

İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi

An Evaluation of Visual Reading and Presentation Learning Domain in Turkish Language Curriculum in the 1st – 5th Years of Primary School

Burhan AKPINAR*
Fırat Üniversitesi

Öz

Görselliğin günlük yaşamda artan etkisiyle günümüzde, görsel okuryazarlık, genel eğitimde kazandırılması gereken temel beceriler arasında kabul edilmektedir. Bunun bir yansıması olarak 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programlarına görsel okuma ve sunu ismiyle yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. Bu öğrenme alanının, uygulamada başarılı olması koşuluyla öğrencileri 21. yüzyılın imgelerle çevrili yaşamına daha iyi hazırlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yeni Türkçe öğretim programları (1–5. sınıflar) görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaçla 550 sınıf öğretmenine likert türü ölçek uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Araştırmada, öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genelde benimsedikleri ve uygulamada etkili buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, görsel okuma ve sunu öğrenme alanının, öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşündedirler. Ancak öğretmenlere göre, okullarda bu alanla ilgili araç-gereç eksikliği mevcuttur.

Anahtar Sözcükler: Görsel okuma ve sunu, görsel okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve öğretmen görüşleri.

Abstract

Due to the increasing effect of visual materials in daily life, visual reading is accepted as one of the basic skills to be acquired in education. As a reflection of this, a new learning domain, named “visual reading and presentation” was added to Primary School First Level Turkish Curriculum in 2005-2006 educational year. It is expected that this new learning domain will prepare students better for the 21st century which seems to be full of images of all sorts.

The aim of this study is to determine the efficiency of visual reading and presentation learning domain in application in Turkish classes, based on the views of teachers. For this purpose, a survey was conducted on 550 classroom teachers. Findings obtained from the analyses of the data can be summarized as follows: it is determined in the study that teachers generally welcome learning domain of visual reading and presentation with an exception of a few objectives and they think that it is efficient in application. Furthermore, teachers think that learning domain of visual reading and presentation has positive effects on learning. However, according to teachers, schools lack the necessary materials to fulfill the requirements of this domain.

Keywords: Visual Reading and Presentation, Visual Literacy, Visual Reading and Teachers' Views.

* Doç. Dr. Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: bakpinar@firat.edu.tr

Summary

Problem: Today's world is as visual as it has ever been in history and these images affect our lives in a serious manner. It is stated that visuals have effect on children and the young in a way to shape their mental processes and stimulation. Today, in order to adapt to a life surrounded by visual imageries, it is not enough to be literate in understanding and interpreting texts conventionally. It is necessary to be visually literate which means being able to understand and interpret electronic figures on images. As a result of this necessity, visual literacy is becoming an essential aspect of education.

Visual literacy is 2500 years old as a skill and 30 years old as a concept. There are many definitions for this concept. These definitions may be summarized as the skill of "distinguishing, understanding and interpreting visual messages". Visual literacy has many levels starting from what you see to having philosophical discussions on it. In this study, visual literacy is studied in two aspects: visual reading and visual presentation.

The change in the meaning of visual literacy has been reflected in our country's education system. From 2005-2006 educational year onwards, a new learning domain with the name of visual reading and presentation has been added to Primary School 1st Level Turkish Language Curriculum. This learning domain implies visual literacy with the name "visual reading" and visually supported communication ability with the name "presentation". It is very important for this learning domain recently added to primary school curricula to be successful in application in terms of preparing students for a visual life and acquisition of an effective communication approach. Therefore, teachers who put the curriculum into practice, are drastically important with their attitudes and views towards the domain mentioned.

Purpose: The aim of this study is to determine the effectiveness of visual reading and presentation learning domain by based on teachers' views, a component of primary school first level Turkish language teaching curriculum.

The method of the research: The population of the research consists of 4500 classroom teachers who work in public primary schools in the city centers of Diyarbakır, Elazığ and Bingöl. The sample group includes 550 classroom teachers who are thought to represent this population. The data obtained via surveys in the study were analyzed using average and standard deviation methods.

Results: Visual reading and presentation learning domain added to primary school first level Turkish Language Curriculum is a vital innovation in preparing students for the visual life of 21st century. In the study, it is found that teachers have positive attitudes towards visual reading and presentation learning domain as a whole. According to teachers, this domain is effective in providing support for Turkish Language Curriculum and preparing students for visual life, but it is ineffective in being sensitive to differences. Furthermore, they have also pointed out that teaching materials related to this learning domain are insufficient. Despite some insufficiencies, teachers have positive attitudes towards the domain and feel that they need more information on this skill to be successful in application.

Visual reading learning domain which is an important part of the new Turkish Language Curriculum is especially effective in having students acquire the skills of understanding and interpreting visuals. Teachers' views about the efficiency of this domain in application are as follows: Teachers think that this domain is effective in getting students to acquire the ability of understanding and interpreting visuals, utilizing information technologies and writing visually supported texts. However, they think that it is insufficient in getting students to acquire the ability of interpreting social events and body language. This state can be seen as an important deficiency of visual reading learning domain with respect to its success in application, because social events are important.

Presentation learning domain, another part of the new Turkish Language Curriculum is especially related to having students acquire effective communication skills by using visuals.

According to teachers involved in this study, this domain is effective in having students acquire presentation skills in choosing suitable visuals for presentation, using drama, plays with music and colors while presenting their thoughts and feelings. Teachers, however, find presentation learning domain ineffective in having students acquire the skills of assessing presentations. This may be because of the fact that evaluation skill is not suitable for the levels of students in primary school first level. The reason for this is that evaluation is accepted as the peak of cognitive domain.

