ihtiyaç duyduğumda ek araştırmaları yürütebilirim.					
m30	18	Bir görselde var olan cinsel kimlik, etnik, kültürel ve sosyal temsilleri fark edebilirim.					
m31	19	Bir görselin zaman içerisinde bağlam, yorum ve hedef kitlesinin nasıl değiştiğini gözlemleyebilirim.					
m33	20	Var olan görselin, iletişimi ne kadar etkili ve güvenilir gerçekleştirdiğini tespit edebilirim.					

m34	21	Görsel olarak tasarlanan iletinin hedef kitleye uygunluğunu değerlendirebilirim.					
m35	22	İzleyicinin yorumunu etkilemek için, görselin üretiminde uygulanan ikna edici ve yönlendirici stratejileri tespit edebilirim.					
m44	23	Proje ve çalışmalarında kullanacağım görsel medya kaynakları ve görseller için stratejik planlar yaparım.					
m47	24	Görselleri illüstrasyon, kanıt, analiz gibi farklı amaçlar için kullanabilirim.					
m48	25	Görselleri disiplinler arası araştırma yapmak için kullanabilirim.					
m52	26	Gerektiğinde görsellerin, ölçü, çözünürlük ve dosya formatı gibi özelliklerini değiştirebilirim.					
m58	27	Görseller hakkında kendi fikirlerimi ifade edebilir, görsellerin anlamalarını açıklayabilir ve kendi tezlerimi savunabilirim.					
m59	28	Bir görselin anlaşılabilirliğini desteklemek için gerektiğinde, başlık, atıf bilgileri, sembol açıklamaları veya anahtar kelimeleri görsele ekleyebilirim.					
m60	29	Farklı kavramları, içerikleri ve tezlerimi sunmak için görseller ve görsel medya oluşturabilirim (örn. kavram haritaları, sunular, öykü					
m61	30	Bilgi ve verilerin gösterimi için doğru ve uygun grafiksel görseller oluşturabilirim (örn. tablolar, haritalar, grafikler, modeller).					
m62	31	Hedef kitleyi dikkate alarak ürettiğim görselleri kullanabilirim.					
m64	32	Görsel oluştururken etkili iletişim ve anlaşılabilirliği sağlamak için estetik özellikleri ve tasarım ilkelerini belirleyebilirim.					
m65	33	Var olan görselleri yeni oluşturduğum görsel ile sentezleyebilirim.					
m66	34	Görseller ve görsel medya oluştururken bir dizi araç ve teknolojiler ile denemeler yaparak becerilerimi geliştirebilirim.					
m69	35	Görsel içerikler için geçerli olan fikri mülkiyet, telif hakkı ve adil kullanım gibi kavramlar ve konulara yönelik farkındalık geliştirebilirim.					
m70	36	Görsellerin kullanımını belirleyen tipik lisans şartlarını bilir ve bunlara uygun davranabilirim.					
m71	37	Görsellerin oluşturulması, kullanımı ve paylaşımı ile ilgili gizlilik, güvenlik gibi konularda farkındalık geliştirebilirim.					
m72	38	Bir görsel oluşturan kişi olarak kendi fikri mülkiyet haklarım hakkında fikir yürütebilir ve gerekli önlemler alabilirim.					
m73	39	Görsel kaynakların kurumsal erişim kurallarını ilgili kaynaklardan öğrenebilirim.					
m74	40	Görsel kaynaklardan faydalanırken erişim kurallarına uygun davranabilirim.					
m75	41	Var olan görsellerden faydalanırken telif hakları ve kullanım kısıtlamalarını göz önünde bulundurarak uygun davranabilirim.					

Ek-5 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu ile kişinin ihtiyaç duyduğu görsel materyallerin kapsamını belirleyebilme açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi açıdan faydalı olmuştur?
2. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun görsel kaynakları bulma ve bu kaynaklara erişme konusunda yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun görüntüleri anlam bakımından yorumlama ve analiz etme konusunda faydaları nelerdir?
4. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun görüntüleri ve kaynaklarını değerlendirme konusunda verimli buluyor musunuz? Neden?
5. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanma konusunda faydaları nelerdir?
6. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nu görselleri tasarlama ve oluşturma konusunda verimli buluyor musunuz? Neden?
7. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'na dayalı yürütülen ders/etkinlik sürecinin görsellerin ve görsel medyanın yaratılması ve kullanılmasıyla ilgili etik ve yasal konularda bilgilendirici olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
8. Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'na dayalı yürütülen ders/etkinlik sürecinin size sağladığı katkılar nelerdir?
9. Bu metodun Türkçe derslerine sağlayacağı katkı konusunda ne düşünüyorsunuz?

