



**İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL OKURYAZARLIK
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

Özlem Akın Mart

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Özlem

Soyadı : Akın Mart

Bölümü : Eğitim Teknolojisi

İmza :

Teslim tarihi : 23.11.2018

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Visual Literacy Activities on Students' Success in Primary School English Instruction

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Özlem AKIN MART

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem AKIN MART tarafından hazırlanan “İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Başkan) : Doç. Dr. Gülgün Bangir Alpan

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Rafet Aydın

Eğitim Programları ve Öğretim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özden Demirkan

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23 / 11 / 2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle 04/2018-04 no'lu proje kodu ile araştırmamı yürütmüş olduğum Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (BAP); başından sonuna kadar yanımda olan, samimiyetini, içtenliğini, sevgisini, yardımseverliğini benden esirgemeyen, değerli tavsiye ve fikirleri ile tez danışmanlığımı yürüten hocam sayın Doç. Dr. Gülgün Bangir Alpan'a; tezime olan katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Rafet Aydın ve Dr. Öğr. Üyesi Özden Demirkan'a; sürekli fikir alışverişinde bulunup, zor zamanlarımda yanımda olan ve destek veren meslektaşım Alper Gürışık ve canım arkadaşım Pervin Önder'e; çalışma grubum Atatürk İlkokulu 3/A ve 3/B sınıfındaki tüm öğrencilerime; sonsuz sabrı ile hep yanımda olan canım eşim Ahmet Mart'a; yüksek lisans sürecimde desteklerini esirgemeyen babam Mehmet Mart ve annem Zekiye Mart'a; İlkokul eğitimimden yüksek lisansa kadar okuma aşkını bana aşılayıp arkamda olan, güç veren babam Orhan Akın'a ve annem Keziban Akın'a, kardeşlerim Alparslan Akın ve Özge Çelikçi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSEL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Özlem Akın Mart

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; İlkokul İngilizce öğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmış olup; ilk beş alt amaç için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, son alt amaç için ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Konya-Kulu Atatürk İlkokulu 3. Sınıfta öğrenim gören, deney 1 ve deney 2 gruplarında eşit sayıda olmak üzere 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deney 2 grubunda dersler ders kitabı ve süregelen etkinliklerle gerçekleştirilmişken, deney 1 grubunda ise bunlara ek olarak görsel okuryazarlık etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Deney süresi araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ünite ve günlük planlarına uygun olarak gerçekleştirilmiş ve toplam 8 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ön test ve son test olarak takip

edilen ünitelere ait başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; öğrenciler ve uzmanların demografik bilgileri için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmış; ön test-son test karşılaştırmalarında aritmetik ortalama, bağımlı ve bağımsız t-testi analizleri, son test-kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise ilişkili örneklem için t-testleri uygulanmış; nitel veriler içinse içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersi başarılarının ve ön test son testte olan değişimlerinin, süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği gruptan daha yüksek olduğu, kalıcılık testinin her iki grupta da birbirinden farklı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler öğrenciler tarafından genel olarak beğenilirken, sevilmeyen ve zorlanılan etkinliklerin de bulunduğu, etkinliklerin öğrencilere karışık duygular, heyecan, yetersizlik duygusu, kaygı, mutluluk, özgüven ve verimlilik duygularını hissettirdiği, etkinliklerin ders içi ve dışı önemli katkılarının olduğu, etkinliklerle öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce karşılaşmadığı ve diğer derslerde kullanılabilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Görsel okuryazarlık, Yabancı dil öğretimi, Görsel okuryazarlık etkinlikleri
Sayfa Adedi : 217
Danışman : Doç. Dr. Gülgün Bangir Alban

THE EFFECT OF VISUAL LITERACY ACTIVITIES ON STUDENTS' SUCCESS IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH EDUCATION

(M.S. Thesis)

Özlem Akın Mart

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2018

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effect of visual literacy activities used in primary school English language teaching to student success. Quantitative and qualitative research methods have used together in the research; semi-experimental design with pre-test, post-test has been used for the first four sub-goals, and semi-structured interview method has been used for the last sub-goal. The study group of the study consists of 36 students, who are studying in the 3rd grade Konya-Kulu Atatürk Primary School and who are in equal number in experiment 1 and experiment 2 groups. In Experiment 2 group, lessons were carried out with textbooks and ongoing activities. In experiment group 1, in addition to these, visual literacy activities were carried out. The test period was carried out in accordance with the unit and daily plans prepared by the researcher and lasted a total of 8 weeks. As data collection instrument, success test that were followed by pre-test and post-test prepared by researcher and semi-structured interview form were used. In the analysis of the quantitate data; frequency, percentage, mean, standard deviation were used for de-

mographic information of students and experts; arithmetic mean, dependent and independent t-test analyzes were used in pre-test-post-test comparisons, t-tests for related samples in post-test-persistence test comparisons were used; content analysis were performed for the qualitative data. At the end of the study; the class' pre-tests and post-tests success where the visual literacy activities used were higher than those of the group in which the ongoing activities were used. The permanence tests weren't different in both groups. While the activities were generally appreciated by the students, the results of the activities were found that there were some activities the students didn't like and they had difficulty in activities. The students had mixed feelings, excitement, feelings of inadequacy, anxiety, happiness, self-confidence and emotions. The activities had significant contributions and the majority of the students had never met before the activities and they claimed that the activities could be used in other courses.

Key Words : Visual literacy, Teaching foreign language, Visual literacy activities
Sayfa Adedi : 217
Danışman : Assoc. Prof. Dr. Gülgün Bangir Alpan

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Görsel Okuryazarlık Nedir?	3
Görsel Okuryazarlığın Eğitim Teknolojisindeki Yeri ve Önemi.....	6
Türkiye’de İngilizce Öğretimi.....	11
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi.....	14
Görsel Okuryazarlık ve İngilizce Öğretimi	16
Araştırmanın Amacı	20
Araştırmanın Önemi.....	21
Sayıtlar.....	22
Sınırlılıklar.....	22
Tanımlar	23
BÖLÜM II	24
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24

Görsel Okuryazarlığa İlişkin Araştırmalar.....	24
Görsel Okumaya İlişkin Araştırmalar.....	48
Görsellerin Eğitimdeki Yerine İlişkin Araştırmalar	59
Görsel Okuryazarlık ve Diğer Disiplinlerin İlişkisine İlişkin Araştırmalar	63
BÖLÜM III.....	68
YÖNTEM.....	68
Araştırmanın Modeli	68
Çalışma Grubu	70
Verilerin Toplanması.....	71
Başarı Testini Geliştirme Süreci	73
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu Geliştirme Süreci:	80
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği	80
Araştırmanın Uygulanması.....	81
Verilerin Analizi.....	85
BÖLÜM IV	87
BULGULAR ve YORUM.....	87
Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	87
Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..	88
Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Kalıcılık Testi Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
Deney 1 Grubunun Görsel Okuryazarlık Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	92
BÖLÜM V.....	107
SONUÇ VE TARTIŞMA	107
Sonuç ve Tartışma.....	107

Öneriler	113
Uygulamaya Yönelik Öneriler	113
Araştırmaya Yönelik Öneriler	114
KAYNAKLAR	115
EKLER.....	139
Ek 1. Belirtke Tabloları.....	140
EK 2. Ön Pilot Uygulaması Madde Analizleri	142
EK 3. Pilot Uygulaması Madde Analizleri.....	150
EK 4. Başarı Testi	155
EK 5. Görüşme Formu	160
EK 6. İlgili Makamdan Alınan İzin Belgesi.....	163
EK 7. Ünite Planları.....	164
EK 8. Ders Planları.....	168
EK 9. Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar	186
EK 10. Yeni Öğrenilen Kelimeleri Görselleştirme ve Bunlarla İlgili Cümleleri Kurma Etkinliği.....	189
EK 11. Duyulan Cümleyi Resimleştirme ve Yerlerini Sorarak Kontrol Etme Etkinliği	190
EK 12. Maket Yapma Etkinliği	191
EK 13. Resmi Yapıştırıp Çevresini Tamamlama ve Uygun Cümleyi Kurma Etkinliği	192
EK 14. Serbest Çalışma Etkinliği	193
EK 15. Piktogram Etkinliği.....	194
EK 16. Hava Durumunu Çizerek Takvim Oluşturma ve Takvim ile İlgili Cümleler Kurma Etkinliği	195
EK 17. Resim Tamamlama ve Cümle Kurma Etkinliği.....	196

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Ait Kişisel Bilgiler</i>	70
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunun Özellikleri</i>	71
Tablo 3. <i>Uzman Grubunun Demografik Özellikleri</i>	74
Tablo 4. <i>Ön Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Demografik Özellikleri</i>	75
Tablo 5. <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Demografik Özellikleri</i>	77
Tablo 6. <i>Başarı Testi Nihai Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri</i>	78
Tablo 7. <i>Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test Puanları</i>	87
Tablo 8. <i>Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test Puanları</i>	88
Tablo 9. <i>Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön test ve Son Test Puanları</i>	89
Tablo 10. <i>Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları</i>	90
Tablo 11. <i>Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Kalıcılık Testi Puanları</i>	91
Tablo 12. <i>Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri</i>	93
Tablo 13. <i>Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrencilere Hissettirdikleri Duygular</i>	98
Tablo 14. <i>Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrencilere Katkıları</i>	100
Tablo 15. <i>Görsel Okuryazarlık Etkinlikleri ile Daha Önce Karşılaşma Durumu</i>	103

Tablo 16. <i>Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Diğer Derslerde Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	104
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorularının çözümlenmesi için tasarlanmış desenin görünümü.....	69
<i>Şekil 2.</i> Deney 1 grubu görsel okuryazarlık etkinlikleri programı.....	82
<i>Şekil 3.</i> Görsel okuryazarlık etkinlikleri.....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

TDK Türk Dil Kurumu

TDÖP Türkçe Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilimin, teknolojinin ve iletişimin sonsuz değişim ve gelişim içinde olması, toplumun beklentileri ve değerlerini etkilemekte, bireylerin çağa uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Değişen ve gelişen bu teknoloji ile bilişim teknolojileri günlük hayatı, öğretim süreçlerini ve bireyler arası iletişim ve etkileşimi etkilemiştir (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011). Bireylerin bu değişikliklere ve çağa uyum sağlamaları için de, çeşitli beceriler geliştirmesi gerektiği görülmektedir. Bu becerilerden biri de “günlük faaliyetlerde, evde, işyerinde ve toplulukta basılı bilgiyi anlama ve kullanma becerisi, bireyin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelinin geliştirilmesidir” (Organisation for Economic Cooperation and Development Statistics Canada [OECD], 2000, s. 10). Yaşamın önemli bir noktası haline gelen bilgiyi anlama ve kullanma becerisi de okuryazarlığı gerektirmektedir. Çünkü okuryazarlık “bireylerde yaşamboyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını

sağlama” olarak tanımlanmıştır (OECD, 1995, s. 22). Çeşitli tanımları yapılmış olan okuryazarlık kavramı Gee’den aktaran Kurt ve Kürüm’e (2000) göre, okuma ve yazmanın yanında rakamsal ifadeleri de anlayabilme becerisidir. Altun’a (2005) göre okuryazarlık; bireylerin toplum içindeki bilgileri, becerileri ve sosyal normları anladığı, bu bilgileri birbiriyle paylaşıp yorumladığı, bunun ardından sonraki nesillere aktardığı araç olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlığın başka bir tanımı, toplumun anlam kazandırdığı iletişim sağlanan simgeleri etkili şekilde kullanabilmek için yeterli hale gelmektir (Kellner, 1995). Genel olarak okuma ve yazma becerisi anlamına gelen okuryazarlık, sözcüklerden başka resimler veya hareketler gibi işaretleri okuma yeteneği anlamına gelir (Thibault & Walbert, 2003). Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) tarafından ise bireyin okuması ve yazmasının olması, öğrenim görmesi olarak tanımlanmasına rağmen, son zamanlarda bir alandaki bilgi ve beceri düzeyi anlamına gelmektedir. Bu yüzden önceleri kitap, gazete, broşür ve dergiler aracılığıyla yapılan okuryazarlık; teknolojinin de gelişmesiyle yerini çeşitli okuryazarlık türlerine bırakmıştır. Başka bir ifadeyle son zamanlarda her alanı etkileyen teknolojiye gelişmeler okuryazarlık türlerini de etkileyerek, farklı okuryazarlık alanlarını ortaya çıkarmıştır. Teknoloji ile bağlantılı olan görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığının yanı sıra dijital okuryazarlık, web okuryazarlığı, siber okuryazarlık kavramları da teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır (Kurt vd., 2012). Bunun yanında bilgisayar okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, medya okuryazarlığı (Altun, 2003), görsel okuryazarlık (Anderson, 2002), sinema okuryazarlığı (Parsa, 2007) ve matematik okuryazarlığı (Ersoy, 2003) gibi farklı okuryazarlıklar bulunmaktadır. Aşıcı’ya (2009) göre, birbirinden karmaşık olan bu okuryazarlık türleri; zihinsel beceriyi ve dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerinin ilerisinde farklı okuma ve yazma becerilerini gerektirmektedir. Bu okuryazarlık türlerinden biri olan görsel okuryazarlık; son yıllarda sıkça kullanılmaya başlasa da aslında tarihsel olarak çok eskiye dayanmaktadır.

Görsel Okuryazarlık Nedir?

Görsel okuryazarlık yeni bir kavram olmamakla birlikte aslında 1950'lerin sonunda ortaya çıkmış ve araştırılmış bir kavramdır (McInnish & Wright, 2005). Görsel okuryazarlığın; önce tıpta Aristotles, daha sonra matematikte Phythagoras, Socrates ve geometride Platon ile ortaya çıktığı bilinmektedir (Alpan, 2008). Ancak tanımı ilk olarak ortaya atan kişi John Debes'tir. Görsel Okuryazarlık Konferansı'nda ilk adımı atan John Debes:

Görsel okuryazarlık insanın görme duyusuyla birlikte diğer duyu organlarını da kullanarak geliştirdiği bir dizi yeterlidir. Bu yeterliklerin gelişimi insanların öğrenmesinin temelidir. Görsel okuryazarlık yeterliği gelişmiş kişi, çevresindeki görsel hareketleri, nesneleri, sembolleri ve çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlama becerilerine sahiptir. Bu yeterliklerin iyi bir şekilde kullanılmasıyla kişiler görsel iletişimin şaheserlerini daha iyi anlayıp onlardan zevk alabilirler (Debes, 1969. s.25).

Bu konferans sonrasında görsel okuryazarlık konusunda en kapsamlı çalışmaları yürüten kuruluş Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (International Visual Literacy Association-IVLA)'dir. Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (2006) görsel okuryazarlığı, bireyin görme esnasında sahip olması ve diğer duysal deneyimleri ile geliştirdiği görme yeteneklerinin bir bütünü olarak görür.

Görsel okuryazarlığın birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Braden ve Hortin (1982) görsel okuryazarlığı “görüntülerle düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme yeteneğinin yanında görüntüleri anlama ve kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Sürekli gelişimin etkisi sonundaki değişime bakarak görsel okuryazarlık kavramı son günlerde ise; görsel mesaj oluşturma, bu mesajları okuyabilme ve bu mesajlar hakkında yorumlar geliştirebilme yeteneğini kapsayan bir dil olarak tanımlanmaktadır (Bleed, 2005; Felten, 2008; Tüzel, 2010). Braden (1996) ise “imgeler üzerinde düşünme ve anlama yeteneği; kendi kendini resimlerle anlatabilmeyi öğrenme” şeklinde tanımlamıştır. Wileman (1993), "resimsel veya grafik görüntülerde sunulmuş bilgiyi okumak, yorumlamak ve anlamaktır" olarak tanımlamıştır. Pettersson'a (1993) göre ise görsel okuryazarlık, “dikkate değer yetenekler, bilgi ve davranışların öğrenilip öğretilbildiğini ve değişik görsel formlarda

iletişim becerilerinin artırıldığını yansıtan bir kavramdır” (s.120). Heinich, Molenda ve Russel’a (1999) göre görsel mesajların doğru olarak yorumlanması ve aynı biçimde mesajlar üretebilme yeteneğidir. Brizee (2003) ise görsel okuryazarlığı “imgelerde anlam bulabilme kabiliyeti” olarak tanımlamaktadır ve görsel okuryazarlığın görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim gibi basamaklara ayrıldığını ifade etmektedir. Gee (2003) artık sadece kelimelerle değil; metinlerdeki semboller, soyut tasarımlar, sesler gibi öğelerinde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bamford (2003) ise görsel okuryazarlığı, “gözünle ve aklınla ne gördüğündür. Görsel okuryazar bir kişi, görsel dille okuyabilmeli ve yazabilmelidir. Bu yetenek başarılı bir şekilde görsel mesajları yorumlamayı, deşifre etmeyi ve görsel iletişimleri anlamlı bir şekilde meydana getirmeyi ve kodlamayı içermektedir diye açıklamaktadır. Bleed’e (2005) göre, görsel okuryazarlık, görsel mesajları anlama, bu mesajlardan anlamlar üretme ve bunları yorumlayabilme kabiliyetidir. Avgerinou (2009) bu tanımların hepsinde görsel okuryazarlığın öğrenilebilen bir beceri, yeterlik ya da yetenek olarak ifade edildiğine vurgu yapmaktadır. Yenawind (1997) ise görsel okuryazarlığın, bir bireyin karşılaştığı şey ile kendi yaşantısı arasında kurduğu somut veriler yardımıyla anlam bulduğunu ifade etmektedir. Görsel okuryazarlığa ilişkin birçok tanım yapılmakta olup ve uzlaşmaya varmak için çalışmalara devam edilmesi gerekli görölmektedir (Brill, 2007). Tanımlardan yola çıkarak görsel okuryazarlık; çizgi filmler, çizgi romanlar ve reklâm filmler, resim, heykel gibi ders kitapları, kullanım kılavuzları ve ansiklopedileri; başka bir deyişle dolaylı veya dolaysız bir amaç doğrultusunda insan tarafından oluşturulmuş tüm görselleri kapsamaktadır (Öncü-Yıldız, 2012).

Görsel okuryazarlığın bu tanımlamalarına bakıldığında; iletişim, düşünme, yorumlama, anlama ve anlatma, öğrenme ve üretme gibi eğitim süreçlerinde yer alan kavramların bulunduğu görölmektedir. Bu yüzden eğitimde görsel okuryazarlığın önemi oldukça büyüktür. Felten (2008) görsel okuryazarlık eğitimdeki yeri konusunda; görsel

okuryazarlığın Amerikan eğitim sisteminde bulunduğunu ve yükseköğretimde de yer almasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

Görsel okuryazarlık çeşitli kuramlarla yakından ilişkilidir. Bilişsel öğrenme kuramlarıyla olan ilişkisi; bilginin alınıp, kodlanması ve depolanması, ihtiyaç duyulduğunda geri çağırılması ile ilgili araştırmalar ve çalışmaların görsel okuryazarlık yetisinin gelişime etkisi ile açıklanabilir. Çünkü; öğretimin öğrenenlere ne şekilde sağlanılacağı ya da öğrenenlerin bilgiyi ne şekilde kolay ve kalıcı bir şekilde öğreneceği bilgiyi işleme kuramı yardımıyla sağlanılabilir (Lohr, 2007). Öğretim planlaması esnasında öğrenilecek bilgiyi öğrenenlere ne şekilde ve hangi yollarla aktaracağını bilmek, hem planı yaparken hem de öğretimin gerçekleşmesi ve sonrası için oldukça önemlidir. Ayrıca öğrenenler arası farklılığın ve öğrenenlerin hazırbulunuşluklarının farkında olmak, öğreticilere kolaylık sağlamaktadır.

Dış dünyadaki bilginin insanoğlu tarafından nasıl alındığı ve depolandığı ile ilgilenen bilgiyi işleme teorisi; bu adımların duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek yardımıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bilgi, duyuşsal belleğe duyu organları tarafından fark edildiği anda iletilmektedir (Lohr, 2007). Kısa süreli belleğin ise; eski bilgilerin geri getirilip, yenilerle kıyaslanması, bilginin örgütlenmesi ve uzun süreli belleğe gönderilmesi gibi görevleri bulunmaktadır (Lohr, 2007). İnsanın kolay görevleri bazen hatırlamakta zorlanması kısa süreli bellekte (çalışan bellek) gerçekleşir (Lohr, 2007). Bilginin hatırlanması ve canlı kalması için kısa süreli bellekteki bilgiler, sınırsız kapasitesi olan bilginin depolandığı ve gerektiği zaman geri getirildiği uzun süreli belleğe aktarılır. “Dış dünyadan alınan bilgiler, uzun süreli bellekte hem görsel, hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirine bağlanmış olan ağlarla kavramlar, olgular, genellemeler ve kurallar olarak depolanırlar” (Alpan, 2008). Bu nedenle, görsel okuryazarlığın bilgiyi işleme kuramındaki, bilgiyi depolama statejilerindeki yeri ve öneminin bilincinde olarak, görsel

okuryazarlık etkinlikleri ve çeşitli görsel materyaller oluşturulabilir ve öğretilen bilgiler uzun süreli bellekte kalıcı olarak kodlanılabilir ve anlamlı öğrenmeler sağlanabilir.

Baddeley'in (2000) çalışan bellek teorisinde, kısa süreli belleğin ana yönetici işlevi gördüğü ve dikkate odaklanma, dikkati bölme ve kapatma gibi işlevleri olduğunu ifade etmiştir. Baddeley (2000) tarafından ana yöneticinin görsel ve işitsel bilgiyi nasıl yönettiği açıklanmıştır: Ana yönetici fonolojik döngü ve görsel-uzaysal eskiz defteri yardımıyla bilgiyi bir araya getirir ve uzun süreli belleğe aktarır. Görsel-uzaysal eskiz pedinin, çevremizden geçerken diğer nesnelerle ilgili nerede olduğumuzu takip etmemize yardımcı olmasında önemli bir rol oynaması muhtemeldir (Baddeley, 1997). Pavio'dan aktaran Lohr (2007) ikili kodlama kuramına göre ise bir duyuşal bellek, bir kısa süreli bellek ve bir uzun süreli bellek yerine; görsel ve sözel bilgi olmak üzere iki tür bilgi bulunmaktadır. Görsel bilgiler görsel hafızaya, dinleme ve konuşma ile ilgili olan sözel bilgilerse sözel hafızaya aktarılmakta olup; görsellerin sözel hafızayı, sözel bilgilerin ise görsel hafızayı canlandırdığı vurgulanmaktadır (Lohr, 2007). Çeşitli kuramlarda görüldüğü gibi, görsel okuryazarlık eğitimde önemli bir yere sahiptir, gelişen teknolojiyle birlikte de eğitimde sık kullanılmasının öğretimin verimliliği ve kalıcılığın sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Görsel Okuryazarlığın Eğitim Teknolojisindeki Yeri ve Önemi

Son zamanlarda düne göre insan ve toplum ilişkisinin değişim içinde olması, karşılıklı iletişim ve etkileşimin değişime uğramasına neden olmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte bireyler sürekli bilgi bombardımanı altındadır. Bu durum bireylerin bilgiyi edinme ve eğitilme biçimini etkilemektedir (Alkan, 2011). Bu sebeple, eğitim ve teknoloji arasında sıkı bir bağdan söz etmek mümkündür. Bilgiyi alma şeklinin değişimi, teknolojinin eğitimdeki yerinin belirlenmesini gerektirmektedir (Alkan, 2011). Bundan dolayı, eğitimde

teknolojisinin ne olduğu ve eğitimde nasıl kullanılabileceği sıklıkla karşılaşılan bir konudur.

Eğitim teknolojisine kavramsal açıdan bakıldığında, bireylerin davranışlarını ve yeteneklerini geliştirme, bunun yanında bireylere bilgi, beceri ve tutum kazandırma boyutu anlamına gelen eğitim (Alkan, 2011) ; bireylerin ihtiyaçlarına uygun yardımcı olacak olan alet ve benzeri araçların üretilmesi için gereken bilgi ve yetenek (“Teknoloji”, 2018) olan teknoloji kavramlarının yer aldığı görölmektedir. Eğitim teknolojisine bütün olarak bakıldığında ise; “genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olmak için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılaşdırılmasıdır” (Alkan, 2011). Rıza’dan aktaran Boyraz (2008) ise eğitim teknolojisini; öğrenme sistemlerini planlayıp bunun yanında gerçekleştirilme imkanı bulunan tüm yöntem ve iletişim araçlarını oluşturan, öğrenmeyi en etken hale getirebilmek ve olumlu öğrenme ortamı yaratmak için öğretim tekniklerini tamamlayan bilim dalı olarak tanımlamıştır. Bu nedenle eğitim teknolojisi hedeflere ulaşmanın nasıl gerçekleşeceği, hangi yolların kullanılabileceği, kullanılacak araç-gerecin seçimi noktasında önem arz etmektedir. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere, eğitim teknolojisi; öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımılanması ve uygulanması, bunun yanında da geliştirilmesi sürecidir (Alkan, 2011). Teknolojik gelişmeler sonucu yaşamın her alanında önemli yer edinen görsellik; eğitim ve öğrenme alanlarında da farklı anlayışlar oluşturmakla birlikte, herkes tarafından alışlagelmiş olan okuryazarlık kavramını da şekillendirmektedir. Bu sebeple son zamanlardaki görsel yoğunluğu sonucu; sadece okuryazar olmak değil, imge ve ekranlardaki elektronik şekilleri de anlayarak yorumlayan görsel okuryazar bireyler olmak da gerekmektedir (Barner’den aktaran İşler, 2002). Bu gereklilik sonucu görsel okuryazarlık, eğitimin temel bileşeni olmuştur (Lowe, 2000).

Avustralya, Avrupa ve ABD’nin eğitim programlarında 1990’lı yıllarda yer almaya başlayan görsel okuryazarlık eğitimi, giderek eğitimin merkezine yerleşmiştir (Bamford,

2008). Türkiye’de de ilk kez eğitim programlarında 2004’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. sınıflarda “görsel okuma” ve “görsel sunu” öğrenme alanına yer verilirken; ikinci kademedede “dinleme” öğrenme alanı “dinleme/izleme” öğrenme alanı olarak genişletilmiştir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bu gelişmeyle görsel okuryazarlık eğitimi eğitimcilerin de dikkatini çekmeye başlamıştır. Görsel okuryazarlığa ilişkin kaynak taraması yapılmış ve görsel materyallere eğitim öğretimde başvurulmasının öğrenme düzeyini arttırdığına ulaşılmıştır (MEB, 2006; Stokes, 2002; Tiemensma, 2009).

Öğrencilerin bugün daha önceki nesillere göre daha çok görsel öğrenme eğiliminde oldukları görülmektedir (Sankey, 2002). Akkaya (2011) da yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim-öğretim ortamlarında görsellerden yararlanmanın artış gösterdiğini belirtmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin gün içerisindeki zamanlarının büyük bir bölümünü görsellerin bombardımanı altında olan internet, cep telefonu, sosyal medyada geçirmeleridir. Ayrıca Robinson’dan aktaran Brill (2007) görsel okuryazarlığın reklamlar, şirketlerin sembolleri, sokak levhaları gibi medya mesajlardaki görseller ve renkleri kapsadığını belirtmiştir.

Gelişen teknolojiyle birlikte görsellere ulaşabilme ve görseller yoluyla öğrenme artmış, böylelikle bireylere görsel okuryazarlığın kullanımını ve faydalarını öğretme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerini bu imgelerle dolu olan dünyaya hazırlaması için görsel okuryazarlık eğitime önem vermeleri gerekmektedir (Seglem & Witte, 2009). Feinstein ve Hagerty’den aktaran Özkubat (2015), görsel okuryazarlık kavramının eğitimin temel öğeleri olan okuma, yazma ve matematik ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ve görsel okuryazarlıktan eğitimde yararlanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Riesland (2005) öğrencilerin görsel okuryazarlıkla ilgili kendilerine sordukları çeşitli soruları içselleştirmesinin, görsel iletişim anlamında daha

karmaşık düzeylere ulaşmalarına yardım edeceğine bunun yanında da görsel mesajlarla baş etmede ileri düzeye ulaşabilmelerinin temelini atmış olacaklarını ifade etmektedir.

Özyurt-Aydemir (2016) görsel okuryazarlığın psikoloji, iletişim, felsefe, sanat tarihi, güzel sanatlar, dil bilim, edebiyat, sosyoloji, kültürel çalışmalar ve eğitim teknolojisi gibi birçok alanla bağlantılı olduğunu; bu nedenle birbirinden farklı amaçlar doğrultusunda tanımı için farklı yorumlar geldiğini vurgulamıştır. Görsel okuryazarlık yardımıyla nasıl günlük hayatta karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinebiliyorsa, eğitimde de öğrencilere fayda sağlanabilir (İşler, 2002). Son günlerde görsel okuryazarlığın bir çok bilim adamı tarafından her ders için kullanılabileceği ve görsellerin dersler için birer araç olduğu vurgulanmıştır (Çelik, 2014). Bu nedenle okul öncesinden itibaren öğretimin her kademesinde, gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilere görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirebileceği ortamlar oluşturulması bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Çünkü Marina ve Hashim'den aktaran Barry 1997, çocukların görsel anlayışlarının sözel anlayışlarından daha önce geliştiğini vurgulamıştır. Jean (2018) teknoloji ve medya ile birlikte görseller; çocukların zihinlerinde sürekli yargıladıkları ve yorumladıkları biçimde şekillenmektedir. Bu nedenle ne kadar görsel okuryazar bireyler olurlarsa, kendi gerçeklerini de o kadar başarılı oluştururlar. Piaget ve Inhelder (2000) da çocukların düşüncelerini ifade etmeleri için; yaşayan ve sürekli gelişen dünya hakkında çok az bilgiye sahip olmalarından kaynaklı, daha çok görsele ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum neden okul öncesinden itibaren eğitimde görsel okuryazarlığa yer verilmesi gerektiğini açıkça belli etmektedir. Küçük yaşta öğrenenlerin öğrenme tercihlerinin genellikle görsellere dayanması, öğretmenlerin ders anlatımı için seçeceği materyallerin görsel ağırlıklı olmasını gerektirmektedir. Çünkü Plass vd.'nin (1998) çalışmasında da belirtildiği gibi; öğrenenlerin öğrenme stilleri ile öğrenme tercihlerinin tutarlı ve ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Konunun kavranması ve soyut olan kavramların görseller aracılığıyla somutlaştırılması, öğrenenlerin zihninde canlanmanın fazlaşmasını ve zihinde kodlanıp hatırlanabilmesi de o kadar artacaktır.

Özellikle çocuklara dil öğretiminde materyal kullanımında görsellere ve görsel okuryazarlık etkinliklerine başvurulması dil öğrenimini oldukça hızlandırmaktadır. Bu yüzden son yıllarda derslerde kullanılan kaynaklarda görsel okuryazarlık etkinliklerine yer verilmeye başlanmıştır. Ders kitaplarının içerdiği görsel araçların arasında akış şemaları gibi resim, çizgi filmler, gramer, kelime bilgisi ve telaffuz çizelgeleri ve zihin haritaları bulunmaktadır (Nausa & Ricardo, 2007). Ancak ders kitaplarında bulunan görseller dışında farklı görsel ve materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çekebileceği, ders başarılarının da buna paralellik göstereceğinin mümkün olduğu söylenebilir. Derslerde öğrencilerin konuları etkili bir biçimde öğrenebilmesini ve kullanabilmesini sağlamak için resim, grafik, şema, şekil gibi görsel-işitsel araçlardan faydalanmak oldukça önemlidir. Ancak bunun ne şekilde verileceğinin planlanması gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilere, görselin doğru bir şekilde anlaşılıp ve yorumlanmasında etkili bir rehberlik gereklidir (Demirel, 2002, s.31). Bir öğretmen bir konu veya kavramı sunarken öğrencilerin ilgili konuya yönelik gözlem ve araştırma yapabilmesine olanak sağlayarak, dersinde model, resim ve şemalardan yararlanarak, konuya ilişkin araç gereçleri belirleyerek öğrencilerine tanıtabilmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Hesapçıoğlu, 2010).

Yapılan çeşitli çalışmalarda görsellerin eğitim-öğretimdeki yeri açık bir şekilde görülmektedir. Gaskill (2013) video, reklam, fotoğraf, oyun, grafik, resimli kitap gibi materyallerdeki görsellerin öğrenmeyi arttırdığını, düşünmeyi geliştirdiğini ve öğretim için görsel kaynakların kullanılmasının öğrencileri gerçek dünyaya alıştırdığını, imgelerden anlam oluşturma özelliğini kazandırdığını ifade etmiştir. Shin (2006) çocuklar için dil öğrenimini eğlenceli hale getirmenin bir yolunun çocuklarla görsel yaratılması olduğunu vurgulamıştır. Stokes (2002), görsellerle gerçekleştirilen öğretimin etkisi ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada, eğitim-öğretimde görsellere başvurulmasının başarıyı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Aynı şekilde Özyurt-Aydemir (2016) de öğrencilerin görsellerini anlamasında, okumalarının gelişmesinde, anlamalarının kolaylaşmasında, yorumlamasında

ve öğrendikleri bilgilerin transferinde görsel okuma etkinliklerinin önemli etkisinin olduğunu ifade etmiştir (s.39) . Uzuner, Aktaş ve Albayrak (2010) Türkçe dili öğretimi ile yaptığı çalışmalarında, resimlerin metinlerden daha uzun süre akılda kalması sebebiyle; özellikle zor konularda resimlerin kullanılabileceğini, anlatılacak olan konunun ifade şekline göre de resimlerin, grafiklerin tercih edilebileceğini vurgulamışlardır. Görüldüğü gibi görsellere, görsel materyallere yani görsel okuryazarlık etkinliklerine dil öğretiminde başvurulması oldukça önemlidir. Çünkü, son yıllarda uluslararası iletişimin en önemli aracı olan İngilizce dilinin öğretimi ve İngilizce okuryazarlığının geliştirilmesi ülkelerin odak noktası haline geldiği gibi, Türkiye’de de önem kazanmaktadır.

Türkiye’de İngilizce Öğretimi

Türkiye’de ilköğretimin ilk kademesinde 7-11 yaş 1-4. sınıf, 12-15 yaş 6-8. Sınıfı olarak ikinci kademe yer almaktadır. Lise öğretimi ise 8.sınıftan sonra başlayıp, genel lise ve mesleki öğretiminden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim MEB’in belirlediği esaslara göre sürdürülmekte, öğretim ve ders içerikleri Talim ve Terbiye Kurulu kararları ile oluşturulan ders malzemeleri ile sağlanmaktadır. Ders içeriği ve öğretim malzemeleri MEB’in görevlendirdiği uzmanlardan kurulu komisyonları aracılığıyla hazırlanmaktadır. Yabancı dil eğitimi ise; 4306 sayılı yasa ile belirlenip, 4.sınıfta başlamakta ve 11. sınıfa kadar sürmekteydi. Daha önce 6. sınıf düzeyinde verilmeye başlanmış olan İngilizce eğitimi, 1998 yılında yapılan değişiklikle yabancı dili günlük hayatta kullanılır hale getirmek amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu’nun 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla 2006-2007 Öğretim yılında 4. sınıf düzeyinde zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2006a). 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise ilköğretim sistemi 4+4+4 eğitim sistemi olarak değiştirilmiş, İngilizce dersi ilköğretim 2. sınıftan başlayarak verilmeye başlanmıştır (MEB, 2012). Bu sebeple, İngilizce eğitimi 2. ve 3. sınıfa indirildiği için yeni öğretim programı hazırlanması gerekmiş ve 2017 yılında İngilizce dil eğitimi programı,

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda tanımlanan Türkçenin genel hedeflerine ve Millî Eğitim Ana İlkeleri'ne uygun bir program düzenlenmiştir. Yeni İngilizce dil öğretim programını oluşturulurken Diller İçin Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR)'nin ilkeleri ve tanımlayıcıları dikkate alınmış ve bu doğrultuda düzenleme yapılmıştır (MEB, 2017, 3). Devlet kurumlarından farklı olarak, bazı özel okullarda okul öncesi döneminde yabancı dil öğretimi sürdürülmektedir. Eğitim sistemimizde artık, okul öncesinden üniversiteye değin yabancı dil öğretimine önem verilip ve farklı yöntemler uygulanarak başarı sağlanılmasına çalışılmaktadır (Çevik, 2006). Buradan da anlaşıldığı gibi okul öncesi döneminde başlayan yabancı dil öğretimi üniversite yıllarının sonuna kadar sürmekte, öğrenciler yaklaşık on beş yıl farklı yol ve yöntemlerle yabancı dil öğrenmektedirler. Öğretim programlarında artık yerini ikinci sınıflarda almaya başlayan İngilizce öğretimi alanının hemen hemen her yönünde; öğrencilerin özellikleri, öğretmen ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri, öğretmen yetiştirilmesi, yabancı ve ana dilin ortak noktalarının bulunmaya çalışılması gibi bir çok çalışma sürdürülmektedir. Bu çalışmalar dahilinde de gerekli düzenlemeler ve geri dönütler sağlanarak, dil öğretiminin hızlanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Uzun zamandır yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmekte olan Türkiye'de öğrenciler ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna kadar yabancı dil öğretiminden geçmesine rağmen, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir. Bu durum çeşitli çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Örneğin; Gömleksiz ve Elaldı (2011) Türkiye'deki İngilizce öğretiminin uzun yıllar gerçekleşmesine rağmen, öğrencilerin geleneksel öğretim sebebiyle başarısız çaba ve deneyimlere maruz kaldığını belirtmektedir. Yıllardır yabancı dil öğretimine rağmen, önemli bir gelişmenin görülmediği farklı çalışmalarda da vurgulanmıştır (Akpınar & Aydın, 2009; Çelebi, 2006; Doğru, 2014). Tarcan (2004) ise bu soruna ilişkin, yabancı dil programları sonuçlarına bakıldığında; öğretimde sorunların olduğunu ve okullarda yaklaşık olarak 10 yıllık bir İngilizce öğretimi söz konusu olmasına rağmen istenen düzeye gelinmediğini belirtmiştir.

