

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE UYGULANAN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL
SUNU ÖĞRENME ALANININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAZANIMLARA
ULAŞMADAKİ ETKİLİLİĞİ**
(Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Hulusi BALUN

Elazığ-2008

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE UYGULANAN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL
SUNU ÖĞRENME ALANININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAZANIMLARA
ULAŞMADAKİ ETKİLİLİĞİ**

(Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Danışman

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet AKSİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitimde teknolojik imkânların kullanımının artmasının yanı sıra uygulamadaki yeni model arayışları, geleneksel kalıplardan ve yaklaşımlardan sıyrılma eğilimi, verimliliği artırmada yeni yöntem ve tekniklerin etkililiği gibi araştırmalar son yıllarda yoğun olarak sürdürülmektedir. Bu yönelimin etkisiyle öğretim programlarında köklü değişimlere gidilmiştir. Dil öğretimi sürecine ilişkin yaklaşımlar da bu değişimlerden etkilenmiştir.

Ülkemiz eğitim sistemini doğrudan etkileyen bu yönelimler ışığında yapılan çalışmayla, ilköğretim I. kademedede uygulanan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamak ve elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında büyük katkısı bulunan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar’a çok teşekkür ederim. Ayrıca, istatistiksel çözümlemeler hususunda desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mehmet Turan’a, araştırma sürecinde özveriyle yardımda bulunan eşim Aynur BALUN’a, yakın dostlarım Mehmet BÜRKEK ve Fatih Selim ERDAMAR’a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde, anketleri doldurarak görüşleri ile büyük katkı sağlayan, ilgili illerdeki MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan I. kademe sınıf öğretmenlerine de ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Hulusi BALUN

Elazığ- 2008

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının
Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği**

Hulusi BALUN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Ocak 2008, Sayfa: XIV+109

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim I. kademedeki uygulanan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim I. kademedeki Türkçe dersini okutan öğretmenlerin “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim I. kademedeki Türkçe dersini okutan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğine yönelik görüşleri ;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Mezun olunan okul türüne göre değişmekte midir?

Araştırma betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Bingöl, Elazığ ve Diyarbakır il merkezlerinde bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır; örneklem ise, evreni temsil niteliğine sahip olduğu düşünülen, anketin uygulandığı il merkezlerinde MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 550 ilköğretim I. kademe sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiş olup, SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, “t” testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis testi, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanını yöntem ve tekniklerde çeşitlilik sağlaması, bilgiye görselliğe dayalı bir kalıcılık kazandırması bakımından yeterli bulmuşlardır, bunun yanı sıra görsel etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okulları yeterli imkan ve donanımına sahip olmak bakımından yetersiz bulmuşlardır.

2. Önceki programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmamasını bir eksiklik olarak gören öğretmenler bu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak programda ilk kez yer almasını olumlu karşılamaktadırlar.

3. Öğretmenler, görsel etkinliklerin öğrencilerin diğer duyularının kullanımını kısıtlamadığı görüşünü benimsemektedirler. Ayrıca bu görüşü eğitim fakültesi mezunu öğretmenler eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlere göre daha az benimsemişlerdir.

4. Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi olduğu görüşünü öğretmenler benimsemektedirler.

5. Öğretmenler, görsel okumanın şekil ve grafikler yoluyla bilginin kavranmasını kolaylaştırdığını, öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandığını, kendilerini daha etkili ifade etmelerini sağladığını ve öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini benimsemektedirler. Ayrıca, görsel etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiği görüşünü eğitim fakültesi mezunları fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha az benimsemişlerdir.

6. Öğretmenler, yeni programın ve görsel etkinliklerin pratikte uygulanmasına yönelik yabancılik çektiklerini ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

7. Öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinlikleri nitelik bakımından yetersiz bulmuşlardır, bu etkinliklerin öğrenci katılımına uygun ve özellikle resimlemelerin öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden ve yaratıcılığa yönelten görseller olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Türkçe Öğretim Programı, Görsel Okuma, Görsel Sunu, Görsel Okuryazarlık

ABSTRACT

Master Thesis

The Efficiency of “Visual Reading and Visual Presentation” Learning Field Which is Applied on the Grades 1-5 in Primary Education in Reaching the Attainments of Turkish Language Instruction.

Hulusi BALUN

Fırat University Social Sciences Institute

Department of Educational Sciences

January 2008, Page XIV+109

The purpose of this study is to determine the efficiency of “Visual Reading and Visual Presentation” learning field which is applied on the grades 1–5 in Primary Education reaching the attainments of Turkish language instruction through teachers’ opinions (the examples of Bingöl, Elazığ, Diyarbakır).

In the frame of this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the opinions of the teachers teaching Turkish to the grades 1–5 in Primary Education about the efficiency of “Visual Reading and Visual Presentation” learning field in practice?
2. Do the opinions of the teachers teaching Turkish to the grades 1–5 in Primary education about the efficiency of “Visual Reading and Visual Presentation” learning field that is included in Turkish instructional curriculum in reaching the attainments change according to;
 - a. Gender,
 - b. Seniority,
 - c. The type of the school from which they are graduated?

This is a descriptive study. The population in the study is the classroom teachers of 1-5 grades in Primary Education, those are working in the schools dependent upon Ministry of National Education(MoNE) and located in the city centers of Bingöl, Elazığ and Diyarbakır in the academic year 2006-2007; and the sample is, 550 class teachers of 1-5 grades in Primary Education, who are believed to have the quality to represent the population and working in the schools dependent upon MoNE and located in the city centers that the questionnaire was applied.

Data were obtained with the questionnaire improved by the researcher and analyzed with SPSS programme. In the analysis of the data, arithmetic mean, frequency, percentage, “t” test, variance analysis, Kruskal-Wallis test, Mann Whitney U tests were used. Findings that are obtained from the data analysis are as in the following:

1. Teachers found visual reading and visual presentation learning field sufficient in terms of providing diversification in method and techniques, providing retention to knowledge based on visuality, however they found the schools insufficient in terms of having opportunities and equipments for the effective application of visual activities.

2. Teachers considering that the absence of visual reading and visual presentation learning field in the previous curriculum was a deficiency find the inclusion of this new learning field into the curriculum for the first time beneficial.

3. Teachers adopt that visual activities do not limit the pupils in terms of using other senses. Besides teachers graduated from education faculties adopt this idea less than teachers graduated from institutions of higher education.

4. Teachers believe that visual reading has a positive effect on fast reading.

5. Teachers adopt that visual reading facilitates the comprehension of knowledge through diagrams and graphics, causes pupils attain creative thinking skills, makes them express themselves more effectively and visual reading improves their skills of entrepreneurship and communication. Also, teachers graduated from education faculties adopted the opinion of that visual reading motivate pupils for learning less than the teachers graduated from faculties of art and science.

6. Teachers stated that they had difficulties in putting new curriculum and visual reading into practice and they also needed in-survive training.

7. Teachers found the activities in course books inadequate in terms of quality, they clarified that these activities should have been appropriate for student participation and that illustrations especially should have been visuals addressing to the imagination and creativity of the pupils.

Key Words: The new Turkish Language Curriculum, Visual reading, Visual presentation, Visual literacy

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Onay	II
Önsöz.....	III
Özet	IV
Abstract	VI
İçindekiler.....	VIII
Tablolar Listesi.....	XII
Ekler Listesi.....	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. SAYILTILAR	7
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR.....	8
1.7. KISALTMALAR	8

BÖLÜM II

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ANADİLİ ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ	9
2.2. DİL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	13
2.3. DUYU ORGANLARI VE ÖĞRENME.....	16
2.4. GÖRSEL DÜNYA, İMAJLAR VE EĞİTİM	19
2.5. HAYATIMIZI YÖNLENDİREN GÖRSEL UNSURLAR	23
2.5.1. Reklam Panoları ve Afişler	23
2.5.2. Sergiler ve Müzeler	23
2.5.3. Sinema Sektörü ve Filmler	23
2.5.4. Gazeteler, Dergiler, Çizgi Romanlar, Yazılı ve Görsel Yayınlar.....	24
2.5.5. Resimler ve Fotoğraflar.....	24
2.5.6. Televizyon.....	25

2.6. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ (1-5) ÖĞRETİM PROGRAMI	26
2.6.1. Programın Vizyonu	27
2.6.2. Programın Temel Yaklaşımı ve Özellikleri	28
2.6.3. Programın Yapısı.....	30
2.6.3.1. Genel Amaçlar.....	30
2.6.3.2. Temel Beceriler	31
2.6.3.3. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları.....	32
2.6.3.4. Dil Bilgisi	35
2.6.3.5. Kazanımlar	36
2.7. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	37
2.7.1. Görsel Okuryazarlık	37
2.7.2. Görsel İzleme	41
2.7.3. Görsel Okuma	43
2.7.4. Görsel Sunu.....	46
2.7.5. Grafikler	47
2.7.6. Resimli Kitaplar	48
2.8. YENİ TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	50
2.8.1. METİN İŞLEME ÖRNEKLERİ	53
2.9. GÖRSELLİĞE VE GÖRSEL YOĞUNLUKLU ÖĞRETİME ELEŞTİREL BİR BAKIŞ	56
2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	58

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	65
3.2. EVREN.....	65
3.3. ÖRNEKLEM.....	65
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	67
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	68
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	68

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	70
4.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Bulgular.....	70
4.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Bulgular	72
4.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin Bulgular.....	73
4.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin Bulgular.....	74
4.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin Bulgular.....	77
4.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular.....	79
4.1.8. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdiği Cevaplara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	81

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	82
5.1.1. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	82
5.1.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar	82
5.1.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar	82

5.1.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin Sonuçlar	84
5.2. ÖNERİLER	85
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Görsel İzleme Etkinlikleri	42
Tablo 2. Görsel İzleme Etkinlikleri	46
Tablo 3. Okuyucu-Cevap Teorisi ve Aşamaları	49
Tablo 4. Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri	66
Tablo 5. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı	67
Tablo 6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	70
Tablo 7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	72
Tablo 8. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 9. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	75
Tablo 10. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	76
Tablo 11. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 12. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin öğretmen görüşleri	79
Tablo 13. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Genel Görüşleri	95
Tablo 14. Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin t Testi Sonuçları	97
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	99
Tablo 16. Mezuniyet Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları	100
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin sonuçlar	101
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	101

Tablo 19. Kıdem Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları.....	102
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	103
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	103

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Anket Formu.....	104
Ek 2 Öğrenme Alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu (5. sınıf)	106
Ek 3 Öğrenme Alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu (5. sınıf)	107
Ek 4 Öğrenme Alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu (5. sınıf)	108

BÖLÜM I

GİRİŞ

İlköğretim I. kademedede uygulanan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde problem, amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin her alanda ihtiyaç duyduğu ve birebir yaşaması gereken bir süreç olarak hayatın akışı içinde yerini almaktadır. Geline nokta her alanda olduğu gibi eğitimde de bir atılım, geleneksel kalıplardan ve üsluplardan sıyrılma eğilimi kendini göstermektedir. Eğitimde teknolojik imkânların kullanımının artmasının yanı sıra uygulamadaki yeni model arayışları, verimliliği arttırmada yeni yöntem ve tekniklerin etkililiği gibi araştırmalar yoğun olarak son yıllarda sürdürölmektedir. Bu yönelimin etkisiyle öğretim programlarında da köklü değişimlere gidilmiştir. Dil öğretimi sürecine ilişkin yaklaşımlar da bu değişimlerden etkilenmiştir.

Eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde okulların yapı ve işleyişlerinde köklü değişiklikler gerekmektedir. Bu değişikliklerin merkezini “öğrenmeyi öğrenen” bireylerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi ancak okulların da “öğrenen okullar” olması ile mümkündür (Senge, 1993). Bu birey-okul ilişkisinin halkalarını genişletip “öğrenen toplumlar” kavramına kadar uzanabiliriz. Öğrenme ürünü olarak öğrencileri bilgi yüklemeye ve ezberlemeye yönlendiren “öğretmen merkezli” eğitim anlayışından, bilgiyi üretmeyi ve kullanmayı temel alan, öğrenciye yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılacağı “öğrenci merkezli” öğretim anlayışına geçilmesi kaçınılmazdır. Bu amaçla yeni ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılması bütün eğitim sistemimiz için belki de daha önceleri başlaması gereken bir çalışma alanıdır (Collins, 2005:228).

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde rol oynayan doğal bir araçtır. İlköğretim ile başlayıp üniversitede de devam eden Türkçe öğretimi ise, en genel anlamda bir duygu ve düşünce eğitimi sürecidir. Bu süreçte varılması gereken en temel amaç; okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmadaki en önemli etken ise, öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılmasıdır. Öğrencilerin, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan düzeye uygun yazınsal ve öğretici metinlerle etkileşimlerine koşut olarak kavramsal boyutlu gelişimlerinin de yetkinleşeceği bilinmektedir (Sever, 2005:178).

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2005:13).

Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. Anadili öğretiminde, bilginin aktarılması ve yapılandırılmasından önce, ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak öğrencileri okuma kültürü edinmiş kişiler olarak yetiştirebilme genel bir amaç olarak benimsenmelidir. Bu nedenle, anadili öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı süreçler yerine, öğrencilerin, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, anadilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onlara duyma ve düşünme sorumluluğu veren, kurallarının yaşama geçirildiği çeşitli türdeki metinlerle karşılaştırılması yeğlenmelidir. Metinlerin dilsel düzenlenişi, söz varlığını yansıtmaya yeterliği, çocuklara anlam evrenlerine

uygun duyma ve düşünme sorumluluğu vermesi, onları anlamın oluşmasına ortak edebilme, düş ve düşünce üretmeye yöneltme başarısı, çocukları okul türü öğrenmenin ilk yıllarından başlayarak yazılı kültüre yönelten temel etkenlerdir. Türkçe öğretimi, çocuklarımızı sanatçı duyarlılığıyla buluşturan, onlara bilgidен çok anadilinin yaratıcı olanaklarıyla yaşam ve insan gerçekliğini sezdirenen, tanıtan, gizilgüçlerinin farkındalığını sağlayan bir sorumluluk üstlenmelidir (Sever, 2005:179).

Öğrenim ve öğretim kaynaklarında görsel iletişim biçimi olarak, çeşitli ortam ve şekillerle görsel unsurların kullanımı yeni teknolojilerle birlikte yaygınlaşmıştır (İşler, 2002: 154). Bu kaynaklarda kullanılan görsel unsurların faydasını en üst düzeye çıkarmak için, okullarda görsel okur-yazarlık eğitime yer vermek önemlidir. Öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri bir aşamaya kadar geliştirilse bile bir görsel unsurla karşılaşıldığında onun nasıl okunacağını ve yorumlanacağını öğretilmemesi, onların gördüklerinin çoğunu yüzeysel kavramalarına neden olmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin bazıları düşündüklerini ya da anladıklarını kavramlarla ifade edememektedir. Görsellik, onlara zihinlerindeki başka bir şekilde sunabilme, aktarabilme imkânı sunmaktadır. Bu nedenlerle okullar yeni nesillere okuma yazmayı öğrettikleri gibi görsellerin okunmasını da öğretmelidir. Öğretmenler görsellerin öğrenmedeki etkileri konusunda eğitim almalıdırlar. Görseller yoluyla problemler daha farklı şekilde ifade edilebileceği gibi, görseller arası ilişkileri anlamlandırmak öğrenciyi daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmaya da itebilir (Akyol, 2006'dan akt: Köksal, 2006:189).

Önceki öğretim programlarındaki dil öğretimini klasik yöntem ve tekniklerin sınırlılığından kurtarmak amacıyla yeni Türkçe programında öğretim sürecinde görselliğe büyük önem verilmiştir. Özellikle Türkçe derslerinin işleniş sürecinde çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerin yoğun olarak kullanılması nedeniyle derslerin monotonlaştığı, uygulama durumundaki öğreticiler tarafından da sık sık eleştirilmektedir. Bu durumun getirdiği sınırlamalar nedeniyle öğrencinin zihinsel olarak aktif olması gereken bir süreç olan dil öğretimi, niteliksel zenginliğini kaybetmeye yüz tutmuş, öğrencinin pasifleştiği, kavram dünyasının fakirleştiği ve yeni fikirler üretmekten uzaklaştığı bir süreç olarak problem haline dönüşmüştür. Yeni öğretim programında bu problemin çözümüne katkı sağlaması bakımından Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel alanına “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” da eklenmiştir. İlköğretimin birinci kademesinde bu ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmiş, ikinci kademedede ise bu alanın hedef davranışları ve kazanımları diğer öğrenme alanlarına dahil edilmiştir. Fakat ayrı bir alan olarak

belirlenmemiştir. “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanı ile Türkçe öğretiminde metinlerin, kavramların ve düşüncelerin görsel şemalarla, grafikler ve tablolarla öğrenciyi daha aktif bir konuma getirmek hedeflenmiştir.

Geçmişten günümüze hayatımızın her alanında, her geçen gün yeni teknolojilerle karşılaşmakta, bu durum yaşadığımız pek çok süreci etkilemekte ve değişime tabi tutmaktadır. Görsellere bu denli maruz kaldığımız çağımızda görsel araçları ve uygulamaları içeren bir eğitimden mahrum kalmak bilgiyi ve düşüncüyü farklı yollarla işleme becerisinden nesillerimizi giderek uzaklaştıracaktır. Bu eksikliğin giderilmesi bakımından eğitimde farklı yöntemlerin yanı sıra süreç içinde görsel uygulamaların yaygınlaştırılması ve etkililiğinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. MEB’in etkili okuma-yazmaya katkı sağlaması bakımından gündeme getirdiği görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının uygulamadaki işlerliğini belirlemek, programın aksaklıklarının ortaya çıkarılması ve gerekli önlemlerin alınması bakımından önemlidir. Bunu ortaya çıkarabilmek için, programın işleticisi konumundaki öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi büyük önem arz eder. Bu bağlamda, Türkçe dersi öğretim programı görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın ilgili literatüre önemli katkılar sağlaması beklenebilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim I. kademedede uygulanan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. İlköğretim I. kademedede Türkçe dersini okutan öğretmenlerin “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim I. kademedede Türkçe dersini okutan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğine yönelik görüşleri ;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Mezun olunan okul türüne göre değişmekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005:13).

Öğrenme ile duyu organları arasındaki ilişki, psikoloji ve eğitim bilimlerinde her zaman dikkati çeken önemli konuların başında yer almış ve bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak, söz konusu araştırmalar, içinde bulundukları zaman ve kültürün de etkisiyle büyük oranda görme ve işitme duyularının gölgesinde kalarak, diğer duyuların öğrenme sürecindeki rollerini adeta yok saymıştır. Bu bakış açısı, öğrenme olgusunun bütün yönleriyle anlaşılmasını geciktiren önemli bir nedendir (Akpınar, 2006).

Teknolojinin kullanımının ve duyu çeşitliliğine hitap eden materyal zenginliğinin eğitimde verimliliği artırdığı, zamandan tasarruf sağladığı, eğitimin kalitesine ve niteliğine olumlu yönde etki ettiği yapılan birçok araştırmayla defalarca ifade edilmiştir. Bu durumda özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda somut düşünceden soyut düşünceye geçme süreci içinde, bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe öğretiminde görsel materyal çeşitliliğinin ve etkili kullanımının verilen eğitimin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir.

Ülkemizde de dünyadaki arayışlara paralel olarak birçok alanda olduğu gibi dil öğretiminde de arayışlar son yıllarda yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda öncelikle ilköğretimin birinci kademesinde ve daha sonra aşamalı olarak ikinci kademe Türkçe öğretim programları değişime tabi tutulmuştur. Yapılan değişikliklerle öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım belirlenen amaç ve kazanımlara ayrıntılı olarak yansımıştır.

Öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri bir aşamaya kadar geliştirilse bile bir görsel unsurla karşılaşıldığında onun nasıl okunacağını ve yorumlanacağını öğretilmemesi, onların gördüklerinin çoğunu yüzeysel kavramalarına neden olmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin bazıları düşündüklerini ya da anladıklarını kavramlarla ifade edememektedir. Görsellik, onlara zihinlerindeki başka bir şekilde sunabilme, aktarabilme imkânı sunmaktadır. Bu nedenlerle okullar yeni nesillere okuma yazmayı öğrettikleri gibi görsellerin okunmasını da öğretmelidir (Köksal, 2006:189).

Yeni programla, belirlenen her öğrenme alanı birbirinden tamamen bağımsız olarak ele alınmamış ve öğretim sürecinde duyu çeşitliliğine ve öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve bireysel özellikleri dikkate alınarak öğretim programı hazırlanmıştır. Türkçe öğrenme alanlarından dinleme, konuşma, okuma, yazmanın yanı sıra görsel öğelerin ve materyallerin etkin kullanımına ihtiyaç duyulan “görsel okuma ve görsel sunu” da ayrı bir öğrenme alanı olarak öğretim programına yerleştirilmiştir.

Yukarıda belirtilen ilke ve durumlar ışığında bu çalışma, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde monoton bir öğretimin getireceği verimsizliği ne ölçüde engelleyebileceğinin tespitine, duyu çeşitliliğinin kullanımının ve özellikle görsel ağırlıklı bir öğretimin, verimli bir öğrenmedeki etkililiğinin ortaya çıkarılmasına katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. SAYIL TILAR

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni yansıtıcı niteliktedir.
2. İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin ankette belirttikleri görüşler, içinde bulundukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, ilgili illerdeki devlet ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında anketin uygulandığı Bingöl, Elazığ, Diyarbakır illerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara etkisi ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Görsel Okuma: Yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve yorumlamadır.

Görsel Sunu: Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006:106).

Görsel Okuryazarlık: İmajları ve işaretleri anlama ve kullanma, aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir (Akyol, 2006:108).

1. 7. KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GOGS: Görsel Okuma ve Görsel Sunu

YTÖP: Yeni Türkçe Öğretim Programı

GS: Görsel Sunu

BÖLÜM II

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ANADİLİ ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998:11). Dil, her düzeyde öğrenimini hiçbir zaman yitirmemiştir. Bizler dilin sözcüklerini sürekli öğreniriz, hiçbir zaman da hepsini bildiğimizi söyleyemeyiz. Dil, bizim için hem bir nitelik, hem de bir iyeliktir. Ama konuştuğumuz dili bizden daha iyi ve daha köklü konuşanlar, bizden daha az ve daha çok bilenler varsa, bunda yetinin de payı vardır denilebilir, eğitimin de (Yücel, 2000:69). Bireylerin dili doğru, etkileyici kullanımı, dil bilinci dediğimiz, dile saygının, sevginin, özenin ve dilin en önemli iletişim aracı olduğunu duyumsatan kavramın özömlenmesiyle olanaklıdır. Bu bilinç da ancak iyi bir anadili öğretimiyle alınır, gelişir, yaşam biçimine dönüşür (Özel, 2000). Duygularını ve düşöncelerini başkalarına iletebilmenin, okuduğunu anlayıp anlatabilmenin, dahası doğru düşünöbilmenin yolu anadilini doğru kullanabilmekten geçer. Anadilini doğru kullanabilmek için de anadile ilişkin kimi temel bilgilerin edinilmiş olması gerekir. Kuşkusuz, anadili bilincinin de...Oysa ölkemizde bu konuda bir başıboşluk, bir sorumsuzluk görölmekte. Neredeyse anadilini doğru kullanmak değil, yanlış kullanmak beceri sayılıyor. Gazeteler, haberlerden düşünce yazılarına dil yanlışlarıyla dolu. Bırakın bilimsel yazıları, konuşma dilinde de yabancı sözcüklerden geçilmiyor. Bir üniversiteyi bitirip alanlarında giderek uzmanlaşanlar bile,ellerine kalemi aldıklarında,iki cümleyi bir araya getiremiyorlar. Hayatımızın ayrılmaz bir parçası durumundaki televizyonlarda boy gösterenlerse, kulak tırmalayan söyleyiş yanlışlarıyla hepsinin üstüne tüy dikiyorlar elbirliğiyle (Aksoy ve Kılınçalp, 2005:5-6).