Ek-6 DIG Metodu Çalışma Kağıdı

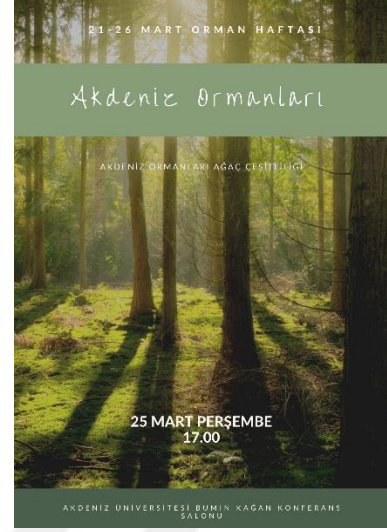


DIG Metod	
Analiz	1) Görselde kimi, ne, ne zaman ve nerede temsil edildiğini görüyorsunuz? 2) Hangi metinsel bilgiler sağlanıyor (başlık, tarih ve/veya başlık)? 3) Görüntü size ne hissettiriyor?
Yorumlama	4) Görüntüyü kim oluşturdu? Görselin sahibi kim ve/veya kim yayınladı? 5) Mesaj nedir? Hedeflenen kitle kimdir? 6) Görüntüyü daha da bağlamsallaştıran diğer çevrimiçi kaynakları arayın. Bağlam (sosyal, kültürel, tarihsel ve/veya politik) görüntüyü nasıl bilgilendiriyor?
Değerlendirme	7) Görüntüye ilk tepkinizi düşünün. Tepkiniz görüntüyü nasıl gördüğünüzü nasıl etkileyebilir? 8) Resmi yayınlayan diğer web sitelerine geri dönün. Görüntü yanlış sunuldu veya manipüle edildi mi? 9) Görüntünün güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirin. Görüntü güvenilir ve doğru mu? Neden?
Kavrama	10) Yukarıdaki değerlendirmelerinize ve mevcut bilgilere dayanarak görüntü hakkında ne gibi yargılarda bulunabilirsiniz? 11) Önyargılarınız veya bakış açılarınız görüntüyü nasıl gördüğünüzü etkiliyor mu? Nasıl? 12) Bu görüntünün amacı nedir (bilgilendirmek, talimat vermek, satmak, eğlendirmek, eğlenmek ve/veya ikna etmek)? Neden öyle düşünüyorsunuz?