Karahan (2007), Türkiyede öğrencilerin İngilizceye yönelik yaklaşımlarının, İngilizce'nin kullanımının düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. “Türkiye’de yabancı dil öğretiminin uzun bir geçmişi olmasına rağmen gelinen noktanın tatmin edici olduğu söylenemez” (Akpınar & Aydın, 2009). Bu sebeple, yabancı dil öğrenme sorununun nedenleri birçok çalışmada araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu bu durum farklı nedenlere bağlanmıştır. Bükel (2004)’e göre, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı bir isteksizlik içinde olmaları, İngilizce öğretmeni yetiştirmek için izlenmesi gereken program ve kullanılan ders kitaplarının yetersiz olması gibi gerekçeler bu durumun sebeplerinden biridir. Derslerde kullanılan araç gereçlerinin yetersiz olması, sınıfların mevcudunun fazla olması ve ders sürelerinin az olması (Seçkin, 2011); öğrencilerin İngilizce eğitimini beğenmemesi, İngilizce dersini sıkıcı bulması, kitap ve kasetten başka materyal kullanılmaması (Bağçeci & Yaşar 2007); sınıfların kalabalıklılığı, gerek okul gerek öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve materyal eksikliğinin öğrenim sürecini etkilemesi (Karakoyun, 2011); İngilizce dersindeki motivasyon eksikliği, sınıf içi ders araç-gereç yetersizliği, ders içi etkinliklerin ve uygun ortamın sağlanamaması Gökdemir (2001); üniversitelerde sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin yetersiz olması, araç-gereçlerin eksik olması, ders kitaplarının yetersiz olması Gömlüksiz (2002), gibi etkenler yabancı dil öğrenimini etkileyen sebeplerdendir. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğretim durumları, öğrencinin yaşı ve derse karşı tutumu, teknoloji gibi birçok etkenler de yabancı dil öğrenimini etkilemektedir. Bunların yanında öğretim programları, öğretmenin yeterliliği gibi yabancı dil öğretimini etkileyen pek çok faktör vardır (Susüzer, 2006). İngilizce öğretimindeki bu problemlerin üstesinden gelinebilmesi için öğrenenlerin yaş ve seviyesine uygun gerekli yöntem ve tekniklere başvurulması, çağın gerektirdiği şekilde derslerin hazırlanması, öğrenenlerin ihtiyaçlarına hitap edilmesi gerekmektedir. Derslerdeki materyallerden görsel görüntüler, son zamanlarda web tabanlı materyaller

olarak, multimedya ve dijital formatlar gibi çeşitli formatlarda ve çeşitli yerlerde öğrenenler ve öğreticilerin karşısına çıkmaktadır.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Özellikle çocuklara İngilizce öğretiminde en önemli şeyin derse ilginin artırılması ve dersin başında dikkatin çekilmesi olması sebebiyle, ders materyallerine önem verilmelidir. Bu nedenle gün geçtikçe bu materyallerin çeşitliliği artmaktadır. Birçok süreçten oluşan dil öğretimi, en başında dil öğrenecek olan grubun ihtiyaçlarını belirlemeyi gerektirmektedir. Çünkü kullanılacak olan teknik ve yaklaşımlar öğrencilerin yeterliklerine göre farklılık gösterir. Bu farklılık ise, birbirinden farklı eğitim durumlarına neden olmaktadır. Bu durumun sebebi çocukların seviyeleri, yaşları, ilgi duyduğu alanlar, ihtiyaçları, ve gelişimleri yetişkinlerle aynı olmamasıdır. İkinci dil öğretilirken, “Çocuklar görebilecekleri veya dokunabilecekleri şeylerle bağdaştıracakları somut kelimelere ihtiyaç duyarlar.” (Cameron 2001, s.81). Brown’dan aktaran Bardakçı (2011), çocukların ilgisini çeken bir şeyin olması durumunda, yetişkinler gibi uzun süre odaklanabildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle çocukların derse ilgisinin artırılması gerekmekte ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çocukların başka bir özelliği öğrenenler olarak genelde öğrenmeye istekli ve canlı olmalarıdır (Cameron, 2001). Bu nedenle, etkili bir şekilde öğretim sağlanabilmesi için, dil öğretmenlerinin bu yaş seviyesine inmesi ve çeşitli görsellere başvurarak öğretimin kalıcılığını sağlaması gerekmektedir. Haznedar’dan aktaran Köprülü (2016); yabancı dilin çocukların olayları algılamasında sınırlarını genişleteceği, çocukların anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olmasını sağlayacağı, farklı kültürleri tanıyıp kendi kültürüyle karşılaştırarak kendi kültürünü daha iyi tanıyacağı sebebiyle, çocukların erken yaşta yabancı dil öğrenmesinde çizgi filmleri kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca Avrupa Birliğinde yabancı dil eğitim politikalarının belirlenmesi üzerine hazırlanan Eurodyce raporunda, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin üye olan ülkelerdeki

kültürlerarası birliktelik ve etkileşimi artıracaklarını, ülkelerarası iletişim ve iş ortamlarında yer almasının hedeflendiği ifade edilmiştir (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006). Tokdemir (2000) ise yapılan araştırmalardan yola çıkarak yabancı dil öğrenimi için ideal bir yaş olmadığı, önemli olan yabancı dilin ne kadar süreyle öğretildiği ve anadilin öğrenimindeki seviyenin yüksek olmasının ardından yabancı dil öğrenmeye başlanmasının ideal olduğunu belirtmektedir (s.521). Buna rağmen yapılan çeşitli araştırmalarda da Türkiye’de yaklaşık 15 yıllık bir yabancı dil eğitiminden geçen öğrencilerin hala neden yabancı dil öğrenimi konusunda sorun yaşadıkları sorusuna verilecek kesin bir cevap bulunmamaktadır.

Dil öğretiminin etkililiği için, sınıfta gerçekleştirilecek olan aktivite ve uygulamaların bu yaş seviyesine uygun olması önemlidir. Çocukların sevdiği ve yapmaktan hoşlandığı bu aktivite ve uygulamalar incelendiğinde ise görsellerin öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle her şeyden önce görsellere başvurulması çocukların dili öğrenmesini hızlandırmaktadır. Görsel okuryazarlık etkinlikleri bu materyallerin hemen hemen hepsini içermektedir. Celce-Murcia ve Hilles’den aktaran Çakır (2004) ilginç ve eğlenceli resimlerin, bir ders kitabı ya da tahta ile gerçekleştirilen rutin öğretim yerine daha çok derse öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Çilenti (1981) de farklı araştırma sonuçlarının, öğrenilenlerin akılda kalıcılığı çeşitli araçlar, materyaller ve yöntemlerle sağlanacağını ifade etmiştir. Buradan çeşitli derste kullanılan materyal, teknik ve yöntemlerin çeşitli duyu organlarına hitap etmesinin öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Çeşitli duyu organlarına hitap etmesi çoklu zeka kuramında yer alan zeka türlerini akla getirmektedir. Görsellerin kullanılmasını Kalaycı (2002) görsel-uzamsal zekâ ile ilişkilendirmiştir. Görsel-uzamsal zekâ etkinliklerinde etkisi olan bu araçlar öğrenmeyi kolaylaştırır. Shin’in (2006) çocuklara yabancı dil öğretimi için vermiş olduğu tavsiyeler içinde görsellere başvurulmasının önemi açıkça anlaşılmaktadır:

1. Görseller, gerçek nesneler ve hareketlerle tamamlayıcı faaliyetler gerçekleştirin.

2. Öğrencileri görsel ve gerçek nesneler yapmaya dahil edin.
3. Aktiviteden aktiviteye atlayın.
4. Temalarla öğretin.
5. Öğrencilerin aşına olduğu hikaye ve yapılarla öğretin.
6. Sınıflarda İngilizce rutinler oluşturun.
7. Anadili kaynak olarak ihtiyaç olduğunda kullanın.

Tavsiyeler incelendiğinde çocukların yaparak yaşayarak öğreneceği ortamların olmasının, dil öğretiminde verimliliği artırabileceği söylenebilir. Bu nedenle Coltrane (2003) 'in de belirttiği gibi “Sözlü etkileşim ve kitaplar, diğer medya gibi basılı materyallerle etkileşim de dahil olmak üzere çocuklara her iki dilde anlamlı etkileşim fırsatları sağlanmalıdır. Bu anlamda da özellikle kelimelerin akılda kalıcılığı, soyut kavramların somutlaştırılması açısından görsel okuryazarlık etkinliklerine derslerde başvurulması gerekmektedir. Çünkü; görsel okuma ve yazmanın İngilizce öğretimindeki yeri üzerine yapılan çalışmalarda da bu önem vurgulanmaktadır.

Görsel Okuryazarlık ve İngilizce Öğretimi

Son zamanlarda eğitim politikalarının belirleniş şekli, yabancı dil eğitimi konusu, ülkelerin ekonomik, siyasal, bilimsel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarından büyük ölçüde etkilenmektedir. Son yıllarda da hızla gerçekleşen teknolojik ve ekonomik gelişmeler yabancı dil eğitimi üzerinde son derece etkili olmaktadır. Bu nedenle küreselleşen dünyada oldukça önemli hale gelen İngilizce, artık ülkelerin eğitim politikalarında da önemli bir yer edinmektedir. Ülkeler vatandaşlarının küreselleşen dünyaya uyum sağlamasını amaç edinmeleri sebebiyle, onların İngilizce okuryazarlığını geliştirmeyi hedef edinmişlerdir. Ancak bunu gerçekleştirecek olan öğretmenler İngilizce öğretimi esnasında çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu güçlükleri aşabilmeleri için farklı beceriler geliştirmeleri, bilgi bakımından donanımlı hale gelmeleri, çeşitli

kaynaklar elde edebilmeleri ve alanlarında uzmanlaşmaları gerekmektedir. Bunun için de öncelikle İngilizce öğretiminin ne olduğunun ve derslerde ne gibi yollara başvurularak gerçekleştirilebileceğinin kavranması gerekmektedir.

İngilizce öğretimi; temelde dinleme, konuşma, yazma ve okuma olarak 4 ana becerinin yanında kelime öğretimi, seslerin telafuzu, dilin gramer yapısı ve kültür olmak üzere geniş bir alanı kapsamaktadır (Brown, 2007; Harmer, 2007; Nunan, 1999). Bu kavramların yanı sıra ana dil edinimi, yaş, insanların ne şekilde öğrendiği, farklı yöntem ve metodlar, dil öğretiminde yaklaşımlar, bireylerin duyuşsal özellikleri, hazırbulunuşluk, bireylerin içinde bulunduğu sosyokültürel yapı hakkında da bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Brown, 2007; Harmer, 2007; Nunan, 1999). Öğretmenlerin dil öğretimini başarılı bir şekilde sağlayabilmesi için, öncelikle öğrenme süreci öncesinde ve esnasında tüm bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemi çocuklarına dil öğretiminde, öncelikle sözel beceri gelişimine, yani dinleme-anlama ve konuşma becerisi üzerine odaklanılmaktadır. Bu sebeple İngilizce öğretiminde çocuklara uygun öğretim yöntem ve uygulamalar seçilmelidir. Yöntem ve uygulamaların yanında çeşitli görsellere yer verilmesi çocukların dil öğrenimini arttırmakta ve güçlendirmektedir. Porter ve Margaret'den aktaran Abebe ve Davidson (2012) görsel materyallerin kullanılmasının sadece öğrencilere kapsamlı bir şekilde öğretimi sağlamadığını, aynı zamanda dersi daha ilgi çekici hale getirebildiğini belirtmiştir. Bu nedenle; ders esnasında görseller aracılığıyla dinleme-okuma-konuşma ve yazma çalışmalarının gerçekleştirilmesi, öğrencilerin dersi sevmesi ve buna paralel olarak ders esnasında aktif olmasını sağlamaktadır. Allen ve Marquez (2011) sınıflarda resimler, posterler, kelime takvimleri, gerçek nesneler, grafikler, kartpostallar, televizyonlar, e-kitaplar, iTunes videoları, resimli kitaplar ve bilgisayarlar gibi görsellere başvurulmasının öğrencilerin kolay bir şekilde konuyu kavraması ve ana temayı anlamasını sağladığını vurgulamıştır. Finocchiaro ve Bonomo'dan aktaran Benavides, Murcia ve Nino (2009) da

görsel materyalleri, öğretmenlerin açıklamalarına yardımcı olmak için kullanabilecekleri hayal gücünü arttırabilen ve öğrenci katılımını teşvik edebilen dersler, duvar panoları, ders kitapları veya oyun ve oyundaki gerçek nesneler gibi malzemeler olarak belirtmişlerdir. Çeşitli çalışmalarda belirtildiği gibi sadece görseller değil, dört temel becerinin gelişimi açısından farklı görsel okuma ve yazma etkinliklerine başvurulması öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etki edebilecektir.

Dil öğretmeni olan Shurttlef (2006), yapmış olduğu çalışmada İngilizce Sanat sınıflarında; öğrencilerinin bir kitabı okuyarak kendi görsel karakter ve tablolarını oluşturabildiklerini, ancak filmi izlediklerinde olayların dizisini daha kolay kurabildiklerini ifade ettiğini bildirmiştir. Jewitt'in (2006) dil öğreniminde görsel kullanımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında sınıfta merkezi bir rolü olan görsellerin, görsel nesnelerin ve görsel uygulamaların öğrenciler arasında diyalog ve etkileşimi desteklediğini ifade etmiştir. Arıkan (2015), çocuklara İngilizce öğretiminde görsel kullanımın desteklenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. İngilizce öğretiminde görsel yardımcılara başvurulmasıyla ana fikir zenginleşmekte, izleyiciye daha kolay ulaşılmakta ve belki de öğretimin ardından uzun süre geçmiş olsa da aynı etki devam edebilmektedir (Rautrao, 2012). Ancak, Arın (2010); öğretmenlerin çocuklar için tasarlanmış destekleyici İngilizce dil öğretim materyallerini etkili kullanma farkındalıkları üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun destekleyici dil öğretim materyallerini kullanmasına rağmen, hala bir kısmının derslerinde materyal kullanmadığını ifade etmektedir. Çalışmalarda da desteklendiği gibi yıllarca süren İngilizce öğretiminin sonucunda verim alınamamasının sebeplerinden birinin de, öğretmenlerin derste kullanacakları yöntem, teknik veya materyallerin doğru seçilememiş olması olabilir. Oysa ki çocukların İngilizce öğrenmesini sağlamak için, onlarla birlikte çeşitli etkinlik ve görevlerle İngilizceye yaklaşımlarını olumlu hale çevirmeye yönelik bir tutum sergilenmelidir. Bu nedenle İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık gibi çeşitli etkinliklere başvurulmasının önemi büyüktür. Çünkü; Edelenbos vd. (2006) erken yaşta dil

eğitiminin çok önemli bir konu olduğunu ve öğrencilerin erken yaşta olmasının dil öğrenmeleri konusunda yeterli olabilmeleri için iyi öğretim, etkin öğrenme ortamı ve öğrenimde süreklilik ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun içinse etkin öğrenme ortamları ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Etkin öğrenme ortamları görsel okuryazarlık etkinlikleri gibi çeşitli etkinliklerle sağlanabilir ve böylelikle dersin başında öğrencilerin ilgisi ve derse karşı istekliliği artırılabilir. Dil öğreniminde görsel okuryazarlığa ilişkin son zamanlarda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak öğrencilerin okuduğunu anlaması (Şakar & Erçetin, 2005) ve dinleme (Gruba, 2006) becerileri üzerine odaklanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin görsel açıklamaları metinsel ve sesli açıklamalardan çok daha fazla tercih ettiğini göstermektedir (Şakar & Erçetin, 2005). Ancak görsel materyallerin İngilizce öğretimindeki önemine, sağladığı katkılara ilişkin çalışmalar bulunsa da İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin ne katkısının olduğu, ne şekilde kullanılabileceği gibi çalışmalar oldukça azdır.

Richards ve Rogers'dan aktaran Paker (2012), öğretmenlerin görevlerinden birisinin öğrencilerin ihtiyacına ve ilgisine göre konuları belirlemek ve öğrencileri bireysel, ikili veya grup çalışmasına yönlendirecek farklı konularda etkinlikler düzenlemek olduğunu belirtmiştir. Bu etkinlikler de çocuklar için oldukça uygun olan görsel materyaller ve görsel okuryazarlık etkinlikleridir. Çünkü çocukların, görsel bilgiye dikkati sözel bilgiye olan dikkatinden oldukça fazladır (Pettersson, 1993). Bu sebeple de İngilizce derslerinde görsel bilgi ne kadar çok kullanılırsa bilgiler somutlaştırılacağı için, İngilizce kelimelerinin veya kelime gruplarının akılda kalıcılığı sağlanabilecektir. Sonuç olarak; görsel okuryazarlığın öğrencilerin dil öğrenmelerini sağlayacak önemli bir aracı olduğu ve onların görselleri kullanarak İngilizce öğrenim sürecinin aktif katılımcıları olduğu ve bu süreçte başarılı bir ilerleyiş göstermelerinin de mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü dil öğreniminde öğrenciler yazılı dil ya da konuşma dilini yani dinleyerek ve yazarak öğrendiği bilgileri bir de görselleştirerek öğrenmeye çalışması öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca Türkiye'de önemli bir sorun olan İngilizce öğretiminin de, görsel

etkinlikler ve görsel okuryazarlık aktiviteleri aracılığıyla başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Bu amaçla Türkiye’de eğitimde görsel okuryazarlık üzerine yapılan çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Çok fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte; Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıklarına ilişkin yapılan çalışmalar (Akpınar, 2009; T. Özsevgeç, Akbulut ve Özsevgeç 2010; Şahin & Kıran, 2009; Şahin & Kıran 2011); Türkiye’de görsel okuryazarlığın Türkçe dili eğitimi ile ilişkisi alanında (Akpınar, 2009; Brumberger, 2011; Kuru, 2008) ve görsel okuryazarlık ile Fizik, Coğrafya, Eğitim, Matematik, Sanat eğitimi gibi diğer alanların ilişkisi (Bekdemir & Duran, 2012; Eraslan - Taşpınar, 2016; Kaya, 2011; Kuvvetli-Arpaguş, Moğol ve Ünsal, 2015; Yılmaz, 2013) alanlarında yapılan çalışmalar bulunsa da; özellikle çocuklara İngilizce öğretiminde önemli bir yere sahip olan görsel okuryazarlık ve dil eğitimi alanında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca görsel okuryazarlık alanında yeni çalışmalara gereksinim duyulduğu da çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Özsevgeç vd., 2010; Yeh & Cheng, 2010; Yeh & Lohr, 2010). Lowe (2000) de “Şu anda, öğretmenlerin görsel okuryazarlığı geliştirmelerine yardımcı olacak kaynaklar sınırlıdır ve pratik öğretim stratejileri ve kaynakları geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır” diyerek görsel okuryazarlık alanında daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Yapılan çalışmaların da incelenmesiyle, İlkokul İngilizce eğitiminde görsel okuryazarlık etkinlikleri üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmaması sebebiyle bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun öntest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?
2. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?
3. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?
4. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney 1 grubunun görsel okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma ile toplanan verilerin özellikleri;

1. İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanılmasıyla, eğitim teknolojisindeki sistem yaklaşımı gereği kuram ile uygulama arasında kurulacak bağın, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştireceği,

2. İngilizce öğretmenlerine öğrenme-öğretme strateji ve yöntem belirlemeleri yönünde onlara rehber olacağı,

3. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin nasıl İngilizce öğreneceğine yönelik araştırma yapılması yönünde rehber olacağı,

4. İlkokul İngilizce öğretimi ile ilgili kaynak kitapların ve dijital içeriklerin hazırlanmasına ışık tutacağı,

5. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da yardımcı olacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Sayıtlılar

1. Katılımcılar, araştırma sürecinde soruları yanıtlamada ve görüşlerini bildirmede içtenlikli ve samimi davranmışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Konya-Kulu Atatürk İlkokulu 2017-2018 eğitim öğretim yılı üçüncü sınıfta öğrenim gören otuz altı öğrenci ile,
2. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin uygulandığı 8 haftalık sürece denk gelen 2 ünite ile,
3. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan başarı testi ve görüşme formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Görsel okuryazarlık: İşaret, renk, resim, grafik, eylem, obje veya sembollerin farkında olma, imgeler üzerinde düşünme, yorumlama ve anlama, kendini resimlerle ifade edebilme, iletişim kurma yeterliliklerini kapsayan, yeni bir okuryazarlık kavramıdır. (Bleed 2005; Braden, 1996; Debes, 1968; Kellner, 1998; Velders'ten aktaran Köksal ve diğerleri 2006)

Görsel Okuryazarlık Etkinlikleri: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan, İngilizce öğretim programında belirtilen amaçlar ve hedeflere doğrultusunda geliştirilmiş, görsel okuma ve yazma becerisi gerektiren etkinliklerdir. Bu etkinlikler:

- Yeni öğrenilen kelimeleri görselleştirme ve bunlarla ilgili cümle kurma,
- Duyulan cümleyi resimleştirme ve yerlerini sorarak kontrol etme,
- Maket yapma,
- Resmi yapıştırıp çevresini tamamlama ve uygun cümleyi kurma,
- Serbest çalışma,
- Piktogram,
- Hava durumunu çizerek takvim oluşturma ve takvim ile ilgili cümleler kurma,
- Resim tamamlama ve cümle kurma,
- Kareler içini tamamlayarak cümle kurma etkinlikleridir.

Süregelen Etkinlikler: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan, İngilizce öğretim programında belirtilen amaçlar ve hedeflere doğrultusunda geliştirilmiş, ders kitabında yer verilmiş olan etkinliklerdir.

İlkokul: “İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir milli eğitim ve öğretim kurumudur”. (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012)

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Görsel Okuryazarlığa İlişkin Araştırmalar

Millard ve Marsh'ın (2001) “Resimli sözcükler: Görsel Okuryazarlığın Yazıdaki Rolü ve Okula Dahil Edilmesi” adlı araştırmalarında, erkek ve kız çocuklarındaki çizimlerin nasıl kullanıldığı ve farklı iki cinsiyetteki yazma sürecinin ne şekilde gerçekleştiği, öğretmenlerin öğrencilerin uygulamalarına verdikleri yanıtların neler olduğuna önem verilmiştir. Veriler kağıda yapılan çizimlerden elde edilmiştir. İlk olarak daha önceki araştırmaların bir bölümünde erkek çocukların ve kız çocukların çizimlerindeki farklılıklara, bu farklılıklara okuma becerisinin etkisi üzerinde durulmuştur. Bu noktada erkeklerin ve kızların yazmaları esnasında kendilerine verilen görevleri farklı şekilde icra ettikleri izlenilmiştir. Bu farklılıkları ise çocukların ilgilerinin tercihlerini etkilemesine bağlamışlardır. İkinci olarak da, bireysel yazılı görüşmeler yaparak veriler toplanmıştır. Hem evde hem de okuldaki yazı çalışmalarında erkek çocuklarının kendilerini kız çocuklarından daha rahatsız hissettikleri, yazma ihtiyaçlarının değişime karşı aynı şekilde açık olması gerektiği de çalışmanın sonunda vurgulanmıştır.

İşler (2002) görsel okuryazarlığa ilişkin farklı düşünce ve tanımları irdeleyerek görsel ve sözel iletişimi karşılaştırmak, her iki iletişim biçimine ait okur yazarlığın günümüz yeri ve önemini tartışmak, görsel okuryazarlık eğitiminin iletişim, eğitim ve günlük yaşam sürecindeki gerekliliğini sorgulamak ve görsel okuryazarlığa sağlayacağı katkılar açısından sanat eğitimi ve görsel okuryazarlık ilişkisini gözden geçirmek amacıyla gerçekleştirdiği “Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi” adlı makalesinde görsel okuryazarlık ve ilgili literatürün taranması sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesini ve gereken düzenlemelerin yapılmasını vurgulamıştır. Görsel okuryazarlığa ilişkin olarak uzmanların çok farklı düşüncelere sahip olduğu ve bunun sebebini de görsel okur yazarlığın çok fazla açılıma sahip olmasına bağlamıştır. Görsel okuryazarlığın temelini sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulama disiplinlerinin kaynaştırılmış olarak uygulandığı “Disiplin Temelli Sanat Eğitimi” ile atılacağını mümkün görmektedir. Bunun yanında görsel okuryazarlığa sahip bir kişinin özelliklerini “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” şeklinde sıralamıştır. Bu nitelikleri de eğitim sürecinin planlanmasında rehber kabul edilebileceğini vurgulamıştır.

Sankey (2002) “Hazırlanma Aşamasında Görsel Okur Yazarlık Tasarımını Göz Önünde Bulundurma” isimli çalışmasında gelecekte görsel okuryazarlığın önemi üzerine durmuştur. Öğrencilerin bugün daha önceki nesillere göre daha çok görsel öğrenme eğiliminde oldukları vurgulanmıştır. Bu sebeple görsellerin ve metnin bir kombinasyonunun daha fazlasının elde edilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde bir zorunluluk olarak kullanılan materyallerdeki görüntülerin bilişsel gelişim açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Whitener, Lepanto ve Harroff (2002) öğretmen adaylarının görsel ve sözel okuryazarlığını geliştirmeye yönelik “Gelecek İçin Hizmet Öncesi Öğretmen Hazırlama: Görsel Okuryazarlık Gerekli mi?” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bunun için yazma, çizme etkinliklerini içeren çeşitli uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Sonuçta öğretmen adayları sanat becerisinde çok zorlandıklarını ifade etmişler, ancak öğrencilerinin kendilerini çizerek ifade edebilmeleri gerektiğini öğrenmişlerdir. Ayrıca araştırmada, öğretmen yetiştirmede görsel okuryazarlık eğitiminin önemini vurgulamışlardır.

Pettersson (2003) “Öğrencilerin Bilişsel Gereksinimlerine Dayalı İletişim: Görsel okuryazarlık araştırmalarının bulguları” adlı çalışmasında grafik tasarım, bilgi tasarımı, görsel iletişim, görsel dil ve görsel okuryazarlığın bilgisi, etkili mesajlar üretebilme yeteneği açısından önemli olduğu vurgulanarak araştırmaya giriş yapmıştır. Ayrıca Bilgi tasarımcılarının, teknik yazarlarının ve diğerlerinin mesaj tasarımı, metin tasarımı, resim tasarımı, grafik tasarım ve biliş ile ilgili araştırmaların sonuçlarından yararlanabileceğinden yola çıkılmıştır. Bilgi tasarımı, görsel iletişim, görsel dil ve görsel okuryazarlık bilgisi için önemli olan çalışmalar derlenmiş ve yüksek lisans düzeyindeki 36 sekiz kişilik öğrenci grubundan "bilgi tasarım özellikleri" listesi yapılması istenmiş, toplamda 50 araştırma bulgusu elde edilmiş ve (1) gönderme süreçleri, (2) metin tasarımı, (3) imge tasarımı, (4) grafik tasarımı ve (5) alma süreçleri ile ilgili araştırma bulgularının önemini nasıl algıladıklarının tartışılması ve sıralanması istenmiştir. Tüm gruplar, bu araştırma bulgularını sıralamanın zor olduğunu belirtirken, bunun sebebini bulguların hepsinin önemli olmasına bağlamışlardır. Ancak gruplardaki tartışmaların ardından her on araştırma bulgusu için bir sıralama düzeni üzerinde bir anlaşmaya varılabilmektedir.

Sanalan, Sülün ve Çoban (2007) “Görsel Okuryazarlık” adlı makalelerinde, görsel okuryazarlığı açıklayıp, önemi vurgulayarak kavramsal bir anlayış getirmiştir. Görsel okuryazarlığın ne olduğundan, görme sürecinden, çocuk gelişimi ve görsel okuryazarlıktan, görsel beceriler listesinden, görsel öğelerin kullanımındaki çeşitliliklerden

bahsetmişlerdir. Çalışmanın sonuç bölümünde; Türkiye’deki okullarda kullanılan öğretim araçlarının belli donanıma sahip uzmanlar tarafından düzenlenmesine vurgu yapmışlardır. Görsel okuryazarlığın gerçekleşmesinde zihinsel işlevlerin karmaşıklığının söz konusu olduğundan ve metinlerin uygun ve doğru bir şekilde görsellerle desteklenmesi sonucunda zihinsel işlemlerin gerçekleşmesi kolaylaşacağı gibi anlamlı öğrenmenin de gerçekleşeceğine vurgu yapmışlardır.

Nausa ve Ricardo (2007) yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin, ders kitaplarında sunulan gramer bilgilerini daha iyi anlamalarını sağlamak için yardımcı olacak olan gramer tablolarıyla ilgili görsel okur yazarlıklarının geliştirmelerinde ne şekilde yardımcı olabileceğini göstermek için “Dilbilgisi Tablolarının Analizi: Öğrencilerin Görsel Okur Yazarlığı ve Özerk Öğrenmesini Destekleyen Bir Araç” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Görsel okur yazarlık kavramını, öğrenme süreçleri ile olan ilişkisini ve yabancı dil öğretimi ile bağlantısını kısaca gözden geçirdikten sonra, dilbilgisi öğrenimini geliştirmek için öğrencilerin gramer çizelgelerini yorumlamaya ve kullanmaya yönelik eğitimi üzerine vurgu yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere dilbilgisi çizelgelerinin dilini nasıl öğreneceklerine ilişkin çeşitli yollardan bahsedilmiştir. Son olarak, öğretmenler için öğrencilerin dilbilgisi çalışmalarını yaparken gramer çizelgelerindeki bilgileri ne şekilde daha mantıklı ve doğru kullanacaklarına ilişkin bazı yönergeler belirlenmiştir. Bu yaklaşıma başvurulmasıyla sadece dil öğrenimine vurgu yapılmamış, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilmeye uğraşılmış, dil öğretmenlerine öğretimi verimli hale getirme sağlanılmaya çalışılmış, belirli görsel-bilişsel süreçlerin oluşumunu da sağlamak amaçlanmıştır.

Robertson (2007) İngilizce öğretmenlerin görsel okuryazarlık kavramlarına ilişkin tutumlarını, anlamalarını ve kullanımlarını araştırmak amacıyla “Teaching Visual Literacy in The Secondary English/ Language Arts Classroom: An Exploration of Teachers’ Attitudes, Understanding And Application” isimli çalışmasını Kansas’ın merkezindeki

üç ilçede gerçekleştirmiştir. Tarama yöntemi kullanılan araştırmada öğretmenlere bir anket uygulanmış ve anket sonucunda; Kansas'ın merkezindeki öğretmenlerin, görsel okur yazarlığı öğretmede çok az eğitim aldıkları ve esas olarak meslektaşları ile yaptıkları tartışmalar ve bağımsız çalışmaların kendilerine etki ettiğini ifade ettiklerine, bu sebeple eğitimi az almalarının görsel okur yazarlığı, bu tür öğretimin geleneksel okuma yazma öğretimine ikinci bir seçenek olarak gördüklerine, görsel okuryazarlığın öğretime ilişkin çok az bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alpan (2008) “Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojileri” adlı makalesinde, görsel okuryazarlık kavramının kuramsal temelleri, bilişsel öğrenme kuramları ve öğretim teknolojisi ile olan ilişkilerini açıklamıştır. Yapılmış olan çalışmalarla da desteklenen çalışma sonucunda, görsel okuryazarlığın öğretim teknolojisi kapsamında etkin olarak kullanılmasına ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Callow (2008) “Show Me: Principles for Assessing Students’ Visual Literacy” adlı çalışmayla görsel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleştirildiği bir sınıfta öğrencilere verilmiş olan öykü resimlerinin öğrencinin okunanı anlamasına etkisinin ne şekilde olduğunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Görsel metin okuma çalışmaları sonrasında görsellerle alakalı sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilere görsel imgelerin öğrencilerin metni anlama kapasitelerini arttırdığına ve görseli metne uygun bilgileri analiz etmelerinizi sağladığına ulaşılmıştır.

Chiu-Lin (2008) “Elektronik Teknolojileri ile Öğretmenlik Yapan Üç Orta Öğretim Sanat Öğretmeninin Görsel Okur Yazarlığının Kavramsallaştırılması Üzerine Niteliksel Bir Çalışma” adlı araştırmasında ortaöğretim sanat öğretmenlerinin görsel okuryazarlıklarıyla öğrenci gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Görsel okuryazarlığı alt basamaklara ayırarak, yeterlilikler ölçülmüştür. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlığın önemi ve gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu savunulmuştur.

Kıran (2008) “İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan 5. sınıf sınıf öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çoğunun, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile yönelik yeterli olduğu, öğrencilerin de aynı şekilde yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Sadık (2009) hizmet öncesi öğretmenlerin görsel okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla “Flickr ile Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Görsel Okuryazarlığını Geliştirme” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Flickr aracılığıyla öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmek için iki yaklaşım kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, analiz tekniklerini uygulayarak, görsel uyaranlardan anlam üretmek ve yorumlayarak bir görseli çözmeye yardımcı olmak ve ikincisi ise; kodlamalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca Görsel Okuryazarlık Testi, katılımcıların Flickr günlükleri, Fotoğraf Değerlendirme Aracı ve oluşturulan görüşmeler, katılımcıların görsel okur yazarlık becerilerindeki gelişmeyi, paylaşım faaliyetlerine katılım derecesini ve Flickr topluluğuna katılım hakkındaki algıları ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hizmet öncesi öğretmenlerin görsel mesaj becerilerinin anlamını yorumlama, anlama ve değerlendirmesi Flickr üzerinden çevrimiçi paylaşım ve etkileşim yoluyla gelişmiş; ayrıca hizmet öncesi öğretmenler görsel okur yazarlığın temel becerilerini uygulayarak daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmişlerdir.

Sosa (2009) görsel okuryazarlığı ve teknolojiyi iç içe kullandığı “Visual literacy: The missing piece of your technology integration course” adlı çalışmasında öğrencilere sayfa ve ekran kuralları, renkleri, yazı tipleri, uygun görsel içerikler ile ilgili görsel tasarım eğitimi vermiştir. Araştırmanın sonucunda, verilen eğitim sonrasında öğrencilere verilen eğitimin olumlu sonuçlandığı, öğrencilerin bir sayfada yer alan resim ve metinleri dengeli olarak dağıtabildiği, yazı tipini uygun durumlara göre seçebildiği, görsellerin yanında

kelimele kullanımı hakkında bilgi sahibi oldukları, renklerin bir araya gelerek uyum sağlayıp sağlamadığına karar verebildiklerine ulaşmıştır.

