

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL
OKURYAZARLIK UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
OKAN DENİZ KARACA

ANKARA- 2021

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL
OKURYAZARLIK UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
OKAN DENİZ KARACA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AHMET DEMİR

ANKARA- 2021

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Okan Deniz KARACA tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 1/09/2021

Tez Adı: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Doç. Dr. Meltem EKTİ, Hacettepe Üniversitesi

.....

(Tez Danışmanı) Doç. Dr. Ahmet DEMİR, Başkent Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Nihal YAVUZ, Başkent Üniversitesi

.....

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: ... / ... / ...

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 1/09/2021

Öğrencinin Adı, Soyadı: Okan Deniz KARACA

Öğrencinin Numarası: 21910341

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı: Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Danışmanın Unvanı/ Adı, Soyadı: Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Tez Başlığı: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 1/09/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: 1/09/2021

Öğrenci Danışmanı Unvan, Ad, Soyad, İmza:

Doç. Dr. Ahmet DEMİR

TEŞEKKÜR

Öncelikle, ‘‘Dünya’da her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en hakiki mürşit bilimdir, fendir’’ sözleriyle bilim ve fennin yolunu açtığı, ülkemizin dünü ve bugününü inşa ettiği, yarınlarını fikirleriyle aydınlattığı ve daima ışııyla aydınlatacak olan Başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK’e en derin saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam için beni her zaman koşulsuz destekleyen, güler yüzü ve anlayışıyla motive eden, bilgi, birikim ve tecrübelerini aktararak çalışmama ılık tutan, değerli fikirleriyle lisans ve yüksek lisans öğrenimimde yol gösteren, danışman olmanın ötesinde her zaman daha iyisini yapabileceğime beni inandıran değerli hocam Doç. Dr. Ahmet DEMİR’e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimim boyunca değerli fikirlerini benimle paylaşan ve tecrübeleriyle yol gösteren başta Doç. Dr. Ümmühan TOPÇU hocam olmak üzere, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak bana hayatın her anında destek olan, beni motive eden, bu süreçte maddi ve manevi katkılarını esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında teşvik eden, rehber olan, emek veren ve her zaman yanımda olan ailem ve dostlarıma en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

ÖZET

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları

KARACA, Okan Deniz

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Eylül 2021

Teknoloji ve okuryazarlıktaki değişim ve gelişmeler 20. ve 21.yüzyılda dijitalleşmeyle birlikte hız kazanmış ve bu hız, eğitim alanına da çeşitli yönleriyle yansımıştır. Görseller, artık hayatımızın her alanında ve her anında daha çok karşımıza çıkan nesnelerdir. Bu bakımdan eğitimde, özellikle de dil eğitiminde görsel okuryazarlık önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk kez John Debes ile alanyazında yer alan görsel okuryazarlık kavramı; belki de dünyadaki ilk insanların var olduğu günlerden bugüne kadar gelebilmeyi başarmış önemli bir öğrenme alanıdır. Görsel okuryazarlığın eğitimde de bir öğrenme alanı olarak yer bulması gelecek nesiller açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görsel okuryazarlık üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Yapılan tanımlamaların kesiştiği ortak noktalar; görsel okuryazarlık süreçlerinin görsel bir dil, düşünme ve uygulamaları kapsayan yapıda olmasıdır. Bu durum görsel okuryazarlığın kapsamının görsel olan mesajı alma ve üretme noktasında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmada, 2018 MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı MEB ortaokul Türkçe ders kitapları görsel okuryazarlık bağlamında ele alınmış; görsel okuryazarlığın Programda ve Türkçe ders kitaplarında nasıl yer aldığı incelenmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenirken, geçmiş yıllara ait Türkçe Dersi Öğretim Programlarına da bakılmış, böylece Programlarda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili olarak yıllara göre gerçekleşen değişim ve gelişmeleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel okuryazarlık kazanım ve açıklamalarının 2018 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir 'öğrenme alanı' olarak 'görsel okuryazarlık'a daha fazla yer verilebileceği düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuryazarlıkla ilgili olarak yer alan kazanımların Türkçe ders kitaplarına yansımaları görmek ve görsel okuryazarlığın ders kitaplarında ne şekilde yer aldığını anlamak amacıyla ders kitaplarındaki etkinlikler/sorular da incelenmiştir. Her bir öğrenme alanı (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) için ayrı birer kategori oluşturularak, öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlık çalışmalarını kapsayan etkinlik ve soruların oranı tablolar aracılığıyla aktarılmıştır. Çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik inceleme doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık etkinlik ve sorularına daha fazla yer verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık uygulamalarının büyük bir çoğunluğunun, yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt basamaklarını kapsayan bir yapıda olduğu görülmüştür ve bu durum Türkçe ders kitapları için olumlu bir göstergedir. Dolayısıyla, çalışma sonucunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında ele alınan 'görsel okuryazarlık'la ilgili bulgu ve tartışmaların alanyazın ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: görsel, görsel okuryazarlık, dil eğitimi, görsel düşünme.

ABSTRACT

Visual Literacy Practices in Secondary School Turkish Textbooks

KARACA, Okan Deniz

Baskent University Institute of Educational Sciences

Master with Thesis, Turkish Language Education

Thesis Advisor Assoc. Prof. Dr. Ahmet DEMİR

September 2021

With technological developments and changes in literacy types, now the world is in a very different information age in the 21st century. Images are objects that we encounter in every area and every moment of our lives, so it is very important to understand. Visual literacy was discovered by John Debes and entered the literature for the first time. Perhaps it is an important learning area that has managed to survive from the days when the first people in the world existed. It is also important for future generations that such frequently encountered visuals have a place in education systems. Various definitions have been made on visual literacy for nearly 50 years. The points where the definitions intersect in a common idea is that the visual literacy processes are in a structure that includes a visual language, thinking and practice. This situation indicates that the visual literacy field is important at the point of receiving and producing the visual message. In this study, the studies covering the visual literacy processes in the 2018 MEB Turkish Course Curriculum and the 2020-2021 Academic Year MEB Secondary School Turkish Textbooks were examined. While examining the 2018 MEB Turkish Course Curriculum, the MEB Turkish Course Curriculums of the past years were also included in the study. With this, it is aimed to reveal the change of visual literacy studies over the years so this way, more useful criticisms can be made for 2018 MEB Turkish Course Curriculum. As a result of the research, it has been seen that visual literacy acquisitions and explanations are very few in the 2018 MEB Turkish Language Curriculum. It has been determined that this situation also affects the MEB Secondary School Turkish Textbooks. textbooks; were examined in two separate categories as activities and questions. The ratio of activities and questions

covering visual literacy studies are included in the tables. As a result of the examinations, it was seen that the visual literacy activities and questions in the 2020-2021 Academic Year MEB Secondary School Turkish textbooks were insufficient. In addition, the analyzes in the MEB Secondary School Turkish textbooks were carried out in the context of the Revised Bloom Taxonomy. Most of the studies in the book address the lower levels of the revised Blomm taxonomy. Therefore, as a result of the study, various criticisms were brought to the dysfunctional visuals found in the MEB Secondary School Turkish Textbooks and various suggestions were made in terms of supporting future research.

Keywords: visual, visual literacy, language education, visual thinking



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi.....	1
1.2. Çalışmanın Problem Durumu.....	8
1.2.1. Ana problem cümlesi.....	8
1.2.2. Alt problemler.....	8
1.3. Çalışmanın Yöntemi.....	8
1.4. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Çalışmanın Sayıltıları.....	10
1.6. Çalışma ile İlgili Olarak Alanyazında Yapılan Çalışmalar.....	10
1.7. Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi.....	17
1.7.1. ‘Görsel okuryazarlık’la ilgili başlıca kavramlar.....	17
1.7.1.1. Görsel.....	17
1.7.1.2. Okuryazarlık.....	18
1.7.1.3. Görsel okuryazarlık.....	19
1.7.1.4. İmge.....	21
1.7.2. Türkçe eğitimi ve görsel okuryazarlık.....	22
1.7.3. Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve görsel okuryazarlık uygulamaları.....	23
1.7.4. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programları ve görsel okuryazarlık.....	25
1.7.5. Türkçe Eğitiminde dört temel öğrenme alanı ve görsel okuryazarlık.....	31
1.7.5.1. Dinleme.....	31

1.7.5.2. Okuma.....	34
1.7.5.3. Konuşma.....	35
1.7.5.4. Yazma.....	36
2. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	39
2.1. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar.....	39
2.2. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı.....	48
2.3. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar.....	54
2.4. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı.....	55
2.5. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar.....	57
2.6. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı.....	63
2.7. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı MEB Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları (Etkinlikler/Sorular)	79
2.7.1. 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular).....	80
2.7.2. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular).....	89
2.7.3. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular).....	99
2.7.4. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular).....	108

3. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	121
KAYNAKLAR.....	127



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 1. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 24-38).....	39
Tablo 2. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 2. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 40-55).....	41
Tablo 3. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 3. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB,2005 ,s. 57-72).....	42
Tablo 4. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 4. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 74-95).....	44
Tablo 5. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 97-119).....	45
Tablo 6. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 1. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	48
Tablo 7. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 2. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	49
Tablo 8. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 3. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	50
Tablo 9. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 4. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	51
Tablo 10. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	52
Tablo 11. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda program geneli için görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	53
Tablo 12. 2006 Yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda 6-8. Sınıflara Yönelik Görsel Okuryazarlık Kazanımları (MEB, 2006, s. 13-40).....	54

Tablo 13. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	56
Tablo 14. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 35-38).....	57
Tablo 15. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 39-42).....	59
Tablo 16. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 7. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 43-46).....	60
Tablo 17. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 47-50).....	62
Tablo 18. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	63
Tablo 19. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	67
Tablo 20. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 7. sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	71
Tablo 21. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	74
Tablo 22. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	77
Tablo 23. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	80
Tablo 24. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	82
Tablo 25. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	84
Tablo 26. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	89

Tablo 27. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	91
Tablo 28. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	93
Tablo 29. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	99
Tablo 30. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	102
Tablo 31. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	103
Tablo 32. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	108
Tablo 33. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	110
Tablo 34. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı.....	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Ayyıldız vd, 2019, s. 342).....	23
Şekil 2. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. Sınıf yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	64
Şekil 3. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. Sınıf yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	68
Şekil 4. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 7. Sınıf yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	71
Şekil 5. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıf yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	74
Şekil 6. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı.....	77
Şekil 7. 2005, 2006 ve 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların toplam kazanımlara göre oranı.....	79
Şekil 8. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	81

Şekil 9. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	90
Şekil 10. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	100
Şekil 11. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı.....	109
Şekil 12. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamalarına (etkinlik) yer verilme oranları.....	119
Şekil 13. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamalarına (sorular) yer verilme oranları.....	119

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

20 ve 21. yüzyıl teknolojik gelişmelerin hız kazandığı ve dijitalleşmenin yaşamın her alanında kendin gösterdiği bir dönem olmuştur. Bu durum, iletişimin, anlatma ve anlamamanın olduğu her yerde görsellerin daha sık/çok kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Bu da eğitimde ‘görsel okuryazarlık’ın önemli bir öğrenme alanı olmasını, hedef kitlenin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin bir zorunluluk haline gelmesini ve öğrenme süreçlerinde görsel okuryazarlıkla ilgili uygulamalara çok daha fazla yer verilmesinde etkili olmaktadır. Dil eğitimi de ‘görsel(in) dil(i)’ bağlamında dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarıyla iç içe bir şekilde hedef kitlenin ‘görsel okuryazarlık’ becerilerini geliştirmeyi birincil amaç edinmiştir ve görselleri anlamlandırma ve görsellerle anlatmaya yönelik uygulamaları içeren öğrenme süreçlerine çokça yer vermektedir.

Görsel nesnelerin anlaşılması ve yorumlanabilmesi konusunda yalnızca teknolojiyle birlikte gelişmeler yaşandığını söylemek pek mümkün değildir. Gönenç(2007)’e göre anlama ve anlatma yöntemleri iletişim için temel olan iki önemli ögedir. Sümerler M.Ö. 4000 yılında görseller aracılığıyla yazıyı icat etmiştir ve görseller, yazının icat edilmesini sağlayan en temel öge olarak tarihe geçmiştir (s. 93-94). Yazıyı görseller aracılığıyla icat eden Sümerler, bu aşamada Mısır’ın hiyeroglif adı verilen resimli yazılarından etkilenmişlerdir. Bu bağlamda, yazının icat edilmesinden önce görsellerin gezegenimizde var olduğu görülebilir. Dolayısıyla görsel nesnelerin en eski çağlardan beri var olması yalnızca teknolojinin ve dijitalleşmenin getirdiği gelişmelerle açıklanamayacağının kanıtıdır. Görsel okuryazarlık açısından tarihsel süreçlerden gelen değişim ve gelişmeler günümüzdeki teknolojik imkânlarla çeşitlenerek yayılmış, görseller/görsel dil yaşamın her alanına nüfuz etmiştir. Bu durum, günümüzde, dil eğitiminde ‘görsel okuryazarlık’ı önemli bir öğrenme alanı yapmıştır.

New York’taki Rochester Üniversitesi, görsel okuryazarlık için ilk çalışmaların yapıldığı yer olmuştur. Özellikle 1960 ve 1970’li yıllar arasında Colin Murray Turbayne ve Clarence Myron Williams görsel okuryazarlık çalışmalarında bulunmuş ve Kodak şirketiyle birlikte Xerox şirketi de yapılan çalışmalara dâhil olmuştur (Michelson, 2017, s. 95). Görsel öğeler, dünya üzerinde insanoğlunun var olduğu andan itibaren bir iletişim

kanalı olarak kullanılmıştır. Prehistorik çağlara dayanan yapısıyla dünyadaki ilk görsel okuryazarların tarih öncesi insanlar olduğu söylenebilir. Tarihi süreçte görsel olanı okuma ve kullanma ihtiyacı yıllar geçtikçe değişerek ve gelişerek görsel okuryazarlığa evrilmiştir. Dijitalleşmenin egemen olduğu 21.yüzyıl dünyasında görsel okuryazarlık kaçınılmaz bir ihtiyaç alanı olarak kendisini göstermektedir. İletişimin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evrimin doruk noktasına ulaştığı günümüz şartlarında, insanlar istemedikleri kadar görsel öge ile karşılaşmaktadır. Bu kadar çok etkileşimde olunan bir alanın nasıl ve ne şekilde ele alındığı ile eğitime nasıl yansıtılabileceği büyük bir tartışma konusudur ve tartışmaların odak kavramlarından birisi doğal olarak ‘görsel okuryazarlık’tır (Uzuner vd., 2010, s. 724-725).

Görsel okuryazarlık, disiplinler arası bir beceri alanıdır ve anatomi, sanat, biyoloji, iletişim, eğitim ve mühendislik gibi birçok farklı alanda kendisini göstermektedir. Görsel okuryazarlık, aynı zamanda insan yetenekleri ve öğretim stratejileri ile ilgilidir. Yetenek açısından bireysel farklılıklar sağlayan yorumlama ve yorumlananlardan hareketle görsel bir mesaj üretebilme becerisini de kapsamaktadır. Pek çok görsel okuryazarlık tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda görsel okuryazarlığın görsel mesajları tam olarak anlayabilme ve yaratıcı görsel mesajlar üretebilme becerisi olduğu vurgulanmış ve tanımların ortak noktası olarak öne çıkarılmıştır (Pettersson, 2009, s. 38-39).

21.yüzyılda dijital, görsel ve işitsel anlama becerisi gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Küreselleşen dünyadaki teknolojik gelişmeler gün geçtikçe daha çok görsel nesnenin yaratılmasını sağlamaktadır. Böyle bir dünyada görsel okuryazarlık en az yazılı metin okuryazarlığı kadar gerekli bir beceri alanına dönüşmüştür. Eğitim ortamında kaynakları öğrenme ve öğretme açısından giderek daha çok görsel ürün kullanılması görsel okuryazarlığın daha etkili bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir(Duchak, 2015, s. 43). Alpan(2008)’a göre görsel okuryazarlık birçok farklı disiplin ile birlikte ele alınması gereken bir alandır. Görsel okuryazarlık öncelikle görsel materyallerle ve görsel materyallerle birlikte ortaya çıkan ‘dil’in tanımlanmasıyla da ilgilidir (s. 96-97). Alpan’ın dikkat çektiği üzere materyallerin, hedef kitleyle arasındaki bağı görsel tasarım dili sağlamaktadır. Görsel tasarım bu açıdan ele alındığında, dil eğitiminde ilk önce öğrenciyi güdüleyebilmeli ve öğrencinin gelişimine katkı sunmaya yönelik bir yaklaşım içerisinde olmalıdır. Görsel mesajı iyi tasarlanmış bir öğretim materyali, görsel okuryazarlık eğitimi almış bir öğrenci ile bir araya gelirse görsel iletiyi anlamak ve yorumlamak zor olmayacaktır. Alpan’ın görsel okuryazarlıkla ilgili olarak öne çıkardığı hususlardan

hareketle öğretim materyalleri ve görsel öğeler arasındaki ilişkinin, görsel bir ürünün sunduğu mesajın anlaşılabilmesi açısından önemli olduğu düşüncesine ulaşılabilir.

Günümüzde insanlar görsellerle dolu bir dünya içerisinde yaşamaktadır. Görsel okuryazarlığın eğitim dünyasında yer bulması ise oldukça önemlidir. Eğitim alanında yapılandırılan öğrenme süreçlerinde bir görseli okumak, dışarıda gördüğümüz bir gazeteyi veya herhangi bir görseli okumaktan farklı olacaktır. Görsel tabanlı öğretim yeni paylaşım olanakları açarak öğrencileri daha paylaşımcı hale getirebilir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için yüksek kalitede görsel malzeme ve görsel okuryazarlığı iyi bilen öğretmenler gereklidir. Öğretmenlerin görsel çalışmalara ve çizim becerilerine de hazır olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler yapıcı bir şekilde süreç içerisinde öğrencilere geri bildirim sağlamalı ve dijital araçlar yoluyla öğrencilerin paylaşımına açık olmasına imkân tanımalıdır. Görsel okuryazarlık disiplinler arası bir bilgi birikimi gerektirmektedir. Görsel dil aracılığıyla verilen mesajlara karşı dikkatli olunmalı ve bu dili kullanarak nasıl iletişim kurulabileceği konusuna önem verilmelidir. Bunlara ek olarak, görsel nesnelerin mesajlarının nasıl eleştirel okunabileceğinin bilinmesi gerekir. Dil okuryazarlığı gibi görsel okuryazarlık da evrensel semboller veya görsel imgeler içermektedir. Görsel dilin kültürel boyutta ele alınacak tarafları olduğu gibi evrensel düzlemde bir içerik yarattığını da söylemek mümkündür (Kedra, 2019, s. 71-79).

Görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmek için iki önemli yaklaşım önerilmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin analiz edebilme becerisini harekete geçirerek görselleri okumalarını veya görsel kodları çözecek yardım ve teknikleri sağlamaktır. Kod çözmek ise görsel bir uyarıcıdan anlam çıkarmak ve yorumlamaktır. İkincisi ise öğrencilerin bir iletişim aracı olarak görsellerini oluşturmalarına veya kodlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler görsel yeteneklerini kullanarak gelişmeye devam edebilir. Görsel okuryazarlık, insanda sözlü okuryazarlıktan önce gelmektedir ve okuma sürecinin temelini oluşturan okuryazarlıktır. İnsanlar konuşma eyleminden önce görmeye ve fark etmeye başlamaktadırlar. Görsel, sembolik bir sese dayalı değildir ancak sözel sembollerden önce gelen gösterimlerden oluşmaktadır. Bu bakımdan eğitim süreçleri düşünüldüğünde öğrencilerin görsel düşünmeyi, öğretmenlerin ise görsel öğretmeyi öğrenmeleri önemlidir. ABD’de yapılan bir araştırma doğrultusunda matematik dersinde teknik etkileşimli grafiklerle oluşturulan bir bilgi verme sürecinde, grafikler ya da animasyonlarla öğrenmenin yalnızca metin odaklı öğrenmekten daha iyi olduğu iddiasının ortaya atıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar çoğu öğrencinin, renkli görselleri siyah beyaz görsellere

tercih ettiğini göstermektedir. Bunlarla birlikte küçük yaş gruplarındaki öğrenciler basit görselleri, daha büyük yaşta olan öğrenciler ise karmaşık görselleri tercih etmektedir. Basit görsellerin ise yaş grubundan bağımsız olarak anlamlandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Yazılı/sözlü metin ve görseller birlikte sunulduğunda öğrenciler daha etkili öğrenmektedirler. Görseller ile öğrenen öğrencilerin, zihinsel bağları kuvvetlenir ve daha etkili bir öğrenen olurlar. Görseller eğitim ortamında uygun şekilde kullanılmalıdır, yani tek başına görsel öge, eğitim için yeterli değildir. Görsellerin sözlü ve yazılı metinleri anlamlandırma süreçleriyle desteklenmesi, görsellerle birlikte sözlü ve yazılı ifade etme becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Öğretmenler, görsel dile ve görsel öğretim tekniklerini içeren becerilere sahip olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler için görsel okuryazarlık alanında eğitim verilmesi ve rehberlik edilmesi gerekmektedir (Stokes, 2002).

Görsel öğrenme; gözlem yapmak ve izlemekle başlayan süreçte zihin içerisinde en hızlı ve anlamlı bir şekilde eleştirel bir yaklaşımla görseli yorumlayıp en anlamlı şekilde yorumlanan durumu yeni ve farklı bir şekilde aktarabilmektir (Güney, 2019, s. 878). Eleştirel ve analitik düşünme ile sorgulama bu açıdan önemlidir. Öğrenmeden alınacak verimi artırmak için öğrenme süreçlerinde görseller (resimler, fotoğraflar, kısa ve uzun filmler, animasyonlar, krokileri haritalar, grafikler vb.) kullanmak oldukça önemlidir. Görsel öğrenmenin, çok yönlü anlamlandırmayı içerdiği, görsel dili çözümleme ile birlikte eleştirel yaklaşma ve analiz etme süreçlerini kapsadığı, bilişsel alandaki becerileri üst seviyelerde harekete geçirdiğini söylemek mümkündür.

Günümüzde öğrencilerin medya tabanlı etkileşiminin ve medyaya olan ilgilerinin artmalarına rağmen öğretmenler, öğrencilerin bu ilgisini ve etkileşimini sınırlı bir şekilde algılamaktadırlar. Aslında öğrenciler görsel okuryazarlık eğitimi almaya yatkındırlar. Görsel okuryazarlık, bir eğitim kurumu içerisinde öğrencilerin daha yaratıcı ve etkili olmasını sağlayabilir. Görsel iletişimin artan yaygınlığı göz önüne alındığında görsel okuryazarlığa eğitim alanı içerisinde daha fazla yer vermenin faydaları olacaktır (Lopatovska vd., 2016, s. 1216).

Görsel okuryazarlık ve mesaj tasarımı çok geniş ve çok karmaşık bilgi alanlarını kapsamaktadır. Bu karmaşıklığı gidermek için ise sadece görselleri incelemek yeterli değildir. Bu karmaşıklığı giderebilmek ve görsel iletişimi sağlayabilmek için sadece metinleri ve görselleri incelemeyi değil, bunları kombine bir şekilde incelemeyi ve ele almayı düşünmek gereklidir (Onursoy, 2017, s. 50-51). Dolayısıyla dil eğitiminde görselleri tek başına kullanıp anlamlandırmak kadar, birbirleriyle ilişkileri üzerinden anlamlandırmak, tanımlamak, karşılaştırmalar yapmak, metinler arası ilişkiler bağlamında

çok yönlü ilişki analizlerine yönelmek gibi eylemler ‘görsel okuryazarlık’ uygulamalarından alınan verimi yukarılara taşıyacağı açıktır.

Arizona’daki Maricopa Koleji’nde görevli olan Ron Bleed, görsel okuryazarlığı kavrayabilmiş olan öğrencilerin sahip olması gereken bazı nitelikleri sıralamıştır. Bleed’in, 2005 yılındaki çalışmasına göre görsel okuryazarlığı benimseyen ve kavrayabilen bir öğrenci, görsel ürünleri ve elektronik medya aracılığıyla sunulan görselleri kavrayabilmeli ve görsel tasarımın temel ilke ve teknikleri ile medyayı anlayabilmelidir. Görsellerin algılanmasında temel olan duygusal, psikolojik ve bilişsel etkenlerin farkında olabilme ile temsili, açıklayıcı, soyut ve sembolik imgeleri kavrayabilme becerisini gösterebilmelidir. Görsel bilgiyi, elektronik ortamda kullanabilme becerisine sahip olabilme ile görsel ürünlerin, bilinçli ve eleştirel kullanıcısı olabilmelidir. Tüm bunlarla birlikte görsel öğelerin bilinçli bir tüketicisi olabilme, görsel bir ürünü tasarlayabilme ve yaratabilme ile birlikte görsel bir mesajı oluşturabilme ve etkili bir görsel iletişim becerisine sahip olabilme yeterliliğini de gösterebilmelidir. Birey, aynı zamanda etkileyici, yenilikçi, görsel düşünen, yani başarılı bir şekilde problem çözebilen olabilme becerilerine sahip olmalıdır (Bleed, 2005, s. 3). Dolayısıyla imgeler, semboller ve bilişsel etkenlerin görsel mesajın algılanmasında ve üretilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Çalışmamızda Bleed’in (2005)’in üzerinde durduğu noktalar da dikkate alınarak “görsel okuryazarlık”ın Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe ders kitabındaki yeri incelenecek, ‘görsel okuryazarlık’ın ‘dinleme, okuma, konuşma ve yazma’ gibi becerilerle nasıl ilişkilendirildiği ele alınacak, etkinliklerde/sorularda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili uygulamalara ne kadar yer verildiği ortaya konulacak, görsel okuryazarlıkla ilgili uygulamaların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri geliştirme yönündeki içeriği tartışılacaktır.

Öğrenciler (özellikle yaşları itibariyle) kitap okumanın yanında çokça film izlemeyi, televizyon programı takip etmeyi ve dijital oyunları tercih etmektedir. Çocuklarda görsel okuryazarlık artırıldıkça okuduğunu anlama düzeyi de artmaktadır. Öğretmenler görsel okuryazarlık kazanımının gerçekleşmesi için resim yorumlama, görsellere bakarak metnin konusunu tahmin etme, görselleri kronolojik sıraya dizme gibi teknikleri kullanmaktadır. Görsel okuryazarlık, yazılı metinlerin dışında kalan öğeleri, yani şekil resim ve sembolleri yorumlamayı amaçlamaktadır. Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlıkla ilgili yeterli sayıda çalışma yoktur ve daha fazla çalışmaya yer verilmesi bu alan için değerli olacaktır. Çoğu zaman sınıf düzeyi artmasına rağmen daha önceki sınıflarda uygulanan etkinliklerin sonraki sınıflarda da standart bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunun yerine düzey ve

yaş gibi farklılıklar hesaba katılarak görsel okuryazarlık etkinliklerinin farklılık yaratacak şekilde verilmesi gerekir (Aktaş, 2010, s. 112-113). Aktaş (2010), “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, görsel okuryazarlığın Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki yerini incelemiştir. Çalışmada, görsel okuryazarlık ile ilgili çalışmaların ders kitaplarında yeterli düzeyde yer almadığı tespit edilmiş ve görsel olanı okumanın, öğrencinin okuduğunu anlaması açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel nesne kullanımının kendisini tekrar eden bir forma ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi bakımından önemi büyüktür ve kitaplarda yer alan görsellerin yazılı metinlerden daha kalıcı bir şekilde hafızada yer aldığını söylemek mümkündür. Kitaplarda yer alan metinlerde ve etkinliklerde görseller yer almalı ve bu görseller öğrencilere sunulan içeriği desteklemelidir. Görsel nesneler anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde başlıca materyaller olarak öğrenme süreçleri içerisine yerleştirilmelidir. Bu sayede daha somut ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir. “Hayatilik” ilkesi dikkate alınarak öğrencilerin günlük hayatta çok sık karşılaştıkları görsel nesneleri/görsel dili anlamlandırabilmeleri, kendilerini görsel dil kullanarak anlatabilmeleri ve bu konuda yaratıcı olabilmeleri açısından “görsel okuryazarlık”ın bir “öğrenme alanı” olarak Türkçe derslerindeki yeri oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, çalışmamızda (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) bir öğrenme alanı olarak “görsel okuryazarlık”a ait kazanımlar ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan MEB yayını ortaokul Türkçe ders kitaplarında “görsel okuryazarlık”ın yeri ve kullanımı odağa alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “görsel okuryazarlık”la ilgili olarak yer alan kazanımların bütün kazanımlara göre oranı ve içeriği, ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında (her sınıf seviyesinde) yer alan metinlerde ve etkinliklerde/sorularda yer alan görsellerin kullanımı, “görsel okuryazarlık”la ilgili uygulamaların içeriği ve çeşitliliği incelenmiş; bu uygulamaların görsel okuryazarlık ilkelerine uygunluğu Bloom taksonomisi çerçevesinde hangi bilişsel seviyelere karşılık geldikleri tartışılmıştır. “Görsel okuryazarlık”la ilgili kavramların, içeriğin, eğitsel ilkelerin vb. Türkçe ders kitaplarına yansımaları değerlendirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “görsel okuryazarlık”la ilgili olarak yer alan kazanımların bütün kazanımlara göre oranı, “görsel okuryazarlık”la ilgili etkinliklerin/soruların tüm etkinliklere/sorulara göre oranı, etkinliklerin/soruların

yöntemsel açıdan çeşitliliği, Bloom taksonomisine göre hangi seviyeye karşılık geldiği gibi hususlar nicel verilerle dikkate sunulmuştur. Dolayısıyla çalışmada nitel veriler, nicel verilerle de desteklenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarından edinilen verilerin analizi sonucunda Türkçe eğitiminde “görsel okuryazarlık”ın kullanımı ve uygulamalarına yönelik değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan “görsel okuryazarlık” uygulamalarının yöntemsel ve teknik açıdan gösterdiği özellikler incelenmiş; “hedef kitleye görelilik” ilkesi bağlamında görsel öğelerin yeterli olduğu/olmadığı alanlar tespit edilerek “görsel okuryazarlık” uygulamaların metodolojik açıdan geliştirilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. “Görsel okuryazarlık”ın, bir öğrenme alanı olarak Türkçe eğitiminde ve eğitim sistemi içerisinde yer bulması, teknolojik çağı/dijital çağı yaşadığımız ve gündelik yaşamda pek çok görsele maruz kaldığımız günümüzde her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Bu bakımdan çalışmamızın; “görsel okuryazarlık” a dikkat çekmesi, “görsel okuryazarlık”ın ortaokul Türkçe derslerinde nasıl kullanıldığıyla ilgili mevcut durumu tartışması ve “görsel okuryazarlık”la ilgili metodolojik ve kavramsal bir bakış açısı ortaya koyması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada “görsel okuryazarlık”la ilgili olarak ortaokul Türkçe derslerinde ne tür uygulamalar yapılabileceğiyle ilgili önerilerde bulunacağından çalışmanın Türkçe eğitiminin paydaşları olan öğretmenlere ve öğrencilere de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın başlıca amaçlarından biri de “görsel okuryazarlık” kavramını ve bu alanla ilgili kavramları tanımlamaktır. “Görsel okuryazarlık” alanına ait kavramların ele alınması ve tartışılmasıyla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda görsel okuryazarlık” yerine “izleme” kavramının tercih edilmesi de tartışmaya açılacak, böylece alanyazında kullanılan kavramların da yeniden ele alınması gerektiği yönünde bir yaklaşımdan hareket edilecektir. Bütün bunlarla birlikte “görsel okuryazarlık” a dayanan etkinliklerin/soruların Bloom taksonomisi çerçevesinde ele alınıp incelenmesi çerçevesinde Türkçe eğitiminde kullanılan etkinliklerin/soruların “yeterlilik” bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın Türkçe eğitiminde etkinlikler/sorular hazırlamaya yönelik bir bakış açısı getirmesi bakımından da alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

1.2. Çalışmanın Problem Durumu

1.2.1. Ana problem durumu

Çalışmanın ana problem durumu, “(Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında bir öğrenme alanı olarak ‘görsel okuryazarlık’ın yeri nedir? Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ‘görsel okuryazarlık’la ilgili uygulamalar (etkinlikler/sorular) nasıldır?” sorusuyla izah edilebilir. Bu soru ekseninde “doküman analizi” yöntemi kullanılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitapları ‘görsel okuryazarlık’ bağlamında incelenmiştir.

1.2.2. Alt problemler

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ve ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe Ders kitaplarında görsel okuryazarlığın yeri ve kullanımı olarak tanımlanan ana problem durumunu desteklemek, ayrıntılandırmak ve ana problem durumuna cevap bulabilmek için yanıtlanması gereken alt problemler şu şekilde ele alınmıştır:

I - Görsel okuryazarlığın önceki ve mevcut öğretim programlarındaki yeri nedir?

II - Görsel okuryazarlığın ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde/sorularda nasıl uygulamaya geçirilmektedir?

III - Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık etkinliklerinin/sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

IV - Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar, görseller, etkinlikler/sorular ‘hedef kitleye görelilik’ bağlamında nicel ve nitel olarak yeterli midir?

1.3. Çalışmanın Yöntemi

“Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları” başlıklı çalışmamız, “dokümanlara dayalı veri toplama ve verileri analiz etmeyi esas aldığı” (Creswell, 2020) için “etkileşimsiz, analitik bir nitel araştırma” (Creswell, 2020) niteliği taşır. Nitel araştırmalarda en sık gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi, vaka çalışması ve doküman analizi yöntemleri kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Doküman analizinde, ele alınan dokümanlarda araştırmanın amaçlarına bağlı olarak veri toplama ve verileri analiz

etme temel eylemlerdir (Creswell, 2020). Doküman analizi, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırılması amaçlanan kavramları, olguları, öğeleri ve ayrıntılı bilgileri içeren yazılı kaynakların, belgelerin, metinlerin analizini kapsamaktadır (Gönç Şavran, 2012). Bu çalışma, yöntemsel açıdan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamızda, doküman analizi yöntemi çerçevesinde, (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, ortaokullarda okutulan ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitapları “görsel okuryazarlık” bakımından incelenmiştir. Programın kazanımları, ders kitaplarında yer alan metinler ve uygulamalar (etkinlikler/sorular) “görsel okuryazarlık” (görsel okuryazarlığın yeri ve kullanımı) bağlamında değerlendirilmiştir.

Programda “görsel okuryazarlık”la ilgili olarak yer alan kazanımların bütün kazanımlara göre oranı ve içeriği ele alınmıştır. Ayrıca Program-ders kitabı ilişkisi üzerinden, Programdaki “görsel okuryazarlık”la ilgili kazanımların, ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarına metin ve etkinlik/soru çerçevesinde hangi boyutlarda yansıtılabildiği irdelenmiş, kazanımlarla etkinlik/soru örtüşükliğini analiz edilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında (her sınıf seviyesinde) yer alan etkinliklerin/soruların “görsel okuryazarlık” çerçevesinde kullanımı, çeşitliliği, öğrenme alanlarına (okuma, izleme, konuşma, yazma vb.) göre dağılımı, görsel tasarım ilkelerine uygunluğu, Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyeleri vb. incelenmiştir. Böylece “görsel okuryazarlık”ın sınıf seviyelerine göre nasıl yapılandırıldığı, “hedef kitleye görelilik” bağlamında sınıf seviyesine uygunluğu, bilişsel ve duyuşsal gelişime etkisi vb. ele alınırken sınıf seviyelerine göre karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde, “görsel okuryazarlık”la ilgili uygulamalar, çeşitli tablolar aracılığıyla da dikkate sunulmuş, nitel değerlendirmeler nicel verilerle (dağılım, oran, çeşitlilik vb.) de desteklenmiştir.

1.4 Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, ortaokullarda okutulan ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitapları ise sınırlandırılmıştır. Bu dokümanlar, “görsel okuryazarlık” kavramının belirleyiciliğinde ele alınmıştır. “Görsel okuryazarlık” kavramı kapsamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki “görsel okuryazarlık”la ilgili kazanımlar ve ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarındaki uygulamalar (etkinlikler/sorular) incelenmiştir.