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır. Yaşadığı sosyal ve kültörel çevreye iletişimle uyum sağlar. Yaşadığı sosyal çevreyle bütünleşemeyen insan, yapısında bulunan öz niteliklerinin zayıfladığına şahit olur. İnsan, kültörel ve toplumsal çevresiyle sürekli etkileşim ve iletişim içindedir. Bu etkileşim ve iletişim sonucunda yaşam boyu yeni davranışlar kazanılır, kazanılmış olan davranışlarda ise değişiklikler süregelir. Öğrenme olarak tanımlayabileceğimiz bu sürecin gerçekleşmesi, ev ortamında bireyle (çocukla) ailenin diğer

bireyleri arasında, okul ortamında ise öğrenciyle öğretmenler arasında etkili iletişim kurulmasına bağlıdır (Topbaş, 1998:3).

Çağımızda teknolojinin insanı kısmen yalnızlaştırdığı savunulsa da iletişim ve sosyalleşme modern çağın vazgeçilmezleri arasındadır ve böyle olmaya da devam edecektir. İletişimin bu denli önem taşıdığı bir ortamda, iletişim araçlarının etkili kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda dil de vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Bireyin kendini her anlamda ifade edebilmesi, kendini gerçekleştirme, özgüven duygusunun gelişmesi ve bu sağlam yapının, içinde bulunulan sosyal çevreyle uyum içinde sürdürülmesi için dilin verimli bir şekilde kullanılması gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir.

Belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dile anadili denir. Anadili düşün ve duygu evrenimizi oluşturur, geliştirir. Bireyin kendini gerçekleştirme ve etkili iletişimci olabilme sürecinde anadili eğitiminin büyük önemi vardır. O halde, anadili öğretiminin temel amacı bireylerin iletişim ve düşünme gücünü geliştirmektir. Bu nedenle ilköğretimin anasınıfından itibaren anadili öğretimine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Bireyin sosyal çevresiyle iletişiminde, eğitim sürecinde geliştirdiği anadil yetisinin etkili kullanımı özellikle vurgulanması gereken bir husustur (Topbaş, 1998:3).

Çocukta dil gelişimi beyinde olgunlaşma sürecine bağlı olarak düzenli bir sıra izlemektedir. Çocuğun dil gelişimiyle ilgili çeşitli bilimsel görüşler vardır. Dilin öğrenilmesinin biyolojik özelliklerle ilgili olduğunu savunan Chomsky, insan beyni ve yapısının genetik olarak konuşmayı üretecek biçimde düzenlenmiş olmasından dolayı rahatlıkla dil öğreniminin gerçekleştiğini söyler. Çeşitli kültürlerdeki dil yapılarının ve çocukların dil öğrenme süreçlerinin birbirine benzemesi bize evrensel bir gerçekliği kanıtlamaktadır. Dil gelişimiyle ilgili diğer bir yaklaşım da “Davranışçı Görüş” olarak adlandırılır. Bu görüşün temel düşüncesi dilin çevrenin ürünü olduğudur. Skinner'e göre çocukların konuşmayı öğrenmesi ve geliştirmesi çevresel etkilerle olmaktadır. Çocuğun dil gelişiminde taklit, tekrar ve tüm duyulanların pekiştirilmesi önemli bir yer tutar. Pragmatik görüşe göre ise dili sosyal durum içerisinde incelemek gerekir. Çocuklar bir toplum içinde doğar ve büyürler, bu nedenle çocuklar topluma katılabilmek yani sosyalleşebilmek için de dili öğrenmek zorundadırlar. Dil, biçim yönünden incelenebileceği gibi içerik ve kullanım açısından da incelenebilir. Etkileşimci görüş; dili içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlar. Bir kişi dili kullanıyorsa iletişime ve toplumsal etkileşim

sürecine de katılıyordur. Çocukta dil gelişimiyle ilgili diğer bir görüş de Bilişsel Görüş olarak adlandırılır. Bilişsel Görüşü oluşturan Piaget ve Bloom'a göre, dilin kazanılması zihinsel gelişime bağlıdır. Çocuğun zihinsel gelişimi ile birlikte dili de gelişir. Çocuğun algılama, dikkat, bellek, imgeleme gibi gelişimlerini dilinden izleyebiliriz. Çevre değişip geliştikçe bir ölçüde anadili de gelişip değişir. Fakat bilinçle üzerinde durulması gereken konu; anadilinin bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemi etkenlerden biri olduğudur (Karababa, 2005).

Anadili, öncelikle bireyin ilk sosyal çevresi konumunda bulunan ailesinde etkin bir şekilde gelişme gösterir. Daha sonra aile ile birlikte iletişim içinde bulunulan yakın çevrede şekillenir, bu yapı formal eğitim sürecinde de dilin kurallarıyla daha bilinçli ve planlı bir şekilde pekiştirilir ve geliştirilir. Formal eğitim sürecinden önceki gelişimin sağlıklı olması durumunda dilin kurallarının kullanımında daha bilinçli ve etkili bir yapı ortaya çıkar ve bu yapıyı sağlamlaştırmak da eğitim sürecinde kolaylaşır. Anadilini etkili kullanan birey kendini gerçekleştirmede, özelliklerini yaşam alanına geçirmede, sosyal ve kültürel çevresiyle bütünleşmede daha etkili bir rol alır. Bu etkin rol bireyi niteliksel anlamda ön planda tutar ve yaşamın diğer alanlarında da başarılı olma ve hedeflenen davranışlara, kazanımlara ulaşmada bireye belirgin bir avantaj sağlar.

İnsan, duyguları, düşünceleri ve tüm yetileri ile bütünsel bir varlıktır ve bu bütünlük bireyin kullandığı anadili ile ifade imkanı bulmaktadır. Anadilini kullanma yetisi bireyin içinde bulunduğu toplumla etkileşimini doğrudan etkilemektedir; bireyin yaratıcılığını ve sahip olduğu öz nitelikleri aktarma becerisini yönlendirmektedir. İnsanın dış dünyayla ve öbür bireylerle ilişkilerini yansıtan ve biçimlendiren, düşünceyle birlikte tüm ruhsal ve toplumsal kişiliğini oluşturan dil, gerçeklik ya da nesneler üstünde etki aracı olduğu gibi, kimi yönleriyle de başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme aracıdır da...Nesnel gerçekliğin öznel biçimde algılanış ve anlatılışını sağlayan bir çerçeve, bir tür düşünsel yapı sunar. Yansıtıcı olduğu kadar, yaratıcıdır da (Vardar, 1982'den akt: Topbaş, 1998:4). Anadili, bireyin toplum içinde etkin olmasına önayak olduğu gibi kişisel gelişimine, kendini gerçekleştirmesine ve bilişsel gelişimine de yadsınamaz bir katkı sağlamaktadır. Bir başka bakış açısıyla toplumların mayası ve harcı iletişimdir, denilebilir. İletişimin özünde de dil yatmaktadır bu yaklaşımla toplumların temel esaslarından, yapılarından birinin de dil olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Dil yetisinin hangi yolla ve süreçlerde, niçin kazanıldığı birçok araştırma ve tartışmaya konu olmuştur. İnsanoğlu kendisine bahşedilmiş olan biyolojik ve bilişsel yapısı gereği çevresini tanımlama, anlamlandırma, ifade etme ihtiyacı hissetmektedir. Bu durum gelişim çağındaki çocuklarda belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Yoğun soru sorma davranışıyla bu ihtiyacın ortaya çıktığına kolaylıkla şahit olunabilir. Bu davranış çocuğun çevresini, zihin levhasında şekillenen nesneleri tanımlama, anlamlandırma ihtiyacını yansıtmaktadır. Öyle ki, dil, kendini de aşan çeşitli amaçlara ulaşılabilmesi için, sosyal grubunun üyelerini paylaştıkları anlamları bir biçimde inşa etmeye zorlamış, zorunlu kılmıştır. İnsanoğlunu bir kod kullanma zorunluluğuna itmiş olan bu temel neden iletişim amacıdır ve çocuklar anadillerini iletişimde bulunmak için öğrenmektedir. Bu amaçla bir kod kullanma gereksinimi duyan çocuk, söyleşiler içine bizzat katılarak giderek kodun öğelerini tanır, düzenlenişini kavrar ve kullanmayı öğrenir. Çoğu çocuk bu becerileri doğal koşullarda çok fazla zorlanmadan kazanır (Topbaş, 1998:4).

Birey içinde bulunduğu toplumun anlamlandırma sistematüğini ve algılama tarzını paylaşma ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyaç zihinsel gelişim dönemlerinde yeterince karşılanamaz ve paylaşılamazsa bireyin içinde bulunduğu sosyal yapıya entegrasyonu zayıflayabilir, bunun sonucunda kısmi bir soyutlanma ve ortak kültür havuzunda öz niteliklerini eritme yetisini olumsuz etkileyebilir. Bu durum da toplumsal yapıyı ve birlikteliğı tehdit edebilmekte hatta bazen daha derin sorunlara önyak olmaktadır.

2.2. DİL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Her alanda olduğu gibi dil öğretimi ve anadili öğretiminde de birtakım stratejiler belirlemek, belirlenen hedeflere ulaşmada genel bir çerçevenin takip edilmesi kaçınılmazdır. Belirlenen stratejiler öğretim sürecinde uygulamaya yansıtılarak hedeflere ulaşmada verimliliği sağlamak ve sürecin belirli bir sistematik yapı içinde işlenmesini olanaklı kılmaktadır.

Dil öğretiminin de kendine özgü birtakım stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejiler belirlenirken dilin ve dil öğretiminin birey üzerindeki etkileri dikkate alınmalıdır. Dil, temel olarak bireyin iletişim becerilerine, kişisel gelişimine, toplumsal ve kültürel entegrasyonuna, kendini gerçekleştirmesine, bilişsel gelişimine kaynaklık etmektedir. Belirlenen dil öğretim stratejileri de bu temel eğilimlere sağlıklı bir şekilde yön verecek, bir düzen ve disiplin kazandıracak nitelikte olmalıdır. Öğretim sürecinde yönlendirici olan genel stratejilerle birlikte dil öğretimine özgü çok özel esaslar da mevcuttur. Dünyanın farklı bölgelerindeki dil algılama yapılarına bakıldığında temel olarak dil, kültürel bir değer veya birey odaklı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllardaki eğilim dilin bir araç olduğu ve işlevlerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Bu eğilim, farklı ülkelerin eğitim programlarına da yansımaktadır.

Dili bir araç olarak algılamanın yanında toplumların kültürel hafızalarının, birikimlerinin bir taşıyıcısı olarak kabul etmek daha anlamlı bir yaklaşımdır. Çünkü dil kültürel sürekliliğin sorumluluğunu taşıyan temel bir sacayağıdır. Bu bağlamda batıda anadili ve kültürel değerleri taşıyan dilleri öğretme eğilimi gözlenmektedir. Bizim eğitim sistemimizde toplumsal birikimimizi yansıtan ve anadilimizi derinden etkilemiş dillerin ne ölçüde önemsendiğinin özeleştirisini yapmakta fayda vardır. Dil bireyden ve toplumdan bağımsız bir nesne gibi algılanmamalıdır. Bu nedenle dil öğretiminde temel olarak öğrenme sürecine, ortamlarına ve bireyin genel tecrübelerine de dikkat etmek gerekmektedir. Dilin kullanımı bir beceri ve ifade yeteneği de gerektirmektedir. Bu yeteneği yönlendirmenin veya açığa çıkarmanın yollarından biri de uygulama ve etkinlik ağırlıklı bir yaklaşımdır. Benimsemektir.

İnsanoğlunun toplumsal bir varlık olması nedeniyle içinde bulunduğu gerçek dünyadan soyutlanması da olası değildir. Dil öğretim sürecinde bireylerin bu özellikleri göz ardı edilmemelidir. Dil, bireyin içinde bulunduğu toplumun gerçeklikleriyle yoğrularak öğretilmelidir. Bu da içinde bulunulan toplumun kültürel değerleri ve öğeleriyle paralellik taşıyan bir dil öğretimini gerekli kılmaktadır.

Dil öğretim sürecinde öğrenmenin verimliliğinin temel unsurlarından duyu zenginliğinin kullanılması da kaçınılmaz bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalar net olarak ortaya koymaktadır ki, öğrenme ortamlarında farklı duylara hitap eden bir öğretim süreci klasik anlamdaki sığ öğretime göre çok belirgin bir verimlilik taşımaktadır. Dil öğretiminde de bu durum göz ardı edilemez. Dil, bir anlama, algılama ve ifade aracı olması nedeniyle algıları yönlendiren duyu çeşitliliğinin nitelikli bir dil öğretimine katkısı azımsanamayacak ölçüdedir.

Öğrenme ortamında uygulanacak etkinliklerin, materyal bakımından dilin soyut ifade tarzını somutlaştıracak zihinsel algılamayı uyaracak yapıda olması gerekmektedir. Dil öğretimi, bireyin algılarını dikkate almalıdır. Kişisel algıların dikkate alınmadığı bir dil öğretim süreci belirlenen hedeflere ulaştırmada yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin kendisine gerekli bilgileri hızla seçmesi, kavraması ve merkezi sistem adını verdiğimiz beyindeki değerlendirme merkezlerine ileterek değerlendirip belleğine yerleştirmesi için dil öğretimini bu algılama sistemine göre yapmak gerekmektedir (Yalçın ve diğerleri, 2006:34).

Etkili ve verimli bir öğrenmenin temel ilkelerinden biri de bireysel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Bu durum dil öğretiminde de üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir ihtiyaçtır. Bireylerin aile yapıları, yaşadıkları çevre, bireysel algıları, kültür seviyeleri, fiziksel özellikleri, cinsiyet ve yaşları farklıdır. Bu farklılıklar doğrudan algılama seviyesinde ve yollarında da belirgin ayrılıkları beraberinde getirmektedir. Dil öğretiminde bu farklılıkların dikkate alınmadığı durumlarda sağlıklı ve hedeflere ulaştıran bir dil veya anadili öğretimi gerçekleştirilememektedir. Öğrenciye yönelik bir anadili öğretimi tek tek her öğrencinin, her grubun özel olarak gözlemlenmesini ve onların bireysel öğrenme şartlarının ve başarı durumlarının dikkate alınarak teşvik edilmesini gerektirmektedir. Bu durum özellikle değişik sosyal çevrelerden gelen öğrencilerle kız ve erkek öğrencilerin farklı deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda önem arz etmektedir (Yıldız, 2006:64).

Dil öğretimi bireyin sağlıklı bir iletişim kurabilmesine olanak sağlamalıdır. Bu iletişim anlayışı, kişiyi yaşadığı gerçek dünya içinde algıladıklarını ve düşündüklerini ifade edebilen ve özniteliklerini iletişim kanallarıyla çevresine kolaylıkla aktarabilen bir yapıya kavuşturmalıdır. Dil öğretimi bu temel gereksinime kaynaklık etmeli, bu ihtiyacı yönlendirici ve besleyici nitelikte olmalıdır. Formal eğitim sürecinde dil öğretimi sorunsuz bir iletişime kaynaklık edecek bir sistematığe, kaliteye ve yapıya sahip olmalıdır. Aksi halde belirlenen amaçlara ulaşamamanın yanında birey toplum ilişkilerinin zedelenmesinde ve uyumsuzluğunda olumsuz etkide bulunma rolünü üstlenmiş olacaktır ki bu durum da daha derin sorunları beraberinde getirmeye önyak olacaktır. Dil eğitiminde işlevsellik, kullanılabilirlik, uygulanabilirlik öğretim sürecini yönlendirmesi gereken temel yaklaşımlardır. Bunlardan bağımsız bir dil öğretimi hem bireye bir fayda sağlamamakta hem de kaynakların doğru kullanılmaması ve heba edilmesi sonucunu doğurmaktadır. Kişi dil eğitimi sonucunda elde ettiği bilgileri uygulayabiliyorsa dil eğitimi hedefine ulaşmış olacaktır. Son yıllarda üzerinde çok durulan ve başlı başına bir yöntem gibi kabul edilen dil eğitiminde bilginin kullanılabilirliği, diğer kavramlarla birlikte değerlendirilmelidir. Özellikle ülkemizde bu durum göz ardı edilmektedir (Yalçın ve diğerleri, 2006:34).

2.3. DUYU ORGANLARI VE ÖĞRENME

İnsanoğlu çevresini duyu organları yoluyla algılayan ve anlamlandıran bir yapıya sahiptir. Duyular vasıtasıyla dış dünyadaki varlıkları, nesneleri algılayıp bilişsel süreçlerle bu algıları anlamlandırırız. Bilgi olarak benimsediğimiz ve zihnimizde anlamlandırdığımız her şey sahip olduğumuz duyu kanalları aracılığı ile kazanım haline dönüşür. Duyu organlarımız, çevremizdeki tabiatla değişik şekillerde bulunan fiziksel enerjiyi beynimizin anlayacağı biçimlere çevirir ve sinir sistemi vasıtasıyla beyne gönderir (www.egitim.aku.edu.tr). Canlının çevresinde meydana gelen olayların algılanması ve bunların belirli yollar ile beyindeki merkezlere taşınarak yorumlanması için özel organlar oluşmuştur. Duyu organları taşıdıkları görevler ile ilgili olmak üzere, sinir sistemi ve bu sistemin yolları ile son derece yakından ilişkilidirler. Her şeyden evvel, duyu organları ile alınan bir uyarı bu yollar üzerinden merkeze taşınır (www.aof.edu.tr).

Öğrenme kavramı, birçok bilim adamı tarafından çok farklı tanımlar ve farklı bakış açılarıyla açıklanmıştır. Bu tanımların çoğu öğrenmenin bir veya birkaç yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin kuramlara dayalı olarak birçok tanımlı yapılabilmektedir.

İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Öğrenmeden söz edebilmek için öncelikle davranışın yaşantı ürünü olması ve kalıcı izli olması gerekmektedir (Tay, 2005:211). Genel anlamda öğrenme, çevresiyle etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar: 1) Davranışçı, 2) Bilişsel 3) Duyuşsal, 4) Beyin temelli öğrenme kuramları olmak üzere dört grupta toplanabilir. Öğrenme, dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden tanımlar (Özden, 2003:21).

Öğrenmeyi açıklayan davranışçı kuram ve bilişsel kuram olmak üzere iki temel görüş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini savunan davranışçı görüştür. Davranışçı yaklaşımın temelini uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisi oluşturur. Uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisi koşullanma yoluyla oluşur. Klasik ve operant olmak üzere iki tür koşullanma vardır. Diğer görüş ise öğrenmeyi, insan beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak tanımlayan bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların bir özümleyicisi ve oluşturucusu, diğer bir deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir,
- insan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp kullanabilme yetisi vardır ve
- birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Tay, 2005:211).

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleşeceğini kabul eder. Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, kişinin davranışta bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar. Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup-bitenlere bir anlam yüklemesidir. Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimini vurgular. Davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel sonuçları; bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir. Beyin temelli öğrenme kuramı olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin; insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. “Öğrenme; eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beyin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır” düşüncesinden hareket eden Hebb, öğrenme sonucu beyinde fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Özden, 2003:21-46).

Gelinen noktada öğrenme ve öğretme anlayışında köklü değişimler yaşanmaktadır. Günümüzde öğrenme sürecinin çevresel etkenlerin dolaysız bir ürünü olmadığına, içsel ve bilişsel bir süreç olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2006:8).

İnsanlar, yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. İnsanın çevresiyle etkileşimi, onda düşünsel, duyuşsal ve davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi; duyarımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir (Açıkgöz, 2006: 61). Son yıllarda davranışçı akımın öğrenme ile ilgili kuramları ve bu yaklaşımların öğretim programlarına yansımaları terk edilmeye başlanmıştır. Daha çok bilişsel kuramların etkisi öğretim programlarını etkisi altına almaktadır. Ülkemizde de hazırlanan yeni öğretim programlarında bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğretim sürecinde aktif konumdadır, yeni bilgilerle eski bilgiler bütünleştirilir ve öğrenen bilgiyi kendisi kişisel algılarıyla yapılandırır ve üretir. Bu yaklaşım tarzı öğretim süreçlerini etkilemiş, oluşturulan yeni öğretim programlarında öğrenen, bu ilkeler ışığında öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaktadır.

Duyular vasıtasıyla dış dünyadaki varlıklar, nesneler algılanıp bilişsel süreçlerle bu algılar anlamlandırılır. Duyular aracılığı ile alınan izlenimlerin anlamlandırılması öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu durumda anlamlı öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Anlamlı öğrenmede, önce var olan bilişsel yapıdan ilgili kavramlar ayıklanır. Sonra, yeni öğrenilenler ile öncekiler bütünleştirilir ve son olarak gerek önceki gerek sonrakiler yeniden yapılandırılır (Açıkgöz, 2006:76).

2.4. GÖRSEL DÜNYA, İMAJLAR VE EĞİTİM

Göz, birçok insan için en önemli duyu organıdır. Ailemizi ve arkadaşlarımızı onun sayesinde tanırız, onların yüz ifadelerini ve hareketlerini onun sayesinde görürüz, okumayı öğreniriz, dokunamadığımız nesneleri algılarız, çevremizde olan bitenleri onunla anlarız. Göz, bize şekiller, ölçüler, renkler ve hareketler hakkında bilgi sağlar. Görme, nesnelerin üç boyutlu olarak algılanmasını sağlar. Ayrıca çok değişik uzaklıklarda, çok farklı renk ve dokularda nesnelerin anlaşılmasını sağlar.

Görme, ışık dalgası enerjisini sinir enerji sistemine çevirir. Bu enerji değişmesi gözlerde olur. Görmenin uyararı ışıktır. Işık: 380 - 760 nanometre arasında değişen dalga boyu ile temsil edilen bir radyan enerjidir (www.egitim.aku.edu.tr). Bilgimizin en önemli kaynağı göz ve görmedir. Bilginin nitelik ve niceliğini en çok bu duyu organı belirler. Ama her duyu organı, kendi alanında hayati öneme sahiptir.

Verimli bir öğrenme sürecinin temelinde duyuların etkin kullanımı yatar. Duyular çeşitlendikçe ve öğrenme ortamında duyulardan yararlandıkdça öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliği artmaktadır. Öğrenenin kişisel özelliklerinin ve öğrenmede ağırlıklı olarak kullandıkları ve algılarını yönlendiren duyuların farklılıklar gösterdiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum öğretim uygulamalarında açık bir şekilde görülmektedir. İnsanlar, okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp da söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar (Ergin,1995). Bu durumda öğrenme ortamında ne kadar çok duyuya hitap edilirse öğrenme o oranda kalıcı ve hızlı olacaktır.

Türkçe öğretiminde de yukarıdaki veriler ışığında derslerde kullanılacak materyallerin çeşitliliğinin ve görselliğinin öğrencide kalıcı bir öğrenme sağlayacağı açıktır. Yine yapılan araştırmalarda, eğitimde duyu zenginliğine hitap eden materyal kullanımının öğrencilerin kavrama düzeylerini olumlu etkilediği, belirlenen amaçlara daha kolay ulaşmalarını sağladığı, tüm duyulara hitap eden çoklu bir öğrenme ortamı hazırladığı kanıtlanmıştır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme düzeyinde görme duyusunun %83, işitme duyusunun %11, koklama duyusunun %3.5, dokunma duyusunun %1.5, tatma duyusunun da %1, oranında etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ergin,1995).