McInnish ve Wright (2005) çevrimiçi okuma grupları aracılığıyla görsel okuryazarlığı öğretmeye odaklandıkları “Çevrimiçi tartışma grupları aracılığıyla görsel okuryazarlığı öğrenme” isimli çalışmalarında görsel okur yazarlığı öğretmek için online tartışmaların uygulanması ile ne gibi kazançlar sağlandığı, öğrencilerin bu disiplindeki çevrimiçi tartışma gruplarının etkililiğine ilişkin algılarının neler olduğu sorularına yanıt aramışlardır. Lisansüstü bilgisayar grafiği sınıflarına veri toplama amacıyla anket uygulanmış, online tartışma gruplarının görsel okuryazarlık teorilerini ve kavramlarını öğretebileceği, tartışma panosunu kullanarak topluluk oluşturma görsel okuryazarlık kavramlarının sınıfın üyeleri tarafından geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı ve bu sayede öğrencilerin fikirlerini paylaşırken kendilerini rahat hissetmelerine izin verdiğine, ancak online tartışmaların öğrencilerin bir web sitesi oluşturmalarında öğrendikleri görsel kavramların uygulanmasının yararlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü birden fazla görsel kavram gerektiren bir web sitesi gibi bir ekip ürünü yaratmak için, online tartışma grupları yerine yüz yüze işbirliği gerektiğini ifade etmişlerdir.

Marina ve Hashim (2010) çocukların ikinci dil görsel okuryazarlık uygulamalarındaki cinsiyet farklılıklarını veya benzerliklerini araştıran “Çocuk İkinci Dil Öğrenenlerinin Görsel Okuryazarlık Uygulamaları: Cinsiyet Farka Etki Eder mi?” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Genel algı bağlamında, erkeklerin görselleri yorumlamada çok daha başarılı olduklarının belirlendiği, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel özelliklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular erkek ve kızların görsel okuryazarlık uygulamalarında sınırlı farklar ortaya koyduğu, bu farklılıkların toplumsal ve kültürel bağlamlardan ve toplumsal cinsiyetten çok etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rourke ve O’Connor (2010) tasarım eğitimin öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme stilleri üzerindeki etkisine odaklandıkları “Birinci Sınıf Tasarım

Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Seviyeleri ve Öğrenme Stilleri: Öğretim Müdahalesinin Etkisi” adlı çalışmalarında 296 kişiden oluşan birinci sınıf lisans öğrencilerinin oluşturduğu iki çalışma örneği oluşturmuşlardır. Bunlardan ilki birinci yarıyılın ilk haftasında test edilen öğrenciler, ikincisi ise yarıyılın son haftasında test edilen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin baskın öğrenme stiline ölçülmesi amacıyla okuma / yazma, denemeler, raporlar, tanımlar, listeler, el kitapları vb. yoluyla elde edilecek olan test; öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının değerlendirilmesi amacıyla ise katılımcıların öznel yargı ve algılarını ölçmek amacıyla Q-sort tekniği ve katılımcıların görsel uyarıları alırken kendi kategorilerini tanımlayabildikleri Q-sort tekniğinin bir türü olan F-sort tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim müdahalesine rağmen, yeni öğrenenlerin bu stili tanımak için gereken görselleri belirlemede güçlük çektiklerine, öğrencilerin çoğunluğunun talimat verildikten sonra bile tasarım örneklerini tanımak için gerekli olan şemayı geliştirmekte zorlandıklarına ulaşılmıştır.

Schecter ve Otoide (2010) yakın zamanda göç etmiş ebeveynlerin algılarını, çocuklarının okullaşma ve yaşam deneyimleri keşfetmek amacıyla “Ebeveyn Gözüyle: Bir Aktivist Görsel Okuryazarlık Projesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. İlköğretimde gören çocukların gündelik deneyimleri hakkındaki ebeveynlerinin görüşlerini almak amacıyla, ebeveynlerin çocuklarının günlük davranışlarını fotoğraflandırmaları istenmiştir. Fotoğraflar, günlükler ve tartışma oturumları kullanılan araştırmada; ebeveynlerin sosyal ilişki algılamalarını saptamak, çocuklarının günlük yaşantılarını özellikle, rutinler hakkındaki algıları ve öğrenci ve aile üyeleri gibi sorumlulukları hakkında fikir edinilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 20 anne ve baba, 5. ve 6. sınıf öğrencileri (10-12 yaş arası) katılmıştır. Evde ve toplulukta öğrenme, ödev, çocuğumun iyi günü / kötü günü ve O Kanada olarak dört tema çerçevesinde araştırma yapılmıştır. Her aileye tek kullanımlık bir kamera verilmiş ve 4 haftalık sürede 24 pozlama istenmiştir. Koordinatör olan, 6. Sınıf öğretmeni, haftalık toplantılar düzenlemiştir. Araştırmanın sonucunda göçmen aileler ve profesyonel eğitimciler arasında yeni anlayışlar ve empati kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ebeveynler fotoğraflarla ülkedeki çocuklarının eğitim deneyimlerini yansıtmış, kültür tarafından süzülen perspektifleri ve anlayışları belgelemiştir. Çalışmanın sonucu okulun, akademik sosyalleşmede önemli rol oynamasını dışında toplumsal normlar, değerler ve uygulamalarla ilgili bilgileri yaygınlaştıran bir araç olduğunu vurgulamıştır.

McTigue ve Flowers (2011) ilköğretimdeki öğrencilerin fen diyagramlarının algılanışlarını ve şema yorumuyla ilgili becerilerini daha yakından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği “Bilim Görsel Okuryazarlığı: Öğrencilerin Algıları ve Diyagram Bilgisi” adlı çalışmada ilk olarak grafiklerin fen bilimlerindeki önemlerinden bahsedilmiştir. Materyal olarak döngüler diyagramları seçilmiş olup, onların grafiklerle çizgisel metinden daha kolay tasvir edildiğinden bahsetmişlerdir. Çalışmada öğrencilerle kısa bir röportaj ve katılımcılarla da ayrıca gerçekleştirilecek görüşmeler olarak iki parçalı görüşme tasarlanmış, diyagramlarla ilgili zorluk derecesi, öğrencilerin ilgisini çekme durumu ve öğrenmek amacıyla su döngüsü diyagramının kullanımı olmak üzere üç boyut incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları ise bir dizi gelişim seviyesinde olan her biri 2. sınıf, 4. sınıf ve ortaokullardan 10 öğrenci (6-8. Sınıflar) olmak üzere 30 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilere dört su devri diyagramını inceleyecekleri açıklanmış ve süreç hakkında çalışmanın başından ne yapacakları açıklanmış olup; öğrencilere yerleşim tercihlerini ve "Bu diyagramın sizin için ne yararlı olmasını sağlar?" gibi sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, metnin miktarı ve tasarımın karmaşıklığının bilgi düzeyi ile eşit olduğu; bilginin de daha sonra kullanımı ile eşitlendiğine, öğrencinin diyagramların birçok fonksiyonunu anlamaması durumunda, onları az değerlendireceğine ulaşılmıştır.

Şahin ve Kıran (2011) ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ile öğrenci düzeylerinin arasında bir ilişki ya da farklılığın olup olmadığı incelemek amacıyla “İlköğretim beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Veri toplama yöntemi olarak kişisel bilgi formu, otuz ikişer maddeden oluşan anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda,

öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunun görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile yönelik yeterli olduklarına ulaşılmıştır.

Wash (2011) radyo, televizyon ve film alanında yüksek lisans derecesinde öğrenim vermenin yanında, ayrıca film, televizyon ve radyo prodüksiyonu, filmin tarihi ve eleştirisi derslerini de veren Kuzey Teksas Üniversitesi'nde yürütülmekte olan yeni bir öğrenme geliştirme projesine genel bir bakış sunmak amacıyla “Filmde Görsel Okuryazarlık: Birinci Sınıf Lisans Öğrencilerine Sınıf İçi ve Web Tabanlı Materyalleri Kullanarak Filmlerin Nasıl Okunduğunu Öğretme” adlı çalışmayla proje zamanı ve fonları kara tahta için etkileşimli bir film analiz aracı yaratılmaya çalışılmıştır. Bu araç ise öğrencilerin süreci anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Tasarlanan ders ise öğrencilere görsel analiz, tarih ve temel teorelin temel kavramlarını tanıtmak üzere tasarlanmıştır. Öğrenciler 3 çoktan seçmeli sınav olmakta ve bir yazılı ödev hazırlamakta olup, sınıftan geçmek için de % 70 veya daha yüksek bir final notu almalıdır. Sınavlar ise, üst düzey öğrenmeyi test eden soruların yanı sıra terminoloji ve uygulama ile ilgili temel farkındalıkları içerecek şekilde yapılandırılmaktadır. Bununla birlikte, sadece çoktan seçmeli sınavlar eğitmenlerin bir öğrencinin uygulamada görsel analiz hakkındaki anlayışlarını gösterme kapasitelerini değerlendirmelerine yardımcı değildir; yazılı ödev böyle bir değerlendirme yapmak için tasarlanmıştır. Görsel araçların temel araçlarını açıklayan bir film seçilmiş olup, okuyucuların becerilerini geliştirmeye teşvik etmek amaçlanmıştır. Yazılı ödevler, öğrencilerin görsel anlatma kabiliyetini test etmek için tasarlanmıştır. Öğrenme deneyiminin, aktif katılım yoluyla geliştirildiği, bu yüzden sınıfta tartışmaların önemli olduğu, ancak büyük ders sınıflarında bunların çeşitli nedenlerden ötürü daha zor olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda bu aracın öğrencilere terminolojiyi yapıcı bir şekilde öğretmek ve öğrencilerin ortak bir ihtiyacı olan yazılı becerilerini geliştirmek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca aracın üretilmesinin çok uzun sürdüğü ve tekrar test edilebileceği vurgulanmış, bu yüzden araç ilk olarak öğrencilere tanıtılıp daha sonra bana deneyimlerinden bahsetmeleri isteneceği ifade edilmiştir. Eğer iyi çalıştığı belirlenirse,

aracın farklı şekilde genişletirebileceğinden de bahsedilmiştir. Bu aracın, öğrencilerin sınıf içi tartışmalarında görsellere başvurarak yorumlanmasına yardım edilmesine ve yazılı ödevlerin teşvik edilmesine yardımcı olacağı da vurgulanmıştır.

Brumberger (2011) teknoloji çağındakilerin görsel okuryazarlık açısından önemli bir yerde olduklarını vurgulayarak “Görsel Okuryazarlık ve Dijital Yerli Öğrenen: Milenyum Öğrencisinin İncelenmesi” adlı çalışmasını; teknoloji çağında ortaöğretim sonrası öğrencilerin teknoloji ve görsel malzeme yorumlamaları üzerine yapmıştır. Çalışmada 90 soru 30 dakikada cevaplanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uyguladıkları anket verileri ile katılımcıların görselliği yorumlamada usta olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2011) “Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları” isimli çalışmada, liselerde coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiklerini araştırmış ve bu konuda karşılaştıkları sorunlar üzerinde durmuş ve 20 Coğrafya öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; görsel okuryazarlığın gerekliliği ve ders kitaplarının çok sayıda görsele yer verdiği konusunda hemfikir olduklarına, görsel okuryazarlık becerisi kazandırmada ders kitaplarını yetersiz gördüklerine, deneyim ve bilgi birikimlerinin farklı oluşunun coğrafya derslerinde görsellerle ilgili beceri kazandırmada farklı uygulamalara yer vermelerine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Malekian, Fathi ve Malekian (2012) öğrencilerin duygusal zekâsı ile görsel okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladığı “Duygusal Zeka Unsurları ile Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Kalitesi Arasındaki İlişki” isimli çalışmada yurtdışında bir üniversitede 750 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, duygusal zeka ile çizgi, seviye görsel unsurları, denge, ritim, uyum ve kompozisyonun görsel nitelikleri arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak; duygusal zeka

ile öğrencilerin görsel okur yazarlığı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, duygusal zeka ile nokta ve hacim gibi görsel unsurlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı da belirtilmiştir.

Alpan (2013) görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisini belirlemek amacıyla “Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi: Gazi Üniversitesi Örneği” isimli çalışmayı Okul Öncesi Eğitimi bölümündeki 89 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarına üç haftada toplam 180 dakika görsel okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Veri toplama amacıyla adaylara eğitim öncesi ve sonrası Problem Çözme Envanteri uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.. Araştırmanın sonucunda, görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının özgüvenlerini, görsel farkındalıklarını, görsel iletişim becerilerini arttırdığına, öğretmen adaylarının problem çözme konusunda kendilerine güvenlerinin arttığına ve problemlere yönelik kaçınanlıklarının azaldığına ulaşılmıştır.

Çelik (2014) görsel okuryazarlığın eğitimdeki yerini vurgulamak amacıyla gerçekleştirdiği “Eğitim İçin Büyülü Bir Yol: Görsel Okuryazarlık” adlı çalışmasında öğretmenlerin derslerde görselleri kullanarak öğrencilerin görsel okur yazarlık becerilerini geliştirebilecekleri; ayrıca videoları, oyunları, grafik romanlarını, illüstrasyonları, fotoğrafları, diyagramları, grafikleri, simgeleri diğer görsel temsilleri derslerde kullanabileceklerini vurgulamıştır.

Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerini belirlemek ve bazı değişkenlerin görsel okuryazarlık düzeyi ile ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliklerinin Belirlenmesi” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Üniversitede öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 347 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve Görsel Okuryazarlık ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak görsel okuryazarlık yeterlik düzeyinin yüksek olduğu; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem vermede ve görselleri yorumlamada kızların, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt etmede ise erkeklerin daha fazla yeterliğe sahip olduğu, üçüncü sınıf öğrencilerinin, birinci ve dördüncü sınıflara göre daha yüksek düzeyde görsel okuryazarlığa sahip olduğu, yaşanan yerin köy, ilçe veya il olmasının öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyini etkilemediği, öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlik düzeyi ile akademik başarı puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göçer ve Tabak (2013) Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacıyla 131 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği “Öğretmen Adaylarının ‘Görsel Okuryazarlık’ İle İlgili Algıları” isimli çalışmasında nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim araştırma deseni kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları ‘görsel okuryazarlık’ kavramına ilişkin toplam 73 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde 71 tanesi olumlu, 2’si ise olumsuzdur ve nitelikleri açısından incelenerek farklı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili olumlu algılaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 58 adet geçersiz metaforun tespit edilmesi ise, öğretmen adaylarının zihinlerinde görsel okuryazarlığı tam anlamıyla yapılandıramadıklarını düşündürmüştür.

Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) 3. ve 4. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve incelenmek için “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Anket kullanılan çalışmada öğretmen adaylarının görsel sanatlara ilişkin gerçekleştirilen etkinliklere katılma durumları ile görsel okuryazarlıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuş, televizyondaki reklamları izlemeleri ile görsel okuryazarlık eğitimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları okulların görsel okuryazarlık

yeterliliklerini etkilemediği, sinemaya giden öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık, görsel öğrenme düzeyi ve renk ipuçlarına ilişkin özellikleri bu durumdan olumlu etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2013) görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi çalışması gerçekleştirmiştir. 2001-2012 yılları arasında Türkiye’de yürütülen görsel okuryazarlık araştırmaları incelenmiştir. Araştırmalar incelendiğinde görsel okuryazarlık kapsamında görsel algı ve öğrencilerin görsel okumaları ile ilgili çalışmalarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen 35 adet çalışmadan 20 ‘sinin ilköğretim düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Okul öncesi seviyesinde yapılan çalışmaların, ilköğretim düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların, öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini geliştirecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıklarını değerlendiren çalışmaların, Coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirebileceğine ilişkin çalışmaların literatürde yer aldığı sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca ilköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı ile ilgili öz-yeterlik algılarını ölçen bir ölçek geliştirildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ayrı olarak Kiper (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanılan görsel okuryazarlık ölçeğinden de bahsedilmiştir.

Yılmaz (2013) eğitimin, zihin ve buna bağlı olarak görsel alandaki farkındalık düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı vurgusuyla “Eğitim ve Görsel Okuryazarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada derinlemesine görüşme tekniği kullanılmış ve bu teknik yardımıyla, eğitim programlarının görsel okuryazarlığa ilişkin yönelimci yorumlama pratiği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Farklı alanlarda eğitim alan önlisans düzeyindeki öğrencilere sanatçı Ara Güler’e ait üç farklı fotoğraf gösterilmiş ve öğrencilerin okuma pratikleri üzerinden kimi çıkarımlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, görsel okuryazarlık yönelimleri üzerinde, alınan eğitim kadar, kişisel yeterlilikler, deneyimleme düzeylerinin belirleyici olduğu

belirtlmifltir. Ayrıca görsel okuryazarlığın gerçekleşmesinin çeşitli düzeylerde farklılaşabildiği, yorumların kişiden kişiye değiştiği, eğitim programlarının yalnızca bilgi edinme ve pratik konusunda yönlendirici olduğu ancak belirli bir n bilgi verildiği takdirde katılımcıların doğru çıkarsamaları yaptıkları, okuryazarlık konusunda ilgililiğin eğitim biçimlerinden daha büyük bir önem taşımakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

akıroğlu (2014) Ege Bölgesindeki niversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf ğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerini eğitim, görsel kültür, sanat etkinliklerini izleme edimi ve mesleksen yeterlik boyutları bakımından incelemek amacıyla "Görsel Sanatlar ğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde 121 ğretmen adayına Görsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşler adlı anketi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre görsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerin kişisel bilgilere ve niversiteye göre değişiklik gösterdiği ve görsel sanatlar ğretmen adaylarının görsel okuryazarlığı daha çok kendi mesleki ve sanatsal algıları doğrultusunda değerlendirdiği, ğretmen adaylarının ğretim süreciyle görsel okuryazarlığı ilişkilendirirken uygulamalı dersler kategorisinde yer alan Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye Dersleri, Temel Tasarım Dersi ve Kuramsal Derslerden Sanat Eleştirisi, Batı Sanatı Tarihi, ocuğun Sanatsal Gelişimi ve Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi ile görsel okuryazarlık arasında daha yüksek düzeyde bağ kurduğu, ğretmen adaylarının görsel kültür ile görsel okuryazarlığı ilişkilendirmelerine rağmen, sinema, tiyatro ve diğer sahne sanatlarını ilişkilendirmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ğretmen adayları Temel Tasarım I-II, Desen I-II , Perspektif derslerinin, Uygulamalı dersler grubunda yer alan Anasanat Atölye derslerinin, Kuramsal sanat dersleri kategorisinde yer alan Batı Sanatı Tarihi, Sanat Eleştirisi Dersi, ağdaş Sanat Dersi, ocuğun Sanatsal Gelişimi Dersi, Müze Eğitimi ve Uygulamaları derslerinin, ocuğun Sanatsal Gelişimi, Müze Eğitimi ve Uygulamaları derslerinin görsel okuryazarlıklarına etki ettiğini belirtirken; "Kişisel Sergi Açma", "Karma Sergiye Katılıma" ve "alıştay/Workshop vb. Sanat Etkinliklerine

Katılma” durumlarının görsel okuryazarlıkla ilgili görüşlere önemli bir etki etmediğini belirtmişlerdir.

Arslan ve Nalinci (2014) “Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini belirleyecek bir görsel okuryazarlık ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek görsel gereksinimin belirlenmesi, görsel kaynakları bulma ve bunlara erişme, görselleri analiz etme ve yorumlama, görsellerin değerlendirilmesi, görsel kaynakları, görsel ve görsel medyayı etkin kullanma, görsel tasarım ve yaratma gibi 7 boyutta incelenerek oluşturulmuştur. Son olarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Keskinkılıç’ın (2014) görsel okuryazarlık kavramı ve ilgili olduğu alanları, bu alanlardaki çalışmaların sonuçlarını görsel okuryazarlık eğitimi açısından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği “İlköğretim Programlarında Yer Alan Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 3 aşama bulunmaktadır. İlk aşamada alanyazın incelemesi yapılarak elde edilen bulgularla görsel okuryazarlık eğitimine ilişkin kazanımlar belirlenmiş ve ilköğretim programında halihazırda bulunan kazanımlar ile karşılaştırmalar yapılmış, ikinci aşamada görsel okuryazarlık eğitimi almış olan bireylerin görsel okuma ve görsel sunu düzeyleri belirlenmiş, son olarak da görsel okuma ve görsel sunu düzeylerinin bilişsel stil ve geometri başarıları değişkenleri ile ilişkisi araştırılmıştır. 172 lise birinci sınıfa devam eden öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda ise; görsel okuma düzeyleri ile geometri başarıları arasında, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri ve görsel sunu düzeyleri arasında, görsel sunu düzeyleri ile geometri başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim programında ise görsel okuryazarlık kazanımlarının Türkçe dersinde ele alındığı sonucuna ulaşılmış olup, programın disiplinler arası belirlenmesinden ötürü ise diğer derslerle de ilişkili olduğu bu sebeple de diğer derslerde de bazı görsel okuryazarlık etkinliklerinin olduğu saptanmıştır. Görsel okuma ve görsel sunuya ait kazanımların ise, görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri

yorumlar ve değerlendirir kazanımı dışında hepsinin 1. sınıftan 5. sınıfa kadar her düzeyde olduğu belirtilmiştir. Uluslararası beceriler ile mevcut programda belirlenen beceriler arasındaki farkın ise, görselleri etkili bir şekilde bulma, değerlendirme ve etik olarak kullanma yönlerinin göz ardı edilmesiyle oluştuğu vurgulanmıştır. Buna göre öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin görsel sunu düzeyleri ile doğru orantılı olduğu alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere kıyasla daha görsel okur bireyler olduğu, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri artırıldığında geometri başarılarının da artacağı, öğrencilerin bilişsel stillerinin görsel sunu düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin görsel sunu düzeyleri artırıldığında geometri başarılarının da artacağı sonuçlarına erişilmiştir.

Çelik ve Çekiç (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık konusundaki düşüncelerini değerlendirmek amaçlı “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerileri Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünde 4. sınıf öğrencileri ile çalışmış ve araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğini kullanmıştır. 6 öğretmen adayıyla görüşülmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının; görsel okuryazarlık becerisinin eğitimi konusunda eksiklerinin olduğu ve görsel okuryazarlığın eğitimi çevremizdeki görsellerden doğru mesajları anlamamız için önemli olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığın; metinleri anlamada ve Türkçe derslerinin anlaşılmasında olumlu etki ettiği, derslerde görsel kullanımının dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı görüşünde olduğunu vurguladıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, adaylar görsellerin aşırı istihdamının sıkıcı olabileceğini ve yalnızca gerektiğinde kullanılabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar; bazı durumlarda bu gibi görsellerin, dersin ana amacı haline gelmek için bir öğretim aracı olmaktan öteye gittiklerini belirtmiştir. Görsellerin aşırı kullanılmasının, daha kaliteli bir eğitim garantisi vermediğini de dile getirmişlerdir.

Christodoulou ve Damaskinidis (2014) Görsel okuryazarlık ve Dil Öğretimi adıyla yenilikçi bir ders ekleyerek Uygulamalı Dilbilim konusunda uzmanlaşmış öğrencilere katkı sağlamak amacıyla “Yüksek Öğretimde Görsel Okuryazarlığın Gelişimi” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Dil öğretimindeki dört temel beceri üzerine farklı yaklaşımlar benimseyerek çalışmalar yapılmış, öğrencilere ödev olarak araştırma kağıtları yerine dijital filmler ve görsel elektronik ödevler verilmiş, dilbilgisi görsel formlar ve ifadelerle tanıtılmış, öğrencilerin görsel denemeler gibi görsel ifadeler üreterek hem yaratıcılıklarının geliştirilmesi hem de dilbilgisini kullanarak çevirme yaptıkları, ve öğrencileri çeşitli disiplinlerde kullanılan modlarda sunulan bilgileri görüntülemeye ve anlamaya hazırlanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada Görsel Okuryazarlık dersi öncesinde, dersin işlendiği esnada ve ders sonrasında gözlenilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretim saatleri ve öğrencilerin görsel olarak resmi öğrenme eksikliği ile ilgili sınırlamalar olmasına rağmen, bireysel ve yabancı dil öğretmenleri gibi görsel okuryazarlık becerilerine neden ihtiyaç duyulduğu sorusuna yanıt verebilmeleri en büyük zorluk olduğu belirtilmiştir.

Doğru (2014) lise kademesinde Görsel Sanatlar dersinin öğrencilerin görsel okuryazarlık beceri düzeyi üzerine etkisi olup olmadığını araştırmak, Görsel Sanatlar dersi alan ve almayan lise öğrencilerinin görsel okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak ve görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik resim öğretmenlerinin görüş ve önerileri yanında uygulanan beceri testiyle programda eksiklik olup olmadığının ortaya çıkarılması, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdikleri ve bu konuda karşılaştıkları sorunlara cevap bulmak amacıyla “Lise Düzeyi Görsel Sanatlar Dersinin, Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmış ve Lise kademesi 11. Sınıflara uygulanmıştır. Öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen Görsel Okuryazarlık Beceri Testi (GÖBT) kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla da Görsel Sanatlar dersinin etkililiği

hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilere bütün olarak bakıldığında, sıra ortalaması en yüksek Fen, en düşük ise Türkçe-Sosyal bölümündeki öğrencilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin, Görsel Sanatlar dersini alan ve almayan öğrenciler için ayrı ayrı yapılan analizler sonucunda bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda ise kendilerinin görsel okuryazarlık konusunda tam donanımlı olmadıkları saptanmıştır.

Alpan (2015), Okul Öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık algılarını ve görsel okuryazarlık eğitimi sırasında öğrendikleri tasarım araçlarını kullanma yöntemlerini tanımlamak amacıyla “Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Algıları ve Öğretim Materyalleri Tasarımında Yansımaları” isimli çalışmayı 57 öğretmen ve 226 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğrenci günlükleri kullanılmış, öğretmen adaylarına dereceli materyal değerlendirme formları ve gözlem formları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık dersine yönelik deneyler esnasında mutlu olma ve görsel iletişimin gerekliliğini, önemini kavrama gibi olumlu algılara sahip olduklarına, görsel tasarım araçlarının kullanımı noktasında başarılı olduklarına, görsel okuryazarlık eğitiminin görsel farkındalıklarını artırdığına, ayrıca görsel yorumlama ve görsel mesajlaşma becerilerinin geliştirilmesi için teşvik edildiklerini ifade ettiklerine ulaşılmıştır.

Özdemir ve Göktepe-Yıldız (2015) yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin matematik başarıları ve öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri açısından incelenmesi amacıyla “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çoklu zekâ envanteri ve Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri Ölçeği kullanılan çalışmada 76 ortaokul öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri matematik dersindeki akademik başarılarına ve zekâ türlerine göre bir farklılık

bulunmazken, cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından da kız ğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerindeki puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yerlikaya ve Soylu-Koyuncu (2015) Resim ğretmeni adayların görsel okuryazarlıklarındaki uygulama tercihlerinin belirlemek amacıyla “Görsel Okuryazarlık: Resim-İş ğretmen Adaylarının Görsel Yazma Sınıflandırması” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. 140 ğretmen adayına açık uçlu bir soru sorularak veriler elde edilmiş ve verilerin içerik analizi yapılmıştır. Görsel yazma tercihleri yazmayı tercih edenler (nasıl tasarlayacağının ifadesi, tasarıma ilişkin olumsuz yorum, tasarıma ilişkin olumsuz yargı, afiş üzerinden fikir beyan etme, tasarıma ilişkin olumlu yorum, tasarıma ilişkin olumsuz yargı) ve çizimi tercih edenler şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmaya katılan ğretmen adaylarının çoğunluğunun, yeniden bir kurgu, tasarlama, kompozisyon kurma düşüncelerini çizime dökme konusunda yeteri kadar istekli olmadıkları ve bunun yerine nasıl izeceklerini anlattıklarına, çizimleri incelenen ğretmen adaylarının verilen görselin okunarak yeniden tasarlama kurgusu niteliğinde eskizler yaptıklarına ulaşılmıştır.

Kılıçaslan ve Kuloglu (2015) lise son sınıf ve niversite Mimarlık bölümü birinci sınıf ğrencilerinin görsel okuryazarlık becerisini karşılaştırmak amacıyla “Mimarlık Dönemi Görsel Okur Yazarlığı” isimli çalışmalarında Mimarlık eğitiminin 1 yıllık döneminin, mimarlık eğitiminin gelişmesine herhangi bir katkıda bulunup bulunmadığı sorusunu ele almışlardır. Araştırma sonucunda; kısa sürede, sanat objelerinden yararlanarak mimarlık eğitiminde görsel okuryazarlık becerisinin iyileştirilmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eserlerini algılama ve yorumlama açısından değerlendirildiğinde; mimarlık eğitimi alan öğrencilerin, lise son yıla göre daha fazla görsel okuryazarlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mimarlık bölümünün birinci sınıf ğrencilerinin neden daha yüksek seviyede olduğu; sözü edilen dönem boyunca tasarım öğeleri (nokta, çizgi, yn, boyut, şekil, boşluk, oran, doku, renk ve değer) ve tasarım

ilkelerinin (tekrar, simetri, uyum, kontrast, baskınlık, denge ve birlik) öğrencilere tanıtılmasına, öğrencilerin algı mekanizmasının alışılmadık bir şekilde çalışması ve bu nedenle görsel algılamının artmasını sağlayan mesleki derslerin bir parçası olarak çeşitli sanat eseri ve mimari eserlerin tanıtılmasına, mimari sunum teknikleri, algılama ve ilgili teknik bilgilerin verilmesine bağlanmıştır.

Özkubat (2015) “Görsel Farkındalık Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde, 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik oluşturulan Görsel Farkındalık Eğitim Programının etkisini incelemiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada deney ve kontrol gruplarında eşit sayıda toplam 40 çocuk bulunmaktadır. Veri toplamak amacıyla çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak için “Kişisel Bilgi Formu”, görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için “5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı” ve “5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Deney grubuna “Görsel Farkındalık Eğitim Programı” uygulanmış, kontrol grubu ise kendi sürecinde devam etmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklar arasında “5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı” görseli ayırt etme, görseli yazma ve görseli yorumlama boyutları, son test puanları açısından deney grubu çocuklarının lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubuna dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonucunda da olumlu sonuca ulaşılmıştır.

Özkubat ve Ulutaş’ın (2015) gerçekleştirdiği “Okulöncesi Çocuklar İçin Görsel Okuryazarlık Envanteri’nin Geliştirilmesi, Onaylanması ve Çocukların Görsel Okuryazarlıklarını Derecelendirme Envanteri” adlı çalışma, 2013-2014 ve 2014-2015 yılındaki Ankara il merkez ilçelerindeki okullarda İlköğretim ve Ortaöğretim okullarına devam eden 5-6 yaş arasındaki çocukları ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Akran değerlendirmesi için 7 okul öncesi eğitim uzmanına gönderilen envanterlerin maddeleri

maddeleri yetersiz, kısmen yeterli veya yeterli olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, görsel değerlendirmeyi yapmak için iki ayrı envanter geliştirmeye odaklanmıştır. Araştırmanın sonucu, hem çocuk envanterinin hem de ebeveynlerin derecelendirme envanterinin okul öncesi çocuklarda görsel okur yazarlığını ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

Özdemir-Erem ve Kırkkılıç (2015) Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini tespit etmek amacıyla “Türkçe Eğitimi Bölümü 4. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Öğrenim Türlerine Göre İncelenmesi” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Türkçe 4. Sınıf öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık yeterliliklerinin öğrenim türüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğrencilere “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları normal ve ikinci öğretim öğrencilerine göre farklılık göstermemekle birlikte “yeterli” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Eraslan-Taşpınar (2016) sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla “Sanat Eğitiminin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 44 birinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, öğrenciler mezun oldukları liseye göre sanat eğitimi alan ve almayan olarak iki gruba ayrılmıştır. Güzel sanatlar liselerinden mezun olanlar sanat eğitimi almış olan öğrenci grubunu, alan dışı bir liseden mezun olan öğrenciler ise sanat eğitimi almamış olan grubu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılan araştırmanın sonucunda Sanat Eğitiminin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

A.Yerlikaya ve Yerlikaya (2016) astronomi öğretimi ve görsel okuryazarlığın modelleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla “Astronomi ve Görsel Okuryazarlık

Öğretiminde Model Kullanımı” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için oluşturulmuş olan Türkiye Ulusal Bilim Programı'nda belirtilen astronomi modelleri ile ilgili hedefler görsel okuryazarlık ışığında incelenmiştir. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlığın, fen öğretimi ve öğrenimini daha başarılı hale getirmek için kullanılabilecek modelleri anlama, analiz etme ve yeniden yaratmada önemli olduğu, Astronomide ve görsel okuryazarlığın kullanımının birbirine bağlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik'in (2017) yedinci sınıf görsel okuryazarlık becerisi için hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine ve okumalarına karşı tutumları üzerindeki etkisinin araştırılmasına ilişkin gerçekleştirdiği “Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” adlı doktora tezinde seksen sekiz öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla; Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Görsel Okuryazarlık Düzeyini Belirleme Ölçeği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan grubun görsel okuryazarlık becerisi puanları arasında, okumaya karşı tutum puanları arasında, görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri uygulmuş olan gruptaki öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisi düzeyinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin uygulandığı grubun TV seyretme sıklığına göre görsel okuryazarlık düzeyinde; televizyon daha az izleyen öğrencilerin başarısının daha fazla olduğuna, etkinliklerin uygulandığı grubun görsel okuryazarlık becerilerinin değerlendirmesinde resimsel gösterim oluşturmaları ve yorumlamalarının yeterli düzeyde olduğuna ve son olarak öğretmen ve öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri ile derslerin daha etkili geçtiğini belirttiklerine ulaşılmıştır.

Lüle-Mert (2017) “6. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliliği.” Adlı çalışmasında Kiper vd. (2012) tarafından geliştirilen “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri

Ölçeği” aracılığıyla 200 ortaokul öğrencisinin görsel okuryazarlık yeterliliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin görsel okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin ortalamalar genel olarak “yüksek” bulunmuştur; ancak kullanılmış olan ölçeğin basit düzey görsel okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlandığı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ofis yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, genel görsel okuryazarlık yeterliliği puanlarındaki grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken; görsel yorumlayabilme, günlük hayatta görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme ve görsellerdeki mesajları algılayabilmelerine ilişkin grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Görsel okuryazarlığa ilişkin araştırmalar incelendiğinde; ulusal ve uluslararası çeşitli araştırma makalelerinin, yüksek lisans ve doktora düzeyinde araştırmaların yer aldığı, çalışmaların fen bilimleri, sosyal bilimler, ana dil ve yabancı dil, sanat ve güzel sanatlar üzerine olmakla birlikte ağırlıklı olarak ana dil ve yabancı dil alanında odaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kuramsal ve deneysel araştırmaların yanında içerik analizi araştırması da bulunmaktadır. Bunlar okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen ve öğretmenlerin görsel okuryazarlıklarını değerlendiren araştırmalardır. Görsel okuryazarlık kavramı ve Flickr, görsel tasarım ve çevrimiçi tartışma grupları ile ilişkisi gibi öğretim teknolojisi ve görsel okuryazarlığın birlikte öğretimine ilişkin araştırmalar sonucunda görsel okuryazarlığın eğitimdeki önemine vurgu yapılmış, görsel okuryazarlığın kuramsal temellerine ilişkin uzmanların farklı tanımları ve düşünceleri olduğu belirtilmiştir. Görsel okuryazarlığın fen öğretimi ve öğrenimini daha başarılı hale getirmek için kullanılabilecek modelleri anlama, analiz etme ve yeniden yaratmada önemli olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini görsel okuryazarlık, görsel öğrenme ve görsel dile yönelik yeterli gördüğü, öğretmen adaylarının görsel etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk çektikleri, öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık dersine yönelik deneyler esnasında mutlu olma gibi olumlu algıya sahip

oldukları, görsel okuryazarlık eğitiminin görsel farkındalıklarını artırdığına, ayrıca görsel yorumlama ve görsel mesajlaşma becerilerinin geliştirilmesi için teşvik edildiklerini ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca sanat eğitiminin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Görsel okuryazarlığın görseli ayırt etme, yazma ve yorumlama bakımından kontrol grubuna göre deney grubunun daha başarılı olduğu ve dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinin de olumlu sonuç verdiği ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunun görsel okuryazarlığa, görsel öğrenmeye, görsel dile yönelik yeterli oldukları ifade edilmiştir. Görsel okuryazarlığın yabancı dil eğitimine ilişkin daha çok uluslararası çalışmalar gerçekleştirilmiş ve dil öğreniminin yanında görsel-bilişsel süreçlerin gelişimi ve öğrenimin verimliliğinin sağlanmasının gerektiği vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi araştırmaların genelinde görsel okuryazarlığın eğitimdeki önemi üzerine durulmuş ve günümüzde bireylerinin görsel öğrenmeye daha eğilimli olması, okullarda kullanılan öğretim araçlarının alanında uzman kişiler tarafından düzenlenmesinin gerekliliği, Türkiye’de yabancı dil öğrenimi ve görsel okuryazarlık ilişkisine ilişkin çalışmanın az yapılmış olması yapılan bu çalışmayı gerektirmiştir.