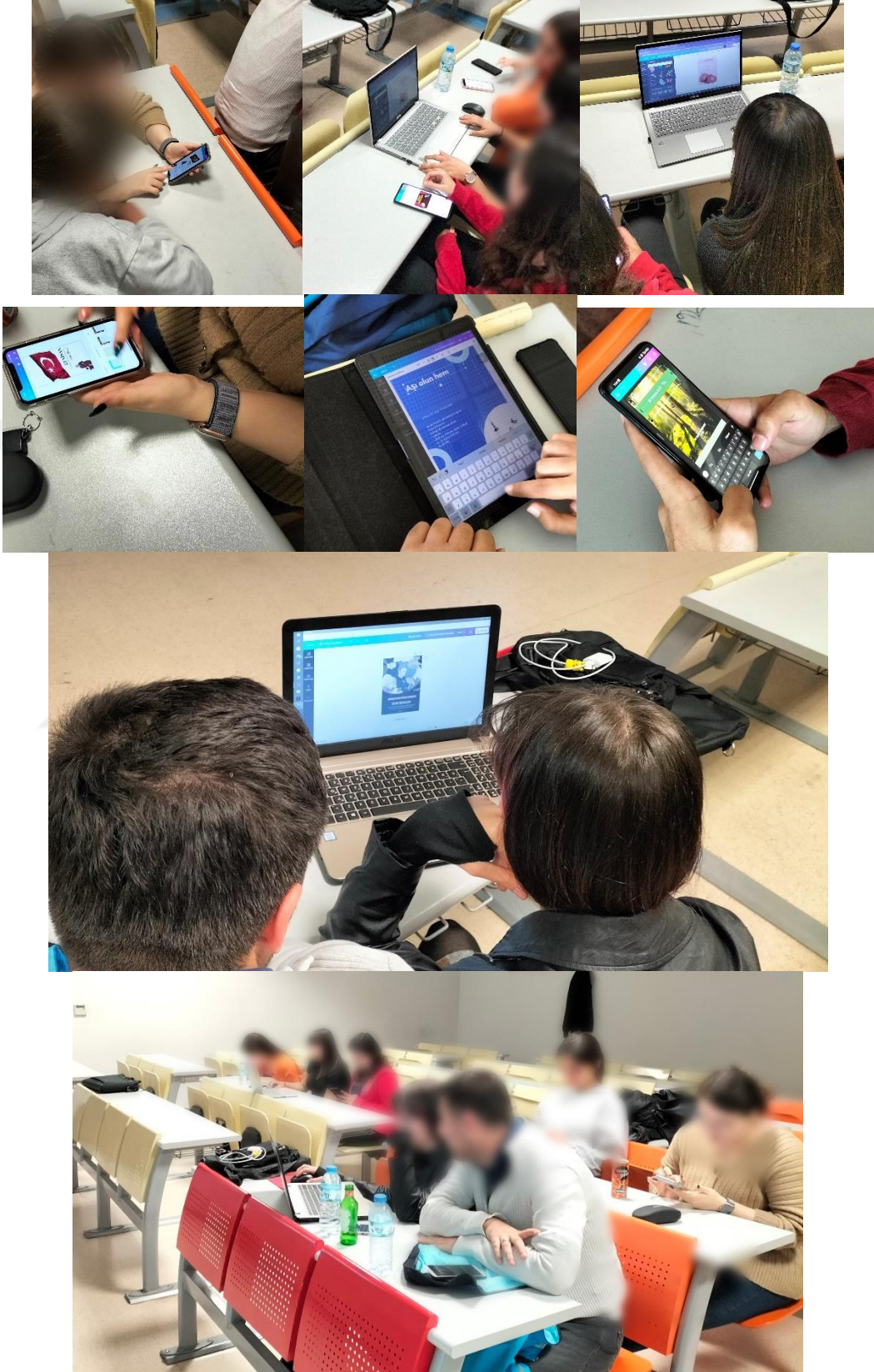
Ek-7 Görsel Okuryazarlık Dersi İçin Hazırlanmış Ders İçeriği

Oturum	Ders	Konu
1.Oturum	Ders (20 dakika)	Görmek
		Görsel
		Okuryazarlık
		Eleştirel Okuryazarlık
	Ders (20 dakika)	Görsel Okuryazarlık
		Görsel Okuryazar Bireylerin Sahip Olduğu Nitelikler
		Görsel Okuryazarlık Kavramları
		Görsel Derinlik Algısını Etkileyen Çevresel Etmenler
	Ders (20 dakika)	Tasarım Öğeleri
		Görsel ve Öğrenme
2.Oturum	Ders (20 dakika)	Görsel Çeşitleri
		Görsellerle ilgili etik, yasal ve sosyal konuları
	Ders (20 dakika)	Görsel Arama yapma Manipülasyon
		Görsel Formatları ve Görsel Tasarım Uygulaması
	Ders (20 dakika)	Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Standartları
		Sığ ve Derin Görüntü
3.Oturum	Ders (20 dakika)	Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Uygulaması
	Ders (20 dakika)	Dijital Görüntü Kılavuzu Metodu'nun Uygulaması
	Ders (20 dakika)	Değerlendirme ve Tartışma

Ek-8 Öğrenci Tasarım Ürünleri Örnekleri



Ek-9 Araştırma Sürecinden Görseller



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nuri İbrahim Karabudak

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İNTİHAL RAPORU

DİJİTAL GÖRÜNTÜ KILAVUZU METODU'NUN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİSİNE ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 13	% 12	% 4	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	burcunerminezhan89.blogspot.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1

tur.kilawiki.com

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Eylül, 2022

Nuri İbrahim KARABUDAK