Teachers' opinions about the contribution of visual reading and presentation learning domain to learning process are as follows: Teachers are of the opinion that visual reading and presentation learning domain has positive effects on understanding in learning performance, high level learning, creative thinking and fast reading. These opinions comply with the related literature. However, opinions that over popularity of visuality in education hinders other senses, limits learning, decreases word power and decreases text based reading performance must also be considered seriously. Teachers participating in the research don't agree with this opinion. As a result, despite some deficiencies, teachers favor new Turkish language teaching curriculum and visual reading and presentation learning domain and find it effective in application.

Suggestions: It is necessary to meet the equipment and materials that the schools lack, in order to meet the needs of the objectives of visual reading and presentation learning domain, which is an important part of the new primary school first level Turkish language curriculum.

Objectives like sensitivity towards differences in students, interpreting social events and body language and evaluating presentation in visual reading and presentation learning domain must be re-checked in terms of being suitable for students and accessibility etc. considering application experiences and ideas of applicators.

Giriş

Günümüz dünyası, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar görseldir. Başta TV, video, web siteleri, pano, tabela vb. teknolojik görseller, yaşamımızı derinden etkilemektedir. Günlük yaşamda görsellerin derin etkilerini anlamak için şu istatistiksel bilgiler örnek teşkil edebilir. Bugün ABD'de bir öğrenci, 21 yaşına kadar ortalama 10 bin saat video oyunu oynamakta ve cep telefonuyla konuşmakta, 200 bin adet e-posta mesajı almakta ya da göndermektedir. İki yaşından küçük her dört çocuktan birisinin yatak odasında televizyon bulunmaktadır. 13-19 yaşları arasında bir genç, ortalama 22 bin saat televizyon izlemektedir (Prensky, 2001'den aktaran Bleed, 2005). Ülkemizde ise, bir evde günlük olarak TV yaklaşık yedi saat açık kalmakta ve çocuklar haftada ortalama 25 saat TV izlemektedirler (İşman, 2003'ten aktaran Çam, 2006). Teknoloji ürünü görsellerin çocuk ve gençlerin yaşamlarında ne denli etkili olduğunu gösteren bu durumun, yeni neslin zihinsel süreçleri ve uyarılmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve onların doğasını değiştirdiği belirtilmektedir (Bleed, 2005; Owston 1997'den aktaran Sankey, 2002; White, 1987). Yeni ve farklı bir öğrenen kitleyle karşı karşıya olduğumuzu gösteren bu durumun, eğitimde yeni anlayış ve arayışlara yol açması kaçınılmazdır.

Teknolojik görselliğin günlük yaşamdaki baskın etkileri, eğitim, öğrenme ve öğretimde yeni anlayışları gündeme getirirken, okuryazarlığın anlamını da değiştirmektedir. Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuryazar olmak yeterli olmayıp, imge ve ekran üzerindeki elektronik şekilleri de anlayan ve yorumlayan görsel okuryazar olmak da gerekir (Barner, 1997). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak görsel okuryazarlık, günümüzde eğitimin temel bileşeni haline gelmeye başlamıştır (Lowe, 2000). Bu konuda Feinstein ve Hagerty (1994), görsel okuryazarlığın modern dünyada genel eğitimin okuma, yazma ve aritmetik ile eşdeğer dördüncü ögesi olduğunu öne sürmektedirler. Tıpkı diğer temel beceriler gibi, görsel okuryazarlık da planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır (Braden, 1996). Nitekim eğitim sistemi, bugünkü dijital dünya ve yeni öğrenen kuşağı göz önüne alarak, görselliği eğitim programlarına dahil etmiştir. Böylece temel bir beceri olarak görsel

okuryazarlık eğitimi ve medya derslerinin programlara eklenmesi, öğretimde görsel araç-gereç, yöntem ve tekniklerin işe koşulması ile çoklu ortamlar ve elektronik sınıflar vb. yaklaşımlar gündeme gelmiştir.

Okuryazarlığın anlamında meydana gelen bu değişim, ülkemiz eğitim sistemine de yansımıştır. Bunun bir sonucu olarak 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programlarına görsel okuma ve görsel sunu (GOGS) adıyla yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. İlköğretim 6–8. sınıflarda ise, GOGS ile ilgili kazanımlar diğer alanlara dahil edilmiştir. Bu öğrenme alanı, “görsel okuma” adıyla, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar ile kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojilerini okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini değerlendirerek çizim, fotoğraf, grafik, elektronik metin vb. görseller aracılığıyla anlam kurması, kurulan anlamı paylaşması ve başkalarına aktarması da “görsel sunu” adıyla bu alan içinde ele alınmıştır (MEB, 2005; Çam, 2006).

Nedir görsel okuryazarlık? Görsel okuryazarlığın tarihi, bir beceri olarak 2500 yıl kadar eski, bir kavram olarak otuz yıl kadar yenidir (Velders, 2000’den aktaran Köksal ve diğerleri, 2006:189). Kalaycı (2001), görsel okuryazarlığın tarihini Rönesans’a kadar uzatırken, Linderman (1997), bu kavramı görsel anlatımla ilişkilendirerek, tarihini 20000 yıllık mağara duvar resimlerine dayandırmaktadır (Aktaran İpek, 2003). Görsel okuryazarlık terimini ilk olarak John Debes (1968) kullanmıştır. Görsel okuryazarlığın öncüleri arasında, Clarence Williams, Colin Murray Turbaneye, Rudolf Arnheim ve Robert McKim gibi bilim adamları sayılabilir (İpek, 2003).