Görsel Okumaya İlişkin Araştırmalar

Begoray’ın (2001) öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde görsel okuma ve öğretim yöntemlerini nasıl birleştirdiklerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği “Sınıfta Görsel Okuma” adlı çalışmasında ortaokulda çalışan 3 öğretmenin üzerine odaklanmıştır. İki yıl süre ile gerçekleştirdiği araştırmasında, gözlemci olarak sınıf içi ders işleyişi takip etmiş, incelemiş ve video kaydına almıştır. Derslerde kullanılan farklı görsel tekniklerin, öğrencilerin konuları kavramalarına önemli katkı sağladığı ve böylece öğretmenlerin de öğrenmenin verimliliği ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için hangi tekniklerin kullanılması gerektiğine karar verebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çam (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi ve eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin anne- babanın eğitim durumu ve ailenin ortalama geliri arttıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görsel okuma beceri düzeylerini evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidinin artmasının yükselttiği, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliğinin artmasının, yerleşim yerinin sınırlarının genişlemesinin ve günlük ortalama televizyon izleme saatinin düşmesinin de yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balun (2008) ilköğretim Türkçe öğretiminde görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının kazanımlara ulaşmada etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla “İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. 2006-2007 öğretim yılında Bingöl, Elazığ ve Diyarbakır ilindeki 550 öğretmene anket uygulayarak görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucunda; görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının kullanılan yöntem ve tekniklerde çeşitlilik ve kalıcılığı sağladığına; görsel etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ve diğer duyuların kullanımını engellemediğine; görsel okumanın hızlı okumayı geliştirdiğine, öğrenmeyi kolaylaştırdığına, yaratıcı düşünmeyi sağladığına, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğine ulaşılmıştır. Ancak okulların görsel etkinlikleri uygulamak için gereken donanımına sahip olmadığı, öğretmenlerin görsel etkinlik ve yeni programları uygularken zorluk çektikleri ve bu durumun hizmet içi eğitimi gerektirdiği, nitelik bakımından ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Kuru'nun (2008) “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda

İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında 47 ilköğretim okulundan seçilen 150 beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, gönüllü on öğretmenle görüşme yapılmış, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan mutlu olduğu, bu durumun ise ilgilerini artırıp, bilgilerin kalıcılığını sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini görsel okuma ve sunu konusunda yeterli görmediklerini belirttikleri ancak bu becerilere yönelik bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Kuvvetli (2008) görsel okumanın öğrencilerinin fizik dersindeki başarılarına etkisini araştırmak amacıyla “Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması” adlı yüksek lisans tezini gerçekleştirmiştir. 9. sınıftaki 46 öğrenci ile 10. sınıftaki 50 öğrenci olmak üzere toplam 96 öğrenci arasından deney ve kontrol grubu seçilmiştir. Deney gruplarında, görsel okuma ağırlıklı bir yöntem tercih edilirken, kontrol gruplarında geleneksel yöntem uygulanmıştır. Yöntemin uygulanmasının ardından her iki sınıf düzeyinde de ikişer test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fizik dersi hareket ve optik konusunda başarılarının arttırılmasında görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar (2009) yeni Türkçe öğretim programları (1–5. sınıflar) görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla 550 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği “İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında likert türü ölçek kullanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genelde benimsedikleri ve uygulamada kullanımını onayladıkları, Türkçe programına yöntem-teknik çeşitliliği sağlama ve programı amaca ulaştırmada destek sağlama ve öğrencileri görsel hayata hazırlamada etkili buldukları, görsel okuma ve sunu öğrenme alanının öğrenme üzerinde

olumlu etkileri olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrenci farklılıklarına duyarlı olma ve okullarda bu alanla ilgili donanımın yeterli olduğu görüşlerinde kararsız kalmışlardır.

Çam-Aktaş (2010) ilköğretim 1-5. Sınıfların Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde bulunup bulunmadığı ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığının olup olmadığını araştırmak amacıyla “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi” çalışmayı gerçekleştirmiştir. Doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki görsel okuma kazanımları ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları’nın 2007 yılındaki 1-5. Sınıflar için hazırlamış olduğu “Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları”ndaki etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bazı kazanımlara (Resim ve fotoğrafları yorumlar, Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir) yönelik etkinliklere yer verilirken, kimi kazanımlara yönelik etkinliklere (Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. “Reklamalarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar, Harita ve kroki okur, Karikatürde verilen mesajı algılar” gibi kazanımlara yönelik ise çok az sayıda etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca en çok ikinci sınıflardaki etkinliklerin olduğu (60) ve devamında ise; 45 etkinlik ile birinci sınıfın, 35 etkinlik ile üçüncü sınıf ve 16’şar etkinlik ile dört ve beşinci sınıfın devam ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla kazanım sayısının artmasına rağmen, sınıf düzeyinin artmasına rağmen, etkinliklerin de artması gerektiği halde azaldığı tespit edilmiştir.

Bozkurt (2011) İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders programında yer alan görsellerin niteliğini ve rolünü, bu görsellere ilişkin öğretmen görüşlerini, görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını, ve kazanımların öğrenci düzeyine olan uygunluğu, öğrencilerin bu konuda problem yaşayıp yaşamadıkları konusunda bilgi almak için “İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde

kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan 310 birinci sınıf ve daha önce birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerle görüşülen araştırmada anket kullanarak görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda; kazanımların öğrenci seviyesine uygun bulunduğu, genel olarak problem yaşanmadığı, görsellerin günlük hayat ve öğretmenlerin yakın çevreden seçilmesi gerektiği görüşünde oldukları, görsellerin dikkat çekici olduğu ve öğrencilerin derse ilgisini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdem yönünden az olan öğretmenler, kıdemi az olanlara göre okuma ve yazma öğretmek için görsellerin önemli olduğu görüşünde olup, il merkezindeki öğretmenlerin ilçe ve köydeki öğretmenlere göre kazanımları uygulayabilme noktasında daha az sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kuvvetli-Arpaguş vd. (2011) ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konularındaki başarılarına görsel okumanın etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri “Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Aynalar Ve Mercekler Konusundaki Başarılarına Etkisi” isimli çalışmalarını 9. sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Bu sınıflar arasından deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubunda grafik ve şekillere dayalı görsel okuma ağırlıklı yöntem; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Çoktan seçmeli bir ölçme aracı kullanılan araştırma sonucunda ise, görsel okuma ağırlıklı yöntemin öğrencilerin küresel aynalar ve mercekler konularındaki başarılarının arttırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer ve Tabak (2012) Türkçe dersi 5. sınıf çalışma kitabında yer alan etkinliklerin görsel okuma kazanımlarını karşılayıp karşılamadığını ölçmek amacıyla “5. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bakımından incelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Doküman incelemesi kullanılan çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları’nın ve Engin Yayınları’nın 5. Sınıf Türkçe dersi kitapları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda temalara uygun ve dengeli bir dağılım olduğuna ulaşılmıştır. Ancak

bazı kazanımlara yönelik etkinliklerin yer almadığı, bu yüzden her kazanımı karşılayacak etkinliklerin yer almasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Güldaş (2012) “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri” ilköğretim okullarında görev yapan 100 sınıf öğretmenine anket uygulamış, ayrıca açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun görsellerin birçok özelliğiyle eğitimde olumlu etkisinin olacağı; ancak görsellerin öğrenciyi düşünme, araştırma, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirici olması, öğrenme sürecinde etkili olması anlamında yetersiz olduğu, öğretmenlerin maddelerle ilgili vermiş oldukları cevapların çoğunda görsellerin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Düzgün’ün (2013) Fizik dersinde kullanılan görsel okuma yaklaşımının öğrencilerin başarılarına, dersi öğrenmelerine ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla “Görsel Okuma Yaklaşımının Üniversite Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisinin Araştırılması” adlı yüksek lisans tezinde deney grubunda görsel okuma yöntemi ağırlıklı ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise görsel okuma yaklaşımının başarıya, öğrenmeyi ve derse karşı tutumunu geleneksel yöntemle göre daha olumlu yönde etkilendiğine ulaşılmıştır.

Göçer ve Tabak’ın (2013) 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe çalışma kitaplarının 5. sınıf görsel okumanın edinimlerini karşılayacak kadar nitelikli olup olmadığını araştırmak amacıyla; gerçekleştirdiği “5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma faaliyetleri Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada döküman analizi tekniği kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının yayını olan 5. sınıf öğrencilerinin çalışma kitabı ve 5. sınıf Engin Yayınları’nın öğrenci çalışma kitaplarında görsel okumanın kazanımlarını sağlamak amacıyla faaliyetlerin yer aldığı ve dengeli biçimde dağıldığı, ancak yer alan bazı kazanımlara yönelik faaliyetlerde eksiklik olduğu belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı kitap-

larındaki toplam etkinlik sayısının 21 ve Engin Yayınları'nın kitaplarındaki toplam etkinlik sayısının ise 15 olarak bulunduğu, ancak bazı kazanımlara yönelik etkinliklerin yer almadığına ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2012) sınıf içi görsel okuma ve görsel sunum uygulamalarını belirlemek ve bu uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunları ortaya koymak amaçlı gerçekleştirdiğı “Görsel Okuryazarlıkta Sınıf İçi Uygulamalar ve Bu Uygulamalar Sırasında Karşılaşılan Sorunların Türk Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Belirlenmesi” isimli çalışmasında sınıf içi öğretmen görüşlerine göre sınıf içi görsel okuryazarlık uygulamaları ve bu uygulamalarda karşılaşılan sorunların belirlemiştir. Açık uçlu sorulara verilen yazılı cevaplarla gerçekleştirilen çalışma sonucunda görsel okuma ile ilgili 27 sınıf öğretmenin, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ait görselleri kullandığı ve bunların 12'si gazeteler, internet, hikaye kitapları gibi farklı kaynaklardan aldıklarını belirttiğı; 9 sınıf öğretmenin ise öğrencilerin görsellerden metin, öykü veya şiir oluşturmalarını isteyen metin geliştirme faaliyeti yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ders kitaplarındaki ve görsel gelişim etkinliklerinin metinleriyle ilgili görselleri daha çok kullandıklarını göstermiştir.

Doğan (2015) Okuma Kültürü temasında bir metnin ana düşüncesini bulma ve metni analiz etmede görsel ve yazılı metinlerden hangisinin daha çok etkili olduğunu belirlemek için “Okuma ve Görsel Okumanın Bir Metnin Ana Düşüncesini Bulma İle Metni Analiz Etme Üzerine Etkilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. İlköğretim okulundaki 33 öğrenci ile gerçekleştirmiş olan araştırmada biri görsel diğeri yazılı olmak üzere iki farklı metin kullanılmıştır. Öğrencilerden bu metinlerin ana fikrini bulmaları ve metne ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yazılı metnin ana düşüncesini bulma noktasında öğrencilerin karikatür metnine göre yazılı metinde daha başarılı oldukları, yorumlama konusunda karikatür metnindeki başarının daha çok olduğu, eleştirel düşünme becerisinde öğrencilerin yazılı metni okumada daha

fazla başarı gösterdiği, ancak genel sonuçlara bakıldığında da öğrencilerin büyük bir başarı gösteremediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baş ve Örs (2015) 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuma esnasında kullandıkları kelime hazinesini tespit etmek, görselleri yorumlarken görseldeki gerçek kurgu (yazarın kurgusu) ile öğrencilerin kendi kurguları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu yönde değerlendirmeler yapmak amacıyla “İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yorumlaması için kullanılacak olan görseller için uzman görüşüne başvurarak seçim yapılmış ve görsellerden en yüksek puana sahip olan ikisi, öğrencilerin yorumlaması için kullanılmıştır. Öğrencilere iki görsel ayrı ayrı gösterilmiş ve öğrencilerden görselde ne gördüklerini anlatmaları istenmiş ve sesleri kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin resimleri yorumlarken kendi yaşantı ve deneyimlerinden yararlandıkları, öğrencilerin kelime hazinesi noktasında ise her farklı kelimeyi ortalama 14 defa tekrarladıkları görülmüştür. Buna göre kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmadığı vurgulanmıştır.

Baş ve Kardaş (2014) İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 52 dördüncü sınıf öğrencisi ile “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin görsel okuma becerisini ölçmek için *Pixar* tarafından üretilmiş beş adet grafik animasyon türü kısa film kullanılmış ve bunlara yönelik görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Aslan (2015) “Tarih Öğretmenlerinin Görsel Kullanma Durumları ve Bunun Lise Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerilerine Yansıması” adlı doktora tezinde 19 tarih öğretmeni ile araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Gözlem formuyla öğretmenlerin görsel kullanım düzeyleri belirlenmiş ve

görsel kullanım düzeyi yüksek ve düşük ikiye öğretmen tespit edilmiştir. Daha sonra bu öğretmenlerin dersine girdiği 92 lise öğrencisine de görsel okuma düzeyi formu uygulanmış, öğretmenlerin görsel kullanımlarının, öğrencilerin görsel okuma becerisine yansıyor yansımadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; tarih öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun görsel materyalleri etkin kullanımlarının düşük olduğu, kullanımı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin, kullanımı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha çeşitli cevaplar verebildiği ve doğru cevaplar verebildiği, fakat bazı sorularda cevapların istenilen düzeyde olmadığına ulaşılmıştır.

Düzgün, Dilber, Şenpolat, Tatar ve Düzgün (2015) üniversitede fizik dersinde uygulanan görsel okuma yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, kavramalarına ve fizik dersine karşı olan tutumlarına etkisinin araştırılması amacıyla “Görsel Okuma Yaklaşımının Üniversite Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisinin Araştırılması.” isimli çalışmayı yapmışlardır. Deney ve kontrol grupları oluşturulan çalışmada; deney grubuna görsel okuma ile ders anlatılırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders anlatılmıştır. Her iki grubun fizik dersine olan tutumlarının ve dersin başındaki hazırbulunuşluklarının da aynı olduğu tespit edilmiştir. Ders sonunda da on maddelik iki çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Ayrıca “Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin derse karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda; görsel okuma yaklaşımının öğrencilerin, fizik dersindeki akademik başarıları, derse kavramaları ve derse karşı olan tutumlarına olumlu yönde etki ettiği, görsel okuma yaklaşımı ile ders vermenin, geleneksel yöntemle verilen derslere göre daha kalıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özsarı (2015) ilkokul birinci sınıf görsel okuma eğitim programının oluşturulması ve etkililiğinin ne olduğunun tespit edilmesi amacıyla “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik ‘Görsel Okuma Eğitim Programı’ Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması” adlı doktora tezini gerçekleştirmiştir. Veri toplamak amacıyla Görsel Okuma Ölçeği ve

araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma 32 öğrenci üzerinde yürütülmüş, eşit şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 hafta süre ile Görsel Okuma Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuna bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda; programın uygulandığı grubun görsel okuma düzeyleri, programın uygulanmadığı gruba göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kuvvetli-Arpaguş vd. (2015), görsel okuryazarlığın ortaöğretim öğrencilerinin Fizik dersindeki başarılarına etkisini araştırmak amacıyla “Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisi: Hareket Konusu Örneği” isimli çalışmalarında deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 50 Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Deney gruplarında, görsel okuma ağırlıklı bir yöntem; kontrol gruplarında ise görsel okumanın dikkate alınmadığı geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma öncesinde her iki grubun uygulama öncesinde aynı hazır bulunuşluk düzeyinde olduğunu, buna rağmen öğrencilerin fizik dersi hareket konusundaki başarılarının arttırılmasında görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyurt-Aydemir (2016) “Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Görsel Okuma ve Sunu Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 67 öğrenci ile çalışılmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmada Türkçe dersi 4. sınıf çalışma kitabındaki görsel okuma ve sunu kazanımlar için hazırlanan etkinliklerin dengeli dağılımının olmadığı, öğrencilerin yarısının bu etkinlikleri gerçekleştirme noktasında kendini yeterli hissettiği, bu becerileri geliştirmede yeterli oldukları, kazanımların kazandırılması açısından öğretmenlerin cinsiyetlerinin, tecrübelerinin, mezun oldukları okulun farklılaşmaya etki etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maden ve Altunbay’ın (2016) Türkçe dersleri için öğrencilere grafik ve tablo okumanın yanında, grafik ve tablo hazırlama becerisinin kazandırılmasının önemi üzerine

gerçekleştirdikleri “Türkçe Eğitiminde Görsel Sunu ve Görsel Okuma Aracı Olarak Grafik ve Tabloların Kullanımı” adlı çalışmalarında ilköğretimde verilmesi gereken grafik ve tabloların kullanımının öğrenciye etkisi üzerinde durulmuştur. Yeni Türkçe Öğretim Programında görsel okuma ve görsel sunu alanlarının kapsadığı grafik ve tablo hazırlama becerisini içeren kazanımlarında bulunduğu, bunların ‘Öğrenci kendini daha iyi ifade edebilir.’, ‘Yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirilirse çok yönlü bakış açısı kazanabilir.’ ve ‘Nesnel değerlendirme, analiz-sentez yapma, yorumlama, eleştirel düşünme vb. gibi üst düzey zihinsel becerileri gelişebilir.’ kazanımları olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda ise, Türkçe eğitimi derslerinde öğrencilerin seviyelerine uygun olarak grafik ve tablo hazırlama becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğu ve verilecek grafik tablolardan hareketle görsel okuma becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sağlamgöncü (2016) “Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Eklelemek: Örnek Bir Uygulama” adlı yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler dersiiçin görsel materyal ve görsel okumayla gerçekleşecek bir öğretim süreci planlamak, programı uygulamak ve uygulamanın etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada 5. sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla anket, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, kamera ve fotoğraf kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sınıftaki görsel okuma etkinliklerinde derse katıldıkları, bir ürün ortaya koyabildikleri, görsel okuma etkinliklerine karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Kabapınar ve Sağlamgöncü (2018) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın Etkililiği: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmayı görseller ve görsel okumanın etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Beşinci sınıf 22 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yaprakları,

odak grup görüşmeleri ve video kayıtlarının kullanılmıştır. Öğrenciler etkinlikler süresince derse katılmış, öğrencilerin derisi daha iyi anlayıp, hızlı öğrendiklerini ifade etmiştir.

Görsel okumaya ilişkin araştırmalar incelendiğinde; ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik çalışmalar yer almakta, ağırlıklı olarak Türkçe öğretimine ilişkin olmakla birlikte Fen ve Sosyal Bilimler alanlarında gerçekleştirilmiş olan makale türünde, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak deneysel araştırmaların yer aldığı görülürken, kuramsal araştırmalara da yer verildiği görülmektedir. Araştırmaların sonucunda; görsel tekniklerin öğrencilerin konuları kavramalarını ve öğretimde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerde çeşitlilik sağladığı, bu etkinliklere başvurulmasının öğrencilerin gerek derse katılım gerekse dersteki performanslarını arttırdığı, hızlı okumayı geliştirdiği, iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencileri duyuşsal yönden geliştirdiği, dersteki başarılarını arttırdığı, öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin ailenin eğitim durumu ve ortalama geliri ile, evdeki kitle iletişim araçlarının bulunma durumu ile doğru orantılı olduğu, teknolojik araç çeşitliliğinin, yerleşim yerinin sınırlarının genişliğinin ve televizyon izleme saatinin düşmesinin görsel okuma düzeyini yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan dokuman incelemeleri sonucunda temalara uygun, dengeli bir dağılım kazanımlara yönelik etkinliklerin yer almadığı belirtilmiştir. Araştırmalarda; öğretmenlerin görsellerin kullanımına önem verilmesinin gerektiği ancak görsel materyalleri etkin kullanımlarının düşük olduğu, öğrenci düzeylerine uygun grafik ve tabloların geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Görsellerin Eğitimdeki Yerine İlişkin Araştırmalar

Engin ve Seven (2007) görsel ve işitsel materyallerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının önemi ve öğretime etkilerini araştırmıştır. Yabancı dil öğretim etkinliklerinde malzeme kullanmanın önemini ve etkilerini araştırılmış, yabancı dil

öğretiminde bazı destekleyici materyallerin kullanılmasının önemi ve etkileri anlamaya çalışılmıştır. Bu amaçla 20 sorudan oluşan bir anketi, 9 erkek 27 kız öğrenciden oluşan hazırlık sınıfına uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, görsel ve işitsel materyallerin dil öğrenme ve öğretme etkinliklerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Körükçü (2008) 6. Sınıf Matematik derslerinin görsel materyal ve geleneksel metodlarla işlenişini karşılaştırmak amacıyla “Tam Sayılar Konusunun Görsel Materyal İle Öğreniminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmatırmayı gerçekleştirmiştir. 60 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla Tam Sayılar ve Tam Sayılarla İşlemler konusunu deney grubunda görsel materyaller, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlemiş ve öğrencilerin matematik başarılarında, ders olan tutumlarında ve kaygılarında ne gibi etkisi olduğunu araştırmıştır. Ayrıca araştırmanın üzerinden sekiz hafta geçince de son test hatırlama testini uygulamıştır. Görsel materyallerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin matematik başarıları, hatırlama düzeyleri ve matematik dersine karşı tutum noktasında, geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre olumlu farklılıklar gözlenirken; istatistiksel anlamda farka ulaşılmamıştır.

Savva (2011) 6-8 yaşındaki çocukların görsellere verdikleri cevapları incelemek amacıyla “Çocukların Görsellere Yanıtları: Tercihleri, Fonksiyonlar ve Orijinleri” adlı çalışmasında açık uçlu bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Dört kopyası olan gerçekçi bir resim, soyut bir resim, bir fotoğraf sosyal-politik anlam ve popüler bir kültür resimleri seçerek çocuklarla birebir görüşmeler yapılmıştır. Seçilmiş olan görseller ve resimler ; Leonardo Da Vinci'nin gerçekçi bir tablosu, Monal Lisa, Wassily Kandinsky'nin kırmızı, mavi ve sarı renklerdeki soyut resmi, siyah beyaz bir fotoğraf, Kıbrıslı Kadın ve bir Çocuk, 1974, siyasi ve sosyal anlamı olan bir resim, popüler bir kültür imgesi – Süpermendir. Dokuz ilkokuldan rasgele seçilmiş olan 6 ila 8 yaş arası 17 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda; birçok durumda çocukların tepkilerini popüler kültür ve teknolojinin etkilediği, erken yaştaki deneyimlerinin onların yorumlarını etkilediği, popüler kültüre

gömülmüş olan hikayeleri kolayca hatırladıkları, küçük çocukların yeteneğini hayal gücünü ve duyularını resme ait deneyimleriyle birleştirirken kullandıkları ve resim ile empati kurdukları, küçük çocukların çeşitli türleri gözlemlene ve yansıtmaya potansiyelinin görsel kültürün bir üretimi olduğu ve son olarak da çeşitli resim türlerine çocukların tepkilerini onların yaş, cinsiyet, sosyal-kültürel altyapı ve eğitimlerinin etkilediği vurgulanmıştır.

Ramirez (2012) öğrencilere olumlu etki eden görsel materyallerin neden öğretmenler tarafından tercih edilmediğini ve sık kullanılmadığını araştırmak amacıyla “Multimedya Görsel Yardımlarının İngilizce Dil Sınıfında Kullanımı: Margarita'da Salas Ortaokulu Örneği (Majadahonda)” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için ayrı anket kullanılan çalışmada; öğretmenlerin zaman probleminden dolayı görsel materyalleri dil öğretiminde kullanamadıklarına ve öğrencilerin bu durumdan memnun olmadığına ulaşılmıştır. Daha sonra ikinci yıl 27 öğrenci ile çalışılmıştır. İkinci yıl sonunda ise, öğrenciler görsel materyallerin faydalı olduğunu deneyim edinmiş ve bu durumun öğrenme sürecini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş'in (2013) Fizik dersindeki ‘Kuvvet ve Hareket’ dersinde kullanılan üç boyutlu görsel materyallerin akademik başarıya, öğrenmeye ve ders ilişkin tutuma etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde 3 Boyutlu Görsel Materyal Kullanımının Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmada 84 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubunda 3 boyutlu görsel materyaller ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yöntem ve teknikler kullanılırken, kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yöntem ve tekniklere başvurulmuştur. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, tutum ölçeği ve açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın üzerinden 3 ay geçtikten sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda; üç boyutlu görsel materyallerin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu, tutumları üzerinde ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 5. Sınıf öğrencilerinin başarı performansına ilişkin hazırlanan görsel materyallerin etkisi incelemek amacıyla “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarısı ile Hazırlanmış Görsel Materyallerin Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada 24 katılımcısı olan deney ve 26 katılımcısı olan kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda dersler öğretmen yapımı görsel materyaller kullanılarak gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise sadece ders kitabı ve sözel sunumlar ile dersler tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ön test, son test ve normal olarak takip edilen ünitelere ait habersiz küçük sınavlar kullanılmıştır. Ön test ve son testler sonucunda her iki grup arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ferraz (2014) “Görsel Edebiyat: Resimlerin İngilizce Sınıflarda Yorumlanması.” isimli makalesinde görsel okuryazarlık alanını tartışmış ve APLIEMT tarafından gerçekleştirilen XVI İngilizce Öğretmen Sözleşmesinde sunulan – Mato Grosso’daki İngiliz Öğretmenleri Birliği, 2013’te yapılan konuşmasını özetlemiştir. İngilizce dilinin artık yeni roller üstlendiği, yeni eğitim hareketinin yeni okuryazarlıklar ve çoklu ortamlar gibi yeni rollere / taleplere katkıda bulunacağı, görsel okuryazarlık alanının çağdaş toplumda imge varlığı olarak; bu çoklu ortam konularının önemli bir alt alanı olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca, görsel okuryazarlık görüntülerin gerçeğin / gerçekliğin sadece temsilcileri olduğu geleneksel kavramı parçaladığından ve çevremizdeki görüntülerin gerçekler ve bunları yorumlama şekli olduğundan bahsetmiştir.

Görsellerin eğitimde kullanımına ilişkin araştırmaların Fen Bilimleri, ana dil ve ağırlıklı olarak yabancı dil üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalar sonucunda; görsel ve işitsel materyallerin yabancı dil öğretiminde kullanımının önemli olduğu, görsel materyallerin öğrencilerin matematik dersindeki başarısı, akılda kalıcılık düzeyi ve derse karşı tutum hususunda olumlu etki ettiği, görsel materyaller aracılığıyla çocukların

verdikleri tepkilerde yaş, cinsiyet, sosyal-kültürel altyapı ve eğitimlerinin bakımından farklı tepkiler verdiği sonuçlarına ulaşılrkeni bir çalışmada da görsel materyallerin yabancı dil başarı performansına ilişkin herhangi bir etkiye yol açmadığı ifade edilmiştir.

Görsel Okuryazarlık ve Diğer Disiplinlerin İlişisine İlişkin Araştırmalar

Britsch (2009) analizlerin kendisinin görsel iletişim haline geldiği bir analiz, bir araç çoklu model içeren bir söylem hakkında bilgi üretme amacıyla “Farklı söylemler: Görsel analizin sınıftaki ilk yıllarda bilimsel okur yazarlığın tanımlanmasına katkısı” adlı çalışmayı bir anaokulunda gerçekleştirerek çalışmanın bu bilim alanında bir örnek teşkil ettiğini belirtmiştir. Sınıf içi etkileşim ile çocuklar ve öğretmenler tarafından getirilen çok modlu kaynaklar geliştirilmiş olup sözlü olarak gerçekleşen dersler gerçekleştirilmiştir. Görsel açıdan kapsayıcı bir analitik grafik önerme amacı olan çalışmada; çocukların oluşturduğu bilim dergilerinin ilkokul sınıflarında öğretme, öğrenme ve değerlendirme araçları olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bir devlet anaokulunda bir yıllık sürede veriler toplanmış olup, çocukların bilimsel faaliyetleri esnasında etkinlikler videoya kaydedilmiştir. Çocukların gerçekleştirdikleri etkinliğe ilişkin görüş ve düşüncelerinin elde edilmesi içinse, aralıklı olarak çocuklarla gayri resmi röportajlar yapılmıştır. On sekiz çocuğun içinden altı odak çocuk rasgele seçilip, hepsinin bilim faaliyeti yapması istenmiş, etkinlikler de o esnada öğretmenler tarafından takip edilmiştir. Materyal olarak baykuş pelet kullanılmış olup, çocukların görme ve anlama biçimlerini tasvir edilirken onlardan da kendi günlüklerini oluşturmaları istenmiştir. Etkinliğin yapılışı bir örnek ise; hepsi takma ad kullanmakta olan çocuklar masaya oturtulmuş, öğretmen masanın ortasına bir tabak ve iki baykuş peleti yerleştirmiş, odak çocukları eğilerek parmaklarıyla bir pelet açmış, kemikleri görme hakkında yorum yapmaları istenmiş, ne gördükleri ve ne keşfettikleri takip edilmiştir. Çocuklar örneklerini yaklaşık 20 dakika araştırtıktan sonra ve onlara üç bilim etkinliği sırasında kullandıkları bireysel bilim dergileri verilmiştir. Dergilerde

" _____ araştırdım." şeklinde boş bırakılmış kısa ifadeler yer almaktadır. Araştırma devam ederken ise çocukların yanlış kullanımları öğretmen tarafından düzeltilmiştir. Araştırmada genel olarak; öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliklerin genel olarak uyuşmayan sınıf söylemlerini yansıttığını göstermekte olduğu, öğretmenin rolü sosyal sınıf yönetimi süreci iken, öğrencilerin ise devam eden etkinliğinin gözlemlenmesi, yorumlanması ve soruşturması görevini üstlendiklerinin görüldüğü vurgulanmıştır. Bu araştırma ile çocukların oluşturduğu bilim dergileri bağlamda bilimsel okur yazarlığa katkıda bulunulabileceği de ifade edilmiştir.

Bekdemir ve Duran (2012) ilköğretim öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı hakkındaki öz-yeterlilik algılarını ölçebilen geçerli, güvenilir, uygulaması ve değerlendirmesi kolay bir ölçek geliştirmek amacıyla “İlköğretim Öğrencileri İçin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Algı Ölçeği (GMOYÖYAÖ)'nin Geliştirilmesi” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bu amaçla konu ile ilgili kaynaklardan, öğrenci ve uzman görüşlerinden faydalanılarak 5’li Likert tipinde 58 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Bu taslak ölçek tesadüfi olarak seçilmiş ilköğretim okullarından toplam 428 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilerin analizleri sonucunda 5 li Likert tipinde 38 maddelik ve GMOYÖYAÖ olarak adlandırılan bir ölçek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, GMOYÖYAÖ’nün ilköğretim öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı hakkındaki öz yeterlilik algılarını tespit edebilecek geçerliği güvenilirliği sağlanmış bir ölçek olabileceği ve bu ölçeğin ilköğretim 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık seviyelerini belirlemek için de rahatlıkla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül, Katrancı ve Gülbağcı (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlıklarının öz yeterlilik algısı, sınıf, cinsiyet ve başarısına göre değişimlerini incelemek amacıyla “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlilik algılarının incelenmesi” isimli çalışmayı

gerçekleştirmiş görsel matematik okuryazarlıkları ile öz yeterlik algısı ve sınıf düzeyleri arasında negatif yönde ilişkinin olduğu, başarıları ile görsel matematik okuryazarlık öz yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir, Duran ve Kaplan (2016) öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla “Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları ile Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında; görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarını ölçmek için Bekdemir ve Duran’ın 2012 yılında geliştirdiği ölçeği, problem çözme beceri algıları için ise Serin, Bulut Serin ve Saygılı’nın 2010 yılında geliştirdiği envanteri kullanmışlardır. Ortaokul 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 338 öğrenciye uygulanan araştırmanın sonucunda; görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısı ile problem çözme beceri algısı arasında düşük düzeyde olduğuna, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğuna, kız öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, problem çözme beceri algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Uzun ve Çelik (2017) sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematik okuryazarlıklarının incelenmesi amacıyla “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Matematik Okuryazarlıklarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmayı gerçekleştirmiş ve Temel Matematik-1, Temel Matematik-2 derslerinin içeriğine yönelik yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının sembolik/görsel ifadelerle sözel ifadeleri birbirlerine dönüştürürken matematiksel terminolojiyi kullanamadıkları belirlenmiştir.

Çalık-Uzun ve Çelik’in (2017) “Sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematik okuryazarlıklarının incelenmesi: Nitel bir araştırma” adlı araştırmasında üniversite birinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları ölçülmüştür. Bu amaçla Temel Matematik-1, Temel Matematik-2 derslerinin içeriğine yönelik

yapılandırılmış görüşme formuyla oluşturulmuş ve formdaki sorular sembolik/görsel ifade ile sözel ifadenin birbirine çevrilmesi ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacıların cevapları Doğru, Kısmen, Doğru ve Yanlış olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, son sınıf ilköğretim matematik ve sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı boyutundaki matematik inanışlarının da yüksek olduğu, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının programlar açısından geleneksel ve yapılandırmacı anlayışa göre göre bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Ev-Çimen ve Aygüner (2018) öğrencilerin görsel matematik okuryazarlıkları, öz yeterlikleri ve performansları arasındaki ilişkiyi araştırmak için “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algıları İle Gerçek Performanslarının İncelenmesi” adlı çalışmayı 140 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği, görsel matematik okuryazarlığı performans testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılan çalışmada; öğrencilere yapılan algı ölçeğiyle elde edilen puanlar ve performans testleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebinin araştırılması için görüşme yapılmış ve sebebi öğrencilerin yaş gruplarından kaynaklı öz yeterliliklerini tamamlamamış olmalarına bağlanmıştır.

İlgili araştırmalarda görüldüğü gibi; görsel okuryazarlığın ne olduğu, görsel okuryazarlığın diğer alanlardaki yeri ve önemi, görsellerin eğitimde kullanımının önemi, görsel okuma-yazma ve diğer disiplinlerin ilişkisi, görsel matematik okuryazarlığı gibi konularda birçok araştırma yapılmıştır. Görseller, görsel okuma ve görsel okuryazarlık etkinliklerinin eğitimde önemli bir yerinin olduğu, öğrenmeyi sağlamada etkili olduğu ve bu alanlarda çalışmaların devam etmesi noktasında önerilerin bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca özellikle uluslararası yayınlarda görsel okuryazarlık etkinliklerinin İngilizce öğretimindeki yeri ve önemi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, Türkiye’de bu

konuda çok az çalışmaya rastlanmıştır. Farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda görsel okuryazarlık etkinliklerinin eğitimdeki öneminin büyük olduğu vurgulanırken; son yıllarda ülkemizde önemli yer edinin, genel bir sorun hale gelip eğitimciler için tartışma konusu olan dil öğretimi hususunda yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada İlkokul İngilizce derslerinde gerçekleştirilen görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına ve öğrenci görüşlerine etkisi araştırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, araştırmanın uygulanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik-güvenilirliği ve çalışma plânına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmış olup, karma desen yaklaşımı kullanılmıştır. İlk dört alt amaç için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Karasar, 2003); son alt amaç için ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olmasının nedeni, her iki grubun seçiminde rasgele bir atama yapılmamış olması, grupların eşitliğine göre bir seçim yapılmış olmasıdır. Yarı deneysel desen ve gerçek deneysel desen yönteminin arasındaki tek fark rastgele atama olmamasıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Yarı deneysel desenin özellikleri deneysel desene benzer ancak, gruplara katılımcılar seçkisiz atandığı için gerçek deneysel desenlerden farklıdır (Balcı, 2001). Sonuç olarak; bu araştırmada yarı deneysel desenin seçilmesinin nedeni ise; merkezi eğitimin uygulanıyor olması ve araştırmacının sınıfları belirleme yetkisinin olmayıp, eğitim sistemi gereği sınıfların

yöneticiler tarafından belirlenmiş olmasıdır. Araştırmanın birinci sorusunda görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanılarak derslerin sürdürüldüğü öğrenciler (Deney 1) ve süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrencilerin (Deney 2) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu için, görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanılarak derslerin sürdürüldüğü öğrenciler (Deney 1) ve süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrencilerin (Deney 2) arasında öntestten son teste anlamlı bir farklılık olup olmadığına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Dördüncü soruda, Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış, beşinci soruda ise Deney 1 ve Deney 2 gruplarının kalıcılık testindeki değişimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

İlk beş amaç için kullanılan deneysel desen Şekil 1’de verilmiştir.