1.5 Çalışmanın Sayıtları

Araştırmanın başlıca sayıtlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

I - Görsel okuryazarlık, ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe derslerinde diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilidir.

II - (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara farklı 'öğrenme alanları' içerisinde yer verilmiştir.

III - Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık temel bir 'öğrenme alanı' olarak vardır ve görsel okuryazarlıkla ilgili uygulamalara (etkinliklere/sorulara) farklı yöntem ve teknikler üzerinden yer verilmiştir.

IV - Görsel okuryazarlığa, Ortaokul Türkçe derslerinde diğer öğrenme alanları içerisinde dengeli bir şekilde yer verilmiştir.

V - Ortaokul Türkçe derslerinde çok farklı görsel öğeler (resim, fotoğraf, kısa/uzun film, animasyon, krokileri haritalar, grafikler vb.) kullanılmaktadır.

VI- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık uygulamaları, görsel okuryazarlığın temel ilkelerine uygundur ve 'hedef kitle'nin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini sağlamaktadır.

1.6. Çalışma ile İlgili Olarak Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Ulusal Tez Merkezi'ndeki kayıtlar çerçevesinde, görsel okuryazarlıkla ilgili olarak lisansüstü tez çalışması niteliğinde 13 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yalnızca üçü doktora tezidir. Bu çalışmalar, genel itibariyle görsel okuryazarlığın fen bilimleri, grafik okuma, pedagojik gelişim üzerine etkileri ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerileri gibi araştırmalar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Örneğin; Sevgül Eraslan tarafından hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde kontrol ve deney grupları oluşturularak görsel sanatlar dersinin pedagojik açıdan görsel okuryazarlıkla olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda görsellerle öğrenmenin, öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan iki grup üzerinde

öğrencilerin görsel okuryazarlık yeteneklerinin sanat eğitimiyle birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada görseldeki mesajı algılayabilme, araç kullanarak görsel üretebilme ve görsel yorumlayabilme gibi testler gruplara verilmiştir. Pedagojik sanat eleştirisinin görsel okuryazarlık yeteneğini artırdığı bu testler ile anlaşılmıştır. Görsel okuryazarlık tanımı, görsel okuryazarlıkta bir mesajı yorumlayabilme ve görsel okuryazarlığın teknoloji ile olan ilişkisi dikkate sunulmuştur (Eraslan, 2019).

Gamze Çelik tarafından hazırlanan “Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” adlı doktora tezi, Türkçe eğitimi alanıyla ilgili olması açısından önemlidir. Görsel okuryazarlık için hazırlanmış etkinliklerin, öğrencilerin okumaya karşı tutumları üzerine olan etkisi incelenerek görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinin, bireyin çevresini daha iyi algılamasına yardımcı olacağı düşüncesi benimsenmiştir. Görsel okuryazarlığın okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Farklı gruplara uygulanan testler sonucunda görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan grubun okumaya karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan grubun görsel okuryazarlık becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” gibi sorulara cevap aranmış ve anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, Çanakkale merkezli ortaokul 7.sınıf öğrencilerini odağa alarak gerçekleştirilmiştir. Görsel okuryazarlık ile ilgili detaylı araştırmalar yapılmış olması yönüyle oldukça önemlidir. Türkçe ders kitaplarında resimlere yer verilmesi ve ilk olarak resimli kitaplarla eğitime başlanmasının uygun olduğu görüşü dile getirilmiştir (Çelik, 2017).

Işık Kıran tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezi, ilköğretim beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerini merkeze alan bir çalışmadır. Kıran (2008), çalışmasında Çanakkale ilini esas alarak beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin oluşturduğu evreni çalışmasında kullanmıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarını ölçmek için anket yöntemini kullanmıştır. Altmış dört maddeden oluşan anketi beş maddeye ayrılan eşit aralıklı ölçeklerle derecelendirmiştir. Araştırmanın ana problem durumu Çanakkale ilinde bulunan beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesiyle ilgilidir. Çalışmanın sonucunda, çoğu öğretmenin görsel okuryazarlık üzerine bir eğitim almadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerinin birçoğu ise görsel okuryazarlık düzeyleri açısından yeterli seviyededir. Bu

çalışmadan hareketle öğretmenlerin görsel okuryazarlık eğitimi alması gerektiğini söylemek mümkündür.

Hasbi Aslan (2012)'ın “Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık Ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi” başlıklı çalışmasında, çağın getirdiği dijitalleşme ve dijital karmaşanın sanata yansması ‘görsel okuryazarlık’ bağlamında ele alınmıştır. Görsel okuryazarlık ve pedagoji ile sanatın ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık ve pedagoji ile birlikte kültürel ve sosyolojik olgular arasında bağ kurması gereken bir yapıda olması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmanın başlıca amacı, görsel okuryazarlık ve pedagojinin sanat ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın yöntemi; kuramsal-analitik literatür taraması şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada, görsel okuryazarlık ve pedagoji kavramlarının sanat için olumlu yansımalar sağladığı ve çağdaş bir sanat anlayışının bu kavramlarla birlikte şekilleneceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavramlarla birlikte ele alınan bir sanat anlayışı, sanat eğitiminin toplumsal ve pedagojik temellerinin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Görsel okuryazarlık ve pedagoji kavramları, sanat eğitiminin bugünü ve geleceği açısından kritik öneme sahiptir. Her iki kavram da çalışmada belirtildiği üzere bireye eleştirel bakış açısı kazandırabilme yönüyle önemlidir (Aslan, 2012).

Ayşe Gül Doğru tarafından hazırlanan “Lise Düzeyi Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, 11. sınıf öğrencilerinden görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının araştırılması üzerinedir. Doğru (2014), çalışmasını Ankara ili Çankaya ilçesinde Tınaztepe Lisesi’nde eğitim gören 11. sınıf öğrencileriyle sınırlandırmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak 100’er öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Çalışma sonucunda görsel sanatlar dersi alan ve almayan öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri arasında belirgin bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışma içerisinde öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmen görüşlerinden hareketle görsel okuryazarlıkla ilgili eğitimlerin öğrencilere yeterince verilmediği ve bu konudaki eğitimlerin sıklaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Fatma Keskinçilic tarafından hazırlanan “İlköğretim Programlarında Yer Alan Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi, görsel okuryazarlık kavramından hareketle alana dair incelemeleri içeren ve bu incelemeler sonucunda mevcut programda yer alan kazanımların analizini gerçekleştiren bir çalışmadır. Keskinçilic (2014), çalışmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Kırşehir Anadolu

Öğretmen Lisesi’nde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 210 öğrencilik grup çalışmaya katılmıştır. Çalışmada görsel okuryazarlık eğitimi almış öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu puanları çalışma içerisinde yer alan bilişsel stil ve geometri başarısı ile ilişkilendirilerek ortaya konulmuştur. Çalışmada kazanımlar analiz edilerek kazanımların sınıf düzeylerine ve görsel okuryazarlığa uygunluğu üzerine değerlendirmeler söz konusudur. Programlarda yer alan kazanımların görsel okuryazarlık eğitimi açısından geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan, görsel okuryazarlık becerilerinin öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlardan faydalanılmasının eğitimin daha kaliteli olmasını sağlayacağı sonucunu çıkarmak mümkündür.

Seda Özkubat tarafından 2015 yılında yazılan “Görsel Farkındalık Eğitim Programı’nın 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezi, 5-6 yaşındaki çocukların görsel okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla yazılmıştır. Bu çalışmada, görsel farkındalık eğitim programının etkisi görsel okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Özkubat (2015), çalışmasında, görsel farkındalık eğitimi programının Türkiye’deki literatüre kazandırılmasının önem arz ettiğini söylemiştir. Görsel farkındalık eğitim programının etkisinin incelenmesi amacıyla çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışma, Ankara ilinde yaşayan ve eğitimlerine devam eden 5-6 yaşındaki çocukları kapsamaktadır. Çalışmada 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere iki grup olarak 40 çocuk yer almıştır. Deney grubundaki çocuklara görsel farkındalık eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu çalışmada görsel farkındalık eğitim programı ile çocukların görsel okuryazarlık düzeylerinin desteklenebileceği fikrine ulaşılmıştır. Bu çalışmadan, görsel okuryazarlık becerilerinin okul öncesinden itibaren kazandırılmasının ilerleyen yaşlarda çocukların görsel okuryazarlık ve görselleri anlamlandırmak bakımından çok daha fazla donanımlı olmalarını sağlayacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Mahir Yerlikaya tarafından hazırlanan “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları” adlı doktora tezi, 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Yerlikaya (2015), çalışmasını güzel sanatlar eğitimi bölümü resim öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarını gündeme getirmek amacıyla hazırlamıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının cevaplaması için ölçek hazırlanmış ve çeşitli sorulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkla ilgili sorulara genel olarak doğru cevaplar veremediği tespit edilmiştir. Bu çalışmadan hareketle öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık alanında yeterince hâkim olmadığı ve alana ait kavramları tam olarak

bilmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına görsel okuryazarlıkla ilgili eğitimler vermenin önemine dikkat çekilmiştir.

Özer Hekimoğlu'nun "Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi, 2016 yılında hazırlanmıştır. Hekimoğlu (2016), çalışmasında 21. yüzyılda görsel iletişimin öne çıktığını ve en az sözlü/yazılı iletişim kadar değerli olduğunu belirtmiştir. Bu kadar değerli olan alanın eğitimde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin sanatsal öğeler ve tasarım ilkeleri açısından ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki öğrencilerdir. Araştırmada 32 soruluk test, öğrencilere verilmiştir. Çalışmada yer alan okullar açısından özel okula giden öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin devlet okuluna giden öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet farklılığı da belirgin bir fark oluşturarak kız öğrencilerin görsel okuryazarlık açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada anne-babanın eğitim düzeyi de ele alınmış ve ailedeki eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarda görsel okuryazarlık düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Teknolojik cihazları yoğun kullanan katılımcıların görsel okuryazarlık düzeyinin bu cihazları az kullanan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada görsel sanatlar eğitiminin görsel okuryazarlığa temel oluşturabileceği ifade edilmiştir. Görsel okuryazarlık dersinin görsel sanatlar öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Özlem Akın Mart tarafından, 2018 yılında "İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Akın Mart (2018), çalışmasında ilkokul seviyesinde İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık eğitiminin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinin zenginleşeceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Çalışma, Konya ili Kulu ilçesi Atatürk İlkokulu'nda öğrenim gören 36 kişilik üçüncü sınıf öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Sekiz haftalık süreci kapsayan iki ünite çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu üniteler, görsel okuryazarlık etkinliklerini kapsamaktadır. Çalışmada nicel ve nitel olarak karma desen yaklaşımı kullanılmıştır. Aynı zamanda görüşme yöntemine de yer verilmiştir. Çalışmada iki farklı deney grubu oluşturularak gruplara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Birinci deney grubu, görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı öğrencilerden oluşurken ikinci deney grubu ise dersin normal akışındaki etkinliklerle karşılaşmıştır. Deney gruplarının çalışması sonucunda görsel okuryazarlık etkinliklerinin verildiği birinci grubun İngilizce dersi

başarısı diğer gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum görsel okuryazarlık etkinliklerinin dil öğrenmedeki faydasını ifade etmektedir. Bu çalışmadan hareketle görsellerin kullanılmasının dil öğretimiyle ilgili öğrenme süreçlerinde verimi artırdığı söylenebilir.

Esra Karaçam tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı, makale niteliğindeki çalışma, 2020 yılında Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilmiştir. Karaçam (2020), çalışmasında ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, çocukların görselleri okuyup anlamlandırabildiklerinde dünyayı daha iyi tanıyabilecekleri düşüncesi öne çıkarılmıştır. Çocukların dijital dünyaya ayak uydurabilmesi için görselleri algılamayı/anlamlandırmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Araştırma Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde yer alan üç okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada görsel okuryazarlık ölçeği ve eleştirel düşünme ölçeğine yer verilmiştir. Çalışmada literatür taraması ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin görselleri anlama ve kullanma aşamasında eleştirel ve sorgulayıcı oldukları ifade edilmiştir. Görsel okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrenciler, eleştirel kimliklerinin de aynı oranda yüksek olmasıyla görselleri analiz etme boyutunda etkili olabilmektedir. Görsel okuryazarlığın öğrencilere kazandırdığı bu bakış açısıyla başarıları da aynı oranda artmaktadır.

Ülkemiz eğitim politikaları bağlamında önemli veriler edindiğimiz PISA sınavlarının değerlendirmelerini MEB tarafından hazırlanan PISA Ulusal Ön Raporlarında görebilmek mümkündür. En güncel olan 2018 yılı raporunda, belirtilen önemli noktalardan birinin metin/metin türü çeşitliliği olduğu görülmektedir. Raporda hedef kitleye sunulan metinlerin/metin türlerinin çeşitli boyutlar ile birbirinden ayrıldığı ifade edilmektedir. Bu ayrıma dikkat çekmek amacıyla 6 farklı başlık açılmıştır. Bu başlıklar; “kaynak, etkileşim şekli, durağan metinler, dinamik metinler, metnin şekli ve metin türü”dür. Başlıklar arasında yer alan “metnin şekli” adlı başlıktaki bilgilerden hareketle, “devamı olmayan metinler” adlı alt başlıkta, birbiriyle bağlantılı basit listelerin; tablolar, grafikler, diyagramlar, reklamlar, planlar, kataloglar ve indekslerden oluştuğu ifade edilmiştir (MEB, 2019). Buradan hareketle PISA açısından, “devamı olmayan metinler”in, görseller içeren çeşitli tablo, grafik veya reklam gibi öğelerden oluştuğu anlaşılabılır. Bir diğer alt başlık olan “karışık metinler” içerisinde ise resimli bir paragraf ya da çeşitli göstergeleri olan bir grafiğin, karışık metinler sınıflamasında yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2019). Bu açıdan

bakıldığında yazılı metinlerle ilişkili grafiklere ve görsellere yer verilmesinin “karışık metinler” sınıflaması çerçevesinde önemli olduğu ve metin anlamlandırma süreçleri bakımından da üst bilişsel seviyeye karşılık geldiğini söylemek mümkündür. “Metnin türü” başlığı altında verilen “betimleme” adlı alt başlıkta yer alan ifadelerle göre ise çeşitli kataloglar ve yer bildiren haritaların betimleme yoluyla yapılabileceği ifade edilmiştir. Bu iki durum bir nesnenin özelliklerini anlatabilme noktasında ele alınmıştır (MEB, 2019). Kataloglar ve haritaların, görsel dil içeren nesneler olduğu düşünüldüğünde görsel okumanın bu noktada devreye girdiği anlaşılabılır.

MEB tarafından hazırlanan “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları” adlı rapor da “görsel okuryazarlık”ın dil becerileri bağlamında önemine dikkat çekilmektedir. Raporun içeriğine detaylı bakıldığında, dört temel becerideki yeterliklerin ölçülmesi amacıyla oluşturulan bu çalışmanın uygulama içeriğinde, konuşma ve yazma görevlerinde yer alan bazı ifadelerde görseller ile ilgili çalışmalara yer verildiğine rastlanmıştır. “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Uygulama İçeriği” başlığında verilen tabloda konuşma ve yazma görevlerinde görseller ile ilgili bazı ifadeler tespit edilmiştir. Konuşma görevlerinde yer alan, “bir görselden hareketle konuşma, nesne, varlık, kişi ve mekân tanıtmak” beklentisi, ikinci oturumdaki sorular ve görevleri içeren temel öğeler olarak raporda sunulmuştur. Yazma görevleriyle ilgili olarak ise cümle görevleri başlığı altında görselden hareketle cümle kurma ve cümleleri bağlama görevlerine yer verilmiştir (MEB, 2020). Bu bağlamda dört temel beceri içerisinde anlatma süreçlerini kapsayan konuşma ve yazma çalışmalarında görsellerin görev tanımlarında yer almasının görseller ile beceri alanlarının iç içe geçtiği noktaların aydınlatılmasını sağladığı düşünülebilir. Çalışmamızın “görsel okuryazarlık”ın Türkçe eğitimindeki yerini, Türkçe ders kitaplarındaki uygulamalar üzerinden ortaya koymak bakımından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yurt dışındaki alanyazına bakıldığında görsel okuryazarlık ile ilgili gerçekleştirilen çok sayıda çalışma olduğunu görmekteyiz. Kitap şeklindeki akademik yayınlarda “görsel okuryazarlık”ın kavram olarak tanımlanması, görsel okuryazarlığın ilişkili olduğu alanlar ve iletişimsel içeriği, teknoloji ve görsel okuryazarlık ilişkisi, imge ve imgesel dil, imgelerin kültürel ve evrensel temelleri, görsel okuryazarlığın farklı alanlarda kullanımı vb. konuların başlıklar halinde ele alındığı görülür. Elkins (2009) ve Frey ve Fisher (2008)’in çalışmaları, “görsel okuryazarlık” kavramının içini doldurmak, görsel okuryazarlığın kavram alanına giren kavramları tanımlamak adına önemlidir. Newman ve Ogle (2019)’ın *Visual Literacy: Reading, Thinking, and Communicating with Visuals* adlı

çalışması ise, çalışma konumuzla da doğrudan ilişkili olarak görsel okuryazarlığın okuma, anlama ve iletişim ilişkisini ortaya koyması ve görsellerle okuma, anlama, iletişim konusunu odağa alması bakımından önemlidir.

Pettersson (2009)'ın “Visual Literacy and Message Design” başlıklı makalesinde görsel okuryazarlık ve mesaj tasarımının önemi vurgulanmaktadır. Mesaj tasarımının görsel okuryazarlık bağlamında sanatsal, iletişimsel, dilsel ve bilişsel süreçleri kapsadığı belirtilmektedir. Görsel okuryazarlığın insan beyninde 6 farklı noktayı çalıştırdığı ve mesaj tasarımındaki öğelerin kültürel bağlarla ilişkili olduğuna da dikkat çekilmektedir.

Görsel okuryazarlık kavramının yerleşmesinde önemli katkılar sunan Paul Messaris (1995)'in “Visual Literacy and Visual Culture” adlı makalesinde ise kültürlerin, görseller üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Tarih öğretiminde görsellerin rolünün incelendiği çalışmada görsellerin kültürel izleri taşıdığı fikrini benimsenmiştir. Öğrencilerin bu alandaki hazır bulunuşluklarını ölçmek için çeşitli tarihsel fotoğraflar kullanılmıştır. Öğrencilerin görsellerle birlikte öğrendiğinde, öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere görsel okuryazarlıkla ilgili olarak eğitim verilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Messaris, makaleyi yazmaktaki amacın bu konudaki çalışmaları teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Görsel okuryazarlığın gelişen teknolojiyle birlikte yaşamın farklı alanlarında ve eğitimde daha çok yer bulacağına inandığı için, gelecek kuşaklara bir mesaj niteliği taşıyan çalışmasıyla bu alanda yapılan araştırmaların derinleştirilmesini istemektedir. Messaris (1995) ile Newman ve Ogle (2019)'da dikkat çekilen noktalar bağlamında çalışmamızın; ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki “görsel okuryazarlık” uygulamalarını analiz etmek, ders kitapları ve etkinliklerinin/sorularının geliştirilmesine katkı sunmak, mevcut programda yer alan “izleme” kazanımlarının görsel okuryazarlık kazanımları olarak kavramsal temele oturtulması açısından öneride bulunmak ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde görsellerin işlevsel kullanımına dikkat çekmek yönünde katkı sunacağı düşüncesindeyiz.

1.7. Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi

1.7.1. ‘Görsel okuryazarlık’la ilgili başlıca kavramlar

1.7.1.1. Görsel

TDK (2020)'ye göre ‘görsel’, “görme duyusuyla ilgili olan, görmeye dayanan” şeklinde tanımlanmaktadır. Görsel nesneler, basit fiziksel özelliklere göre tanımlanamaz.

Görsellerin yarattığı boyut öznel olarak ifade edilmektedir. Sezgisel olarak nesneler, görselleri oluşturan yorumlardır (Feldman, 2003, s. 252). Görsel kavramı ile ilgili tanımlamalar çeşitlidir. Bunun nedeni, görsel okuryazarlığın da bugüne kadar çok çeşitli tanımlamalarla ifade edilmiş olması olabilir. Görsel kavramının tanımlarının genel çerçevesi şu şekildedir: Görme ve görme duyusuyla ilgili görmeye dayanan nesneler. Bir eşya ya da varlığın fiziksel görünümü. Soyut bir fikrin düşüncenin fiziksel tasviri. Genel anlamda görsel kelimesi gerçekliğin yansıtıldığı, göze hitap eden görüntüleri ifade etmektir (Güneş, 2013, s. 3-4). Resimler, fotoğraflar, karikatürler, çizgi romanlar, grafikler, haritalar, krokiler, posterler, broşürler, afişler, kısa/uzun filmler, animasyonlar vb. materyaller; dil eğitiminde, öğretim materyali olarak kullanılabilecek başlıca görsellerdir.

1.7.1.2. Okuryazarlık

Okuryazarlık, günlük yaşantısında okuduğunu anlayabilen ve yazma işlemine dönebilen insanı ifade eden kavramdır. Okuryazarlık kavramının temeli bireyin yaşam boyu süren gelişimini ve öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek, günlük yaşamın işlevsel bilgilerini benimseyebilecek durumları ifade etmektedir (Güneş, 1994). TDK (2020)'de okuryazarlık, “öğrenim görmüş, okuması yazması olan kimse” şeklinde tanımlanmaktadır. Yılmaz'a göre bir insanın okuryazar olabildiğini gösteren özellikler; okuyan, okuduğunu sorgulayan ve öğrendiklerini hayatında etkin kılan özelliklerdir. Okuduklarıyla yaşamını zenginleştiren ve çıkarımlarıyla yaşamına farklılık katabilen insan okuryazardır (1989, s. 49-50). Aşıcı (2009)'ya göre ise okuryazarlık, sembollerden oluşan yazıları seslendirme ve bu yolla kavramaya giden süreçte okunan durumu tüm yönleriyle nesne, olgu ve olaylarını da katarak daha detaylı anlamlandırma ve bireyin kendi benliğine katarak çıkarımlarını ifade edebilme durumudur (s. 11).

Okuryazarlığın geleneksel anlamı olan ‘bir ismi okuyup anlayabilme durumu’ndan sıyrılmasında, Paul Freire'nin katkılarıyla gerçekleşen UNESCO çalışmaları etkili olmuştur. Okuryazarlık kavramı bu gelişmeyle birlikte kodlama ve kod çözmeye dayalı alfabe olarak ifade edilen teknik bir beceriyle ifade edilmeye başlanmıştır. Okuryazarlığın kodlamaya dayalı ifade edilme biçimi de zaman içinde geliştirilerek anlam ve anlatım kurabilme becerisiyle ifade edilmiştir. Okuryazarlık kavramı teknolojinin gelişiminden önce kâğıt ve matbaa üzerinden tanımlanırken bu anlayış gelişen teknolojiyle birlikte farklılaşmaya başlamıştır. İşitsel ve görsel öğelerin insan hayatına katılımı ve yaygınlaşmasıyla okuryazarlık kavramı değişmiştir. Günümüzde artık okuryazarlık kavramı sadece yazıya dayalı bir şekilde tanımlanamaz. Görsel ve işitsel öğelerin

kullanımıyla ve sosyal ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle şekillenen okuryazarlık anlayışı, özellikle gelişmiş ülkelerde topluma daha çok yayılabilmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2014, s. 428-429).

1.7.1.3. Görsel okuryazarlık

Görsel okuryazarlık ilk defa 1968 yılında John Debes tarafından kavramsal olarak ifade edilmiştir. Debes, ‘görsel okuryazarlık’ı, yaşamda/çevrede karşılaşılan görselleri ayırt etme, anlama ve yorumlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Braden ve Hortin’in açıklamalarına göre görsel okuryazarlık, görüntüleri anlama ve kullanma yeteneğidir. Görselleri anlama ve kullanma yeteneği doğrudan düşünme becerisiyle ilgilidir (Seglem ve Witte, 2009 s. 217). Görsel okuryazarlık; teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmenin beraberinde geliştirdiği bir olgu olarak “bilgi ve öğrenme teknolojileri, görsel tasarımlar görsel dil, sözel olmayan iletişim ve görsel öğrenme, görsel öğrenme stratejileri, görsel düşünme ve görsel iletişim” gibi kavramlarla ilişkili olarak tanımlanması gereken bir kavramdır. Görsel okuryazarlık; görsel dili anlamlandırma ve görsel dille anlatabilme, görsel tasarımlar yapabilme, görsel düşünme çerçevesinde bilişsel beceriler gösterebilme ve eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünebilme, görsel öğrenme stratejilerini bilme uygulayabilme gibi eylem ve süreçleri içermektedir (İpek, 2003). Görsel okuryazarlık okuma, anlama, anlatma ve iletişim ilişkisi çerçevesinde tanımlanabilen ve görsellerle okuma, anlama, iletişim konusunu odağa alan bir kavramdır (Newman ve Ogle, 2019).

Moore ve Dwyer (1994), görsel okuryazarlığın teknoloji alanı ile birlikte düşünülmesi ve bu çerçevede tanımlanması bağlamında görsel okuryazarlığın 21.yüzyılda gündemde olacağı ve teknoloji ile birlikte var olmaya devam edeceğine dikkat çeker. Dolayısıyla dijitalleşen ve teknolojik gelişmenin hız kazandığı dünyada eğitim alanında da “görsel okuryazarlık”ın bir öğrenme alanı olarak öne çıkarılması ve bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirilmesinde önemli bir başlık olarak yer etmesi, kaçınılmazdır.

Pauwels (2008), görsel okuryazarlığın, yavaş ve çok yönlü gelişen bir süreç sonucunda yapılandırılabilirdiğini düşünmektedir. Görsel okuryazarlık, daha bilinçli görme ve öğrenmeyi içeren bir süreçtir. Görsellerin yarattığı gerçeklik algısı ve toplumsal yansımaları bağlamında farklı imge biçimlerini anlamayı kapsamaktadır. Çeşitli görüntü formları ile gravürler, resimler, fotoğraflar, filmler ve haritalar gibi materyalleri barındırmasına ek olarak görsel sunumları daha geniş bir bağlamda kullanabilmeyi gerektirmektedir. Görsel okuryazarlık, görsel bir nesneyi anlayabilme ve bunları daha geniş bir bağlamda üretebilmeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda fotoğraflar ve filmler gibi

görsel öğelerin yansımalarının ve bu öğelerin kültürel yansımalarının farkında olabilmeyi içermektedir (s. 80-81). “Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili vb. gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır. Bir kavram olarak geçmiş otuz yıla dayanan görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir ‘okuryazarlık’tır.” (Melanlıoğlu, 2012, s. 317).

Kędra (2018)’de görsel okuryazarlığın düşünme becerilerini harekete geçiren ve geliştiren yapısıyla eleştirel, analitik ve yaratıcı öğrenciler yetiştirmeyi içeren yaklaşımlarla uyumlu olduğuna, bu nedenle de eğitimde görsel okuryazarlık kapsamında anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmektedir (s. 68).

Görsel okuryazarlık resimsel ve grafiksel görüntüler olarak sunulan bilgiyi okuyabilmek, yorumlayabilmek ve anlayabilmek; görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak ele alınan görsel düşünme ise bilginin her türünü iletişime yardımcı olan resim, grafik ya da biçimlere dönüştürebilmek olarak tanımlanabilir (Wileman, 1993, s. 114’ten akt. İşler, 2002, s.154-155). Bu bakımdan görsel okuryazarlık anlama ve anlatma boyutunda görsel dille ve düşünme becerilerinin üst seviyede harekete geçirilmesiyle ilişkilidir.

Sarıkaya(2017), Türkçe eğitiminde bir öğrenme alanı olarak görsel okumanın diğer öğrenme alanlarıyla (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) iç içe yapılandırılmasının teknolojideki ve dijitalleşme doğrultusundaki gelişmelerin sonucunda bir zorunluluğa dönüştüğüne dikkat çeker (s. 780). Dolayısıyla görsel okuryazarlığı, teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmeyle birlikte önemi her geçen gün artan ve bireylerin yaşamın farklı alanlarında çok fazla görsele maruz kalmalarının bir sonucu olarak görselleri anlamlandırma ve görsellerle anlatma becerilerini geliştirmeyi içeren bir alan olarak tanımlamak mümkündür.

Görsel okuryazarlık; görsel öğrenme, düşünme ve iletişim bakımından dil, psikoloji, sanat ve felsefe gibi alanlarla doğrudan ilişkilidir ve bu alanların içeriği ve birikimi ‘görsel okuryazarlık kavramının sınırlarını da genişletmektedir. Görsel dil, görselleri algılama, sözel olmayan iletişim ve görsel dilin çözümlenmesi, görseller arasındaki bağıntılar/ilişkiler, görsel iletişim, görsel sanatlar ve tasarım gibi öğeler; görsel okuryazarlığı dil, psikoloji, sanat ve felsefe gibi alanlarla ilişkili hale getirmektedir (İpek, 2003, s. 69-73). Görsel okuryazarlık; içerdiği ‘görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim’ gibi kavramlar üzerinden dil, psikoloji, sanat ve felsefe gibi alanlarla ilişkili olduğu gibi, bu kavramlar bağlamında eğitimde de önemli bir olgu olarak yer etmektedir. Bireylerin görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişim becerilerini geliştirmeyi

amaçlamak ve bu yönde öğrenme süreçleri tasarlamak, ‘görsel okuryazarlık’ı eğitimin başlıca kavramları haline getirmektedir (Güney, 2019, s. 877-878).

Bu bağlamda ‘görsel okuryazarlık’ı görselleri anlayabilme ve kullanabilme yönündeki bilişselliği, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünceleri içeren bir öğrenme alanı olarak tanımlamak mümkündür.

1.7.1.4. İmge

İmge, “Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya. Genel görünüş, izlenim veya imaj. Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj.” olarak tanımlanabilir (TDK, 2020). İmgenin ne olduğunun farkında olan insanlar görsellerin yalnızca kullanıcıları veya izleyicileri değil, aynı zamanda görsel iletişimin yaratıcıları ve görsel iletişime katkı sunan aktif bireylerdir (Krystyna vd., 2019, s. 124). Işıldak (2008)’a göre imge, gerçekliğin olduğu haliyle algılanması değil, insan zihninde geçirdiği değişimle birlikte yeniden tasarlanan bir görseli temsil eden kavramın kendisidir (s.66). Buradan hareketle imgenin, gözle görülen görselin insan zihninde yeniden ve öznel bir şekilde yaratılmış versiyonu olduğu söylenebilir.

Duyularla algılanan, bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj olarak tanımlanan imge, zihinsel bir olgudur. İmge, en genel anlamda insan zihninde beliren resimlerdir. İmgenin işlevini tamamlaması zihinde beliren görselin dış dünyaya aktarımıyla olmaktadır. İmgenin anlamlandırılması sürecinde bireyin öznel duygu ve düşünceleri önem kazanmaktadır. İmgenin her zihinde farklı yansımalar yaratmasıyla öznellik kazandığı söylenebilir. Bu sayede imgenin dışa aktarımında öznellik söz konusudur. İmgeler soyut veya somut çağrışımlar yaratarak veya gözle görülen ve çağrışım yaratan görüntülerden hareketle ifade edilmek istenen iletinin anlam zenginliği kazanmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında imgeler sayesinde anlatımlar zenginleşir ve insanların kendisini ifade etmesi kolaylaşır (Karabulut, 2015, s. 3-4). Görsel kavramların yorumlanmasıyla imgeler meydana gelmektedir. Dünya göstergeler ve imgelerle çevrilidir. Göstergelerin gerçek hayattaki herhangi bir somut öge olduğu düşünüldüğünde imgenin görüntüsel gösterge olduğu fikrine ulaşılabilir. Görüntüsel göstergenin simgeleştirdiği görseller insan zihninde yansımalar bulmaktadır. Simgeleşen yansımaların yaratılmasıyla imgeler öznellik kazanmaktadır. İmge, gerçek dünyada var olan nesneyi farklılaştırarak güzel ve etkili bir şekilde gerçek nesneyi yeniden tasarlamayı sağlamaktadır. Bu sayede insan zihninde oluşan yeni tasarım, yaratma duygusunu oluşturmaktadır. Görsel algıya dayalı

yorumlamalar ve değerlendirmeler imgeleri etkilemektedir. İnsan zihninin yarattığı yeni görsellik algısı imgenin bağlamından yani bütününden çıkan bağlantılarla şekillenmektedir. İmgenin anlamlandırılmasında imgeyi bütün olarak görmek önemlidir (Günay, 2008, s. 6-7).

1.7.2. Türkçe eğitimi ve görsel okuryazarlık

Başaran (2014)'a göre bilim ve teknolojiadaki gelişmelere bağlı olarak iletişim yolları da değişmiştir. Günümüz şartlarında ve gelecek nesillere yönelik yapılması gereken çalışmalarda öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilmek için iletişim aracı olarak dilin öğretilmesi şarttır (s.351-352). Eski çağlarda insanlar yazılı sembollerle karşılaşırken günümüzde görsel nesneler hayatın her alanında kendisini göstermektedir. Görsellerin bilgiyi üretme ve paylaşma aracı olarak kullanıldığı dünyada öğrenciler duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edilebilmektedir. Etkili bir iletişim kurabilmek için Türkçe derslerinde görsellerin dilinin öğretilmesi gerekmektedir. Türkçe eğitiminde duygu düşünce ve istekleri görseller aracılığıyla anlatabilme becerisi 'görsel yazarlık'ı ifade ederken başkalarının görseller aracılığıyla paylaştıklarını anlayabilme ve bundan çıkarım yapabilme becerisi 'görsel okuma'yı ifade etmektedir.

Frey ve Fisher (2008)'de, eğitimde özellikle görseller üzerinden anlama ve düşünme becerilerinin geliştirileceğine, 'görsel okuryazarlık'ın dil eğitimi için başlıca bir öğrenme alanı olduğuna, özellikle çocukların resimli kitaplar, çizgi romanlar, çizgi filmler, animasyonlar vb. materyallerin kullanımının önemine dikkat çekilir.

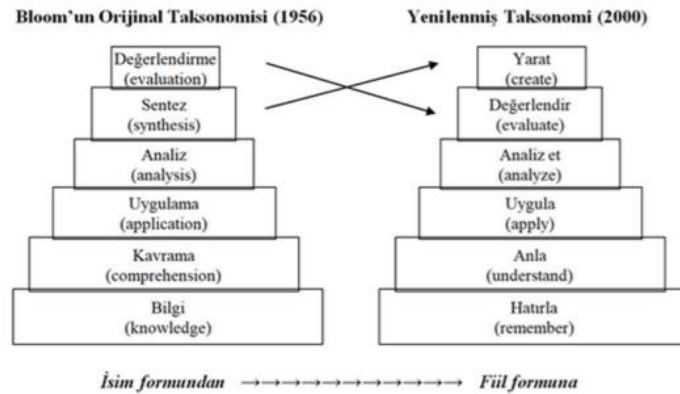
Teknolojik gelişmelerle gündelik yaşamda çok daha fazla görselle karşılaşma ve teknolojinin okuryazarlığa etkisi Türkçe eğitiminde 'görsel okuryazarlık'ı, gittikçe önemi artan bir alana dönüştürmüş ve bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarıyla çok daha fazla içe içe kullanılması sonucunu doğurmuştur. 2005 yılında düzenlenen İlköğretim Türkçe Programında "görsel okuryazarlık" bir 'öğrenme alanı' olarak tanımlanmış ve bu yönde kazanımlara yer verilmiştir (Çelik ve Çekiç, 2014, s. 848-851). 2005 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak 'görsel okuma' ve 'görsel sunu' şeklinde yer alan görsel okuryazarlık daha sonra (sonraki Programlarda) diğer öğrenme alanlarının kazanımlarının içine serpiştirilerek öğrencilere verilmiştir. Görsel okuryazarlık, dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının yanı sıra dilbilgisi öğretiminde

de işlevsel olarak yararlanılabilecek bir alandır (Akkaya ve Toprak, 2021). Görsel okuryazarlık, Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde özellikle sözlü/yazılı metinlerin dışında şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili vb. gibi görsellerin kullanımına odaklanan bir öğrenme alanı olarak öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştirmesi yönüyle önemlidir. Türkçe eğitiminde ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanı ile öğrencilere, gördükleri eylem, nesne, imge ya da simgeleri okuyabilme ve yorumlayabilme ile çeşitli görsel araç-gereçler kullanarak bilgi, duygu ve düşüncelerini sunabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. (Melanlıoğlu, 2012, s. 317).