Görsel okuryazarlığın birçok tanımı mevcuttur. Debes’e (Aktaran Breitenstein, 2003:1) göre, görsel okuryazarlık “insanın görme ve diğer duyuvarları ile birlikte deneyim yoluyla gerçekleştirdiği birtakım yeterliliklerdir.” Braden (1996), bu kavramı, “imgeler üzerinde düşünme ve anlama yeteneği; kendi kendini resimlerle anlatabilmeyi öğrenme” şeklinde tanımlamıştır. Kellner (1998), görsel okuryazarlığın bağımsız iletişim biçimi olarak kullanılabilmesi gibi, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı kapsamında da ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Velders’e (2000) göre, görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir “okuryazarlık” kavramıdır (Aktaran Köksal ve diğerleri, 2006). Daha güncel bir ifadeyle, görsel okuryazarlık “doğal ve doğal olmayan çevrede, insanların görülebilir eylem, obje ya da sembollerin farkındalığına sahip olabilmeye ve yorumlayabilmelerine olanak veren yeterlidir” (ERIC, <http://searching.org>, 2003). Bleed’e (2005) göre, görsel okuryazarlık, görsel mesajları anlama, üretme ve yorumlayabilme kabiliyetidir. Görsel okuryazarlığı “imgelerde anlam bulabilme kabiliyeti” olarak tanımlayan Yenawine (1997), görsel okuryazarlığın “gördüğünün ne olduğunu söylemekten, felsefi yorumlar yapmaya kadar” farklı derecelerine dikkat çekmektedir. Brizee (2003) ise, görsel okuryazarlığın görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim gibi alt basamaklarına dikkat çekmiştir. Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (IVLA), görsel okuryazarlığı “bireyin görme esnasında sahip olduğu ve diğer duyuvarları ile geliştirilen görme yeteneklerinin bir grubudur” şeklinde tanımlanmıştır (Aktaran İpek, 2003). İşler (2002), görsel okuryazarlığı “ayrı bir dil” olarak ele alırken; Akyol (2006:106), görsel okuryazarlığın bir öğesi olarak görsel sunuyu “görsel araç ve imgeleri kullanarak anlam kurma ve kurulan anlamı paylaşmak” şeklinde tanımlamaktadır.

Söz konusu kavramı yeni Türkçe programları bağlamında GOGS ismiyle gündeme getiren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise, görsel okumayı “imgeleri anlama ve yorumlama”; görsel sunuyu ise, “öğrencinin etkili iletişim kurabilmesi” bağlamında ele almaktadır (MEB, 2005: 16). Bu yeni öğrenme alanının amacı, ilgili programlarda şu şekilde yer almaktadır: Öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek ve kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek (MEB, 2005).

Buraya kadar kısaca gerekliliği vurgulanan ve tanımlarına yer verilen görsel okuryazarlıkla ilgili ele alınması gereken önemli bir nokta da öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmaya ne kadar hazır ve istekli olduklarıdır. Bu konu, en az görsel okuryazarlık kadar önemlidir. Çünkü bir programın başarısı büyük çapta uygulamadaki etkililiği ile ölçülür. Uygulamadaki etkililik ise, büyük oranda uygulayıcıların program hakkındaki bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Nitekim

Bleed (2005), görsel okuryazarlığın önündeki küresel engeller arasında kuşak farklılıkları, teknik-yapısal ve politik sorunlar yanında öğretmen tutumları ve öğretmen eğitimini de saymaktadır. Görsel okuryazarlığın önündeki engeller ülkemiz açısından ele alındığında ise, sözel kültür geleneğimizin ve henüz metine dayalı okuryazarlık sorununu aşamadan, bir de görsel okuryazarlık sorunuyla karşı karşıya kalmak gibi zorluklarımızın olduğu söylenebilir. Ancak bu zorluklar yanında, değişime ve yeniliklere açık bir kültür ile eğitime büyük talep gösteren genç bir nesil gibi avantajlarımızın olduğu göz ardı edilmemelidir. Görsel okuryazarlığın yaygınlık kazanması noktasında en kritik konu, bu öğrenme alanını sınıfta uygulamaya aktarmakla yükümlü öğretmenlerin konuya yönelik görüş ve tutumlarıdır. Dolayısıyla buna yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi önemlidir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programının bir ögesi olarak uygulanan GOGS öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde olup betimsel niteliktedir. Tarama modeli, evrenden örneklem olarak mevcut durumu betimleme ve açıklamaya dayalıdır (Erden, 1998; Arseven, 1994; Balcı, 1995; Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 öğretim yılında Diyarbakır, Elazığ ve Bingöl il merkezlerinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yaklaşık 4500 (<http://www.meb.gov.tr>) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evreni temsil niteliğine sahip toplam 550 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bilimsel bir araştırmada 5000 kişilik evren büyüklüğü için 356 katılımcının yeterli görülebileceği (Anderson, 1990'dan aktaran Balcı, 1995:110) dikkate alındığında, 550 kişilik örneklemin yeterli olduğu söylenebilir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	247	44,9
	Erkek	300	55,1
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	339	63,9
	Eğitim Yüksekokulu	115	21,6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	77	14,5
Kıdem	1-5 Yıl	99	18,1
	6-10 Yıl	171	31,2
	11-15 Yıl	128	23,4
	16-20 Yıl	72	13,1
	21 Yıl ve üstü	78	14,2
Toplam		550	100