Modern çağ öncesinde de öğretimde görsel öğeler kullanılmıştır. Sözel anlatımın yanı sıra çizimler, şemalar ve grafiklerle bilgilerin aktarılması Rönesans'taki yaratıcılığın patlamasına neden olmuştur. Galileo'nun çizimleri ve şemaları çok ünlüdür. Galileo, bilimde bir devrim yaratmıştır. Çünkü diğer çağdaşlarından farklı olarak sözel ve matematiksel anlatımın yanında görsel şemaları büyük bir ustalıkla kullanmıştır. Aynı şekilde Leonardo da bilgileri toplamak ve saklamak, problemleri formüle etmek ve problemleri çözmek amacıyla çizimleri, şemaları, grafikleri ve zihin haritalarını kullanmıştır. Leonardo'nun çalışmasının odak noktası sözler değil, çizimlerdir. Onun çizimleri sadece notlarındaki çizimler olarak algılanmamalıdır; aksine Leonardo'nun notları, çizimler üzerindeki açıklamalar olarak algılanmalıdır. Einstein ise, bir problemi irdeledikten sonra, sözlü ve matematiksel ifade etmek yerine daha çok uzamsal anlamda düşünmüş ve hayal etmiştir. Yazılı ve sözlü ifadelerin kendi düşünme sürecinde önemli bir rol oynamadığını belirtmiştir. Darwin'in çalışma notlarında şemalar ve haritalar çok sık kullanılmıştır. Bu şema ve haritalar düzensiz ağaç dalları şeklindedir. Çizdiği bu şekillerde Darwin, farklı yönlerde ve birbiriyle bağlantısı yokmuş gibi görünen bilgileri, ilk seferde ve topluca görerek evrim hakkındaki düşüncelerini çok daha kolay şekillendirmiştir. Picasso, kendi adı ile anılan zihin haritası tekniğiyle son derece başarılı uygulamalar yapmıştır. Yukarıda sözü edilen bilim adamları ve sanatçıların çalışma notları incelendiğinde, onların bilimdeki ve sanattaki başarılarının temel sebeplerinden biri, üzerinde çalıştıkları konuları başarıyla görselleştirme yetenekleridir (Kalaycı, 2001).

Görsellerin ve imajların dünyamızdaki yeri ve eğitimdeki kullanımı konusunda bilim adamları derin analizler yapmışlardır. Zihinsel imaj oluşturma metinlerden anlam kurmadaki önemi Paivio (1971, 1983, 1986) tarafından araştırılmıştır. Paivio'ya göre bilgi zihinde hem sözel hem de görsel olarak depolanmaktadır. Çiftli kodlama (dual-coding) teorisine göre Paivio hem sözel hem de sözel olmayan sunumlarla bilginin elde edildiğini ve iki tür sunumun karmaşık bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Görsel sunumlarla sözel sunumlar arasındaki ilişki zihinsel imajın oluşmasını sağlamaktadır. İyi okuyucuların bu imajı otomatik bir şekilde oluşturdıkları belirtilmektedir. Yani bir kelime okununca veya işitilince derhal o kelimenin görsel imajı oluşturulmakta veya görselin sözel karşılığı belirlenmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ise sözel ve görseller arasındaki ilişkiyi hızlı ve etkili bir şekilde kuramamaktadırlar (Akyol, 2006:119).

Ellul'a (2004) göre günümüzde imajlar, duyu tecrübemizin, düşünce sürecimizin, duygularımızın ve ideolojimizin günlük besinidir. Görme, verimlilik organıdır. Tam tersine imajlardan yararlanmak verimlidir. İmajlar reklamı yapılan şeyi sattırır. İmajlar zamanımızdan önce bilinmeyen bir pedagojik verimliliği garantiler ve bugün bilim vizüel temsile bağlıdır... "Vizüel" ile "Teknik" arasındaki bağlantı önemle kaydedilmesi gereken olgulardan biridir. Vizüel imaj potansiyel olarak daha sonra tecrübe, deney ve tekniğin organizasyonu haline gelecek şeyin bütün nitelik ve özelliklerini kendi içinde taşır. Bu bağlamda, modern çağda hayatın her alanında görseller ve imajlar bombardımanına tabi tutulmaktayız. Görselliğin inandırıcılığı ve bağlayıcılığı artık gerçeklikleri benimseme düzeyimizi oldukça etkiler hale gelmiştir. Günümüzde göz bir enformasyon kaynağı gibidir. Göze hitap eden bilgi giderek kesinlik kazanmaya ve sağlam bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Fiziksel olarak gördüğümüz, şahit olduğumuz şeyler düşünce dünyamızda daha inandırıcı algılar oluşturmaktadır.

Göz tek başına algılarımıza hâkim değildir, fakat görselliğin güçlü desteğini almayan bilgi belli ölçülerde sönük kalabilmektedir. "Gerçeklik belirsizleştğinde, müthiş bir kuşku bizi ele geçirir; çünkü sise boğulmuştur. Bu yüzden, görme beni kullanışlı, açık, garantilenmiş imajlarla donatmayı başaramaz ve artık kuşku götürmez enformasyon kaynaklarına –vizüel imajlara- sahip bulunmadığımdan, eylemde bulunamam. Karanlık korkusu, aynı belirsizliğin sonucudur. Dünya merkezi noktasını kaybeder, artık onu göremediğimden merkezsizdir. Merkez her yerde olabilir. Her yerde olabilir ve hiçbir yerde olmayabilir. Artık yerimi belirleyemem. Nesneler, bundan böyle bana göre konumlandırılmaz. Yönler ve renkler ortadan kalkar. Konumuma müdahaleye yeteneksiz, konumumu değiştirme yeteneğinden mahrum, hareketsiz ve beklemede kalırım. İmajlarsız birden bire felç olurum" diyerek görüşünü dile getiren Ellul (2004:32), görsellikten yoksun olmanın insanı sürüklediği belirsizliği ifade etmiştir.

Görme kişi ile çevresi arasında veya bireyle muhatap olduğu nesneler arasında doğrudan, aracsız bir bağlantı kurar. Bu durum insanların görsellere ve imajlara yönelimini yoğun bir şekilde yönlendirir ve baskın kılar. Görmeye kavranan gerçeklik her zaman dayanılmaz bir şeydir; bu gerçeklik güzellik olduğu zaman bile. Biz belki de ona bu ölçüde bağlı olduğumuz için, gerçeklik korkusuna sahibiz. Dil gerçekçi olduğu zaman bile bizi bu dehşet verici gerçeklikten kurtarır. Görme bizi gerçekliğe hapseder; görme bizi gerçekliğe bakmaya mecbur bırakır. Hiçbir çıkış yolu yoktur, gerçekliği kontrol ederek ona egemen olma

durumumuz hariç. Teknik süreç yoluyla, gördüğüm şeye egemen olmayı talep edebileceğimi düşünürüm. Fakat bu süreç daha sonra, sonuçlarını gördüğüm zaman şaşkınlık ve endişe doğurur. Teknik birden bire artık bize ait olmaktan çıkar. Onu, bizi hem heyecanlandıran hem de korkutan bu yansıyan imajlarda görürüz. O bir kıyamet (apocalypse) vizyonudur. Eğitimin başlangıcından itibaren bir çocuk kendisini resimler ve haritalarla kuşatılmış durumda bulur. Kitapları giderek zekice ve bol bol resimlenir. Bu günümüzde kitapların yalnızca armağan baskıları için değil, aynı zamanda biricik amacı çocuğun duyularına doğrudan yönelmek, dikkatini zorlamak, renksiz karmaşık metinlerin artık cezp edemeyeceği bir ilgi türünü harekete geçirmek için de geçerlidir. İmajlar kullanıldığında öğretim daha kolay hale getirilir; onlar dersi desteklemezler yalnızca, onun yerini bile alabilirler. Bir imajın kısa bir sürede uzun bir konuşmanın öğrettiğinden çok daha fazlasını öğreteceğini herkes kabul eder. Gözlerimizin fonksiyonu, olağanüstü ölçülerde genişlemiştir. Beynimiz sürekli olarak, gerçekliğin değil, imajlara dayalı görüşlerin etkisi altında kalmaktadır. Günümüzde, imajların ürettiği referans ve şaşırtmacalar (diversions) olmaksızın yaşayamayız. Çünkü hayatlarımızın büyük bölümünü, yalnızca seyirciler olarak yaşıyoruz. Şimdiye kadar gerçekliği görme yoluyla algılayışımız bizi eylemde bulunmaya yöneltiyordu. Fakat bugün, suni görüntü kendisini, bizi imajların pasif bir kaydedicisine dönüştürerek bütün bir gün boyunca üzerimize empoze etmektedir. Bu imaj artışı, bizi dışına çıkma ümidimiz bulunmayacak tarzda kuşatan bu tür bir gergin dalgada bir araya gelir ve herkes bir imaj ihtiyacı hisseder. Bu faktörler, burada şansla değil, kesin bir ilerleme ile meşgul olduğumuzu apaçık hale getirir (Ellul, 2004:169).

2.5. HAYATIMIZI YÖNLENDİREN GÖRSEL UNSURLAR

2.5.1. Reklam Panoları ve Afişler

İmajlar ve görsel yönlendiriciler eğitimde olduğu kadar hayatın diğer alanlarında da kendisini göstermektedir. İmajlar ve görsel unsurlar özellikle ekonomi ve şirket politikalarını, tüketiciyi etkileme yöntemleri olarak yönlendirmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki ısl ısl görüntüler, reklam panoları, afişler, tüketimin yönlendirici kanalarından en etkili olanlarıdır.

Bu görüntüler, renkleriyle, yazılarıyla ve tasarımlarıyla zihnimize kazınırlar. Ekonomik hayatta bir tüketim kültürü oluşturmaya doğrudan katkı sağlarlar. Bu görsel yönlendiricilere ilgisiz kalmak çok zor görünmektedir, istem dışı bile olsa hayal dünyamızda derin izlenimler oluşturmaktadırlar.

2.5.2. Sergiler ve Müzeler

Çağımızın imaja yönelimli toplum yapısı planlı faaliyetlerin, çalışmaların, eserlerin göz önünde bulunmasını, dikkatlere sunulmasını önemsemektedir. Bu anlayış ve yaklaşım her alanda çeşitli sergiler ve müzeler olarak hayatın içinde yerini almaktadır ve insanların dikkatini önemli ölçüde yoğunlaştırmaktadır. Teknikler, denizcilik, zararlı böcekler veya sivil savunma ile ilgili olup olmamalarının hiçbir önemi bulunmaksızın sergiler çok daha saldırgandırlar. Onlar insanlara büyüleyici şeyleri hoşlarına gidecek şekilde öğretmek üzere bilgi vermeyi amaçlayan açıklayıcı paneller, haritalar, projeksiyonlar ve istatistiklerle kompoze edilir. Bununla birlikte ders kitaplarının durumundaki gibi sergi de imajlarla, formların özel büyüğü yoluyla öğretir. Bu tür bilgi sezgiseldir ve akıl yürütmeye dayalı değildir; gerçekliğin tamamını bir bakışta kavramamıza neden olur (Ellul, 2004:160).

2.5.3. Sinema Sektörü ve Filmler

Toplumsal hayatta filmlerin etkileri konusunda artık hiçbir kuşku duyulmamaktadır. Hatta bu hususta ülkelerin politikalarını dış dünyaya yansıttıkları gibi daha ileri yorumlar yapılabilmektedir. Filmler duygu ve düşünce dünyamızda derin izlenimler bırakabilmektedir. Görsel dünyanın önemli bir unsuru olan filmleri izlerken atmosferin yoğunluğunu hissetmemek mümkün değildir. Filmin seyredilmesi sırasında hem biyolojik hem de psikolojik değişiklerin gerçekleşmesinde şu ortak yanlar söz konusudur; vecde ve aynı zamanda yorgunluk ve doymuşluğa dönüşen hızlı çarpıntılar ve yüz ifadelerinde değişimler...

Bu imajların etkisi filmin seyredildiği birkaç saatten sonra da sürer. Zihinsel gerilim içinde rahatlama avantajı sağlayan birinin hisleri ve duyguları üzerinde kendi kontrolü, karanlıkta gücünü büyük ölçüde yitirir, insanın kendisini “oldukları şekliyle nesnelere” bırakmasının bir türü, imajların etkisi maksimum derecesine ulaşırken gerçekleşir. Kişinin yalnızca düşünceleri ve bedeni değil, bütün varlığı, daha önceleri başka araçların sahip bulunmadığı bir güce sahip olan filmin harekete geçirdiği duygusalığa katılır. Film seyircisi, kendisini etkilere, biçimlere ve mitlere açan bir duygusal etki altına alınabilirlik durumuna yerleşir. Onu hikâyeye çeken imajlardan dolayı, normal durumda güdülerinin bazıları üzerindeki sınırlamalardan kurtulur. Kişisel arzularını dünyaya yansıtır; çünkü bu arzular, gündelik duyguların maskesini giyerler. Bu durum tekrar tekrar gerçekleştiği için etkileri uzun sürelidir. Sık sık film seyretmek yeni bir kişilik yaratır ve aynı zamanda muhayyilede ve duygulardaki içsel denge yokluğunu ağırlaştırırken bir tür tiryakiliğe yol açar. Apaçıktır ki sık sık film seyreden kişi bu nedenle zehirlenmiş değildir; ancak kişiliği imajlar kendi kendilerini reel dünyaya empoze ederken birlikte olduğu imajlar dünyasınca değişikliğe uğratılır (Ellul, 2004:161-162).

2.5.4. Gazeteler, Dergiler, Çizgi Romanlar, Yazılı ve Görsel Yayınlar

Modern çağda bireylerin dış dünyaya kapalı bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri giderek zorlaşmaktadır. Gündemi takip etmek, her alanda gelişmeleri izleyebilmek artık bir ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyaç hem bireysel hem de kurumsal yapılar bazında kendisini göstermekte ve giderek yoğunlaşmaktadır. Bu ihtiyacın en önemli yönlendirici baş aktörlerini de gazete, dergi...vb görsel yayınlar oluşturmaktadır. Çizgi romanlar, okumayı ve okuyucuyu iptal eden imalarla ve dikkat edilmesi gereken ayrıntılarla doludur. Okuyucu bu ayrıntıları hiçbir çaba göstermeksizin yorumlamaya, donmuş pandomimi anlamaya, kavramaya angaje olur. O, bu gülünç insan-altı kurgunun –ki günümüzde her gazetenin içerdiği bir şeydir– derinliklerine dalar. Bu imajlarla meşgul olmak için modern insanların edinmeleri gereken hatırı sayılır eğitime kapasiteye tanıklık eden tartışılması imkânsız bir ihtiyaçtır (Ellul, 2004:163).

2.5.5. Resimler ve Fotoğraflar

Resimler, fotoğraflar hatıraların dondurulmuş kareleridir. Hayal dünyamızı canlandıran, harekete geçiren, geçmişimizi zihnimizde tazeleyen etkili araçlardır. Modern kimlik bunalımında, teknik değişim ve yayılmanın ortasında imajlar bize var olduğumuz yolunda bir kesinlik sağlar. Resim, tıpkı imajın hep yaptığı gibi, yaşayan bir şeyin yerini alır. Kişiyi

ortamından ve diğer insanlardan kopararak dünya ile kişisel ve varoluşsal ilişkisini elimine eden şeydir. Dahası o, yeni herhangi bir şeyin etkisine tabi olmamanın aracıdır. O aynı zamanda, hayatla karşı karşıya gelme yeteneksizliğinin yerini alan yanlış ve donmuş bir gerçekliğe göre düşlenen hayat yerine ikame edilmiş şeydir (Ellul, 2004:166). Bir imajlar figürü olarak resimler, çoğunlukla gerçekliğin yerine geçer, bireyin imajlar evreninde yaşamasına zemin hazırlar, gerçekliği algılamada bir araç haline gelir.

2.5.6 Televizyon

Televizyon günlük yaşamımızdaki kaçınılmaz, baskın görseller ve imajlar kaynağı olan etkin bir yönlendiricidir. Aile hayatının kaçınılması zor mesai ortağıdır. Görsel medyanın en iştah kabartıcı, yönlendirici aracıdır. Kuvveti kabul edilmesi gereken medyanın en sadık ve vazgeçilmez kozudur. Film imajlarıyla muhtemelen yalnızca haftada bir karşı karşıya gelinir. Fakat onlar, gündelik televizyon ve gazete imajlarıyla uzun ömürlü hale gelir, takviye edilir ve vurgulanır. Bu yüzden, mutlak imaj bildik bir şeye dönüşür ve televizyonla aile hayatı özel hayat düzeyine çekilir. Biz fiilen bizden önce icra edilmiş bir sürekli oyunla birlikte yaşarız; yuvarımız ekranın dışında hiçbir şey haline gelir. Sürekli yenilenen ve gerçekliğin rengini yok edip atan bir muhayyile mutasyonu gerçekleşir. Televizyon en kuvvetli uyuşturucudur. Hem öze hem kulağa hitap eden materyal yeniden zamansallaştırılmış bulunan zamansallığından çıkarılan ve sökülüp alınan gerçekliğin yeniden inşasıdır. Fotoğraflar, fakat daha çok filmler ve televizyon vasıtasıyla toplumun bir imajlar serisi halinde parçalanışına tanık oluruz. Onlar sosyal dokuyu kesip biçerek, her bir parçayı az ya da çok birbirinden bağımsızlaştırmışçasına sunarlar... Böylece toplum, imajların birbirleriyle karşı karşıya geldiği, işlerin mantıksal tarzda gerçekleştiği bir yer olarak görülür. Dolayısıyla bu imajların tutarlılığı yalnızca, toplumun yeniden yorumundan kaynaklanır. Parçalanmadan tekrar kompoze etmeye doğru hareket ederiz (ve bu tekrar kompoze etme, gerçekliği resmeder ve gerçeklik olarak algılanır). Bir bireyler toplumundan, bir bireysel eylemler toplumundan bir roller toplumuna geçeriz (Ellul, 2004:186).

2.6. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ (1-5) ÖĞRETİM PROGRAMI

Dil öğretimi ifade ve beceriyi esas alan bir süreçtir. Türkçe dersi de öğrencilerin ifade ve becerilerini geliştirmeyi, kavramları algılamalarını ve ifade etmelerini, düşünce, duyu ve hayal dünyalarını nitelikli bir şekilde yansıtma hedeflemektedir. Dünyada ve ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar, öğrenme ortamında duyu zenginliğinin ve öğrencinin sürecin merkezinde bulunmasının başarıya ulaşmada daha kalıcı ve sağlıklı bir öğretim ortamı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Türkçe dersi de öğrencinin mevcut birikimlerini dikkate alarak temel kazanımlarla birlikte etkin olmasını ve uygulama ile kalıcı bir başarı yakalamasını hedeflemektedir.

Yeni ilköğretim programının temel bilgi felsefesini oluşturan “Yapılandırmacılık” yaklaşımında öğrenciler, bilgiyi pasif bir konumda değil etkin, katılımcı ve aktif bir konumda, bilgiyi işleyen, anlamlandıran, daha yerinde bir tabirle üreten konumundadır. Bu bakış açısı yeni öğretim programının özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde soyut bir öğrenme yerine daha çok öğrenme çeşitliliğine hitap eden bir öğretim süreci benimsenmiştir. Bu duyu çeşitliliğinin öğrenmeye yansıtılması ve öğrencinin zihninde daha kalıcı anlamlar oluşturması için “görsel okuma ve görsel sunu” bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2005:13).

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2005:13).

2.6.1. Programın Vizyonu

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla (MEB, 2005:14):

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.6.2. Programın Temel Yaklaşımı ve Özellikleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005:14):

Türkçe Öğretim Programı'nda;

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele

alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel

değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.6.3. Programın Yapısı

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

2.6.3.1. Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2005:16);

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,

10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

2.6.3.2. Temel Beceriler

Türkçe (1-5) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda programla ulaşılması beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır.

2.6.3.3. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, programın hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin, dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır. Belirlenen öğrenme alanları şunlardır (MEB, 2005:17-21):

a. Dinleme

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve temel becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.

Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir.

b. Konuşma

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu süreç zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi; hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması; düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılacak bilgilerin düzenini ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır.

Öğrencilerin günlük hayatta, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

c. Okuma

Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır.

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

ç. Yazma

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir.

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

d. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

2.6.3.4.Dil Bilgisi

Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar

içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5 sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin *sezdirilmesi* yolu benimsenmiştir.

2.6.3.5. Kazanımlar

Programda kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik sırası göstermemektedir. Yani birinci kazanımın, onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli bir kazanım olduğu anlamına gelmemektedir (MEB, 2005:22).

2.7. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU

2.7.1. Görsel Okuryazarlık

İnsan düşünüşünün temeli olan ve bir görüntünün nasıl yorumlanacağını içeren görsel okuma, disiplinler arasında önemli bir yere sahiptir. Bir beceri olarak iki bin beş yüz yıl kadar eski, bir kavram olarak ise otuz yıl kadar yeni olan görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir “okur-yazarlık” kavramıdır. Görsel okuryazarlık terimini ilk olarak John Debes (1968) kullanmıştır. Clarence Williams, Colin Murray Turbanye, Rudolf Arnheim ve Robert McKim de görsel okur-yazarlığın öncülerinden sayılabilir (İpek, 2003). Debes'in “insanın görme ve diğer duyuları ile birlikte deneyim yoluyla gerçekleştirdiği bir takım yeterlilikler” (Breitenstein, 2003:1) şeklinde tanımladığı görsel okuryazarlığı Braden ve Hortin (1982) “resimler (imajlar) üzerinde düşünme ve anlama yeteneği, kendi kendini resimlerle anlatabilmeyi öğrenme” şeklinde tanımlamışlardır (www.ivla.org, 2005). Kellner (1998) de görsel okumanın bağımsız iletişim biçimi olarak kullanılabileceği gibi medya okur-yazarlığı, kültürel okur-yazarlığı bilgisayar okuryazarlığı kapsamında da ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Daha güncel bir ifadeyle hem doğal hem de doğal olmayan çevrede, insanların görülebilir eylem, obje ya da sembollerin farkındalığına sahip olabilmelerine ve yorumlayabilmelerine imkân veren yeterlik, görsel okuryazarlıktır (Köksal, 2006:189).

Okuma yazma, hesaplama ve metin ezberleme gibi ancak bir Ortaçağ kâtibinin sahip olduğu nitelikler günümüzde önemini yitirmiş, analiz ve keşfetme gibi nitelikler ön plana çıkmıştır (West, 1997). Günümüz insanı için yeterli olmayan sözcük sayıya dayanan yetkinliğin kimi yeni temel beceriler ile desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü yaşantımıza sürekli nüfuz eden yeni teknolojiler ile birlikte yaşantımızdaki pek çok şey değişmekte ve bildiğimiz sözel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır. Kellner, (1998) günümüz insanının basılı materyal okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve çevresel okuryazarlığını içeren “çoklu okuryazarlığa” sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Kellner'in sözünü ettiği çoklu okuryazarlığın kapsamı içinde yer alan görsel okuryazarlığın, tek başına bağımsız bir iletişim biçimi olma özelliğine sahip olmanın yanında diğer okuryazarlıkların hemen hepsi ile birlikte kullanıldığı ortadadır. Wileman, (1993) günümüz bilgi toplumları için çok önemli olan görsel okuryazarlığı resimsel ve grafiksel görüntüler olarak sunulan bilgiyi okuyabilme, yorumlayabilme ve anlayabilme olarak tanımlarken, genellikle görsel okuryazarlıkla birleştirilen görsel düşünmeyi ise bilginin her türünü iletişime yardımcı olan

resim, grafik ya da biçimlere dönüştürebilme olarak görmektedir. Görsel okuryazarlığa ilişkin bazı uzmanların üzerinde uzlaştığı bir diğer tanım ise, “görsel mesajları doğru olarak yorumlayabilme ve böyle mesajlar yaratabilmeyi öğrenmedir”. Robinson ise görsel okuryazarlığı, öğrencilerin üstesinden gelmesi gereken pek çok akademik kavramı anlama, hatırlama ve akılda tutmayı geliştiren bir “organize etme gücü” olarak açıklamaktadır. Sinatra, (1986) görsel okuryazarlığı anlam elde etmek için gelen görsel mesajlar ile geçmiş görsel deneyimlerin etkin olarak tekrar inşa edilmesi olarak görmektedir. Bu konuya ilişkin uzmanların tanımlarından anlaşılacağı gibi görsel okuryazarlık birçok açılımı olan çok geniş bir konu olup ve bu konuya ilişkin birçok tanım geliştirilmesine karşın henüz üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım bulmak oldukça zordur. Yine de görsel okuryazarlığa ilişkin literatür incelendiğinde bu iletişim biçiminin sözlü anlatım biçiminden farklı ve bağımsız bir “dil” olduğu ve görsel okuryazarlıkta her şeyin görme ile yapıldığı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Ayrıca, görsel okuryazarlığa ilişkin tanımlamaların çoğunluğu görsel bir görüntünün nasıl yorumlanacağını içermektedir. Görsel okuryazarlığın kendine özgü kuralları ve işleyişi olan bir dil olduğu düşüncesi bu konuyla ilgili olarak bu güne kadar yapılmış tanım ve araştırmaların birçoğunun üzerinde uzlaştığı ortak düşüncüyü yansıtmaktadır. O halde görsel okuryazarlığı ayrı bir dil olarak kabul ettiğimizde, mesajın dili olarak görüntüleri okuma ya da görme ve görsel mesajların farkında olmayı kapsayan bu dilin iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme ve öğretme gereksinimi gündeme gelmektedir (İşler, 2002:154-155).