1.7.3. Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve görsel okuryazarlık uygulamaları

Görsel okuryazarlığı öğrencileri bilişsel süreçlere yönlendiren kazanımları bağlamında Bloom taksonomisiyle ilişkili olarak ele almak doğru olacaktır. Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalar (etkinlikler/sorular) Bloom taksonomisi bağlamında çeşitli bilişsel seviyelerde yapılandırılmalı, farklı bilişsel seviyelerde bireylerin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirme yönünde katkı sunabilmelidir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamakları ‘hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma’ şeklinde tanımlanmıştır. Önceki taksonomide değerlendirme basamağı son sırada ve sentez basamağı hemen altındayken yenilenmiş taksonomi yaratmayı en üst basamağa ve değerlendirmeyi bir altına konumlandırmıştır. Yenilenmiş taksonomide sentez yerine değerlendirme, kavrama yerine anlama, bilgi yerine hatırlama kavramlarına yer verilmiştir (Tutkun 2012, s. 16-17).



Şekil 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Ayyıldız vd, 2019, s. 342).

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde eski taksonomiye göre isimlerle ifade edilen basamakların eylemlere dönüştüğü gözlenebilir. Avcı (2019) ya göre günümüzde bireylerin bilgiye erişmede bilgiyi değerlendirme yöntemleri oldukça önemlidir (s. 266-267). Gelişen dünya koşullarında Bloom taksonomisine yönelik çalışmalar eğitimin kalitesini yükseltecektir. Yıldız, öğrenme süreçlerinde görsel nesnelerin kullanımının çoğalmasıyla, görsellerin sözlü/yazılı metinlerde olduğu gibi bilişsel becerilere hitap ettiğini, düşünceleri ve anlamları aktaran bir yapısı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla görsel öğelerin insanları algılama, ön bilgileri kullanma, anlama, yorumlama, analiz etme gibi bilişsel eylemlere sevk eden yapısı görsel öğelerin Bloom taksonomisiyle ilişkili olarak değerlendirilebileceğini gösterir. Bu bağlamda Bloom taksonomisine uygun görsel okuryazarlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi, Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına uygun uygulamalara (etkinliklere/sorulara) yer verilmesi, özellikle Türkçe eğitiminde anlama ve anlatmayla ilgili öğrenme süreçlerinin bilişsel alan basamaklarına uygun bir şekilde yapılandırılması eğitimin kalitesini yukarıya taşıyacaktır (2012, s. 74).

Bloom taksonomisinin revize edilmiş haliyle eylemlere dönüşen basamaklarının bilişsel süreçlere karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre basamakları şöylece tanımlamak mümkündür:

- Hatırlama: Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmek.
- Anlama: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi sağlayan mesajlardan anlamlar çıkarılması.
- Uygulama: Bilgiyi yeni bir durumda kullanabilme eylemi.
- Analiz etme: bir materyali parçalarına bölmek, parçaları incelemek ve parçaların bütün ile olan ilişkisini ortaya koyabilmek.
- Değerlendirme: Kriterlere dayanarak bir durum hakkında karar vermek.
- Yaratma: Yeni bir nesne meydana getirmek için önceki öğrenenleri de kapsayan oluşturma sürecidir (Arı, 2013 s. 262-263).

Görsel okuryazarlığın görsel okuma, görsel sunu, algılama, görsel dili çözümleme, anlama ve anlatma gibi eylemleri barındıran yapısıyla Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarıyla ilişkili bir içeriği taşıdığını söyleyebiliriz. Bu bakımdan görsel okuryazarlıkla ilgili içerik ve uygulamalar Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarıyla birlikte ele alındığında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların ve ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin/soruların farklı bilişsel alan basamaklarına karşılık gelen bir yapıda oluşturulması gerektiği, öncel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.7.4. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programları ve görsel okuryazarlık

Cumhuriyet döneminde, öğretim programları Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar gelişerek eğitim sistemi içerisinde yer almıştır. Öğretim programlarının değişim ve gelişimi; dünyada ve ülkemizde ortaya çıkan eğitsel, bilimsel, felsefi, sosyal, kültürel vb. alanlardaki değişim ve gelişmelere, çağın ihtiyaçlarına, teknolojik gelişmelere vb. bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ülkelerin bireylerini yaşamda ortaya çıkan değişim ve gelişmelere ayak uydurmaları ve onların içinde yaşadıkları dönemden hareketle geleceğe yönelik bakış açısı ortaya koyabilmeleri için eğitimi, ‘süreklilik’ ve ‘dinamiklik’ ilkeleri ışığında yapılandırır. Öğretim programları da bunun önemli bir bileşendir. Öğretim programlarının amaçlar, kazanımlar içerik ve eğitim durumları gibi dinamik özellikler barındıran yapısı; öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç ve gereçleri, materyaller gibi diğer bileşenlerle bir arada anam kazanır.

1926 yılında ilk mekteplerin öğretim programları oluşturulmuştur (Kocayigit ve Aykaç, 2019, s. 253). “Türkiye’de, Cumhuriyet’in ilanından bu tarafa diğer dersler gibi Türkçe dersi öğretim programları da çeşitli dönemlerde yenilenmiş veya güncellenmiştir. Bu programların bazıları ilkokul ve ortaokul düzeylerine birlikte, bazıları ise ayrı ayrı hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Bugüne kadar yayımlanan programlar, sınıf düzeyleri de dikkate alınarak aşağıda listelenmektedir:

- 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı (1-5. sınıflar)
- 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı (6-8. sınıflar)
- 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı (1-5. sınıflar)
- 1929 Orta Mektep Türkçe Programı (6-8. sınıflar)
- 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı (1-5. sınıflar)
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı (6-8. sınıflar)
- 1936 İlkokul Türkçe Programı (1-5. sınıflar)
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı (6-8. sınıflar)
- 1948 İlkokul Türkçe Programı (1-5. sınıflar)
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı (6-8. sınıflar)
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı (6-8. sınıflar)
- 1968 İlkokul Türkçe Programı (1-5. sınıflar)
- 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1-8. sınıflar)
- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar)
- 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. sınıflar)

- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar)
- 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar)
- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar)

Yukarıdaki programlar arasında öğrencilerin ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunum yapabilme’ becerilerini geliştirmeyi amaçlayıp bu doğrultuda hedefler belirleyenler bulunmaktadır (Öztürk ve Kavas, 2019, s. 24). ‘Görsel okuryazarlık’, ilk defa 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının yanında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu” adıyla ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak kendine yer bulmuştur (Melanlıoğlu, 2012, s. 320; Öztürk ve Kavas, 2019, s. 24). 2005 yılı 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı’nda tanımlanmış şekliyle görsel okuma; şekil, grafik, tablo, resim, beden dili, doğayı ve sosyal olayları okuma anlama ve zihinde yapılandırarak çıkarımlar edebilmeyi kapsamaktadır. Bu Programa göre görsel okuma sayesinde öğrenciler, karşılaştıkları görselleri anlamlandırabilir, yorumlayabilirler; görsellerden kendilerine gelen çeşitli duygu düşünce, bilgi ve mesajları edinebilirler. Görsel okuma sayesinde bilginin kalıcılığı ve hatırlanması kolaylaşmaktadır. Görsel sunu ise öğrencilerin aktarmak istedikleri duygu, düşünce ve bilgileri görseller aracılığıyla sunabilmesi, aktarabilmesidir. Bu işlemi gerçekleştirmek için fotoğraf veya resim gibi görsel materyaller kullanılabilirken aynı zamanda görsel etkinlikler de gerçekleştirilebilmektedir. Rol oynama, drama, tiyatro oyunu gibi görsel etkinlikler sayesinde görsel sunu çalışmaları çeşitlendirilebilmektedir. Görsel sunu aracılığıyla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek karşılaştıkları yeni problemleri çözebilme becerileri artmaktadır. Görsel sunu öğrencilerin zihinsel süreçlerde etkin olmasını sağlayarak bilişsel etkiler yaratmaktadır. Bu sayede bilgiler zihinde yapılandırılabilir (MEB, 2005). Programda ifade edildiği şekliyle görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin anlama ve anlatma eğitimine yönelik kazanımları da beraberinde getirmiştir. Sarıkaya’ya göre görsel okumanın temel bir dil becerisi olmasında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden farkı yoktur. En az bu beceri alanları kadar değerlidir. Günümüzün teknolojik imkânları, getirdiği yeniliklerle görsel okumanın Türkçe öğretim programında yer bulmasını sağlamıştır. Görsel okuma sayesinde öğrenciler zihinlerinde beliren imgelerden yola çıkarak olayları farklı açılardan öğrenmeyi, yeni bakış açıları kazanmayı, iletişim kurabilme becerisini geliştirmeyi ve bilgi üretimi özelliği kazanabilmeyi başarmaktadırlar (2017, s. 785). Görsel okuma, bireyin etrafında gördüğü görsellerin analizini yapabilmesi olduğundan ‘anlama’nın önemli bir yönünü oluşturur (Stokes, 2005). Güneş (2013)’te eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin

geliştirilmesi bağlamında görsel okumanın önemine dikkat çekilmiştir. Görsel okuma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği gibi analiz yapma, kavramlar arası ilişkiler kurma, imgeler yoluyla okunan görselden yeni anlamlar çıkarabilme becerilerini öğrencilere kazandırmaktadır. Görsel okuma düşünmeyi ve anlamayı geliştirdiği gibi, öğrenmeyi geliştirip öğrencilerin ön bilgileri ile öğrendiği yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır (s. 5).

2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda 'dinleme/izleme' başlığı altında görsel ve işitsel araçların kullanımına önemle dikkat çekilmiştir. Bu Programda görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşmasıyla bu araçların eğitimde kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilerden konuyla ilgili beklenti ise bir görselden hareketle sıralama, sorgulama sınıflama ve eleştirel olabilme becerilerini sergilemeleridir. Bu Programda yer alan konuşma becerisi içinde görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi ve dilbilgisi başlığı altında dil bilgisi eğitiminin görsellerden yararlanılarak gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006, s. 6-7).

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda görsel kavramıyla ifade edilen öğeler, dinleme/izleme başlığı altında ele alınmıştır. Bu yönüyle görsel ile öğrencilere verilmek istenen eğitimin dinleme veya izleme eylemi olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak görsel okuryazarlık olarak bilinen alan 'dinleme/izleme' ile sınırlı değildir. Rowsell vd., görsel okuryazarlığın görüntü biçimindeki nesnelerden anlam çıkarma eylemi olduğunu ifade etmektedirler. Görsel okuryazar, anlamı görsel bir biçimde yorumlama, değerlendirme ve temsil etme yeteneğine sahiptir (2012, s. 444). Buradan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 'görsel okuryazarlık'ın müstakil bir öğrenme alanı olarak tanımlanmamasının ve 'dinleme/izleme'nin içerisinde bir alt-alan olarak yer almasının tartışılabilir bir nokta olduğunu söylemek mümkündür. Daha önceki bölümlerde de dikkat çekildiği üzere anlama, anlatma ve düşünme süreçleri bağlamında 'görsel okuryazarlık'a Programda belirli bir ağırlıkta, ayrı bir öğrenme alanı olarak yer verilmesinin öğrenme süreçlerinin görsel içeriklerle daha etkin bir şekilde yapılandırılmasını sağlayacağı açıktır. Ayrıca 'izleme' kavramı; görselleri kısa/uzun film, animasyon, belgesel, reklamlar, drama ve tiyatro oyunları vb. görsellerle sınırlandırma yönünde bir anlamlandırmayı da içerebilmektedir. 'Görsel okuryazarlık'ın yalnızca 'izleme'ye dayalı hareketli görselleri değil, çok çeşitli görselleri (resim, fotoğraf, kroki, harita, çizelge, tablo vb.) içerdikine de dikkat çekmek gerekir.

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda dinleme ve izleme öğrenme alanında 6, 7 ve 8.sınıflar için “Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.” kazanımına yer verilmiştir. Konuşma becerisi için, “Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.” kazanımı yer almaktadır. Okuma becerisi için, “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” kazanımı; yazma becerisi için, “Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.” kazanımı bulunmaktadır. Okuma metinlerinde bulunması gerekenler başlığı altında ise “Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyallerin (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir.” maddesine yer verilmiştir. Programda görseller ile ilgili dikkat çeken bir başka ifade ise ders işleme sürecinin hazırlık aşaması için “İşleniş sürecinin ilk basamağında, öğrencinin derse, okuma veya dinleme/izleme etkinliğine hazırlanması, konuyla ilgili birikimlerini harekete geçirmesi, konunun anlaşılmasını kolaylaştırıcı bilgiler edinmesi, dikkatini metne yoğunlaştırması hedeflenmektedir. Bu amaçla öğretmen, ilgi ve motivasyonu arttırıcı anekdot, fıkra, kısa hikâye vb.den yararlanabilir; temayla ya da metinle ilgili görsel unsurların yorumlanmasını isteyebilir, müzik dinletebilir, konuyla ilgili beyin fırtınası yaptırarak çağrışımların ifade edilmesini sağlayabilir, kısa filmler izletebilir; canlandırma etkinlikleri yaptırabilir veya benzeri etkinlikler düzenleyebilir.” açıklamalarına yer verilmiş olmasıdır. Bu açıklamalardan hareketle, derse hazırlık aşamasında öğretmenlerden görsellerin kullanılmasına önem verilmesi gerektiği beklentisinin olduğu düşünülebilir (MEB, 2006, s. 15-245).

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda ulaşılmak istenen genel hedefler; dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını ve konuşup yazdıklarını eleştirel ve yaratıcı bir yaklaşımla ele alan, anlatmak istediği duygu düşünce ve hayallerini etkili bir dil kullanımıyla ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek, olarak tanımlanmıştır. Bu Programda ‘görsel’ kavramına ve görsellerden hareketle çalışmalar/etkinlikler/uygulamalar yapılması gerektiğine yer veren ifadeler bulunması ‘görsel okuryazarlık’ bakımından önemlidir. Program; temel amaçları arasında görsellerden hareketle öğrencilerin eğitim süreçlerine katılması gerektiğini belirten ifadelerle yer verilmesi yönüyle görsel okuryazarlık açısından ortaokul seviyesinde Türkçe eğitimi için önemli ilkleri barındırmaktadır. Bununla birlikte görsellerden hareketle çalışmalar yapılması gerektiğini belirten ifadelerin dinleme ve izleme başlığı altında verilmesi, ‘görsel okuryazarlık’ kavramının öne çıkarılıp ‘görsel okuryazarlık’a ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak yer

verilmemesi, diğer öğrenme alanları içerisinde tanımlanması, ‘görsel okuryazarlık’ bakımından Programın tartışılabilir bir içeriği olduğunu da düşündürmektedir.

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı da tıpkı 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda olduğu gibi dünyada yaşanan değişim ve gelişmelere öğrencilerin ayak uydurabilmesi için yenilenerek hazırlanmıştır. Bu Programın genel amacı bireyin ve toplumun gelişen ve değişen dünyanın etkisiyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim süreçleri içerisinde yer alması gerekir. Öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte daha sistematik ele alınması gereken öğretim süreçleri farklı konu ve sınıf düzeyleri açısından sarmal yaklaşımla kendini tekrar eden kazanımlar ve bu kazanımlara ait açıklamalardan meydana gelmektedir. Bu yaklaşım, Programda, eğitimde bütünlük sağlama gereken değerler, beceriler ve yetkinlikler bağlamında ele alınmıştır. Bu yaklaşım ve bütünlük anlayışı öğrencileri üst bilişsel becerileri kullanmaya sevk eden yapısıyla kalıcı öğrenmeyi teşvik eden bir formatta ele alınmaktadır. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla Programda ifade edilen sarmal yaklaşıma özen gösterilmesi önemlidir. Bu sayede tekrar eden bilgilerin kullanımı üst bilişsel becerilerle birlikte bilginin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan yapıya ulaşmasını sağlayacaktır (MEB, 2018, s. 3).

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yetkinlikleri oldukça çeşitlidir (MEB, 2018, s. 4). bu konuda Türkçe dersinin yetkinliklerine ait sekiz ayrı madde belirlenmiştir. Bunlar, anadilinde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilimde yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yaşam ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve insiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalıktır. Programa bu yönüyle bakıldığında dijital yetkinlik tanımlamasının görsel okuryazarlıkla yakından ilgili olduğu görülebilmektedir. Bu yetkinlik/yeterlilik tam olarak, “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.” açıklamasıyla Programda yer almaktadır. Bu yetkinlikte bilgiye erişim ve bilginin kullanılması amacıyla dijital araçların kullanımından bahsedilmesi görsel okuryazarlıkla doğrudan ilgilidir. Ardıç ve Altun, dijital ders materyallerinin kullanılmasıyla öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Görsel okuryazarlık konusunda dijital materyallerin kullanımı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da vurgulandığı üzere değişen ve gelişen dünyaya bireyin ayak

uydurabilmesi ve bulunduğu çağda yaşamını kolaylaştırabilmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken temel nokta 2006 programında belirtildiği gibi görseller ile ilgili çalışmaların dinleme ve izleme başlığı altında verildiği gibi tartışmaya açık hale getirilmemesi gerektiğidir. Dijital materyaller aracılığıyla görsel unsurlar kaliteli hale getirilebilir ancak görsel okuryazarlık yalnızca dijital materyallerle gerçekleştirilebilen bir durum olarak algılanmamalıdır (2017, s. 25).

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ve öğretme yaklaşımları başlığı altında "Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır." açıklamasına yer verilmiştir. Bu ifade dersin işlenişinde görsel iletişimi sağlayacak araçların kullanılmasına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Programda yer alan ölçme ve değerlendirme başlığı altında 4-8. sınıfların yazılı sınavları hazırlanırken üst bilişsel becerileri harekete geçiren görsel unsurlar ve grafik düzenleyicilerin kullanımının ölçme ve değerlendirme sürecine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Kavram ve zihin haritalarının kullanımına dikkat çekilmesiyle görsel araçlara olan katkısının belirtilmesi görsel unsurlar ve grafik düzenleyicilerin öğrencilerde analiz etme, akıl yürütme görsel okuryazarlık gibi becerilerin gelişmesini sağladığı düşünülebilir (MEB, 2018, s. 4-9).

21. yüzyılda 'görsel okuryazarlık' grafik okuryazarlığı, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi türleri de içeren bir alana dönüşmüştür. Dolayısıyla teknolojik cihazlar ile dijital metinlerin kullanımı, anlama ve anlatma eylemleri noktasında öğrencilerin bilgiyi inşa etme ve kullanma becerisini kazanmalarını sağlamaktadır. Okuma ve yazma becerileri bütünlük kuran bir yapıda ele alındığında dijital araçlar üzerinden öğrencilerin karşılaştıkları görselleri doğru bir şekilde anlamlandırarak anlatma eylemi içerisinde paylaşımları eğitsel anlamda çağın gerektirdiği yaklaşımları belirtmektedir (Direkçi vd., 2019, s. 799-810). Parsa(2007)'ya göre dünyamız hiç olmadığı kadar yoğun bir şekilde görsel nesneler ile iç içedir. Bu sebeple bireylere değerli bir görsel okuryazarlık eğitimi verilmesi insanların görselleri anlayabilmesi ve kullanabilmesi açısından oldukça önemlidir. İnsanlar görselleri kendi kültürünün etkisiyle anlayabileceği şekilde yorumlamaktadır ve algılama işi duyu organlarıyla birlikte gerçekleşmektedir. Görsel

düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim, görsel okuryazarlık ile birlikte ele alınmalıdır. Görsel okuryazarlığın geçmişi ise resim sanatının temel tasarım ilkelerine kadar uzanan bir zamanı kapsamaktadır (s. 114-115). Bu bağlamda ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanına Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ağırlıklı olarak yer verilmesi ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlüklü bir şekilde yapılandırılması önemlidir.

İnsanoğlu göstergeler, biçimler, simgeler ve imgelerle şekillenen bir dünyada yaşamaktadır. Böyle bir dünyada iletişim, göstergeler yoluyla kurulmaktadır. Göstergeler, görüntüler ile bir araya gelir ve bu sayede görüntüsel gösterge bir şeyi simgeleştirerek ifade edebilir. Göstergelerin, simgeleştirilmesiyle birlikte kültürlerin önemli taşıyıcıları, görsel anlatım biçimi ve görsel öğelerdir (Günay, 2008, s. 11). Güneş (2009)’e göre Türkçe öğrenme alanları, dört temel beceriyle birlikte görsel okuma ve görsel sunuyu da kapsamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda, görsel okuma ve görsel sunu bir beceri veya teknik değil ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, anlama ve üretim görsel okuma ve görsel sunuda da kendini göstermektedir (s. 8). Resimler, karikatürler ve grafikler gibi görsel resimler görsel metinleri oluştururken, görsel sunu ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için sözlü ya da yazılı biçimde bu eylemin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır.

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, Türkçe dersine özgü ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, görsel okuryazarlığı da barındıran tanımlamalar içermektedir. Programa göre, 4-8. sınıflar düzeylerinde ölçme-değerlendirmede öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bakımdan grafik, tablo, karikatür, fotoğraf, resim gibi görsel materyallerin sürekli kullanımı öğrencilerde çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (MEB, 2018). 2018 yılı Türkçe Öğretim Dersi Programı’nda da 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda olduğu gibi, ‘görsel okuryazarlık’ belirli bir ağırlıkta, müstakil bir öğrenme alanı olarak tanımlanmamış; ‘dinleme/izleme’ öğrenme alanı başta olmak üzere diğer öğrenme alanlarının altında yer almıştır.

1.7.5. Türkçe Eğitiminde dört temel öğrenme alanı ve görsel okuryazarlık

1.7.5.1. Dinleme

Dinleme becerisi, 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda izleme becerisiyle birlikte tanımlanmıştır (MEB, 2006). Programa göre

dinleme becerisi, “iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımlama yapılırken yalnızca dinleme değil, dinleme/izleme kavramları birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerden genel beklenti, dinleme/izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesiyle birlikte öğrencilerin analiz etme, çıkarım yapma, dinledikleri/izlediklerine dair bilgileri sınıflama ve sıralama olarak nitelendirilebilecek üst bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeleridir. Dinleme/izleme etkinlikleriyle ulaşılmak istenen amaç öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri ve sosyal yaşantılarında aktif ve bilinçli birer dinleyici/izleyici olabilmeleridir. Programda verilen dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için bu alana ait değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasına önem verilmesi gerektiği belirtilmiş ve öğretmenlerin bu sayede nesnel değerlendirmeler yapabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2006, s. 5).

‘Dinleme’ öğrenme alanı, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda olduğu gibi ‘izleme’ ile birlikte tanımlanmıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.” açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 8).

Dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturan bir alandır. Doğum öncesinde, anne karnında başlamaktadır. Dinleme, diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmasıyla Türkçe eğitim için de temel oluşturmaktadır. Dinleme becerisi zihinsel gelişime kaynaklık ederek diğer beceri alanlarına temel oluşturmaktadır. Öğrenciler dinleme becerisini geliştirerek anlama ve öğrenme süreçlerinde daha etkin ve başarılı olabilmektedirler. Dinleme süreci işitme eylemi ile karıştırmamalıdır. Dinlemenin işitmeden farkı isteyerek ve kişinin iradesiyle gerçekleşiyo olmasıdır. Bundan dolayı dinlemenin bilinçli ve geliştirilmesi gereken bir alan olduğu anlaşılmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 771). Öztürk(2017)’e göre dinleme, diğer öğrenme alanlarına göre ihmal edilen bir alandır. Okuma, konuşma ve yazma gibi önemle üzerinde durulmalı, bireylerin ‘dinleme’ becerisi de disipline edilmelidir (s. 161-163).

Konuşmacı tarafından gönderilen mesajların tam anlamıyla dinleyiciye ulaşabilmesi için vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmelidir. İyi bir dinleyici, konuşmacının bu

unsurları sağlayıp sağlayamadığını ayırt edebilmelidir. Dinleyicinin işittiklerini anlamlandırabilmesi, dinleme eylemini gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Anlam boyutu dinlemenin işitmeden ayrılan farklılıklarından biridir. Dinleyicinin sesleri işitiyor olması ve dinleme eylemi için uygun bir fiziksel ortam oluşturulması dinlemenin anlamlı olabilmesi için oldukça önemlidir (Özbay ve Çetin, 2011, s. 159).

Dinleme becerisi sadece dışardaki sesleri duymak değil, tüm bu süreç ile birlikte algılanan sesleri yorumlama ve etkili bir şekilde tekrar ifade edebilme süreçlerini kapsamaktadır. Bunların gerçekleşebilmesi için etkili bir dinleyici olmak şarttır. Doğan(2010)'a göre etkili bir iletişimi sağlayabilmek için öncelikle dinlemenin bilinmesi şarttır. İletişim kurmanın hayati önemi düşünülerek Türkçe dersleri dilin iletişim kurabilme görevi üzerine inşa edilmelidir. Etkili bir dinleyici, ön bilgilerini harekete geçirebilen, amaç ve yöntemini belirleyebilen, ön bilgi ve dinlediklerinin bağını kurabilen yani eleştirel bir dinleyici olabilen bireydir. Dinleme becerisinde etkili bir dinleyici yaratabilmek için çeşitli çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bu sebeple Türkçe dersleri dinleme becerisi açısından zengin materyaller ile birlikte ele alınmalıdır. Dinleme becerisinin etkisini artırmak için Türkçe derslerinde kısa hikâyeler, fıkralar, masallar gibi araçlar kullanılabilir (s. 265-266).

Dinleme becerisinin anlama ve anlatma eylemleri için temel olduğu düşünüldüğünde okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir. Günlük hayatta ve okulda geçen süre düşünüldüğünde dinlemeye yüzde elliye yakın oranda zaman ayrılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hayatın önemli bir bölümünde yer aldığı düşünülebilir. Bu kadar çok etkisi olan bir alanın öğretilmesinde ise önemli noktalar mevcuttur. Dinleme eğitimi açısından özellikle görsellerin kullanımı öğrenciler için önemlidir. Zihin şemaları, tablo ve grafikler, hikâye ve çözümleme haritaları gibi yöntem ve tekniklerden faydalanılabilir. Bu şekilde öğrenciler gerçekleştirilen çalışmalara bütüncül bir şekilde yaklaşabilir. İşlenen konular daha düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde aktarılabilir. Aynı zamanda parçalar arasında ilişki kurmak kolaylaşacağı için öğrencilerin analiz etme ve uygulama gibi açılardan zorluklar yaşamalarının önüne geçilebilir (Doğan, 2014, s. 156-158).

Bulut (2013)'te dikkat çekildiği üzere dinleme çalışmaları genel anlamda dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasındaki çalışmalar olmak üzere üç farklı süreç içerisinde ele alınmaktadır. Bu süreçler işitme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi peş peşe gelişen ve birbirini tamamlayan zincirlerden oluşmaktadır ve görsellerle de desteklenmelidir.

1.7.5.2. Okuma

Okuma, yazılı kelimelerin farkında olabilmeyi içeren, sözcükleri cümleler gibi ögeleri anlamlandırmayı kapsayan bir beceri alanıdır. Zihinsel etkileşim ve psikomotor gelişimlerle sembol olarak okuyucunun karşısına çıkan yazılı ögelerden anlam çıkarma işlemidir. Bu açıdan bakıldığında okuma becerisinin dinleme becerisi gibi anlamaya dayalı bir temeli vardır. Yazılı ögelerin okuyucuya ulaşmasını isteyen yazar ile okuyucu arasındaki bağı sağlayan okuma süreçleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir sistemini kapsamaktadır. Okuyucu, algıladığı metinden çeşitli bilişsel süreçler sonucunda bir anlam çıkarmakla okuma etkileşimini gerçekleştirir. Yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olmak, bu beceri alanının gerçekleştirilebilmesi için temel koşuldur (Sidekli ve Yangın 2005, s. 394-396).

Öğrencilere metabilşsel düşünmeyi ve bu yol ile okumayı öğretmek için bilişsel farkındalık kazanmalarını sağlayacak çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Karatay(2014), bilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin okuma becerisi yönünden daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bilişsel farkındalık sağlamanın yolu ise daha önceki öğrenmelerin yarattığı tecrübelerden yola çıkarak karşılaşılan sorunları çözmek için planlı ve sistematik çözümler sağlayabilmektir. Metabilşsel düşünme yoluyla öğrenciler, okuduklarını anlama ve kavrama yönünden daha etkin olacaktır. Bu farkındalığı kazandırmanın yolu ise çeşitli yöntem ve teknikleri içeren okuma çalışmalarıyla mümkündür. Bu amaçla göz atarak, tahmin ederek, not alarak, metinler arası ve metin dışı okumalar yaparak okuma becerisini geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Her beceri alanında ve hayatın temelinde olduğu gibi okuma süreçlerini de eleştirel bir bakış açısıyla tamamlamak amacıyla bilişsel farkındalığı kazandırma noktasında eleştirel okur yaratabilmek önemlidir. Bu amaçla öğrenciler okudukları hakkında soru sorma, tarafsız bakış açısıyla değerlendirme gibi süreçleri, bu öğrenme alanı içinde gerçekleştirebilir (s. 226-229).

Okuma süreci semboller olarak karşımıza çıkan yazılı ögeleri kapsarken aynı zamanda görsel ögeleri de içermektedir. Coşkun'a (2002) göre okumaya başlanan ilk dönemde öğrenciler harflerin görsel sembolleri ile sesler arasında ilişki kurmaktadır. Okumayı öğrenebilmek için görsel algılamayı ve görsel kelime hazinesini etkili kılmak gereklidir (s. 232-238). Görsel algılamının gelişimiyle okuma sürecindeki odaklanabilme başarısı aynı oranda artacaktır. Okuma alışkanlığının kazanılmasıyla görsel algı genişliği denilen göz sıçramalarının gelişimi sağlanacaktır. Okumanın oluşumunu sağlayan aşamalardan ilki alfabeledi her bir harfin görsel hafızaya kaydedilmesidir. Okuma

süreçlerinde görsel ve işitsel kavramalar bir arada çalışmaktadır ve bu sayede okumanın fiziksel ve zihinsel boyutu oluşmaktadır.

Okuma süreçlerini içeren eylemler, 3 farklı başlıkta toplanmaktadır. Okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 farklı başlıkta okuma süreçleri ele alınabilir. Okuma öncesi çalışmalar genel olarak okumayı planlama tekniklerinden oluşmaktadır. Bu teknikler: Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme süreçlerini kapsamaktadır. Okuma sırasındaki çalışmalar; kelimeleri tanıma teknikleri, çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri, cümlede bağ kurma teknikleri, cümleler arası bağ kurma teknikleri, paragraflar arası bağ kurma teknikleri, metni okuma teknikleri, metni anlama teknikleri, bilgiyi yapılandırma teknikleri ve ilgiyi düzenleme tekniklerini kapsamaktadır. Okuma sonrası yapılabilecek çalışmalar ise metni değerlendirme tekniklerini içermektedir. Değerlendirme çalışmaları için metindeki bilgileri sorgulama, eleştirme ve yorumlama gibi çalışmalar yaptırılabilirken anlamayı ve okuma amacını değerlendirmek için çeşitli ölçekler kullanılabilir (Karatay, 2014, s. 233-234). Bu bağlamda Türkçe eğitiminde okuma; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları zincirleme bir şekilde içeren öğrenme süreçlerine dayanır ve bu süreçler, sözlü/yazılı metinlerin yanında verilen görselleri de anlamlandırmayı da kapsamaktadır.

1.7.5.3. Konuşma

Konuşma, insanın duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla aktarmasıdır. Görsel-işitsel araçlar konuşmanın aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. İletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla konuşma becerisine önem verilmelidir. İnsanların günlük yaşantısının yaklaşık yüzde otuzu konuşma eylemi içerisinde yer almaktadır. Diğer beceri alanları düşünüldüğünde konuşma becerisinin payı oldukça büyüktür. Sözlü iletişimin duygu ve düşünceleri aktaran yapısında vurgu, tonlama ve duraklama gibi etkenler zihinsel süreçlerle bir araya gelerek konuşmanın fiziksel ve bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003, s. 290-303).

Erdem (2014), fiziksel ve zihinsel süreçlerin konuşmanın anlamlı olabilmesi için şart olduğunu belirtmiştir. Sesleri algılamak için öncelikle duyma işlemi gerçekleşmeli ve sonrasında anlamlı şekilde zihinde belirlenen ifadeler konuşmayı sağlayan dil aracılığıyla aktarılmalıdır(s. 182). Dolayısıyla konuşmanın gerçekleşebilmesi için duyma işlemi temeldir. Dil aracılığıyla ifade edilen sembollerin ise anlamlı olabilmesi için ortak dil

sembollerin olması gerekmektedir. Bu ortak anlayış olmadığı sürece konuşma işlemi başarıya ulaşamaz ve ifade edilmeye çalışılan duygu ve düşünceler anlaşılamaz.

Konuşmanın görsel-işitsel yönteminde sesler ve görseller birlikte kullanılmaktadır. Bu yöntemle birlikte yalnızca konuşma becerisi değil dört temel becerinin hepsi geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem, sesleri ve görselleri temel alarak görüntü ve sese, dolayısıyla konuşmanın fiziksel boyutu olan göz ve kulağa hitap eden bir yaklaşım içerisinde. Bu yöntemin kullanılması dört aşamayla meydana gelmektedir. İlk aşama olan sunu aşaması, kaydedilmiş bir konuşmanın görsellerle desteklenmesiyle başlamaktadır. Sonrasında öğrencilerin sunumda verilenleri anlamasına yönelik çalışmalar yaptırılır. Bu aşamaları, yeni bir duruma transfer etme becerisi ve aktarma basamağı takip eder (Güneş, 2014, s. 8).

Ders sırasında konuşma becerisine yönelik bir etkinlik gerçekleştirilecekse konuşma becerisini destekleyen görsel materyallerin de kullanımı önem kazanmaktadır. Uçgun (2007), konuşma becerisini destekleyen materyallerde görsel çalışmaları içeren araçların önemine dikkat çekmiştir. Teknolojik gelişim, eğitim sistemini de etkileyerek sınıf içine kadar yansımaları olmuştur ve teknolojik araçlar, konuşma becerisinin görsel boyutunu destekleyici özellikler barındırmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla görsel katkı sağlayabilecek teknolojik araçların ve görsellerin kullanımı önemlidir (s. 61).