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan likert türü ölçekle elde edilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında, önce ilgili alanyazın taranarak 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonra bu maddeler, geçerlik çalışması için (Erden 1998: 74) uygunluk, açıklık

ve anlaşılabilirlik açılarından eğitim fakültesinden dört uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucu üç madde elenerek ölçek, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 27 maddelik taslak ölçeğin güvenilirlik çalışması için araştırmaya katılmayan 165 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Birinci analizde elde edilen sonuçlar, KMO= 0.913; Bartlett= 3335,265 (p=0,000); Cronbach Alpha= 0.948 şeklindedir. Bundan sonra faktör yükü 0,45 ve üzerinde olan maddeler alınıp, bu değerlerin altındaki bir madde çıkarılmış ve işler durumdaki 26 madde için ikinci bir faktör analizi yapılmıştır. İkinci analizde elde edilen sonuçlar KMO= 0.916; Bartlett= 3271,641 (p=0,000) ve Cronbach Alpha= 0.951 şeklindedir. Maddelerin faktör yüklerinin alt ve üst değerleri 0,452 ile 0,785 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002:120).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada gönderilen 650 ölçekten 561'i geri dönmüş, bunlardan on biri uygun olmadığı için elenerek kalan 550 ölçek değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 13.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde şu istatistiksel işlemler kullanılmıştır: Kişisel bilgiler yüzde ve frekans; likert tipi maddelerin çözümlenmesinde ise, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, homojen maddelere t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu maddelere ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise scheffe ve LSD testi uygulanmıştır. Homojen olmayan maddelere ilişkin öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise KWH ve MWU testleri uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). Bu çalışmada, öğretmen görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddeler tablo haline getirilip, çalışma sonunda ek olarak sunulmuştur.

Beşli likert türü ölçek maddeleri; 1. Hiç katılmıyorum (1.00–1.80), 2. Katılmıyorum (1.81–2.60), 3. Kararsızım (2.61–3.40), 4. Katılıyorum (3.41–4.20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4.21–5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin GOGS Öğrenme Alanına İlişkin Algıları

Programın tümü veya bir bölümünün değerlendirilmesinde programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin ilgili konudaki görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlerin benimsemediği bir programın uygulamada başarılı olması beklenemez. Araştırmada değerlendirilmesi yapılan GOGS öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin GOGS Öğrenme Alanına İlişkin Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{X}	SS
1.	Önceki programda GOGS öğrenme alanının olmaması önemli bir eksikliklerdir	3,70	0,98
2.	GOGS etkinlikleri Türkçe programının amaca ulaşmasına destek sağlar	3,92	0,85
3.	GOGS öğrenme alanı Türkçe öğretimine yöntem ve teknik çeşitliliği sağlar	3,85	0,87
4.	GOGS öğrenme alanı öğrencileri görsel bir hayata hazırlamada etkilidir	3,74	0,92
5.	GOGS öğrenme alanı öğrenci farklılıklarına duyarlıdır	3,28	1,12
6.	Öğretmenler GOGS etkinliklerinin uygulanması konusunda yeterlidirler	3,45	1,03
7.	GOGS etkinliklerinin uygulanması için okullar yeterli donanıma sahiptir	2,93	1,25
8.	Öğretimde görselliğin öne çıkması, diğer duyuların etkisini kısıtlamaktadır	2,95	1,22

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, önceki programda GOGS öğrenme alanının olmamasını önemli bir eksiklik olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin GOGS öğrenme alanına yönelik en üst derecede olmasa da “katılıyorum” düzeyinde olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanının Türkçe dersine yöntem-teknik çeşitliliği getirdiği ve bu dersin amaca ulaşmasına katkı sağladığı görüşleri ile bu alanının öğrencileri görsel hayata hazırlamada etkili olduğu görüşlerini “katılıyorum” derecesiyle benimsedikleri anlaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin GOGS öğrenme alanını yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Özellikle 4. maddeye yönelik olarak öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları, GOGS öğrenme alanı kazanımlarının yaşama hazırlama bakımından öğrenciye uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü hedeflerin öğrenciye uygun olması, yaşama hazırlama bakımından önemlidir (Erden, 1998: 26). Öğretmenlerin, GOGS hakkında olumlu tutuma sahip olmaları ve bu alanı uygulamada etkili görmeleri, GOGS öğrenme alanının başarılı olması bakımından son derecede önemlidir.

Ancak öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanını öğrenci farklılıklarına duyarlı görmemesi (\bar{X} =3,28), üzerinde dikkatle durulması gereken bir eksiklik olarak kabul edilmelidir. Öğretmenlerin bu görüşleri, öğretimde görselliğin abartılı şekilde öne çıkarılmasının, diğer öğrenme stillerine sahip öğrencileri mağdur etme endişesine bağlı olabilir.

Tablo 2, öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanıyla ilgili olarak kendilerini sınıra yakın bir derece ile de olsa (\bar{X} =3,45) yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu bulgu, açıkça ifade etmeseler de öğretmenlerin, bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin GOGS ile ilgili eğitilmeleri, bu alanın ve Türkçe programlarının başarısı açısından önem taşır.