Görsel okuryazarlık görüneni okuma ve anlama aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir. İnsanoğlunun bilgiyi gerçekçi imajlar ve grafiksel olarak aktarabilme yeteneği, eğitimcilerde öğrenmenin görselleştirilmesine daha detaylı bir anlayışla bakma düşüncesini doğurmuştur (Akyol, 2006:110). Görsel okuryazarlık günümüzde hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir. Görsel okuryazarlık “imajları ve işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir” (Braden ve Hortin, 1982:41). Hayaller ve objelerin anlamları, nasıl birleştirilecekleri, nasıl yorumlanacakları, nasıl kullanılacakları ve doğdukları topluma nasıl adapte edilecekleri hakkında düşündürmektedir (Raney, 1998). Görsel mesajları yorumlayıp, sentezleyebilmek için gerekli olan bir dizi yeterliğin kazanılması görsel okuryazarlıktır. Görsel okuryazar: 1. Nesneleri ayırt edip anlamlandırabilir. 2. Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir. 3. Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder. 4. Zihinde canlandırma yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001:9). Öğrenme alanıyla ilgili çalışmalar insanların imajları ve kelimeleri hafızalarına yerleştirebildiklerini ve gerektiğinde onları imaj

ve kelime olarak geri getirebildiklerini göstermektedir. Fakat yazıdan öğrenme ile görselden öğrenme birbirinden farklı görülmektedir. İnsan imajları kısa dönem hafızada tutabilmekte ve farklı şekillerde kullanarak uzun dönem hafıza için şemalar oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, görsel okuryazarlığın şu nedenlerden dolayı öğrenilmesi gerektiği ifade edilebilir:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir (Akyol, 2006:108-110).

Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okuryazarlığın modern dünyadaki genel eğitimin okuma, yazma ve aritmetik ile eş değer dördüncü ögesi olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden çok önemli olduğunun yanıtını da dört madde halinde açıklamaktadırlar: İlki, görsel okuryazarlık daha çok tam insan gelişimi için oldukça önemli olan beynin sağ yarı küresini kullanmayı gerektirmektedir. Böylece düşünme sürecinde beynin her iki yarı küresini kullanmayı, yani bütünsel düşünmeyi geliştirmiş olacaktır. İkincisi, beynin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik yaparak onları daha iyi anlama olanağı tanımaktadır. Üçüncüsü, aynı düşünceyi farklı yollarda işleme yeteneği kazandırmaktadır. Sonuncusu ise, içinde yaşadığımız doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenmektense bireylerin kendi kararlarını alabilmesi için görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlamaktadır (İşler, 2002:156).

Geçmişte kelime ve simgeler hünerli kişiler tarafından el ile çoğaltılıyordu. Bu durum doğal olarak onların kullanımını sınırlı hale getirmiştir. Günümüzde ise caddelerdeki görsellerden televizyona, bilgisayardan multivizyon gösterilere kadar iletişimde kullanılan görsel öğelerin yoğun bir bombardımanı ile karşı karşıya kalınmaktadır. Sözelimi, bazı trafik işaretleri bizlere rehberlik etsin diye tasarlanmışlardır. Güvenli bir seyahat ve yön bilgisi elde etmek için bu işaretleri anlamak gerekmektedir. Ya da başka bir örnekte ise reklamlarda kullanılan görsel öğeler ele alınabilir. Bu tür görüntüler reklamı yapılan ürünün satılması amacıyla hedef kitlenin duygu ve düşüncelerini etkilemek için tasarlanmaktadır. Hemen

etkilenip gereksiz bir alış veriş yapmamak için ürünün potansiyel değeri üzerine bir değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir. Bunun için de olan bitenin farkında olmanın, yani görsel okuryazar olmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Barner, 1997). Yukarıdaki örnekleri, görsel okuryazarlığın gündelik yaşantımızdaki önemi bağlamında oldukça çok çeşitlendirmek mümkündür. Bu güne kadar yapılan araştırmalar görsel medya araçları ile etkileşimimiz neticesinde parça bölük bir şeyler öğrenerek belli oranda görsel okuryazar olunabileceğini göstermektedir. Fakat yeterli seviyede görsel okuryazar olmak, planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır (Braden, 1996). Çocuklar yaklaşık 7 yaşından itibaren görsel okuryazarlığı anlayabilir ve ondan faydalanabilirler (Braden, 1996). O halde ilköğretim 1. sınıftan itibaren bu eğitime başlanabilir. Winn'e (1987) göre öğrenme düzeyi düşük öğrenciler zorlandıkları derslerden başarılı olabilmek için çoğunlukla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gibi öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim materyallerinde görsel materyallerin/öğelerin faydasını en üst düzeye getirmek için okullarda görsel okuryazarlık eğitime yer vermek çok önemlidir (Barner, 1997'den akt: İşler, 2002:157).

Görsel okuryazarlığın çok geniş bir konu olması ve bu konu üzerine fikir birliğine varılmış bir tanım olmadığı için görsel okuryazarlık eğitimi ve bu konuda neler verilmesi gerektiği ile ilgili çok farklı çok düşünce mevcuttur. Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okuryazarlık eğitimi kapsamında öğrencilerin üç farklı yönde eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır: İmgelem ile görselleştirme, görsel öğeleri okuma ve yorumlama, görsel materyaller tasarlama. Bir önceki cümlede sözü geçen "görsel öğe ya da materyal" kelimeleriyle fotoğraf, grafik, çizim, resimli kart, diyagram, teknik illüstrasyon v.s. ima edilmektedir. Çok hızlı gelişen ve geniş bir kapsama sahip görsel okuryazarlık konusundaki birlik beraberlikten yoksun anlayışa rağmen görsellerle bombardıman edildiğimiz 21. yüzyılda görsel okuryazarlık eğitiminin gerekliliği ortadadır. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilerin ders materyallerinde karşılaştıkları görsel materyallerin/öğelerin faydalarını en üst düzeye taşımada öğrencilere yardımcı olmalıdır. Ayrıca görsel okuryazarlık güvenli bir şekilde seyahat etme, görsellerden gerekli bilgileri elde etme, reklam amaçlı görsellerle etkileme girişimlerini analiz etme ve belki de bu konuda olabilecek olumsuzlukları bertaraf etme gibi günlük yaşamda karşılaşılabilecek pek çok konuda öğrencilere faydalı olacaktır (İşler, 2002:157-158).

İlk elektronik sınıflardan olan ve özellikle fakir okul öncesi çağı çocuklarını okula hazırlamayı amaçlayan hem eğlenmeye hem de eğitmeye dayalı “Sesa-me Street” adlı televizyon filmi dünya çapında 115 ülkeye yayılarak büyük başarı sağlamıştır (Gettas, 1990). Bu programın beklenmedik derecede başarılı olmasını sağlayan unsurlar çocuklar açısından çekici, ilgi düzeylerine uygun, çocuk karakterlerin olması, uygun hikâye ve şarkıların, çocuklar gibi davranan kuklaların yer almasıdır. Buradaki araçlar çocukların dilini konuşuyordu, onların düzeyinde konuşuyordu ve onların hızında hareket ediyordu. Bundan dolayı çok izlendi. Bu özelliklerin yaratılmasında ise teknoloji ve görseller birlikte kullanılmıştır. Günümüzde çocuklar pek çok görsel unsurla karşı karşıyadırlar. Görseller de yazılı kitaplar gibi okunarak yorumlanmalıdır. Sanatsal bir görsel çocukta estetik duyguların gelişmesini de sağlayacaktır. Resimli kitaplar akıcı bir anlatımla yazılmış hikâyelerin yanında, çekici ve insanı düşündüren sanatsal görüntüleri de içermelidir. Anlatım ve görüntü ön bilgilerle de birleştirildiğinde zenginleştirilmiş anlam kurma gerçekleştirilmiş olacaktır. Resimli hikâye kitapları okunurken, okuyucu, kullanılan çizimleri, renkleri, şekilleri, ebatları, ışık dağılımını inceleme ve her bir elementin anlamı nasıl etkilediğini düşünmek durumundadır (Akyol, 2006:109).

2.7.2. Görsel izleme

Görsel izleme okuryazarlığın önemli bir boyutudur. Günümüz dünyasında öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileri ile bütünleştirilmesi beklenmektedir. Görseller izlenirken, anlam kurmak için bir dizi izleme becerileri kullanılmalıdır. İzleyicilerin görsellerden elde ettikleri anlamları ön bilgileri ile birleştirerek aşağıdaki sorulara cevaplar bulmaları gerekir.

- Mesaj nedir?
- Mesaj kimin içindir?
- Mesajın amacı nedir?
- Konu, kendim ve başkaları hakkında neler öğrendim?
- Kimin bakış açıları sunulmuştur?
- Propaganda unsurları var mıdır?

Öğrenci ne izlerse izlesin (resim, çizim, işaret, magazin, televizyon, reklâm, video, internet vb.) mutlaka anlam çıkarmalı ve kişisel olarak eleştirici ve yaratıcı cevaplar vermelidir. Günümüz toplumunda okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticari reklâmların ve fotoğrafların aktif,

eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin görsel izleme becerilerini geliştirirken bir dizi etkinliğe başvurulabilir. Bu etkinliklerden bazıları aşağıda verilmiştir (Akyol, 2006:105);

Tablo 1. Görsel İzleme Etkinlikleri

Görsel	İşitsel görsel/multi-medya
Reklâmlar	Animasyon
Kitap kapakları	CD-ROM
Bülten tahtaları	Dramalar
Broşürler	Filmler
Bilgisayar grafikleri	İnternet ağları
Diyagramlar	Çoklu medya sunuları
Çizimler	Elektronik magazinler
Haritalar	Kuklalar
Mimikler	Okuyucu tiyatroları
Modeller	Televizyon
Boyamalar	Videolar
Fotoğraflar, posterler	
Posta kartları vb.	

Kaynak: Akyol, (2006:106)

İzleme prensipleri: Öğrencinin izlediği film, video ve diğer medya gösterileri için yol gösterici bazı soruların hazırlanması gerekmektedir. Bu soruların izleme öncesi, sırası ve sonrasında öğrenciler tarafından cevaplandırılması izlemede anlamayı geliştirecektir. Bu süreç şöyle sıralanabilir:

Medya görsellerini izlerken kullanılabilecek örnek sorular,

İzleme öncesi:

- Konu ve görsel hakkında ne biliyorum?
- İzlemenin sonunda ne öğrenmek istiyorum?

İzleme sırası:

• İzlenen olayla ilgili birkaç ilginç ve yeni soru oluşturulmalı veya farklı görsel adı yazılmalıdır.

Eğer izlenen bir hikâye ise;

- Olay ne zaman gerçekleşti?

- Olay nerede gerçekleşti?
 - Ana karakter kimdi?
 - Hedef ya da problem neydi?
 - Problem nasıl çözüldü?
- Soruları sorulmalıdır.

İzleme sonrası:

- İzlediklerinizde en ilginç olan fikir veya görsel kısım neydi? Neden?
- İzlediğinizi etkili kılan neydi?
- Beğendiğiniz görsel neydi? Niçin?
- Ne öğrendiniz?
- İzlediğiniz görselleri başkalarına tavsiye eder misiniz? Neden?
- İzlediklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Kriterleriniz nelerdir?

2.7.3. Görsel Okuma

İnsanlar arası iletişimde görsellerin kullanılması ve kullanılanların anlaşılmasını sağlayan görsel okuma, eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamada sözel okur-yazarlık tek başına yeterli olamamaktadır. Bireyin yaşadığı doğal ya da doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanmalıdır. Yaşadığımız çağ bunu gerektirmektedir. Görsel okuma becerileri bireylere bir yandan görselleri okuma ve anlamlandırma imkânı sağlarken, bir yandan da aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktadır (Köksal, 2006:189).

Günümüz bilgi toplumları için sözel iletişim biçimi ne kadar önemli ise görsel iletişim biçiminin de o denli önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü günümüz iletişim sürecinde yazılı materyallerin görsel öğelerle bütünleştirilmiş olarak kullanılması her geçen gün daha fazla ilgi görürken, bilgisayar teknolojilerinin görselleştirme hareketine getirdiği katkılarla bu durum inanılmaz boyutlara ulaşmaktadır (Benson 1997; Branton, 1999; Kleinman & Dwyer, 1999). Günümüzden yaklaşık 32.000 yıl önce yaşayan yerli kabilelerin yaptığı primitif resimler ve Fransa'da Lascaux mağarasında bulunan 20.000 yıllık duvar resimleri insanlık tarihindeki görsel anlatım biçimlerinin ilk örnekleri olarak değerlendirilmektedir (Linderman, 1997). Daha sonra bir takım anlamların yüklendiği resim ve biçimler uzun bir tarihsel süreç içerisinde alfabenin harflerine dönüşerek sözel iletişim biçiminin kaynağını oluşturmuştur. Fakat sözel iletişim hiçbir zaman görsel iletişimin yerini almamış ya da ona alternatif

olmamıştır. Aksine her iki iletişim biçiminin de başlangıcından günümüze değin kendine özgü kural ve nitelikleri koruduğu görülmektedir. Sözelimi, bir şair duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade ederken bir ressam ise görsel dili tercih etmektedir. Bu durumda birinin diğerine karşı üstünlüğü ya da eksikliği olduğunu söylemek olanaklı değildir. Fakat bazı durumlarda her iki iletişim biçimi de tek başına yeterli olmamakta, bazen metin resimle, bazen de resimler metinle desteklenmektedir. Resimli kitaplar ya da resimli sözlükler bu bağlamda ele alınabilir. Bu gelişme belki de kaçınılmazdı. Çünkü bundan yaklaşık 500 yıl önce çok büyük boyutlardaki bilgi hacmini kaydetme güçlüğünün farkına varan Leonardo da Vinci farklı görüntüler olarak var olan sözcükleri yalnızca bir sayfada ifade edilebilecek biçimde desenleştirmiştir (Strokes, 2001). Benzer bir şekilde günümüz bilgi toplumlarında mevcut bilgilere her geçen gün yenileri eklenmekte bilgi hacmi katlanarak çoğalmaktadır. Bu durumda sürekli artan bilgi hacmini yalnızca sözel olarak ifade etmenin zorluğu ortadadır. Ayrıca günümüzde bir tiyatro afişinden herhangi bir web sayfasına kadar sözel ve görsel iletişim biçimlerinin her ikisinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Çünkü çoğu kez bir tek iletişim dili tek başına yeterli olamamaktadır. Strokes'e (2001) göre iyi bir iletişimin gerçekleşmesi için hem sözel hem de görsel öğeler birlikte kullanılmalı, her iki dil arasında iyi bir denge oluşturulmalı ve her iki düşünce biçimi arasında karşılıklı dayanışma güçlendirilmelidir (İşler, 2002:156).

Günümüzde bilgisayar donanımlı elektronik teknoloji yalnızca bilginin çok büyük oranda ve çabuk bir şekilde yayılmasını değil aynı zamanda kontrolünü, analizini, sentezini ve yeni kombinasyonlar oluşturulmasını da sağlıyor. Bu bilgilerin büyük bir kısmı yazılı olarak yer almaktadır. Fakat giderek artan oranlarda başka formlarda da bilgi üretilmektedir. Örneğin; grafikler, fotoğraflar, filmler, kavram haritaları vb. Bütün bunlar iletişim kanallarının, dolayısıyla iletişim şeklinin hızla değişmekte olduğunu göstermektedir. Okullar yeni nesillere okuma yazmayı öğrettikleri gibi görsellerin okunmasını da öğretmelidir. Öğretmenler görsellerin öğrenmedeki etkileri konusunda eğitim almalıdırlar. Görsel eğitime ağırlık veren elektronik sınıfların geleceğin öğretim ortamları olacağını unutmamalıyız. Elektronik görsellik problemleri ve çözüm yollarımızı yeniden tanımlamamıza yol açabilir. Görseller yoluyla problemleri daha farklı şekillerde ifade edebiliriz. Görseller arası ilişkiler öğrenciye daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullandırabilir. White'ın (1987, s. 59-60) söylediği gibi yazıyla ifade edilemeyecek kadar karmaşık ve iç içe olan bilgileri imajlara dayalı düşünme ile daha kolay anlayıp çözebiliriz. Kitaplardaki görseller, özellikle okurken zihinsel imaj (şekil) oluşturamayan öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Okurken görsel imaj oluşturamayan

öğrenciler okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Bu tür öğrenciler için bir resim bin kelimeye bedeldir. Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan çocuklar zihinsel imaj oluşturmada zorlanmaktadırlar (Akyol, 2006:107-118).

Görsel okuma, Türkçe öğretiminde monoton bir öğretimin getireceği verimsizliği engelleyebilecek bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin sadece yazılı metinler aracılığıyla öğretim görmeleri, materyal olarak sadece yazılı metinlerin kullanılması, kazanımların sadece bilgi düzeyinde kalmasına neden olmaktadır. Görsel okumanın, öğretimde belirgin bir çeşitlilik sağlayarak kazanımların bilgi düzeyini aşmasını sağladığı, öğrencinin analiz ve sentez yeteneğini geliştirdiği, bilgiye görselliğe dayalı bir kalıcılık kazandırdığı ifade edilebilir. Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe programında ilk kez yer almıştır. Bu öğrenme alanı, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel okuma ve görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan 6-8. sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir.

Görsel okuma öğrenme alanıyla, Türkçe öğretim programında belirlenen bazı kazanımlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005) :

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

2.7.4. Görsel Sunu

Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır. Öğrencilerde görsel sunu becerileri belirli prensipleri izleyerek geliştirilebilir. Çocuklara günlük olarak sunu yapma fırsatları sağlanmalıdır. Her şeyden önce öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşp, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar. Öğretmen ders kitaplarından yola çıkarak ve çevreye hatta dünyaya açılarak görsellerin nasıl kullanıldığını ve önemini vurgulamalıdır. Anlatım süreci içerisinde öğrencilere not tutma, soru sorma vb. fırsatlar verilmelidir. Öğrenciler amaçlarına bağlı olarak bilgilerini, olayları ve düşüncelerini sözel ya da, yazılı olarak ve farklı formları kullanarak ifade edeceklerdir. Bu yollardan birini veya birkaçını da seçebilirler:

Tablo 2. Görsel İzleme Etkinlikleri

Form	Örnekler
Haritalar ve ağlar	Kavram haritası, hikâye haritası, karakter haritası, kelime haritası, kavram ağı vb.
Çerçeveler ve Şemalar	Özet akış şemaları, karşılaştırma ve kıyaslama şemaları, paragraf organize etme çerçeveleri vb.
Diyagramlar	Etiketleme, Venn diyagramları, ağaç diyagramları vb.
Zincirleme zaman akış çizelgeleri, akış şemaları vb.	Aşamalandırma, kelime zinciri, tarih şeridi, olay akış şeması
Grafikler	Bar, pasta, çizgi grafikleri
Gösteri araçları	Poster, boyamalar, fotoğraf, karikatürler vb.
Üç boyutlu sunum araçları ve multi-medya araçları	Göstergeler, modeller, heykeller, beden dili, rol yapma, drama, kukla oyunları, multi-medya sunumları vb.

Kaynak: Akyol, (2006:106-107)

Öğrencilerin sunu yöntemlerini verimli bir şekilde kullanmalarında öğretmenlerin rolü önemlidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilerini yönlendirmelidir. İyi bir sunu yapılabilmesi için öncelikle iyi bir plana ihtiyaç vardır. Planlaması iyi yapılamamış bir sunu hedefine ulaşamaz. Planlama konusunda öğretmenler, öğrencilerin bu eksikliklerini gidermeli ve yapılması gerekenleri örnek planlar üzerinde göstermelidir. Sunumun planlaması kadar zamanlanması da önem taşımaktadır. Belirlenen zamanda aktarılması düşünülen mesajlar

hedef kitleye ulaştırılabilmelidir. Buna yönelik uygulamalar sınıf ortamında denenmelidir. Sunumun içeriğine göre görsel materyaller (kavram haritaları, grafikler ve resimler) kullanılmalıdır.

Görsel okuma ile birlikte Türkçe öğretim programında görsel sunu da belirlenen kazanımlarla ele alınmıştır, görsel sunu ile öğrencilerin bildiklerini ve öğrendiklerini çevresine görsel yöntemlerin kullanılmasıyla aktarması sağlanmaktadır. Bazı kazanımlar Türkçe öğretim programında şöyle yer almıştır (MEB, 2005):

- ✓ Sunuma hazırlık yapar.
- ✓ Sunum yöntemini belirler.
- ✓ Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.
- ✓ Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.
- ✓ Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
- ✓ Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
- ✓ Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- ✓ Bilgileri tablo ve grafikte sunar.
- ✓ Sunularında harita ve krokiden yararlanır.
- ✓ Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- ✓ Sunularını değerlendirir

2.7.5. Grafikler

Görsel okuma ve sunu yollarından birisi olan grafikler bilgileri aktarmada giderek artan bir oranda kullanılmaktadır. Özellikle eğilimleri (artışlar, düşüşler vb.) belirlemede grafikler oldukça kolay algılanabilir görüntüler ortaya koyabilmektedir. Bir tabloyu analiz etmek grafikten daha zordur ve daha çok zaman alır. Grafiklerin özellikle iş yerlerinde, karar vermede giderek artan oranda kullanıldıkları belirtilmektedir. Grafikler tablolardan ve ham verilerden daha etkileyicidirler çünkü görsellik daha karmaşık ve yoğundur. Çok dikkatli olunmazsa görünümüleri dolayısıyla analizci düşünmemize fırsat tanımayabilirler. Grafikler verilerin yorumlanmış hâlini sunarlar. Eğer bilgiler özel ve maksatlı olarak seçilmişse grafik seçilmiş bilgilerin yorumunu sunar. Bilgiler grafikler vasıtasıyla istenilen etkileri oluşturmak

amacıyla rahatlıkla kullanılabilir. Grafik oluşturma teknikleri buna müsaittir. Grafik genelde yüzlerce kelimenin anlamını verebilen bir resimdir. Öğrencilerin yalnızca birkaç kelimeyi görüp anlaması değil eğilimi keşfetmesi gerekir. Grafiklerden anlam kurmada farklı değişkenler olmasına rağmen genel noktalar da vardır. Friel ve diğerlerine (2001) göre grafik okumada;

- a. Okuyucu grafiğin tasarımını ve vermek istediği mesajı anlamalıdır.
- b. Grafikten elde edilen bilgiyi kontrol edebilmek için okuyucu mutlaka karşılaştırmalar ve hesaplamalar yapmalıdır.
- c. Grafiklerden hareketle genellemeler, tahmin yapma ve eğilimleri belirlemede okuyucu mutlaka edindiği bilgileri kullanacağı ortamın özellikleriyle ilişkilendirmelidir (Akyol, 2006:111).