1.7.5.4. Yazma

Yazma becerisi, 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda "Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır." şeklindeki açıklamalarla öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlayan ve bu süreç içerisinde Türkçenin doğru kullanımına özen gösteren bir beceri alanı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde anlatmalarını ve bu alanda gelişmelerini sağlayan beceri alanıdır. Öğrenciler bu alanda gelişerek farklı metin türlerini oluşturabilme ve yaratıcılık noktasında üretebilmeyi gerçekleştirebilirler. Öğretmenler bu beceri alanının gelişimine katkı sağlamak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin ilgi alanlarına

hitap eden yazma çalışmaları yazmayı teşvik edici ve yazma eylemini daha ilgi çekici hale getirerek kalıcı öğrenmeler sağlayabilmektedir. Bu sebeple programda farklı türlerde metin yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma alışkanlığının kazandırılmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları nemliiyken bu beceriyle birlikte Türkçenin doğru ve etkili kullanımı, söz varlığı ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede bütünlük içerisinde yazma becerisinin gelişimi sağlanabilir (MEB, 2006, s. 7). 2018 yılı Türkçe Dersi ğretim Programı'nda, 'metin türleri' bağlamında dikkat çekilen 'efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), karikatür, çizgi roman (MEB, 2018, s.18) gibi metin türlerinin 'yazma' öğrenme alanında öğrencilerin görseller kullanarak metin üretme süreçleri bakımından önemlidir ve 'yazma'yla ilgili öğrenme süreçlerinde çeşitli görsellerin kullanılması gerektiğine yönelik bir yönlendirmeyi de içermektedir

Dört temel beceri arasında en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Konuşma becerisiyle birlikte anlatmaya yönelik süreçleri kapsamaktadır. Demir(2012), yazma becerisinin planlı, sistematik ve kurallı bir şekilde anlatma eylemini içerdiğini belirtmektedir. Konuşma becerisinde olduğu gibi duygu ve düşüncelerin anlatılması temel amaçtır. Yazma becerisini gerçekleştirebilmek için öncelikle dinleme ve okuma eylemlerinin doğru uygulanması şarttır. Öğrenciler dinledikleri ve okuduklarını anladıklarında yazma becerisi için uygun zemin hazırlanmış olmaktadır (s. 344). Yazma becerisinin temelinde bireyin kendini ifade etme amacı vardır. İfade etme ihtiyacını giderebilmek için yazma işlemi gerçekleştirilmektedir. İfade etme amacı aynı zamanda yazmanın konusunu da belirleyen temel etkindir. Yazma becerisi görsel sembollerle gerçekleşir ve bu semboller kodlanarak mesajın kendisini oluşturur. Yazma becerisi belirlenen amaca göre kendini kâğıt üzerinde gösterse de bu beceri alanının ulaşabileceği doruk noktası estetik ve edebi değer barındıran anlatabilme yeteneğinin kazanılmasıdır. Yazma becerisini genel anlamda üç aşamada ele almak mümkündür. Öncelikle yazmayı planlama aşaması genel anlamda şu işlemleri kapsamaktadır: Konu hakkında ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, metnin yapısını belirleme, kullanılacak kavramları ve düşünceleri belirleme, bilgileri düzenleme ve sınıflama, metnin içeriğini tasarlama. Yazma aşaması; taslak oluşturma, cmleri düzenleme teknikleri ve metni yapılandırma tekniklerini kapsamaktadır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra, yazıyı paylaşmadan önce gözden geçirme, yani taslağı düzenleme çalışması yapılmalıdır. Bunun için metni düzenleme teknikleri, metin bağlantılarını kurma teknikleri, cmlerin kurallara uygunluğunu doğrulama teknikleri, kullanılan kelimeleri doğrulama teknikleri, dil bilgisi

ve imla kullanımını doğrulama teknikleri kullanılmalıdır. Yazma sonrasında ise metni değerlendirme teknikleri kullanılarak sũreç tamamlanmaktadır (Karadağ ve Maden 2014, s. 268-270).

Ana dilini başarılı kullanabilen herkes dũrt temel becerinin her bir alanına olabildiğince eşit mesafede yaklaşmalıdır. Gũnlũk hayatta ise insanlar daha çok konuşma ve dinlemeyi ön planda tutmaktadır. Yazma ve okuma becerileri ise daha az kişi tarafından kullanılmaktadır. Tũfekiođlu (2010)'na göre yazma becerisi diğer becerilere göre daha üst dũzey bilişsel farkındalık gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bakış açısıyla yazma eğitimi iletişime önem vererek işlevci yaklaşımla birlikte ele alınmaya başlamıştır. Bununla birlikte dũrt temel becerinin birbirini destekleyen ve sarmal olan yapısıyla yazma becerisinin gelişmesi için diğer becerilerin de gelişimine önem verilmelidir.

2. BULGULAR VE TARTIŞMA

2.1 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar

‘Görsel okuryazarlık’, ilk defa 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının yanında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ adıyla ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak kendine yer bulduğu (Melanlıoğlu, 2012, s. 320; Öztürk ve Kavas, 2019, s. 24) için ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla karşılaştırma yapabilmek amacıyla bu başlık altında 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımlar incelenmiştir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımlar, sınıflara göre aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Tablo 1. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 1. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 24-38).

1. SINIF		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme	2. Dinlediğini anlama 1. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	1
Konuşma	2. Kendini sözlü olarak ifade etme 4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	1
Okuma	2. Okuduğunu anlama 13. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. 14. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. 1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	3
Yazma		-

Görsel Okuma	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Trafik işaretlerinin anlamını bilir. 3. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 4. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 5. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 6. Beden dilini yorumlar. 7. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. 8. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 9. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar. 10. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. 11. Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir. 12. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	12
Görsel Sunu	1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. 3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 4. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 5. Cümleleri görsellerle ifade eder.	5
Toplam		22

Tablo 1'e bakıldığında, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda, 1. sınıf seviyesinde dinleme, konuşma ve okuma öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bulunmakla birlikte, müstakil olarak görsel okuryazarlığa karşılık gelen 'görsel okuma' ve 'görsel sunu' öğrenme alanlarına ve ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda, 1. sınıf seviyesinde görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmesi görsel okuryazarlık bakımından oldukça önemlidir. Tablo 1'e göre, 6 öğrenme alanı içerisinde toplam 22 kazanımın görsel okuryazarlık kazanımlarına karşılık geldiği görülmektedir. Yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım olmaması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni olarak Programda 'yazma' öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve 'görsel okuryazarlık' alanına kapı açan 'görsel sunu' öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Görsel okuryazarlık bağlamında tespit edilen en çok kazanım, 12 kazanımla doğal olarak 'görsel okuma' öğrenme alanına aittir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların dağılımına bakıldığında 'görsel okuma' ve 'görsel sunu' alanına ait kazanım sayısı, diğer öğrenme alanlarına göre çok daha fazladır.

Tablo 2. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 2. Sınıfa Yönelik Görsel Okuryazarlık Kazanımları (MEB, 2005, s. 40-55).

2. SINIF		
	Görsel Okuma İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme	2. Dinlediğini anlama 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	1
Konuşma	2. Kendini sözlü olarak ifade etme 4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	1
Okuma	2. Okuduğunu anlama 20. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. 21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. 4. Söz varlığını geliştirme 1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	3
Yazma	-	-
Görsel Okuma	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir. 4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 7. Beden dilini yorumlar. 8. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. 9. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 10. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar. 11. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. 12. Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir. 13. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	13
Görsel Sunu	1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. 3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 4. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 5. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. 6. Cümleleri görsellerle ifade eder.	6
Toplam		24

Tablo 2’ye bakıldığında, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 2. sınıf seviyesinde dinleme, konuşma ve okuma öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bulunmakla birlikte, müstakil olarak görsel okuryazarlığa karşılık gelen ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ öğrenme alanlarına ve ilgili

kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 2. sınıf seviyesinde görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmesi görsel okuryazarlık bakımından oldukça önemlidir. Tablo 1’e göre, 6 öğrenme alanı içerisinde toplam 24 kazanımın görsel okuryazarlık kazanımlarına karşılık geldiği görülmektedir. 1. sınıfta olduğu gibi, yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım olmaması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Görsel okuryazarlık bağlamında tespit edilen en çok kazanım, 13 kazanımla doğal olarak ‘görsel okuma’ öğrenme alanına aittir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların dağılımına bakıldığında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ alanına ait kazanım sayısı, tabii ki diğer öğrenme alanlarına göre çok daha fazladır.

Tablo 3. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 3. Sınıfa Yönelik Görsel Okuryazarlık Kazanımları (MEB,2005 ,s. 57-72).

3. SINIF		
	Görsel Okuma İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme	2. Dinlediğini anlama 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	1
Konuşma	2. Kendini sözlü olarak ifade etme 4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	1
Okuma	2. Okuduğunu anlama 30. Görsellerden yararlanarak, metnin içeriğini tahmin eder. 31. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. 4. Söz varlığını geliştirme 1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	3
Yazma	-	-
Görsel Okuma	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Harita ve kroki okur. 4. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir. 5. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 6. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 8. Beden dilini yorumlar. 9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. 10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar. 12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	15

	13. Karikatürde verilen mesajı algılar. 14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	
Görsel Sunu	1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Sunum yöntemini belirler. 3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. 4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar. 5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 6. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 7. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. 8. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 9. Sunularını değerlendirir.	9
Toplam		29

Tablo 3'e bakıldığında, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda, 3. sınıf seviyesinde, 1. ve 2. sınıfta olduğu gibi, dinleme, konuşma ve okuma öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bulunmakla birlikte, müstakil olarak görsel okuryazarlığa karşılık gelen 'görsel okuma' ve 'görsel sunu' öğrenme alanlarına ve ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda, 3. sınıf seviyesinde de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmesi görsel okuryazarlık bakımından oldukça önemlidir. Tablo 3'e göre, 6 öğrenme alanı içerisinde toplam 29 kazanımın görsel okuryazarlık kazanımlarına karşılık geldiği görülmektedir ve bu sayı 1. ve 2. sınıfa göre daha yüksektir. 1. ve 2. sınıfta olduğu gibi, yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım olmaması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni olarak Programda 'yazma' öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve 'görsel okuryazarlık' alanına kapı açan 'görsel sunu' öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Görsel okuryazarlık bağlamında tespit edilen en çok kazanım, 15 kazanımla doğal olarak 'görsel okuma' öğrenme alanına aittir. 9 kazanımla 'görsel sunu' öğrenme alanı da dikkat çekmektedir ve bu sayı, 1. ve 2. sınıfa göre 3. sınıfta görsel sunu kazanımlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların dağılımına bakıldığında 'görsel okuma' ve 'görsel sunu' alanına ait kazanım sayısı, tabii ki diğer öğrenme alanlarına göre çok daha fazladır.

Tablo 4. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 4. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 74-95).

4.SINIF		
	Görsel Okuma İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme	2. Dinlediğini anlama 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	1
Konuşma	2. Kendini sözlü olarak ifade etme 5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	1
Okuma	2. Okuduğunu anlama 35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. 36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. 4. Söz varlığını geliştirme 1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	3
Yazma	-	-
Görsel Okuma	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Harita ve kroki okur. 4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. Karikatürde verilen mesajı algılar. 7. Metin ve görsel ilişkisini sorgular 8. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 9. Beden dilini yorumlar. 10. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. 11. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 12. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar. 13. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. 14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	14
Görsel Sunu	1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Sunum yöntemini belirler. 3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. 4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar. 5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır. 6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 7. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. 9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 10. Sunularını değerlendirir.	10
Toplam		29

Tablo 4 incelendiğinde, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 4. sınıf seviyesinde, 1, 2 ve 3. sınıfta olduğu gibi, dinleme, konuşma ve

okuma öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bulunmakla birlikte, müstakil olarak görsel okuryazarlığa karşılık gelen ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ öğrenme alanlarına ve ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 4. sınıf seviyesinde de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmesi görsel okuryazarlık bakımından oldukça önemlidir. Tablo 4’e göre, 6 öğrenme alanı içerisinde toplam 29 kazanımın görsel okuryazarlık kazanımlarına karşılık geldiği görülmektedir ve bu sayı 1. ve 2 sınıfa göre daha yüksek, 3. sınıfla da eşittir. 1, 2 ve 3. sınıfta olduğu gibi, yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım olmaması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Görsel okuryazarlık bağlamında tespit edilen en çok kazanım, 14 kazanımla doğal olarak ‘görsel okuma’ öğrenme alanına aittir. 10 kazanımla ‘görsel sunu’ öğrenme alanı da dikkat çekmektedir ve bu sayı, 1, 2 ve 3. sınıfa göre 4. sınıfta görsel sunu kazanımlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların dağılımına bakıldığında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ alanına ait kazanım sayısı, tabii ki diğer öğrenme alanlarına göre çok daha fazladır. Diğer öğrenme alanlarına ait tespit edilen kazanım sayısında tablo 1, tablo 2 ve tablo 3’e göre kayda değer bir artış olmadığı, tablo 4 incelendiğinde net bir şekilde görülmüştür.

Tablo 5. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2005, s. 97-119).

5.SINIF		
	Görsel Okuma İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme	2. Dinlediğini anlama 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	1
Konuşma	5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	1
Okuma	2. Okuduğunu Anlama 34. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. 35. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. 4. Söz varlığını geliştirme 1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	3
Yazma	-	-

Görsel Okuma	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Harita ve kroki okur. 4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. Karikatürde verilen mesajı algılar. 7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 8. Beden dilini yorumlar. 9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. 10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar. 12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. 13. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 14. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir. 15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	15
Görsel Sunu	1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Sunum yöntemini belirler. 3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. 4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar. 5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır. 6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 7. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. 9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 10. Sunularını değerlendirir.	10
Toplam		30

Tablo 5 incelendiğinde, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 5. sınıf seviyesinde, 1, 2, 3 ve 4. sınıfta olduğu gibi, dinleme, konuşma ve okuma öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bulunmakla birlikte, müstakil olarak görsel okuryazarlığa karşılık gelen ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ öğrenme alanlarına ve ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, 5. sınıf seviyesinde de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmesi görsel okuryazarlık bakımından oldukça önemlidir. Tablo 5’e göre, 6 öğrenme alanı içerisinde toplam 30 kazanımın görsel okuryazarlık kazanımlarına karşılık geldiği görülmektedir ve bu sayı 1, 2, 3 ve 4. sınıfa göre daha yüksektir. 1, 2, 3 ve 4. sınıfta olduğu gibi, yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım olmaması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni

olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Görsel okuryazarlık bağlamında tespit edilen en çok kazanım, 15 kazanımla doğal olarak ‘görsel okuma’ öğrenme alanına aittir. 10 kazanımla ‘görsel sunu’ öğrenme alanı da dikkat çekmektedir. ‘Görsel okuma’ alanı dikkate alındığında en fazla kazanıma sahip sınıfın 5. Sınıf olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların dağılımına bakıldığında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ alanına ait kazanım sayısı, tabii ki diğer öğrenme alanlarına göre çok daha fazladır. Diğer öğrenme alanlarına ait tespit edilen kazanım sayısında tablo 1, tablo 2, tablo 3 ve tablo 4’e göre kayda değer bir artış olmadığı, tablo 5 incelendiğinde net bir şekilde görülmüştür.

Tablo 5 [2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar), 5. sınıf] ile tablo 14 (2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı, 5. sınıf) karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5. sınıf seviyesinde doğal olarak görsel okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar olduğu görülmektedir. Tablo 5’e bakıldığında dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarından ayrı olarak müstakil biçimde görsel okuryazarlık alanına karşılık gelen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verildiği, bununla birlikte tablo 14’e bakıldığında ise görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmediği, müstakil bir görsel okuryazarlık tanımlaması yapılmadığı tespit edilmiştir. Tablo 5’te görsel okuryazarlıkla ilişkili tespit edilen 32 kazanıma karşılık tablo 14’te görsel okumayla ilişkili toplam 17 kazanım tespit edilmiştir. Dolayısıyla 2005 yılına ait tablo 5 verileri ve 2018 yılına ait tablo 14 verilerinin 5.sınıfa ait olduğu düşünüldüğünde, 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nın 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre daha olumlu özellikler gösterdiği ve ‘görsel okuryazarlık’a daha çok yer verdiğini söylemek mümkündür. Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmenin yaşamın her alanın yayılma hızı düşünüldüğünde 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımlara çok daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.2. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı

‘Görsel okuryazarlık’, ilk defa 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda, dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının yanında ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ adıyla ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak kendine yer bulduğu (Melanlıoğlu, 2012, s. 320; Öztürk ve Kavas, 2019, s. 24) için ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla karşılaştırma yapabilmek amacıyla bu başlık altında 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı incelenmiştir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların, her bir sınıf seviyesinde öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Tablo 6. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 1. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
1. Sınıf	Dinleme	23	1	% 4,34
	Konuşma	31	1	% 3,22
	Okuma	35	3	% 8,57
	Yazma	25	0	% 0
	Görsel Okuma	12	12	% 100
	Görsel Sunu	5	5	% 100
	Toplam	131	21	<u>% 16,03</u>

Tablo 6 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 1. sınıf için toplam 131 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 131 kazanımın 21 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve bu sayı, toplam kazanımların % 16,03'üne karşılık gelmektedir. 6 öğrenme alanına ait tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, en çok kazanımın doğal olarak görsel okuma ve görsel sunu alanlarına (%100) ait olduğu görülmektedir. Yazma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanım tespit edilemediğinden değer olarak %0 olarak tablo 6'ya yansıtılmıştır. Bunun temel nedeni

olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Genel anlamıyla düşünüldüğünde, 131 kazanımın 21 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo 6’da % 16,03 oranıyla yer almıştır. Bu da 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 1.sınıf için görsel okuryazarlığın önemsendiğini göstermektedir.

Tablo 7. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 2. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
2. Sınıf	Dinleme	31	1	% 3,22
	Konuşma	34	1	% 2,94
	Okuma	50	3	% 6
	Yazma	37	0	% 0
	Görsel Okuma	13	13	% 100
	Görsel Sunu	6	6	% 100
	Toplam	171	23	% 13,45

Tablo 7 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 2. sınıf için toplam 171 kazanımın olduğu görülmektedir. 171 kazanımın 23 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve bu sayı, toplam kazanımların % 13,45’ine karşılık gelmektedir. Bu oran, 1. sınıfa göre (% 16,03) az da olsa düşüktür. 6 öğrenme alanına ait tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, en çok kazanımın doğal olarak görsel okuma ve görsel sunu alanlarına (%100) ait olduğu görülmektedir. Yazma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanım tespit edilemediğinden değer olarak % 0 olarak tablo 7’ye yansıtılmıştır. Bunun temel nedeni olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Genel anlamıyla düşünüldüğünde, 171 kazanımın 23 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo 7’de % 13,45 oranıyla yer almıştır. Bu da 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 2. sınıf için görsel okuryazarlığın önemsendiğini (1. sınıfa göre kazanımlarda az da olsa oransal düşüklük görülmekle birlikte) göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla

ilgili kazanımların oranı %16,03 ile temsil edilirken, bu oran tablo 7 de %13,45'e düşmüştür. Bu açıdan bakıldığında sınıflara göre görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara ayrılan oranların değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 8. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 3. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanımlar	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Oranı
3. Sınıf	Dinleme	38	1	% 2,63
	Konuşma	41	1	% 2,43
	Okuma	63	3	% 4,76
	Yazma	44	0	% 0
	Görsel Okuma	15	15	% 100
	Görsel Sunu	9	9	% 100
	Toplam	210	28	<u>% 13,33</u>

Tablo 8 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 3. sınıf için toplam 210 kazanımın olduğu görülmektedir. 210 kazanımın 28 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve bu sayı, toplam kazanımların % 13,33'üne karşılık gelmektedir. Bu oran, 1. sınıfa göre (% 16,03) az da olsa düşük, 2. sınıfa çok yakındır (neredeyse aynı oran). 6 öğrenme alanına ait tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, en çok kazanımın doğal olarak görsel okuma ve görsel sunu alanlarına (%100) ait olduğu görülmektedir. 1 ve 2. sınıflarda olduğu gibi, yazma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanım tespit edilemediğinden değer olarak % 0 olarak tablo 8'e yansıtılmıştır. Bunun temel nedeni olarak Programda 'yazma' öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve 'görsel okuryazarlık' alanına kapı açan 'görsel sunu' öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Genel anlamıyla düşünüldüğünde, 210 kazanımın 28 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo 8'de % 13,33 oranıyla yer almıştır. Bu da 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 3. sınıf için görsel okuryazarlığın önemsendiğini (1. sınıfa göre kazanımlarda az da olsa oransal düşüklük görülmekle birlikte) göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların oranı 1. sınıf için %16,03 ile temsil edilirken, bu oran 2. sınıf için %13,45'e, 3. sınıf için 13,33'e düşmüştür. Bu açıdan bakıldığında sınıflara göre görsel okuryazarlıkla ilgili

kazanımlara ayrılan oranların değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe az da olsa görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlarda azalma söz konusudur.

Tablo 9. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 4. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
4. Sınıf	Dinleme	45	1	% 2,22
	Konuşma	51	1	% 1,96
	Okuma	70	3	% 4,28
	Yazma	60	0	% 0
	Görsel Okuma	14	14	% 100
	Görsel Sunu	10	10	% 100
	Toplam	250	28	% 11,2

Tablo 9 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 4. sınıf için toplam 250 kazanımın olduğu görülmektedir. 250 kazanımın 28 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve bu sayı, toplam kazanımların % 11,2’sine karşılık gelmektedir. Bu oran, 1, 2 ve 3. sınıfa göre düşüktür. 6 öğrenme alanına ait tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, en çok kazanımın doğal olarak görsel okuma ve görsel sunu alanlarına (%100) ait olduğu görülmektedir. 1, 2 ve 3. sınıflarda olduğu gibi, yazma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanım tespit edilemediğinden değer olarak % 0 olarak tablo 9’a yansıtılmıştır. Bunun temel nedeni olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Genel anlamıyla düşünüldüğünde, 250 kazanımın 28 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo 9’da % 11,2 oranıyla yer almıştır. Bu da 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda 4. sınıf için görsel okuryazarlığın 1, 2 ve 3. sınıflara göre geri planda kaldığını göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların oranı 1. sınıf için %16,03 ile temsil edilirken, bu oran 2. sınıf için %13,45’e, 3. sınıf için 13,33’e, 4. sınıf için % 11,2’ye düşmüştür. Bu açıdan bakıldığında sınıflara göre görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara ayrılan oranların değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlarda azalma söz konusudur.

Tablo 10. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
5. Sınıf	Dinleme	48	0	% 0
	Konuşma	53	1	% 1,88
	Okuma	71	3	% 4,22
	Yazma	65	0	% 0
	Görsel Okuma	15	15	% 100
	Görsel Sunu	10	10	% 100
	Toplam	262	29	% 11,06

Tablo 10 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 5. sınıf için toplam 262 kazanımın olduğu görülmektedir. 262 kazanımın 29 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve bu sayı, toplam kazanımların % 11,06'sına karşılık gelmektedir. Bu oran, 1, 2, 3. ve 4. sınıflara göre düşüktür. 6 öğrenme alanına ait tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, en çok kazanımın doğal olarak görsel okuma ve görsel sunu alanlarına (%100) ait olduğu görülmektedir. 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda olduğu gibi, yazma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanım tespit edilemediğinden değer olarak % 0 olarak tablo 10'a yansıtılmıştır. Bunun temel nedeni olarak Programda 'yazma' öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve 'görsel okuryazarlık' alanına kapı açan 'görsel sunu' öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir. Genel anlamıyla düşünüldüğünde, 262 kazanımın 29 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo 10'da % 11,06 oranıyla yer almıştır. Bu da 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda 5. sınıf için görsel okuryazarlığın 1, 2, 3 ve 4. sınıflara göre geri planda kaldığını göstermektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların oranı 1. sınıf için %16,03 ile temsil edilirken, bu oran 2. sınıf için %13,45'e, 3. sınıf için 13,33'e, 4. sınıf için % 11,2'ye, 5. sınıf için % 11,06'ya düşmüştür. Bu açıdan bakıldığında sınıflara göre görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara ayrılan oranların değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe toplam kazanım sayısında artış, buna karşılık görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlarda azalma söz

konusudur. Bu durum, özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin çok daha fazla görsellerle buluşturulması amacıyla açıklanabilir.

Tablo 11. 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda program geneli için görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Tüm Sınıflar (1-5. Sınıflar)	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
	Dinleme	185	4	% 2,16
	Konuşma	210	5	% 2,38
	Okuma	289	15	% 5,19
	Yazma	231	0	% 0
	Görsel Okuma	69	69	% 100
	Görsel Sunu	40	40	% 100
Toplam	Tüm Öğrenme Alanları	1024	133	<u>% 12,98</u>

Tablo 11 incelendiğinde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, tüm sınıflar için toplam 1024 kazanımın tespit edildiği görülmektedir. 1024 kazanımın 133 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkilidir ve bu sayı, % 12,98’lik bir orana karşılık gelmektedir. Tüm sınıflar açısından tablo 11’e bakıldığında tespit edilen en çok kazanım okuma öğrenme alanına aittir. Toplam kazanımlar açısından tespit edilen en az kazanım ise görsel sunu öğrenme alanına aittir. Tablo 11’e bakıldığında, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, yazma öğrenme alanı (toplam 231 kazanım), tüm sınıflar düşünüldüğünde görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımın olmadığı tek öğrenme alanıdır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, bunun temel nedeni olarak Programda ‘yazma’ öğrenme alanıyla doğrudan ilişkili olan ve ‘görsel okuryazarlık’ alanına kapı açan ‘görsel sunu’ öğrenme alanına yer verilmesi düşünülebilir.

Tablo 13 incelendiğinde, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda toplam 181 kazanımın tespit edildiği ve bu kazanımlar içerisinde 4 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu ve bu sayısının oransal olarak % 2,2’ye

karşılık geldiği görülmektedir. Tablo 22 incelendiğinde ise 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda toplam 289 kazanımın tespit edildiği ve 68 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğu, bu sayının da %23,52'lik bir orana karşılık geldiği görülmektedir. Dolayısıyla 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'na göre 'görsel okuryazarlık'la ilgili kazanımların çok daha fazla yer ettiği, dolayısıyla da olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebileceğini söylemek mümkündür. Bu durum, yıllar içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusunun Türkçe eğitimi boyutuyla da dikkate alındığını; mevcut Program (2018 yılı) bağlamında, Türkçe eğitiminde öğrencilerin görseller üzerinden anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemsendiğini göstermektedir.

2.3. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar

'Görsel okuryazarlık' öğrenme alanı bakımından 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dair doğru değerlendirmeler yapabilmek amacıyla bu başlık altında 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda 'görsel okuryazarlık'la ilgili kazanımlar incelenmiştir. Programda dikkati çeken temel nokta, kazanımların 6-8. sınıflar için genel nitelikte tanımlanmış olmasıdır. 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda 'görsel okuryazarlık'la ilgili kazanımlar, sınıflara göre aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Tablo 12. 2006 Yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'nda 6-8. Sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2006, s. 13-40).

6-8. SINIFLAR		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme/İzleme	2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme 21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.	1
Konuşma	3. Hazırlıklı konuşmalar yapma 7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.	1

Okuma	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1
Yazma	2. Planlı yazma 7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.	1
Toplam		4

Tablo 12 incelendiğinde, 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına dağıtılmış şekilde toplam 4 kazanımın görsel okuryazarlıkla ilgili olduğu tespit edilmiştir.

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar), 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’yla karşılaştırıldığında Programda öğrenme alanlarının tanımlanma şeklinde bir farklılık olduğu görülür. 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda görsel okuryazarlık alanına karşılık gelen ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ öğrenme alanlarının yer aldığı ve bu alanlar başlığı altında, doğal olarak tamamen görsel okuryazarlık kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Oysaki 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda ‘görsel okuma’ ve ‘görsel sunu’ öğrenme alanlarına yer verilmezken görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilecek ‘izlenme’ öğrenme alanı, ‘dinleme’yle birlikte tanımlanmıştır. Bununla birlikte 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların sayısı (4), 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda yer alan kazanımların sayısına (133) göre çok daha azdır.

2.4. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı

‘Görsel okuryazarlık’ öğrenme alanı bakımından 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dair doğru değerlendirmeler yapabilmek amacıyla bu başlık altında 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı incelenmiştir. Programda dikkati çeken temel nokta, kazanımların 6-8. sınıflar için genel nitelikte tanımlanmış olmasıdır. 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda ‘görsel

okuryazarlık’la ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Tablo 13. 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
6-8. Sınıflar	Dinleme/ İzleme	42	1	% 2,38
	Konuşma	42	1	% 2,38
	Okuma	51	1	% 1,96
	Yazma	46	1	% 2,17
	Tüm Öğrenme Alanları	181	4	<u>% 2,20</u>

Tablo 13 incelendiğinde, 2006 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda toplam 181 kazanım tespit edildiği ve 181 kazanımın 4 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğu görülmektedir. Bu sayı, toplam kazanım sayısı içerisinde % 2,20’lik gibi bir orana karşılık gelmektedir.

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar), 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’yla karşılaştırıldığında, ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanının ihmal edildiği görülmektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların programlardaki toplam kazanımlara oranları düşünüldüğünde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda bu oranın % 12,98; 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda % 2,20 ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda % 23,52 olduğu görülür. Dolayısıyla 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’na göre ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların çok daha fazla yer ettiği, dolayısıyla da olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebileceğini söylemek mümkündür. Bu durum, yıllar içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusunun Türkçe eğitimi boyutuyla da dikkate alındığı; mevcut Program

(2018 yılı) bağlamında, Türkçe eğitiminde öğrencilerin görseller üzerinden anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemsendiğini göstermektedir.

2.5. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların her bir sınıf seviyesinde öğrenme alalarına göre dağılımı, tablolar hâlinde aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 14. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 35-38).

5. SINIF		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme/İzleme	T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i> T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.</i> <i>b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.</i> T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	10

Konuşma	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	1
Okuma	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir. T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	5
Yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir. c) Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.	1
Toplam		17

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. sınıfa yönelik görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım sayısının toplamda 17 olduğu tespit edilmiştir. Programda 17 kazanım; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına bağlı olarak dağıtılmıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 'görsel okuryazarlık' öğrenme alanına ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak yer verilmezken görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilecek 'izlenme' öğrenme alanı, 'dinleme'yle birlikte tanımlanmıştır. Ayrıca diğer öğrenme alanları içerisinde de her bir öğrenme alanıyla ilişkili olarak 'görsel okuryazarlık' kazanımları tanımlanmıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar düşünüldüğünde en az kazanımın 'konuşma' ve 'yazma' başlığı altında tanımlandığı görülür.

Tablo 15. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 39-42).

6. SINIF		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme/ İzleme	T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.</i> T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.</i> <i>b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.</i> T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	10
Konuşma	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	1
Okuma	T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır. T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	4

Yazma	T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	1
Toplam		16

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. sınıfa yönelik görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım sayısının toplamda 16 olduğu tespit edilmiştir ve bu sayı 5. sınıf kazanım sayısına (17) çok yakındır. Programda 16 kazanım; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına bağlı olarak dağıtılmıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 'görsel okuryazarlık' öğrenme alanına ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak yer verilmezken görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilecek 'izlenme' öğrenme alanı, 'dinleme'yle birlikte tanımlanmıştır. Ayrıca diğer öğrenme alanları içerisinde de her bir öğrenme alanıyla ilişkili olarak 'görsel okuryazarlık' kazanımları tanımlanmıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar düşünüldüğünde en az kazanımın, 5. sınıfta olduğu gibi, 'konuşma' ve 'yazma' başlığı altında tanımlandığı görülür.

Tablo 16. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 7. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 43-46).

7. SINIF		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme/ İzleme	T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i> T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	12

	T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulacak düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. <i>Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.</i> T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.</i> <i>b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.</i>	
Konuşma	-	-
Okuma	T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	4
Yazma	T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	1
Toplam		17

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 7. sınıfa yönelik görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım sayısının toplamda 17 olduğu tespit edilmiştir ve bu sayı 5. sınıf kazanım sayısı (17) aynı, 6. sınıf kazanım sayısına (16) çok yakındır. Programda 17 kazanım; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına bağlı olarak dağıtılmıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanına ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak yer verilmezken görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilecek ‘izlenme’ öğrenme alanı, ‘dinleme’yle birlikte tanımlanmıştır. Ayrıca diğer öğrenme alanları içerisinde de her bir öğrenme alanıyla ilişkili olarak ‘görsel okuryazarlık’ kazanımları tanımlanmıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar düşünüldüğünde ‘konuşma’ öğrenme alanı içerisinde,

görsel okuryazarlıkla ilişkili her hangi bir kazanıma yer verilmemiş olması dikkat çekicidir.

Tablo 17. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımları (MEB, 2018, s. 47-50).

8. SINIF		
Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Kazanımlar	Kazanım Sayısı
Dinleme/İzleme	T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i> T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder. T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. <i>Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.</i> T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. <i>Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.</i>	12
Konuşma	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.	1
Okuma	T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	4

	Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	
Yazma	T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	1
Toplam		18

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 8. sınıfa yönelik görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım sayısının toplamda 18 olduğu tespit edilmiştir ve bu sayı, diğer sınıflara göre en yüksek sayıya (diğer sınıfların kazanımlarına yakın olmakla birlikte) karşılık gelmektedir. Programda 18 kazanım; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına bağlı olarak dağıtılmıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanına ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak yer verilmezken görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilecek ‘izlenme’ öğrenme alanı, ‘dinleme’yle birlikte tanımlanmıştır. Ayrıca diğer öğrenme alanları içerisinde de her bir öğrenme alanıyla ilişkili olarak ‘görsel okuryazarlık’ kazanımlara yer verilmiştir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar düşünüldüğünde en az kazanımın, ‘konuşma’ ve ‘yazma’ başlığı altında tanımlandığı görülür.

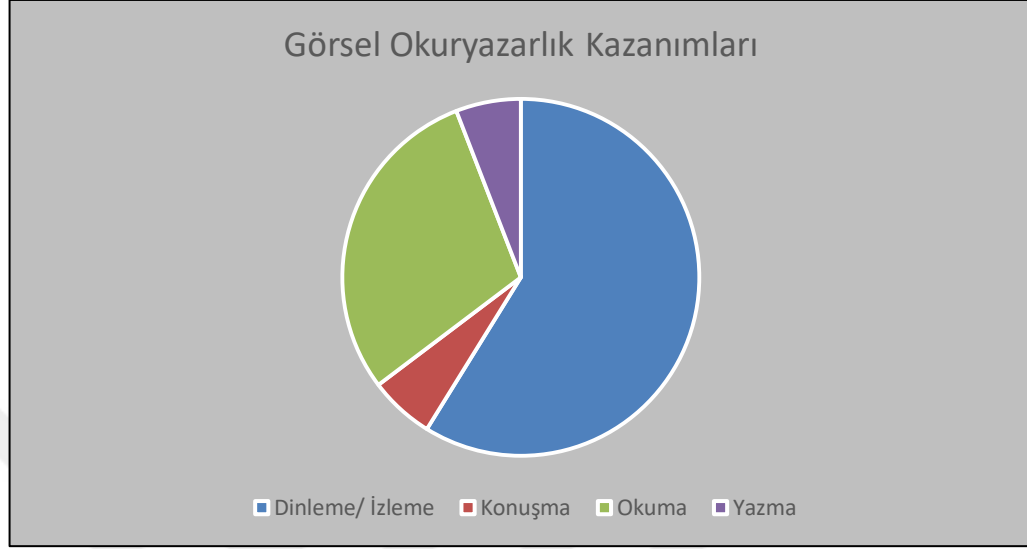
2.6. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Tablo 18. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
5. Sınıf	Dinleme/ İzleme	12	10	% 83,33
	Konuşma	7	1	% 14,70
	Okuma	34	5	% 6,8

	Yazma	16	1	% 6,25
	Toplam	69	17	<u>% 24,63</u>



Şekil 2. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Tablo 18 ve şekil 2’de, 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 5. sınıf için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı dikkate sunulmuştur. Buna göre ‘dinleme/izleme’ öğrenme alanında toplam 12 kazanımın yer aldığını ve bu kazanımların 10 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sayı, dinlemedeki toplam kazanımların % 83,33’üne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara en çok yer verilen öğrenme alanının ‘dinleme/izleme’ olduğunu söyleyebiliriz. Bunda, Programda görsel okuryazarlık alanına ayrı/müstakil olarak yer verilmemle birlikte ‘izleme’ alanının doğrudan ‘görsel okuryazarlık’la ilgisinin olması, ‘izleme’nin ‘görsel okuryazarlık’ın bir alt-alanı olmasının etkisi büyüktür. Konuşma öğrenme alanına ait toplam 7 kazanımın 1 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkilidir ve oran olarak % 14,70’ye karşılık gelmektedir. Okuma öğrenme alanına ait 34 kazanımdan 5 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 6,8 değeriyle tabloda yer almaktadır. Yazma öğrenme alanına ait 16 kazanımdan 1 tanesi görsel okuryazarlık ile ilişkili olarak % 6,25 değeriyle belirtilmiştir. Genel olarak tabloya bakıldığında, 5. sınıfta toplam 69 kazanım tespit edilmiş ve öğrenme alanlarının toplamından yola çıkılarak 17 kazanımın görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu sayı, genel toplamda % 24,63’lük

orana tekabül etmektedir. Bu bağlamda 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 5. sınıf için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların oranının yüksek olduğunu, Programda 'görsel okuryazarlık'ın öne çıkarıldığını ve bu durumun da Program adına olumlu bir gösterge olduğunu söylemek mümkündür. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların programlardaki toplam kazanımlara oranları düşünüldüğünde, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nın % 23,52'lik oranla, hem 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'na hem de 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)'na göre 'görsel okuryazarlık' öğrenme alanını daha fazla öne çıkardığı görülmektedir. Bu durumun, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) bakımından olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Bu durum, yıllar içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusunun Türkçe eğitimi boyutuyla da dikkate alındığı; mevcut Program (2018 yılı) bağlamında, Türkçe eğitiminde öğrencilerin görseller üzerinden anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemsendiğini göstermektedir.