	Öntest		Sontest	Kalıcılık
D1	D1.1	X1	D1.2	D1.3
D2	D2.1	X2	D2.2	D2.3

Şekil 1. Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorularının çözülmesi için tasarlanmış desenin görünümü

D1 : Deney 1 Grubu (İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı grup)

D2 : Deney 2 Grubu (Süregelen etkinliklerin kullanıldığı grup)

X1: Öğretim ortamında görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanılması

X2: Öğretim ortamında süregelen etkinliklerin kullanılması

D1.1 ve D1.2 : Deney 1 grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

D1.2 ve D2.2 : Deney 2 grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

D1.3 : Deney 1 grubunun kalıcılık testi ölçümlerini

D2.3 : Deney 2 grubunun kalıcılık testi ölçümünü göstermektedir.

X1, X2 : Bağımsız değişkenin iki düzeyini göstermektedir. Bu desende bağımlı değişken öğrenci başarısı ve kalıcılık düzeyidir.

Araştırmanın altıncı sorusunda, deney sonrasında deney 1 grubundaki öğrencilerin derslerde gerçekleştirilen görsel okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşleri nitel olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu sorunun çözümü için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Konya ili Kulu ilçesi Atatürk İlkokulu'nda öğrenim gören 3/A ve 3/B sınıflarına devam eden 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deney 1 ve deney 2 grubunun kişisel bilgilerine ait Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1

Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Boyutlar	Kategori	f	Toplam
	Kız	20	
	Erkek	16	
	2005-2008 arası	8	
	2009-2012 arası	28	
	Çok iyi	25	
	İyi	8	
	Geliştirmeli	3	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda 20 kız, 16 erkek olmak üzere 36 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 8'inin 2005-2008 yılları arasında, 28'inin ise 2009-2012 yılları arasında doğduğu görülmektedir. İkinci sınıf geçme notu incelendiğinde 25

öğrenci çok iyi, 8 öğrenci iyi, 3 öğrencinin geliştirmeli başarı notuyla 3. sınıfa geçtiği görülmektedir.

Deney 2 grubunda dersler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 3. Sınıf düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak küçük yaşta öğrenenlere yönelik sunulan İngilizce öğretim programında belirtilen amaçlar ve hedeflere uygun gerçekleştirilirken, deney 1 grubunda ise devam eden derslere ek olarak görsel okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde deney 1 ve deney 2 grubunun bir önceki yıl dönem sonu ortalamaları ve İngilizce derslerindeki başarıları dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2

Çalışma Grubunun Özellikleri

Grup	Sınıf	Öğrenci sayısı	Uygulama
Deney 1 grubu	3/B	18	Mevcut 3.sınıf ingilizce programı + görsel okuma ve görsel yazma etkinlikleri
Deney 2 grubu	3/A	18	Mevcut 3.sınıf ingilizce programı

Deney 1 grubunda yapılacak olan etkinlikler ünitelendirilmiş plan ve günlük planlar yardımıyla hazırlanmış, deney 1 grubu öğrencileri ile gerçekleştirilecek görsel okuryazarlık etkinlikleri planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmada geliştirilen test üçüncü sınıf İngilizce dersi “In My City” ve “Weather” ünitesine yönelik olmasına rağmen, başarı testi oluşturulurken ön pilot ve pilot çalışmalarına dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri; üniteler sonunda MEB tarafından 3. sınıf düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak küçük yaşta öğrenenlere yönelik sunulan İngilizce öğretim programında

belirtilen amaçlar ve hedeflere göre araştırmacı tarafından hazırlanan ünitelere ait başarı testi ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan başarı testi kalıcılığı ölçmek için de kullanılmıştır. Başarı testi uygulandıktan 1 ay sonra kalıcılık testi deney 1 ve deney 2 grubuna aynı şartlar altında uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri için; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları, görüşme esnasında kullanılan sondalara örnekler verilmiş şekliyle aşağıdaki gibidir:

1. “Derste yaptığımız görsel etkinlikleri nasıl buldunuz? (İyi miydi, sıkıcı mıydı?) Hoşunuza gitti mi? Uygulamalar sırasında neler hissettiniz? (Heyecanlandınız mı, mutlu oldunuz mu?) Kullandığınız malzemelerden hangilerinden neden hoşlandınız?” sorusunun ardından gerçekteştirilmiş olan tüm etkinliklere ilişkin öğrencilerin düşünceleri alınmıştır.
2. “Daha önce görsel okuryazarlık etkinlikleriyle karşılaştınız mı? Nerede ve hangi derslerde karşılaştınız?” öğrencilerin görüşme sürecinde etkin katılımcı olmasını sağılamak için tüm etkinlikler teker teker sorulmuş ve etkinliklerle karşılaşma durumları irdelenmiştir.
3. Yaptığınız görsel okuryazarlık etkinliklerinde zorlandığınız yerler veya etkinlikler oldu mu? (Karelerin içini tamamlama etkinliğı, yeni öğrendiğın kelimeleri görselleştirme etkinliğı vb.) Zorlandığınızı düşünüyorsanız niçin zorlanmış olabilirsiniz? (Yorucu muydu, sıkıcı mıydı? vb.)
4. Görsel okuryazarlık etkinlikleri uygulamalarının İngilizce öğrenme dışında sana ne gibi yararları oldu ? (Örneğın; resim becerini artırdı mı, arkadaşlarınla ilişkilerini güçlendirdi mi, kendine olan güveni artırdı mı? vb.)
5. Görsel okuryazarlık etkinlikleri ile işlenen İngilizce derslerine yönelik ne düşünüyorsunuz? (Böyle daha iyi İngilizce öğrendiniz mi? Neleri nasıl daha kolay öğrenmenizi sağıladı?(kelimeler, kavramlar vb). Aklınızda kalmasını, hatırlamanızı kolaylaştırdı mı?)
6. İngilizce derslerinde Görsel okuryazarlık etkinliklerinin devam etmesini ister misiniz? (Yeni öğrendiğın kelimeleri görselleştirme etkinliğı hakkında ne düşünüyorsun? vb.)
7. Görsel okuryazarlık etkinliklerini diğır derslerde de kullanmak ister misiniz? (Tükçe, Matematik, Hayat bilgisi vb.) Örneğın hangi derslerde nasıl kullanılabilir örnek verebilir

misiniz?

8. Başka bir şey eklemek ister misiniz?

Görüşmeler, birebir öğrencilerle araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirme süreçleri başlıklar halinde aşağıda belirtilmiştir:

Başarı Testini Geliştirme Süreci

Başarı testi geliştirilirken, Webb'in (1997) hazırlanmış olan bir testin öğretim programındaki kazanımlarla uyumunu incelemeyi amaçlayarak geliştirdiği ölçütler incelenmiş ve aşamalarına göre test geliştirilmiştir.

1. aşama : Test geliştirme çalışmalarında test araştırmacı tarafından geliştirildiği için ilk aşamada öğretim programı kazanımları, kazanımda yer alan davranışlar, MEB tarafından kabul edilmiş olan ders kitapları incelenerek, kazanımlarda yer alan davranışları dikkate alınarak, her kazanımı kapsayan en az bir soru yazılmıştır. Ayrıca testin kapsam geçerliğinin sağlanması için uygulamadan önce kazanımlara ilişkin belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu amaçla 3. Sınıf “In My City” ve “Weather” ünitelerinin içeriklerinde yer alan konu başlıkları, kazanımlar ve kavramlar belirlenmiştir. Bunlara uygun belirtke tabloları hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tabloları Ek 1’de yer almaktadır. Çünkü test geliştirmek için belirtke tablosu hazırlamak testin kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). “In My City” ünitesi 4, “Weather” ünitesi ise 5 kazanım içermektedir. İncelenen kazanımları kapsayacak şekilde “In My City” ünitesinde 47, “Weather” ünitesinden 55 çoktan seçmeli soru maddesi hazırlanmıştır.

2. Aşama: Bu aşamada hazırlanan sorular, soru kökü, soruda yer alan çeldiriciler, soruların kazanımları kapsama durumu, soruda ölçülen davranış ve kazanımdaki ölçülmek istenen davranışın uyumu açısından alan uzmanlarına incelettirilmiş ve verilen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu kriterler, soruların sınıf düzeyine uygun olup olmadığı ve soruların tüm üniteyi gerektiği gibi temsil edip etmediği hakkındadır. Uzmanların değerlendirmeleri ışığında testte gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
3. Aşama: Hazırlanan “In My City” ünitesinde 47, “Weather” ünitesinden 55 çoktan seçmeli soru, bu alandaki 1 okutman ve 4 İngilizce öğretmeninin görüşüne sunulurak kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Tablo 3’de uzman görüşünün demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

Kodları	Cinsiyetleri	Mesleki Durumları	Tecrübe	Lisans Eğitimi Aldıkları Bölümler
1	Erkek	Okutman	6 yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı
2	Erkek	İngilizce Öğretmeni	17 yıl	İngilizce Öğretmenliği
3	Erkek	İngilizce Öğretmeni	6 yıl	İngilizce Öğretmenliği
4	Kadın	İngilizce Öğretmeni	6 yıl	İngilizce Öğretmenliği
5	Kadın	İngilizce Öğretmeni	4 yıl	İngilizce Öğretmenliği

Belirlenen uzman grubuna 3.sınıf “In My City” ve “Weather” ünitesi öğretim programında yer alan kazanımlar, kazanımlara uygun hedef davranışlar verilmiş, gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda; sorularda kullanılan görsellerin bazılarının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için değiştirilmiş, soru

ifadelerinin bazılarındaki karmaşıklık giderilmiş, anlaşılmayan soruların yeniden düzenlenmesi gibi değişiklikler yapılmıştır.

4. Aşama: Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen testin geçerliliğini sağlanması amacıyla madde analizinin yapılması gerekmektedir (Turgut, 1992). Bu çalışmada uzmanların hazırlanan “Weather” ve “In my city” üniteleri test sorularının fazla olduğunu düşünmesi nedeniyle, öğrencilere ayrı üniteler halinde, ayrı ders saatlerinde uygulanması tavsiye edilmiştir. Bu nedenle; 4. sınıf öğrencileriyle ön pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni 3.sınıf öğrencilerinin bu üniteleri işlememiş olmaları, bu nedenle de bilmedikleri bir konu ile ilgili test uygulanmasının soruları boş bırakmalarına neden olacağının düşünülmesidir. Böyle bir sorunla karşılaşılması ve tüm soruların cevaplanmasını sağlamak için 4. sınıf öğrencilerine yer verilmiştir. Öğrenciler test sorularını iki gün, 40’ar dakikadan oluşan ikişer ders saatinde cevaplandırmışlardır. Ön pilot uygulama, 18’i Atatürk İlkokulu’nda; 57’si ise Cumhuriyet İlkokulu’nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Atatürk İlkokulunda bir şube bulunması, Cumhuriyet İlkokulu’ndaki öğrencilerin seçilmesini gerektirmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 4.’de yer almaktadır.

Tablo 4

Ön Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Demografik Özellikleri

Okul	Cinsiyet	4/A	4/B
	Kız	8	
	Erkek	10	
	Kız	10	11
	Erkek	23	13

Tablo 4’de görüldüğü gibi testin ön pilot uygulaması 75 öğrenciye uygulanmış, ardından öğrencilerin cevap kâğıtları puanlanıp, en yüksek puanlıdan başlanıp en düşük puanlıya doğru sıralanarak üst ve alt gruplar belirlenmiştir. Öğrencilerin testten aldığı puanlar başarı

sırasına göre dizilmiş, alt ve üst grup oluşturmak için 75 kişinin % 27'si alınmış ve her iki test için 25'er kişi seçilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda madde analizi yapılmıştır. Testteki her madde için madde güçlük indeksi “(P)” ve madde ayırt edicilik indeksi “(D)” hesaplanmıştır. Ön pilot uygulamasının analizine ilişkin tablo Ek 2’de yer almaktadır. Madde analizinde ayırt edicilik ölçütü ve güçlük indeksleri değerlendirirken dikkat edilen ölçütler ise şunlardır:

Madde ayırtıcılık gücü 0,20’nin altında olan soruların testten atılması; 0,20-0,40 arasındakilerin düzeltilmesi gereken ve 0,40’ın üzerindeki ise iyi olarak nitelendirilen sorulardır (Tan & Erdoğan, 2004). Bu ölçütlere göre ayırt edicilik indeksi çok küçük olan ve negatif değerde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Madde güçlük indeksi eğer 1’e yakın ise o madde kolay, 0’a yakın ise zor, 0.50 ise soru orta güçlükte (Atılğan, 2009). Bunun yanında bir testin bilenlerle bilmeyenleri doğru bir şekilde tanımlayabilmesi için testin orta güçlükte maddelerden oluşması gerekmektedir (Gömleksiz & Erkan, 2010). Bir testin ortalama güçlük indeksi de teste ilişkin bazı bilgileri verir. Testin ortalama güçlüğü 0.50 den küçük ise test öğrenciler için zor, 0.50 den büyük ise test öğrenciler için kolaydır. Bu sebeple bir testin ortalama güçlük indeksinin 0.50 civarında (orta güçlükte) olması gerekmektedir (Tekin, 2010). Madde analizi sonucunda 0.50 den küçük maddelerin testi kolaylaştıracağı, testin ortalama güçlüğü 0.50 den aşağı olmasının testin güçlüğü düşüreceği sebebiyle; In my city ünitesi testine ait 1., 2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 17., 20., 29., 31., 32., 38., 39., 40. ve 47. maddeler; Weather ünitesine ilişkin yapılan madde analizi sonucunda ise 1., 2., 3., 8., 13., 14., 17., 20., 27., 29., 30., 31., 32., 35., 37., 41., 42., 44., 47. ve 51. maddeler testten atılmıştır. “In my city” ünitesi için 47 sorudan 27 soru, “Weather” ünitesi içinse 55 sorudan 30 soru kalarak testler düzeltilmiştir. Kalan 57 maddenin KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve “In my city” ünitesi için ,870 , “Weather” ünitesi içinse ,894 olarak bulunmuştur. Bu değer de geliştirilen her iki testin de güvenilir olduğunu göstermektedir.

5. Aşama: Webb (1994) düzeltilen maddelerin tekrar öğrencilere uygulanması ile eksikliklerin giderilebileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle testin ön pilot uygulamasının ardından Konya İli Kulu İlçe’si Alpaslan İlkokulundaki 4. sınıf öğrencilerine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadaki öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Demografik Özellikleri

Okul	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı
	Kız	31
	Erkek	21

Pilot uygulamasının ardından 52 öğrencinin cevap kâğıtları puanlanıp, en yüksek puanlıdan başlanıp en düşük puanlıya doğru sıralanarak üst ve alt gruplar belirlenmiştir. Öğrencilerin testten aldığı puanlar başarı sırasına göre dizilmiş, alt ve üst grup oluşturmak için 52 kişinin % 27’si alınmış ve her iki test için 17’şer kişi seçilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda madde analizi yapılmıştır. Testteki her madde için madde güçlük indeksi “(P)” ve madde ayırt edicilik indeksi “(D)” hesaplanmıştır. Pilot uygulamasının analizine ilişkin tablo Ek 3’de yer almaktadır. Her iki ders 40 dakika olan ders saatinde ayrı ayrı uygulanmıştır. Ayrıca pilot uygulamanın yapıldığı ilkokuldaki İngilizce öğretmeni 7 yıllık deneyime sahip olup İngilizce öğretmenliği programı mezunudur.

Elde edilen veriler sonucunda madde analizi yapılmıştır. Testteki her madde için madde güçlük indeksi “(P)” ve madde ayırt edicilik indeksi “(D)” hesaplanmıştır. Madde analizinde ayırt edicilik ölçütü ve güçlük indeksleri değerlendirirken dikkat edilen ölçütler şunlardır:

Maddelerin ayırt edicilik indeksinin 0.40 ve daha büyük olması maddenin “çok iyi”, 0.30-0.39 arasında olması maddenin “oldukça iyi” olduğu, 0.20-0.29 arasında olması ise maddenin “kullanılabilir” olduğu ancak düzeltme ve geliştirilmesi gerektiği, 0.19 ve daha

küçük ise de maddenin “çok zayıf” olduğu, eğer düzeltme sonucunda geliştirilemiyorsa testten çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (Tekin, 2010; Turgut, 1992). Bu ölçütlere göre ayırt edicilik indeksi çok küçük olan ve negatif değerde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Madde güçlük indeksi eğer 1’e yakın ise o madde kolay, 0’a yakın ise zor, 0.50 ise soru orta güçlükte (Atılğan, 2009). Bunun yanında bir testin bilenlerle bilmeyenleri doğru bir şekilde tanımlayabilmesi için testin orta güçlükte maddelerden oluşması gerekmektedir (Gömleksiz & Erkan, 2010). Testin ortalama güçlüğü 0.50 den küçük ise test öğrenciler için zor, 0.50 den büyük ise test öğrenciler için kolaydır. Bu sebeple bir testin ortalama güçlük indeksinin 0.50 civarında (orta güçlükte) olması gerekmektedir (Tekin, 2010). Testin güvenilirliğinin sağlanması için KR-20, KR-21 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının hesaplanması yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Taşdemir, 2004; Şimşek, 2007; Yalçın, 2012). Madde analizi sonucunda 1, 4, 6, 9, 15, 18, 19, 33, 37, 38, 43, 46, 47, 50 ve 54. maddeler testten atılmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ,926 olarak bulunmuştur. Bu değer de geliştirilen her iki testin de oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Pilot uygulamadan sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda testlerdeki soru sayıları belirlenmiştir. “In my city” ünitesi için 20 soru, “Weather” ünitesi içinse 22 soru olarak testler düzeltilmiştir. Oluşturulan başarı testi Ek 4’de yer almaktadır.

Son hali verilen başarı testine ilişkin nihai tablo Tablo 6’da belirtilmiştir:

Tablo 6

Başarı Testi Nihai Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde ediciliği	Ayırt	Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde ediciliği	Ayırt
2	0,68	0,35		29	0,56	0,29	
3	0,85	0,30		30	0,47	0,35	
5	0,91	0,70		31	0,50	0,65	
7	0,62	0,42		32	0,59	0,59	
8	0,50	0,64		34	0,56	0,53	
10	0,41	0,59		35	0,62	0,64	
11	0,65	0,48		36	0,71	0,59	
12	0,59	0,59		39	0,74	0,53	
13	0,47	0,47		40	0,62	0,41	
14	0,56	0,42		41	0,53	0,71	
16	0,50	0,47		42	0,65	0,47	
17	0,53	0,59		44	0,65	0,59	
20	0,38	0,65		45	0,71	0,35	
21	0,50	0,47		48	0,50	0,41	
22	0,65	0,35		49	0,74	0,29	
23	0,62	0,30		51	0,53	0,71	
24	0,53	0,35		52	0,53	0,59	
25	0,56	0,65		53	0,59	0,35	
26	0,67	0,35		55	0,76	0,47	
27	0,67	0,59		56	0,56	0,41	
28	0,56	0,76		57	0,71	0,47	

Yapılan düzeltmeler 42 soru olarak çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu Geliştirme Süreci:

Araştırmanın nitel verileri için; araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşmeyi gerçekleştirmeden önce araştıracağı ya da soracağı soruları belirler (Karasar, 2003). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taranmış ve sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanacağı için maddelerin kısa, anlaşılır ve madde sayısının az olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir öğrenci ile ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğrencinin görüşme sorularına verdiği yanıtlara göre soruların anlaşılabilirliği ölçülmüş, sorular çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Ön görüşmeye alınan bu öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulan bir öğrenci olmuştur. Daha sonra anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Ayrıca öğrencinin verdiği cevaplara göre, yarı yapılandırılmış görüşme formundan bazı sorular çıkarılmış, bazı sorular ise düzeltilmiştir. Daha sonra, üç alan uzmanının görüşlerine kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Oluşturulan görüşme formu Ek 5’de yer almaktadır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25-30 dakika arası sürmüştür. Görüşmelerde ses kaydı yapılmış ayrıca araştırmacı tarafından not alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırmanın nicel verilerinde kullanılacak olan başarı testi Webb’in (1997) oluşturduğu başarı testi geliştirmedeki adımlara göre hazırlanmıştır. İlk adım olarak testin kapsam geçerliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmış ve oluşturulan 55 tane çoktan seçmeli soru, kazanımları kapsama durumu, soruda ölçülmek istenen davranışın açısından alan uzmanlarına incelenmiştir. Gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapıldıktan sonra

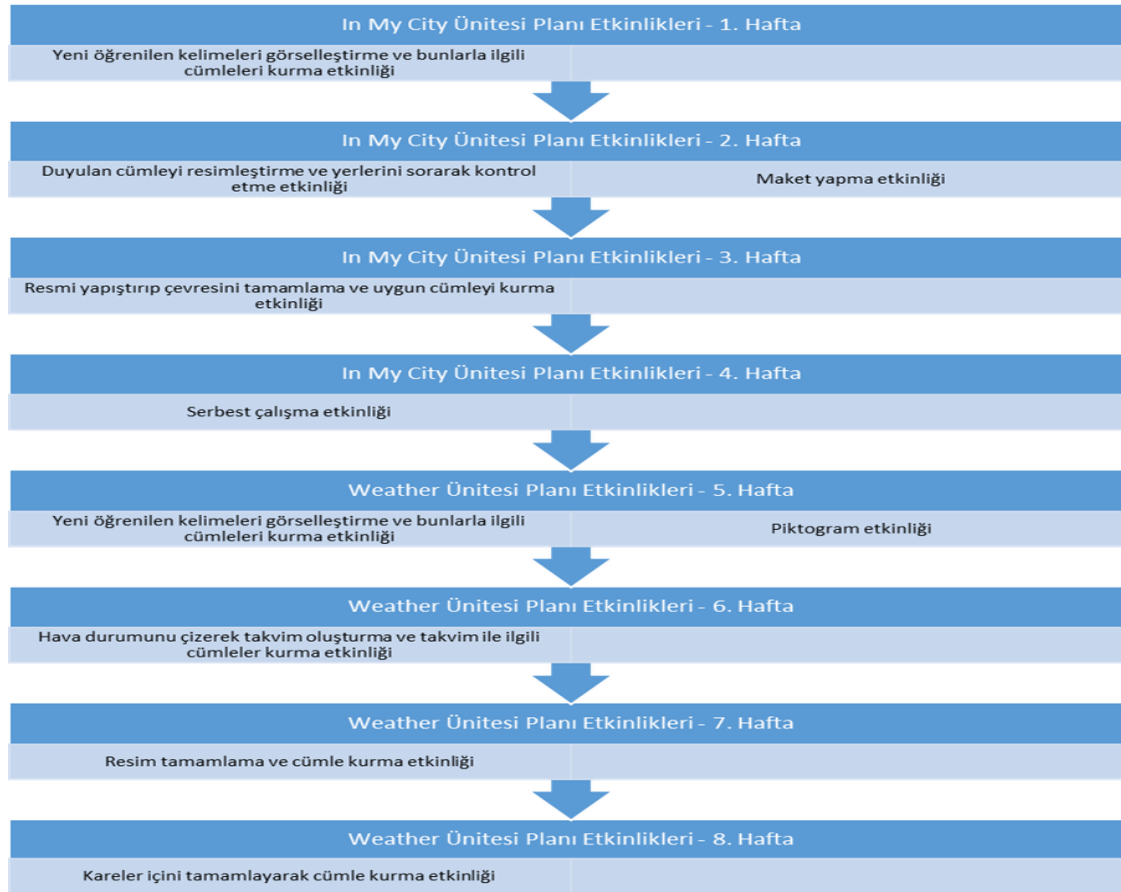
üçüncü adım olarak uzman görüşlerine sunulmuş ve eksiklikler giderilmiştir. Dördüncü adım olan ön pilot uygulama yapılmış, madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Düzenlemeler sonunda testin KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,88 olarak bulunmuştur. Testi geliştirmenin beşinci adımı olan pilot uygulama yapılmış ve her madde için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ,926 olarak bulunmuştur. Bu değerler testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Son adım olarak da 42 soru olarak çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik hesapları yapılmış olup, test uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri için hazırlanan sorular kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla; uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analizinde iki kodlayıcı çalışmıştır. Güvenirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü yardımıyla Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplanmış, güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Uygulanması

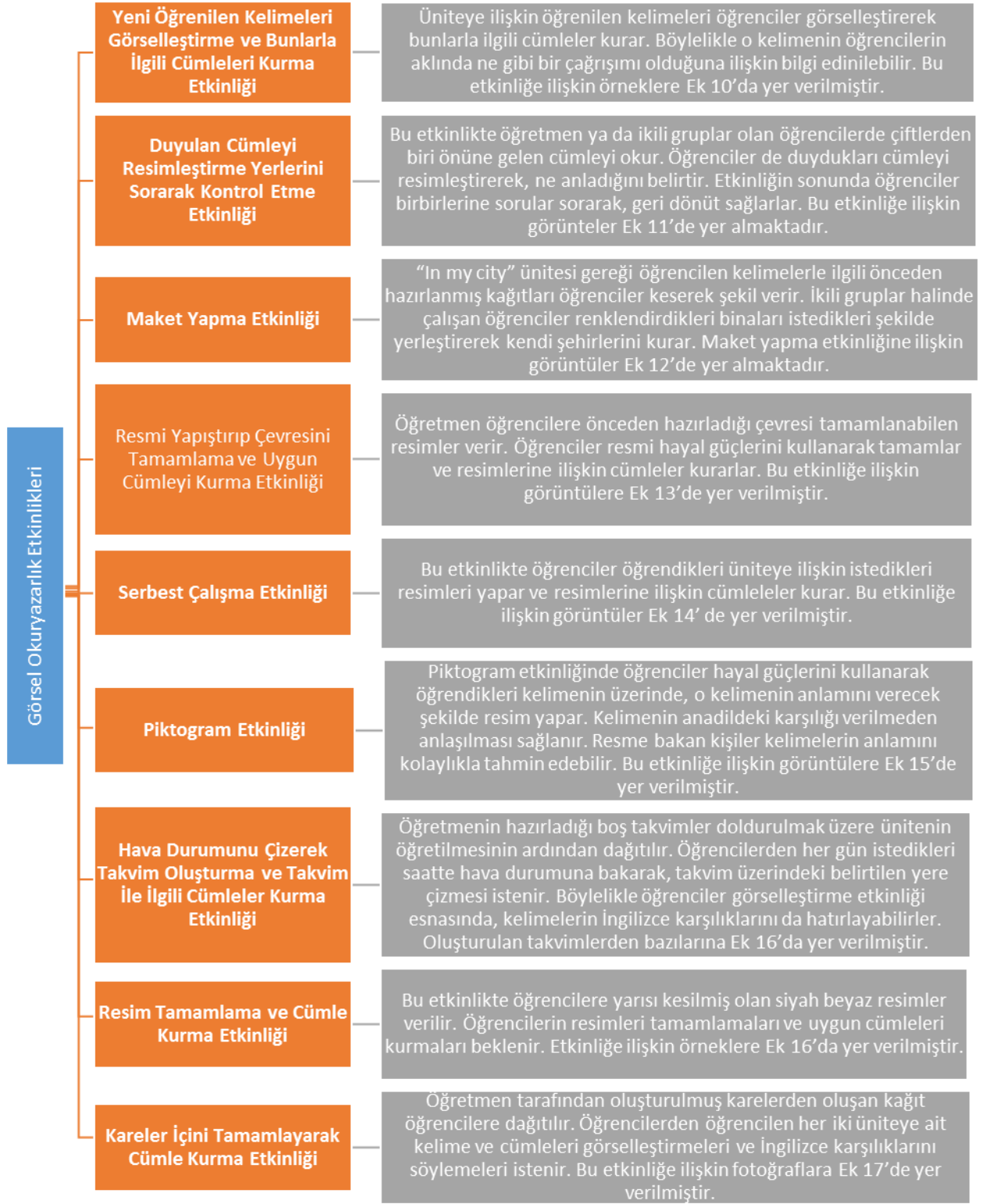
Araştırmanın uygulama sürecinden önce; veri toplama araçları hazırlanmış ve ilgili makamdan izin alınmıştır. İlgili makamdan alınan izin Ek 6'de yer almaktadır. Daha sonra görsel okuryazarlık etkinliklerine sıklıkla başvurulabilecek olan üniteler belirlenmiş ve o ünitelere ilişkin yıllık plan incelenmiştir. Ancak ünitelerin, derslerin verimliliği açısından ikinci dönem sonuna gelmemesi göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen ünitelere ait ünitelendirilmiş yıllık planlar ve günlük planlar hazırlanmıştır. Ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük planlara Ek 7 ve Ek 8'de yer verilmiştir. Daha sonra ünitelere uygun görsel okuryazarlık etkinlikleri, araştırmacı tarafından ilkökul İngilizce ders programında belirtilen kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler belirlendikten sonra görsel

okuryazarlık alanındaki bir uzman ve iki branş öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ardından başarı testinin oluşturulması aşamaları gerçekleştirilmiş ve hazırlanan başarı testi ön test olarak deney 1 ve deney 2 gruplarına uygulanmıştır. Dersler araştırmacı tarafından haftada iki ders saati olmak üzere Mart ve Nisan aylarını kapsayan 4 haftada “In my city”, Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan 4 haftada ise “Weather” konularındaki öğretim uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. İngilizce dersleri, deney 1 grubunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ders kitabının yanında görsel okuryazarlık etkinlikleri ile , deney 2 grubunda ise yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kitap yardımıyla işlenmiştir. Etkinliklerin gerçekleşmesi esnasındaki ve sonrasındaki oluşan ürünlere ait çekilen bazı fotoğraflar çalışmanın Ek 9 kısmına eklenmiştir. Etkinlikler ve etkinliklere ait plan Şekil 2’de yer almaktadır:



Şekil 2. Deney 1 grubu görsel okuryazarlık etkinlikleri programı

“In my city” ve “Weather” ünitelerinin sonunda, ünite ile ilgili etkinliklerin tamamlanmasının ardından her iki gruba hazırlanmış olan başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Başarı testlerinin son test olarak uygulanmasından bir ay sonra, öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini ölçmek için başarı testleri tekrar uygulanmıştır. Ayrıca dersler tamamlandıktan sonra, gerçekleştirilen etkinlikler okul panosunda sergilenmiştir. Sergilemeye ait fotoğraflara Ek 18’de yer verilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin açıklamalar Şekil 3’de yer almaktadır:



Şekil 3. Görsel okuryazarlık etkinlikleri

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, başarı ve kalıcılık testinin uygulamasından elde edilen veriler Excel programı ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney 1 ve deney 2 gruplarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına araştırma deseni gereği ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2007) “ilişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler ve uzmanların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları tanımlayıcı istatistiksel bilgiler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmış, ön test-son test karşılaştırmalarında aritmetik ortalama, bağımlı ve bağımsız t-testi analizleri, son test-kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır.

Araştırmada, başarı testinin değerlendirilmesinde her bir doğru 1 puan, yanlış ise 0 puan olacak şekilde alınmış ve tablolar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Başarı testinde SPSS 14.0 istatistik paket programı kullanılmış, testten elde edilen sonuçlar % 95 güven aralığında alınmış ve anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini analiz etmek için, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, vd. (2012) içerik analizini şu şekilde tanımlamaktadır: “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir.” Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtilen nitel araştırmanın dört aşamadaki analizine başvurulmuştur. Öncelikle ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilen sesler, yazıya dökülmüştür. Ardından da araştırmacı notları ile karşılaştırılmış, kodlama ve tematik kodlama yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular uzman görüşü yardımıyla temalara ayrılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011) . Temalar her iki uzman tarafından kontrol edildikten sonra, konuyla ilgisiz olan cevap temalar değerlendirme dışı tutulmuştur. Her iki kodlayıcının verileri okumasının ardından, bir kod listesi hazırlanmıştır. Uzmanların fikir birliği yaptığı cevaplar tema adı altında belirtilmiş

ve kodlayıcı uyuşumu sağlanmıştır. Kodların güvenilirliği için bir görüşme formu tesadüfi seçilmiş ve her iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ardından Miles ve Huberman'ın (1994) formülü yardımıyla Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Nitel verilere ait geçerliği sağlamak için bulgular verilirken doğrudan görüşme alıntılarına yer verilmiştir. Nitel verilerin geçerliğini sağlamak için bu önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Kodlama sonucu elde edilen veriler, ihtiyaca göre tablolaştırılarak ve alıntı örnekleri ile zenginleştirilerek anlamlı bir gruplandırma ve akış içinde araştırma bulgularında sunulmuştur. Kategorilere ayrılmış olan öğrenci cevapları sayısallaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin kimliklerinin gizli tutulması için Ö1, Ö2 şeklinde rumuzlar verilmiştir. Son adım olarak tablolar tanımlanırken doğrudan alıntılara yer verilerek, yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?” sorusuna karşılık elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	t	P
Deney 1	18	20,78	7,88		
Deney 2	18	19,50	9,03		

Tablo 7’de yer alan Deney 1 ve deney 2 gruplarına uygulanan ön test verilerine göre, deney 1 grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=20,78$; deney 2 grubunun aritmetik ortalaması ise

$\bar{x}=19,50$ 'dir. Ön test sonuçlarına göre, her iki grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için “t” testi yapılmış, “t” değeri $-0,452$ olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde ise her iki grubun ön testi sonucunda başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0,452$, $p>0.05$). Bu bulgu deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin deneye giriş davranışlarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Grupların ön testte eşit düzeyde olması deney için gerekli koşullardan biridir.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?” sorusuna karşılık elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	t	P
Deney 1	18	32,94	8,43		
Deney 2	18	26,50	9,99		

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney 1 grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,94$ iken; deney 2 grubunun aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=26,50$ 'dir. Her iki grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için “t” testi yapılmış, “t” değeri $-2,091$ olarak bulunmuştur. Her iki grubun son test sonucunda başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark deney 1 grubunun lehinedir ($t=-2,091$, $p<0.05$). Bu bulgu görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki öğrencilerin dersteki başarılarının, etkinliklerin kullanılmadığı grup olan deney 2 grubundaki öğrencilerin başarılarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna karşılık gelen bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Ön test ve Son Test Puanları

Grup	$\bar{x}$	SS	t	P
Ön test	20,78	7,88		
Son test	32,94	8,43		
Ön test	19,50	9,03		
Son test	26,50	9,99		

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması $\bar{x} = 20,78$ iken, sontest aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 32,94$ ’e yükseldiği gözlenmiştir. Deney 1 grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 11,16 puanlık bir artış olmuştur. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t = -7,385$, $p \leq .05$). Deney 2 grubunda ise aritmetik ortalama $\bar{x} = 19,50$ iken, son testte $\bar{x} = 26,50$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 2 grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 7 puanlık bir artış görülmekte olup, yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t = -5,648$, $p \leq .05$). Her iki deney grubunda da ön testten son teste anlamlı biçimde puanlarında artış gözlenmiştir. Deney 1 grubundaki puan artışı, İngilizce öğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinlikleri ile ilişkilendirilebilir. Deney 2 grubundaki puan artışı da doğaldır. Sonuçta süregelen etkinliklerin de ilkökul programında ve ders kitaplarında yer alan ve önerilen görsel-işitsel vb. etkinlikleri kapsadığı ve öğretmenin bu öğretme öğrenme sürecini planladığı ve uyguladığı düşünüldüğünde öğrenci başarısının artması kaçınılmazdır.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna karşılık gelen bilgiler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları

Grup	$\bar{x}$	SS	t	P
Son test	32,94	8,43		
Kalıcılık testi	32,17	9,31		
Son test	26,5	9,99		
Kalıcılık testi	26,2	10,51		

Tablo 10 incelendiğinde deney 1 grubunun son test aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 32,94$ iken, kalıcılık testi aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 32,17$ olduğu gözlenmiştir. Deney 1 grubunun son test ile kalıcılık testi başarı puanı arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=,50$ $p>=.05$). Deney 2 grubunda ise son test aritmetik ortalaması $\bar{x} = 26,5$ iken, kalıcılık testinin $\bar{x} = 26,2$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 1 grubunun son test ile kalıcılık testi başarı puanı arasında da önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan t testi sonucunda da bu farkın anlamlı değildir ($t=,22$ $p>=.05$). Bu durum öğrencilere deneyden bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinde, son teste göre öğrenme düzeylerinde bir değişim olmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bir ay sonra da öğrenme kaybı yaşamadıklarını göstermektedir.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Kalıcılık Testi Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci sorusu olan “İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı Deney 1 grubuyla, süregelen etkinliklerin kullanıldığı Deney 2 grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna karşılık gelen bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Kalıcılık Testi Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	t	P
Deney 1	18	32,16	9,31		
Deney 2	18	26,22	10,51		

Tablo 11’de, deney 1 ve deney 2 gruplarına uygulanan kalıcılık karşılaştırılması verileri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney 1 grubunun öntest aritmetik ortalamasının $\bar{x}$ =32,16 iken, deney 2 grubunun ise $\bar{x}$ =26,22 olduğu gözlenmiştir. Her iki grubunun ortalamaları arasında 6,86 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=-1,796$, $p>=.05$). Bu sonuçtan her iki grupta da öğrenmede kalıcılık benzer düzeylerdeyken, Deney 1 grubunun daha başarılı söylenebilir. Deney 1 grubundaki puan artışı, İngilizce öğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinlikleri ile ilişkilendirilebilir. Ancak görsel okuryazarlık etkinlikleri son testte gösterdiği anlamlı farklılığı kalıcılıkta koruyamamıştır. Deney 2 grubundaki puan artışı da süregelen etkinliklerin ilkökul programındaki ve ders kitaplarındaki görsel-işitsel vb. etkinlikleri kapsamından ve öğretmenin de bu süreci planlayıp uygulamasından kaynaklı öğrenci başarısının artması kaçınılmazdır. Ortalamalara bakıldığında yine de başarı puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Deney 1 Grubunun Görsel Okuryazarlık Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Deney 1 grubunun görsel okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular için yapılan içerik analizi sonucunda şu temalar oluşturulmuştur :

- Görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkileri.
- Görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilere hissettirdikleri duygular.
- Görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenciye katkıları.
- Görsel okuryazarlık etkinlikleri ile daha önce karşılaşma durumu.
- Görsel okuryazarlık etkinliklerinin diğer derslerde kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri.