Tablo 2'e göre, öğretmenler GOGS etkinliklerinin uygulanması için okulların gerekli donanımına sahip olduğu şeklindeki maddeye yönelik “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, yeni ilköğretim programlarıyla ilgili olarak eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu tarafından dile getirilen “gerekli altyapı hazırlanmadan programlar aceleyle getirildi” (<http://ilkogretim-online.org.tr/>) şeklindeki eleştirinin haklılığını düşündürmektedir. Ayrıca araç-gereç eksikliği, bu alanın kazanımlarına ulaşma açısından kritik önem arz etmektedir. Moore ve Dwyer'in (1994', aktaran İpek, 2003), okullarda GOGS öğrenme alanına yönelik görsellik ve iletişimle ilgili araç-gereç eksikliğine dikkat çekmiş olması, bu konudaki araç-gereç eksikliğinin sadece ülkemize özgü olmadığını göstermektedir. Bunun olası bir nedeni, bu alanın öğretiminden henüz yeni olmasıyla ilgili olabilir.

Ellul (2004), Howes (2002), Classen (1997), Köster (2002), Holley (2002), Holden (2004), Finnegan (2002), Postman (1983, aktaran Akyol, 2006) gibi kimi düşünürlere göre, Pozitivist ve Davranışçılığın bir yansıması olarak, algı ve eğitimde görselliğin ön plana çıkarılması, diğer duyuları etkisizleştirmektedir. Bu durum, sağlıklı algı, derin öğrenme ve bireyin bütünsel gelişimini engellemektedir. Görselliğin tek başına ön plana çıkmasının diğer bir sakıncası da bireyin metinleri okumasının azalması ve kelime hazinesinin düşmesidir. Buna bir örnek olarak ABD'de 14 yaşındaki bir çocuğun kelime hazinesi 1950'te ortalama 25,000 iken, bu rakam 1999'de 10, 000 kelimeye düşmüştür (Bleed, 2005). Araştırmada buna yönelik öğretmen görüşlerini sınamak üzere “Öğretimde görselliğin öne çıkması diğer duyuların etkisini kısıtlamaktadır” şeklinde eklenen maddeye yönelik olarak öğretmenler “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen iddiaya yönelik net bir görüşe sahip olmamalarına bağlı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu görüşlerinde, eğitim alanyazınında görselliğin ön planda olması etkili olmuş olabilir. Başka bir olasılık da öğretmenlerin, öğrenme ve duyu organları arasındaki ilişkinin tam olarak farkında olmaması olabilir. Ancak öğrenmede salt görselliğe dayalı yaklaşımlara yöneltilen eleştirileri fantezi gibi görmek doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim Stokes'e (2001) göre, etkili bir eğitim için hem sözel hem de görsel öğeler birlikte kullanılmalı, her iki dil arasında iyi bir denge oluşturulmalıdır (Aktaran: İşler, 2002).

Tablo 2'de yer alan 6. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezuniyet türü değişkenine göre anlamlı fark vardır [(Levene $F_{(548)} = 7,656$; $p = 0,001$); (KWH= 12, 205; $p = 0,002$)]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için MWU testi yapılmıştır (MWU= 15794, 500; $p = 0,001$). Buna göre, GOGS ile ilgili olarak, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ($MR_1 = 210,23$), fen-edebiyat mezunlarına ($MR_3 = 200,88$) göre kendilerini daha yeterli bulmaktadır denilebilir.

Tablo 2’de yer alan 8. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezuniyete göre anlamlı fark vardır [(F₍₅₄₈₎ =5,918; p=0,003)]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, “Görselliğin öne çıkması, diğer duyuları kısıtlamaktadır” görüşünü, eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3,29), eğitim fakültesi mezunlarına göre (\bar{X} =2,84) daha fazla benimsemiş oldukları söylenebilir. Bu bulgu, eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin öğrenme ve duyu organları arasındaki ilişkinin daha çok farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2’de yer alan 7. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezuniyete göre anlamlı fark vardır [(F₍₅₄₈₎ =3,129; p=0,045)]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre, “GOGS etkinliklerinin uygulanması için okullar yeterli donanımına sahiptir” görüşünü, en fazla eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3,17); en az ise, fen–edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =2,75) benimsemiş oldukları söylenebilir. Bu durum, GOGS konusunda okulları en yetersiz bulanların fen–edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Türkçe Öğretim Programı GOGS Öğrenme Alanının Uygulamadaki Etkililiği

Görsel Okuma Öğrenme Alanının Uygulamadaki Etkililiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Görsel Okuma Öğrenme Alanı (GOÖA) ile ilgili kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Görsel Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{X}	SS
9.	GOÖA öğrencinin şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilmesine katkı sağlar	3,73	0,96
10.	GO etkinlikleri öğrencilerin resim ve fotoğrafları yorumlama becerisini geliştirir	3,72	0,97
11.	GO öğrenciler TV ve gazete bilgi ve haberlerini sorgulamaya katkı sağlar	3,53	0,96
12.	GO öğrencinin görsellerden hareketle cümle-metin yazma becerisi kazandırır	3,62	0,90
13.	GO öğrencinin bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanmasına katkı sağlar	3,70	0,98
14.	GO öğrencinin sosyal olayları yorumlamasına katkı sağlar	3,34	1,06
15.	GO öğrencinin beden dilini yorumlamasına katkı sağlar	3,21	1,07

Yeni Türkçe öğretim programını öncekilerden ayıran en temel özelliklerinden birisi de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ek olarak öğrencilere görsel okuma becerisi kazandırmasıdır. Bu beceriye yönelik kazanımların uygulamadaki etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, programda öngörülen “görsellerin anlamını bilme ve yorumlama, görsel haberleri sorgulama, görsele dayalı cümle-metin yazma ve bilişim teknolojilerinden yararlanma” kazanımlarının uygulamada etkili olduğu görüşünü “katılıyorum” derecesinde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Görsel okuma kazanımlarının uygulamada, tam olmasa bile amacına ulaştığını gösteren bu bulgu, yeni Türkçe programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin çevrelerindeki imgeleri daha iyi anlama ve yorumlama becerisine sahip olacakları şeklinde yorumlanabilir.