Doğan(2014), dinleme eğitimi ile görsel materyaller arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, görsel materyallerin dinleme eğitimi sürecine katkı sağlayan öğeler olduğunu ifade etmiştir. Hikâye haritası, tablo çizimleri, şema oluşturma gibi teknikler öğrencilerin dinleme sürecinde karmaşık gibi algıladıkları bilgileri toparlanmış bir bütün olarak fark etmelerini ve hatırlamalarını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler daha etkili ve bilinçli dinleyiciler olacaktır (s. 157-158). Dinleme becerisinin, izlemeyi de geliştirdiği ve bu alanla ilişkili olduğu bilinmektedir. Bilgilerin izleyerek ve dinleyerek anlaşıldığı gerçeği, dinleme ve izleme becerisinin birlikte ele alındığını göstermektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 772). Dolayısıyla, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim programı (5-8. Sınıflar)'nda 'dinleme' ve 'izleme' becerilerinin birlikte değerlendirilmesi, bu iki alanın programda aynı kazanımlarla gösterilerek birbiriyle bütün olduğu düşüncesinin yansımasıdır. Yıldız(2012)'a göre basitten karmaşığa giden bir süreçte görselleri anlamak ve anlamlandırmak mümkündür. Bu durum görsel okuryazarlığa ait bir bilgi birikimini ve gelişim sürecini zorunlu kılmaktadır (s. 73). Programda % 83,33'lük bir oranla yer alan dinleme/izleme kazanımlarının görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak uyumlu olması, Programda 'görsel okuryazarlık'ın özellikle 'izleme' boyutunda tanımlandığının da bir göstergesidir. İletişim kurmanın görseller ile gerçekleşen boyutu, kullanılan görsel materyallerin okunabilmesini içermektedir (İşler, 2002, s. 159). Bu bakış açısıyla hareket edildiğinde, Programda 'görsel okuryazarlık'ın ayrı/müstakil bir öğrenme alanı olarak

tanılanmasının daha iyi olacağı ve öğretmen ve öğrencilerde bu yönde farkındalık oluşturmak açısından daha işlevsel olacağı düşünülebilir. Görsel okuryazarlığın izleme becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu ve izlemenin görsel okuryazarlık için en temel beceri olduğu biliniyor olsa da, görsel okuryazarlığın ‘izleme’ alanına giren görsellerin dışında birtakım görselleri (resimler, fotoğraflar, krokiler, haritalar, grafikler, karikatürler, çizgi romanlar, afişler, broşürler vb.) de kapsadığını, dolayısıyla da ‘izleme’ kavramının ‘görsel okuryazarlık’ın sınırlarını daraltabilecek bir çağrışımsallığı olduğunu söylemek gerekir.

Tablo 18’de, konuşma öğrenme alanına ait 7 kazanımdan 1 tanesinin görsel okuryazarlık ile ilişkili olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin diğer öğrenme alanlarına göre hatırlanabilme düzeyinin daha zor olması ve bu öğrenme alanının kazandırılmasında yaşanan zorluklar düşünüldüğünde, konuşma becerisinin kalıcılığını artırmak için ve bu alandaki eğitimin daha kaliteli ve zengin olması adına kullanılacak görsel materyaller hayati bir önem taşımaktadır. Görsel okuryazarlık çalışmalarının konuşma becerisi içerisinde kullanılması, bu alandaki verimliliği ve kalıcılığı artıracak, bu alanda istenilen hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla konuşma becerisi açısından görsel okuryazarlık çalışmaları oldukça önemlidir (Yegen ve Ünal, 2016, s. 131). Tablo 18’ de yer alan veriler ise, konuşma öğrenme alanında 7 kazanımdan 1 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğunu göstermesiyle, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda, 5. sınıf açısından ‘konuşma’ alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanım sayısının artırılabilceği düşünülmektedir.

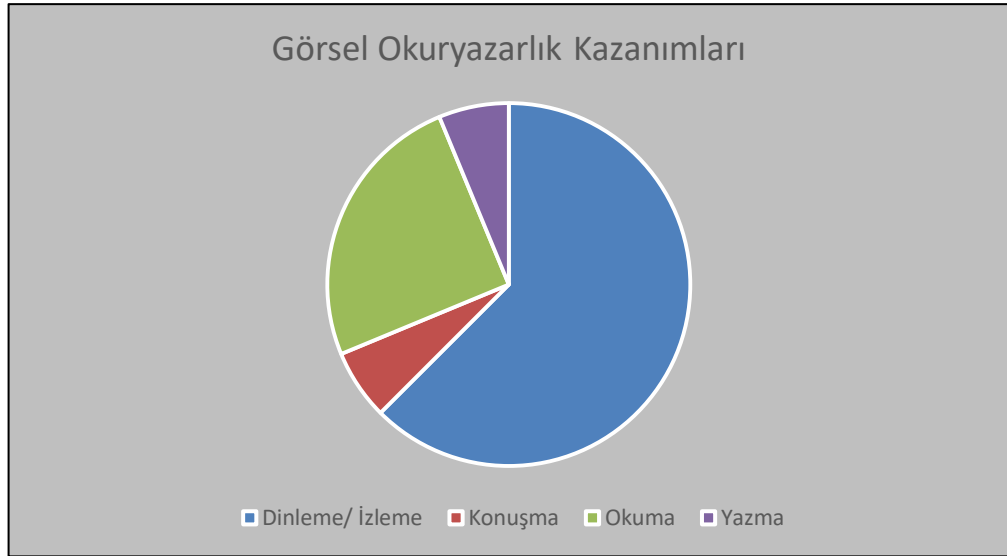
Tablo 18’de okuma öğrenme alanında görsel okuryazarlık oranının kazanımlar içerisindeki yerinin % 6,8 oranında olduğu görülmektedir. Birey, okumayı öğrenme sürecinde, okuduklarını görsel işaretlere dönüştürerek onlara anlam yükler (Arıcı ve Taşkın, 2019, s. 190). Bu sebeple okuma öğrenme alanı, görsel okuryazarlık çalışmalarını içermesi açısından önemlidir. Karatay(2014), okuma eğitiminde sıradanlaşmış bir öğretim anlayışının daha dinamik ve aktif bir sürece dönüşmesinde öğrencilerin, öğrendiklerinden anlam çıkararak bilgiyi işleminin, bir başka bilgiyle ilişkilendirmesinin ve yeniden yapılandırmasının önemli olduğunu ifade etmektedir (s. 224). Görsel okuryazarlığın anlama ve anlatma süreçlerine olan katkısı düşünüldüğünde, okuma öğrenme alanı içerisinde tablo 18’ e bakıldığında daha çok yer bulması gerektiği düşünülebilir. Bu bakış açısıyla % 6,8’lik oranın görsel okuryazarlık ve okuma becerisi bir arada düşünüldüğünde yetersiz kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla görsel okuryazarlık çalışmalarına yer veren

kazanımların Programa eklenmesi hem okuma becerisinin geliştirilmesi hem de görsel okuryazarlık çalışmalarının daha çok yer bulabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Tablo 18’de yazma öğrenme alanı içerisinde görsel okuryazarlık oranı, % 6,25 değerinde yalnızca 1 kazanımı belirtmektedir. Bu oran, yazma öğrenme alanı içerisinde oldukça azdır. Yazma becerisinin gelişimi ile öğrencilerin düşünme becerileri gelişir ve zihinsel süreçlerin bu beceri alanında etkin olmasıyla öğrencilerin, öğrendiklerinin ötesine geçebilmesi mümkün olmaktadır. Örneğin kavram haritası çalışmalarıyla okunanların görsel bir şeması oluşturulabilmektedir. Bu sayede öğrenciler anlama ve anlatma süreçlerinde daha etkin olabilmektedir (Belet ve Yaşar, 2007, s. 70-71). Kavram haritası çalışmaları bu konuda verilebilecek tek örnek değildir. Yaratıcı yazma çalışmalarında karikatürlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Karikatür çalışmalarıyla, öğrencilerin görsellerle etkileşimi artmaktadır (Kaya, 2013, s. 94). Yazma becerisini geliştirmek için görsel okuryazarlık ile ilişkisini ortaya koymak açısından karikatür çalışmaları veya kavram haritası çalışmalarını örneklerle çoğaltmak mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, yazma çalışmalarında bir görselden hareketle yazma veya yazılanları görsellerle ifade etme süreçlerinin, yazma becerisinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla yazma becerisinin tablo 18’de % 6,25 olarak yer bulmasının kazanımlar açısından düşük bir oran olduğu söylenebilir. Bu öğrenme alanına ait kazanım tablosunda görsel okuryazarlık çalışmalarına yer veren kazanımların artırılması yazma becerisinin gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

Tablo 19. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 6. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
6. Sınıf	Dinleme/ İzleme	12	10	% 83,33
	Konuşma	7	1	% 14,28
	Okuma	35	4	% 11,42
	Yazma	14	1	% 7,14
	Toplam	68	16	<u>% 23,52</u>



Şekil 3. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. Sınıfa Yönelik Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Oransal Dağılımı

Tablo 19 ve şekil 3'te, 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 6. sınıf için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı dikkate sunulmuştur. Buna göre 'dinleme/izleme' öğrenme alanında, 5. sınıfta olduğu gibi, toplam 12 kazanımın yer aldığını ve bu kazanımların 10 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sayı, dinlemedeki toplam kazanımların % 83,33'üne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara en çok yer verilen öğrenme alanının 'dinleme/izleme' olduğunu söyleyebiliriz. Bunda, Programda görsel okuryazarlık alanına ayrı/müstakil olarak yer verilmemekle birlikte 'izleme' alanının doğrudan 'görsel okuryazarlık'la ilgisinin olması, 'izleme'nin 'görsel okuryazarlık'ın bir alt-alanı olmasının etkisi büyüktür. Görsel okuryazarlık kazanımlarını en az içeren öğrenme alanı ise % 7,14 oranıyla yazmadır. Tablo 18 incelendiğinde, 5. sınıfta görsel okuryazarlık kazanımlarının toplam kazanımlara göre oranının % 24,63 olduğu görülmektedir. Tablo 19'da ise 6. sınıf için bu durum, % 23,52'lik bir oranla karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan her iki sınıf seviyesinde görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımların birbirine yakın oranda Programa yerleştirildiğini söylemek mümkündür.

Dinleme becerisi; seslere ve görüntülere bilinçli bir yaklaşım göstererek seslerin ve görüntülerin farkına varılması, dolayısıyla bu sayede seslerin ve görüntülerin zihinde anlamlandırılmasıyla bilinçli bir eylemi ifade eden süreçleri kapsamaktadır. Yani, bireyin isteyerek gerçekleştirdiği eylem olarak düşünülebilir. Bilinçli bir eylem olması işitmeden ayrılan temel farkıdır. Sınıf içinde gerçekleştirilen sözel sunumların seslerle birlikte gelen

görüntüleri içermesiyle dinleme/izleme eylemleri öğrencilerde bilginin öğrenilmesine, kavranmasına ve kalıcılığının sağlanmasına yönelik olumlu etkiler sunmaktadır (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012, s. 723-726). Dinleme becerisinin diğer öğrenme alanlarına temel oluşturduğu düşünüldüğünde izleme becerisiyle birlikte ses ve görüntülerin eğitimde ekonomiklik ilkesini destekleyecek yapıda olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, kısa zamanda kalıcılığı artıran çalışmaları sağlayacak harita, etkileşimli tahta, tablo ve çizelgelerle birlikte sözel sunumları destekleyecek görseller, çizimler ve grafikler gibi görsel araçların kullanılması bu alana daha fazla katkı sağlayabilecektir. Kurdayıoğlu ve Kiraz(2020)'a göre dinleme stratejileri doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrıldığında görsellerden yararlanmak, doğrudan stratejiler basamağında yer almaktadır. Dinleyici, görsellerden yararlanarak bilişsel ve duyuşsal stratejilerini harekete geçirebilmektedir. Dolayısıyla dinleme/izleme sürecinde daha etkin bir şekilde yer alabilecektir (s. 395). 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'na bakıldığında, 6.sınıf için dinleme/izleme alanında 12 kazanımın olduğu görülmektedir. Tespit edilen 12 kazanımdan 10 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar bağlamında değerlendirilebilir. Bu sayı, görsel okuryazarlık bakımından önemlidir. Bu sayede öğrenciler, görseller ile anlamlı bir ilişkiyi daha çok kurabilme imkânına sahip olacaktır. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin bilişsel süreçlerde daha etkin olmasını da sağlayabilir.

Tablo 19'a bakıldığında konuşma öğrenme alanına ait tespit edilen 7 kazanımdan 1 tanesinin görsel okuryazarlık bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Katrancı(2014)'ya göre konuşma becerisi, görsel ve işitsel simgeleri kapsayan yapısıyla, konuşmacının dinleyiciye ulaşmaya çalıştığı noktada iletişimi içermektedir. Dolayısıyla konuşmacının, ifade etmeye çalıştıklarını görsellerle desteklemesi dinleyici ile kurduğu bağı güçlendirecektir (s. 175-176). Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik görsel materyaller kullanılmalıdır. Etkili bir dinleyici ve etkili bir konuşmacı olmak, birbiriyle bağlantılı olan bu iki alana hâkim olmakla mümkündür. İyi bir konuşmacının, iletmek istediklerini destekleyecek ve mesajıyla taşıdığı anlamın daha değerli olmasını sağlayacak görsel materyallere ihtiyacı vardır. Özellikle hazırlıklı konuşma aşamasında konuşmacının sunumunu gerçekleştirdiği sırada kullanacağı görsel materyaller oldukça önem taşımaktadır. Dinleyici açısından bu süreç, mesajların daha kalıcı bir şekilde zihinde işleme alınmasını sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında, sunumun kalıcılığını olumlu yönde etkileyecek görsel materyaller Türkçe eğitiminde oldukça önemlidir (Temizyürek, 2007, s. 126-127). Tablo 19'a bakıldığında konuşma öğrenme alanına ait toplam 7 kazanımın tespit edildiği ve 1 tanesinin görsel okuryazarlıkla bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, görsel

materyal kullanımını destekleyecek kazanımlara 6. sınıf düzeyinde ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir. Görsel okuryazarlık süreçlerini destekleyecek daha çok kazanıma yer verilmesiyle Türkçe ders kitaplarında da bu durumun olumlu yansımaları görülebilecektir.

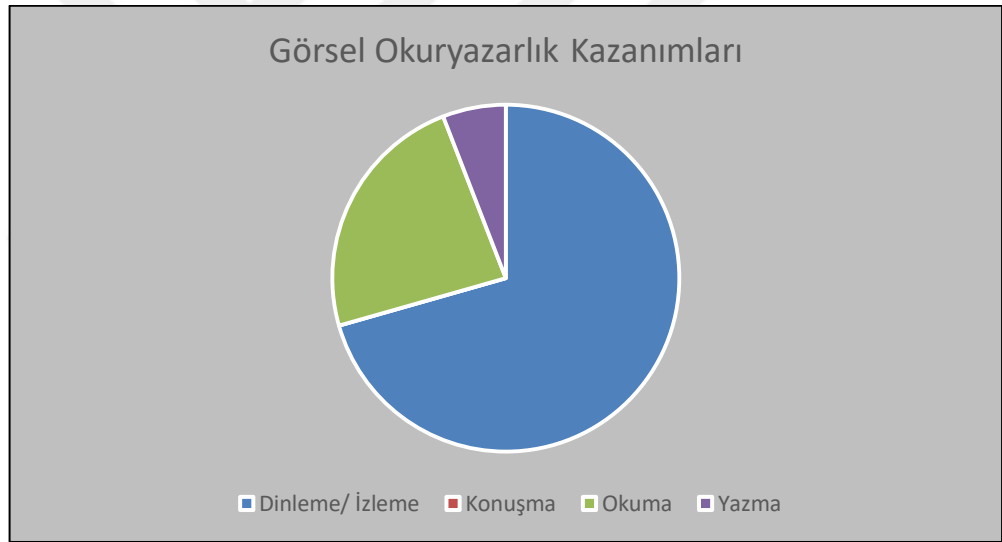
Tablo 19'a bakıldığında okuma öğrenme alanına ait tespit edilen 35 kazanımdan 4 tanesinin görsel okuryazarlık kazanımları niteliğinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okuma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlık kazanımları tabloda % 11,42'lik bir oranla yer almaktadır. Aytaş(2005)'a göre, okuma becerisiyle hedeflenen asıl amaç okunan nesneye yönelik anlamın çıkarılmasıdır. Bu bakış açısıyla okuma becerisi çeşitli duyu organları aracılığıyla okunan nesnelere, görüntülere veya yazılara dair çıkarım yapmayı kapsamaktadır. Okuma becerisinin dayandığı somut kavramlardan biri de görsellerdir. Görsellere ek olarak fotoğraflar, renkler, grafikler ve desenler gibi kavramların yarattığı somut gerçeklik okuma becerisinin kapsamındadır (s. 462-465). Görsel okuryazarlık kapsamında okuma eylemi gerçekleştirilirken öncelikle yazının görsel simgeleri yani kelime ve cümlelerin şekilleri tanınmaya başlanır. Öğrencilerin okuma süreçleri kapsamında ön bilgileri harekete geçirecek çalışmalara ihtiyaç duyduğu noktada öğretmenler görsel içeriklerden faydalanabilmektedir (Kanatlı ve Çekici, 2018, s. 308). Görsellerin okuma becerisinde ve okuma eğitiminde öğrencilerin okuyacakları metinlere yönelik anlamı kavrayabilmelerinde yardımcı oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla okuma beceri alanında görsellerin işlevi oldukça önemlidir. Tablo 19'a bakıldığında okuma öğrenme alanının en çok kazanıma sahip öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Okuma becerisinin temel amacı metinlere yönelik anlamı kavramak ve okunanlardan hareketle çıkarımlar yapmaktır. Bu aşamada görsel okuryazarlık uygulamalarının okuma becerisinin temel amaçlarına hitap eden yapısıyla okuma öğrenme alanı için önem kazandığı düşünülebilir. Bu bakış açısıyla okuma öğrenme alanında görsel okuryazarlığa dayanan kazanımların yer alması öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından değerli olacaktır.

Tablo 19'a bakıldığında yazma öğrenme alanına ait 14 kazanımın tespit edildiği ve 1 tanesinin görsel okuryazarlık kazanımları bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Yıldırım (2020)'de üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren yapısıyla yazma becerisinin insan zihninde beliren duygu, düşünce ve hayallerin aktarımıyla gerçekleşen süreçlerden meydana geldiğine dikkat çekilir. Yazma işlemi sırasında duygu ve düşüncelerin aktarımı semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yazma alışkanlığına planlı bir şekilde sahip olan öğrenciler, yazma becerisinin temeli olan duygu ve düşünce aktarımını daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilirler (s. 317). Yazma sürecinde görsel-

işitsel araçların kullanımı bu beceri alanının geliştirilmesinde önemlidir (Tiryaki, 2013, s. 43).

Tablo 20. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 7. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
7. Sınıf	Dinleme/İzleme	14	12	% 85,71
	Konuşma	7	0	% 0
	Okuma	38	4	% 10,5
	Yazma	17	1	% 5,88
	Toplam	76	17	% 22,36



Şekil 4. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 7. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Tablo 20 ve şekil 4’te, 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 7. sınıf için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı dikkate sunulmuştur. Buna göre ‘dinleme/izleme’ öğrenme alanında, toplam 14 kazanımın yer aldığını ve bu kazanımların 12 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sayı, dinlemedeki toplam kazanımların % 85,71’ine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara en çok yer verilen öğrenme alanının ‘dinleme/izleme’ olduğunu söyleyebiliriz. Bunda, Programda görsel okuryazarlık alanına ayrı/müstakil olarak yer verilmemekle

birlikte ‘izleme’ alanının doğrudan ‘görsel okuryazarlık’la ilgisinin olması, ‘izleme’nin ‘görsel okuryazarlık’ın bir alt-alanı olmasının etkisi büyüktür. ‘Konuşma’ öğrenme alanında görsel okuryazarlık la ilgili herhangi bir kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir. Genel olarak tabloya bakıldığında, 7. sınıfta toplam 76 kazanım tespit edilmiş ve öğrenme alanlarının toplamından yola çıkılarak 17 kazanımın görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu sayı, genel toplamda % 22,36’lık orana tekabül etmektedir. Tablo 18 incelendiğinde, 5. sınıfta görsel okuryazarlık kazanımlarının toplam kazanımlara göre oranının % 24,63 olduğu; Tablo 19 incelendiğinde ise 6. sınıf için bu durumun % 23,52’lik bir oranla karşımıza çıktığı görülür. Tablo 20’de görüldüğü üzere, 7. Sınıf için bu oran, % 22,36’dır. Bu bakımdan her üç sınıf seviyesinde görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımların birbirine yakın oranda Programa yerleştirildiğini söylemek mümkündür.

Bulut ve Karasakaloğlu(2018), dinleme ve okuma öğrenme alanları, anlama süreçlerini devreye sokan uyarıcıların görsel ve işitsel olmasına önem veren öğrenme alanlarıdır. Dolayısıyla dinleme/izleme süreçlerinde görsel ve işitsel materyal kullanımı, bu öğrenme alanının aktif bir şekilde işlenebilmesi açısından oldukça önemlidir (s. 1409). Türkçe derslerinde dinleme etkinlikleri gerçekleştirilirken görsel materyallerle desteklenmelidir. Görsel materyaller ile desteklenen dinleme etkinlikleri, yalnızca ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarından daha faydalıdır. Bu nedenle dinleme etkinlikleriyle ulaşılmak istenen amaçlara yönelik çalışmalar yaptırılırken görsel materyal kullanımı oldukça önemlidir (Karabay, 2014, s. 90). Dolayısıyla dinleme/izleme öğrenme alanına ait uygulamaların gerçekleştirilmesi çeşitli izleme materyalleri ve görsel uyarıcıların kullanımıyla daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilecektir. Tablo 20’ye bakıldığında, dinleme/izleme öğrenme alanında yer alan 14 kazanımdan 12 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu oran % 85,71 ile diğer sınıflara göre en yüksek 7. sınıfta olsa da, bu durumun izleme kazanımları yoluyla gerçekleştiği bilinmektedir. Yani, dinleme öğrenme alanına doğrudan hitap eden kazanımlarda da görsel materyal kullanımına önem veren ifadeler yer verilmesi ve izleme kazanımlarının kapsamında görsel materyallere farklı bakış açılarından bakan kazanımlara yer verilmesi öğrenme alanları ve görsel okuryazarlık çalışmaları açısından daha faydalı olacaktır.

Tablo 20’ye bakıldığında konuşma öğrenme alanına ait toplam 7 kazanımın yer aldığı ve bu kazanımlar içerisinde görsel okuryazarlık ile ilişkili kazanım bulunmadığı

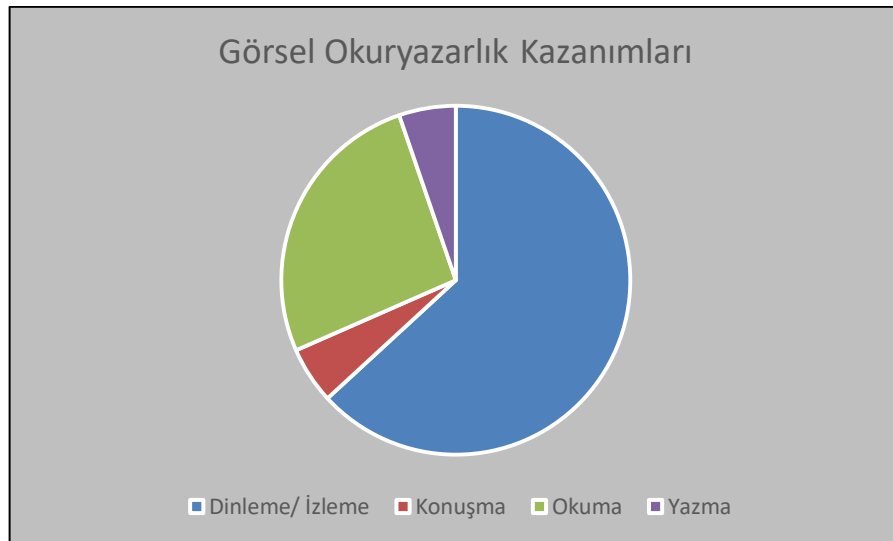
görülmektedir. Ertürk ve Üstündağ(2007)'a göre resim, fotoğraf veya karikatür gibi görsel materyallerin kullanımı konuşma becerisinin kazandırılmasında öğrencileri zihinlerindeki soyut ve ifade edilmesi daha zor hale gelen düşüncelerden kurtarıp öğrencilere somut düşünebilme özgürlüğü vermektedir. Bu sayede öğrenciler zor olan konuşma becerisinde daha etkili olabilmektedir (s. 38). Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilirken görsel materyaller, yazılı materyallerden daha sık kullanılmalıdır (Deveci vd, 2016, s. 932). Bu bakımdan 7. sınıfta konuşma öğrenme alanında görsel okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar açısından eksiklikler olduğunu düşünülebilir. Konuşma öğrenme alanına ait kazanımlara yer verirken görsel okuryazarlık çalışmalarını destekleyecek ve konuşma becerisinin gelişmesine yönelik görsel okuryazarlık çalışmalarına öğrencileri yönlendirecek kazanımlara ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 20' ye bakıldığında, okuma öğrenme alanına ait tespit edilen 38 kazanımdan 4 tanesinin görsel okuryazarlık ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu veriler tabloda % 10,5 oranıyla ifade edilmiştir. Altunkaya ve Sülükçü'ye(2018) göre öğrenciler okuma becerisini etkin bir şekilde devreye soktuğu sırada okuduğu metne ait sorular yöneltebiliyorsa veya okuduğu metni zihninde görsel bir formda canlandırabiliyorsa okuma eylemini başarılı bir şekilde tamamlayabilir. Dolayısıyla, okuma eylemi sırasında öğrencilerin metinleri görsel olarak algılayabilmesi veya zihinlerinde yaratabilmesi oldukça önemlidir (s. 2503). Görsel okuryazarlık süreçlerine doğrudan hitap eden bu bilgi ışığında, 38 kazanım içerisinde yalnızca 4 kazanımın görsel okuryazarlık süreçlerini kapsamasının yüksek bir oran olmadığı söylenebilir. Bir metnin okunabilirliğini tespit eden formüller, metnin yüzey yapısı hedef alındığında kelime ve cümlelerle birlikte görsel yönden sorunsuz olmasını kapsamaktadır (Durukan, 2014, s. 68). Bu açıdan bakıldığında okuma eylemine yönelik metinlerin görsel açıdan kusursuz olması gerektiği düşünülebilir. Tüm bu durumlar öğrencilerin okuma tutumlarını da etkileyecektir. Ogurlu (2014)'ya göre okuma tutumu, öğrencilerin yaşamları boyunca okuma becerilerinin gelişmesini sağlayan en önemli faktörlerden biridir. En az okuma becerisi kadar önemli olan tutumlar, yetenek, başarı, ilgi ve öz benlik olarak ifade edilebilir (s. 30). Okuma tutumları ve okuma becerisinin yaşam boyu birlikte geliştiği düşünüldüğünde görsel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasıyla öğrencilerin okuma tutumlarında daha bilinçli olabilmesi sağlanabilir. Bu sayede okuma becerileri de olumlu yönde etkilenecektir. Dolayısıyla okuma öğrenme alanına ait görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımlara Programda daha fazla yer verilebileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 20'ye bakıldığında yazma öğrenme alanına ait tespit edilen 17 kazanımdan 1 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum % 5,88 değeriyle tabloda ifade edilmiştir. Temizkan ve Ünlüoğlu(2017)'na göre yazma öncesi ve sırasında görsellerden faydalanmak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesiyle birlikte yazmaya karşı öğrencileri teşvik eden yapısıyla yazma sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir. Görsellerin yazma becerisinde kullanılmasıyla, öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha çok yer alması ve yazma etkinliklerine yönelik olumsuz tutumları varsa bunların giderilmesi sağlanabilir (s. 439-440). Bu bakımdan yazma öğrenme alanı için de görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlar artırılabilir.

Tablo 21. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
8. Sınıf	Dinleme/ İzleme	14	12	% 85,71
	Konuşma	7	1	% 14,28
	Okuma	35	4	% 11,42
	Yazma	20	1	% 5
	Toplam	76	18	% 23,68



Şekil 5. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)'nda 8. Sınıfa yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Tablo 21 ve şekil 5’te, 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda 8. sınıf için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı dikkate sunulmuştur. 76 kazanımdan 18 tanesi görsel okuryazarlık ile ilişkili olarak tabloda % 23,68 değeriyle belirtilmiştir. Dinleme/izleme öğrenme alanına ait toplam 14 kazanımdan 12 tanesi görsel okuryazarlık çalışmaları ile ilişkili olarak tabloda % 85,71 değeriyle gösterilmektedir. Konuşma öğrenme alanındaki 7 kazanımdan 1 tanesi görsel okuryazarlık çalışmaları ile ilişkili olarak tabloda gösterilmiştir. Bu durum görsel okuryazarlık çalışmaları açısından % 14,28 değeriyle ifade edilmiştir. Okuma öğrenme alanında yer alan 35 kazanımdan 4 tanesi görsel okuryazarlık kapsamında değerlendirilerek tabloda % 11,42’lik oranda yer almaktadır. Yazma öğrenme alanında tespit edilen 20 kazanımdan 1 tanesi görsel okuryazarlık bağlamında değerlendirilerek %5 oranında tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde, 5. sınıfta görsel okuryazarlık kazanımlarının toplam kazanımlara göre oranının % 24,63 olduğu; Tablo 19 incelendiğinde ise 6. sınıf için bu durumun % 23,52’lik bir oranla karşımıza çıktığı görülür. Tablo 20’de görüldüğü üzere, 7. sınıf için bu oran, % 22,36, Tablo 21’e dikkate sunulduğu üzere 8. sınıf için ise bu oran, 23,68’dir. Bu bakımdan her dört sınıf seviyesinde görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımların birbirine yakın oranda Programa yerleştirildiğini ve Programın görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımları, her bir sınıf seviyesinde dengeli olarak yerleştirildiğini söylemek mümkündür.

Epçaçan (2013)’te dikkat çekildiği üzere, dinleme becerisinin fiziksel boyutu insan beyninin sağ üst çeyreği ile ilişkilidir. Sentez yapabilme yeteneği, kavrama ve analiz gerçekleştirme süreçleri dinleme becerisinin bu noktada devreye girmesiyle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisini aktif kılan çalışmalarla birlikte öğrencileri eleştirmeye, sorgulamaya, kavramaya ve bilgiyi yapılandırmaya yönlendiren süreçler başlamış olmaktadır (s. 337). Bu bakış açısından hareketle dinleme becerisinin görsel okuryazarlık çalışmalarının temel felsefesinde yer alan çıkarım yapabilme, analizler gerçekleştirebilme ve bilgiyi dönüştürebilme becerisini gösterebilme gibi noktalarla uyumlu olduğu görülebilmektedir. Görsel okuryazarlık tanımlamaları genel olarak görsel imgelerin nasıl yorumlanacağı, görsel nesnelerin ve şekillerin ayırt edilebilip farkına varılabilmesi gibi noktalarda çıkarım yapabilme yeteneği ve görsel mesajın algılanması olarak ifade edilmektedir (Girgin ve Karababa, 2017, s. 907). Dinleme becerisi ve görsel

okuryazarlık çalışmaları bu bakış açısıyla ele alındığında, tablo 21’de yer alan veriler ışığında dinleme/izleme kazanımlarının % 85,71 oranında görsel okuryazarlık çalışmaları içermesi önemli bir noktadır.

Konuşma eğitimiyle ulaşılmak istenen temel amaç, öğrencilerin kendilerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Güzel ve etkili bir konuşmada konuşmayı planlamak ve konuşma sürecini yönetebilmek önemlidir (Doğan, 2009, s. 193-194). Taşpınar(2016)’a göre görsel okuryazarlık görseller aracılığıyla bireylerin kendilerini ifade edebilme süreçlerini kapsamaktadır. Bireyler çevrelerinde yer alan görselleri etkili bir şekilde kullanarak bunu gerçekleştirebilmektedir. Görsel okuryazarlığın anlatma becerilerine hitap eden yazarlık süreçlerini kapsamıyla konuşma becerisiyle bu açıdan yakından ilişkili olduğu görülebilmektedir (s. 337). Dolayısıyla bu bakış açısıyla tablo 21’e bakıldığında konuşma becerilerini kapsayan 7 kazanımdan yalnızca 1 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilişkili olması dikkat çekmektedir. Konuşma becerisini kapsayan çalışmalarda konuşmacının görsel nesneler kullanması ve konuşmasını görseller aracılığıyla desteklemesi veya bir görsel veya görsellerden hareketle konuşma becerisine yönelik çalışmalar gerçekleştirmesi konuşma becerisi ve görsel okuryazarlık çalışmaları açısından önemlidir.

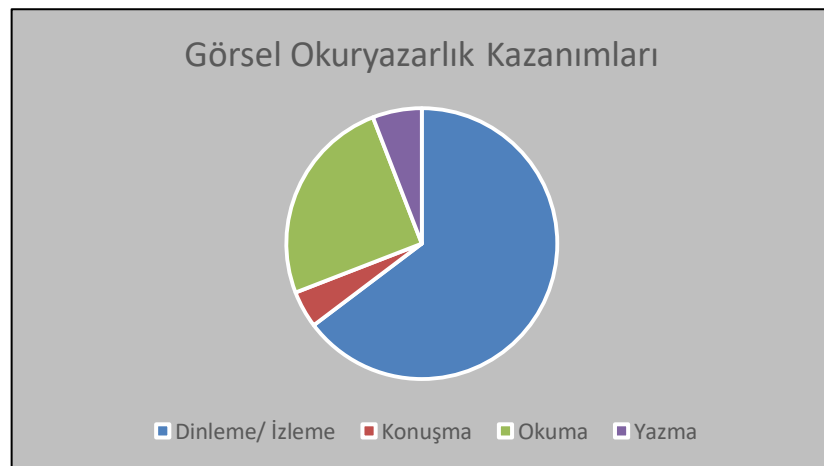
Dilidüzgün vd, (2019)’da dikkat çekildiği üzere öğrenciler, okuma amacına yönelik olarak üst bilişsel okuma stratejilerini devreye sokan okuma becerileriyle, okuma eylemini gerçekleştirmelidirler. Yazınsal metinlerde görsellerden yola çıkmak, eleştirmek veya başka metinlerle öğrencilerin okuduklarını eşleştirmeleri veya karşılaştırmaları bu bakış açısıyla oldukça önemlidir (s. 166-167). Dolayısıyla okuma becerilerini içeren çalışmalarda görsellerin önemi büyüktür. Resim, kroki, grafik, sembol, şekil ve renkler gibi materyaller aracılığıyla görseller üzerinden okuma eylemi, okuma süreçleri açısından daha işlevseldir. Bu sayede öğrenciler görseller üzerinde anlama, zihinlerinde yeniden yapılandırma ve yorumlamaya dair çalışmaları gerçekleştirmektedir (Güneş, 2013, s. 4). Dolayısıyla okuma eylemini kapsayan süreçler görsel okuryazarlıktan bağımsız değildir. Görsel olanı okumak öğrencilerde çeşitli üst bilişsel aktiviteleri desteklemesiyle oldukça önemlidir. Bu bakımdan Programda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Tok ve Potur’a(2015) göre yazma becerisi, yazılı bir ürün yaratma süreçlerinde üst bilişsel stratejilere öğrencileri yönelten yapısıyla beceri alanları içerisinde önemlidir. Anlatma becerileri kapsamında konuşmaktan daha yoğun bir strateji gerektiren beceri alanıdır. Dolayısıyla daha kapsamlı süreçler barındırmaktadır. Duygu, düşünce ve

beklentilerin daha yoğun bir şekilde aktarıldığı bir beceri alanı olmasıyla önemlidir (s. 2). Günümüzde görseller insanların günlük yaşamında daha önce hiç olmadığı kadar yer almaktadır. Dolayısıyla yazma süreçlerinde yalnızca kelimeler ve cümleler artık yetersiz kalmaktadır. Günümüz şartlarında görseller üzerinden ve görsel kaynaklı yazılar teknolojinin de gelişmesiyle hızla artmaktadır. Yazma becerisinde görsellerin kullanımı her geçen gün önem kazanmaktadır (Başaran, 2014, s. 363). Bu bağlamda tablo 21’de yer aldığı şekliyle yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların % 5 oranında olması, bizi yazma öğrenme alanı içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlara daha fazla yer verilebileceği düşüncesine götürmektedir.