Söz konusu temalar kodları, alt kodları ve frekans sıklıkları ile birlikte tablolaştırılarak ve ilgili doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 12

Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Etkinlikler	Sevilen Etkinlikler	Sevilmeyen Etkinlikler	Zorlanılan Etkinlikler
Kelimeleri görselleştirme	1	5	–
Cümleyi görselleştirme	-	7	1
Resim tamamlama	4	2	1
Maket yapma	1	4	4
Piktogram	1	4	-
Grup çalışmaları	2	1	-
Kareleri tamamlama	-	8	4
Hayali resim	-	-	3
Takvim oluşturma	1	2	-
Serbest çalışma	1	5	-

Tablo 12’de görüldüğü gibi görsel okuryazarlık etkinliklerinde öğrencilerin sevdiği, sevmediği ve zorlandığı etkinlikler bulunmaktadır. Gerçekleştirilen etkinliklerde kelimeleri görselleştirme, resim tamamlama, maket yapma, piktogram ve grup çalışmaları etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevildiği görülmektedir. Öğrencilerin sevdiği etkinliklere ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinliklerinin devam etmesini istiyorum, arkadaşlarımla çalışmayı çok seviyorum (Ö2).

Arkadaşlarımla çalıştığım etkinlikleri yapmak istiyorum. Çünkü arkadaşlarımla çalışmayı çok seviyorum (Ö3).

Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinliklerinden hoşlandım. Yalnız değil arkadaşlarımla çalışınca daha mutlu oldum. En eğlencelisi de piktogram etkinliği idi (Ö7).

Etkinliklerin devamını istiyorum. Çünkü hepsi çok eğlenceliydi hepsini yapmak istiyorum. Yok çünkü tüm etkinlikler çok eğlenceli ve çok kolaydı (Ö7).

Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinlikleri çok hoşuma gitti mesela biz Merveyle çalıştık (Ö8).

Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği çok eğlenceliydi çünkü takım olup yaptık (Ö9).

Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği kulağa hoş gelen bir etkinlikti, yapınca da güzeldi (Ö9).

Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinlikleri çok iyiydi mutlu oldum yaparken, arkadaşlarımla çalışırken çok mutlu oluyorum . Arkadaşlarım yardım edince kolay yaptım, yardım alınca kolaydı (Ö11).

Gerçekleştirilen etkinliklerde grup çalışmaları, resim tamamlama, takvim oluşturma, maket yapma, piktogram, kelimeleri görselleştirme, serbest çalışma, cümleyi görselleştirme, kareleri tamamlama etkinliklerinin sevilmediği görülmektedir. Grupla çalışmayı sevmediğini ifade eden öğrencinin düşünceleri şu şekildedir:

Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinliklerinde yalnız çalışmak istedim. Arkadaşım yok, o yüzden (Ö12).

Hava durumunu çizerek takvim oluşturmaya sevmediğini ifade eden öğrenciler her gün yapmak zorunda kaldıkları için, yeni öğrendiği kelimeleri görselleştirmeyi sevmediğini belirten öğrenciler ise etkinliklerin çok olmasından dolayı sevmediklerini belirtmişlerdir:

Yeni öğrendiğim kelimeleri görselleştirme etkinliği hoşuma gitmedi çünkü sevmeden yaptım, çünkü çoktu (Ö1).

Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliğini yapabildim ama her gün çizmemiz gerekiyordu, sıkıldım (Ö5).

Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliğini her gün yapmak biraz zoruma gitti ,çünkü unutuyordum (Ö8).

Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliğini sevmediğini belirten öğrenciler bu durumu etkinliklerin uzun sürmesine ve zor olmasına bağlamıştır:

Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliğini beğenmedim, uzun sürdü (Ö4).

Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliğini yapmak istemiyorum, zordu (Ö6).

Duyduğu cümleleri resimleştirmeyi sevmediğini ifade eden öğrenciler bu durumu akılda kalıcılığın az olmasına, etkinlikler esnasında özgüven eksikliği yaşamalarına ve anlamakta zorluk çekmelerine bağlamıştır:

Duyduğum cümleleri resimleştirme etkinliğinden hoşlanmadım. Çünkü bazen bilmediğim kelimeler olunca korktum (Ö1).

Duyduğum cümleleri resimleştirme etkinliğine göre ben yazarak daha iyi öğreniyorum resim çizince aklımda az kalıyor (Ö8).

Duyduğum cümleleri resimleştirme etkinliğini biraz sevdim, çünkü bazen anlayamıyorum (Ö14).

Duyduğum cümleleri resimleştirme etkinliğinden hoşlanmadım, çünkü anlamak zordu (Ö17).

Piktogram etkinliğini sevmediğini belirten öğrenciler bu etkinliklerin hoşuna gitmemesine ve etkinlikleri kafa karıştırıcı bulmuş olmasına bağlamıştır. Kareleri tamamlama etkinliğini sevmeyen öğrenciler bu durumu karelerin çok olmasına dayandırmıştır:

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinliğine devam etmek istemiyorum, çünkü bir şey yaptığımda aklım başkasında kalıyor bazen (Ö1).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinliği sevmedim, bir sürü resim olunca doldurmakta zorlandım. Son iki üç kareyi çok zor doldurdum (Ö1).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinliği istemiyorum. İstemiyorum, çünkü bir şey yaptığımda aklım başkasında kalıyor unutuyorum (Ö3).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinliği biraz beğenmedim, çok yer doldurduğum için (Ö11).

Piktogram etkinliğini iyi yapamadım hoşuma gitmedi (Ö8).

Piktogram etkinliğini istemiyorum. Çünkü kafa karıştırıcıydı (Ö18).

Serbest çalışma etkinliklerini sevmediğini ifade eden öğrenciler bunun sebebini kafalarının karışmasına, öğretmenlerine bağlı olarak etkinliklerin devamını istemelerine bağlamış ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Serbest çalıştığım etkinliklerini sevmedim, çünkü karışıklık oluyordu kafamda (Ö1).

Serbest çalıştığın etkinliklerini sevmedim, öğretmenim söyleyince iyiydi (Ö4).

Serbest çalışmak istiyorum, ama bazen öğretmenim diyince de güzel (Ö15).

Gerçekleştirilen etkinliklerde cümleyi görselleştirme, resim tamamlama, hayali resim, maket yapma ve kareleri tamamlama etkinliğinde öğrencilerin zorlandığını ifade etmişlerdir. Yeni öğrendiği kelimeleri görselleştirmekte zorlandığını ifade eden öğrenciler ve duyduğu cümleleri görselleştirmekte zorlanan öğrenciler hatırd tutmada zorluk çektikleri için; kareleri tamamlamada zorluk çeken öğrenciler bunun sebebini öğretmeni dinlememesine ve karelerin çok olmasının etkinliği zor hale getirmesine bağladıkları için zorlandıklarını belirtmişlerdir:

Bazılarında oldu, kareleri tamamlamada zorlandım. Öğretmenimi iyi dinlemediğimde zorlandım (Ö1).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinlik biraz zorladı, çok kare olunca (Ö1).

Yeni öğrendiğim kelimeleri görselleştirme etkinliği biraz zordu, beynimde hatırlamak zordu (Ö8).

Duyduğum soru ve cümleleri resimleştirmede zorlandım. Aklımda tutamadığım için zorlanmış olabilirim (Ö8).

Duyduğum cümleleri resimleştirme etkinliğinde zorlandım, çünkü daha yeni öğrenince duyduğumda anlamadım (Ö11).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinlikte zorlandım, çok kare vardı (Ö11).

Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğumuz etkinliği yapamadım çok uzun süre olunca unuttum (Ö17).

Maket yapma etkinliği ve piktogram etkinliğinde zorlanan öğrenciler motor becerilerde zorluk çekmişler, hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliğinde zorlanan öğrenciler düzenli olarak bakamamalarına, piktogram etkinliğinde zorluk çeken öğrenciler ise bu durumu stres yapmalarına bağlamıştır:

Maket yapma etkinliğinde zorlandım çünkü malzemeleri bir araya getirmek zordu (Ö1).

Piktogram etkinliğinde zorlandım çok yapmak istedim o yüzden olabilir (Ö1).

Evet bazen zorlandım. Maket etkinliği değil de piktogramda zorlandım. Piktogramı yaparken çok stres yaptım (Ö4).

Zorlandım, In my city ünitesinde bazen binaları çizmek zordu (Ö2).

Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği zordu her gün bakamadım (Ö13).

Piktogram etkinliğinde biraz zorlanmıştım, başka karelerin içini doldurmada zorlandım resim yapmakta zorlandım güzel olsun diye , stres yaptım o yüzden zorlandım (Ö10).

Tablo 13’de görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilere hissettirdikleri duygular yer almaktadır:

Tablo 13

Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrencilere Hissettirdikleri Duygular

Duygular	Kişi Sayısı
Karışık duygular	4
Heyecanlı	4
Kaygılı	9
Mutlu	1
Özgüvenli	3
Yetersiz	3
Verimli	2

Tablo 13’de görüldüğü gibi, görsel okuryazarlık etkinliklerine ilişkin öğrenciler karışık duygular hissettiğini, heyecanlandığını ve kendini yetersiz hissettiğini belirtmişlerdir:

Hani böyle insanın içinde bir his olur ya böyle bazen sevinir bazen kapılır bazen üzülür işte öyle hissettim (Ö1).

Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliğini yaparken hem heyecanlandım hem de ne yapacağımı düşünürken kafamı yordum (Ö2).

İlk bir şeyler öğrenirken baya heyecanlandım ama sonra rahatladım, biraz korktum korkum geçince gitti (Ö4).

Başarısız mı olacağım diye korktum. Çok mutlu hissettim ama korktum (Ö6).

Serbest çalıştığın etkinliklerini düşünüp, aklıma getirmeye çalıştım hangileri olabilir diye, çizdim ve hoşuma gitti, yaparken heyecanlandım (Ö8).

Ayrıca öğrenciler etkinlikler esnasında kendini kaygılı hissettiklerini, mutlu olduklarını, özgüvenli hissettiklerini ve verimli hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilere ait alıntılar aşağıdaki gibidir:

Heyecanlandım, biraz yapamayacağım diye üzüldüm ama sonuçta başarılı olunca mutlu oldum (Ö1).

Başlarken heyecanlandım, yanlış mı yaptım doğru mu diye (Ö8).

Mutluydum, zevkliydi, her şey çok eğlenceliydi (Ö7).

İyi hissettim, ama kötü yaparsam diye korktum, çekindim. Ama kendime daha çok güveniyorum (Ö15).

Kendimi çok çalışkan hissettim, mutlu oldum (Ö14).

Tablo 14’de görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenciye katkılarına ait temalara ve kodlara yer verilmiş, etkinliklerin öğrenciye olan genel katkılarının yanında, İngilizce öğrenmeye ilişkin özel katkıları da bulunmaktadır.

Tablo 14

Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrencilere Katkıları

Katkılar	Kişi Sayısı
Eğlendirme	7
Grup çalışmasını arttırma	1
Resim becerisini arttırma	14
Özgüveni arttırma	12
Arkadaşlık ilişkilerini güçlendirme	12
Öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanma	3
Hayal gücünü geliştirme	2
Dersi sevme ve derse ilgi duyma	9
Dersi farklı hale getirme	14
Öğrenmeyi arttırma	3
Öğrenilen kelime ve cümlelerin akılda kalması	18

Görsel Okuryazarlık etkinliklerinin genel katkılarına ilişkin; etkinliklerin eğlendirdiği, grup çalışmasını arttırdığı, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiği, hayal gücünü geliştirdiği ve öğrencilerin özgüvenlerinin arttırdığı belirtilmiştir. Aşağıda ilgili alıntılar yer almaktadır:

Çizme becerim gelişti, kelime haznem gelişti. Cümle kurma yeteneğim gelişti. Arkadaşlarımla ilişkilerim biraz gelişti. Bazen uyumsuzluk oldu çünkü. Maket etkinliğinde güçlendi ilişkilerim (Ö1).

Resim çizerken kendimi geliştirmiş gibi hissettim (Ö3).

Ayrıca öğrenciler resim çizme becerilerinin geliştiğini, öğrendiklerini gerçek yaşama transfer edebildiklerini ifade etmişlerdir:

Oldu, mesela en çok bir şeyler çizerken resmimi daha çok geliştirdim (Ö3).

Bir şeyi ilk kez öğrenirken resim çizmek çok güzel (Ö5).

Evet faydası oldu, telefonda bir şey yazacağım zaman kendim bulabiliyorum (Ö6).

Var, İngilizce derslerinde resim çizerken daha çok öğrenebiliriz bu yüzden resim çizmek istiyorum çünkü daha çok öğreniriz bence (Ö7).

Çok oldu, mesela sesim kısıldığında da derdimi bu şekilde anlatabilirim (Ö8).

Evet oldu, mesela büyüyünce bir restorana gitsem , müşteriler benden bir şey istese onlarla iletişime geçebilirim İngiliz olurlarsa çizedebilirim (Ö9).

Güçlendi mesela maket etkinliğinde çok güçlendi. Arttı, hayal gücümü daha çok kullanmış oldum (Ö10).

Resim yapmayı daha çok sevdim, tahtada çizdiğimiz şeyler çok eğlenceliydi (Ö11).

Dersi böyle olunca çok sevdim, okulu da dersi de çok sevdim böyle olunca (Ö13).

Oldu, kendime güveniyorum daha fazla, resim çizebiliyorum daha güzel (Ö15).

Görsel okuryazarlık etkinlikleriyle birlikte öğrenciler dersi sevip ve derse ilgi duyduğunu, etkinliklerin dersi farklı hale getirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin verdiği diğer cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Çizim konusuna gelince İngilizce bana daha iyi geliyor, o olmazsa diğer derslerle eş değer oluyor (Ö1).

Dersler çok eğlenceliydi, resim çizerek daha iyi İngilizce öğreniyorum. Arkadaşlarımla da çalışınca daha çok öğreniyorum gibi hissediyorum (Ö3).

Böyle daha iyi öğrendim, eskiden öğretmen çok değiştirdik, önceden çiziyorduk sadece, şimdi daha güzel oldu (Ö7).

Çok güzel şimdiki derslerim, önceki derslerde daha zor öğreniyordum çünkü yazarak zordu (Ö11).

Ayrıca öğrenciler etkinliklerin cümleleri ve kelimeleri hatırlamada kolaylık sağladığını ifade ederken, bu duruma ilişkin örneklerle destek sağlayarak önemli yorumlarda bulunmuşlardır:

Kelimeleri daha iyi öğrendim. Mesela weather ve in my city ünitelerini gördük. Hot sıcak demek mesela, hospital, bank hepsini kendi çizdiklerimi hatırlıyorum (Ö2).

Kelimeleri çünkü cümleler bazen uzun olunca unutuyorum . Aklımda da kaldı, bank ve zoo kelimesini hatırlıyorum (Ö3).

Şimdi daha iyi öğreniyorum. Kelimeleri daha kolay öğrendim. He ve she örneğini unutmadım kızlara toka, erkeklere papyon çizmiştiniz (Ö6).

Kelimeleri de , cümle kurmayı da hepsini de çok iyi hatırlıyorm, severek yaptığım için. Hepsi aklımda kaldı. Severek yaptığım için hepsi çok kolay oldu, örnek verebilirim; hot , swimming ,renkler vb... (Ö7).

Kelimeleri kolay hatırlayabiliyorum. Mesela rainy dediğimde gözümün önüne geliyor. Aklımda kolay kaldı (Ö9).

Kelimeleri kolay hatırlayabiliyorum. Aklımda kalıyor, mesela zoo çizdiğim için hatırlıyorum. Weather ünitesinde hava durumlarını çizdiğim için hatırlıyorum (Ö11).

Cümlelerde biraz zorlanıyorum kelimeler kolay. Zoo diyince kendi çizdiğim hayvanat bahçesi geliyor aklıma (Ö14).

Kelimeleri hatırlayabiliyorum. Mesela hot deyince gözümün önüne güneş geliyor (Ö16).

Kelimeleri çünkü cümleler zor. Mesela weather ve in my city ünitelerini gördük. Hot sıcak demek mesela, hospital, bank hepsini kendi çizdiklerimi hatırlıyorum. Aklımda da kaldı, Rainy kelimesini hatırlıyorum hava durumunda çizmiştim (Ö18).

Bunların yanında öğrenciler etkinliklerin öğrenmeyi arttırdığını belirtmiştir:

Çizim yaparken daha da kolaydı, dersi dinleyip kitaptan yaparken biraz zordu böyle daha iyi öğrendim (Ö8).

Resimli etkinlikleri daha iyi tuttum unutmuyorum. Kolay hatırlıyorum (Ö10).

Evet, bilmediklerimi daha hızlı öğrendim (11).

Tablo 15’de öğrencilerin görsel okuryazarlık etkinlikleriyle daha önce karşılaşp karşılaşmadıklarına ilişkin düşünceleri yer almaktadır:

Tablo 15

Görsel Okuryazarlık Etkinlikleri ile Daha Önce Karşılaşma Durumu

Hiç Karşılaşmama	Karşılaşma			
	Türkçe	Hayat Bilgisi	Fen Bilgisi	İngilizce
	1	1	2	1

Tablo 15’e göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliklerle daha önce hiç karşılaşmadığını ifade ederken; az bir kısmı ise etkinliklerle daha önce karşılaştığını belirtmiştir. Daha önce karşılaşan öğrenciler ise Türkçe, Hayat Bilgisi ve Fen bilgisi dersinde karşılaştığını belirtilmiştir.

Maket yapma etkinliğini Fen dersinde yapmıştık (Ö2).

Fen dersinde maket yapmıştık mesela öğretmenim (Ö8).

Karşılaştım İngilizce ve matematik dersinde öğretmenimizin dediklerini çizmiştik (Ö15).

Hayır karşılaşmadım. Hiç biriyle karşılaşmadım (Ö1).

Öğretmenim galiba karşılaşmadım. Hiçbirini daha önce yapmadım (Ö4).

Karşılaşmadım, Hiç birini yapmadım, çizdiklerimizden karşılaştım ama bunları yapmadım (Ö6).

Pek fazla karşılaşmamıştım. Başka okulda İngilizce öğretmenimiz bunlardan yaptırıyordu, başka derslerde de yapıyorduk (Ö9).

Hayır, hiçbiriyle karşılaşmadım, İngilizceyi yazarak öğreniyorduk eskiden (Ö11).

Tablo 16’da görsel okuryazarlık etkinliklerinin diğer derslerde kullanılıp, kullanılmayacağına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır:

Tablo 16

Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Diğer Derslerde Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kullanılamaz Kararsız	Kullanılabilir				
	İngilizce	Matematik	Türkçe	Fen Bilgisi	Hayat Bilgisi
	1	11	5	4	3

Tablo 16’ya göre, görsel okuryazarlık etkinliklerinin diğer derste kullanılabileceğini belirten öğrenciler bulunurken, kullanılamayacağını ve bu konuda kararsız olduğunu belirten öğrencilerin de yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerin diğer derslerde kullanılmayacağını belirten bir öğrencinin alıntısı şu şekildedir:

Bence kullanılamayabilir. Diğer derslerde İngilizce derslerindeki gibi rahat çizemeyebiliriz (Ö1).

Etkinlerin kullanılıp kullanılmayacağı konusunda yalnızca bir öğrenci kararsız olduğu belirtirken; geri kalan öğrenciler İngilizce, Hayat Bilgisi, Fen bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerinde kullanılabileceğini belirtmiştir:

Bütün derslerde olabilir, en çok matematik. Çünkü matematik dersi böyle kolaylaşabilir (Ö3).

Sayılar yerine matematikte çizerek öğrenelim bence (Ö4).

Evet, Matematik olabilir. Şekilleri öğrenirken yapabiliriz (Ö5).

Matematik, Hayat Bilgisi, Türkçe örneğin her derste isterim. Mesela Türkçede bazı etkinlikler, doğum günümde ne yapmak isterim, çizebilirim. Hayat bilgisinde in my city ünitesi geçerse yapmak isterim ya da dünyanın iç katmanları, dış katmanlarında kullanılabilir (Ö6).

Türkçe Matematik, Hayat Bilgisinde kullanabiliriz. Hayat bilgisinde duyduklarımızı çizebiliriz mesela trafik kurallarını öğrenirken onları görselleştirebiliriz, Matematikte sayıları görselleştirebiliriz, Türkçede de okuduğumuz hikayeleri dinleyip görselleştirebiliriz (Ö7)..

Fen olabilir, kavramak için böyle resimler çizerek daha iyi öğrenebiliriz kitaptan öğrenmek yerine (Ö8).

Örneğin sınıf öğretmenimizle yaptığımız derslerde olabilir. Hayat bilgisinde , Türkçede , Fen bilgisinde, Matematik de her derste yapabiliriz (Ö9).

Hayat bilgisi ve Türkçe olabilir. Hayat bilgisinde çizerek daha iyi öğrenirim. Türkçede de dinlediklerimi çizebilirim. Fen bilgisinde de öğretmenin öğrettiklerini çizebilirim (Ö10)

Matematik olabilir. Mesela küpleri öğrenirken çizim yapıyoruz ve tamamlıyoruz, kitaplarda vardı (Ö13).

Türkçe ve Matematik olabilir. Sayılar yerine çizebiliriz sayıları mesela; toplama çıkarma yaparken (Ö17).

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularından ve yorumlarından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar ve öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

1. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin ön test puanlarının, süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği grup ile eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu her iki grubun deneye giriş davranışlarının birbirine benzer olduğunu göstermekte ve deneyin her iki grubun başarı düzeylerinin benzer olması koşulunu sağlamaktadır.
2. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersi başarılarının, süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği gruptan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısını arttırmada olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Dil öğretiminde görsellerin kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Bardakçı'nın (2011) flaşkartlar, kuklalar gibi görsel materyallerden oluşan dil öğretim materyallerinin kullanıldığı grubun başarı düzeyinin, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı grubun başarısına göre yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca Stokes'un (2002) görsellerle zenginleştirilmiş öğretimin öğrenmeye ne şekilde etki ettiğine dair gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretimde görsel araç kullanmanın başarıya olumlu yönde etki etmesi sonucu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Kuvvetli-Arpaguş vd. (2011) 9. sınıf öğrencilerinin ve Düzgün vd. (2015) ise üniversite öğrencilerinin Fizik dersi başarılarına görsel okumanın etkisini araştırmış ve görsel okuma ağırlıklı yöntemin kullanıldığı sınıftaki ders başarısının, geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıfın ders başarısına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuvvetli'nin (2008) görsel okumanın fizik dersindeki başarısına etkisini araştırmak için görsel okuma yöntemini kullandığı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin başarılarının artmasında görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemle göre etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çam'ın (2006) çalışmasında da görsel okuma becerisinin öğrencilerde okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve akademik başarıyı arttırma gibi etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmaların aksine Doğan (2015) görsel ve yazılı metinlerden hangisinin bir metne ait ana düşünceyi belirlemede daha etkili olduğunu araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin yazılı metinde daha başarılı oldukları, ancak genel sonuçta büyük bir başarı gösteremediği sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2014) da 5.sınıf öğrencileri İngilizce dersi başarı performansına ilişkin hazırlanan görsel materyallerin etkisini incelemek amacıyla; deney grubundaki dersleri öğretmen yapımı görsel materyaller kullanılarak gerçekleştirilirken, kontrol grubundakileri sadece ders kitabı ve sözel sunumlar ile gerçekleştirmiş ve araştırmanın sonucunda her iki grup arasında herhangi bir farklılığa rastlamamıştır.

3. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin ön test son testte olan değişimleri, süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin ön test son test değişimlerinden farklıdır. Bu fark Deney 1 grubu lehine anlamlıdır. Bu

sonuçtan görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği çıkarılabilir. Her iki grupta da puan artışı gözlemlenmektedir. Deney 1 grubunun puan artışı görsel okuryazarlık etkinlikleriyle ilişkiliyken; Deney 2 grubundaki puan artışı da doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü Deney 2 grubunda öğretmenin gerçekleştirdiği etkinlikler ilkökul İngilizce öğretimi programı gereği görsel-işitsel etkinliklerdir. Bu durumda da öğrencilerin puan artışının olması da doğaldır. Chahardeh ve Khorasani'nin (2017) gerçekleştirmiş olduğu görsel-işitsel sözcüklerin, görsel-işitsel-görseller yardımıyla öğretilmesinin İngilizce okuduğunu anlama noktasındaki etkisine yönelik çalışmada, dil öğrenenlerinin daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Düzgün'ün (2000) "Fizik konularının kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin önemi" adlı çalışmasında, görsel materyalleri kullanmanın ve görsel okuma yönteminin öğrencilerin anlama ve kavramalarını arttırdığına, başarılarını da arttırdığına ulaşmıştır.

4. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testinde olan değişimleri, süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği grubun başarı düzeyinden farklı değildir. Her iki grubun son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının yakın olduğu görülmektedir. Kalıcılık testinde olan değişimlerin öğrencilerin son test puanları ile deneyden bir ay sonra uygulanan kalıcılık testindeki, öğrenme düzeyleri bakımından bir değişim olmadığını göstermektedir. Buradan da öğrencilerin öğrenme kaybı olmadığı anlaşılmaktadır. Çelik'in (2017) araştırmasında da bu durum vurgulanmıştır. Körükcü'nün (2008) öğrencilerin Matematik dersi son test ve hatırlama testi puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı çalışmasıyla araştırmanın bulgusu benzerlik göstermektedir. Ancak Düzgün'ün (2015) gerçekleştirmiş olduğu Fizik dersinin öğretilmesinde üniversitede görsel okuma etkinliklerine başvurulmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olup olmadığını araştırdığı çalışmada, görsel okuma yönteminin kullanılmasının geleneksel yöntemin kullanılmasına göre kalıcılığı arttırdığına ulaşmıştır. Özkubat'ın (2015)

alışmasında da deney ve kontrol grubu çocuklar arasında görseli ayırt etme ve yazma, görseli yorumlama boyutları açısından son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı farklılık görülmüş ve dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonucunda da olumlu sonuca ulaşılmıştır. Düzgün vd.'nin (2015) niversitede fizik dersinde uygulanan görsel okuma yaklaşımının öğrencilerin başarılarına etkisini araştırmış; görsel okuma ile gerçekleşen derslerin diğerk derslere göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrenciler ve süregelen etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin kalıcılık testinde olan değişimleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında yine de başarı puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Her iki grubun kalıcılık puan düzeyleri benzerken, Deney 1 grubunun daha başarılı olduğu grlmektedir. Deney 1 grubunun başarısı İngilizce ğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinlikleri ile bağlantılıyken, etkinliklerin son testte gösterdiği anlamlı farklılığı kalıcılıkta koruyamadığı grlmektedir. Deney 2 grubunun başarısı ise ilkokul İngilizce ğretim programı ve hedeflerine göre planlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin görsel-işitsel etkinliklerle ilişkili olabilir. Araştırmada kalıcılık düzeylerinin benzer olmasının sebebi, deney 2 grubunda deney 1 grubuyla aynı ders kitabın kullanılmış olması ve ders kitabında da öğrencilerin yaşı grubu gereği görsel-işitsel araçlara çok yer verilmiş olması olabilir.
6. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin, bu etkinliklere ilişkin görüşleri aşığıda sunulmuştur:
 - a) Görsel okuryazarlık etkinliklerinin ğrenci üzerindeki etkilerinde öğrencilerin etkinliklerde sevdiği, sevmediği ve zorlandığı etkinlikler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin hepsi genel olarak beğenilirken, resim tamamlama etkinliğini ve grupla çalışma etkinlikleri en çok sevilen etkinlikler olmuştur.

Öğrencilerin etkinliklerin çoğunu sevmeleri Sherman'ın (2003) son yıllarda öğrencilerin kitaplardan daha çok görsel materyalleri sevdiklerini ifadesi ile örtüşmektedir. Ilomo (2017) da ortaöğretim okullarında İngilizce öğretimi desteklemek amacıyla görsellerden destek almış; görsellerin gerektiği şekilde kullanılması durumunda İngilizce derslerinde, öğrencilerin derse istekli katıldıkları ve iyi bir tepki gösterdikleri, derse verdikleri önemi artırdıkları, dersi daha iyi anladıkları ve derse çeşitli cevaplar vererek katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca başka bir çalışmada görsellerin insanların dikkatini daha çok çektiği ve böylece yaratıcılığı geliştirdiğini ve çalışmalarını daha az sıkıcı hale getirdiği vurgulanmıştır (Sims, O'Lerry, Cook & Butland, 2002). En az beğenilen etkinlikler ise cümleyi görselleştirme ve kareleri tamamlamayken; grup çalışmaları, resim tamamlama, takvim oluşturma, maket yapma, piktogram, serbest çalışma etkinliklerinin de bir kaç öğrenci tarafından beğenilmediği belirlenmiştir. Cümleyi görselleştirme, resim tamamlama, hayali resim, maket yapma ve kareleri tamamlama etkinliklerinde zorlanıldığı belirtilmiştir. Kareleri tamamlamada zorluk çeken öğrenciler bunun sebebini öğretmeni dinlememesine ve karelerin çok olmasına bağlamıştır. Maket yapma ve piktogram etkinliğinde zorlanan öğrencilerin zorlanmasının sebebi, motor becerilerde zorluk çekmeleridir. Piktogram etkinliğinde zorluk çeken öğrenciler bunun sebebini etkinlikler esnasında stres yapmış olmalarına bağlamıştır.

- b) Görsel okuryazarlık etkinlikleri öğrencilere karışık duygular, heyecan, yetersizlik duygusu, kaygı, mutluluk, özgüven ve verimlilik duygularını hissettirmiştir. Aynı şekilde Alpan (2015), öğretmen adayları ile görsel okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmiş; görsel okuryazarlık etkinlikleri esnasında mutlu olma ve görsel iletişimin gerekliliğini, önemini kavrama gibi olumlu algılara sahip olduklarına ulaşmıştır.

c) Görsel okuryazarlık etkinliklerinin eğlendirme, grup çalışmasını arttırma, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirme, hayal gücünü geliştirme, özgüven, resim çizme becerilerinin gelişmesi, öğrenilenleri gerçek yaşama transfer edebilme gibi genel katkıları olurken; dersi sevip ve derse ilgi duyma, dersi farklı hale getirme, cümleleri ve kelimeleri kolay hatırlayabilme, öğrenmeyi arttırma gibi İngilizce dersine yönelik katkıları da olmuştur. Sağlamgöncü (2016) Sosyal Bilgiler dersinde görsel okumanın etkisini araştırmış, araştırmanın sonucunda öğrencilerin derse katıldıkları, üretici oldukları, görsel okuma etkinliklerine karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Farhi'nin (2012) çalışmasında da öğrencilerin sözlü anlatım gerektiren derslerde görsel-işitsel araçları kullanmayı tercih etmişler, otantik materyal ve görsel-işitsel yardımcılarını kullanma noktasında olumlu bir tutum sergilemişler, görsel-işitsel materyalleri kullanan öğretmene de dersi mükemmelleştirdiği ve daha keyifli hale getirdiği için daha çok değer verdiklerini ifade etmişlerdir. GÜLDAŞ'ın (2012) araştırmasında da öğretmenlerin derslerde görsellerin kullanılmasına ilişkin görüşleri alınmış ve öğretmenlerin %58'i kitaplarda bulunan görsellerin derslere olan ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi görsel okuryazarlık etkinlikleriyle işlenen derslerde de öğrencilerin derse olan ilgisi artmış ve böylelikle kelimelerin, cümlelerin akılda kalıcılığı da artmıştır. Balun (2008)'un araştırmasında da görsellerle işlenen derslerin öğrenme kalıcılığını arttırdığı belirtilirken, öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının iletişim becerilerine etki ettiğini belirtmiştir. Çelik'in (2017) çalışmasında görsel okuryazarlık etkinliklerine katılma noktasında öğrencilerin istekli olduğu, öğrencilerin kendini geliştirdiklerini hissettiklerini belirttiği görülmüştür. Öğretmenler de öğrencilerin ders başarılarının etkinliklerle beraber olumlu etkilendiğini, daha kalıcı bilgiler elde edildiğini, öğrenmenin de kolaylaştığını vurgulamıştır.

- d) Görsel okuryazarlık etkinlikleriyle öğrencilerin büyük çoğunun daha önce karşılaşmadığına, karşılaşan öğrencilerden de bir öğrencinin Türkçe, bir öğrencinin Hayat Bilgisi, iki öğrencininse Fen bilgisi dersinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre daha önceki İngilizce derslerinde öğrencilerin yazarak öğrendikleri belirlenmiştir.

Görsel okuryazarlık etkinliklerinin diğer derslerde kullanılabilirliğine ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğu, kullanılabilir olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci etkinliklerin kullanılmayacağını belirtirken, bir öğrenci kararsız kalmıştır. Kullanılabilir olduğunu düşünen öğrenciler İngilizce, Hayat Bilgisi, Fen bilgisi, Türkçe ve Matematik dersinde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Öneriler

Aşağıda İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi konulu araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler uygulamaya dönük ve araştırmaya dönük öneriler başlıkları altında sunulmuştur:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin görsel okuryazarlık etkinlikleri sonucu derse olan ilgilerinin arttığı; görsel okuryazarlık etkinliklerinin uygulandığı sınıfın akademik başarısının, uygulanmayan sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin görme duyularının etkin olması ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması için; sadece sınıflar değil, okullardaki fiziki imkanların da görsel okuryazarlık etkinliklerini gerçekleştirebilir hale gelmesi sağlanabilir.

2. Bu araştırmada, yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu görsel okuryazarlık etkinliklerinin diğer derslerde de uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, diğer derslerde de sınıfta süregelen etkinliklerin yanında görsel okuryazarlık etkinliklerine başvurulabilir.
3. Farklı branşlardaki öğretmenler kendi i lerinde zümre kararı ile ortak işbirliğe başvurarak, derslerinde görsel okuryazarlık etkinliklerin kullanabilirler.

Araştırmaya Yönelik  neriler

1. Bu araştırmada, görsel okuryazarlık etkinlikleri yalnızca İlkokul İngilizce dersi İlkokul 3. sınıf “In my city” ve “Weather”  nitelerinde uygulanmıştır. Bu etkinlikler İngilizce derslerinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı ünitelerinde de uygulanabilir.
2. Araştırma sürecince öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklerini ve İngilizce derslerini eğlenceli buldukları gözlenmiştir. İleride gerçekleştirilecek olan çalışmalarda görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin yanında derse karşı tutumları ile olan ilişkisi de araştırılabilir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin görsel okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Farklı bir araştırmada velilerin ve diğer paydaşarında da görüşleri alınabilir.
4. Araştırmadaki  alışma grubundan daha büyük gruplar üzerinde, boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abebe, T. T., & Davidson , L. M. (2012). Assessing the role of visual teaching materials in teaching English vocabulary. *Language In India Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 12(3), 524-552. <http://www.languageinindia.com/march2012/-tesse mavocabulary.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2009). Çok duyu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)*, 2(1), 99-106. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubav/article/view/1013000027/1013000064> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, K., & Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids. *Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 01-05. Retrieved from <http://210.60.110.11/reading/wp-content/uploads/2012/10/10022007.pdf>
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.

- Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 111-130. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086844/5000080773> sayfasından erişilmiş-tir.
- Alpan, G. (2015). The reflections of visual literacy training in pre-service teachers' perceptions and instructional materials design. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 143-157. http://dx.doi.org/10.15640/-jehd.v4n2_1a15 sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2003). E-Okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Anderson, E. (2002). *Enhancing visual literacy through cognitive activities*. Paper presented on Proceedings of the 2002 ASEE/SEF/TUB Colloquium, Carnegie Mellon University: American Society for Engineering Education, Berlin, Germany.
- Arıkan, A. (2015). An autoethnography of teaching English to young learners: From theory to practice. *Anthropologist*, 20 (1,2), 77-85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557135.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arın, D. (2010). *Material management/ handling: primary teachers' awareness of effective use of supporting ELT materials designed for young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova University Institute of Social Science, Adana.
- Arslan, R., & Nalinci, G. Z. (2014). Development of visual literacy levels scale in higher education. *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology* ,13(2). <https://eric.ed.gov/?id=Ej1022906> sayfasından erişilmiştir.

- Aslan, H. (2015). *Tarih öğretmenlerinin görsel kullanma durumları ve bunun lise öğrencilerinin görsel okuma becerilerine yansımaları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (7)17, 9-26. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-17-makale-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Atılğan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Avgerinou, Maria D. (2009). Re-viewing visual literacy in the "bain d' images" era. *TechTrends*, 53(2), 28–34. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: theory and practice*. UK: Ppsychology.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component in working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), 417-423.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Director of Visual Arts, Senior Lecturer in Interactive Media. Art and Design University of Technology, Sydney.

- Bardakçı, M. (2011). Teaching young learners English through language teaching materials . *e-Journal of New World Sciences Academy* , 6(2), 289-295. <http://nwsa.dergipark.gov.tr/download/article-file/186738> sayfasından erişilmiştir.
- Barry, A.M. (1997). *Visual intelligence, perception, image, and manipulation in visual communication*. Albany, NY: State University of New York.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035749> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, B., & Örs, A. (2015). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 225-244. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1045> sayfasından erişilmiştir.
- Bekdemir, M., & Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği (GMOYÖYAÖ)'nin geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1),89-115. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138001-2013101016148-makale-5.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Benavides, D., Murcia, L., & Niño, M. (2009). Observing before learning: visual material for the learning of English as a foreign language. *HOW*, 16(1), 93-111. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/78> sayfasından erişilmiştir.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1(1), 1-11.
- Boling, E. (2010). *Instructional designer's intentions and learners. Perceptions of the instructional functions of visual in an e-learning context*. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674678>

- Boyraz, Z. (2008). *Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim - öğretim kalitesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Braden, R. A. (1996). Visual literacy. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 491-520). NJ: Educational Technology: Cliffs.
- Braden, R. A., & Hortin, J. A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visual/Verbal Language*, 2(2), 37-51.
- Bramford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Stockley Park : Adobe Systems. <http://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf> sayfa-sından erişilmiştir.
- Brill, J. M. (2007). Visual literacy defined-the results of a delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy?. *Journal of Visual Literacy*. 27(1), 47-6.
- Britsch, S. (2009). Differential discourses: The contribution of visual analysis to defining scientific literacy in the early years classroom. *Visual Communication*, 8(2), 207-228.
- Brizee, H. Allen. (2003). *Teaching visual literacy and document design in first-year composition* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/32978>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language*. White Plan, NY: Pearson Education, Inc.

- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal Of Visual Literacy*, 30(1), 19-47.
- Brumfit, C, J. M., & R. Tongue (1991). *Teaching English to children*. London: Collins ELT.
- Bükel, İ. (2004). *Türkiye'deki okullarda yapılan yabancı dil çalışmalarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için görüş ve öneriler*. 20-22 Aralık tarihinde MEB Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1997). *Genel öğretim yöntemleri*. Konya: Öz-Eğitim.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, 61(8), 616–626.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University.
- Chahardeh, Seyed M. M., & Khorasani, R. (2017). The effect of pre-teaching new vocabulary items via audio-visuals on Iranian EFL learners' reading comprehension ability. *Internatinal Journal of Research in English Education*, 3(1).
- Chiu-Lin, C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers conceptualizations of visual literacy as manifested through their teaching with electronic tecnologies* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/14306>
- Christodoulou, A., & Damaskinidis, G. (2014). The development of visual literacy course in higher education. Evripides Zantides (ed), *Semiotics and Visual Communication. From Theory to Practice* içinde (pp.193-206). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research method in education*. New York: Routledge.
- Coltrane, B. (2003). Working with young english language learners: Some considerations. *ERIC Digest*, 5(03), 1-5.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 24(3), 101-112.
- Çakıroğlu, E. (2014). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Çalık-Uzun, S., & Çelik, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematik okuryazarlıklarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 132-156.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çam-Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 105-121.
- Çelebi, D. M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelik, G. (2014). A magical way for education: Visual literacy. *Science & Philosophy*, 1(2), 143-150.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

- Çelik G., & Çekiç, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal Of Theory and Practice in Education* 10(4), 840-862.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı*. Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Çilenti, K. (1981). *İşlevsel okur yazarlığın yaygınlaştırılmasında kitle iletişim araçlarının rolü ve önemi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Debes, J. L. (1968). *Some foundations for visual literacy*. *Audiovisual Instruction*. 13(9), 961-964.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi [Özel Sayı]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2). 67-84. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erzisos/bil/article/view/5000167285> sayfasından erişilmiştir.
- Doğru, A. (2014). *Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzgün, B. (2000). Fizik konularının kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 1-2.
- Düzgün, B., Seven S., & Aytaş S.I. (2001). Fizik öğrencileri, algoritmik problem çözücüler midir yoksa kavramsal düşünürler mi?. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 63-72.
- Düzgün, E., Dilber, R., Şenpolat Y., Tatar, D., & Düzgün, B. (2015). Görsel okuma yaklaşımının üniversite öğrencilerinin Fizik dersindeki akademik başarılarına etkisinin araştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 104-124.

- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners*. Key study for the European Commission., Brussels. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/repository /languages/policy/languagepolicy/documents/young_en.pdf
- Engin, A., & Seven, M. (2007). *The importance and effect of using aid materials in foreign language teaching*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497456.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eraslan-Taşpınar, Ş. (2016). Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication – Tojdac*, 6(3).
- Ersoy, Y. (2003). Matematik okuryazarlığı : Hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler. *Matematikçiler derneği*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/turkbilmat/article/view/5000176616> sayfasından erişilmiştir.
- Ev-Çimen, E., & Aygüner, E. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel Matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 675-696.
- Farhi, Y. (2012). *The significance of audio visual aids in foreign language teaching*. <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/4825/1/dessertation.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. https://www.researchgate.net/publication/288350687_Visual_literacy sayfasından erişilmiştir.
- Ferraz, Daniel De M. (2014) .Visual literacy: The interpretation of images in English classes [Special issue]. *Revista Eventos Pedagógicos*, 5(1), 16-28.

- Gaskill, N. C. (2013). *Visual literacy, standards, and the use of visual resources in schools*. Department of Educational Leadership and Human Development, University of Central Missouri, United States.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teaching us about literacy and learning*, Palgrave Macmillan, New York.
- Göçer, A., & Tabak, G. (2012). Analysis of the 5th grade students' Turkish workbooks in terms of visual reading activities. *Elementary Education Online*, 11(3), 790-799.
- Göçer, A., & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, 6, 11.
- Gökdemir, C. M. (2001). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömleksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gruba, P. (2006). Playing the videotext: A media literacy perspective on video-mediated l2 listening. *Language Learning & Technology*. 10(2),77-92. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44062/1/10_02_gruba.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Güldaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, N. M. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde 3 boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Heinich, R., Molenda, M. Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hesapçıoğlu, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri. Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara:Nobel.
- Ilomo, O. (2017). The use of visual aids in supporting English language teaching in English medium Primary Schools: A case study in Meru District Technol. *Inter. J. Edu. Res. Technol*, 831, 17-24. doi: 10.15515/ijert.0976 4089.8.3.1724
- IVLA-International Visual Literacy Association (2006). *What is “visual literacy?”* http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm. sayfasından erişilmiştir.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.
- Jean, R. (2018). Promoting social action through visual literacy: New Pioneer & The Labor Defender in the Secondary Classroom. *Radical Teacher*, 110, 25-32. doi:10.5195/rt.2018.342.
- Jewitt, C. (2006). *The Visual in learning and creativity*. England: Arts Council.

- Kabapınar, Y., & Sağlamgöncü, A. (2018). Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiği: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 51-74.
- Kalaycı, N. (2001). *İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7.
- Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karakuş, E. (2014). *The investigation of the effect of visual materials prepared in relation to English achievement of 5th grade students who are learning English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 631-644.
- Kaya, M. (2012). The determination of the in-class applications of visual literacy and problems faced during these applications with regard to the views of Turkish classroom teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2205–2209.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacy's and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48 (1), 103 –122.

- Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçaslan, H., & Kuloglu, N. (2015). Visual literacy during the period of architectural education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2824 – 2828.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kiper, A., Arslan S., Kıyıcı, M., & Akgün Ö. E. (2012). Görsel okuryazarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tojned*, 2(2): 73.
- Kocaarslan M., & Çeliktürk Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344 – 362.
- Köksal, K., Temur, T., & Akçam, H. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog 1*, 88-98.
- Körükçü, E. (2008). *Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğreniminin 6. sınıf öğrencilerinin Matematik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/makusobed/article/view/1098000041/1098000055> sayfasından erişilmiştir.

- Kurt, A. A., Dönmez, F.İ., Ersoy, M., Dindar, M., Mısırlı, Ö., & Akçay, T. (2012). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Kuvvetli, E. (2008). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin Fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuvvetli-Arpaguş, E., Moğol, S., & Ünsal, Y. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin Küresel Aynalar ve Mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3).
- Kuvvetli-Arpaguş, E., & Moğol, S., & Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin Fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 6(11), 65-81. <http://turkoloji.cu.edu.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Lohr, L. L. (2007). *Creating graphics for learning and performance: Lessons in visual literacy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lowe, R. (2000). Visual literacy in science and technology education. *International Science, Technology and Environmental Education Newsletter*, 15(2), 1-4.
- Lüle-Mert, E. (2017). Visual literacy proficiency of 6th and 8th grade students. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 255-266. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1702>

- Maden, S., & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 5(4), 0-0. <http://Dergipark.Gov.Tr/Teke/Issue/26927/283115> sayfasından erişilmiştir.
- Malekian, F., Fathi, M., & Malekian, F. (2012). The relationship between emotional intelligence with elements and quality of visual literacy among students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 928–933. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812034027> sayfasından erişilmiştir.
- Marina, M.A., & Hashim F. (2010). Young learners' second language visual literacy practices: Does gender make a difference?. *The International Journal of Learning*, 17(4), 503-510.
- McInnish, T. W., & Wright, V. H. (2005). Learning visual literacy through online discussions. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education (EJITE)* 4, 1-12. <https://pdfs.semanticscholar.org/f101/c2070a0fefc38683adf9b560d3723e0aa581.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McTigue, E.M. & Flowers A.C. (2011). Science visual literacy: learners' perceptions and knowledge of diagrams. *The Reading Teacher* 64, 578–589. doi:10.1598/RT.64.8.3
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2006a). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/85-2017/5272-temmuz-ek-2718-2017> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2012). 25.06.2012 Tarih ve 69 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı: Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201771714242372607%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%202-8%2014%20haziran.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millard, E., & Marsh, J. (2001). Words with pictures: the role of visual literacy in writing and its implication for schooling. *Reading*, 35(2), 54-61. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9345.00162/epdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nausa, T., & Ricardo, A. (2007). Grammar charts analysis: A tool to promote students' visual literacy and autonomous learning. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524434.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Cooperation and Development Statistics Canada -OECD (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Öncü-Yıldız, M . (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, 19, 64-77. <http://e-dergi-marmara.dergipark.gov.tr/maruid/issue/23982/266926> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A. Ş., & Göktepe-Yıldız, S. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 41, 529-541. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3204> sayfasından erişilmiştir.

- Özdemir-Erem, N. Hümeýra. & Kırkılıç, H. Ahmet (2015). Türkçe Eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin öğrenim türlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 2, 285-290.
- Özdemir, F., Duran, M., & Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel Matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile problem çözme beceri algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(4), 532-554. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27822>
- Özkubat, S. (2015). *Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkubat, S., & Ulutas. İ. (2015). Development and validation of the visual literacy inventory for preschool children and children's visual literacy rating inventory for parents. *International Journal of Contemporary Applied Sciences*, 2(6). www.ijcas.net adresinden erişilmiştir.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M. & Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği, *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsevgeç, T., Akbulut, H., & Özsevgeç, L. C. (2010). Determination of visual literacy of preservice teachers. *Turkish Science Education*, 7(3), 29-41. https://www.researchgate.net/publication/228682630_Determination_of_Visual_Literacy_of_Preservice_Teachers sayfasından erişilmiştir.

- Özyurt-Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2).
- Parsa, A. F. (2007). Görsel Okuryazarlık, *Fotografya*, 20. <http://www.fotografya.gen.tr/cnd/index.php?id=248,0,0,1,0,0>. sayfasından erişilmiştir.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology.
- Pettersson, R. (2003). Gearing communications to the cognitive needs of students: Findings from visual literacy research. *Journal of Visual Literacy*, 24(2). <https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674609>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The development of perception*. New York: Basic Book.
- Plass, J.L., Chun, D.M., Mayer, R.E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90, 25-36.
- Rautrao, S. (2012). Significance of audio-visual aids in teaching English. *Indian Streams Research Journal*, 2(9).
- Richards, J.C., & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University.
- Riesland. E. (2005). *Visual literacy and the classroom*. <http://home.blarg.net/~building/strategies/literacy/riesland.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Robertson, M.S.M. (2007). *Teaching visual literacy in the secondary English/ language arts classroom: An exploration of teachers' attitudes, understanding and application* (Doctoral dissertation). <https://search.proquest.com/openview/77e3fc8d1239f91f62b9ad2b87015bd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> sayfasından erişilmiştir.
- Rourke, A. J., & O'Connor, Z. (2010). Visual literacy levels and predominant learning modality among first year design students: The influence of teaching intervention. *Design Principles and Practices: An International Journal*, 4(1). <http://sro.library.usyd.edu.au/handle/10765/73976> sayfasından erişilmiştir.
- Sadik, A. (2009). Improving pre-service teachers' visual literacy through Flickr. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.018>
- Sağlamgöncü, A. (2016). *Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarına görsel okumayı eklemek: Örnek bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Samuels, S. J. (1970). Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes. *Review of Educational Psychology*, 40, 397-407.
- Sanalan, A., Sülün, A., & Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Sankey, M. (2002). Considering visual literacy when designing instruction. *e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 5(2), 1-14.
- Savva, A. (2011). Children's responses to visual images: Preferences, functions and origins. In Mary A. Drinkwater (Eds.), *Beyond Textual Literacy: Visual Literacy For Creative & Critical Inquiry* (pp. 1-20). United Kingdom: Oxford.

- Schecter, S. R., & Otoide, L. S. (2010). Through parents' eyes: An activist visual literacy project. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 1(1).
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Seglem, R., & Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the English classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-26.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University. Retrieved from https://bilder.buecher.de/zusatz/21/21166/21166016 lese_1. pdf.
- Shin, J. K. (2006). *Ten helpful ideas for teaching English to young learners 2*, Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/285295236>.
- Shurtleff, Steven J. (2006) Visual literacy as a method of understanding texts in the language. *Storyboarding and video production* (pp. 1-109). Kent State University. <https://search.proquest.com/docview/305315802> sayfasından erişilmiştir.
- Sims, E., O'Leary, R., Cook, J., & Butland, G. (2002). Visual literacy: What is it and do we need it to use learning technologies effectively? *ASCILITE Conference*, 885-888. Retrieved from http://www.ascilite.org/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf
- Sosa, T. (2009). Visual literacy: The missing piece of your technology integration course. *Tech Trends*, 53(2), 55-58. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-009-0270-1?LI=true#page-1> sayfasından erişilmiştir.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19. <https://wcpss.pbworks. com/f/Visual+Literacy.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Şahin, Ç., & Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152554> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ç., & Kıran, I. (2011). İlköğretim beşinci Sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 363-381. <http://docplayer.biz.tr/16266167-Ilkogretim-5-sinif-ogretmen-ve-ogrencilerinin-gorsel-okuryazarliklari-uzerine-bir-arastirma.html> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adad/article/view/5000039366> sayfasından erişilmiştir.
- Şakar, A., & Erçetin, G. (2005), Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 28–38. doi:10.1111/j.1365-2729.2005.00108
- Şengül, S., Katrancı, Y., & Gülbağcı, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının incelenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikteöğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 2013, 267-293. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152554> sayfasından erişilmiştir.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim ilkeleri*. Ankara: Nobel
- Taşdemir, A. (2004). *Fen Bilgisi öğretmenliği kimya laboratuvarı dersinde çözümler konusunun öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı
- Teknoloji (2018). www.teknoloji1.com/teknoloji_nedir/23.07.2008. sayfasından erişilmiştir.
- Thibault, M., & Walbert, D. (2003). “Reading images: An introduction to visual literacy”. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages/675>.
- Tiemensma, L. (2009). *Visual literacy: To comics or not to comics? Promoting literacy using comics*. Paper presented at the World Library and Information Congress: 75th Ifla General Conference and Council. Milan, Italy. Retrieved from <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-tiemensma-en.pdf>
- Tokdemir, A. (2000). Yabancı dil ve iki dilli eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 519-525. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/925> sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Tüzel, M.S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 691-705.

- Uzun, S. Ç., & Çelik S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel Matematik okuryazarlık-larının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1).
- Uzuner, S., Aktaş, E., & Albayrak L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (İllüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 721-733.
- Wash, G.S. Larke (2011). Visual literacy in film: Teaching first-year undergraduates how to read film using in-class and web-based materials. In Mary A. Drinkwater (Eds.), *Beyond Textual Literacy: Visual Literacy For Creative & Critical Inquiry* (pp. 267-275). United Kingdom: Oxford.
- Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), n2.
- Webb, N.L. (1999). *Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States*. WI: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education, Madison.
- Wileman, Ralph E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology.
- Whitener-Lepanto, V., & Harroffi B. (2002). *Preparing pre-service teachers for tomorrow: Is visual literacy a necessary component?*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Association of Colleges For Teacher Education, 54.
- Yalçın, M. (2012). *Lise Kimya öğretiminde kullanılan farklı (yazılı) ölçme türlerinin çözelti konusunda öğrencilerin başarılarını değerlendirmedeki güvenilirlikleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yeh, H. T. (2008). *Visual literacy: An investigation of how pre-service teachers interpret and analyze instructional visual materials*. Doctoral dissertation, University of Northern, Colorado.
- Yeh, H. T., & Cheng, Y. C. (2010). The influence of the instruction of visual design principles on improving pre-service teachers' visual literacy. *Computers & Education*, 54(1), 244-252.
- Yeh, H., & Lohr, L. (2010). Towards evidence of visual literacy: Assessing pre service teachers' perceptions of instructional visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183-197.
- Yenawind, P. (Eds.). (1997). Thoughts on visual literacy. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp, *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 845-847) New York: Macmillan Library Reference USA.
- Yerlikaya, A., & Yerlikaya , M. (2016). Models usage in teaching astronomy and visual literacy [Special issue]. *Participatory Educational Research (PER)*, 3, 77-94. <http://www.partedres.com> sayfasından erişilmiştir.
- Yerlikaya, M., & Soylu-Koyuncu, S. (2015). Görsel okuryazarlık: Resim-iş öğretmen adaylarının görsel yazma sınıflandırması. *İnönü University Journal of Art and Design*, 5(11), 109-118.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi/ Journal of Social Sciences*, 1(6). Beykent Üniversitesi, Ankara. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/bujss/article/view/5000107664> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1. Belirtke Tabloları

In My City Ünitesine İlişkin Belirtke Tablosu

Hedefler Konular	Bilişsel Alan						Toplam
	Bilgi	Kavrama	Uygu- lama	Ana- liz	Sentez	Değerlendirme	
Apologizing	1	6					7
Describing places	15	8					23
Making simple inquiries	5	6					10
Talking about locations of things	5	3					8
Toplam	26	21					47

Weather Ünitesine İlişkin Belirtke Tablosu

Hedefler	Bilişsel Alan						Toplam
	Bilgi	Kavrama	Uygu- lama	Ana -liz	Sentez	Değerlendirme	
Konular							
Describing places	3	8					11
Describing the weather	12	9					21
Describing what people are doing now	7	5					12
Making simple inquiries	2	5					7
Talking about locations of things		4					4
Toplam	24	31					55

EK 2. Ön Pilot Uygulaması Madde Analizleri

“In my city” ünitesine ilişkin ön pilot uygulaması alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi

S	G	A	B	C	BOŞ	DOLU	p (güçlülük)	d (ayırt edicilik)
	üst		25			25	0,90	0,20
	alt	4	20	1		25		
	üst		25			25	0,90	0,20
	alt		20	4	1	24		
	üst	25				25	0,96	0,08
	alt	23		2		25		
	üst	1	24			25	0,90	0,12
	alt	2	21		2	23		
	üst		23	2		25	0,94	0,04
	alt	1	24			25		
	üst	25				25	0,88	0,24
	alt	19	4	2		25		
	üst		25			25	0,84	0,32
	alt	2	17	6		25		
	üst	1		24		25	0,90	0,12
	alt	1	3	21		25		
	üst	2	13	10		25	0,24	0,04
	alt	3	12	8	2	25		
	üst	23		1	1	25	0,64	0,48
	alt	9	10	5	1	25		
	üst	24		1		25	0,84	0,24
	alt	18	1	5	1	25		
	üst	25				25	0,94	0,12
	alt	22	1	2		25		
	üst	24		1		25	0,82	0,28
	alt	17	3	5		25		
	üst			25		25	0,86	0,28

alt	2	4	18	1	25		
üst		25			25	0,84	0,32
alt	3	17	5		25		
üst		25			25	0,88	0,30
alt	5	19	1		25		
üst	18	2	5		25	0,58	0,28
alt	11	4	10		25		
üst	2	22	1		25	0,62	0,44
alt	5	9	11	1	24		
üst	8	11	6		25	0,32	0,30
alt	11	5	8	1	24		
üst	14	7	2	2	23	0,52	0,08
alt	12	1	11	1	24		
üst	3	14	8		25	0,28	0,40
alt	10	4	11		25		
üst	25				25	0,84	0,36
alt	16	4	4	1	24		
üst	6	18	1		25	0,48	0,42
alt	10	6	8	1	24		
üst	23	2			25	0,74	0,36
alt	14	3	8		25		
üst		25			25	0,82	0,36
alt	2	16	6	1	24		
üst		19	6		25	0,54	0,44
alt	7	8	9	1	24		
üst		9	15	1	24	0,42	0,36
alt	9	10	6		25		
üst	20	3	2		25	0,60	0,40
alt	10	10	5		25		
üst	7	7	11		25	0,26	0,04
alt	6	5	14		25		
üst	10	10	5		25	0,22	0,36

alt	18	1	6		25		
üst	17	4	4		25	0,54	0,28
alt	10	7	8		25		
üst	23	2			25	0,88	0,08
alt	21	2	2		25		
üst	2	20	3		25	0,54	0,52
alt	4	7	14		25		
üst	4	17	4		25	0,50	0,48
alt	11	5	9		25		
üst	2	3	20		25	0,62	0,36
alt	7	7	11	1	24		
üst	1	3	21		25	0,60	0,48
alt	6	10	9		25		
üst	19	4	1	1	24	0,50	0,52
alt	6	11	8	1	24		
üst	4	3	18		25	0,48	0,48
alt	9	10	6		25		
üst	9	1	2	13	12	0,22	0,28
alt	2		13	10	15		
üst	3	20	2		25	0,56	0,48
alt	7	8	10		25		
üst	1	3	21		25	0,68	0,36
alt	4	6	13	2	23		
üst	3	5	15		25	0,42	0,36
alt	7	9	6	3	22		
üst	3	20	2		25	0,58	0,44
alt	8	9	5	3	22		
üst	1	2	22		25	0,58	0,60
alt	6	8	7	4	21		
üst		23	2		25	0,66	0,52
alt	10	10	3	2	23		
üst	20	4	1		25	0,44	0,72

alt	2	17	6	25
-----	---	----	---	----

*: Dü: Üst grup, Da: Alt grup, p: Madde güçlüğü, d: Madde ayırt ediciliği

“Weather” ünitesi ön pilot uygulaması alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi

S	G	A	B	C	BOŞ	DOLU	p (güçlülük)	d (ayırt edicilik)
	üst			25		25	0,98	0,04
	alt		1	24		25		
	üst	25				25	0,96	0,08
	alt	23		2		25		
	üst		25			25	0,98	0,04
	alt	1	24			25		
	üst		25			25	0,84	0,32
	alt	2	17	3	3	25		
	üst		6	19		25	0,74	0,60
	alt	2	4	18	1	25		
	üst	24		1		25	0,84	0,24
	alt	18	1	6		25		
	üst			25		25	0,76	0,48
	alt	7	3	13	2	25		
	üst		18	6	1	25	0,52	0,40
	alt	2	8	14	1	25		
	üst		25			25	0,82	0,36
	alt	3	16	5	1	25		
	üst		25			25	0,84	0,36

alt	4	17	4	25			
üst	24	1		25	0,80	0,32	
alt	16	4	5	25			
üst		24	1	25	0,72	0,48	
alt	6	12	6	1	25		
üst			25	25	0,88	0,24	
alt	5		19	1	25		
üst	1	24		25	0,58	0,36	
alt	15	5	4	1	25		
üst	1		24	25	0,78	0,36	
alt	4	5	15	1	25		
üst	23	1	1	25	0,72	0,40	
alt	13	3	7	2	25		
üst	22		1	2	25	0,74	0,28
alt	15	6	2	2	25		
üst	23	1		1	25	0,68	0,48
alt	11	8	4	2	24		
üst		23	2	25	0,68	0,48	
alt	5	11	7	2	24		
üst		25		23	0,88	0,24	
alt	1	19	4	1	24		
üst	25			25	0,76	0,48	
alt	13	4	8	25			

22	üst		25		25	0,82	0,36
	alt	6	16	3	25		
	üst	1	2	22	25	0,50	0,76
	alt	8	9	3	20		
	üst	25			25	0,82	0,36
	alt	16	4	5	25		
	üst	6	18	1	24	0,54	0,36
	alt	11	9	5	25		
	üst	25			25	0,84	0,32
	alt	17	5	2	1	25	
	üst		2	23	25	0,90	0,20
	alt	1	6	18	25		
	üst	24		1	25	0,60	0,72
	alt	6	9	10	25		
	üst			25	25	0,92	0,20
	alt	2	1	21	1	25	
	üst		25		25	0,92	0,20
	alt	2	21	2	25		
	üst	25			25	0,88	0,24
	alt	19	3	2	1	25	
	üst	2	23		25	0,68	0,48
	alt	8	11	5	1	25	
	üst	1	22	2	25	0,66	0,44
	alt	9	11	4	1	25	

34	üst	1	16	8		25	0,60	0,12
	alt	5	14	5	1	25		
	üst		2	23		25	0,74	0,36
	alt	5	14	4	2	25		
	üst		24	1		25	0,76	0,36
	alt	5	15	5		25		
	üst	1	22	2		25	0,66	0,44
	alt	10	11	4		25		
	üst		25			25	0,78	0,44
	alt	4	14	6	1	25		
	üst	23		2		25	0,68	0,48
	alt	11	6	7	1	25		
	üst	18	5	2		25	0,58	0,28
	alt	11	4	10		25		
	üst	4	20		1	25	0,48	0,32
	alt	8	12	4	1	25		
	üst	23		2		25	0,62	0,52
	alt	8	10	5	2	22		
	üst		25			25	0,88	0,24
	alt	5	19	1		25		
	üst	20	1	4		25	0,64	0,32
	alt	12	6	7		25		
	üst	2	5	18		25	0,50	0,44
	alt	6	10	7	2	23		

46	üst	3	22			25	0,66	0,44
	alt	6	11	7	1	25		
	üst	13	7	5		25	0,48	0,08
	alt	11	9	14	1	25		
	Üst	1	5	19		25	0,58	0,36
	alt	4	10	10	1	25		
	üst	1	1	23		25	0,74	0,36
	alt	1	8	12	2	25		
	üst	2	4	19		25	0,52	0,64
	alt	7	9	7	2	25		
	üst	24	1			25	0,66	0,52
	alt	9	11	3	2	25		
	üst	1	1	23		25	0,72	0,40
	alt	3	7	16	1	25		
	üst		3	21	1	25	0,68	0,32
	alt	5	5	13	2	25		
	üst	25				25	0,08	0,40
	alt	15	5	4	1	25		
	üst	25				25	0,72	0,56
	alt	11	11	3		25		

*: Dü: Üst grup, Da: Alt grup, p: Madde güçlüğü, d: Madde ayırt ediciliği

EK 3. Pilot Uygulaması Madde Analizleri

“In my city” pilot uygulaması alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi

S	G	A	B	C	BOŞ	DOLU	p (güçlülük)	d (ayırt edicilik)
	üst	1	16			17	0,91	0,05
	alt	1	15	1		17		
	üst	14		3		17	0,68	0,35
	alt	8	5	4		17		
	üst		17			17	0,85	0,30
	alt	4	12	1		17		
	üst	1	16			17	0,88	0,12
	alt	3	14			17		
	üst		17			17	0,91	0,70
	alt	6	6	5		17		
	üst	6	4	7		17	0,32	0,18
	alt	7	4	6		17		
	üst	1	14	2		17	0,62	0,42
	alt	6	7	4		17		
	üst	2	14	1		17	0,50	0,64
	alt	10	3	4		17		
	üst	14	2	1		17	0,79	0,05
	alt	13	3	1		17		
	üst	12	1	4		17	0,41	0,59
	alt	2	2	13		17		
	üst	1	15		1	17	0,65	0,48
	alt	7	7	3		17		
	üst	1	1	15		17	0,59	0,59
	alt	6	6	5		17		
	üst	3	2	12		17	0,47	0,47
	alt	9	4	4		17		

14	üst	13	2	2	17	0,56	0,42
	alt	6	7	4	17		
	üst		16	1	17	0,85	0,18
	alt	2	13	2	17		
	üst	1	10	5	16	0,50	0,47
	alt	5	7	5	17		
	üst	2	1	14	17	0,53	0,59
	alt	8	5	4	17		
	üst	11	6		17	0,47	0,40
	alt	5	5	7	17		
	üst	10	5	2	17	0,50	0,18
	alt	7	4	6	17		
	üst	2	12	3	17	0,38	0,65
	alt	4	1	12	17		
	üst	5	1	11	17	0,50	0,47
	alt	8	3	6	17		
	üst	1	14	2	17	0,65	0,35
	alt	5	8	4	17		
	üst	3	1	13	17	0,62	0,30
	alt	5	4	8	17		
	üst	2	14	1	17	0,53	0,35
	alt	4	9	4	17		
	üst	15	1	1	17	0,56	0,65
	alt	4	5	8	16		
	üst	1	2	14	17	0,67	0,35
	alt	2	6	9	17		
	üst	3		14	17	0,67	0,59
	alt	4	9	4	17		

“Weather” ünitesi pilot uygulaması *alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi*

S	G	A	B	C	BOŞ	DOLU	p (güçlülük)	d (ayırt edicilik)
	üst		16	1		17	0,56	0,76
	alt	7	3	7		17		
	üst	5		12		17	0,56	0,29
	alt	8	2	7		17		
	üst	5	1	11		17	0,47	0,35
	alt	5	7	5		17		
	üst	2	1	14		17	0,50	0,65
	alt	7	7	3		17		
	üst	15		2		17	0,59	0,59
	alt	5	5	7		17		
	üst	12	1	1	3	17	0,65	0,12
	alt	10	5	2		17		
	üst	6	11			17	0,56	0,53
	alt	5	8	4		17		
	üst	16		1		17	0,62	0,64
	alt	5	6	6		17		
	üst		17			17	0,71	0,59
	alt	8	7	2		17		
	üst	12	1	4		17	0,50	0,74
	alt	5	6	6		17		
	üst	3	2	12		17	0,62	0,18

alt	4	4	9	17		
üst		17		17	0,74	0,53
alt	6	8	3	17		
üst	16	1		17	0,62	0,41
alt	5	8	4	17		
üst	2	15		17	0,53	0,71
alt	5	3	9	17		
üst	1		16	17	0,74	0,41
alt	4	4	9	17		
üst	10	3	4	17	0,35	0,47
alt	2	6	9	17		
üst		16	1	17	0,65	0,59
alt	2	6	9	17		
üst		15	2	17	0,71	0,35
alt	5	9	3	17		
üst	1	11	5	17	0,62	0,05
alt	3	10	4	17		
üst	2	13	2	17	0,65	0,17
alt	3	9	5	17		
üst		5	12	17	0,50	0,41
alt	7	5	5	17		
üst		15	2	17	0,74	0,29
alt	3	10	4	17		
üst	1	1	15	17	0,53	0,71

alt	5	9	3		17		
üst	1	2	14		17	0,68	0,29
alt	5	3	9		17		
üst	1	1	14	1	17	0,53	0,59
alt	4	8	4	1	17		
üst	1	3	13		17	0,59	0,35
alt	3	7	7		17		
üst	2	9	6		17	0,41	0,24
alt	8	5	4		17		
üst	17				17	0,76	0,47
alt	9	4	4		17		
üst	13	3	1		17	0,56	0,41
alt	6	7	4		17		
üst	1	16			17	0,71	0,47
alt	6	8	3		17		

EK 4. Başarı Testi

ATATÜRK PRIMARY SCHOOL ENGLISH EXAM

Sevgili öğrencim,

Bu test In My City ve Weather ünitesindeki başarılarınızı ölçmek için hazırlanmıştır. Her sorunun üç seçeneği vardır. Bu seçeneklerden yalnız biri doğrudur. Her soruyu dikkatli bir şekilde okuduktan sonra doğru olan seçeneği cevap anahtarına işaretleyiniz.

1. A:Where is the museum?

B:I'm I don't know.

- a) happy b) sorry c) okay

2. Where is the hospital ?



- a) I don't know.
b) It's over there.
c) It's on the left.

3. Where is it ?



- a) It is a school.
b) It is a carnival.
c) It is a hospital.

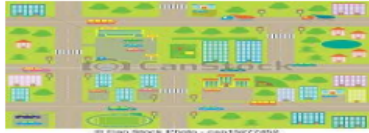
4. Marry : Where is the hospital?

Jane: I don't know.

- a) In Paris
b) I'm sorry.
c) Over there

5.

This is my



- a) city b) bank c) shopping centre

6. Cindy: Where are you?

Ken: at the hospital.

- a) You're b) I'm c) He's

7. Peter: Where is the museum?

Tina: I don't know.

- a) Really b) I'm sorry c) Over there.

8. Circle the different one.

- a) Campus
b) Bank
c) Kite

9. Ov_r_t_e_e Choose the correct one. a) e / r / h b) a / l / e c) e / h / r	10. Wh_r_ is the m_seum? Choose the correct one. a) e / r / h b) e / e / u c) e / h / r
11. Circle the different one. a) Zoo b) Museum c) Doll	12. Circle the different one. a) car b) cinema c) restaurant
Jane: Where is the hospital? George : I'm a) sorry/ No problem. b) sorry / It is okay. c) sorry/ I don't know.	14. I / sorry / am / really Choose the correct one. a) Really sorry I am. b) I am really sorry. c) Sorry I am really.
15. Hangi cümle yanlıştır? a) I'm at the cafe. b) I'm at the museum. c) I'm at the Konya.	16. Are you at the hospital ?  a) Yes,I'm. b) No,I'm not. c) Over there.
17. Başlık ne olmalıdır? a) My city b) My Family c) My house	18. I d_n't k_ow. Choose the correct one. a) e / l b) a / n c) o / n

19. Circle the different one.

- a) Bedroom
- b) Kitchen
- c) Carnival

20. There are teachers and students at the

- a) bank
- b) school
- c) campus

21. How is the weather?

It is

- a) cold
- b) hot
- c) warm



22. What is the weather like?

It is

- a) snowy
- b) cold
- c) nice



23. How is the weather?

It is

- a) snowy
- b) cold
- c) warm



24. Is it hot?

- a) No, it isn't.
- b) Yes, they are.
- c) Yes, it is.