2.7.6. Resimli Kitaplar

Resimli kitaplar disiplinler arası bir karaktere sahiptir. Bu tür kitaplar ne resimseldir ne de sözeldir. Her ikisinin birlikte yer aldığı heterojen bir yapıdır. Anlam ne yalnız başına resimde ne de kelimelerdedir. Her ikisinin sentezindedir. Dolayısıyla resimli kitaplardan anlam kurma genelde metinler arası anlam kurmadır. Hikâye kitaplarındaki çizimler ve resimler hikâyelerin anlaşılması ve yorumlanması açılarından önemlidir. Resimler karakterlerin duygularını, hareket tarzlarını, ifade şekillerini ve etkinliklerini yansıtmaktadır. Ayrıca resimler sahne ve anlatılan olayların gerçek veya kurgu olduğu hakkında da bizlere ipucu verebilirler. Bütün bunlar hikâyelerdeki görsellerin çok fonksiyonlu olduklarını göstermektedir. Anderson'a (2002) göre hikâye kitaplarındaki görseller duygusal ve estetik cevapların ortaya çıkmasına ve şekillenmesine yardımcı olduklarından dolayı mesajın iletilmesinde metinler kadar önemlidirler. Kitaplardaki görseller okuma sorunları olan öğrenciler açısından daha da önemlidir. Rusted ve Coltheart (1979) zayıf okuyucuların okuma anında sürekli metinle görseller arasında gidip geldiklerini belirlemişlerdir. Buna karşılık iyi okuyucular okuma anında resimleri çok az kullanmışlardır. Zayıf okuyucular açısından kitaplardaki resimler ve diğer görseller dekoratif amaçlardan daha öte amaçlar içermektedir. Bazen de resim “bin kelime değerinde” olmamaktadır. Eğer resimdeki anlatımla metindeki anlatım örtüşmüyorsa o zaman metinden anlam kurma olumsuz yönde etkilenmekte ve öğrenme azalmaktadır. Resimlerin ve diğer görsellerin bir metin gibi düşünülmesi ve metin gibi okunup çözümlenmesi gerekmektedir. Sınıf içerisinde kullanılabilecek, görsel okuma becerilerini

geliştirecek yollardan bir tanesi de “okuyucu-cevap teorisi” adı altında Rosenblatt (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu teori dört aşamadan oluşmakta ve okuyucu ile metin arasında bir sürecin yaşandığını göstermektedir.

Bahsedilen süreç şu çizelgeyle özetlenebilir;

Tablo 3. Okuyucu-cevap Teorisi ve aşamaları

Aşamalar	Dil stratejileri	Görsel stratejiler
Okuyucuyu metne ısındırma	Sesler, harfler, kelime gelişimi, kelime tanıma, grafik düzenleyicileri kullanma	Resimdeki nesneleri listeleme, resmi yazarak tanımlama, renk, çizgi ve şekilleri analiz etme.
Hikâyeye giriş	Sesli okumalar, sözel akıcılığı geliştirme, hikâye haritasını kullanma, ses-hece ilişkileri kurma vb.	Resimleri sesli okuma, resim tasarım prensipleri (denge, yoğunluk, ebat vb.) üzerinde durma, başat olan görsel unsurları inceleme.
Hikâyeyi yorumlama ve geliştirme	Anlama becerilerini geliştirme, çıkarımlar yapma, özetleme becerilerini geliştirme, hikâye anlatım becerilerini geliştirme.	Resim hazırlayıcının görseli nasıl aşamalandırdığının incelenmesi, hareketlerin tanımlanması, gizli veya vurgulanan mesajların belirlenmesi.
Hikâyenin değerlendirilmesi	Yazmanın farklı şekillerde kullanılabileceğinin anlaşılması, kelime hazinesinin ileri düzeyde geliştirilmesi, okumada akıcılığın ilerletilmesi, bağımsız yazma egzersizlerinin yapılması	Görsellerin yorumlanması, anlamlar hakkında yargıda bulunulması, görsellerin sanatsal niteliği hakkında kararlar verilmesi.

Kaynak: Akyol, (2006:115-118)

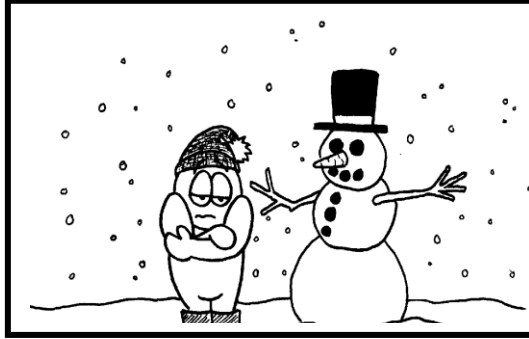
2.8. YENİ TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ADI: BAK-ANLAT

DERS	: Türkçe
SINIF	: 1
YAKLAŞIK SÜRE	: 15-20 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Görsel okuma
KAZANIM	: Resim ve fotoğrafları yorumlar.
BECERİLER	: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma.
ARAÇ, GEREÇ, ORTAM	: Resimli kartlar

SÜREÇ

Öğrencilerinize aşağıdaki resmi iki üç dakika gösteriniz. “Bu resimde neler görüyorsunuz? Resimde gördükleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz? Hangi mevsime benziyor?” sorularını sorarak öğrencilerin düşünmelerini ve konuşmalarını sağlayınız.



DEĞERLENDİRME

1. Öğrenciler, resimde üşüyen çocuğu, kardan adamı (burnu, ağzı, düğmeleri vb. özellikleri) ve kar tanelerini fark edebiliyorlar mı?
2. Resmin özelliklerini anlatırken uygun cümleler kurabiliyorlar mı?

ADI: TABLO (ÇİZELGE) İNCELE

DERS	: Türkçe
SINIF	: 4-5
YAKLAŞIK SÜRE	: 15-20 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Görsel Okuma ve Görsel Sunu
KAZANIM	: Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
BECERİLER	: Karar verme
ARAÇ, GEREÇ, ORTAM	: Çalışma kâğıdı

SÜREÇ

Aşağıda iki öğrenciye ait haftalık ders dağılım çizelgesi bulunmaktadır. Öğrencilerinize aşağıdaki çalışmaları yaptırınız:

1. Gizem'e ait haftalık ders programını inceleyerek Gizem'in hangi derslerinin olduğunu belirleyiniz.
2. Gökhan'ın ders programında hangi dersler vardır?
3. Hangi öğrencinin salı günü daha çok dersi vardır?
4. Hangi öğrencinin perşembe günü daha çok dersi vardır?
5. Hangi öğrencinin cuma günü daha çok dersi vardır?

Gizem'in Ders Programı

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Türkçe	fen bilgisi	resim	fen bilgisi	fen bilgisi
Türkçe	fen bilgisi	resim	müzik	müzik
matematik		sosyal bilgiler	sosyal bilgiler	Türkçe
matematik			Türkçe	
müzik			Türkçe	

Gökhan'ın Ders Programı

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Türkçe	matematik	müzik	fen bilgisi	Türkçe
Türkçe	matematik	sosyal bilgiler	müzik	sosyal bilgiler
resim	fen bilgisi	sosyal bilgiler	Türkçe	
	fen bilgisi	Türkçe	Türkçe	
			sosyal bilgiler	

DEĞERLENDİRME

1. Gökhan'ın Cuma günü hangi dersleri vardır?
2. Öğrenciler, Gökhan ile Gizem'in ders programındaki farklılıkları görebiliyorlar mı?

ADI: GRAFİĞİ YORUMLA

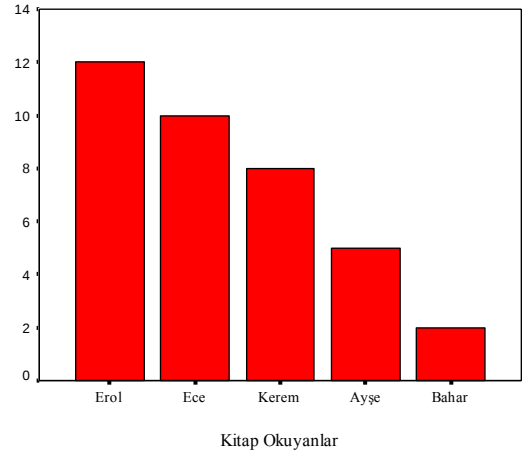
DERS	: Türkçe
SINIF	: 4-5
YAKLAŞIK SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Görsel Okuma ve Görsel Sunu
KAZANIM	: Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
BECERİLER	: Karar verme, problem çözme.
ARAÇ,GEREÇ,ORTAM	: kalem, kâğıt, renkli kalemler.

SÜREÇ

Etkinliğe başlamadan önce bilgilerin öğrencilere grafikte, tablo vb. ile de sunulabileceği bilgisi verilmelidir.

Aşağıdaki soruları öğrencilerinize yöneltiniz:

1. Grafikte ne görüyorsunuz?
2. Grafiğe göre en çok kitap okuyan kimdir?
3. Grafiğe göre en az kitap okuyan kimdir?
4. Grafiğe göre Kerem kaç kitap okumuştur?



DEĞERLENDİRME

1. Öğrenci en çok kitap okuyanı belirleyebiliyor mu?
2. Öğrenci en az kitap okuyanı belirleyebiliyor mu?
3. Öğrenciler grafiği yorumlayabiliyorlar mı?

2.8.1. METİN İŞLEME ÖRNEKLERİ

Tema Adı: Birey ve Toplum

Metin Adı: Benim Adım Selen

Metin Türü: Öyküleyici Metin

“BENİM ADIM SELEN” METNİNİN KAZANIMLARI

DİNLEME

1.Dinleme Kurallarını Uygulama

- 1.Dinlemek için hazırlık yapar.
- 2.Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- 3.Görgü kurallarına uygun dinler.

2.Dinlediğini Anlama

- 1.Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.
- 2.Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
- 3.Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.

3.Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

- 1.Metni takip ederek dinler.

KONUŞMA

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

- 1.Konuşmak için hazırlık yapar.
- 2.Dinleyicilerle göz teması kurar.
- 3.İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
- 4.Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
- 5.Kelimeleri doğru telâffuz eder.
- 6.Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

- 1.Kendine güvenerek konuşur.
- 2.Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
- 3.Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- 4.Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

- 1.Deneyim ve anılarını anlatır.

OKUMA

1.Okuma Kurallarını Uygulama

- 1.Okumak için hazırlık yapar.

2.Okuduğunu Anlama

- 1.Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 2.Okuduklarının konusunu belirler.

YAZMA

1.Yazma Kurallarını Uygulama

- 1.Yazmak için hazırlık yapar.
- 2.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- 3.Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

- 1.Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

GÖRSEL OKUMA

- 1.Resim ve fotoğrafları yorumlar.

GÖRSEL SUNU

- 1.Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.

A.Hazırlık

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerinizden renkli karton, makas ve boya kalemleri getirmelerini isteyiniz.

b. Zihinsel Hazırlık

a.Ön bilgileri harekete geçirme

Sınıfa girdiğinizde isim ve yer belirtmeden işaretlerle “Sen gel!” vb. ifadelerle birkaç öğrencinizi yanınıza çağırınız. Bu sırada öğrencilerin bir şaşkınlık yaşamasını, çağrılan kişilerin kim olduğunu bulmaya çalışmalarını sağlayınız. Daha sonra aşağıdaki soruları sorunuz:

- “Adlarımız olmasaydı ne olurdu?” sorusuyla bir tartışma başlatın.
- Baba, anne veya kardeşlerinin kendilerine adlarından başka nasıl hitap ettiklerini sorun.

b. Anahtar kelimelerle çalışma

Metinde geçen “ad, cici, bebeğim, meleğim” kelimeleri üzerinde öğrencilerinizle konuşunuz ve onların cümleler kurmalarını isteyiniz.

c. Metni tanıma ve tahmin etme

Öğrencilerden kitaplarını açmalarını, metinde yer alan görsellerden ve metnin başlığından yararlanarak metnin içeriğini tahmin etmelerini, tahminlerini söylemelerini isteyiniz.

Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmak amacıyla farklı çalışmalar da yapabilirsiniz.

BENİM ADIM SELEN

Benim adım Selen!

Selen,

Kimse adımı söyleyemiyor. Hep başka şeyler diyor.

Bilmiyorum neden?

Annem her sabah,

“Günaydın bebeğim” der.

“Ben bebek değilim, Selen'im,” diyorum, yalnızca gülüp bana sarılıyor. Adımı bir türlü söylemiyor.

Anlamıyorum neden

Ablamla oyun oynarken,

“Ben tavşanım, sen de kaplumbağa,” diyor. (1)

“Ben kaplumbağa değilim, Selen'im,” diyorum.

“Öff aptal çocuk”, deyip surat asıyor.

“Ben aptal çocuk değilim, Selen'im,” deyince çok kızıyor odasına gidiyor.

“Bu çocukla oyun oynanmaz anne,” diyor.

Bu doğru değil, yalan! Adımı söylese her oyunu oynarım, ters takla bile atarım.



B.ANLAMA

1. Dinleme, Görsel Okuma ve Okuma

a. Dinleme

• Metni okumadan önce öğrencilere dinleme kurallarını hatırlatınız. (Kazanım tablosundan yararlanınız.)

• (1), (2) ve (3) numaralı yerlerde durarak öğrencilerinize aşağıdaki soruları sorunuz. Öğrencilerinizden tahminlerini sözlü olarak ifade etmelerini isteyiniz.

• Okumayı (1) işaretinin olduğu yerde durdurun ve “Selen ablasına ne söylemiş olabilir?”

(2) “Babası Selen’e ne söylemiş olabilir?”

(3) Sizce “Selen’e ismini kimler söylüyor olabilir?”

Tahmin çalışmasından sonra okumaya devam ediniz. Okumanın ardından tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sınıfta kısa bir tartışma yaptırınız.

b.Görsel okuma: Dinleme sonrası metindeki resimlerle metnin içeriği arasındaki ilişkiyi sorgulamalarını sağlayınız.

c. Okuma

• Öğrencilere sesli okuma yaptırınız. Diğerlerinin de metni takip etmelerini isteyiniz.

• Okurken metinde anlamlarını bilmedikleri kelimeleri belirlemelerini isteyiniz.

ç. Anlamları bilinmeyen kelimelerle

çalışma: Okuma sonrasında anlamlarını bilmedikleri ve belirledikleri kelimelerin anlamlarını kendisinden, önce veya sonra gelen kelime, cümle, resim ve sembollerden yararlanarak tahmin etmelerini sağlayınız.

2. Metni İnceleme

• Öğrencilerinize aşağıdaki soruları sorunuz:

1.Selen’e adını söylemeyenler kimlerdir?

2.Selen’e adını söylemeyenler, ona nasıl sesleniyorlar? isteyiniz.

Komşu teyze ne zaman bize gelse,

“Ne haber cici kız,” der.

“Ben cici kız değilim, Selen’im,” dediğim anda yanaklarıma saldırıyor sıkıştırıyor da sıkıştırıyor, öpüyor da öpüyor. Yanaklarım hem acıyor, hem de kızarıyor. Öpmezse olmaz mı?.. Kim bilir?

Akşam babam eve gelince,

“Hoş geldin Serdar babacığım,” diyorum. Belki o da benim adımla söyler diye. (2)

Ne gezer?

“Hoş bulduk meleğim,” diyor.

“Ben melek değilim, Selen’im,” deyip adımla hatırlatıyorum.

“Biliyorum tatlı kızım,” diyor ama adımla söylemiyor.

Acaba neden?



• “Benim Adım Selen” metninin kendilerine ilginç gelen bir bölümünü, nedenleriyle birlikte anlatmalarını isteyiniz.

• Öğrencilerinizden 1. etkinliği yapmalarını isteyiniz.

• Selen’in yerinde olsaydınız size isminizle hitap edilmediği zaman neler hissederdiniz?

3. Söz Varlığını Geliştirme

Öğrencilerinizden 2. etkinliği yapmalarını isteyiniz.

C.METİN ARACILIĞI İLE ÖĞRENME

1.Günlük Hayatla İlişkilendirme

- Metinde anlatılanlarla ilgili kendi yaşantılarından ve günlük hayattan örnekler vermelerini isteyiniz. Kendilerinin de adlarının dışında bir adla çağrıldıkları oluyor mu? sorusunu sorunuz.

2.Diğer Derslerle İlişkilendirme

- **Hayat bilgisi:** “Benim Eşsiz Yuvam” teması, “Kızgınlık ve öfke gibi duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığını gözlemler.” Kazanımı ile ilişkilendirebilirsiniz. Çevresindekilerle iletişim kurarken kızgınlık, öfke gibi duygularını kontrol etmesi gerektiğini vurgulayınız.

- **Görsel Sanatlar:** Sınıfa getirdikleri renkli karton ve boya kalemelerini kullanarak kendileri için isim kartı hazırlamalarını isteyiniz.

- **Araştırma:** Öğrencilerden isimlerinin anlamlarını araştırmalarını isteyiniz.

2.9. GÖRSELLİĞE VE GÖRSEL YOĞUNLUKLU ÖĞRETİME ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Öğrenme ile duyu organları arasındaki ilişki, psikoloji ve eğitim bilimlerinde her zaman dikkati çeken önemli konuların başında yer almış ve bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak, söz konusu araştırmalar, içinde bulundukları zaman ve kültürün de etkisiyle büyük oranda görme ve işitme duyularının gölgesinde kalarak, diğer duyuların öğrenme sürecindeki rollerini adeta yok saymıştır. Bu bakış açısı, öğrenme olgusunun bütün yönleriyle anlaşılmasını geciktiren önemli bir nedendir (Akpınar, 2006).

Görmenin belirleyici duyu olmadığını, görsellerden ve imajlardan daha çok dilin ve konuşmanın yüceltilmesi gerektiğini ifade eden bilim adamları da vardır. Duyular arasında bir denge bulunmaktadır, bu bağlamda görme ve işitme birbiriyle ilişkilidir ve ikisi arasındaki tam denge, kişinin dengesini üretir; bu yüzden birinin diğerine galip gelecek tarzda üstün hale getirilmesi tehlikelidir. Ellul’un imajların ve görselliğin modern çağda hayatımıza hâkim olması hususunda getirdiği önemli eleştiriler vardır. Ellul (2004) günümüzde birçoğumuzun temelde imajların çağrışımlarıyla düşündüğümüze, katı bir mantıksal ispatı izlemenin veya katı bir mantıksal ispat inşa etmenin, grafik ve şemalarla desteklenmedikçe artık imkansız olduğuna inanır. Okulların imajlara tevekkülü giderek artarken, eğitim düzeyleri düşmektedir ve bu da imajların, varsaydığımız gibi her derde deva olmadıklarını göstermektedir.

Öğrenmeyi sadece görme ve işitme duyuları ile sınırlandırma yanlışlığının önemli bir diğer nedeni de, davranışçı yaklaşımın öğrenme sürecinde ortamları ön plana çıkaran anlayışının 20. yüzyılın üçte ikilik kısmına egemen olmasıdır. Bu süreçte geçerli olan “ortamlar öğretir” yaklaşımına dayalı olarak, görsel-işitsel eğitim materyalleri üreten büyük işletmelerin öğrenmede görsel-işitsel duyulara ağırlık veren çalışmaları desteklemeleri diğer duyuların bu süreçte adeta ölü sanılması sonucunu doğurmuştur (Akpınar, 2006).

Howes (2002) da, görme duyusunun yükselişini, “Gerçeği anlamlandırmada görmenin diğer duyuların rollerini gasbetmesi” olarak ifade etmektedir. Öğrenme sürecini, ağırlıklı olarak görme ve işitme duyularına dayandırma anlayışı, büyük oranda batı kültürünün eseridir. Bu anlayışın batı kültüründe yerleşmesinde ise, bu kültürün temel taşlarını teşkil eden bilim adamlarının bu konudaki fikir ve düşünceleri önemli rol oynamıştır. Bunların önde gelenlerinden başta Aristo, Darwin, Freud, Arnheim, Condillac ve Kant gibi düşünürler, yaşamda görme ve işitme duyularını entelektüel “üst” duyu; diğer duyuları ise hayvani “alt”

duyular olarak kabul etmişlerdir. Bunlardan Darwin ve Freud, daha da ileri giderek “görme” yi uygarlığın duyusu olarak ön plana çıkarmışlardır. Bu görüşler, özellikle 19 ve 20. yüzyıllarda Batıda hızla yaygınlaşan fotoğraf, sinema, teleskop ve televizyon gibi görsel teknolojiler tarafından da desteklenerek kökleşmiş ve kültür halini almıştır (Classen, 1997’den akt: Howes, 2002).

Ellul, (2004) “İmaj bir gerçekliği dile getirir; ancak o bize gerçekliği zorunlu olarak bir hileyle sunar. Bu bakımdan imaj, aldatıcıdır; o oyun olduğu halde, kendisini gerçeklik diye takdim eder; o doğru olmayan bir şeyin yansıması durumunda olduğu halde, sözsüz hakikat olma talebinde bulunur” diyerek görselliğin ve imajların aldatıcılığını dile getirmiştir.

Özellikle görme ve dokunma duyusu insana bir kesinlik sağlar fakat bu bazen aldatıcı da olabilir. Algılanan görsellerin ve imajların kavram dünyamızda anlamlandırılması ve yorumlanmasına ihtiyaç vardır. Bu durum gerçeklikten sapmayı önlemekte etkili olabilir. Görmenin belirleyici duyu olmadığını, görsellerden ve imajlardan daha çok dilin ve konuşmanın yüceltilmesi gerektiğini ifade eden bilim adamları yok değildir. “Manzaraya yönelimli toplum her şeyi manzaraya dönüştürerek ve bu yolla her şeyi kaskatı hale getirerek kendisine bir anlam verir. Bu tür bir toplum isteksiz ve bilinçsiz aktörü seyirci rolü oynamaya zorlar ve teknik olmayan her şeyi görselleştirerek dondurur. O görselleştirme araçlarıyla oluşturulmuş bir toplum; o görselleştirme görevi için oluşturulmuş bir toplumdur. Her şey görselleştirmeye tabi tutulur ve onun dışında hiçbir şeyin anlamı yoktur.” diyerek görüşünü dile getiren Ellul (2004:156) bunlardan biridir.

Eğitimciler görsel işitsel araçları özellikle televizyonu dikkati dağıtmakla ve okuryazarlık düzeyinin düşmesine neden olmakla suçlamaya devam etmektedirler. Postman (1983; 1992) televizyon izlemenin insanın mantıklı diyaloglar oluşturmasını (konuşmasını) ve okumasını olumsuz yönde etkilediğini belirterek, görsel konuşmanın yazıya dayalı okuryazarlığa nazaran ön plâna çıkmasını eleştirmektedir (Akyol, 2006:108).