Tablo 22. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

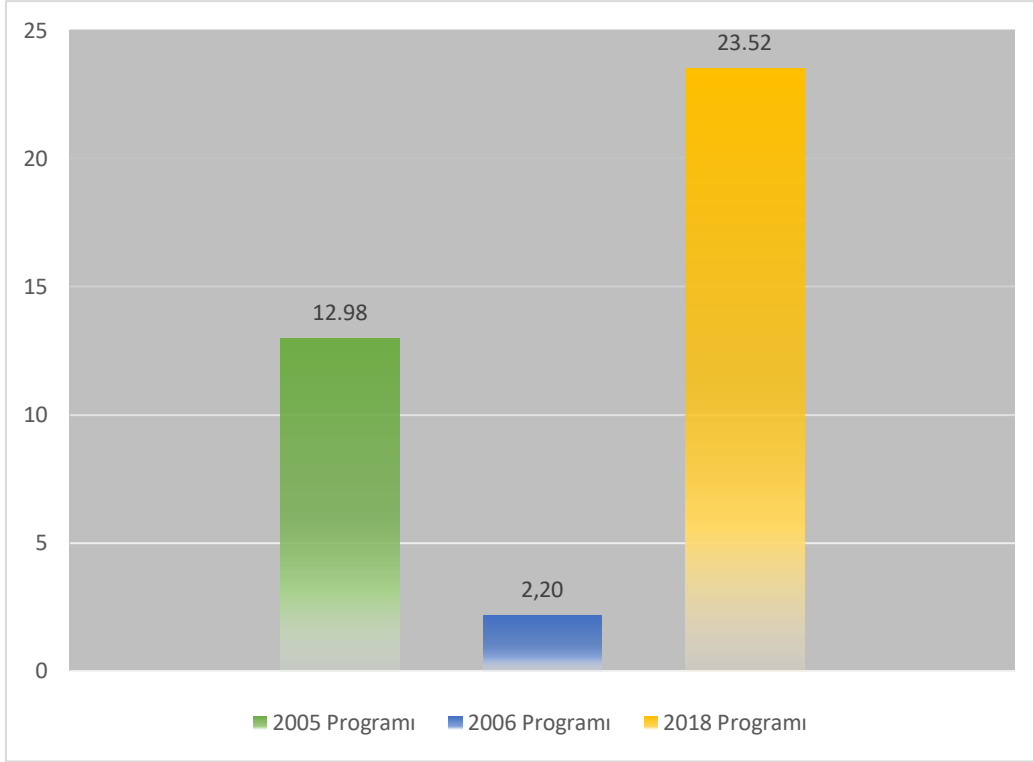
Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Görsel Okuryazarlık ile İlgili Kazanımların Sayısı	Öğrenme Alanları İçerisinde Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Oranı
Tüm Sınıflar (5-8.Sınıf)	Dinleme/ İzleme	52	44	% 84,61
	Konuşma	28	3	% 10,71
	Okuma	142	17	% 11,97
	Yazma	67	4	% 5,97
Toplam	Tüm Öğrenme Alanları	289	68	<u>% 23,52</u>



Şekil 6. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda tüm sınıflara yönelik görsel okuryazarlık kazanımlarının öğrenme alanlarına göre oransal dağılımı

Tablo 22 ve şekil 6’da, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda tüm sınıflar için görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların toplam kazanımlara oranı dikkate sunulmuştur. Tablo 22’de de görüldüğü üzere toplam (5-8. sınıflar) 289 kazanım içerisinde, görsel okuryazarlıkla ilişkili 68 kazanım tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Programda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlarının oranı, toplam kazanımlara göre % 23,52’lik bir oranla yer almaktadır. Dinleme/izleme öğrenme alanına ait 52 kazanımdan 44 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 84,61 değeriyle tabloda yer almaktadır. Konuşma becerisine yönelik tespit edilen 28 kazanımdan 3 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkilidir ve bu sayı, % 10,71 oranına karşılık gelmektedir. Okuma becerisine yönelik belirlenen 142 kazanımdan 17 tanesi görsel okuryazarlık kapsamındadır ve tabloda % 11,97 oranıyla yer almaktadır. Programda yazma becerisine yönelik yer alan 67 kazanımdan 4 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkilidir ve % 5,97 oranıyla tabloda yer almaktadır. Tabloya bakıldığında en çok kazanımın okuma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Ancak oranlara bakıldığında görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımların doğal olarak (‘izleme’ öğrenme alanından dolayı) en çok ‘dinleme/ileme’ öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Bunda dinleme/izleme öğrenme alanında ‘izleme’ye yönelik kazanımlarının doğrudan görsel okuryazarlığı içermesinin etkisi vardır. Tabloya bakıldığında en düşük görsel okuryazarlık kazanımları oranının yazma becerisine yönelik kazanımlarda yer aldığı belirlenmiştir. Tablonun geneline bakıldığında Programda görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımlarının oranı, toplam kazanımlara göre % 23,52’lik bir oranla yer aldığı görülmektedir. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar),

2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’yla karşılaştırıldığında, ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımlara 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda çok daha fazla yer verildiği görülmektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların programlardaki toplam kazanımlara oranları düşünüldüğünde, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda bu oranın % 12,98; 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda % 2,20 ve 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda % 23,52 olduğu görülür.



Şekil 7. 2005, 2006 ve 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Görsel Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Toplam Kazanımlara Göre Oranı

Dolayısıyla 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’na göre ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların çok daha fazla yer ettiği, dolayısıyla da olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebileceğini söylemek mümkündür. Bu durum, yıllar içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusunun Türkçe eğitimi boyutuyla da dikkate alındığı; mevcut Program (2018 yılı) bağlamında, Türkçe eğitiminde öğrencilerin görseller üzerinden anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemsendiğini göstermektedir.

2.7. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı MEB Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları (Etkinlikler/Sorular)

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımları hayata geçirmek, öğrencilere taşıyabilmek, işler hale getirmek ve çeşitli öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilerin kazanımları içselleştirmelerini sağlamak amacıyla Türkçe ders kitapları ve Türkçe ders kitaplarında yer verilen uygulamalar (etkinlikler/sorular) hazırlanır. Öğrenciler, ağırlıklı olarak Türkçe ders kitabındaki etkinlikler/sorular aracılığıyla anlama,

anlatma ve düşünme becerilerini harekete geçirirler ve Türkçeyi kullanma becerilerini zenginleştirirler. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında ‘görsel okuryazarlığın gündeme getirildiği bir çalışmada, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin/soruların da ele alınıp incelenmesi önemlidir.

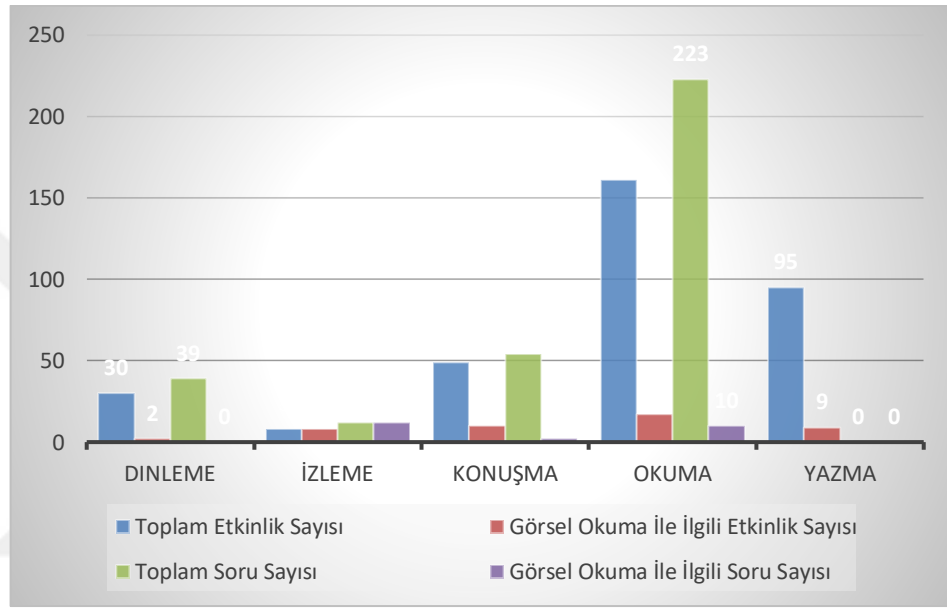
Bu bağlamda, bu başlık altında ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) neler olduğu ve nasıl gerçekleştirildiği, görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre oranı (ağırlığı), bu etkinliklerin/soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyeleri, öğrencileri hangi bilişsel eylemlere dayalı süreçler içine dâhil ettiği gibi hususlar ele alınacak; Türkçe ders kitaplarından edinilen veriler, her sınıf seviyesi için bu doğrultuda analiz edilecektir.

2.7.1. 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular)

Tablo 23. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinliklerin Toplam Etkinliklere Oranı
5. Sınıf	Dinleme	30	2	% 6,66
	İzleme	8	8	% 100
	Konuşma	49	10	% 20,40
	Okuma	161	17	% 10,55
	Yazma	95	9	% 9,47
	Toplam	343	46	<u>% 13,41</u>
Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soruların Toplam Sorulara Oranı
5. Sınıf	Dinleme	39	0	% 0
	İzleme	12	12	% 100

Konuşma	54	2	% 3,70
Okuma	223	10	% 4,48
Yazma	0	0	% 0
Toplam	328	24	<u>% 7,31</u>



Şekil 8. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Tablo 23 ve şekil 8’de 5.Sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme alanlarına göre etkinlik ve soru sayısı dağılımları ve görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre oranı görülmektedir. Bu çerçevede dinleme öğrenme alanıyla ilgili tespit edilen 30 etkinliğin 2 tanesi görsel okuryazarlık etkinliklerine dayanmaktadır ve bu etkinlikler % 6,66’lık orana karşılık gelmektedir. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili soru sayısı 39’dur ve bu öğrenme alanı içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili soru sayısı ise sıfırdır. İzleme öğrenme alanıyla ilgili ise toplam 8 etkinlik tespit edilmiştir. İzleme, ‘görsel okuryazarlık’ın bir alt-alanı olması dolayısıyla, görsel okuryazarlık etkinliklerinin bu öğrenme alanı içerisindeki oranı ise % 100 olarak tabloda gösterilmektedir. İzleme öğrenme alanıyla ilgili tespit edilen soru sayısı ise 12 olarak tabloda yer almaktadır ve yine görsel okuryazarlıkla ilişkili sorular açısından oranı % 100 olarak yer almaktadır. Konuşma

öğrenme alanına ait tespit edilen 49 etkinlikten 10 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 20,40'lık bir değerle tabloda yer almaktadır. Bu öğrenme alanına ait soru sayısında görsel okuryazarlıkla ilişkili soru sayısı açısından % 3,70'lik bir oran tespit edilmiştir. Okuma öğrenme alanına ait tespit edilen 161 etkinlikten 17 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 10,55'lik bir değerle tabloda yer almaktadır. Bu öğrenme alanına ait soru sayısında görsel okuryazarlıkla ilişkili soru sayısı açısından % 4,48'lik bir oran tespit edilmiştir. Yazma öğrenme alanına ait tespit edilen toplam 95 etkinlikten 9 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak tabloda yer almaktadır. Bu değerlere ait oran % 9,47 olarak belirtilmiştir. Bu öğrenme alanına ait sorularda görsel okuryazarlık uygulamalarına yönelik herhangi bir soru tespit edilememiştir. Tüm öğrenme alanları için tespit ettiğimiz toplam etkinlik sayısı 343'tür ve bu etkinliklerin 46'sı görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerdir ve toplam etkinlik sayısına göre % 13,41'lik bir oranla karşımıza çıkmaktadır. Tablo 23'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında, öğrencilere yöneltilen toplam 328 soru tespit edilmiştir ve bu soruların 24 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir. Dolayısıyla görsel okuryazarlıkla ilgili soruların toplam sorulara oranı % 7,31'dir. 5. sınıfta görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı toplamda % 20,72'dir. Bu da 5. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünleşik şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Tablo 24. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin bloom taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
5. Sınıf	Dinleme	2	1	1	-
	İzleme	8	-	1	6
	Konuşma	10	-	1	8
	Okuma	17	-	7	5
	Yazma	9	-	2	1
	Toplam	46	1	12	20

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
5. Sınıf	Dinleme	2	-	-	-
	İzleme	8	-	1	-
	Konuşma	10	-	1	-
	Okuma	17	1	1	3
	Yazma	9	-	-	6
	Toplam	46	2	2	9

Tablo 24'e bakıldığında, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinlikleri bakımından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dikkat çeken noktalardan biri analiz etme basamağının en az sayıda yer almasıdır. Etkinliklerin yoğunlaştığı bilişsel basamak ise uygulama basamağıdır. Arı (2013)'te dikkat çekildiği üzere, Bloom taksonomisinde, uygulama basamağı, bir işi yapma veya gerçekleştirme süreçlerini kapsayan, oluşturma, yapılandırma, deney yapma ve gösteri yapma gibi becerileri barındıran basamaktır. Hatırlama basamağı ise, bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmeyi kapsayan hatırlama ve tablolama gibi becerileri barındıran basamaktır. Analiz basamağı bir materyali bileşenlerine ayırma ve materyalin bileşenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan düzenleme, karşılaştırma ve ayırt etme gibi becerileri barındıran taksonomide uygulama ve hatırlama basamaklarına göre daha üst sıralarda yer alan basamaktır (s. 263). Uygulama basamağını, 12 çalışmayı içeren anlama ve 9 çalışmayı içeren yaratma basamağı takip etmektedir. Yaratma basamağında 9 etkinliğe yer verilmesi bilişsel beceriler bakımından olumlu bir göstergedir.

Tablo 25. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
5. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	12	2	8	-
	Konuşma	2	-	-	-
	Okuma	10	2	8	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	24	4	16	0
Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
5. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	12	-	2	-
	Konuşma	2	-	2	-
	Okuma	10	-	-	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	24	0	4	0

Tablo 25'e bakıldığında, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili 24 sorunun Bloom taksonomisinin bilişsel basamakları bakımından en çok anlama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Anlama basamağını, hatırlama ve değerlendirme basamakları takip etmektedir. Kitapta yer alan sorular açısından analiz etme basamağında hiç soru olmaması dikkat çekicidir. 'Yaratma' basamağına karşılık gelen 'soru' bulunmaması, Türkçe ders kitaplarında 'yaratma' basamağıyla ilişkili uygulamaların 'etkinlik' başlığı altında hayata geçirilmesinden kaynaklanmaktadır. Zaten tablo 24'te görüldüğü üzere 'yaratma' basamağına karşılık gelen 9 tane görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin bulunması da bu durumu açıklar niteliktedir.

Yılmaz ve Keray'ın(2012) da dikkat çektiği üzere, anlama basamağının, bilişsel süreçlerini, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama süreçleri oluşturmaktadır (s. 22-25). Tablo 25'e bakıldığında yukarıda da ifade edildiği üzere görsel okuryazarlıkla ilgili soruların 'anlama' basamağında yer aldığı görülmektedir. Soruların öğrencilerin analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel beceriler bakımından eksik kaldığını söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların daha üst düzey bilişsel süreçlere yönelik hazırlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda, Türkçe ders kitabında 'analiz etme' gibi, Bloom taksonomisinin üst basamaklarına yönelik görsel okuryazarlık etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Taksonominin üst basamaklarına hitap eden görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklere daha çok yer verilmesi öğrencilerin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca tablo 24'e bakıldığında etkinliklerin bilişsel basamaklara dengesiz dağılımı da görülmektedir. Üst bilişsel becerilere hitap eden etkinliklere yer verilirken, bilişsel beceriler arasında dengeli bir dağılım oluşturulması da göz ardı edilmemelidir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinlik ve soruları örneklendirmesi bakımından aşağıda, farklı bilişsel basamaklara karşılık gelen etkinliklerden/sorulardan örnekler verilmiştir.



(MEB, 2019, s. 32).

Yukarıda dikkate sunulan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin; 'anlama' basamağına karşılık gelen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

9. ETKİNLİK Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



1. Görsellerde dikkatinizi neler çekmiştir?
2. Görsellerle “Mustafa Kemal’in Kağnısı” şiiri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Görsellerden ve “Mustafa Kemal’in Kağnısı” şiirinden yola çıkarak Kurtuluş Savaşı’nda Türk kadınının fedakârlıklarını ve sorumluluklarını anlatan bir konuşma yapınız.

(MEB, 2019, s. 44).

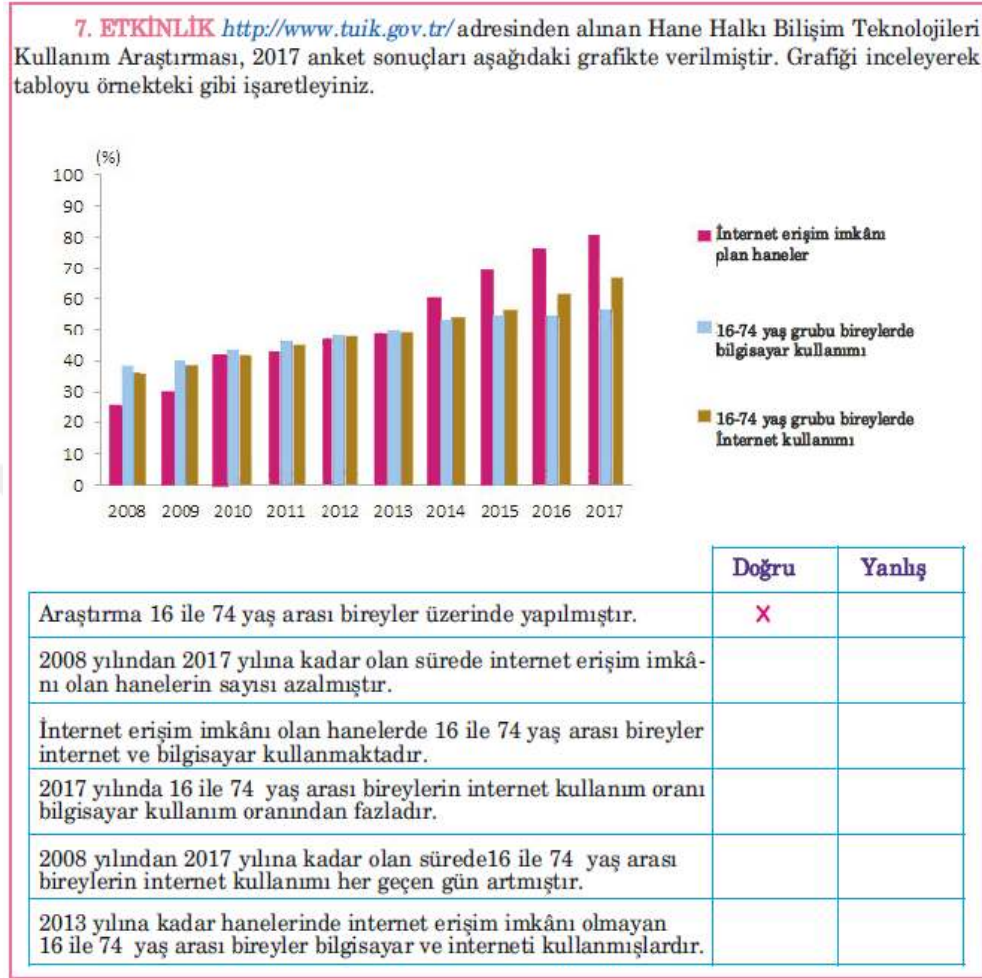
Yukarıda verilen, görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin/etkinlikteki soruların ‘konuşma’ becerisine yönelik olarak ‘yaratma’ basamağında yer aldığını söylemek mümkündür. Öğrencilerden gördükleri görselleri anlamlandırmaları, görsellerle okudukları “Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı metin arasında ilişkiler kurmaları ve ‘ürün’ olarak bir konuşma metni yaratmaları beklenmektedir.

6. ETKİNLİK Aşağıdaki görsellerden okuduğunuz metinle ilgili olanları işaretleyiniz. İşaretlediğiniz görsellerde anlatılanları kısaca açıklayınız.



(MEB, 2019, s. 202).

Yukarıdaki görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinlik, ‘okuma’ becerisine yönelik ‘anlama’ basamağına karşılık gelen bir etkinliktir.



(MEB, 2019, s. 228).

Yukarıda dikkate sunulan, görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinlik, ‘analiz’ basamağında bir etkinliktir. Öğrenciler, kendilerine verilen ‘grafik’i analiz etmeye yönlendirilmektedir.

Eğitimde etkili iletişim, özellikle gelişmiş ve gelişmeye çalışan ülkelerin önem vermesi gereken bir konudur. Bilgiye ulaşma sürecinde ve bilginin kazanılıp dönüştürülmesinde iletişimin etkisi oldukça fazladır. İletişim ve öğrenme arasındaki ilişki, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımının sıklığıyla da ifade edilebilmektedir (Büyükekiz, 2014, s. 540). Etkili iletişime yönelik farkındalık yükseldikçe görsel okuryazarlık uygulamalarının daha işlevsel bir halde gerçekleştirileceği düşünülebilir. Başaran’a(2014) göre Türkçe dersinin asıl amacı öğrencilere duygu ve düşüncelerini en

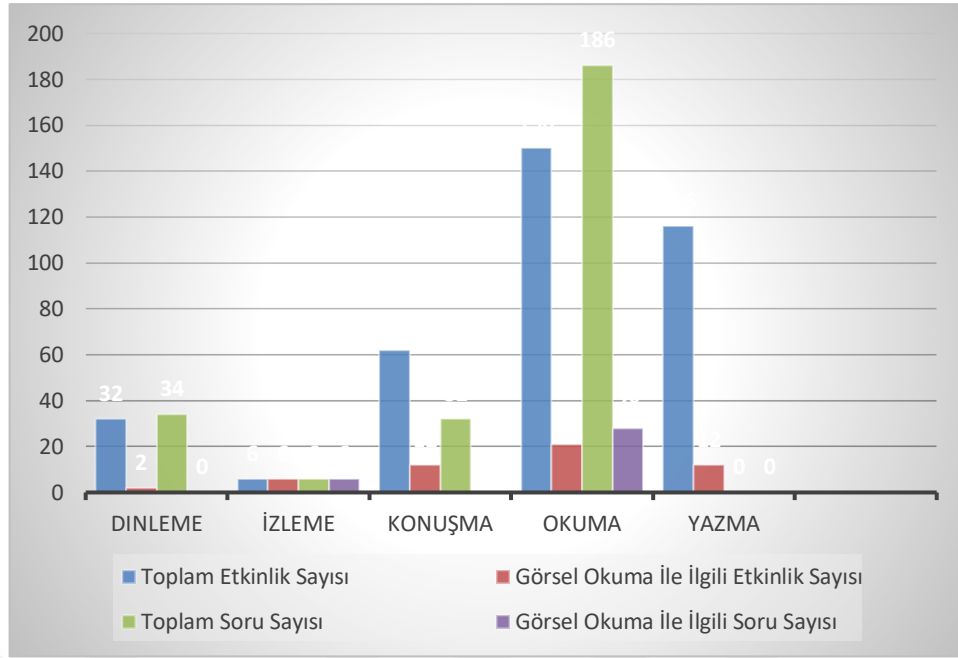
etkili şekilde paylaşılabilecekleri beceriyi kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında etkili iletişimin, Türkçe derslerindeki önemi oldukça yüksektir. Duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında görsel okuryazarlık çalışmalarının etkili olabilmesi için görsellerin yarattığı anlamın bilinmesi gerekir. Görsellerin yarattığı anlam bilinirse ve görsellerin anlamlı birer materyal olduğu kabul edilirse bu bakış açısıyla Türkçe derslerinde duygu ve düşüncelerin etkili aktarımı mümkündür. Dolayısıyla görsel iletişimin sağladığı faydalar, görsel okuryazarlık çalışmalarının çoğaltılmasıyla mümkün olacaktır (s. 352). Görsel okuryazarlık çalışmalarının eğitimde kalıcı öğrenmeyi desteklediği görülür. Görsel okuryazarlık çalışmalarının daha nitelikli hale gelmesi için, görsel okuryazarlığın ayrı bir başlık altında incelenmesi ve kazanım sayısının artırılması gerekir. Bir mesajı anlamak için mesajın dikkat çekici olması önemlidir. Görseller, dikkat çekici yapısıyla öğrencilerin bir konuya veya nesneye odaklanmasını kolaylaştırmaktadır. Bir görselin taşıdığı anlam veya anlamlar, zihinde farklı çağrışımlar yapabilir. Öğrenciler için zihinlerinde oluşabilecek çağrışımların çoğalması, Türkçe dersinin temel amacı olan duygu ve düşüncelerin aktarımında farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla görsel okuryazarlık süreçlerinde kullanılacak materyal veya kazanımların tüm bu süreçlere katkı sağlayacak yapıda verilmesi oldukça önemlidir (Ateş vd, 2020, s.3). Türkçe eğitiminde dört temel becerinin geliştirilmesi, kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin, öğrencileri için uygun çalışma ortamına sahip olması ve öğrencilere bu imkânı sağlayabilmesi öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya koyabilmelerine imkân sağlayabilir (Mert, 2014, s. 25). Görsel okuryazarlık uygulamalarının bireysel farklılıklara dayalı yürütülebileceği söylenebilir. Bununla birlikte görsel okuryazarlığın kültürleri aşan evrensel bir dile sahip olduğu da düşünülebilir. Emery ve Flood (2019), görsel okuryazarlığın kültürleri aşan evrensel bir dile sahip olduğunu belirtmektedir. Örneğin, uluslararası etkinliği olan büyük şirketler genellikle ortak bir sembol veya işaretleri barındıran görsel öğeleri tercih etmektedir. Dolayısıyla görsel okuryazarlık çalışmaları kültürleri de aşan, evrensel özellikleriyle de karşımıza çıkmaktadır (s. 21).

Bu bağlamda Türkçe eğitiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarıyla bütünlüklü şekilde ‘görsel okuryazarlık’ın öncelenmesi Türkçe ders kitaplarında farklı bilişsel süreçleri içeren etkinliklere/sorulara çokça yer verilmesi önemlidir.

2.7.2. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular)

Tablo 26. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinliklerin Toplam Etkinliklere Oranı
6. Sınıf	Dinleme	32	2	% 6,25
	İzleme	6	6	% 100
	Konuşma	62	12	% 19,35
	Okuma	150	21	% 14
	Yazma	116	12	% 10,34
	Toplam	366	53	% 14,48
Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soruların Toplam Sorulara Oranı
6. Sınıf	Dinleme	34	0	% 0
	İzleme	6	6	% 100
	Konuşma	32	0	% 0
	Okuma	186	28	% 15,05
	Yazma	0	0	% 0
	Toplam	258	34	% 13,17



Şekil 9. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Tablo 26 ve şekil 9’da 6. sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme alanlarına göre etkinlik ve soru sayısı dağılımları ve görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre oranı görülmektedir. Bu bağlamda 6. sınıf Türkçe ders kitabında, toplamda 366 etkinlik ve 258 soru tespit edilmiştir. Dinleme öğrenme alanına ait tespit edilen toplam etkinlik sayısı 32’dir. Tespit edilen 32 etkinlikten 2 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve tabloda % 6,25’lik bir oranla belirtilmiştir. Dinleme öğrenme alanına ait tespit edilen toplam 34 sorudan ise görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek soru tespit edilememiştir.

İzleme, ‘görsel okuryazarlık’ın bir alt-alanı olması dolayısıyla, görsel okuryazarlık etkinliklerinin bu öğrenme alanı içerisindeki oranı % 100 (6 etkinlik) olarak tabloda gösterilmektedir. İzleme öğrenme alanıyla ilgili tespit edilen soru sayısı ise 6 olarak tabloda yer almaktadır ve yine görsel okuryazarlıkla ilişkili sorular açısından oranı % 100 olarak yer almaktadır. Konuşma öğrenme alanına ait tespit edilen 62 etkinlikten 12 tanesi görsel okuryazarlık etkinlikleri bağlamında değerlendirilerek % 19,35 oranıyla tabloda gösterilmiştir. Aynı öğrenme alanına ait toplam 32 sorudan görsel okuryazarlık uygulamaları bağlamında değerlendirilebilecek soru tespit edilememiştir. Yazma öğrenme alanına ait tespit edilen toplam 116 etkinlikten 12 tanesi görsel okuryazarlık uygulamaları bağlamında değerlendirilerek %10,34’lük oranla tabloda gösterilmiştir. Bu öğrenme alanına ait tespit edilen toplam soru sayısı 0 olarak tabloda yer almıştır. 6. sınıf Türkçe ders

kitabında tüm öğrenme alanları için tespit edilen toplam 366 etkinlikten 53 tanesi görsel okuryazarlık uygulamaları bağlamında değerlendirilmiştir ve %14,48'lik bir oranla tablo 24'de yer almaktadır. Yine Tüm öğrenme alanları için tespit edilen toplam 258 sorudan 34 tanesi görsel okuryazarlık uygulamaları bağlamında değerlendirilmiştir ve % 13,17'lük bir oranla tabloda yer almaktadır.

Bu bağlamda, 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı toplamda % 27,65'tir. Bu da 6. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlük şeklinde yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranının toplamda 20,72 olduğu dikkate alındığında, 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilişkili uygulamalarda bir artış gözlenmektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre % 27,65'lik bir oranla yer almasından hareketle, 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilişkili uygulamaların nicel anlamda yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 27. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
6. Sınıf	Dinleme	2	1	1	-
	İzleme	6	-	2	4
	Konuşma	12	-	-	6
	Okuma	21	-	2	8
	Yazma	12	-	-	3
	Toplam	53	1	5	21

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
6. Sınıf	Dinleme	2	-	-	-
	İzleme	6	-	-	-
	Konuşma	12	-	7	-
	Okuma	21	6	2	2
	Yazma	12	2	-	7
	Toplam	53	8	9	9

Tablo 27'ye bakıldığında, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinlikleri bakımından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dikkat çeken noktalardan biri, ders kitabında en çok uygulama basamağına yönelik etkinliklerin (21 tane) yer almasıdır. En az etkinlik (1 tane) 'hatırlama' basamağına karşılık gelmektedir.

Bloom taksonomisinde, dünyadaki teknolojik gelişmeler ve modern eğitim anlayışındaki değişmelerin hız kazanmasıyla, yenilenmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple yenilenmiş Bloom taksonomisinin temel felsefesini, öğrenmeye yönelik felsefeler, teknolojik gelişmeler ve modernleşmenin 20.yy sonlarına doğru dünya tarihinde hız kazanması ve yapısalcı yaklaşımla öğrencinin merkeze alındığı eğitim anlayışı oluşturmaktadır (Uğraş ve Aral, 2018, s. 35-36). Bu çerçevede 6. sınıf Türkçe ders kitabında, görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliklere en fazla uygulama (21 etkinlik) boyutunda yer verildiği, analiz etme (8 etkinlik), değerlendirme (9 etkinlik) ve yaratma (9 etkinlik) basamaklarına karşılık gelen etkinlik sayılarının da tabloda yüksek sayılarla karşımıza çıktığını görmekteyiz. Analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel becerilere dayalı etkinliklerin toplamının 26 olduğu ve bu sayının görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliklerin (53 etkinlik) yaklaşık olarak yarısına karşılık geldiği düşünüldüğünde bu durumun, 6. sınıf Türkçe ders kitabı için olumlu bir gösterge olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinliklerinin 5. Sınıf Türkçe ders kitabına göre, üst bilişsel becerilere daha çok hitap ettiği de söylenebilir.

Tablo 28. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
6. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	6	1	-	3
	Konuşma	0	-	-	-
	Okuma	28	7	3	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	34	8	3	3
Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
6. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	6	-	2	-
	Konuşma	0	-	-	-
	Okuma	28	12	6	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	34	12	8	0

Tablo 28 incelendiğinde, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom taksonomisine göre en fazla, analiz etme basamağına yönelik sorulardan oluştuğu görülmektedir ki bu durum sorular açısından olumludur. Çünkü analiz etme basamağı üst bilişsel bir basamaktır ve soruların bu basamakta yoğunlaşması önemli bir göstergedir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen ‘soru’ bulunmaması, Türkçe ders kitaplarında ‘yaratma’ basamağıyla ilişkili uygulamaların ‘etkinlik’ başlığı altında hayata geçirilmesinden kaynaklanmaktadır. Zaten tablo 27’de görüldüğü üzere ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen 9 tane görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin bulunması da bu durumu açıklar niteliktedir.

Çerçi (2018), yenilenmiş Bloom taksonomisinin, eski Bloom taksonomisine göre daha esnek bir yapıda olduğunu ve taksonomideki basamaklar arası hiyerarşik düzenin daha çağdaş bir eğitim anlayışına hitap eden yapısıyla öğrenciyi üst bilişsel süreçlere yönlendirdiğini belirtmektedir (s. 76). Türkçe ders kitaplarına konulan etkinliklerin/soruların da yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında öğrencileri analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel süreçlere dâhil etmesi önemlidir. Bu bakımdan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili 34 sorudan 20'sinin analiz etme ve değerlendirme soruları olması da olumlu şekilde değerlendirilebilir. Tabii ki analiz etme ve değerlendirme sorularına daha çok yer verilmesi, görsel okuryazarlıkla ilgili uygulamaların, dolayısıyla da der kitabının niteliğini yukarıya taşıyacağını da vurgulamak gerekir.

6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinlik ve soruları örneklendirmesi bakımından aşağıda, farklı bilişsel basamaklara karşılık gelen etkinliklerden/sorulardan örnekler verilmiştir.

3. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



A) Yukarıdaki görseller arasındaki farkları açıklayınız.

.....

.....

B) Yukarıdaki görsellerden hangisi sizin günlük yaşamınızı yansıtmaktadır?

.....

C) Hangi görseldeki ailenin bir üyesi olmak isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

(MEB, 2019a, s. 15).

Yukarıda verilen etkinliğin tamamı (bütün sorular/yönergeler) dikkate alındığında, etkinliğin 'konuşma' becerisine yönelik olarak hazırlanmış 'değerlendirme' basamağında karşılık gelen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Görsellerin analizine ve görsel

analizinden hareketle değerlendirme yapmaya dayanan etkinlik, görsel okuryazarlıkla bütünleşik bir biçimde öğrencilerin ‘konuşma’ becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

4. Etkinlik A) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.

*** Z-KÜTÜPHANE**
(Zenginleştirilmiş Kütüphane)
İçerisinde internet hizmeti olan, dijital kitap içerikleri ile (e-kitap, z-kitap) zenginleştirilmiş, öğrenciye dilediği zaman destek verecek kütüphanelerdir.

B) Yukarıdaki Z-Kütüphane görsellerinden yararlanarak bir Z-Kütüphane tasarlayınız. Tasarladığınız kütüphaneyi aşağıya çizdikten sonra arkadaşlarınıza tanıtınız. Tanıtımınızda dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.



(MEB, 2019a, s. 35).