Ancak öğretmenler, görsel okumayla ilgili “sosyal olayları yorumlama ve beden dilini kullanma” kazanımlarını uygulamada etkili bulmamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin söz konusu kazanımları öğrenci düzeyine uygun bulmamasıyla ilgili olabilir. Bundan başka, adı geçen kazanımların uygulamada etkili görülmemesi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ortamının uygun olmaması veya ilgili araç-gereç eksikliği gibi farklı nedenlere de bağlı olabilir. Ancak neden ne olursa olsun, bu iki kazanımın etkili olamaması, Türkçe dersinin başarısına gölge düşürebilir. Kaldı ki sosyal olayları yorumlayamayan bir öğrencinin, gördüklerini tam olarak anlayabilmesi olası değildir.

Çünkü görsele atfedilen anlam büyük ölçüde kişinin kültürel ve sosyoekonomik yapısına bağlıdır (Heninich, Molenda ve Russel, 1991'den aktaran Çam, 2006). Çam'ın (2006) araştırmasında öğrencilerin görsel puanları ile sosyoekonomik düzeyleri arasında, ilişki bulunmuş olması da bunu desteklemektedir. Tablo 3'te yer alan öğretmen görüşleri arasında değişenlere göre anlamlı fark yoktur.

Görsel Sunu Öğrenme Alanının Uygulamadaki Etkililiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görsel sunu öğrenme alanıyla ilgili kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{X}	SS
16.	GS, öğrencinin bilgilerini tablo ve grafiklerle sunma becerisini geliştirmede etkilidir	3,83	0,84
17.	GS, öğrenciler duygu ve düşüncelerini drama, müzikli oyun vb. yoluyla sunma becerisi kazandırmada etkilidir	3,55	1,04
18.	GS, öğrencilerin sunularına uygun görseller seçmeyi öğrenmelerine katkı sağlamada etkilidir	3,73	0,89
19.	GS, öğrencilere sunuları değerlendirme becerisi kazandırmada etkilidir	3,28	1,11
20.	GS öğrencilere duygu ve düşüncelerini sunmada renkleri kullanma becerisi kazandırır	3,66	0,96

Günümüzde yazılı araç-gereçlerin görsel öğelerle bütünleştirilmiş olarak kullanılması (Benson, 1997; Branton, 1999; Kleinman ve Dwyer, 1999), iletişimde görsel sunu iletişim becerisinin önemini artırmıştır. Bu bakımdan doğuştan getirilmeyen bu becerinin eğitimle kazandırılması önemlidir. Yeni Türkçe öğretim programları görsel sunu öğrenme alanı böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur.

Görsel sunu öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin, "sunuya uygun görselleri seçme, sunuyu Tablo-grafiklerle sunma, sunuda renkleri kullanma ve sunuyu drama ve müzikli oyun vb. yoluyla sunma" kazanımlarını uygulamada "katılıyorum" düzeyinde etkili bulunmuş oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, görsel sunu alanının öğrencilere kendini ifade etme ve iletişim becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görsel sunu öğrenme alanının uygulamada başarılı olmasının uzun vadede, toplumda iletişim aksaklıklarından kaynaklanan çatışma ve gerginliklerin azalmasına katkı sağlaması beklenebilir. Ayrıca kendisini görsellerle daha etkili ifade edebilme becerisinin bireye iletişim yanında, girişimcilik, liderlik ve sosyal rolünü daha iyi oynama vb. alanlarda destek vermesi de beklenebilir.

Ancak görsel sunu öğrenme alanının, öğrencilere sunuları değerlendirme becerisi kazandırma konusunda öğretmenler "kararsız" kalmışlardır. Öğretmenlerin kararsızlığı, görsel sunuları değerlendirme becerisini ilköğretim birinci kademe öğrenci düzeyine uygun görmemeleriyle ilgili olabilir. Nitekim burada kastedilen "değerlendirme" düzeyi, Bloom'un bilişsel alan sınıflamasındaki değerlendirme düzeyi ise, ülkemizin koşulları da dikkate alındığında, bu kazanımın ilköğretim birinci kademe öğrencileri için gerçekçi olmadığı söylenebilir. Tablo 4'te yer alan öğretmen görüşleri arasında değişenlere göre anlamlı fark yoktur.

GOGS Öğrenme Alanının Öğrenmeye Etkileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GOGS öğrenme alanının öğrenme sürecine etkilerine ilişkin görüşleri tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

GOGS Öğrenme Alanının Öğrenme Sürecine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{X}	SS
21.	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenmede kalıcılığı artırır	3,99	0,84
22.	GOGS etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir	3,94	0,83
23.	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmektedir	3,88	0,90
24.	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri üst düzey (analiz ve sentez) öğrenme sağlar	3,86	0,86
25.	Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri yaratıcı düşünmeyi kazandırmada etkilidir	3,74	0,98
26.	Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin hızlı okumaya olumlu etkisi vardır	3,55	1,04

İlgili alanyazına göre, öğretimde görselliği kullanmanın öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır (Stokes, 2001; Begoray, 2001 aktaran Köksal vd, 2006; Paivio, 1986, Dwyer ve Baker, 2001, Carney ve Levin 2002 aktaran Sims et al., 2007). Baykan'a (2006) göre, sınıf öğrenmelerinin %85'i görsel sistemle ilgilidir.