2. 10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Görsel okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalara ve bunların sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan taramada görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik doğrudan yapılan araştırma yok denecek kadar az olmasına rağmen Türkçe öğretim programına yönelik araştırmaların sınırlı da olsa mevcut olduğu görülmüştür. Sonuçları itibariyle araştırmaya ışık tutabilecek çalışmalar ve bu çalışmaların bulgularına ilişkin bilgiler bu bölümde aktarılmaktadır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine yaptıkları betimsel araştırmayı, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesinde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi (Çözümleme) uygulayan iki farklı ilköğretim okulunda yapmışlardır. Öğretmen görüşlerinden yararlanılarak her iki okuldaki altışar olmak üzere toplam 12 öğrenci belirlenmiştir. Bir hikâye kitabında bulunan 21 resim öğrencilere gösterilmiş ve “bak-anlat, sence bu resimlerde ne anlatılıyor” gibi açıklamalarla öğrencilerin bu resimleri yorumlamaları istenmiştir. Öğrencilerin resimlerle ilgili görüşleri ve yorumları çözümlenerek sınıflandırılmıştır. Öğrenciler resimleri yorumlama şekline göre üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grup incelediği resimlerde var olan nesne, canlı vb. söyleme eğiliminde olan; ikinci grup resimlerden yararlanarak görselleri hikâyeleştirmeye çalışan; üçüncü grup ise görsellere göre olayları önce-sonra ilişkileri kurarak açıklamaya çalışan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı, resimleri incelerken yalnızca resimde gördüklerini söyleme eğilimi göstermişlerdir. Yani öğrenciler, gördüğü resimde neler olduğunu yalnızca sıralamış ve hakkında yorum yapmamıştır. Öğrencilerden bazıları gördükleri resimleri yorumlarken öncelik-sonralık, sebep-sonuç gibi ilişkilere dikkat etmiştir. Öğrenciler gördükleri resimleri üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak hikâyeleştirebilmişlerdir.

Ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Araştırma, örnekleme genişletilip görsel okumanın farklı boyutları da (grafik, şekil, tablo...vb.) eklenerek yinelenmelidir.
2. Öğretmenler öğretim etkinliklerinin bir boyutu olarak kullandıkları görsel okumayı öncelikle kendileri öğrenmeli daha sonra da öğrencilerine bu beceriyi kullanabilecekleri şekilde onların öğrenmelerini sağlamalıdır.
3. Görsel okuma etkinliklerine var olandan daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4. Okuma sorunları olan öğrencilerden seçilen araştırma örnekleminde görsel okumanın anlamaya etkisi incelenmelidir.
5. Görsel okumanın diğer metin türlerini anlamlandırmaya etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla farklı metin türleri kullanılarak araştırma yinelenmelidir.

Sever (2005), “2004 Türkçe Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı” isimli çalışmasında, programda anadili öğretiminin dinleme, okuma (anlama), konuşma, yazma (anlatma) beceri alanlarına, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin de eklendiğini, anadili öğretimi programlarında yer alan beceri alanlarının, çağın ve yaşamın gereksinmelerine koşut olarak yeni etkinliklerle çeşitlenmesinin doğal olduğunu, “Duygu, düşünce, tasarı ve isteklerini görsel öğelerden de yararlanarak yazılı ya da sözlü açıklama” biçiminde tanımlanarak öğrencilere çeşitli etkinliklerle kazandırılacak bir beceri olarak yeni programda yer aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında görsel okuma ve görsel sununun “okuma” ve “konuşma” becerilerinin birer alt becerisi olduğunu belirtmiş, görsel okuma ve görsel sununun, okuma ve konuşma becerilerine yenilerinin eklenmesi için gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler olarak da düşünülebileceğini söylemiştir. Ayrıca, bunların dört temel beceri gibi, dilsel bir beceri alanı olarak kabul edilmesinin yapay bir yaklaşım olduğunu, böyle bir yaklaşımın, başında “görsel” sözcüğü olan bir etkinliğin bile, temel bir beceri alanı olarak algılanmasına yol açabileceğini ifade etmiştir.

Sever, 2004 programının 320. sayfasında, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu Etkinlikleri” başlığı altında, üç basit zihinsel etkinliğin örneklendirildiğini, bu örneklerin, öğrencilerin duygu ve düşünce üretmelerine, görsel algılarını geliştirmelerine katkı sağlayacak dilsel ve görsel bir özellik taşımadığını yalnızca görüleni anlatmaya dayalı etkinlikler olduğunu savunmuştur. Bunun yanında, programda görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili açıklamalarda,

terimsel sorunların ve özensizliklerin dikkat çektiğini, programda, “görsel” terimine yüklenen anlam çerçevesinin açıklanması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan, görsel okuma ve görsel sunu, ilköğretim 1-5. sınıf öğrencileri için bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alınırken, 6-8. sınıflarda niçin diğer öğrenme alanlarının içinde verildiğini, bunun yalnızca 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri gibi genel bir nedene bağlanmasının akademik bir gerekçe oluşturmadığını belirtmiştir.

Sever çalışmasında, anadili öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin girişik ve ardışık bir anlayışla ilköğretimden üniversiteye değin geliştirildiğini belirtmiştir. Öğretimin aşamalarında kullanılan metinlerin nitelikleriyle, öğretimde uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitlendiğini, Türkçe öğretimi programına ilk kez alındığı söylenen ve öğretimde dört temel dilsel becerinin yanına beşinci bir beceri olarak eklenen “görsel okuma ve sunu” nun, ilköğretimin ikinci evresinde diğer öğrenme alanlarının içine alınmış olmasının programda, beceri alanlarında gerçekleştirilen çeşitlendirmenin, yapılandırmacılık adına öğretimin niteliğine yapılan yapay zorlamaların da bir kanıtı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Yapılan çalışmada ayrıca Sever, programın “Görsel Okuma” başlığı altında yer alan, *"Resim ve fotoğrafları yorumlar."* kazanımındaki anlamın kapalı olduğunu, çünkü resim ve fotoğrafın yorumlanmayacağını, resim ve fotoğrafların iletilerinin, görsel düzenlenişinin vb. özelliklerinin yorumlanabileceğini belirterek kazanımda, “yorumlar” olarak adlandırılan eylemin, etkinlik örneğinde “gördüklerini anlatma” ya dönüştürüldüğünü, yorumlama ile görünenin anlatılmasına dönük bir sürecin, nitelik olarak birbirinden farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin kullanımını gerektirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada ayrıca, ilköğretimin ilk yıllarında çocukların karşılaştıkları kitapların “çocuğa göre” olmasının onların hem okuma zevk ve alışkanlığı hem de anadili bilinci ve duyarlığı edinebilmelerinin temel koşulu olduğu belirtilerek ilköğretim birinci sınıftan başlayarak çocukların okuma gereksinimlerinde hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı, ilköğretim birinci sınıf öğrencisi için, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış bir kitapta oran olarak yazı ve resim dengesinin arandığı, ilköğretim 3. sınıftan başlayarak dilsel ve görsel oranın, yıllarla birlikte metin lehine değişmeye başladığı ifade edilmiştir. Bu yaşlarda, çocuklar bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişimlerine uygun Türkçenin ustaca kullanıldığı kitaplarla karşılaştırılabilirse öğretimin de amacına ulaşabileceğini, ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerine “kısa ve bol resimli metinler” okutmaya çalışmanın onların ilgi, beklenti ve

gelişim özelliklerine aykırı bir tutum olduğunu, kitaba ilgilerini azalttığını öte yandan, bir kitapta resmin bol ya da az olmasından çok daha önemli olanın, resimlerin çocuğun alımlama yeterliliğine uygunluğu, estetik niteliği ve metnin anlamına görsel yorum katma özelliği olduğunu ifade etmiştir.

İlhan (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun “Estetik Eğitim” Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında, Türkiye Bilimler Akademisinin yeni öğretim programları ile ilgili genel görüş ve önerilerini 20 Kasım 2003 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığına bir rapor halinde sunduğunu ve düşüncelerini kamuoyu ile paylaştığını bu bağlamda yeni programa “eğitim ve estetik” bakımından şu eleştirileri yönelttiğini ifade etmektedir: Yeni öğretim programının genelde öğrencilerin bilgiye ilişkin yargı kapasitelerini ilerletmeye yönelik olduğu estetik yargı kapasitelerini geliştirmeye yeterli önem verilmediği gözlenmektedir. Milli Eğitim Sistemi genelde Sanat Eğitimi yetenekli öğrencilerin devam edeceği okullara bırakmaktadır. Bu tür okulların kurulması tabii ki gerekmektedir. Oysa öğrencinin estetik yargılarının geliştirilmesine de önem veren bir reform, hem öğrencileri geleceğin dünyasına daha yeterli olarak hazırlayacak hem de yapılan reforma özgünlük kazandıracaktır. Estetik anlayışının çocuklarda ve gençlerde gelişmesi, gelecekteki toplumsal yaşamımızın kalitesini arttıracak, doğal ve kültürel varlıklarımızın korunmasına katkıda bulunacaktır (TUBA, 2005:13). Araştırmacıya göre bu eleştiriler bağlamında, Türkçe öğretim programı bütünüyle incelendiğinde estetik eğitime ilişkin kavramlara yer verildiği görülmektedir. Metin işleme örnekleri incelendiğinde ise seçilen metinlerin içeriklerinde, yazım kurallarında, seçilen resim ve fotoğraflarda pek çok sorunların olduğu gözlenmektedir. İlköğretimde kalitenin artırılması amacıyla başlatılan bu iyileştirme çabalarının başarısı için öğretim programında yer alan “görsel okuma ve görsel sunu” konusunda öğretmenlerin estetik eğitim alanında belli yeterliliklere sahip olması zorunludur. Çünkü estetikten yoksun görsel malzeme ve görsel sununun yetişene yarardan çok zarar vereceği unutulmamalıdır. Bu konuda en önemli referans kaynağı sanattır. Hazırlanan yeni programlar doğrultusunda hazırlanan kitaplar okutulmaya 2005-2006 öğretim yılından itibaren başlatılmıştır. Sanat eğitimcileri mevcut kitapları estetik eğitim doğrultusunda incelemeli ve bu konuda bir danışma kurulu kurulmalıdır.

Şahinel (2005), Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi adlı çalışmasında şu sonuç ve önerileri ifade etmektedir; bireysel özelliklerin göz önüne alınması, öğrencinin program içeriğini günlük hayat ve kendi yaşantısı ile ilişkilendirmesine olanak verilmesi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla etkinliklerin düzenlenmesi ve üst düzeyde öğrenci katılımının amaçlanması yeni Türkçe öğretim programının ayırt edici özellikleridir. Program geliştirme alanındaki bu yeni yaklaşımın Türkçe öğretimine önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

Güneş (2005), Yeni Türkçe Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi adlı çalışmasında, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıyla ilgili olarak şu görüşleri ifade etmektedir; günümüzde televizyon, bilgisayar vb. araçların hızla gelişmesi, bireylerin öğrenme biçimini değiştirmeye başlamış ve özellikle yazılı metinleri okumanın yanında çeşitli görsellerden bilgilenme giderek yaygınlaşmıştır. Bu durumun gelecekte daha da artacağı düşüncesiyle “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

Turan (2007), İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği isimli çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının eskiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğunu belirten öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu da belirtmişlerdir. Türkçe öğretim programlarına ilk kez dahil edilen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı için öğretmenlerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir, görsel okuma ve görsel sununun çocuğun hayal dünyasına ve yaratıcılığa hitap ettiğini belirten öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğundan dolayı bu tür etkinliklerin çok önemli olduğunu da ifade etmişlerdir. Ayrıca Turan, Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden olan Mehmet Masum’un “Usul-i Savtiye, Savti Usule Müstenid Elifba Kitabı” isimli kitabında yer alan görsel okumaya dayalı bazı etkinliklerin günümüz programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı ile ilişkisinin incelenebileceği önerisinde bulunmuştur.

İşler (2005), görsel okuryazarlığa ilişkin farklı düşünce ve tanımları irdelediği Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi isimli çalışmasında şu görüşleri ifade etmektedir; Teknolojik gelişmelere paralel olarak kapsam ve niteliği sürekli değişen görsel okuryazarlığa ilişkin olarak uzmanların çok farklı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alana ilişkin düşünce birliğinin oluşmamasının bir nedeni de görsel okuryazarlığın çok fazla açılıma sahip olmasıdır. Yine de görsel okuryazarlığın kendine özgü kural ve işleyişi olan bir dil olduğu, bu konuya ilişkin çoğulcu bir yaklaşımı yansıtan düşünce şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Görsel okuryazarlığa ayrı bir dil olarak yaklaşıldığında onun iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme ve öğretme ihtiyacı gerekli olmaktadır. 20.yy.da olduğu gibi 21.yy.'ın iletişim biçiminde de görselliğin önemli bir yere sahip olacağını söylemek yanlış olmasa gerek. Fakat günümüzde görsel materyallerin/ öğelerin işlevinin değiştiğini kabul etmek gerekmektedir. Yani günümüz iletişim sürecinde görsel materyallerin/öğelerin dekoratif amaçlı işlevini kaybettiği ve daha çok iletişim amaçlı işlevinin önem kazandığı söylenebilir. İletişimde görsel materyallerin/öğelerin kullanılması onları okuyabilme, yani görsel yazar olmayı gerekli hale getirmektedir. Bildiğimiz alfabe okuryazarlığının günümüz iletişim şekli için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle çocuklar okullarda hem kelimeleri hem de resimleri işlemeyi öğrenmelidirler. Başka bir söylemle metin ve resimler arasında yani hem yazılı hem de figüratif dünyalar arasında ince ve akıcı bir şekilde hareket edebilmelidirler. Bu bağlamda, görsel okuryazarlığa sahip bir kişinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür; görsel mesajların anlamlarını yorumlama, anlama ve değerlendirme, görsel tasarım temel ilke ve kavramlarını hem uygulayarak hem de çözümleyerek daha etkili bir iletişim gerçekleştirme, geleneksel yöntemler ile birlikte bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanarak etkili görsel mesajlar üretme, karşılaşılan problemlere kavramsal çözümler üretebilmek için görsel düşünme biçimini kullanma. Sözü edilen görsel okuryazarlığa ilişkin nitelikler bu alana ilişkin eğitim sürecinin planlanmasında rehber kabul edilebilir.

Yapılan tarama sonucu ulaşılan mevcut araştırmaların bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanına ilişkin řu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Görsel etkinliklerin (resimlemeler ve grafikler), öğrencilerin üst düzeyde analiz-sentez yapabilme becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu becerilerinin etkin bir şekilde öğrenme sürecinde rol alabilmesi için farklı etkinliklerin geliştirilmesi, uygulayıcı olan öğretmenlerin görsel etkinliklerin ve materyallerin uygulama sürecine dâhil edilmesi noktasında eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının somut bir öğrenme sağladığı ve öğrencileri sosyal yaşama hazırlamada etkin olduğu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirdiği belirlenmiştir. Bu olumlu yanlarının yanı sıra uygulamadaki eksikliklerin göz ardı edilmemesi gerekliliği tespit edilmiştir. Özellikle etkinliklerin nitelik bakımından yetersiz olduğu, görsel materyal ve resimlemelerin estetik bakımdan tatmin edici düzeyde bulunmaması, programdaki kazanım ifadelerinin yeterince açık ve anlaşılır olmadığı, bu bağlamda öğretmen yeterliliğinin önemsenmesi gerektiği gibi bulgular ortaya çıkmaktadır. Bu eksikliklerin göz ardı edilmemesi ve kısa zamanda giderilmesi programın başarılı bir şekilde uygulanma şansını arttıracaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve araştırmada kullanılacak istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlköğretim I. kademedede uygulanan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini, ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2002:5).

3.2. EVREN

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Bingöl, Elazığ ve Diyarbakır il merkezlerinde bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sayı 4500 civarındadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örnekleme, evreni temsil niteliğine sahip olduğu düşünülen, anketin uygulandığı il merkezlerinde MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 550 ilköğretim I. kademe sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 4. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri

Evren	Tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem			
	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1000.000	384	599	1065	2344
25000.000	384	600	1067	2400

Kaynak: Andeson, 1990' dan akt: Balcı, 1995:95

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türüne ve kıdemlerine ilişkin sayılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Erkek	303	55.1
	Kadın	247	44.9
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi	339	63.9
	Eğitim Yüksek Okulu	115	21.6
	Fen Edebiyat Fakültesi	77	14.5
Kıdem	1-5	99	18.1
	6-10	171	31.2
	11-15	128	23.4
	16-20	72	13.1
	21 yıl ve üzeri	78	14.2
Toplam		550	100

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerine uygulanan anket formu kullanılmıştır. Bu anketin geliştirilme süreci şöyledir:

Öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanına ilişkin 3 ü kişisel biri de açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan taslak anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket formu pilot uygulama için 165 öğretmene uygulanmıştır. Sonra geçerlik çalışması için bu form, maddelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve güvenilirliği bakımından Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, üç madde elenerek; 3 ü kişisel bilgiler biri de açık uçlu olmak üzere toplam 26 maddelik

ankete son şekli verilmiştir. Güvenilirlik çalışması için uygulanan bu anket sonucu elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değerin altındakiler çıkartılmıştır. Anketin istatistiksel değerleri şöyledir: Cronbach Alpha= 0.958; KMO= 0.908; Bartlett= 5463,650.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, ilköğretim I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik bir anket formuyla elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerden açık uçlu sorular yoluyla da bilgi toplanmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra anketin uygulanacağı sınıf öğretmenlerine elden ulaştırılmıştır. Anketlerin çoğaltılması, sınıflandırılması, ilgili öğretmenlere gönderilmesi, uygulanması ve araştırmacıya geri dönüşü yaklaşık iki aylık bir sürede gerçekleşmiştir. Uygulamanın sağlıklı yürütülmesi ve anketlerin geri dönüşüm oranını arttırmak üzere, ilgili kişilerle gerekli iletişim sürdürülmüştür.

Örnekleme dâhilinde bulunan okullara gönderilen ve geri dönen anket sayısı şöyledir: İlköğretimin I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine gönderilen 650 anketten toplam 561 tanesi geri dönmüş, bunlardan da 11 tanesi uygun olmadığı için elenerek 550 tanesi değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirilmeye alınmayan anketlerin iptal edilme nedenleri, anket formlarının hiç doldurulmaması ya da çok az sayıda maddelerin doldurulması şeklinde sıralanabilir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Anketlerle elde edilen ham veriler, SPSS for Windows 13.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin çözümlenmesinde (cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul) için, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Yeni ilköğretim Türkçe programına ve bu programda yer alan “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik likert tipi maddelerin çözümü için ise aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin;

- a. Cinsiyet
- b. Mesleki kıdem
- c. Mezun olunan okul türü

değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, homojen (parametrik) maddelere “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” uygulanmıştır. Saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise “Scheffe Testi” uygulanmıştır. Kritik değerlerin önemli sayıldığı durumlarda ise “Least Significance Test (LSD)” uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Karasar, 1999). Anketteki parametrik olmayan maddelere ilişkin görüşlerin dağılımı için ise, Kruskal-Wallis Test (KW) ve Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Anketlerdeki açık uçlu sorulardan oluşan nitel veriler ise, belirli başlıklar altında toplanıp, frekansları verilerek gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan anketlerde yer alan likert tipi maddeler, aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,80
2. Katılmıyorum	1,81 – 2,60
3. Karasızım	2,61 – 3,40
4. Katılıyorum	3,41 – 4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, anket formlarıyla elde edilen verilere dayalı bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin görüşleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
13	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağlamaktadır.	3,85	0,87
15	Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.	3,45	1,03
21	Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için okullarda yeterli imkân ve ortam (donanım) bulunmaktadır.	2,93	1,25

Görsel okuma ve görsel sunu, 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk kez yer verilen bir öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı ayrıca bu yolları kullanarak kendini ifade etmeyi kapsamaktadır. Öğrencinin görme duyusu aracılığıyla edindiği algıları anlamlandırmasının yolları çevredeki doğal olay, uyarı levhaları, harita benzeri şekil ağırlıklı görsel materyalleri yorumlama gibi çalışmalarla verilmiştir (Tosunoglu ve Melanlıoğlu, 2006).

İlköğretimde kalitenin artırılması amacıyla başlatılan bu iyileştirme çabalarının başarısı için öğretim programında yer alan “Görsel okuma ve görsel sunu” konusunda öğretmenlerin estetik eğitim alanında belli yeterliliklere sahip olması zorunludur. Çünkü estetikten yoksun görsel malzeme ve görsel sununun yetişene yarardan çok zarar vereceği unutulmamalıdır. Bu konuda en önemli referans kaynağı sanattır. Hazırlanan yeni programlar doğrultusunda hazırlanan kitaplar okutulmaya 2005-2006 öğretim yılından itibaren başlatılmıştır. Sanat eğitimcileri mevcut kitapları estetik eğitim doğrultusunda incelemeli ve bu konuda bir danışma kurulu kurulmalıdır. Yeterli fiziksel alt yapı, teknik donanım ve etkili bir öğretmen eğitimi zaman kaybetmeden sağlanmalıdır (İlhan, 2005:216).

Tablo 6 incelendiğinde “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” etkinliklerinin uygulanması için okullarda yeterli imkân ve donanımın bulunduğu ($\bar{X}=2,93$), “kararsızım” düzeyinde benimsenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için gerekli ortamın bulunduğu konusunda fikir beyan etmekten kaçındıklarını göstermektedir, bu durum okulların GOGS etkinliklerinin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli imkân ve donanıma, materyal zenginliğine sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğu ($\bar{X}=3,45$), görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağladığı görüşünün ($\bar{X}=3,85$), “katılıyorum” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin bu öğrenme alanının uygulanmasına yönelik kişisel donanım bakımından kendilerini yeterli gördüklerini, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerin çeşitliliği bakımından uygulamada katkı sağladığı fikrini benimsediklerini ifade edebiliriz. Bu durum GOGS’nin dersin işlenişinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına yönelik bir yöntem ve teknik zenginliği sağladığını da göstermektedir. Öğretmenlerin bu öğrenme alanının uygulanmasına yönelik donanımlı olmaları ve okulların uygulamaya yönelik yeterli materyal zenginliğine kavuşturulmasının YTÖP’nin başarı şansını arttıracığı söylenebilir. Öğretmenlerin kişisel donanım bakımından kendilerini yeterli görmeleri uygulamaya yönelik eğitime ihtiyaç olmadığı anlamına gelmemelidir. Nitekim açık uçlu soruya verilen cevaplarda öğretmenler görselliğe ilişkin bilgilerini uygulamada daha etkili kullanmak için rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacı ortaya koyması bakımından önemlidir.

Tablo 6’da yer alan 15. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezuniyet türü değişkenine göre anlamlı fark vardır [$(F_{(548)}=6,052; p=0,003)$]. Bu madde non-parametrik olduğundan [$(Levene F =7,656; p=0,001)$], farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için MWU testi yapılmıştır (MWU=15794,500; $p=0,001$). Buna göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının (MR1=210,23) öğretmenleri kişisel donanım bakımından, Fen Edebiyat mezunlarına (MR3=200,88) göre daha yeterli bulmakta oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunlarının Fen Edebiyat mezunlarına göre görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun başlıca nedeni, Eğitim Fakültelerinde okutulan pedagojik formasyon içerikli derslerin öğretmenlere mesleki yönden olumlu katkıları olarak ifade edilebilir.

4.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesine ilişkin görüşleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
7	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesi öğrenmedeki verimliliği arttıracaktır.	3,95	0,81
20	Önceki programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmaması önemli bir eksikliktir.	3,70	0,98

Günümüzde televizyon, bilgisayar vb. araçların hızla gelişmesi, bireylerin öğrenme biçimini değiştirmeye başlamış ve özellikle yazılı metinleri okumanın yanında çeşitli görsellerden bilgilenme giderek yaygınlaşmıştır. Bu durumun gelecekte daha da artacağı düşüncesiyle “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (Güneş, 2006:58).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesi öğrenmedeki verimliliği arttıracaktır görüşünü ($\bar{X}=3,95$), önceki programda GOGS öğrenme alanının olmamasının önemli bir eksiklik olduğu görüşünü ise ($\bar{X}=3,70$), “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin önceki Türkçe öğretim programında böyle bir öğrenme alanının olmamasının bir eksiklik olduğunun farkında oldukları ve bu eksikliğin yeni programla giderildiğini düşündükleri; yeni programın bu yönüyle öğretmenler tarafından kabul gördüğü ifade edilebilir. Ayrıca bu durumun, öğretmenlerin ilk olan bu öğrenme alanının öğrenmede verimliliği arttıracığına sıcak baktıklarını, GOGS’nin etkili bir öğrenme sağlayacağı görüşünü benimsediklerini gösterdiği söylenebilir.