Yukarıda verilen etkinlik, görselleri anlamlandırma, tasarım yapma ve tanıtıcı konuşma hazırlama gibi işlem basamaklarından oluşan, ‘yaratma’ya dayalı, görsel okuryazarlıkla ilişkili bir etkinliktir. Etkinlik, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini odağa alması ve tasarım yaptırması bakımından dikkat değerdir.

7. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerin çağrıştırdığı duygu ve düşüncelerinizi anlatacağınız hikâye edici bir metin yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(MEB, 2019a, s. 63).

Yukarıdaki etkinliğin; görselleri anlamlandırma, çağrışımlara dayalı düşünme ve görsellerden hareketle yazma eylemlerini içeren, sürecin sonunda ürün olarak kurmaca bir metin verdimmeyi amaçlayan ve ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

3. Etkinlik

A) Aşağıdaki görselleri inceledikten sonra "Dünyanın Yedi Harikası" başlıklı metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.



DÜNYAMIN YEDİ HARİKASI

Geçen gün öğretmenimiz dünyanın yedi harikasını anlattı bize: Keops Piramidi, Babil'in Asma Bahçeleri, Zeus Heykeli, Iskenderiye Feneri, Rodos Heykeli, Halikarnas Mozolesi, Artemis Tapınağı. Bu "kıymetli" yapılar maalesef korunamamış. Bazen doğal afetler bazense insanoğlu zarar vermiş, parçalamış. Yalnızca Keops Piramidi kalmış ayakta.

Ancak bu harika yapılar, hepimizin yaşadığı dünyaya ait. Okuduğum bir kitapta "Her insan ayrı bir dünyadır." yazıyordu. Ben de kendi dünyamın yedi harikasını düşündüm bugün. Benim yaşamımdaki yedi harika şeyi... Sonra annemin güzel sesini duydum mutfaktan. Beni çağırıyordu. Listemdeki ilk harikayı bulmuştum işte. Yaşamımdaki tüm insanları, hayvanları, nesneleri, mekânları düşündüm, hatta yapabildiğim şeyleri bile... Listem yavaş yavaş oluşuyordu kafamda. Yavaşça mutfığa doğru ilerlerken kendime şu sözü verdim: Benim harikalarımın dağılıp parçalanmasına, zarar görmesine izin vermeyeceğim.

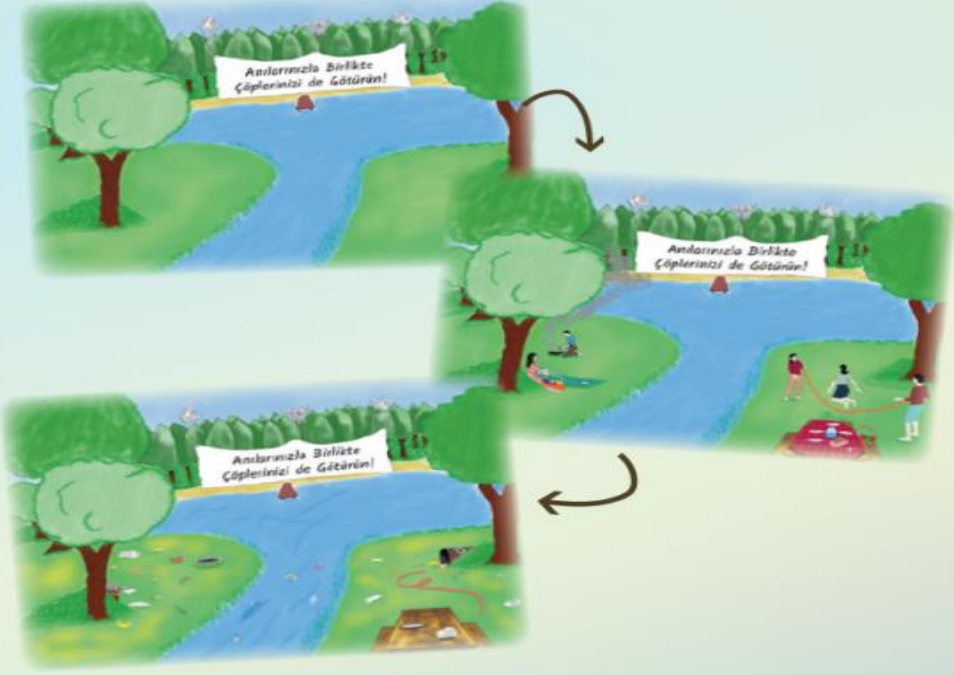
Seçil VARDAR

(MEB, 2019a, s. 147).

Yukarıdaki etkinlik, görsellerin anlamlandırılmasını ve metinle ilişkilendirilmesini içermekle birlikte, 'okuma' becerisinde 'uygulama'ya dayalı bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Etkinlikte öğrencilerden metni noktalama işaretlerine uygun bir şekilde okumaları istenirken öğrenciler okumaya dayalı uygulamaya yönlendirilmektedir.

3. Etkinlik

A) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu üç görseli birbiriyle karşılaştırarak çevre temizliği konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızda beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.



B) Görseldeki sloganla ilgili duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

C) Çevre temizliği ile ilgili bir slogan geliştirerek sloganınızı aşağıdaki bölüme yazınız. Sloganınızı sınıf panosunda sergileyiniz.

(MEB, 2019a, s. 155).

Yukarıdaki etkinlik, ‘konuşma’ becerisine yönelik, ‘değerlendirme’ basamağına karşılık gelen bir etkinlik olarak düşünülebilir. Öğrencilerden görsellerden hareketle ‘çevre temizliği’ ile ilgili değerlendirmeler yapmaları beklenmektedir. Etkinlik, ağırlıklı olarak ‘değerlendirme’ye dayalı bilişsel süreçlerle yapılandırılmakla birlikte, son yönergenin (C) öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk ettiğini de belirtmek gerekir.

Demir’e (2010) göre anlama becerileri dinleme, okuma ve görsel okuma ile edinilen bilgiler doğrultusunda analizler gerçekleştirme, çıkarımlar yapma ve yeni fikirlere ulaşma noktasında, bireye özgü sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeler yapma süreçlerini kapsamaktadır. Yazılı, sözlü veya görsel materyaller duyu organları aracılığıyla başlayan süreçte anlama becerilerini oluşturmaktadır (s. 203). Bireyler arasında iletişimi sağlamanın en temel diğer yolu da anlatma becerilerini kapsamaktadır. Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri anlatma becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Konuşma becerisi, yazma becerisi de düşünüldüğünde anlatma becerileri içerisinde günlük hayatta daha sık kullanılmasıyla daha çok önem kazanmaktadır (Boylu, Çangal, 2015, s. 350). Yazma becerisi, her birey için farklılık gösteren yapısıyla dikkat çekmektedir. Yazma

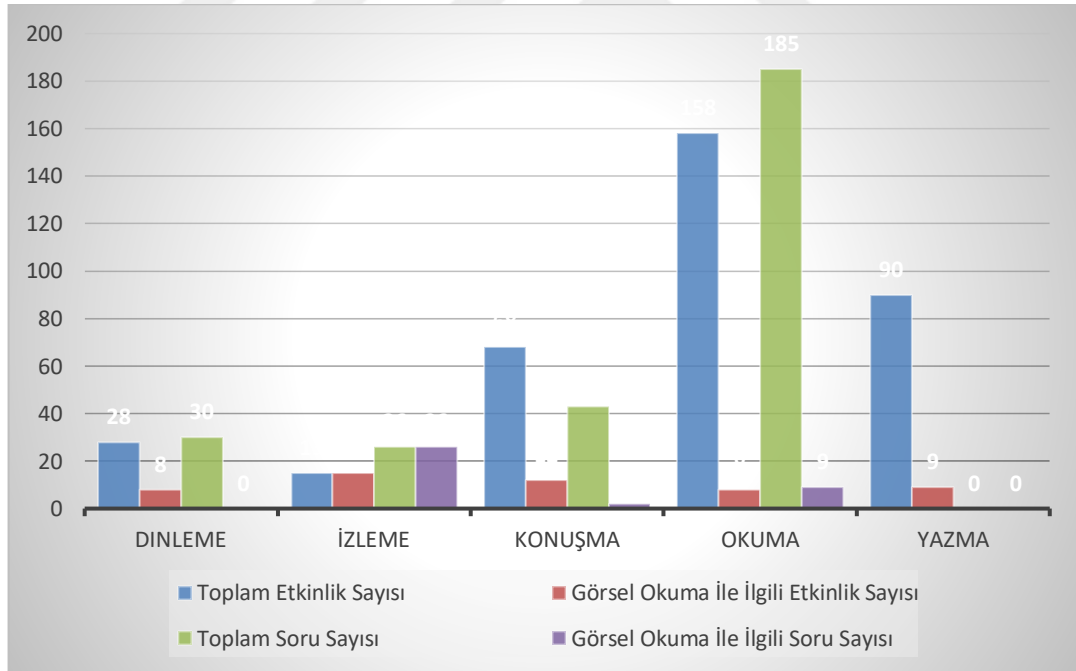
becerisindeki temel farklılık öğrencilerin yetişme şartları, aile yapısı, sosyal yaşantısı ve aldıkları eğitim düzeyiyle yakından ilgilidir (Göçer, 2013, s. 517). Bu bilgiler ışığında anlama ve anlatma becerileriyle Türkçe eğitiminde ulaşılmak istenen temel amacın her iki alanda yetkin bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Potur (2014); yazılı, görsel veya sözlü olarak iletilen her metin kendisini oluşturan yazarı veya anlatıcısı tarafından mesajlarla kodlandığını vurgular. Günümüzde yaygınlaşan çizgi roman, film, afiş ve fotoğraflar gibi görsel materyaller görsel okuryazarlığın gelişimine katkı sağlayan materyallerdir. Okuryazarlık süreçlerinin eleştirel bir şekilde gerçekleştirilmesiyle görsel materyallerin taşıdığı anlamlar eleştirel bir süzgeçten geçirilir ve bu sayede anlama becerileri yoluyla edinilen görsel metin insan zihninde yorumlanarak anlatma becerileri sayesinde bireyselleşir. Bu sayede yeni bir mesajın yaratılmaktadır (s. 37-45). Bu bağlamda, 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranının toplamda % 27,65 olduğu düşünüldüğünde 6. sınıf Türkçe ders kitabında, görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlük şeklinde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçleri içeren etkinliklere/sorulara daha fazla yer verilebileceğini de ifade etmek gerekir.

2.7.3. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular)

Tablo 29. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinliklerin Toplam Etkinliklere Oranı
7. Sınıf	Dinleme	28	8	% 28,57
	İzleme	15	15	% 100
	Konuşma	68	12	% 17,64
	Okuma	158	8	% 5,06
	Yazma	90	6	% 6,66
	Toplam	359	41	% 11,42

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soruların Toplam Sorulara Oranı
7. Sınıf	f	f	f	%
	Dinleme	30	0	% 0
	İzleme	26	26	% 100
	Konuşma	43	2	% 4,65
	Okuma	185	9	% 4,86
	Yazma	0	0	% 0
	Toplam	284	37	% 13,02



Şekil 10. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Tablo 29 ve şekil 10'da 7. sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme alanlarına göre etkinlik ve soru sayısı dağılımları ve görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre oranı görülmektedir. Bu bağlamda 7. sınıf Türkçe ders

kitabında, toplamda 359 etkinlik ve 284 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen 359 etkinliğin 41 tanesi görsel okuryazarlık uygulamaları ile ilişkili olarak tabloda %11,42'lik bir oranla ifade edilmiştir. Dinleme öğrenme alanına ait tespit edilen toplam etkinlik sayısı 28'dir. Tespit edilen 28 etkinlikten 8 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir ve tabloda % 28,57'lik bir oranla belirtilmiştir. İzleme, 'görsel okuryazarlık'ın bir alt-alanı olması dolayısıyla, görsel okuryazarlık etkinliklerinin bu öğrenme alanı içerisindeki oranı % 100 (15 etkinlik) olarak tabloda gösterilmektedir. Konuşma öğrenme alanına ait toplam 68 etkinlik tespit edilmiştir. 68 etkinlikten 12 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 17,64 oranıyla tabloda gösterilmektedir. Okuma öğrenme alanında tespit edilen 158 etkinlikten 8 tanesi görsel okuryazarlık uygulamaları kapsamındadır ve tabloda % 5,06'lık oranla yer almaktadır. Yazma öğrenme alanına ait 90 etkinlik tespit edilmiştir. 90 etkinlikten 6 tanesi görsel okuryazarlığa yöneliktir ve % 6,66'lık bir orana karşılık gelmektedir.

Tablo 29 ve şekil 10'da dikkate sunulduğu üzere, 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 284 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen 284 sorunun 37 tanesi görsel okuryazarlığa yöneliktir ve toplam soru sayısına göre % 13,02'lik bir orana karşılık gelmektedir. Dinleme öğrenme alanında tespit edilen 30 soru arasında görsel okuryazarlığa yönelik soruya rastlanmamıştır. İzleme, 'görsel okuryazarlık'ın bir alt-alanı olması dolayısıyla, alana ait toplam 26 sorunun tamamı da görsel okuryazarlıkla ilişkilidir, dolayısıyla oranı % 100 olarak tabloda gösterilmektedir. Konuşma öğrenme alanında tespit edilen 43 sorudan 2 tanesi görsel okuryazarlık kapsamında ele alınarak % 4,65'lik bir oranla tabloya yansımıştır. Okuma öğrenme alanına ait tespit edilen soru sayısı ise 185'tir. 185 sorudan, 9 tanesi görsel okuryazarlık kapsamında değerlendirilerek % 4,86'lık oranla tabloda gösterilmektedir. Yazma öğrenme alanında görsel okuryazarlıkla ilgili herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, 7. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı toplamda % 24,44'tür. Bu da 6. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünleşik şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranının toplamda 20,72; 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranının toplamda % 27,65 olduğu

dikkate alındığında, 7. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilişkili uygulamalarda 5. sınıfa göre bir artış, 6. sınıfa göre ise bir azalma söz konusudur.

Tablo 30. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
7. Sınıf	Dinleme	8	2	3	-
	İzleme	15	-	4	7
	Konuşma	12	-	2	3
	Okuma	8	-	2	2
	Yazma	6	-	-	1
	Toplam	41	2	11	13
Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Etkinlik Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
7. Sınıf	Dinleme	8	1	2	-
	İzleme	15	4	-	-
	Konuşma	12	5	2	-
	Okuma	8	3	1	-
	Yazma	6	1	1	3
	Toplam	41	14	6	3

Tablo 30'a bakıldığında, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinlikleri bakımından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dikkat çeken noktalardan biri, ders kitabında en çok analiz etme basamağına yönelik etkinliklerin (14 tane) yer almasıdır. En az etkinlik (2 tane) 'hatırlama' basamağına karşılık gelmektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin en fazla 'analiz' basamağına karşılık gelen bir bilişsellikle yapılandırılması Türkçe ders kitabı bakımından olumlu bir göstergedir. Ayrıca 7. sınıf

Türkçe ders kitabında, analiz etme (14 etkinlik), değerlendirme (6 etkinlik) ve yaratma (3 etkinlik) basamaklarına karşılık gelen etkinlik sayısının toplamda 23 olduğu görülmektedir. Analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel becerilere dayalı etkinliklerin toplamının 23 olduğu ve bu sayının görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliklerin (41 etkinlik) yarısından fazla olduğu düşünüldüğünde bu durumun, 7. sınıf Türkçe ders kitabı için olumlu bir gösterge olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca 7. Sınıf Türkçe ders kitabının da 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinlikleri gibi, 5. Sınıf Türkçe ders kitabına göre, üst bilişsel becerilere daha çok hitap ettiği de söylenebilir.

Tablo 31. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
7. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	26	8	18	-
	Konuşma	2	-	2	-
	Okuma	9	3	6	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	37	11	26	0
Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlıkla İlgili Soru Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
7. Sınıf	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	26	-	-	-
	Konuşma	2	-	-	-
	Okuma	9	-	-	-
	Yazma	0	-	--	-
	Toplam	37	0	0	0

Tablo 31 incelendiğinde, 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom taksonomisine göre tamamen hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik sorulardan oluştuğu görülmektedir ki bu durum sorular açısından istendik bir durum değildir. Çünkü soruların analiz etme ve değerlendirme üst bilişsel basamaklarda olması, öğrencilerin düşünme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi bakımından tercih edilmelidir. Bu bakımdan 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili soruların gözden geçirilmesinde fayda vardır. Ders kitabında analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel becerilere dayalı etkinliklerin toplamının 23 olduğu düşünüldüğünde, üst bilişselliğin daha çok ‘etkinlik’ tarzında uygulamalar içerisine yerleştirildiğini söylemek mümkündür. 7. sınıf Türkçe ders kitabında ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen ‘soru’ bulunmaması, Türkçe ders kitaplarında ‘yaratma’ basamağıyla ilişkili uygulamaların ‘etkinlik’ başlığı altında hayata geçirilmesinden kaynaklanmaktadır. Zaten tablo 30’da görüldüğü üzere ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen 3 tane görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin bulunması da bu durumu açıklar niteliktedir.

Durukan ve Demir(2017), eğitimde düşünme beceri ve yöntemlerinin işlevsellik kazanması açısından yenilenmiş Bloom taksonomisinin önemine dikkat çekmektedir. Eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerinin öğrencilerde geliştirilmesi açısından yenilenmiş taksonomi bilişsel süreçleri meydana getiren yapısıyla önemlidir (s. 1620-1623). Dolayısıyla Türkçe ders kitabında eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünmeye kapı açan uygulamalara yer verilmesi gerekir. Yenilenmiş bloom taksonomisine göre üst bilişsel basamaklara karşılık gelen görsel okuryazarlık uygulamaları, eleştiren, sorgulayan, analitik ve yaratıcı düşünen ve bilgiyi işleyip üreten öğrenciler yetiştirilmesi açısından önemlidir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinlik ve soruları örneklendirmesi bakımından aşağıda, farklı bilişsel basamaklara karşılık gelen etkinliklerden/sorulardan örnekler verilmiştir.

5. **ETKİNLİK:** Görsellerde anlatılan eylemleri (filleri), altlarında yazan anlam özelliklerine göre cümle içinde kullanınız.

Oluş	İş	Durum	İş	Durum	Oluş

Below the icons are six horizontal lines for writing, each preceded by a colored square corresponding to the icon above it: pink, red, yellow, teal, dark blue, and light blue.

(MEB, 2019b, s. 13).

Yukarıda verilen etkinliği görsel okuryazarlık becerisine yönelik olarak hazırlanmış, ‘analiz etme’ basamağında bir etkinlik olarak değerlendirmek mümkündür. Öğrenciler, görsellerle verilen anlamlar arasında ilişki kurarak görselleri anlamlandırarak ve görsellere uygun cümleler kuracaktır.

3. **ETKİNLİK:** Aşağıdaki görselleri ve yangın talimatını inceleyiniz. Soruları yanıtlayınız.

19. yy.



20. yy.



YANGIN TALİMATI	
YANGIN ANINDA	
1. TELAŞLANMA.	
2. BULUNDUĞUN YERDE YANGIN İHBAR DÜĞMESİ VARSA BAS, ÇAN VARSA ÇAL, YOKSA BAĞIRARAK ÇEVRENE HABER VER.	
3. İTFAİYE TEŞKİLATINA HABER VER. YANGIN YERİNİ, ADRESİNİ EN KISA VE DOĞRU BİR ŞEKİLDE BİLDİR. MÜMKÜNSE YANGININ CİNSİNİ (BİNA, ELEKTRİK, AKARYAKIT, LPG vb.) BİLDİR.	
4. YANGINI ÇEVRENDEKİLERE VE İLGİLİLERE DUYUR.	
5. İTFAİYE GELİNCEYE KADAR YANGINI SÖNDÜRMEK İÇİN ELDE MEVCUT ARAÇ, GEREÇ VE OLANAKLARDAN YARARLAN.	
6. ELEKTRİK VE SIVI MADDE YANGINLARINDA ASLA SU KULLANMA. YANGINA MÜDAHALE ETMEDEN ÖNCE ELEKTRİK AKIMINI KES.	
7. YANGININ YAYILMASINI ÖNLEMELİK İÇİN KAPI VE PENCERELERİ KAPAT.	
8. BUNLARI YAPARKEN KENDİNİ VE BAŞKALARINI TEHLÜKEYE ATMA.	
9. GÖREVLİLERDEN BAŞKASININ YANGIN SAHASINA GİRMESİNE ENGEL OL.	
İTFAİYE	:110
HIZIR ACİL	:112
ULUSAL ZEHİR DANIŞMA MERKEZİ	:114
JANDARMA	:156

(MEB, 2019b, s. 148).

7. sınıf Türkçe ders kitabından alınan yukarıdaki etkinlik, görsel okuma becerisine yönelik olarak hazırlanmıştır ve öğrencileri ‘analiz etme’ basamağında bilişsel süreçlere yönlendirmektedir.

GELECEK DERSE HAZIRLIK

1. Severek okuduğunuz bir kitabı tanıtmak için görsellerle desteklenmiş bir sunum hazırlayınız. Sunum öncesi prova yapınız.

(MEB, 2019b, s. 187)

Yukarıda dikkate sunulan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin; ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen konuşma becerisine yönelik bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

GELECEK DERSE HAZIRLIK

1. Bölgenizde yetişen bitkiler hakkında araştırma yaparak bir sunum hazırlayınız. Sunumunuzu işitsel ve görsel materyallerle destekleyiniz.
2. Lavanta bitkisinin kullanım alanları hakkında bilgi toplayınız.

(MEB, 2019b, s. 207)

Yukarıda verilen, görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin/etkinlikteki soruların ‘konuşma’ becerisine yönelik olarak ‘yaratma’ basamağında yer aldığını söylemek mümkündür. Öğrencilerden araştırma yapmaları ve sunumlarını görsel materyaller ile desteklemeleri beklenmektedir.

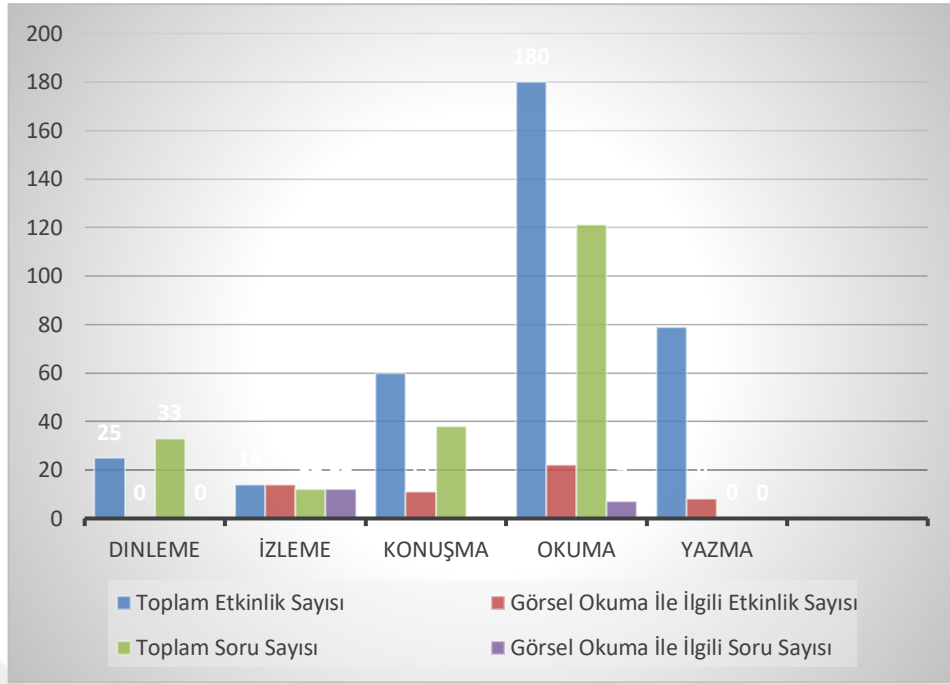
Onan’ a (2020) göre anlama dil ve iletişim aşamasındaki alıcı kişinin anlama sürecini yöneten kaynaktan gelen anlamlı mesajları belli bağlamlara dönüştürmesiyle zihnindeki uzun süreli bellekte bilgileri benimsemesi durumudur (s.246). Dolayısıyla anlama süreçlerinde alıcı kişi ve iletilen mesajın arasındaki ilişki mesajın bağlamı boyutunda önemlidir. Dilin günlük hayatta her ortamda kullanılan yapısı düşünüldüğünde dinleme becerileri ders kitapları dışında uygulamalara yönlendiren yapısıyla da eğitim sistemlerinde yer almalıdır. Dinleme becerisinin eğitime yönelik kısa videolar, yol tarifleri ve tiyatro gibi türlerle destekleme çalışmaları gerçekleştirilebilir (Doğan, 2014, s. 166-167). Okuma eğitimiyle ulaşılmak istenen temel hedefler, öğrencilerin okuduğunu sorgulayan ve okuduklarına yönelik çıkarımlarda bulunan bireyler haline gelmesidir. Bu bakış açısıyla eleştirel okur olmanın okuma eğitiminin en temel amaçlarından olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin stratejiler geliştirmesiyle yazılı veya görsel metinlere karşı okuma tutumlarını belirlemesi ve okuduklarına karşı bilinçli eylemlerde bulunabilmesi bu şekilde mümkün olacaktır (Karatay, 2014, s. 225). Görsel iletilerin anlamlandırılması ve görsel iletilerden hareketle mesaj oluşturulması süreçlerini kapsayan görsel okuryazarlık teknolojiyle birlikte ele alınan disiplinler arası bir yapıyla literatürde yer almaktadır (Uzun ve Çelik, 2020, s. 1137). Konuşma becerisinde başarılı olan bireyler, kendilerini eksiksiz ve doğru ifade etme konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Konuşma becerileriyle hedeflenen genel amaçların da öğrencilerin duygu, düşünce, beklentileri ve isteklerini etkili ve doğru biçimde anlatmak olduğu gerçeğiyle hareket edildiğinde konuşma becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2014, s. 217). Tok vd, (2014)'e göre yazma becerisi, bireylerin kendilerini ifade etme noktasında, görsel açıdan nitelendirilen sembol ve işaretlerin kullanılmasıyla üst düzey bir düşünme aracının kapsamında aktif olarak kullanılmaktadır. Diğer anlatma becerisi olan konuşma becerisine göre yazma becerisi daha zor olmasıyla öğrencileri daha çok zorlayan bir beceri alanıdır (s. 269-270). Tablo 29'da yer alan veriler ışığında ve öğrenme alanlarının görsel okuryazarlık ile ilişkisi göz önünde bulundurularak, tablo 29'da yer alan % 11,42 değeriyle etkinlik çalışmalarının ve % 13,02 değeriyle görsel okuryazarlık ile ilişkili soruların oldukça az olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlık çalışmaları öğrenme alanlarına destek veren yapısıyla anlama ve anlatma becerileriyle hedeflenen asıl amaçlara daha hızlı ve etkili şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır. Öğrenme alanlarında ortak olarak nitelendirilebilecek olan sorgulayan, eleştiren, çıkarımlar yapabilen bireyler yetiştirme hedefiyle aynı altyapıyı paylaşan görsel okuryazarlık süreçleri birbirinden bağımsız değildir. Dolayısıyla tablo 29' da yer alan veriler ışığında sayısal olarak görsel okuryazarlık oranlarının öğrenme alanları içerisinde daha çok yer alması gerektiğini belirtirken yüksek oranları yakalamada görsel okuryazarlık çalışmalarının niteliği arka plana atılmamalıdır. Ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık çalışmaları, görsel tasarım ve görsel okuryazarlık ilkelerine öğrencilerin ihtiyaçları yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak uygun şekilde hazırlanmalıdır. Tüm bu veriler ışığında kitapta yer alan örnek çalışmalara bakarak daha nitelikli görsel okuryazarlık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

2.7.4. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlık uygulamaları (etkinlikler/sorular)

Tablo 32. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Etkinlik Sayısı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Etkinlik Sayısı	Etkinlikler İçerisinde Görsel Okuryazarlık Oranı
8. Sınıf	f	f	f	%
	Dinleme	25	0	% 0
	İzleme	14	14	% 100
	Konuşma	60	11	% 18,33
	Okuma	180	22	% 12,22
	Yazma	79	8	% 10,12
	Toplam	358	55	<u>% 15,36</u>
Sınıf	Öğrenme Alanı	Toplam Soru Sayısı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Soru Sayısı	Sorular İçerisinde Görsel Okuryazarlık Oranı
8. Sınıf	f	f	f	%
	Dinleme	33	0	% 0
	İzleme	12	12	% 100
	Konuşma	38	0	% 0
	Okuma	121	7	% 5,78
	Yazma	0	0	% 0
	Toplam	204	19	<u>% 9,31</u>



Şekil 11. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinlikler/sorular) öğrenme alanlarına göre dağılımı

Tablo 32 ve şekil 11’de 8.sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme alanlarına göre etkinlik ve soru sayısı dağılımları ve görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara göre oranı görülmektedir. Bu çerçevede dinleme öğrenme alanıyla ilgili tespit edilen 25 etkinlik içerisinde görsel okuryazarlık ile ilişkili etkinlik bulunamadığından dolayı bu etkinlikler %0’lık orana karşılık gelmektedir. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili soru sayısı 33’tür ve bu öğrenme alanı içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili soru sayısı ise sıfırdır. İzleme öğrenme alanıyla ilgili ise toplam 14 etkinlik tespit edilmiştir. İzleme, ‘görsel okuryazarlık’ın bir alt-alanı olması dolayısıyla, görsel okuryazarlık etkinliklerinin bu öğrenme alanı içerisindeki oranı ise % 100 olarak tabloda gösterilmektedir. İzleme öğrenme alanıyla ilgili tespit edilen soru sayısı ise 12 olarak tabloda yer almaktadır ve yine görsel okuryazarlıkla ilişkili sorular açısından oranı % 100 olarak yer almaktadır. Konuşma öğrenme alanına ait tespit edilen 60 etkinlikten 11 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 18,33’lük bir değerle tabloda yer almaktadır. Bu öğrenme alanına ait soru sayısında görsel okuryazarlıkla ilişkili soru sayısı açısından % 3,70’lik bir oran tespit edilmiştir. Aynı öğrenme alanına ait tespit edilen 38 sorudan görsel okuryazarlık çalışmaları kapsamında değerlendirilecek soru bulunamadığı için tabloda % 0 değeriyle gösterilmektedir. Okuma öğrenme alanına ait tespit edilen 180 etkinlikten 22 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak % 12,22’lik bir değerle tabloda yer almaktadır.

Bu öğrenme alanına ait soru sayısında görsel okuryazarlıkla ilişkili soru sayısı açısından % 5,78'lik bir oran tespit edilmiştir. Yazma öğrenme alanına ait tespit edilen toplam 79 etkinlikten 8 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak tabloda yer almaktadır. Bu değerlere ait oran % 10,12 olarak belirtilmiştir. Bu öğrenme alanına ait sorularda görsel okuryazarlık uygulamalarına yönelik herhangi bir soru tespit edilememiştir. Tüm öğrenme alanları için tespit ettiğimiz toplam etkinlik sayısı 358'dir ve bu etkinliklerin 55'i görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerdir ve toplam etkinlik sayısına göre % 15,36'lık bir oranla karşımıza çıkmaktadır. Tablo 32'de görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında, öğrencilere yöneltilen toplam 204 soru tespit edilmiştir ve bu soruların 19 tanesi görsel okuryazarlıkla ilgilidir. Dolayısıyla görsel okuryazarlıkla ilgili soruların toplam sorulara oranı % 9,31'dir. 8. sınıfta görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı toplamda % 24,67'dir. Bu da 8. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlük şeklinde yapılandırıldığını göstermektedir.

Tablo 33. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Etkinlik Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
8. Sınıf	f	f	f	f	f
	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	14	-	4	1
	Konuşma	11	-	2	5
	Okuma	22	-	5	3
	Yazma	8	-	2	2
	Toplam	55	0	13	11

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Etkinlik Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
8. Sınıf	f	f	f	f	f
	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	14	4	5	-
	Konuşma	11	2	2	-
	Okuma	22	6	4	4
	Yazma	8	-	-	4
	Toplam	55	12	11	8

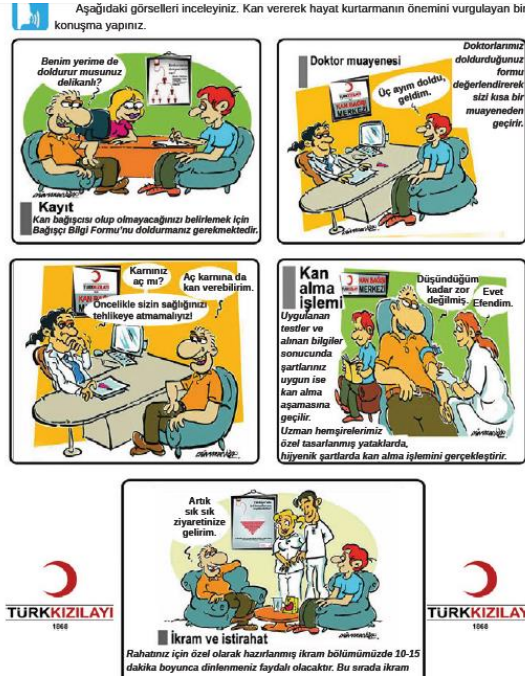
Tablo 33'e bakıldığında, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsel okuryazarlık etkinlikleri bakımından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dikkat çeken noktalardan biri, ders kitabında en çok anlama basamağına yönelik etkinliklerin (13 tane) yer almasıdır. Etkinlikler kapsamında 'hatırlama' basamağına karşılık gelen bir veri elde edilememiştir. Görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin en fazla 'anlama' basamağına karşılık gelen bir bilişsellikle yapılandırılması Türkçe ders kitabı bakımından olumlu bir göstergedir. Ayrıca 8. sınıf Türkçe ders kitabında, analiz etme (12 etkinlik), değerlendirme (11 etkinlik) ve yaratma (8 etkinlik) basamaklarına karşılık gelen etkinlik sayısının toplamda 31 olduğu görülmektedir. Analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel becerilere dayalı etkinliklerin toplamının 31 olduğu ve bu sayının görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliklerin (55 etkinlik) yarısından fazla olduğu düşünüldüğünde bu durumun, 8. sınıf Türkçe ders kitabı için olumlu bir gösterge olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 34. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama
8. Sınıf	f	f	f	f	f
	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	12	5	7	-
	Konuşma	0	-	-	-
	Okuma	7	4	3	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	19	9	10	0
Sınıf	Öğrenme Alanı	Görsel Okuryazarlık İle İlgili Soru Sayısı	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
8. Sınıf	f	f	f	f	f
	Dinleme	0	-	-	-
	İzleme	12	-	-	-
	Konuşma	0	-	-	-
	Okuma	7	-	-	-
	Yazma	0	-	-	-
	Toplam	19	0	0	0

Tablo 34 incelendiğinde, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuryazarlıkla ilgili soruların Bloom taksonomisine göre tamamen hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik sorulardan oluştuğu görülmektedir ki bu durum sorular açısından istenilen bir durum değildir. Çünkü soruların analiz etme ve değerlendirme üst bilişsel basamaklarda olması, öğrencilerin düşünme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi bakımından tercih edilmelidir. Bu bakımdan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel

okuryazarlıkla ilgili soruların gözden geçirilmesinde fayda vardır. Ders kitabında analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel becerilere dayalı etkinliklerin toplamının 31 olduğu düşünüldüğünde, üst bilişsellğin daha çok ‘etkinlik’ tarzında uygulamalar içerisine yerleştirildiğini söylemek mümkündür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen ‘soru’ bulunmaması, Türkçe ders kitaplarında ‘yaratma’ basamağıyla ilişkili uygulamaların ‘etkinlik’ başlığı altında hayata geçirilmesinden kaynaklanmaktadır. Zaten tablo 33’de görüldüğü üzere ‘yaratma’ basamağına karşılık gelen 8 tane görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin bulunması da bu durumu açıklar niteliktedir.