Araştırmada GOGS öğrenme alanının öğrenme sürecine katkıları konusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler, GOGS öğrenme alanını, üst düzey ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrencilerin okuduğunu anlama ve iletişim becerisini geliştirme, yaratıcı düşünme ve hızlı okumayı sağlamada etkili görmektedirler. Bu bulgular, alanyazında yer alan görselliğin öğrenciye üst düzey zihinsel süreçleri kullandığı (White, 1987), okuduğunu anlamaya destek sağladığı (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003; Köksal ve diğerleri, 2006), hatırd tutmayı geliştirdiği (Robinson, 1986, aktaran İşler, 2002; Farah, 1988, aktaran Akyol, 2006) şeklindeki bilgilerle paralellik göstermektedir.

Buradan hareketle yeni Türkçe programlarının, eğitim sistemimizin büyük sorunlarından olan anlama, yorumlama, iletişim gibi problemlerin aşılmasında büyük katkıları olabileceği söylenebilir. Nitekim ülkemizin PISA'da 2003 ve 2006 yıllarında okuduğunu anlama becerisiyle ilgili olarak iki kez başarısız sonuçlar almış olması, bu beceriyi kazandırmada umut vaat eden GOGS öğrenme alanının önemini daha da artırmaktadır. Tablo 5'te yer alan öğretmen görüşleri arasında değişenlere göre anlamlı fark yoktur.

Sonuçlar

Araştırmada taranan alanyazın ve araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Görsel teknolojilerin günlük yaşamda artan etkisi, eğitim ve öğretimi teknoloji tabanlı bir hale getirirken, okuryazarlığın anlamını da değiştirmektedir. Günümüzde görsel okuryazarlığı, bireyi görselliğin egemen olduğu bir hayata hazırlamak üzere öğretilmesi gereken temel beceriler arasında kabul eden anlayış yaygınlık kazanmaktadır. GOGS öğrenme alanını bünyesinde barındıran yeni ilköğretim Türkçe öğretim programları, bu anlayışın ülkemize yansımaları olarak kabul edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve bu alanı, Türkçe programına yöntem-teknik çeşitliliği sağlama, programı amaca ulaştırmada destek sağlama ve öğrencileri görsel hayata hazırlamada etkili buldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, GOGS öğrenme alanını öğrenci farklılıklarına duyarlı olma ve okullarda bu alanla ilgili donanımın yeterli olduğu görüşlerinde kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerin, GOGS öğrenme alanına yönelik olumlu görüşleri, bu alanın başarıya ulaşması açısından önemli bir avantajdır. Öğretmenlerin GOGS öğrenme alanıyla ilgili gördükleri eksiklikler ise, Türkçe programı ve adı geçen alanın başarısı önündeki engeller olarak görülmelidir.

Yeni Türkçe öğretim programının önemli bir ögesi olan görsel okuma öğrenme alanı, öğrencilere görselleri anlama, yorumlama, bilişim teknolojilerinden yararlanma ve görsel destekli

metin yazma becerileri kazandırmada etkilidir. Bu etkililiğin, ilköğretim öğrencilerine görsel algı, öğrenme, yorum ve iletişim becerileri kazandırarak onları günümüzün imgelerle çevrili yaşamına daha iyi hazırlaması beklenebilir. Ancak görsel okuma öğrenme alanının, öğrencilere sosyal olaylar ile beden dilini yorumlama becerisi kazandırmada etkisiz olması, önemli bir eksiklik olarak görülmelidir. Çünkü sosyal olayları yorumlama ve beden dilini etkili kullanma becerilerinden yoksunluğun, bireyin gördüğünü anlamlandırma ve yorumlama niteliğini sınırlama olasılığı yüksektir.

Yeni Türkçe öğretim programlarının bir diğer ögesi olan görsel sunu, daha çok öğrenciye iletişim becerisi kazandırmayla ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre bu alan, öğrencilere sunma becerisi kazandırmada, sunu için uygun görselleri seçme, duygu ve düşüncelerini sunmada darama, müzikli oyun vb. ile renkleri kullanmada etkilidir. Bu durumun birbirlerini daha iyi anlayan bir nesil yetiştirilmesi ve toplumdaki iletişim sorunlarına dayalı sosyal çatışmaları azaltmaya katkı sağlaması beklenebilir. Öğretmenler, görsel sunu öğrenme alanını, öğrencilere sunuları değerlendirme becerisi kazandırmada etkisiz bulmuşlardır.

Araştırmada öğretmenlerin GOGS öğrenme alanının, öğrenmede anlama, kalıcılık, üst düzey öğrenme, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu görüş, ilgili alanyazınla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte eğitimde görselliğin öne çıkmasının diğer duyuları etkisizleştirerek öğrenmeyi sınırladığı, kelime hazinesini düşürdüğü ve metine dayalı okumayı azalttığı vb. şeklinde değerlendirmelerin de alanyazında yer aldığı bilinmektedir.