4.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sununun duyuların kullanımına etkisine ilişkin görüşleri Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
22	Öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır.	2,95	1,22

Duyular aracılığı ile alınan izlenimlerin anlamlandırılması öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu durumda anlamlı öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Anlamlı öğrenmede, önce var olan bilişsel yapıdan ilgili kavramlar ayıklanır. Sonra, yeni öğrenilenler ile öncekiler bütünleştirilir ve son olarak gerek önceki gerek sonrakiler yeniden yapılandırılır (Açıkgöz, 2006). Yapılan araştırmalarda, eğitimde duyu zenginliğine hitap eden materyal kullanımının öğrencilerin kavrama düzeylerini olumlu etkilediği, belirlenen amaçlara daha kolay ulaşmalarını sağladığı, tüm duyulara hitap eden çoklu bir öğrenme ortamı hazırladığı kanıtlanmıştır. Bu araştırmalarla; öğrencilerin öğrenme düzeyinde görme duyusunun % 83, işitme duyusunun %11, koklama duyusunun %3.5, dokunma duyusunun %1.5, tatma duyusunun da %1, oranında etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Ergin,1995).

Bu bakımdan Tablo 8'e bakıldığında, öğretimde GOGS etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır, görüşünün öğretmenler tarafından ($\bar{X}=2,95$), “kararsızım” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu benimsenme düzeyi, öğretmenlerin GOGS etkinliklerinin görsellik dışındaki diğer duyuların kullanımının kısıtlanmasına neden olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin, diğer duyuların kullanımına GOGS etkinliklerinin etkisinin ne düzeyde olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde de ifade edilebilir. Görsel yoğunluklu bir öğretimin diğer duyuların etkin kullanımını ne ölçüde etkilediğinin araştırma konusu yapılması bu bakımdan fayda sağlayacaktır.

Tablo 8’de yer alan 22. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezuniyete göre anlamlı fark vardır [$(F_{(548)}=5,918; p=0,003)$]. İlgili farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, “Öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır.” görüşünü, en fazla benimseyen grubun Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,29$); en az benimseyen grubun ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ($\bar{X}=2,84$), olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu belirtilen görüşün Eğitim Yüksek Okulu mezunları tarafından daha çok benimsendiğini göstermektedir, bu bağlamda Eğitim Fakültesi mezunlarının görselliğin ağırlıklı olarak kullanılmasının diğer duyuların kullanımını olumsuz etkilemeyeceği görüşünü daha net olarak taşıdıklarını ortaya koymaktadır.

4.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sununun öğrenmede kalıcılığa etkisine ilişkin görüşleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
3	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, somut bir öğrenme sağlamaktadır.	3,81	0,84
6	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenmede kalıcılığı artırır.	3,99	0,84
11	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri bilgiye, görselliğe dayalı kalıcılık kazandırmaktadır	3,91	0,85

Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamada sözel okur-yazarlık tek başına yeterli olamamaktadır. Bireyin yaşadığı doğal ya da doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanmalıdır. Görsel okuma becerileri bireylere bir yandan görselleri okuma ve anlamlandırma imkânı sağlarken, bir yandan da aynı düşüncüyü farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktadır. Görselliğin ağırlıklı olarak kullanılması, anlamlandırma sürecini ve yeteneğini daha belirgin kılmaktadır (Köksal, 2006).

Tablo 9 incelendiğinde, GOGS'nin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı ($\bar{X}=3,99$), GOGS etkinliklerinin bilgiye, görselliğe dayalı kalıcılık kazandırdığı ($\bar{X}=3,91$), GOGS öğrenme alanının somut bir öğrenme sağladığı ($\bar{X}=3,81$), “katılıyorum” düzeyinde kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin GOGS etkinliklerinin somut bir öğrenme sağladığı ve bilgiye görselliğe dayalı bir kalıcılık kazandırdığı görüşünü benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu eğilimleri, GOGS etkinliklerinin uygulamadaki verimliliğinin kalıcılık bakımından tatmin edici düzeyde olduğu ve bu öğrenme alanının başarıyla uygulanma şansını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sununun öğrencilerin gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
4	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade etmelerini sağlamaktadır.	3,83	0,84
9	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olmaktadır.	3,74	0,98
10	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.	3,88	0,90
12	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez) bilgi yeteneğini geliştirmektedir.	3,86	0,86
14	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmektedir.	3,94	0,83
19	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencileri hayata hazırlamada etkilidir.	3,74	0,92

Yeni nesillere okuma yazma öğretilirken görsellerin okunmasını da öğretmelidir. Bununla birlikte öğretmenler de görsellerin öğrenmedeki etkileri konusunda eğitim almalıdır. Görsel eğitime ağırlık veren elektronik sınıfların geleceğin öğretim ortamları olacağı unutulmamalıdır. Elektronik görsellik, problemlerin ve çözüm yollarının yeniden tanımlanmasına yol açabilir. Görseller yoluyla problemler daha farklı şekillerde ifade edilebilir. Görseller arası ilişkiler öğrenciye daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullanılabılır. White'ın (1987, s. 59-60) söylediği gibi yazıyla ifade edilemeyecek kadar karmaşık ve iç içe olan bilgiler imajlara dayalı düşünme ile daha kolay anlaşılıp çözülebilir. Kitaplardaki görseller, özellikle okurken zihinsel imaj (şekil) oluşturmamayan öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Okurken görsel imaj oluşturmamayan öğrenciler okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Bu tür öğrenciler için bir resim bin kelimeye bedeldir. Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan çocuklar zihinsel imaj oluşturmada zorlanmaktadır (Akyol, 2006:118).

Tablo 10’a bakıldığında öğretmenlerin GOGS’nin öğrencileri hayata hazırlamada etkili olduğunu ($\bar{X}=3,74$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ($\bar{X}=3,88$), GOGS’nin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade etmelerini sağladığını ($\bar{X}=3,83$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiğini ($\bar{X}=3,94$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez) bilgi yeteneğini geliştirdiğini ($\bar{X}=3,86$), GOGS etkinliklerinin öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olduğunu ($\bar{X}=3,74$), “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin GOGS etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik, iletişim, yaratıcı düşünme, bilgiyi üst düzeyde analiz ve sentez etme yeteneklerini geliştirdiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca GOGS etkinliklerinin öğrencilere kendilerini ifade etme ve etkili bir anlama ve anlatım becerisi kazanma bakımından olumlu bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Özellikle GS etkinlikleri öğrencilere, kendi ürünlerini sergileme ve sunma imkânına kavuştuklarından sosyal yönden kendilerini toplum önünde daha etkili ifade etme becerisi kazanmaları bakımından önemli yararlar sağlamaktadır. Bu bulgular, etkinliklerin uygulamadaki başarısının ve öğrencileri sosyalleştirme açısından etkililiğinin öğretmenler tarafından da kabul gördüğünü göstermektedir.

4.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanının niteliğine ilişkin görüşleri Tablo 11’te görülmektedir.

Tablo 11. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
1	Türkçe dersinde görsel okuma, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır.	3,73	0,96
2	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir.	3,74	0,92
5	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağlamaktadır.	3,66	0,96
17	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır.	3,28	1,12

Görsel araçlar ve yazılı dil farklı amaçlara hizmet etmektedir. Görseller sunum ve farklı duyuları aktif kılmayı ön plâna çıkarırken, yazılı dil zihinsel düşünmeyi aktif kılar. Yazılı kaynaklarda grafik ve resimlerin kullanılmasını savunan Comenius’la birlikte özellikle çocuk kitaplarında görsellerin kullanımı temel özellik hâline gelmiştir. Bugünün teknolojisi detayları anlamlandırmak ve yorumlamak için yazılı dil ile görsel dili birleştirerek geleceğe yeni bir adım atmaktadır (Akyol, 2006:109).

Bu bakımdan Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe dersinde görsel okuma, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır ($\bar{X}=3,73$), GOGS etkinlikleri öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir ($\bar{X}=3,74$), GOGS öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağlamaktadır ($\bar{X}=3,66$), görüşlerini “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında, şekil, resim ve grafiklere dayalı görsel bir öğrenmenin bilginin kavranmasını kolaylaştırdığı ve sistemli bir öğrenme imkânı sağladığı ifade edilebilir. Görsel etkinliklerin öğrencinin derse ilgisini arttırdığı ve bunun sonucunda derse karşı güdülenmenin üst düzeye çıktığının uygulayıcılar tarafından da kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca görsel etkinliklerin bilgisayar ortamında öğrencilere aktarılmasıyla ve imkânlar ölçüsünde bu görsel çalışmalara öğrencilerin de katılmasıyla bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda öğrencilerin ilgi düzeylerinin arttırılmasına olumlu katkı sağlandığı söylenebilir.

Bununla birlikte öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır görüşünü ($\bar{X}=3,28$), “kararsızım” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin GOGS etkinliklerinin nitelik bakımından farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilere uygulanabilmesi bakımından eksiklikler taşıdığı ya da yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum sadece görselliğe dayalı bir eğitimin bireysel farklılıkları yeterli ölçüde karşılamadığı, görselliğin tek başına yeterli olmadığı, farklı yöntem ve tekniklerin ya da etkinliklerin oluşturulmasına ihtiyaç bulunduğu şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu eğilimi, görselliğe bireysel farklılıkların dikkate alınması bakımından eleştirel bir bakış olarak yorumlanabilir.

Tablo 11’de görülen 2. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Parametrik olmayan bu maddede [(F₍₅₄₈₎=5,551; P=0,004). (EK-5; Tablo 16)], farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testi anlamlı çıkmıştır (MWU=16731,500). Buna göre ilgili maddeyi “Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir.” fen edebiyat

mezunu öğretmenlerin (MR3=210,08) eğitim fakültesi (MR1=208,14) mezunlarına göre daha fazla benimsediği anlaşılmıştır. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının, GOGS etkinliklerinin öğrencileri güdülemedeki etkisi bakımından daha büyük beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin görüşleri Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
8	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır.	3,92	0,85
16	Görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,72	0,97
18	Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,55	1,04

Okuma işlemi esnasında gözler satırların üzerinde gezinerek sözcükleri beyne iletir ve beyin de kendisine ulaştırılan sözcüklerin anlamlarını çözer. Bu sebeple okuma işleminde gözün nasıl hareket ettiğini ve nasıl bir potansiyele sahip olduğunu bilmek son derece önemlidir (Baran, 2004). Okuma hızının artırılması için zihinsel bir hazır bulunuşluk düzeyinin sağlanması gerekmektedir. GOGS etkinlikleriyle yazılı metinlere ilişkin bir ön anlamlandırma imkânının oluşması, metnin öğrenci tarafından okunması ve algılanması hızının artırılmasına olumlu bir katkı oluşturabilir. Bu bakımdan Tablo 12 incelendiğinde görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır görüşünün öğretmenler tarafından ($\bar{X}=3,55$), “katılıyorum” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı, GOGS etkinlikleriyle yazılı metinlerin okunması öncesinde bir hazır bulunuşluk düzeyinin olduğu ve bu bağlamda öğrencilerin metinleri algılama ve anlamlandırma sürecinin kısalmasıyla hızlı bir okumanın gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe derslerinde, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için, düzeye uygun nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine gereksinim vardır. İlköğretimin ilk yıllarında çocukların karşılaştıkları kitapların “çocuğa göre” olması, onların hem okuma zevk ve alışkanlığı hem de anadili bilinci ve duyarlığı edinebilmelerinin temel koşuludur. İlköğretim birinci sınıftan başlayarak çocukların okuma gereksinimlerinde de hızlı bir değişim ve gelişim yaşanır. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi için, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış bir kitapta oran olarak yazı ve resim dengesi aranır. İlköğretim 3. sınıftan başlayarak dilsel ve görsel oran, yıllarla birlikte metin lehine değişmeye başlar. İşte bu yaşlarda, çocuklar bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişimlerine uygun Türkçenin ustaca kullanıldığı kitaplarla karşılaştırılabilirse öğretim de amacına ulaşabilir. Öte yandan, bir kitapta resmin bol ya da az olmasından çok daha önemli olan, resimlerin çocuğun alımlama yeterliliğine uygunluğu, estetik niteliği ve metnin anlamına görsel yorum katma özelliğidir (Sever, 2005). Bu bakımdan Tablo 12 incelendiğinde görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunduğu görüşünün ($\bar{X}=3,72$) “katılıyorum” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncesi, GOGS etkinliklerinin yazılı metinlerin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığı, görsel etkinliklerin öğrencilere okunacak metne dair zihinsel bir hazırlık imkânı sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Yazılı metinler anlamlandırılırken ilgi çekici şekillerin ve metne uygun kavram haritalarının kullanılması, hem öğrencinin motivasyonuna katkı sunması hem de metnin kalıcı bir şekilde kavratılması bakımından önem taşımaktadır.

Türkçe öğretimi birçok bakımdan diğer derslerin uygulamadaki etkililiğine katkı sunması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersinde edinecekleri bu beceriler diğer derslerin kavranmasında olumlu bir katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda Tablo 12 incelendiğinde öğretmenler, GOGS etkinlikleri diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır görüşünü ($\bar{X}=3,92$), ” katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin Türkçe dersinde görsel etkinlikler aracılığı ile kazanılan becerilerin diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlayacağına inandıkları ve uygulamada bunun verimliliğinin benimsendiği şeklinde ifade edilebilir.

4.1.8. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Ankete, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanına ilişkin belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız” şeklinde bir soru eklenmiştir. Verilen cevaplar belli başlıklar altında toplanarak aşağıda gösterilmiştir.

Sorunlar	f
Görsel uygulamalara uygun fiziki donanım ve bilgi teknolojilerinin kullanımının eksikliği	48
Görsel materyal yetersizliği	32
Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunun görsel etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkilemesi	20
Görsel etkinlik ve materyallerin öğrencilerin günlük yaşamına yeterli ölçüde uygun olmayışı, seviyenin üzerinde olması	19
Ders saatlerinin yetersizliği ve görsel etkinliklerin yeterli ölçüde uygulanamaması	12
Öğrenci müdahalesine uygun görsel etkinliklerin eksikliği	11
Resimlerin yazılı metinleri yansıtmada yetersiz oluşu	10
Görsel uygulamalara ilişkin öğretmen eğitiminin yetersizliği	8
Görsel okumanın ayrı bir ders olarak işlenebileceği	1

Anket uygulamasına katılan öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar, bir anlamda GOGS öğrenme alanına ilişkin yaşanan sorunları ortaya koymaktadır. Buna göre en önemli sorunlar; görsel uygulamalara uygun donanım ve bilgi teknolojilerinin eksikliği, materyal yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşunun etkinliklerin yeterince uygulanmasını olumsuz etkilemesi, görsel etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde oluşu, etkinliklerin uygulanmasına yeterli zaman bulunamaması, öğrenci müdahalesine uygun görsel etkinliklerin eksikliği, resimlerin yazılı metinleri yansıtmada yetersiz kalması ve görsel uygulamalara ilişkin öğretmen eğitiminin sağlanamaması olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

5.1.1.1. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerini görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin bilgi ve donanım açısından yeterli buldukları ($\bar{X}=3,45$) belirlenmiştir. Bu yeterli bulma derecesinin, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde ($\bar{X}=3,39$), fen edebiyat mezunlarına ($\bar{X}=3,30$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağladığı görüşünde oldukları ($\bar{X}=3,85$) anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlere göre, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için okullar yeterli derecede donanıma sahip değildirler ($\bar{X}=2,93$).

5.1.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Ayrı Bir Öğrenme Alanı Olarak Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesinin öğrenmedeki verimliliği arttıracak görüşünü benimsedikleri ($\bar{X}=3,95$) tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler önceki programda GOGS öğrenme alanının olmamasının önemli bir eksiklik olduğu görüşünü ($\bar{X}=3,70$) benimsemektedirler.

5.1.1.3. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Duyuların Kullanımına Etkisine İlişkin

Sonuçlar:

Öğretmenlerin, öğretimde GOGS etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır görüşünü benimsemekte kararsız oldukları ($\bar{X}=2,95$) belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır görüşünü en fazla benimseyen grubun eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,29$); en az benimseyen grubun ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ($\bar{X}=2,84$) olduğu anlaşılmıştır.

5.1.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrenmede Kalıcılığa Etkisine İlişkin

Sonuçlar:

GOGS'nin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı görüşünün öğretmenler tarafından benimsendiği ($\bar{X}=3,99$) görülmüştür. Bununla beraber öğretmenlerin GOGS etkinliklerinin bilgiye, görselliğe dayalı kalıcılık kazandırdığı ($\bar{X}=3,91$) ve GOGS öğrenme alanının, somut bir öğrenme sağladığı görüşlerini de ($\bar{X}=3,81$) benimsedikleri tespit edilmiştir.

5.1.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisine

İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin GOGS'nin öğrencileri hayata hazırlamada etkili olduğunu ($\bar{X}=3,74$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ($\bar{X}=3,88$), GOGS'nin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade etmelerini sağladığını ($\bar{X}=3,83$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiğini ($\bar{X}=3,94$) kabul ettikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte GOGS etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez) bilgi yeteneğini geliştirdiği ($\bar{X}=3,86$), GOGS etkinliklerinin öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olduğu görüşlerinin de ($\bar{X}=3,74$) öğretmenler tarafından benimsendiği belirlenmiştir.

5.1.1.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Niteliğine İlişkin

Sonuçlar:

Öğretmenlerin, Türkçe dersinde görsel okumanın, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırdığını ($\bar{X}=3,73$), GOGS etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülediğini ($\bar{X}=3,74$), GOGS'nin öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağladığını ($\bar{X}=3,66$) benimsedikleri anlaşılmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının öğrenci farklılıklarını dikkate aldığı görüşünde ($\bar{X}=3,28$) kararsız kalmışlardır.

Ayrıca, GOGS'nin öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülediği görüşünü fen edebiyat mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,75$) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,69$) daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

5.1.1.7. Görsel Okuma ve Görsel Sununun Hızlı Okumaya, Yazılı Metinlerin Anlamlandırılmasına ve Diğer Derslerin Kazanımlarına Ulaşmaya Etkisine İlişkin Sonuçlar:

Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır görüşü öğretmenler tarafından ($\bar{X}=3,55$) kabul görmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunduğunu ($\bar{X}=3,72$), GOGS etkinliklerinin diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağladığını benimsedikleri ($\bar{X}=3,92$) tespit edilmiştir.

5. 2. ÖNERİLER

1. MEB, yeni ilköğretim Türkçe öğretim programları ile gündeme gelen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ve buna yönelik etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerek duyulan donanım ve materyal eksikliğini gidermelidir.

2. Öğretmenlerin, görsel tekniklerin ve etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanması bakımından eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Programda ilk kez yer alan bu öğrenme alanının uygulanmasına yönelik gerekli eğitimin kısa zamanda etkili uygulamalarla verilmesi ve bu eksikliğin giderilmesi gerekmektedir.

3. Ders kitaplarındaki görsel etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir.

4. Görsel etkinliklerin öğrencilerin gündelik yaşamına uygun olması ve öğrenci katılımına imkân tanınması kazanımlara ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Görsellerin niteliğinin önemsenmesi metinleri anlamlandırmada öğrencilere yardımcı olmakla beraber öğrencilerin kişisel becerilerini geliştirmelerine de önemli katkı sağlayacaktır.

5. Ders kitaplarındaki resimlemelerin yazılı metinleri yansıtmakta yetersiz olduğu görülmektedir. Sadece görülenlerin anlatılmasını sağlayacak resimlerin değil de öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden estetik görsellerin kullanılması gerekmektedir.

6. Öğretmenlerin zenginleştirilmiş görsel materyalleri verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için zaman bakımından sıkıntı yaşadıkları bulgusu göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersi için belirlenmiş ders saatlerine ilişkin çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bu bağlamda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik etkinlikler için ayrı bir ders saati belirlenebilir.

7. Programın etkili bir tanıtımının yapılması ve katkılarının somut bir şekilde ortaya konması toplumsal desteğin sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Bu sürecin verimli geçmesi, velinin uygulamada öğretmene ve okula yardımcı olmasını sağlayacaktır.

8. Yeni öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için veli ve öğrencilerdeki sınav kaygısının en aza indirilmesini sağlayacak adımlar atılmalıdır. Bu kaygı okullarda ve velilerde yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin motivasyonu arttıracaktır.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yeni ilköğretim Türkçe öğretim programları ile gündeme gelen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ve buna yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından benimsenmiş olması, programların bu yönde daha fazla geliştirilmesi için olumlu ve destekleyici bir görüş olarak düşünülebilir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmesi ve somut bir öğrenme sağlaması bakımından aralarındaki nitelik farklarının belirlenmesi için deneysel çalışmalar yapılabilir.

Görsel etkinliklerle desteklenmemiş metinlerle görsel bakımdan zenginleştirilmiş yazılı metinlerin anlamlandırılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerini ne ölçüde etkilediğini ve ne tür farklar oluşturduğunu belirlemek bakımından etkinliklerin uygulanması temeline dayanan araştırmalar yapılabilir.

Özellikle okuma ve anlamlandırma güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde görsel etkinliklerle zenginleştirilmiş yazılı materyallerin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2006). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayınları.

Akpınar, B. (2006). **Görme ve Koklama Duyularının Bilişsel Öğrenme Sürecindeki Rollerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Araştırma.

Aksan, D. (1998). **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara:Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yay.

Aksoy, H., Kılınçalp, N. (2005). **Çok Dilli ve Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim**. Ankara http://mimas.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/reform/reform05/n_kilincalp.doc

Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Anderson, N. (2002). **Eementary Childrens's Literature: The Basics for Teachers and Parents**. Boston: Allyn & Bacon.

Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Baran, Z. (2004). **Kendi Kendine Hızlı Okuma**. İstanbul: Zambak Basım Yayın.

Barner, C. (1997). **Assigment # 7, Fall EMC 503**.

(<http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc503/assignments/assign7/barner.html>)

Arizona State Universty.

Benson, P.J. (1997). **Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving**, Technical Communication Quarterly, 6 (2) Retrieved December 26, 2001, s. 141-160. (EBSCOhost database)

Braden, R. (1996). **Visual Literacy**. In Handbook of Research in Educational Communications, as reprinted in: McIsaac and Vrasidas (Ed), EMC, s. 502-503.

Branton, B. (1999). **Visual literacy literature review**
(<http://vicu.utoronto.ca/staff/branton/litreview.html>)

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). **Türkçe Öğretiminde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikleri**.
www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite03.pdf 03. 11.06 tarihinde indirildi.

Ellul, J. (2004). **Sözün Düşüşü**. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Ergin, A. (1995). **Öğretim Teknolojisi ve İletişim**. Ankara: Pegem Yayınları.

Ergüder, Ü., Aşkar, P. (2005). **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>

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

Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). **Making Sense of Graphs: Critical Factors Influencing Comprehension and Instructional Implications.** Journal of Research in Mathematics Education. Vol. 32, (2) 124-158

Gettas, G. J. (1990). **The Globalization of Sesame Street: A Producer's Perspective.** Educational Technology Research and Development, 38(4), 55-63.

Güneş, F. (2005). **Yeni Türkçe Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.** Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Güngördü, E. **Öğretimde Görsellik ve Görsel Araçlarda Bulunması Gereken Özellikler.** Milli Eğitim Dergisi, Sayı 150, yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/gungordu.htm
09.11.06 tarihinde indirildi.

Hasırcı, Ö. K. (2005). **Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 14, Sayı 2.

Hibbing, A. N., & Rankin-Ericson, J. L. (2003). **A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers.** The Reading Teacher. Vol. 56(8). Pp. 758-770.