(MEB, 2019c, s. 17)

Yukarıda verilen etkinlik dikkate alındığında, etkinliğin ‘konuşma’ becerisine yönelik olarak hazırlanmış ‘değerlendirme’ basamağında karşılık gelen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Görsellerin analizine ve görsel analizinden hareketle değerlendirme yapmaya dayanan etkinlik, görsel okuryazarlıkla bütünleşik bir biçimde öğrencilerin ‘konuşma’ becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

ERDEMLER



Ömer Seyfettin
(1884-1920)

Türk dilinin sadoleşmesinde ve öykü türünün edebiyatımıza yerleşmesinde çok önemli katkıları vardır. Başlıca eserleri: Yüksek Okçular, Yalnız Efe, Ehnur Bey...

Hazırlık Çalışmaları

1. Hangi hayvanın bakımını üstlenmek istediniz? Neden?
2. "Dürüst olduğun için kaybedebilirsin ama yalan söyleyip utanmaktan iyidir." Charles Bukowski (Çarlız Bukovski) sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

! Görselleri ve metnin başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin ediniz. Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

KAŞAĞI¹

Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazin şinitisini içtiydik. Evimiz iç çitlin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seysisi, ihtiyarca bir adamdı. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atları. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çipek sırtlarına binmek, ne doyulmaz zevkti. Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahır süpürmek, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan çok hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başlardı mı, tık... tık... tık... tık... tıpla bir saat gibi... yerimde duramaz.

— Ben de yapacağım, diye tuttururdum.

O vakit Dadaruh, beni Tosun'un sırtına kor, eline kaşağıyı verir:

— Haydi yap, derdi.

Bu demir aleti hayvanın üstüne sürer fakat o uyumlu tikirtiyi çıkaramazdım.

— Kuyruğunu sallıyor mu?

— Sallıyor.

— Hani bakayım!

Eğilirdim, uzanırdım.

Fakat atın sağrılarından

kuyruğu görünmezdi.

Her sabah ahıra gelir

gelmez:

— Dadaruh!

Tımarı ben yapacağım,

derdim.

— Yapamazsın.

— Niçin?

— Daha küçüksün de

ondan.

— Yapacağım.

— Böyü de öyle.

— Ne vakit?

— Boyun at kadar olduğu vakit.

(...)



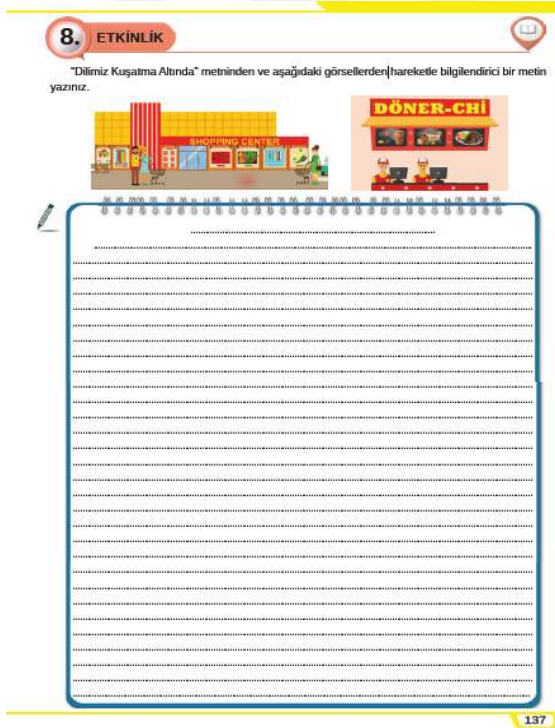
(MEB, 2019c, s. 20).

Yukarıdaki etkinlik, görsellerin anlamlandırılmasını ve metinle ilişkilendirilmesini içermekle birlikte, 'okuma' becerisinde 'anlama'ya dayalı bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Etkinlikte öğrencilerden görseller ve metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin etmeleri beklenmektedir.



(MEB, 2019c, s. 86).

Yukarıdaki etkinliğin; görselleri anlamlandırma ve görsellerden hareketle yazma eylemlerini içeren uygulamalara yönlendiren yapısıyla öğrencileri yazma becerisine yönelik 'değerlendirme' çalışmasına yönlendirmektedir.



(MEB, 2019c, s. 137).

Yukarıdaki etkinliğin; görselleri anlamlandırma, çağrışımlara dayalı düşünme ve görsellerden hareketle yazma eylemlerini içeren 'analiz'e dayalı bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

4. ETKİNLİK

a) Görselleri ve haber yazılarını inceleyiniz.

ENGELLERİ AŞANLAR



**Tekerlekli Sandalye Erkek Millî Takımı
2017 Avrupa Şampiyonu**
Türkiye Tekerlekli Sandalye Basketbol Erkek Millî Takımı, Avrupa Şampiyonası finalinde Büyük Britanya'yı 76-69'luk skorla yenerek şampiyon oldu.

140

Dinleme / İzleme Metni

Ampüte Futbol Millî Takımımız 2017 Avrupa Şampiyonu Oldu

Avrupa Ampüte Futbol Federasyonu (EAFF) Avrupa Şampiyonası finalinde İngiltere'yi 2-1 mağlup ederek kupayı müzesine götürün Ampüte Millî Takımı'nın başarısı, ülkede herkesin göğsünü kabartıyor.



(MEB, 2019c, s. 140).

Yukarıda dikkate sunulan görsel okuryazarlıkla ilişkili etkinliğin; 'anlama' basamağına karşılık gelen okuma becerisine yönelik bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

6. ETKİNLİK

"Hava Kirliliği" videosundan alınan kişilerin yüz ifadelerini inceleyiniz. Görsellerdeki sözlü olmayan mesajları (kızgın, üzgün, mutlu...) boşluklara yazınız.



244

7. ETKİNLİK

Aşağıdaki karikatürlerin verdiği mesajlar nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışınız.



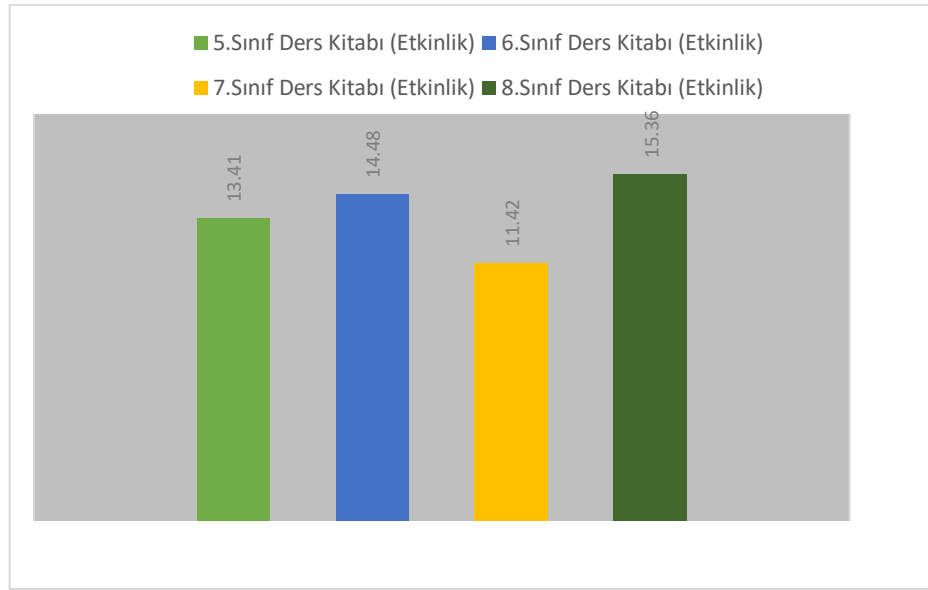
Dinleme / İzleme Metni

(MEB, 2019c, s. 244)

Yukarıda verilen etkinlik dikkate alındığında, etkinliğin 'okuma ve konuşma' becerisine yönelik olarak hazırlanmış 'analiz etme' basamağında karşılık gelen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden videoda belirtilen bölümlerden ve karikatürlerden hareketle analizler yapmaları beklenmektedir.

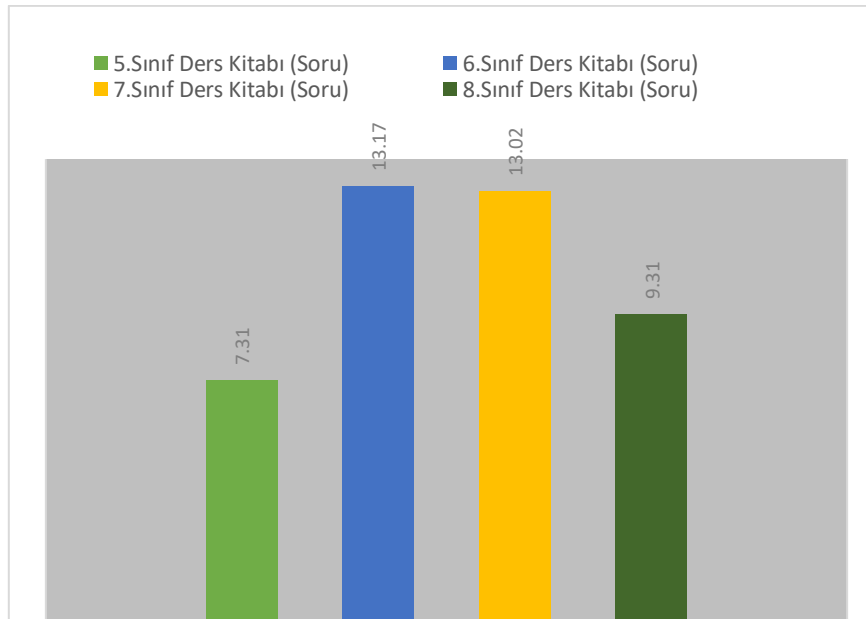
Başaran'a (2014) göre, görseller özlü ve kısa bir düzende birçok mesajı iletiyi barındırabilen yapısıyla, öğrencileri bilgiye odaklamaktadır. Bir görselin ifade ettikleri neredeyse bin kelimeye karşılık gelebilmektedir. Bunun nedeni görsellerin tek bir parçayla bile binlerce mesaj oluşturabilecek yapıya sahip olmasıdır (s. 353). Dolayısıyla bilgilerin insan zihninde çok çeşitli bağlamlara bürünmesine yol açan yapısıyla bilginin zihne kodlanmasını kolaylaştırdığı gibi bilgilerin ayrışıp, özelleşmesine ve bu sayede öğrenme süreçlerinde karışıklıkların engellenmesine yardım eder. Dolayısıyla görsel okuryazarlık süreçleri öğrencilere okulda ve günlük yaşantılarında farklı kapılan açan sınırsız bir öğrenme alanıdır. Bunlarla birlikte, pedagojik içeriğe sahip bir kavram olarak da ele alınabilir. Görsel okuryazarlığın bireyin görme sırasında diğer duyuşal deneyimlerinden

faydalanmasıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayla ilişkisi ortaya çıkmaktadır (Kaptan ve Aslan, 2012, s. 89). Bu bağlamda öğrenme alanları ve görsel okuryazarlığın birlikte ele alınmasıyla Türkçe eğitiminde öğrenme alanları içerisinde görsel okuryazarlık çalışmalarının önemi görülebilmektedir. Çifci ve Kaplan'a (2017) göre görseller soyut kavramların somut bir şekilde öğrenilmesinde ve dilsel göstergelerin öğretiminde önemli rol oynamaktadır (s.317-318). Günümüz dünyasının çeşitlenen teknolojik araçları ve yazılı veya yazısız metinleri görsellerin eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Görsel okuryazarlık süreçlerinde yer alan bir birey tahmin etme, sorular sorma, çıkarımla yapma, analiz ve sentezlere yer vermesiyle eleştirel görsel okuryazar olabilmelidir. Görsel tasarım ve görsel düşünme birlikte ele alındığında, görsel mesajların yorumlanması ve görsel mesajların yaratılması bireysel noktada ele alınabildiği gibi eleştirel olarak da bireylere özgü anlamlar yaratmaktadır (İpek, 2003, s. 72). Türkçe eğitiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir arada ele alındığında anlama ve anlatma becerilerine temel bir yapı oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme alanları üzerinden Türkçe eğitimi gerçekleştirilmektedir. Görsel okuryazarlığın anlama ve anlatma becerilerine hitap eden yapısı Türkçe eğitiminde bir yeri olduğunu kanıtlamaktadır. Bu bağlamda, 8. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranının toplamda % 24,67 olduğu düşünüldüğünde 8. sınıf Türkçe ders kitabında, görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlük şeklinde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçleri içeren etkinliklere/sorulara daha fazla yer verilebileceğini de ifade etmek gerekir.



Şekil 12. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamalarına (etkinlik) yer verilme oranları

Şekil 12' ye bakıldığında MEB 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık uygulamalarına etkinlikler kapsamında yer verilme dağılımını grafik formatında görmek mümkündür. 5.Sınıf ders kitabında %13,41 oranında görsel okuryazarlık etkinliği yer alırken 6.sınıf ders kitabında % 14,48, 7.sınıf ders kitabında % 11,42 ve 8.sınıf ders kitabında % 15,36 oranında görsel okuryazarlık etkinliği yer almaktadır.



Şekil 13. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamalarına (sorular) yer verilme oranları

Şekil 13'e bakıldığında MEB 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık uygulamalarının soru çalışmaları kapsamında yer verilme dağılımını görmek mümkündür. Kitaplar içerisindeki soru çalışmalarının görsel okuryazarlık kapsamındaki dağılımı 5.sınıf ders kitabında %7,31; 6.sınıf ders kitabında %13,17; 7.sınıf ders kitabında %13,02 ve 8.sınıf ders kitabında % 9,31 olarak görülmektedir.



3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, günümüzde teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmedeki hızla birlikte dil eğitiminde önemli bir öğrenme alanı olarak öne çıkan ‘görsel okuryazarlık’ odağa alınmıştır. Bu doğrultuda MEB 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ile MEB ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında ‘görsel okuryazarlık’ın yeri incelenmiş ve Program ile ders kitapları arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Öğretim programı açısından kazanımlarda görsel okuryazarlık alanına ne kadar ve nasıl yer verildiği ile öğrencileri görsel okuryazarlık çalışmalarına teşvik eden nitelikteki kazanımlara her bir öğrenme alanı için ne sıklıkta yer verildiği incelenmiştir. Her sınıf basamağı ayrı ayrı değerlendirilerek incelenmiş ve verilere tablolar aracılığıyla yansıtılmıştır. Ders kitaplarında ise görsel okuryazarlık uygulamaları, etkinlikler ve sorular bağlamında iki farklı kategoride incelenmiştir. ‘Görsel okuryazarlık’, her bir öğrenme alanıyla (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) ilişkili olarak ele alınmış ve ‘görsel okuryazarlık’la ilişkili etkinliklerin/soruların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Görsel okuryazarlıkla ilişkili uygulamaların (etkinliklerin/soruların) toplam etkinliklere/sorulara göre oranı yine tablolar aracılığıyla nicel olarak dikkate sunulmuştur. 5-8. sınıflar ders kitaplarında, öğrenme alanlarına göre tespit edilen, görsel okuryazarlıkla ilişkili uygulamaların yenilenmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiği, dolayısıyla öğrencileri hangi bilişsel seviyelerde dilsel becerilere yönlendirdiğine yönelik veriler de tablolar halinde sunulmuş, değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunabileceğimiz öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Görseller, fotoğraflar, semboller, grafikler, diyagramlar ve modeller ile ifade ediliyor olsa da bunlarla sınırlı değildir. Çoklu ekranlar ve görüntülerin oluşturduğu teknolojik materyaller ile semboller, simgeler ve grafikler görsel okuryazarlığın kapsamını genişletmektedir (Aisami, 2015, s. 541). Bu bakımdan görsel okuryazarlığın çok çeşitli materyaller içeren uygulamalarla işlenebilecek/geliştirilebilecek bir beceri alanı olduğunu ifade etmek gerekir. Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe derslerinde ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanıyla ilişkili olarak görsel kullanımının sayısal bakımdan yeterli olması ve kullanılan görsel materyallerde çeşitlilik sağlanması ile resimler, fotoğraflar, krokiler, haritalar, grafikler, tablolar, karikatürler, çizgi romanlar, afişler, broşürler, kısa/uzun filmler, animasyonlar vb. farklı görsellerin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi büyük önem arz etmektedir. Materyallerdeki çeşitlilik, öğrencilerin görselleri anlamlandırma,

yorumlama, anlatma ve düşünme becerilerini kullanma yönündeki yeterliliklerini zenginleştirecektir.

2. İpek (2003)'e göre görsel okuryazarlık süreçleri sözel olmayan öğrenmeleri kapsayan yapıyla önemlidir (s. 69-70). Görsel okuryazarlık süreçlerinde, görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişim önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Tasarımlarda çizgi, renk, desen, ışık, doku, vurgu vb. öğelerin kullanımı önemliyken, görsellerin düşünme becerilerini üst bilişsel seviyelerde harekete geçirmesi önemli bir noktadır. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise ders kitaplarındaki görsel okuryazarlık uygulamalarının (etkinliklerin/soruların) öğrencileri hangi bilişsel becerilere yönlendirdiği ve anlama, anlatma ve düşünme becerileri bakımından işlevselliğidir. Bu durumda, görsel okuryazarlık uygulamalarının Bloom taksonomisinde dikkate sunulan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma şeklindeki bilişsel süreçleri içermesi ve öğrencileri üst bilişsel becerilere sevk etmesi dikkate alınması gereken hususlardandır. Görsel okuryazarlık çalışmalarının bilinçli sistemli, planlı ve programlı gerçekleştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde gelecek nesiller için önem arz eden bu durumun çağımızın gereklerine uygun ve ulaşılabilir desteklerle birlikte gelişebileceği ve bu sayede gelecek nesillere bu bağlamda daha faydalı çalışmaların aktarılabilceği düşünülebilir. Görsel okuryazarlık tanımının yapıldığı yıllarda eğitimciler, Fransecky vd. (1972)'de de ifade edildiği üzere görme çağının öncelikle herkesin sözel becerileri kadar görsel beceriler de gerektirdiğini ve ikinci olarak sözel ve görsel becerilerin birbiriyle bağlantılı olduğunu, her ikisinin de geliştirilmesi gerektiğini anlamaya başladıklarını belirtmektedirler (s.14). Dolayısıyla 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bir kavram olarak yerleşen ve görme çağı olarak ifade edilebilen bir dönemde, görsel okuryazarlığın bireylerde geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu vurgulamak gerekir. Bu bakımdan görsel okuryazarlıkla ilişkili olarak öğrencileri anlamlandırma, eleştirme, analiz etme ve değerlendirme gibi süreçlere yönlendiren çalışmalara daha sık yer verilmesi görsel okuryazarlık uygulamaları ile birlikte öğrencilerin bilişsel gelişimini de olumlu etkileyecektir. Hodes (1998), görsel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde bilgilerin uzun süreli bellekte daha çok yer edindiğini ve bu durumun da kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir (s. 135). Brill ve Branch (2007) görsel okuryazarlık çalışmalarının diğer duyuşsal yeterliliklerin geliştirilmesi açısından da önemli olduğunu ifade etmektedir (s. 49). Dolayısıyla bütüncül bir öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla Türkçe derslerinde görsel okuryazarlığın yeri önemlidir Diğer görsel okuryazarlığın diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olarak iç içe ve

bütünleşik yapıda yapılandırılması her bir öğrenme alanından alınan verimin de artmasını sağlayacaktır. Felten (2008), yaygın olarak okullardaki dil eğitiminin kelime ve sözlü/yazılı metinlerin odağa alınarak yapıldığına dikkat çekmektedir. Geleneksel anlamda karşılaşılan bu yöntemin görsel okuryazarlık uygulamaları dikkate alınarak güncellenmesiyle derslerin daha akıcı ve kalıcı öğrenmeleri kapsayacağı düşünülebilir (s. 62). Görsel okuryazarlık, görme becerisinin bütün duyuşsal işlemlerle eş zamanlı çalıştığında devreye giren bir beceridir. Nesnelerin, sembol ve eylemlerin insan zihni tarafından gruplandırılabilmesi ve imgenin anlamlandırılmasıyla görsel okuryazarlık becerisi kazanılabilir (Gemalmayan, 2014, s. 101). Görsel okuryazarlığın eleştirel boyutu, çalışmalarda ve metinlerde kullanılan görsellerin sorgulanmaya teşvik eden yapıyla sunulması sayesinde mümkündür. Sorgulamayı, tahmin etmeyi, sorular sormayı mümkün kılan çalışmalar eleştirel görsel okuryazarlık kapsamında değerlendirilebilir (Çifci ve Kaplan, 2020, s. 318).

Bu bağlamda ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe derslerinde ve ders kitaplarında görsel okuryazarlığın diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olarak ve bütünleşik şekilde yapılandırılması, anlama, anlatma, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla Türkçe dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında ‘görsel okuryazarlık’a daha çok yer verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

3. Çalışma sonucunda, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)’nda, tüm sınıflar için toplam 1024 kazanımın tespit edilmiştir. 1024 kazanımın 133 tanesi görsel okuryazarlıkla ilişkilidir ve bu sayı, % 12,98’lik bir orana karşılık gelmektedir. 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda toplam 181 kazanımın tespit edildiği ve bu kazanımlar içerisinde 4 tanesinin görsel okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olduğu ve bu sayısının oransal olarak % 2,2’ye karşılık geldiği görülmektedir. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda ise toplam 289 kazanımın tespit edildiği ve 68 tanesinin görsel okuryazarlıkla ilgili olduğu, bu sayının da %23,52’lik bir orana karşılık geldiği görülmektedir. Dolayısıyla 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda, 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’na göre ‘görsel okuryazarlık’la ilgili kazanımların çok daha fazla yer ettiği, dolayısıyla da olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebileceğini söylemek mümkündür. Bu durum, yıllar içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusunun Türkçe eğitimi boyutuyla da dikkate alındığını; mevcut Program

(2018 yılı) bağlamında, Türkçe eğitiminde öğrencilerin görseller üzerinden anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemsendiğini göstermektedir. Yaşamda teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmeyle birlikte ortaya çıkan görsel kullanımındaki artış, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)’nda, bir öğrenme alanı olarak ‘görsel okuryazarlık’ın önemsenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve Programda ‘görsel okuryazarlık’ı esas alan kazanımlara yer verilmiştir. Bu duruma eş biçimde aşağıdaki hususların dikkate alınmasında fayda vardır:

3.1. Öğretmenlere ‘görsel okuryazarlık’la ilgili mesleki ve akademik yeterliliklerini artırıcı eğitimler verilmeli, ‘farkındalık’ları artırılmalı, yöntemsel becerileri geliştirilmelidir.

3.2. Öğrenme süreçleri yapılandırılırken öğrencilerin üst bilişsel beceriler bağlamında görsel öğrenmeyi gerçekleştireceği düzenlemeler ihmal edilmemelidir.

3.3. Alanyazında yer alan çalışmalar doğrultusunda, görsel okuryazarlığın teknoloji ile birlikte etkin kullanılabileceği tespit edilmiştir. Görsel okuryazarlığı etkili bir şekilde kullanabilmek amacıyla teknolojik gelişmelere önem verilmeli ve eğitim ortamları buna göre düzenlenmelidir.

3.4. Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak ‘görsel okuryazarlık’ı ve ‘görsel öğrenme’yi esas alan derslere, uygulamalara ve çalışmalara daha çok yer verilmesi, böylece ‘görsel okuryazarlık’la ilgili ‘farkındalıkları2nın artırılması önemlidir.

3.5. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına eş biçimde, Türkçe ders kitaplarında görsel kullanımına, görsellerin ‘hedef kitleye görelilik’ ilkesine ve asarım ilkelerine uygun olmasına ve ‘görsel okuryazarlık’la ilgili uygulamaların (etkinliklerin/soruların) yeterli sayıda olmasına özen gösterilmeli ve görsellerin işlevselliğine dikkat edilmelidir. Ayrıca derslerde, öğrenme süreçleri yapılandırılırken anlama ve anlatma becerilerinin görsel okuryazarlığa da çokça içermesi sağlanmalıdır. Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsellerin, yenilenmiş bloom taksonomisi dikkate alınarak oluşturulması daha nitelikli görsel okuryazarlık çalışmalarının oluşmasını sağlayacaktır.

3.6. Türkçe ders kitaplarında ‘görsel okuryazarlık’la ilişkili uygulamaların diğer öğrenme alaları içerisine yerleştirilmesine ve diğer öğrenme alanlarıyla iç

içe/bütünleşik şekilde gerçekleştirilmesine, görsel okuryazarlığın diğer öğrenme alanlarıyla dengeli bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin görsel mesajları anlayabilmeleri için bu alandaki anlama etkinliklerini destekleyici uygulamalara yer verilmelidir. Zihinde yorumlanan görsel mesajı üretebilme noktasında yazma ve konuşma etkinliklerinin nitelikleri, görsel okuryazarlık ile çok yönlü bir şekilde ele alınarak geliştirilmelidir.

3.7. 2018 Türkçe dersi öğretim programı ve 2020-2021 MEB Türkçe ders kitapları arasında görsel okuryazarlık kazanımları ve uygulamaları bağlamında, kazanımların ders kitaplarındaki etkinlik ve soru çalışmalarında ne şekilde ve nasıl yer bulduğu tartışmalıdır. Kazanımlar ve etkinlik/soru uygulamaları arasında sağlanabilecek uyumlu bir yapı ile görsel okuryazarlık uygulamalarının kalitesi artacaktır. 2005, 2006 ve 2018 MEB Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlığın yıllar içerisindeki değişimi dikkate alındığında, sistematik bir ilerleme kaydedilmediği ve oransal olarak dalgalanmalar yaşandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla görsel okuryazarlık kazanımlarının belirli bir sistem içerisinde Türkçe dersi öğretim programlarına dâhil edilmesi görsel okuryazarlık uygulamalarının niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda oluşturulacak sistemli yapıyla 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları arasındaki görsel okuryazarlık uygulamalarının da bu durumdan olumlu şekilde etkileneceği düşünülebilir. Görsel okuryazarlık uygulamalarının sistemli bir yapıyla sunulmasıyla birlikte görsel tasarım ilkeleri dikkate alınarak oluşturulacak görsel okuryazarlık çalışmalarıyla işlevsel görsellerin sayısı artacaktır.

3.8. Günümüzde medya ve dijital nesnelerin kullanımının neredeyse kontrol edilemez şekilde çoğaldığı düşünüldüğünde, görsel okuryazarlık eğitimi ile öğrencilere sınıf düzeylerine ve gelişim özelliklerine uygun şekilde dijital dünyanın yararları ve doğru kullanımı kazandırılmaya çalışılmalıdır.

3.9. Görsel okuryazarlık ile görsel bilgiyi, elektronik ortamda kullanabilen görsel ürünlerin, bilinçli ve eleştirel kullanıcıları topluma kazandırılmaya çalışılmalıdır. Görsel okuryazarlığın teknolojik gelişmelerle olan ilişkisi düşünüldüğünde, eleştiren ve sorgulayan bireyler ile görsel medyaya hâkim olabilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmalıdır. Eleştirel görsel okuryazarlık ve Türkçe eğitimi birlikte ele alınarak bu yönde uygulamalara Türkçe ders kitaplarında daha çok yer verilebilir.

4. Çalışma sonucunda, 5.sınıf Türkçe ders kitabında, görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı % 20,72 olarak belirlenmiştir. Diğer sınıf basamaklarına bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuryazarlık oranının en düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Oransal olarak yine de görsel okuryazarlık alanının önemsendiğini düşünülebilir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı % 27,65'tir. Bu da 6. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak görsel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak önemsendiğini ve diğer öğrenme alanlarıyla iç içe ve bütünlük şeklinde yapılandırıldığını göstermektedir. 7.sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı toplamda % 24,44'tür. 8.sınıf Türkçe ders kitabında görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin/soruların toplam etkinliklere/sorulara oranı ise % 24,67'dir. Çalışmamızda tespit edilen veriler ışığında görsel okuryazarlık alanının oranlara bakılarak önemsendiği söylenebilir. Aynı zamanda Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık uygulamalarına daha çok yer verilebileceği de düşünülebilir. Bu durum alana olan katkıyı ve öğrencilerin görsel okuryazar olabilmesini olumlu yönde etkileyecektir.

5. Bloom Taksonomisi ve Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık uygulamaları düşünüldüğünde, etkinliklerin yeterli üst bilişsel basamaklara hitap ettiğini söylemek mümkündür. Görsel okuryazarlıkla ilişkili soruların ise metin çözümleme bağlamında üst bilişsel becerilerden çok hatırlama ve anlama gibi, Bloom taksonomisinde alt basamaklarda yer alan bilişsel becerilerde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla tasarlanan etkinliklerde olduğu gibi, sorulan sorularda da üst bilişsel basamaklara hitap eden bir yapının gerçekleştirilmesi önemlidir. Analiz etme ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerilere yönelik sorulara daha çok yer verilmesi görsel okuryazarlık uygulamalarının daha işlevsel olmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Aisami, R. (2015). Learning Styles and Visual Literacy for Learning and Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(176), 538-545.
- Akkaya , A., & Toprak , F. (2021). *Görsel Okuryazarlık*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü: Doktora Tezi.
- Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5.Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Omü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-121.
- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*(1), 12-30.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, Solo,Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arıcı, A., & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi* . Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Görsel Okumayla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Avcı, F. (2019). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Madde ve Isı Başarı Testi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(21), 263-292.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Ayyıldız, Y., Aydın, A., & Nakiboğlu, C. (2019). 2018 Yılı Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Orijinal ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 340-376.
- Başaran, M. (2014). Görsel Okuryazarlığı. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 69-86.
- Bleed, R. (2005). Visual Literacy in Higher Education. *Educause Learning Initiative*, 1-11.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Brill, J., & Branch, R. (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.

- Büyükikiz , K. (2014). Eğitimde Etkili İletişim. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 231-244.
- Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Cilt 5th Edition). New York: SAGE PUBN.
- Çelik , G., & Çekiç, O. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerileri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 840-862.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi*.: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çifci, M., & Kaplan, K. (2020). Propaganda Özelinde Görsel Olanı Eleştirel Okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 316-335.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, T. (2010). Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 201-223.
- Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Deveci, C., Buyruk, A., Erdoğan, P., & Yücel Toy, B. (2016). İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 915-934.

- Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z., Başoğlu, D., & Karagöz, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *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.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. 263-274.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğru, A. (2014). *Lise Düzeyi Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Duchak, O. (2015). Visual Literacy in Educational Practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 6(2), 41-48.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6,7 ve 8.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. Routledge.
- Emery, L., & Flood, A. (2019). Visual Literacy. *More Than Words Can Say A View of Literacy Through The Arts 2019 Edition* . içinde National Advocates for Arts Education.

- Emiroğlu, S., & Pınar, F. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331-352.
- Eraslan, S. (2019). *Ortaokul 8.sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişmeye Etkisi. *Dil Dergisi*, 27-41.
- Feldman, J. (2003). What is a Visual Object? *Trends in Cognitive Sciences*, 7(6), 252-256.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- Fransecky, Roger, B., Debes, J., & John, L. (1972). Visual Literacy: A Way to Learn--A Way to Teach. *Association for Educational Communications and Technology, Washington, D.C.*, 1-35.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). Teaching Visual Literacy: Using Comic Books Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking skills. *International Journal Of English Studies*, 9(2), 171-174.
- Gemalmayan, R. (2014). Görsel Sanatlar Eğitiminde Görsel Okuryazarlık ve Temel Tasarım Öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 99-120.
- Girgin, Y., & Karababa, S. (2017). Çağdaş Öğretim Ortamlarının Önemli Bir Boyutu: Görsel Olanı Okumak. *II.Uluslararası Felsefe,Eğitim,Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu* , (s. 899-921). Muğla.

- Göçer, A. (2013). Yazma Tutum Ölçeğinin (Ytö) Türkçeye Uyarlanması:Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Göçer, A., & Akgül, O. (2018). Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Gönç Şavran, T. (2012). Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri. T. Gönç Şavran içinde, *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin Tarihsel Süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 87-102.
- Günay, V. (2008). Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1-29.
- Güneş, A. (2013). Kil Tabletlerden Elektronik Tabletlere: İletişim Araçlarının Tarihsel Gelişim Süreci. *Humanities Sciences*, 8(3), 277-300.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güney, Z. (2019). Görsel Okuryazarlık, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretim Teknolojisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 867-884.
- Hekimoğlu, Ö. (2016). *Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Hodes, C. (1998). Understanding Visual Literacy Through Visual Information Processing. *Journal of Visual Literacy*, 18(2), 131-136.
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68-76.

- İşıldak, R. (2008). Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 64-69.
- İşler, A. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2018). Okuma Eğitimi Alanındaki Kuramsal Kitaplarda Okumanın Kavram Alanına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316.
- Kaptan, A., & Aslan, H. (2012). Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji: Sanatın Toplumsal ve Pedagojik Temellerine Gelecekçi Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 85-100.
- Karabay, A. (2014). Dinleme Metinlerinin Sınıf İçeri Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karabulut, M. (2015). İmgenin Psikanalitik Boyutu. *Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu-II*, (s. 1-12). Adıyaman.
- Karaçam, E. (2020). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme)*. Ankara: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ , Ö., & Maden, S. (2014). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama ve Ölçme Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 722-733.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.

- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- 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., & Źakevičiūtė, R. (2019). Visual Literacy Practices in Higher Education: What, Why and How? *Journal of Visual Literacy*, 38, 1-7.
- Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim Programlarından Yer Alan Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Doktora Tezi.
- Kıran, I. (2008). İlköğretim 5.Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma. 1-179.
- Kocayigit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Krystyna, K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123-139.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. 287-309.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 283-298.
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraunt, S., Novak, L., & Sheer, S. (2016). Not Just A Pretty Picture: Visual Literacy Education Through Art For Young Children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197-1227.

- Mart, Ö. (2018). *İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Yüksek Lisans Tezi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Görsel Okumanın Yeri. *Türk Dili, CII(725)*, 316-326.
- Mert, E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Messaris, P. (1995). Visual Literacy Image, Mind and Reality. *Film Quarterly (Archive)*, 60-62.
- Michelson, A. (2017). A Short History Of Visual Literacy: The First Five Decades. *Art Libraries Journal*, 42(2), 95-98.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019a). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019c). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Moore, D., & Francis, M. (1994). *Visual Literacy: A Spectrum Of Visual Learning*. Educational Technology Pubns.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual Literacy : Reading, Thinking, and Communicating With Visuals*. London: Rowman & Littlefield.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Onan, B. (2020). *Türkçenin Yapısal İşlevleri* (Cilt 3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Onursoy, S. (2017). Görsel Kültür ve Görsel Okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 31(1), 47-54.
- Özbay, M., & Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(26), 155-175.
- Özkubat, S. (2015). *Görsel Farkındalık Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Doktora Tezi.
- Öztürk, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbilis Stratejilerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- 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*, 1, 23-39.
- Parsa, A. (2007). Görsel Okuryazarlık: Görselleri Okuma Değerlendirme ve Yaratma Süreci. *Yeni Düşünceler Dergisi*(2), 111-127.
- Pauwels, L. (2008). Visual Literacy and Visual Culture: Reflections on Developing More Varied and Explicit. *The Open Communication Journal*(2), 79-85.

- Pettersson, R. (2009). Visual Literacy and Message Design. *Tech Trends Journal*, 53(2), 38-40.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Rowell, J., McLean, C., & Hamilton, M. (2012). Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Seglem, R., & Witte, S. (2009). You Gotta See It To Believe It: Teaching Visual Literacy in The English Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-226.
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 393-413.
- 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.
- Taşpınar, Ş. (2016). Sanat Eğitiminin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(3), 335-342.
- Temizkan, M., & Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Başarılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 437-448.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.

- Tok, M., Rachim, S., & Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.
- Tutkun, Ö. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 14-22.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*(149), 30-45.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *T.C. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 59-67.
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul Beden Eğitimi Ders Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Uzun, Y., & Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin Okuryazarlık Algısındaki Değişimler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1134-1156.
- Uzun, S., Aktaş, E., & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6,7 ve 8.Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*(27), 721-733.
- Wileman, R. E. (1993). Visual Communicating Englewood Cliffs. *Educational Technology Publications*.
- Yegen, Ü., & Ünal, F. (2016). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(67), 129-144.
- Yerlikaya, M. (2015). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Yıldırım, Ö. (2020). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yıldız, M. (2012). Görsel Okuryazarlık Üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, 64-77.

Yılmaz , E., & Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 20-31.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.