Sonuç olarak, dünyada hızla yaygınlaşan görsel okuryazarlığın ülkemize yansımış şekli olan Türkçe programı GOGS öğrenme alanının, öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştirilmesi ve okullarda gerekli donanım desteği sağlandığında, öğrencileri hayata daha donanımlı hazırlamada önemli katkıları olabileceği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Öneriler

Yeni Türkçe öğretim programının bir ögesi olan GOGS öğrenme alanına yönelik kazanımlara ulaşılabilmesi için okullarda eksiklik duyulan görsel araç-gereçlerin tamamlanması gerekir.

İlköğretim birinci kademe yeni Türkçe öğretim programının GOGS öğrenme alanı kazanımları, öğrenci farklılıklarına duyarlılık bağlamında gözden geçirilmelidir.

İlköğretim birinci kademe Türkçe programlarının GOGS öğrenme alanıyla ilgili “sosyal olayları ve beden dilini yorumlama” ile “sunuları değerlendirme” kazanımları, bugüne kadarki uygulama deneyimleri ışığında ve uygulayıcıların görüşleri doğrultusunda öğrenciye uygunluk, ulaşılabilirlik vb. açılardan gözden geçirilmelidir.

İlköğretim sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri, GOGS bağlamında görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve çoklu okuryazarlık gibi konularda eğitilmelidirler.

MEB, üniversiteleri ve araştırmacıları, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin tasarımı, öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik yeni strateji, yöntem ve teknikler konusunda, öğretmenlerin de katılımına dayalı uygulamalı araştırmalar yapmaya teşvik etmelidir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arseven, A. D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi-İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Barner, C. (1997). Assignment. [Online]: Retrieved on 22 May-2007, at URL: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc503.html>.

- Baykan, N. (2006). Çocuğum başarılı olacak mı? [Online]: <http://www.tip2000.com> adresinden 17 Haziran 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Benson, P.J. (1997). Problems in picturing text: a study of visual/verbal problem solving. *Technical Communication Quarterly*, 6 (2),141-160. EBSCOhost database.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. [Online]: Retrieved on 17 October-2007, at URL: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI4001.pdf>.
- Braden, R. (1996). Visual literacy in handbook of research in educational communications, as reprinted in: McIsaac and Vrasidas (Ed). EBSCOhost database.
- Branton, B. (1999). Visual literacy literature review. [Online]: Retrieved on 7 July-2007, at URL: <http://vicu.utoronto.ca/staff/branton/litreview.html>.
- Breitenstein, M. (2003). International visual literacy association. [Online]: Retrieved on 15 July- 2007, at URL: www.ifla.org, 2005
- Brizee, H. A. (2003). Teaching visual literacy and document design in first-year composition. [Online]: Retrieved on 10 March-2007, at URL: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05192003-110024/unrestricted/Thesis.pdf>
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim okulu öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin temel dil becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ellul, J. (2004). *Sözün düşüşü*(Çev:Hüsamet Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Feinstein, H. & Hagerty, R. (1994). In visual literacy in the digital age. [Online]: Retrieved on 27 April- 2007, at URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JZX/is_1_8/ai_81763212/pg_9
- Finnegan, R. (2002) *Communicating: the multiple modes of human interconnection*. Florence, KY, USA: Routledge. [Online]: Retrieved on 20 July- 2006, at URL: <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Hibbing, A. N.,& Rankin-Ericson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words. *The Reading Teacher*, 56 (8), 758-770.
- Holden, C. (2004). An eye for nose. *Science*, 303, 621-625.
- Holley, A. (2002). Olfaction, taste and cognition. In B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 61-67) West Nyack, USA. [Online]: Retrieved on 20 July- 2006, at URL: <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Howes, D. (2002). Nose-wise: olfactory metaphors in mind. in B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 61-67) West Nyack, USA. [Online]: Retrieved on 25 July- 2006, at URL: <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. [Online]: <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/ipek.htm> adresinden 14 Mayıs 2007 tarihinde indirildi.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1.
- Kalaycı, N. (2001). İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacy's and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48 (1), 103 -122. EBSCOhost database.
- 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), 53-69.
- 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.
- Köster, E. P. (2002). The specific characteristics of the sense of smell. In B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 27-51) West Nyack, USA. [Online]: Retrieved on 12 May 2006, at URL: <http://site.ebrary.com/lib/firat>.

- Linderman, M. G. (1997). Art in elementary school. Mc Graw Hill, 3, 161-179.
- Lowe, R. (2000). Visual literacy in science and technology education. *International Science, Technology and Environmental Education Newsletter*, 15 (2), 1-4.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Sankey, M.D. (2002). Considering visual literacy when designing instruction. *The e-Journal of Instructional Science and Technology*, 5 (2). [Online]: Retrieved on 25 November-2007, at URL:<http://www.usq.edu.au/users/sankey/Resources/article0602.pdf>
- Sims, E., O'Leary, R., Cook, J & Butland, G. (2007). Visual literacy: what is it and do we need it to use learning technologies effectively. [Online]: Retrieved on 17 December-2007, at URL:<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen>
- Stokes, S. (2001). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, (1), 1, 10-19. [Online]: Retrieved on 03 September 2007, at URL:<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- White, M. A. (1987). *Information and imagery education*. In M. A. White (Ed.), *What Curriculum for the Information Age?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy. [Online]: Retrieved on 23 October-2007, at URL:<http://www.vue.org/download/pdf>.