Howes, D. (2002). **Nose-Wise: Olfactory Metaphors in Mind.** In B. Schaal (Ed.), **Olfaction, Taste and Cognition** (pp. 61-67) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.

İlhan, Ç. A. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun “Estetik Eğitim” Açısından İncelenmesi.** Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

İpek, İ. (2003). **Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri.**

<http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i3/ipek.htm>

İşler, A. Ş. (2002). **Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi.**

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayı: 1

Kalaycı, N., Temur T. (2006). **İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl**

Geliştirebiliriz? <http://w3.gazi.edu.tr/~kalayci/linkler/Dinleme%20Egitimi-2002%20Nurdan-Turan/dinleme%20n-t%20makale-en%20son1.doc> 26.01.08 tarihinde indirildi.

Kalaycı, N. (2001). **İki Boyutlu Görsel Öğrenme ve Öğretme Araçları.** X. Ulusal Eğitim

Bilimleri Kongresi. <http://w3.gazi.edu.tr/~kalayci/2001.doc>

Karababa, C. (2005). **Avrupa’da Anadili Öğretimi, Türkçe ve İngilizce Anadili Ders**

Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-karababa.htm> (2005).

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 9.Basım.

Kellner, D. (1998). **Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society,**

Educational Theory, 48 (1), December 26, 2001, s. 103 –122.(EBSCOhost database)

Kılıç, Y. (2005). **İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi İle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma**. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 13.

Kılınçalp, N. (2005). **Çok Dilli ve Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim**. Ankara
<http://mimas.politics.ankara.edu.tr/> 04.10.06 tarihinde indirildi.

Kleinman, E.B. & Dwyer, F.M. (1999). **Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement**, International Journal of Instructional Media, 26(1) December 26, 2001, s. 53-69. (EBSCOhost database).

Koç, S., Müftüoğlu, G. (1998). **Konuşma ve Yazma Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları. <http://aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite05.pdf>

Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). **İlköğretim Birinci sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. 14- 16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kuzu, T. S. (2004). **Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 37, Sayı 1, ss 55-77.

Linderman, M. G. (1997). **Art in Elementary School**. Mc Graw Hill, s. 3. 161

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Odabaşı, F., Namlu, A., G. (1998). **Türkçe Öğretiminde Ortamlar**.

www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite07.pdf 07.11.06 tarihinde indirilmiştir.

Oral, G. (2003). **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özel, S. (2000). **Dil Kiri, El Kiri**. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2. Basım.

Rosenblatt, L. (1995). **Literature as Exploration** (Edition 5). New York: Modern Language Association of America.

Senge, P. (1993). **Beşinci Disiplin**. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sever, S. (2005). **2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Sinatra, R. (1986). **Visual literacy connections to thinking, reading and writing**, Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Strokes, S. (2001). **Visual literacy in teaching and learning: A literature Perspective**. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, vol. 1, no. 1. s.10-19.

Şahinel, G. M. (2005). **Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Taşpınar, M.(2005). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**. Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Tay, B. (2005). **Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri**. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:1

Topbaş, S., Demirel, Ö., Koç, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587

Tosunoğlu, M., Melanlıoğlu, D. (2006). **Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. 14- 16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Townsend, R. (1998). **Öğrenme Zenginliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Turan, M. (2007). **İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği**. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayınları.

White, M. A. (1987). **Information and Imagery Education**. In M. A. White (Ed.), What Curriculum for the Information Age? Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wileman, R. E. (1993). **“Visual Communicating”, Englewood Cliffs, N.J.:** Educational Technology Publications.

Winn, W. D. (1987). **Charts, graphs and diagrams in educational materials**. (Chap.5), Psychology of Illustration, Vol I: Basic Research. New York Springer.

Yalçın, A. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, A. (1993). **Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yolları, İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: TED Yay.

Yapıcı, M. (2004). **İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu**. İlköğretim-Online,3(2), 35-41, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**.

Yücel, T. (2000). **Türkçenin Kurtuluş Savaşı**. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Yay.

Ankara: Pegem A Yayıncılık.

http://mimas.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/reform/reform05/n_kilincalp.doc

<http://ilkogretim-online.org.tr/>

<http://www.anadili.egitimi.com/>

<http://www.turkischweb.com/anadilim/seite62.htm>

<http://www.yayinara.com/ya/default.asp?search=t%FCrk%E7e&mode=allwords>

<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite05.pdf>

http://mimas.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/reform/reform05/n_kilincalp.doc

www.egitim.aku.edu.tr/gelisim04.ppt

www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1210/unite10.pdf

www.meb.gov.tr

www.ivla.org

Tablo 13. Öğretmenlerin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Genel Görüşleri

		$\bar{x}$	SS
1	Türkçe dersinde görsel okuma, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır.	3,73	0,96
2	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir.	3,74	0,92
3	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, somut bir öğrenme sağlamaktadır.	3,81	0,84
4	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade etmelerini sağlamaktadır.	3,83	0,84
5	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağlamaktadır.	3,66	0,96
6	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenmede kalıcılığı artırır.	3,99	0,84
7	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesi öğrenmedeki verimliliği arttıracaktır.	3,95	0,81
8	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır.	3,92	0,85
9	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olmaktadır.	3,74	0,98
10	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.	3,88	0,90
11	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri bilgiye, görselliğe dayalı kalıcılık kazandırmaktadır.	3,91	0,85
12	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez)bilgi yeteneğini geliştirmektedir.	3,86	0,86
13	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağlamaktadır.	3,85	0,87
14	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmektedir.	3,94	0,83
15	Öğretmenler Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahiptir.	3,45	1,03
16	Görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,72	0,97
17	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır.	3,28	1,12
18	Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,55	1,04
19	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencileri hayata hazırlamada etkilidir.	3,74	0,92

20	Önceki programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmaması önemli bir eksikliklerdir.	3,70	0,98
21	Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için okullarda yeterli imkan ve ortam(donanım) bulunmaktadır.	2,93	1,25
22	Öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır.	2,95	1,22

Tablo 14. Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin t Testi Sonuçları

Anket Maddeleri		1Erkek (n=303)		2Kadın (n=247)		t	p	Homojenlik	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			Levene	p
1	Türkçe dersinde görsel okuma, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır.	3,75	0,95	3,70	0,97	0,593	0,554	0,040	0,841
2	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir.	3,72	0,94	3,76	0,90	-0,433	0,665	0,540	0,463
3	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, somut bir öğrenme sağlamaktadır.	3,82	0,82	3,81	0,87	0,223	0,824	0,581	0,446
4	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade etmelerini sağlamaktadır.	3,82	0,87	3,85	0,81	-0,475	0,635	3,573	0,059
5	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağlamaktadır.	3,63	0,98	3,68	0,93	-0,647	0,518	1,398	0,238
6	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenmede kalıcılığı artırır.	4,01	0,89	3,97	0,78	0,485	0,628	4,890*	0,027
7	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesi öğrenmedeki verimliliği arttıracaktır.	3,94	0,82	3,96	0,79	-0,332	0,740	1,936	0,165
8	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır.	3,93	0,84	3,89	0,85	0,494	0,621	0,071	0,789
9	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olmaktadır.	3,74	0,96	3,73	0,99	0,205	0,838	0,017	0,896
10	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.	3,88	0,92	3,89	0,87	-0,114	0,910	1,567	0,211
11	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri bilgiye, görselliğe dayalı	3,90	0,86	3,92	0,83	-0,238	0,812	2,797	0,095

	kalıcılık kazandırmaktadır.								
12	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez) bilgi yeteneğini geliştirmektedir.	3,85	0,92	3,87	0,80	-0,300	0,764	4,570*	0,033
13	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağlamaktadır.	3,81	0,91	3,90	0,81	-1,255	0,210	6,074*	0,014
14	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmektedir.	3,95	0,84	3,92	0,81	0,490	0,624	0,379	0,539
15	Öğretmenler Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahiptir.	3,44	1,01	3,46	1,05	-0,293	0,770	0,388	0,534
16	Görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,75	0,96	3,69	0,97	0,734	0,463	0,467	0,495
17	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır.	3,31	1,14	3,24	1,12	0,738	0,461	0,174	0,677
18	Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır.	3,58	1,00	3,51	1,07	0,790	0,430	2,763	0,097
19	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencileri hayata hazırlamada etkilidir.	3,73	0,90	3,77	0,95	-0,554	0,580	0,424	0,515
20	Önceki programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmaması önemli bir eksikliklerdir.	3,67	0,98	3,73	0,99	-0,656	0,512	0,075	0,784
21	Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için okullarda yeterli imkan ve ortam(donanım) bulunmaktadır.	2,97	1,20	2,87	1,31	0,864	0,388	11,463*	0,001
22	Öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuuları kısıtlamaktadır.	3,02	1,23	2,87	1,22	1,425	0,155	0,057	0,811

Sd=548 *P<.05

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
6	35760,500	0,320	-
12	37213,500	0,902	-
13	35868,500	0,358	-
21	35949,500	0,414	-

Tablo 16. Mezuniyet Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları

Madde No	(1) eğitim fak. (n=339)		(2) eğt. Yük. (n=115)		(3) fen ed. (n=77)		Varyans Analizi		Homojenlik		Anlamlı fark olan gruplar (Scheffe)
							F	p	Levene F	P	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss					
1	3,73	1,00	3,84	0,81	3,51	1,01	2,864	0,058	3,827	0,022	
2	3,69	0,96	3,94	0,84	3,75	0,83	3,314*	0,037	5,551	0,004	
3	3,78	0,87	4,00	0,73	3,79	0,82	3,109*	0,045	6,544	0,002	
4	3,79	0,86	3,96	0,84	3,81	0,73	1,824	0,162	3,297	0,038	
5	3,64	0,98	3,72	0,90	3,61	0,95	0,388	0,678	1,585	0,206	
6	4,00	0,83	4,07	0,79	3,85	0,84	1,716	0,181	0,674	0,510	
7	3,95	0,82	3,97	0,77	3,96	0,73	0,027	0,973	1,038	0,355	
8	3,91	0,87	3,95	0,81	3,86	0,79	0,265	0,768	1,161	0,314	
9	3,75	0,99	3,74	0,98	3,75	0,91	0,005	0,995	0,314	0,731	
10	3,87	0,92	4,00	0,83	3,81	0,92	1,337	0,264	5,271	0,005	
11	3,91	0,87	3,92	0,79	3,86	0,81	0,166	0,847	1,416	0,244	
12	3,86	0,88	3,92	0,75	3,75	0,95	0,876	0,417	9,245	0,000	
13	3,83	0,90	3,90	0,82	3,83	0,83	0,224	0,799	2,610	0,075	
14	3,92	0,88	4,04	0,73	3,85	0,78	1,377	0,253	4,961	0,007	
15	3,39	1,04	3,74	0,88	3,30	1,09	6,052*	0,003	7,656	0,001	
16	3,73	0,96	3,70	1,02	3,73	0,84	0,061	0,941	2,020	0,134	
17	3,26	1,14	3,32	1,10	3,36	1,01	0,318	0,728	1,234	0,292	
18	3,54	1,03	3,70	1,02	3,40	1,09	1,921	0,148	1,201	0,302	
19	3,74	0,97	3,84	0,84	3,62	0,88	1,326	0,266	3,386	0,035	
20	3,70	1,00	3,77	0,95	3,60	1,02	0,664	0,515	1,073	0,343	
21	2,89	1,26	3,17	1,19	2,75	1,26	3,129*	0,045	0,407	0,666	1-2,1-3,2-3 (LSD)
22	2,84	1,25	3,29	1,18	2,99	1,12	5,918*	0,003	2,246	0,107	1-2

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	KWH	P	MWU	p	
1	5,544	0,063	-	-	-
2	6,414	0,040			
3	5,678	0,058	-	-	-
4	4,526	0,104	-	-	-
10	3,011	0,222	-	-	-
12	1,765	0,414	-	-	-
14	2,952	0,229	-	-	-
15	12,205	0,002			
19	3,243	0,198	-	-	-

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
2	16731,500	0,013	MR _{1=208,14}
			MR _{3=210,08}
15	15794,500	0,001	MR _{1=210,23}
			MR _{3=200,88}

Tablo 19. Kıdem Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları

Madde No	(1) 1-5 (n=99)		(2) 6-10 (n=171)		(3) 11-15 (n=128)		(4)16-20 (n=72)		(5)21- üzeri (n=78)		Varyans Analizi		Homojenlik		Anlamlı fark olan gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	F	p	Levene F	p	
1	3,74	0,96	3,73	1,00	3,65	1,04	3,78	0,92	3,78	0,77	0,328	0,859	2,257	0,062	
2	3,61	1,01	3,74	0,95	3,77	0,88	3,75	0,85	3,83	0,90	0,758	0,553	1,716	0,145	
3	3,83	0,77	3,78	0,94	3,80	0,84	3,79	0,82	3,91	0,74	0,330	0,858	1,641	0,163	
4	3,77	0,82	3,78	0,89	3,86	0,78	3,79	0,96	3,97	0,74	0,945	0,437	2,264	0,061	
5	3,67	1,00	3,58	1,00	3,66	0,93	3,61	0,93	3,78	0,89	0,610	0,656	1,282	0,276	
6	4,00	0,80	3,94	0,90	4,01	0,74	4,04	0,94	4,01	0,83	0,278	0,892	1,268	0,281	
7	3,99	0,79	3,92	0,81	4,00	0,78	3,89	0,88	3,92	0,80	0,350	0,844	0,319	0,865	
8	3,98	0,80	3,83	0,89	3,98	0,84	3,89	0,86	3,92	0,83	0,798	0,527	0,501	0,735	
9	3,83	0,92	3,70	0,99	3,83	0,96	3,61	1,03	3,69	1,01	0,906	0,460	0,618	0,650	
10	3,88	0,95	3,80	0,94	3,95	0,83	3,83	0,90	4,00	0,87	0,890	0,470	1,846	0,119	
11	3,95	0,79	3,93	0,86	3,91	0,85	3,79	0,89	3,91	0,89	0,421	0,793	0,437	0,782	
12	3,81	0,98	3,84	0,94	3,88	0,80	3,92	0,73	3,85	0,79	0,207	0,934	5,469*	0,000	
13	3,87	0,91	3,84	0,91	3,83	0,83	3,83	0,92	3,88	0,76	0,077	0,989	1,097	0,357	
14	3,90	0,94	3,88	0,86	3,95	0,73	4,01	0,86	4,00	0,70	0,554	0,696	3,834*	0,004	
15	3,37	1,07	3,30	1,09	3,37	1,01	3,38	0,95	3,64	0,87	3,767	0,005	3,485*	0,008	
16	3,74	0,93	3,75	0,91	3,73	0,98	3,53	1,09	3,76	1,09	0,803	0,524	1,780	0,131	
17	3,34	1,09	3,08	1,13	3,45	1,09	3,19	1,21	3,37	1,06	2,442*	0,046	0,924	0,450	2- 3(LSD)
18	3,68	0,92	3,46	1,08	3,43	1,12	3,65	1,05	3,64	0,93	1,431	0,222	3,151*	0,014	
19	3,62	0,97	3,76	0,96	3,66	0,91	3,88	0,98	3,88	0,76	1,542	0,189	3,111*	0,015	
20	3,71	0,91	3,70	1,03	3,73	1,00	3,60	1,02	3,71	0,95	0,240	0,916	0,614	0,653	
21	2,78	1,24	2,83	1,35	2,95	1,20	3,10	1,27	3,10	1,06	1,342	0,253	3,497*	0,008	
22	2,94	1,16	2,79	1,29	2,93	1,26	3,15	1,18	3,22	1,08	2,191	0,069	1,949	0,101	

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	KWH	P	MWU	p	
12	0,505	0,973	-	-	-
14	1,821	0,769	-	-	-
15	15,695	0,003			
18	4,936	0,294	-	-	-
19	6,610	0,158	-	-	-
21	5,517	0,238	-	-	-

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
15	8189,500	0,644	

EK 1

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME
ALANININ KAZANIMLARA ULAŞMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Sevgili öğretmenler,

Bu araştırma, MEB tarafından 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim (1-5) Türkçe Öğretim Programında yer alan “**Görsel Okuma ve Görsel Sunu**” öğrenme alanının kazanımlara ulaşmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Hulusi BALUN
F.Ü. Eğitim Fakültesi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?
() Erkek () Kadın
2. Mezun olduğunuz okul?
() Eğitim fak. () Eğitim yüksekokulu () Fen-edebiyat () Öğretmen okulu
3. Öğretmenlikte kıdeminiz?
() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 yıl ve üzeri

II. YENİ TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA/GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Aşağıdaki görüşleri, “**1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum**” benimseme derecelerine göre doldurunuz.

		5	4	3	2	1
1	Türkçe dersinde görsel okuma, şekil ve grafikler yoluyla bilginin düzenlenmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır.					
2	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin dikkatini yeterli ölçüde çekerek güdülemektedir.					
3	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, somut bir öğrenme sağlamaktadır.					
4	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade					

	etmelerini sağlamaktadır.					
5	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanmada kolaylık sağlamaktadır.					
6	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenmede kalıcılığı artırır.					
7	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmesi öğrenmedeki verimliliği arttıracaktır.					
8	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri diğer derslerin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır.					
9	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada etkili olmaktadır.					
10	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin girişimcilik ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.					
11	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri bilgiye, görselliğe dayalı kalıcılık kazandırmaktadır					
12	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin öğrenmede daha üst düzeyde (analiz ve sentez)bilgi yeteneğini geliştirmektedir.					
13	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağlamaktadır.					
14	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmektedir.					
15	Öğretmenler Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.					
16	Görsel okumanın yazılı metinlerin anlamlandırılmasında olumlu etkisi bulunmaktadır.					
17	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır.					
18	Görsel okumanın hızlı okumaya olumlu etkisi bulunmaktadır.					
19	Görsel okuma ve görsel sunu öğrencileri hayata hazırlamada etkilidir.					
20	Önceki programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının olmaması önemli bir eksikliklerdir.					
21	Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin uygulanması için okullarda yeterli imkan ve ortam(donanım) bulunmaktadır.					
22	Öğretimde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin kullanılması diğer duyuları kısıtlamaktadır.					

Görsel okuma ve görse sunu öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız...

EK 2

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU (5. SINIF)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1. Görsel Okuma - Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. - Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. - Harita ve kroki okur. - Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir. - Reklamlarda verilen mesajları sorgular. - Resim ve fotoğrafları yorumlar. - Karikatürde verilen mesajı algılar. - Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. - Beden dilini yorumlar. - Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. - Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. - Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar.	 1.2. a “Tablo (Çizelge) İncele” etkinliği yaptırılabilir. b. “Grafiği Yorumla” etkinliği yaptırılabilir.  1.7. Verilen karikatürden çıkardıkları anlamı yazarak arkadaşlarıyla paylaşmaları istenebilir. 1.6. Ara disiplin: a. “Meslekler” etkinliğini yaptırabilirsiniz. b. “Resimlerin Söyledikleri” etkinliğini yaptırabilirsiniz.  1.8. Televizyonda izledikleri haber, spor, belgesel vb. programlar hakkında yorum yaptırılabilir.  1.10. a) Doğayla ilgili bir olay (kar veya yağmur yağması vb.) kavram haritası ile anlatmaları istenebilir. b) Doğayı kirleten unsurlarla ilgili bir film izlettirilerek (video ya da bilgisayardan) öğrencilerin görüşleri alınabilir.	1.1. Çevresinde gördüğü yönlendirme ve uyarı işaretlerinin ne anlama geldiğini bilmesi. 1.2. Hava durumu, veli, ağırlık vb. grafiklerin ve basit tabloların yorumlanması. 1.3. Öğrencilerden, verilen kroki (ev, okul) ve haritayı (yaşadığı il, ilçe) yorumlamaları istenebilir. [?] 1.4. Öğrencilerin günlük yaşamında bilmeleri gereken trafik işaretleri açıklanmalıdır 1.5. “Sizi en çok hangi reklam etkiliyor?”, “Bu reklamdı, neden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz?” vb. sorularla öğrencilerin reklamları sorgulamaları sağlanır. 1.11. Bayramlar, toplantılar, anmalar, yöreye özgü sosyal olayların vb.nin toplum açısından önemi ve anlamı üzerinde tartışılması. 1.12. Renklerin değişik yerlerde kullanılışı ve ifade ettiği anlamlar.

EK 3

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU (5. SINIF)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1. Görsel Okuma (devamı) 13. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. 14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 15. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.		📦 1.2. kazanımı için matematik dersi “Tablo ve Şema” alt öğrenme alanı (kazanım 1/2) 📦 1.2. kazanımı için matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (kazanım 2) 📦 1.10. kazanımı için fen ve teknoloji dersi “Maddenin Değişimi ve Tanınması” alt öğrenme alanı (kazanım 1.3/1.4/4.1/4.6/6.1) ➤ 1.1. Girişimcilik: İş yerlerini ve belli hizmetleri simgeleyen sembollerin anlamını bilir. ➤ 1.3. Girişimcilik: Haritadaki sembollerin anlamını belirtir ➤ 1.5. Girişimcilik: Reklamın yaşamımızdaki önemini kavrar. ➤ 1.8. Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Alkol ve ilaç kullanımını özendirilen medya mesajlarını fark eder. 📖 “Görsel Okuma” başlığı altındaki kazanımlar; gözlem ölçekleri, çalışma yaprakları ve öğrenci ürün dosyası kullanılarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrenciye, kendi gelişimini görmesi için “Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılabilir.

EK 4

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU (5. SINIF)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
2. Görsel Sunu 1. Sunuma hazırlık yapar. 2. Sunum yöntemini belirler. 3. Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir. 4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar. 5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır. 6. Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır. 7. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. 8. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. 9. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. 10. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 11. Sunularını değerlendirir.	 2.3. Okudukları kitaplara “farklı bir kitap kapağı” hazırlamaları istenebilir.  2.6. Hikâyenin unsurlarını ya da aldığı notları renklerle kodlamaları istenebilir.  2.10. a) Belirlenen bir konuda (gerektiğinde soru sorulabilecek, açıklama istenebilecek, başka kaynaklara başvurulabilecek bir ortamda) bilgisayar kullanarak sunumlarını geliştirmeleri istenebilir. b) Bilgisayar yardımıyla poster hazırlatılabilir.	2.1. Sunum öncesinde, araç-gereç hazırlaması, sunacağı konuyla ilgili bilgi toplaması ve sunu denemeleri yapması istenebilir. 2.2. Sunum şeklini belirlerken, izleyenleri, imkânlarını ve ortamı dikkate alarak, resim, grafik, şekil, tepegöz, bilgisayar vb. sunu yollarından birini tercih etmeye yönlendirilmelidir. 2.3. Öğrencilerden, görselleştirdiği ürünü, arkadaşlarıyla paylaşması istenebilir. Ayrıca bunlar, sınıf ve okul panosunda sergilenebilir. 2.8. Sunacağı konu ile ilgili bir nesne veya modelin sınıfa getirilip sununun anlaşılmasını destekleme amacıyla kullanılması.  2.4. kazanım için matematik dersi “Tablo ve Şema” alt öğrenme alanı (kazanım 1/2)  2.4. Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim: Besinlerin içerikleri ile ilgili tablolar hazırlar.  “Görsel Sunu” başlığı altındaki kazanımlar; gözlem formları, çalışma yaprakları ve çalışma dosyası kullanılarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrenciye, kendi gelişimini görmesi için “Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Hulusi BALUN, 1981 yılında Bingöl’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bingöl’de tamamladı. 1999-2003 yılları arasında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl İstanbul’da Türkçe öğretmenliğine başladı, daha sonra sırasıyla Yozgat ve Bingöl’de görevini sürdürdü. 2005 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başlayarak, 2008 yılında “İlköğretim I. kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği)” isimli tez çalışması ile yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Halen Bingöl İMKB Fatih İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.