25. Is it rainy?

- a) Yes, it is.
- b) No, it isn't.
- c) Yes, they are.



26. Aşağıda verilen harflerin doğru sıralaması hangisidir?

A-R-W-M

- a) WAMR
- b) WARM
- c) WRAM

27. They are snowball.

- a) making
- b) playing
- c) doing



"It is rainy today."

28. Find the correct answer.

- a)
- b)
- c)

29. Jimmy:.....

Carol: It's rainy.

Circle the correct answer.

- a) What are you doing?
- b) The weather is rainy.
- c) How is the weather?

30. I am swimming -----> It is

Circle the correct answer.

- a) rainy
- b) sunny
- c) snowy

Aşağıdaki 7 soruyu tabloya göre cevaplayınız

ARGENTINA 	 GERMANY
FRANCE 	 THE UNITED STATES
SPAIN 	 ENGLAND
RUSSIA 	 CHINA

31. It is rainy

- a) in China
- b) in United States
- c) in Russia

32. It is sunny

- a) in Spain
- b) in England
- c) in Russia

33. It is hot

- a) in Russia
- b) in United States
- c) in France

34. It is warm

- a) in China
- b) in Argentina
- c) in Germany

35. It is rainy Spain.

- a) in
- b) at
- c) on

36. Is it sunny?



- a) Yes, it is.
- b) No, it isn't.
- c) Yes, they are.

37. Circle the different one.

- a) happy
- b) angry
- c) cold

38. Circle the different one.

- a) rainy
- b) sunny
- c) angry



39. What is he doing?

- a) He is swimming.
- b) He is sleeping.
- c) He is running.



40. What are they doing?

They are

- a) swimming
- b) building a snowman
- c) walking



41. How is the weather?

- a) cold
- b) warm
- c) sunny



42. How is the weather?

- a) cold
- b) warm
- c) sunny

EK 5. Görüşme Formu

Görüşme Soruları

1.	Derste yaptığımız görsel etkinlikleri nasıl buldunuz? (Hoşunuza gitti mi?) Uygulamalar sırasında neler hissettiniz? Kullandığınız malzemelerden hangilerinden neden hoşlandınız? • Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme etkinliği • Duyduğun cümleleri resimleştirme etkinliği • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği • Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
2.	Daha önce görsel okuryazarlık etkinlikleriyle karşılaştınız mı? Nerede ve hangi derslerde karşılaştınız? • Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme etkinliği • Duyduğun cümleleri resimleştirme etkinliği • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği • Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
3.	Yaptığınız görsel okuma ve yazma etkinliklerinde zorlandığınız yerler veya etkinlikler oldu

	mu? Zorlandığınızı düşünüyorsanız niçin zorlanmış olabilirsiniz? • Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme etkinliği • Duyduğun cümleleri resimleştirme etkinliği • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği • Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
4.	Görsel okuryazarlık etkinlikleri uygulamalarının İngilizce öğrenme dışında sana ne gibi yararları oldu ? (Örneğin resim becerini artırdı mı? Arkadaşlarınla ilişkilerini güçlendirdi mi? Kendine olan güveni artırdı mı? Vb.) • Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme • Duyduğun cümleleri resimleştirme • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği • Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
5.	Görsel okuryazarlık etkinlikleri ile işlenen İngilizce derslerine yönelik ne düşünüyorsunuz? Böyle daha iyi İngilizce öğrendiniz mi? Neleri nasıl daha kolay öğrenmenizi sağladı?(kelimeler, kavramlar vb). Aklınızda kalmasını, hatırlamanızı kolaylaştırdı mı? • Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme • Duyduğun cümleleri resimleştirme • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği

	• Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
6.	İngilizce derslerinde Görsel okuryazarlık etkinliklerinin devam etmesini ister misiniz? Yeni öğrendiğin kelimeleri görselleştirme etkinliği hakkında ne düşünüyorsun? • Duyduğun cümleleri resimleştirme etkinliği • Resmi yapıştırıp tamamlama etkinliği • Maket yapma etkinliği • Arkadaşlarınla çalıştığın resimleştirme etkinlikleri • Piktogram etkinliği • Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği • Kareler içini tamamlayarak cümle kurduğunuz etkinlik • Serbest çalıştığın etkinlikleri
7.	Görsel okuryazarlık etkinliklerini diğer derslerde de kullanmak ister misiniz? Örneğin hangi derslerde nasıl kullanılabilir örnek verebilir misiniz?
8.	Başka bir şey eklemek ister misiniz?

EK 6. İlgili Makamdan Alınan İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.5495064

15.03.2018

Konu: Araştırma İzni (Özlem AKIN MART)

KULU İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/03/2018 tarihli ve 91895063-902.99-E.5017918 sayılı yazınız.

İlçeniz Cumhuriyet İlkokulu İngilizce öğretmeni ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özlem AKIN MART'ın "İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okur Yazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Kulu Atatürk İlkokulunun 3-A ve 3-B sınıflarında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Anket Formu (6 sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f46-246e-38d6-8c17-d562 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Ünite Planları

UNIT PLAN (IN MY CITY)

School: Atatürk Primary School

Class: 3/B

Lesson: English

Time: 4 weeks

Teacher: Özlem AKIN MART

UNIT 1: IN MY CITY

12-16/03/2018	At the beginning of the lesson, the teacher draws a road ask the students what it is. She encourages the students to learn the structures and draws attention to the lessons by asking questions during the lessons. Then, the teacher draws the buildings and want students answer the questions. She teaches vocabularies by eliciting the meanings. She shows different pictures and watch a video. She follows short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by the buildings. The teacher wants students to draw buildings they know. The students draw what the teacher say. The teacher ask their understanding and check the students understanding by giving instructions. The teacher gives roads and maps to the students. The teacher wants the students say and wrtie the buildings' English names. The students tries to find. By drawing pictures, she remembers parts of prepositions related to the topic. Every lessons' ends, they make a project or they have short tasks. The teacher facilitates the learning, helps the students when they need.
19-23/03/2018	The teacher opens a road map and asks the buindings' names. She helps the students to remember them. She draws attention to the lessons by asking questions. She asks where the buildings and want students answer the questions. During the activities, she encourages the students to the lesson. After the students recognize the names of buildings and parts of a city. They follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. The teacher wants students to tell the buildings' on the map. The students answer the questions. The teacher ask their understanding and check the students understanding by giving instructions. The teacher gives blank maps to the students. The students ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. The teacher gives a sheet that have some blank areas. The students reads the sentences and stick the buildings to their places.

26-30/03/2018	The teacher starts lesson by showing a road map and asks where the buildings. She helps the students to remember the structure and draws attention to the lessons by asking questions. The teacher asks where the buildings and want students answer the questions. The teacher encourages the students to the lesson. The teacher shows different maps and ask where the buildings are. The students recognize the structure of how to answer. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. The students ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. The students tell where people are at the moment. The teacher wants students to make sentences about the buildings' on the map. The teacher checks the students' sentences and help them when they need. The teacher gives blank maps to the students. The students read some sentences and the students draw the buildings. Then the teacher makes sentences and wants the students to find the areas. The students make sentences one by one.
02-06/04/2018	The teacher opens a map and asks where the buildings. The teacher helps the students to remember the structure. They will revise all the lessons about the topic. The teacher teaches what they say when they don't know the answers. The teacher remembers the students the lessons before. She encourages the students to the lesson. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. The students say when they don't know the answer to a question. The teacher check the students' sentences and help them when they need. The teacher gives a paper and wants the students to draw their houses maps. The students make sentences about their papers. Then the teacher checks their answers and help them when they need. The students work in groups and ask questions themselves one by one. At last week, they do exercises related to the whole unit. The students have an exam about the topic they have learned and visual literacy acitivities.

UNIT PLAN (WEATHER)

09-13/04/2018	The teacher reviews the lessons before. The teacher helps the students to remember the structure. She makes an introduction to the weather conditions. She draws attention to the lessons by making new sentences about the map and introduces weather conditions and ask and answer questions about the topic. She shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. The students recognize the structure of how to answer. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. The students try to make new sentences. The teacher wants students to make sentences about the weather conditions she draws to the board. The teacher checks the students' sentences and help them when they need. The teacher gives colorful papers to the students. The students wants them to draw weather conditions and wants them to makes sentences.
16-20/04/2018	The teacher reviews the lesson before. The teacher makes practices by saying the names of weather condition. The teacher draws attention to the lessons by making new sentences about the topic. The teacher helps the students to remember the structure. The teacher develops listening skills and give students further practise with the weather conditions. She asks and answers questions about the topic. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. The teacher practises asking and answering questions about the weather conditions specific to a geographic area. The teacher wants students to make sentences about the weather conditions she draws to the board. The teacher checks the students' sentences and helps them when they need. The teacher gives papers to the students. The students wants them to complete and colour the pictures. Then the teacher makes sentences and wants the students to make sentences about their pictures. The students make sentences one by one.

30/04/2018- 04/05/2018	The teacher revises the lessons before. They revise the unit's vocabulary and the language of the unit. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. The teacher shows different pictures and ask what is she/he doing. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. The students make sentences about what people are doing at the moment. The students ask and answer questions about the weather conditions specific to a geographic area. The teacher wants students to make sentences about what people are doing, what the weather like is. The teacher check the students' sentences and help them when they need. The teacher gives students to the notebooks. The students wants them to imagine the area they are in and the weather is. Then the teacher makes students to draw pictures and wants the students to make sentences about their pictures. The students will make a portfolio about the units "In my city and weather". The students make sentences about them. At last week, they do exercises related to the whole unit. The students have an exam about the topic they have learned and visual literacy acitivities.
-----------------------------------	---

EK 8. Ders Planları

LESSON PLAN 1 (In My City)

DATE:	12-16/03/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	In My City
TARGETS:	1. Students will be able to recognize the names of buildings and parts of a city.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR 5. Games
MATERIALS:	1. Conversations 2. Picture Dictionaries 3. Posters 4. Communicative Tasks 5. Drawing and Coloring 6. Flashcards 7. Games
VOCABULARY:	bank : banka campus : yerleşke, okul arazisi carnival : şenlik, eğlence hospital : hastane museum : müze park : park school : okul shopping centre : alışveriş merkezi zoo : hayvanat bahçesi market : çarşı, pazar cafe : kafe, kafterya library : kütüphane, kitaplık cinema : sinema; sinema salonu restaurant : lokanta post office : postane police station : polis karakolu
WARM UP: Aim: To review parts of the house and make an introduction to buildings and parts of a city.	1. The teacher draws a road and asks the students what it is. 2. The teacher encourages the students to learn the words.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION): Aim: To introduce the	1. The teacher draws attention to the lessons by asking questions. 2. The teacher draws the buildings and wants students answer the questions. 3. The teacher encourages the students to the lesson.

names of buildings and parts of a city.	
STEP2 (EXPLORE):	1. The students teaches vocabularies by eliciting the meanings. 2. The teacher shows different pictures and watch a video. 3. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by the buildings.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to draw buildings they know. 2. The students draw what the teacher say. 3. The teacher asks their understanding and check the students understanding by giving instructions.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives blank sheets and road maps to the students. 2. The teacher wants the students draw, write and say the buildings' English names. 3. The students do the activity.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır. Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar. Uygulama: 1. Öğretmen bir yol çizer ve öğrencilere ne olduğunu sorar. 2. Öğretmen öğrencileri kelimeleri öğrenmeye teşvik eder. 3. Öğretmen sorular sorarak derse dikkat çeker. 4. Öğretmen binaları çizer ve öğrencilerin sorularına cevap vermesini ister. 5. Öğretmen öğrencileri derse teşvik eder. 6. Öğrenciler anlamları çıkarılarak sözcük öbekleri öğretir. 7. Öğretmen farklı resimleri gösterir ve videolar izletir. 8. Öğretmen, öğrencilerin bildikleri binaları çizmesini ister. 9. Öğrenciler öğretmenin söylediğini çizerler. 10. Öğretmen, öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol eder ve sorular sorar. 11. Öğretmen öğrencilere boş yollar ve haritalar verir. 12. Öğretmen, öğrencilerin binaların İngilizce ismini söyleyip yazmalarını ister. 13. Öğrenciler bulmaya çalışır.

	Değerlendirme: 1. Öğrenciler öğrendikleri binaları öğretmenin dağıtmış olduğu kağıtlara çizip, renklendirir. 2. İlk bitiren öğrenci tahtaya kalkıp “It is a” şeklinde arkadaşlarına söyler. 3. En başarılı olan öğrenci ödüllendirilir. 4. Ödev olarak öğretmen öğrencilere bir şehir haritası verir, öğrenciler onların İngilizce isimlerini üstlerine yazar ve gelecek derste eksik olan öğrenciler birbirlerinden gruplar şeklinde tamamlayarak kelimeleri kavrar.
--	---

LESSON PLAN 2

DATE:	19-23/03/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	In My City
TARGETS:	1. Students will be able to recognize the names of buildings and parts of a city. 2. Students will be able to ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. 3. Students will be able to say when they don't know the answer to a question.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR 5. Games
MATERIALS:	1. Conversations 2. Picture Dictionaries 3. Posters 4. Communicative Tasks 5. Drawing and Coloring 6. Flashcards 7. Games
VOCABULARY:	At, In, Over there Where is the? It is

WARM UP:	1. The teacher opens a road map and ask the buindings' names. 2. The teacher helps the students to remember them.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION):	3. The teacher draws attention to the lessons by asking questions. 4. The teacher ask where the buildings and want students answer the questions. 5. The teacher encourages the students to the lesson.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher teaches vocabularies by eliciting the meanings. 2. The teacher tries to emphasize and use the structure "I'm sorry, I don't know." 3. The teacher shows different pictures and watch a video. 4. The students recognize the target structure. 5. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to tell the buildings' on the map. 2. The students answer the questions. 3. The teacher asks their understanding and checks the students understanding by giving instructions.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives maps that have some blank areas to the student 2. The students will work in group of two. 3. One of them asks about and the other sticks the buildings on the map. 4. The students who have finished will ask and answer the question to each other. 6. The students will use "I'm sorry, I don't know" when they don't know the answer. 7. The students who finish first will be awarded.
GÖRSEL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİ KAPMSAMLI EĞİTİM DURUMLARI	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya boş yol haritası açarak öğrencilerin dikkatini çeker.
	Güdüleme: Öğretmen öğrencilere geçmiş dersle ilgili sorular sorarak derse güdüler.
	Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu hafta ne öğreneceklerini ve bu bilginin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar.
	Uygulama: 1. Öğretmen bir yol haritası açar ve buradaki bina isimlerini sorar. 2. Öğretmen öğrencilerin onları hatırlamasına yardımcı olur. 3. Öğretmen sorular sorarak derslere dikkat çeker. 4. Öğretmen binaların nerede olduğunu sorar ve öğrencilerin sorularını cevaplamasını ister. 5. Öğretmen öğrencileri derse teşvik eder. 6. Öğretmen, anlamları ortaya çıkararak sözcük öbekleri öğretir. 7. Öğretmen, "Özür dilerim, bilmiyorum" yapısını vurgulamaya ve kullanmaya çalışır. 8. Öğretmen farklı resimler gösterir ve bir video izletir. 9. Öğrenciler hedef yapıyı tanır. 10. Öğrenciler, özellikle resimleri içeriyorlarsa, kısa ve basit konuşulan talimatları, binaların ve şehrin parçalarını işaret edip söyleyerek takip eder. 11. Öğretmen, öğrencilerin binalarda harita üzerinde nerede olduğunu söylemesini ister.

	12. Öğrenciler sorulara cevap verirler. 13. Öğretmen, öğrencilerin anlayıp anlamadığını talimatlar vererek kontrol eder.
	Değerlendirme: 14. Öğretmen öğrencilere boş alanları olan harita dağıtır. 15. İkili grup olan öğrencilerden bir kişinin cümleleri okuması, bir kişinin de okudukları cümlelere göre binaları doğru yerlere çizmeleri istenir. 16. Bu görevi bitiren öğrencilerden birbirlerinden soru-cevap şeklinde diyalog kurmaları istenir. 17. Öğrencilerden bilmediklerinde kullanacakları yapı olan “ I’m sorry, I don’t know yapısını kullanmaları istenir. 18. Görevini başarıyla tamamlayan öğrenciler ödüllendirilir. 19. Öğrenciler öğretmenin dağıttığı resimlerle yolları ve resimleri istedikleri şekilde kullanarak kendi şehirlerini oluşturur. 20. Sonra öğrenciler kendi şehirlerini tanıtır. 21. Sınıfta hedef yapıyı kullanarak, birbirlerinin şehirlerini incelerler.

LESSON PLAN 3

DATE:	26-30/03/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	In My City
TARGETS:	- Students will be able to recognize the names of buildings and parts of a city. - Students will be able to ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. - Students will be able to follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. - Students will be able to say when they don’t know the answer to a question.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	- Communication approach - Question and answer teaching method - Audiolingual method - TPR
MATERIALS:	Conversations - Picture Dictionaries - Posters

	4. Communicative Tasks 5. Drawing and Coloring 6. Flashcards 7. Games 8. Maps
VOCABULARY:	At, in, over there Where is the? It is
WARM UP:	1. The teacher opens a road map and ask where the buildings. 2. The teacher helps the students to remember the structure.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION): Aim: To present asking about and telling where buildings and other places in a city.	4. The teacher draws attention to the lessons by asking questions. 5. The teacher asks where the buildings and want students answer the questions. 6. The teacher encourages the students to the lesson.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher shows different maps and ask where the buildings are. The students recognize the structure of how to answer. 2. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. 3. The students ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. 4. The students tell where people are at the moment.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to make sentences about the buildings' on the map. 2. The teacher checks the students' sentences and help them when they need.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives blank maps to the students. 2. The students read some sentences and the students draw the buildings. 3. Then the teacher makes sentences and wants the students to find the areas. 4. The students make sentences one by one.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya yol haritasını yansıtarak öğrencileri hazırlar. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır. Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite de ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar. Uygulama: 1. Öğretmen bir yol haritası açar ve binaların nerede olduğunu sorar.

**GÖRSEL
OKURYAZARLIK
ETKİNLİKLERİ
KAPSAMLI EĞİTİM
DURUMLARI**

2. Öğretmen öğrencilerin yapıyı hatırlamasına yardımcı olur.
3. Öğretmen sorular sorarak derslere dikkat çeker.
4. Öğretmen binalarda kimlerin bulunduğunu sorar ve öğrencilerin sorularını cevaplamasını ister.
5. Öğretmen öğrencileri derse teşvik eder.
- Öğretmen farklı haritalar gösterir ve binaların yerini sorar.
6. Öğrenciler nasıl cevap vereceklerini bilir.
7. Öğrenciler, özellikle resimleri içeriyorsa, kısa ve basit konuşulan talimatları, binaların ve şehrin bir bölümünü işaret edip söyleyerek takip eder.
8. Öğrenciler insanların nerede olduğunu söyler.
9. Öğretmen, öğrencilerin binalar hakkında harita üzerinde cümleler kurmalarını ister.
10. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını kontrol eder ve ihtiyaç duyduklarında yardım eder.
11. Öğretmen öğrencilere boş haritalar verir.
12. Öğrenciler bazı cümleleri okur ve öğrenciler binaları çizerler.
13. Daha sonra öğretmen boş alanlar verir ve öğrencilerin alanları bulmasını ister.
14. Öğrenciler tek tek cümle yaparlar.

Değerlendirme:

1. Öğretmen öğrencilere farklı küçük resimler verir.
2. Öğrenciler resmi istediği yere yapıştırır ve resimleri tamamlar.
3. Öğrenciler eksik yerleri çizerek ve boyayarak tamamlarlar
4. Öğrenciler “in ve at” kullanarak cümleler kurar.

LESSON PLAN 4

DATE:	02-06/04/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	In My City
TARGETS:	1. Students will be able to recognize the names of buildings and parts of a city. 2. Students will be able to ask about and tell where buildings and other places are in a city by pointing to a map. 3. Students will be able to follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. 4. Students will be able to tell where people are at the moment. 5. Students will be able to say when they don't know the answer to a question.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR

MATERIALS:	1. Conversations 2. Picture Dictionaries 3. Posters 4. Communicative Tasks 5. Drawing and Coloring 6. Flashcards 7. Games 8. Maps
VOCABULARY:	At, In, over there Where is the? It is
WARM UP:	1. The teacher opens a map and ask where the buildings. 2. The teacher help the students to remember the structure. 3. The teacher teaches what they say when they don't know the answers.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION):	1. The teacher remembers the students the lessons before. 2. The teacher encourages the students to the lesson.
STEP2 (EXPLORE):	1. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of buildings and parts of a city. 2. The students say when they don't know the answer to a question. 3. The students ask and answer the questions.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher check the students' sentences and help them when they need. 2. They revise the lessons before.
EVALUATION HOMEWORK: AND	1. The teacher gives a paper and wants the students to draw their houses maps. 2. The students make sentences about their papers. 3. Then the teacher checks their answers and help them when they need. 4. The students work in groups and ask questions themselves one by one.
GÖRSEL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİ KAPSAMINDA	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar.

EĞİTİM DURUMLARI	
	Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır.
	Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar.
	Uygulama: 1. Öğretmen bir harita açar ve binaların nerede olduğunu sorar. 2. Öğretmen öğrencileri yapıyı hatırlamalarına yardımcı olur. 3. Öğretmen, cevapları bilmediği zaman söylediklerini öğretir. 4. Öğretmen öğrencilere daha önceki derslerini hatırlatır. 5. Öğretmen öğrencileri derse teşvik eder. 6. Öğrenciler, özellikle resimleri içeriyorsa, kentin yapılarının ve bölümlerinin adlarını işaret edip söyleyerek kısa, basit ve konuşulan talimatları takip eder. 7. Öğrenciler, bir sorunun cevabını bilmedikleri zaman nasıl cevap vereceklerini hatırlarlar. 8. Öğrenciler soruları sorup ve cevaplarlar. 9. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını kontrol eder ve gerektiğinde onlara yardım eder. 10. Daha önceki dersleri gözden geçirilir.
	Değerlendirme: 1. Öğretmen öğrencilerin istedikleri boya ile resim kağıtlarına öğrendikleri konu ile ilgili akıllarında kalan ve çizmek istedikleri resimleri çizmelerini ve boyamalarını ister. 2. Resimler bittikten sonra tahtaya resimleri asarak öğrencilerle değerlendirme yapılır.

LESSON PLAN 5 (Weather)

DATE:	09-13/04/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	Weather
TARGETS:	1. Students will be able to identify various weather conditions.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR

MATERIALS:	1. Arts and Crafts 2. Communicative Tasks 3. Drawing and Coloring 4. Flashcards 5. Games 6. Labeling 7. Matching 8. Questions and Answers 9. Real-life Tasks 10. Maps
VOCABULARY:	rainy : yağmurlu snowy : karlı sunny : güneşli hot : sıcak cold : soğuk warm : ılık; sıcak windy : rüzgârlı rain : yağmur (yağmak) raining : yağış snow : kar (yağmak) snowing : kar yağışı weather : hava umbrella : şemsiye build : yapmak, inşa etmek nice : güzel, hoş swim : yüzmek wet : ıslak; ıslatmak raincoat : yağmurluk wear : giymek
STRUCTURE	How is the weather? It's
WARM UP:	1. The teacher reviews the buildings. 2. The teacher helps the students to remember the structure. 3. The teacher makes an introduction to the weather conditions.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION): Aim: To review the unit before	1. The teacher draws attention to the lessons by making new sentences about the topic. 2. The teacher introduces weather conditions and ask and answer questions about the topic.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. 2. The students recognize the structure of how to answer. 3. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. 4. The students try to make new sentences.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to make sentences about the weather conditions she draws to the board. 2. The teacher checks the students' sentences and help them when they need.

EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives colorful papers to the students. 2. The students wants them to draw weather conditions. 3. Then the teacher makes sentences and wants the students to make sentences about their pictures. 4. The students make sentences one by one. 5. The teacher gives homework to students. 6. The teacher shows examples about pictograms. 7. The students makes pictograms about the weather conditions.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır. Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite de ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar. Uygulama: 1. Öğretmen derse giriş yaparken tahtaya çizdiği resimleri kullanır. 2. Öğrencilerin de defterlerine çizim yaparak not almalarını ister 3. Öğretmen tahtaya çizimler yaparak yeni konuyu öğrencilerin keşfetmelerini sağlar. 4. Öğretmen öğrencilere daha önceki derslerini hatırlatır. 5. Öğretmen öğrencileri derse teşvik eder. 6. Öğrenciler, özellikle resimleri içeriyorsa, kentin yapılarının ve 7. Öğretmen öğrencilere farklı resimler göstererek hava durumunu sorar. 8. Öğrencilerin ana dillerinde bildikleri hava durumlarını İngilizceye transfer etmelerini sağlar. 9. Öğretmen tahtaya yarısını çizdiği resimleri öğrencilerin bulmasını ve öğrettiği yapıyı kullanarak cümle kurmalarını ister. 10. Öğretmen öğrencilere renkli fon kartonları, yapıştırıcı, pamuk, simli kağıtlar verir. 11. Öğrencilerden istedikleri hava durumunu resimleştirmelerini ister. 12. Bitiren öğrencilerin cümle kurmalarını ister. 13. Öğretmen öğrencilerden örnek olarak pictogram örnekleri gösterir. 14. Öğrencilerin ödev olarak piktogram yapmalarını ister. 1. Öğretmen öğrencilerin istedikleri boya ile resim kağıtlarına öğrendikleri konu ile ilgili akıllarında kalan ve çizmek istedikleri resimleri çizmelerini ve boyamalarını ister. 2. Resimler bittikten sonra tahtaya resimleri asarak öğrencilerle değerlendirme yapılır.

LESSON PLAN 6

DATE:	16-20/04/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	Weather
TARGETS:	1. Students will be able to identify various weather conditions.

	2. Students will be able to understand what people are doing at the moment.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR
MATERIALS:	5. Arts and Crafts 6. Communicative Tasks 7. Drawing and Coloring 8. Flashcards 9. Games 10. Labeling 11. Matching 12. Questions and Answers 13. Real-life Tasks 14. Maps
VOCABULARY:	rainy : yağmurlu snowy : karlı sunny : güneşli hot : sıcak cold : soğuk warm : ılık; sıcak windy : rüzgârlı rain : yağmur (yağmak) raining : yağış snow : kar (yağmak) snowing : kar yağışı weather : hava umbrella : şemsiye build : yapmak, inşa etmek nice : güzel, hoş swim : yüzmek wet : ıslak; ıslatmak raincoat : yağmurluk wear : giymek
STRUCTURE	How is the weather? It's How is the weather in Konya? It's
WARM UP:	1. The teacher reviews the lesson before. 2. The teacher helps the students to remember the structure. 3. The teacher makes practices by saying the names of weather condition.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION):	1. The teacher draws attention to the lessons by making new sentences about the topic. 2. The teacher develops listening skills and give students further practise with the weather conditions.

	3. She asks and answers questions about the topic.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. 2. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. 3. The teacher practises asking and answering questions about the weather conditions specific to a geographic area.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to make sentences about the weather conditions she draws to the board. 2. The teacher checks the students' sentences and help them when they need.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives papers to the students. 2. The students wants them to complete and colour the pictures. 3. Then the teacher makes sentences and wants the students to make sentences about their pictures. 4. The students make sentences one by one.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar.
	Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır.
	Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite de ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar.
	Uygulama: 1. Öğretmen konuyu hatırlatmak amacıyla tahtaya bir dilsiz harita yapıştırır. 2. Örnekler vererek bilinen illeri göstererek hava durumlarıyla ilgili sorular sorar. 3. Öğretmen tahtaya çizimler yaparak yeni konuyu öğrencilerin keşfetmelerini sağlar. 4. Öğretmen konuyu hatırlatmak amacıyla tahtaya yapıştırdığı dilsiz coğrafi haritaların küçük hallerini öğrencilere dağıtır. 5. Öğretmen öğrencilere hava durumlarını söyler. 6. Söylediği hava durumunu öğrencilerin çizip boyayarak göstermelerini ister. 7. Öğretmen öğrencilere boş kağıtlar dağıtır.
	1. Öğrenciler yarısı siyah beyaz çizilmiş olan resimleri hayal güçlerini kullanarak tamamlar ve renklendirir. 2. Renklendirdikleri resimler ile ilgili cümleyi kurarlar.

LESSON PLAN 7

DATE:	23-27/04/2018		
TIME:	40+40 minutes		
SUBJECT:	Weather		
TARGETS:	1. Students will be able to identify various weather conditions. 2. Students will be able to understand what people are doing at the moment. 3. Students will be able to ask and answer questions about the weather conditions specific to a geographic area.		
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR		
MATERIALS:	1. Arts and Crafts 2. Communicative Tasks 3. Drawing and Coloring 4. Flashcards 5. Games 6. Labeling 7. Matching 8. Questions and Answers 9. Real-life Tasks 10. Maps		
VOCABULARY:	rainy : yağmurlu snowy : karlı sunny : güneşli hot : sıcak cold : soğuk warm : ılık; sıcak windy : rüzgârlı rain : yağmur (yağmak) snow : kar (yağmak) weather : hava umbrella : şemsiye build : yapmak, inşa etmek nice : güzel, hoş swim : yüzmek wet : ıslak; ıslatmak raincoat : yağmurluk wear : giymek		

STRUCTURE	How is the weather? It's How is the weather in Konya? It's What is Tom doing? He is
WARM UP:	1. The teacher reviews the lesson before. 2. The teacher helps the students to remember the structure the lesson before.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION):	1. The teacher draws attention to the lessons by showing and pointing different pictures and making sentences. 2. The teacher develops listening skills and give students further practise with the weather conditions. She asks and answers questions about the topic.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. 2. The teacher shows different pictures and ask what is she/he doing. 3. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. 4. Students learn, ask and answer what people are doing at the moment.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to make sentences about what people are doing. 2. The teacher checks the students' sentences and help them when they need.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives some pictures to the students. 2. The teacher wants students to match them. 3. Then the teacher makes sentences and wants the students to make sentences about their pictures. 4. The students make sentences one by one. 5. The teacher gives a blank thermometer and shows a model to the students. 6. The teacher wants students to make a thermometer by using weather conditions words as a homework.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar.
	Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır.
	Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite de ne öğreneceklerini ve bu bilgilerin ne işe yarayacağını açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar.
	Uygulama: 1. Öğretmen konuyu hatırlatmak amacıyla önceden hazırladığı görselleri kullanır. 2. Öğretmen tahtaya çizimler yaparak yeni konuyu öğrencilerin keşfetmelerini sağlar. 3. Öğretmen konuya giriş yapmak için tahtaya çöp adamlar çizerek cümleler kurar. 4. Öğrencilerin defterlerine resimleri kullanarak not almalarını ister. 5. Öğretmen öğrencilere resimler verir ve çeşitli hava durumlarıyla tamamlamalarını ister. 6. Öğretmen öğrencilerden tamamladıkları resimler ile ilgili cümleler kurmalarını ister. 7. Öğretmen konuyu hatırlatmak amacıyla tahtaya yapıştırdığı dilsiz coğrafi haritaların küçük hallerini öğrencilere dağıtır. 8. Öğretmen cümleleri okurken, öğrenciler de uygun hava durumlarını çizer.
	1. Ödev olarak öğrencilere boş termometre verilir. 2. Öğrencilerin boş termometreye hava sıcaklıklarını derecelendirmelerini ister.

	3. Her bir sıcaklık terimi ile ilgili öğrendikleri şekilde cümleler kurmalarını ister. “It is hot, I am swimming.” gibi.
--	--

LESSON PLAN 8

DATE:	30/04/2018-04/05/2018
TIME:	40+40 minutes
SUBJECT:	Weather
TARGETS:	1. Students will be able to identify various weather conditions. 2. Students will be able to understand what people are doing at the moment. 3. Students will be able to ask and answer questions about the weather conditions specific to a geographic area. 4. Students will be able to ask and answer questions about what people are doing at the moment.
APPROACHES AND TECHNIQUES:	1. Communication approach 2. Question and answer teaching method 3. Audiolingual method 4. TPR
MATERIALS:	1. Arts and Crafts 2. Communicative Tasks 3. Drawing and Coloring 4. Flashcards 5. Games 6. Labeling 7. Matching 8. Questions and Answers 9. Real-life Tasks 10. Maps
VOCABULARY:	rainy : yağmurlu snowy : karlı sunny : güneşli hot : sıcak cold : soğuk warm : ılık; sıcak windy : rüzgârlı rain : yağmur (yağmak) raining : yağış snow : kar (yağmak) snowing : kar yağışı weather : hava umbrella : şemsiye build : yapmak, inşa etmek nice : güzel, hoş swim : yüzmek

	wet : ıslak; ıslatmak raincoat : yağmurluk wear : giymek
STRUCTURE	How is the weather? It's How is the weather in Konya? It's What is Tom doing? He is Tom is in Ankara. Is it rainy in the desert? No, it is sunny and hot.
WARM UP:	1. The teacher revises the lessons before. 2. The teacher helps the students to remember the structures.
PRESENTATION STEP1 (INTRODUCTION):	1. The teacher draws attention to the lessons by showing and pointing different pictures and making sentences. 2. The teacher develops listening skills and asks and answers questions about the topic. 3. They revise the unit's vocabulary and the language of the unit.
STEP2 (EXPLORE):	1. The teacher shows different pictures and ask what the weather like is/ how is the weather. 2. The teacher shows different pictures and ask what is she/he doing. 3. The students follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by repeating what their teacher says. 4. The students make sentences about what people are doing at the moment. 5. The students ask and answer questions about the weather conditions specific to a geographic area.
STEP3(CONCLUSION):	1. The teacher wants students to make sentences about what people are doing, what the weather like is. 2. The teacher checks the students' sentences and help them when they need.
EVALUATION AND HOMEWORK:	1. The teacher gives students to the notebooks. 2. The students wants them to imagine the area they are in and the weather is. 3. Then the teacher makes students to draw pictures and wants the students to make sentences about their pictures. The students will make a portfolio about the units "In my city and weather" 4. The students make sentences about them.
	Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya resimler yansıtarak öğrencileri hazırlar. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere sorular sorarak derse ısındırır. Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen öğrencilere bu ünite ne öğreneceklerini ve bu bilgileri nerede, ne şekilde kullanabileceklerini açıklayarak derse olan dikkatlerini toplar.

**GÖRSEL OKURYAZARLIK
ETKİNLİKLERİ KAPSAMINDA
EĞİTİM DURUMLARI**

Uygulama:

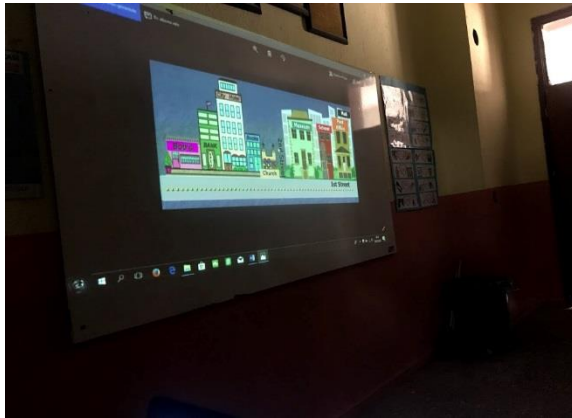
1. Öğretmen konuyu soru cevap şeklinde, farklı resimler göstererek tekrar eder.
2. Öğretmen coğrafik bir bölgeye ait haritayı tahtaya yansıtır ve onunla ilgili cümleler kurar.
3. Öğrencilere dilsiz haritalar, coğrafi bölgeye ait haritalar veren öğretmen onlara verdiği resimleri yapıştırıp ilgili cümleleri kurmalarını ister.
4. Öğretmen öğrencilere not defterleri dağıtır.
5. Öğrencilerden kendilerini olmak istedikleri yerde hayal etmelerini ve orada o sırada ne yaptıklarını, havanın nasıl olduğunu, ne hissettiklerini düşünmelerini ister.
6. Öğrenciler “In my city and weather” ünitelerini birleştirerek sayfalara sırayla resimler çizerek kısa hikayeler oluşturur.
7. Bitirdikten sonra her öğrenci tahtaya çıkıp resimleri göstererek ilgili cümleleri kurar.

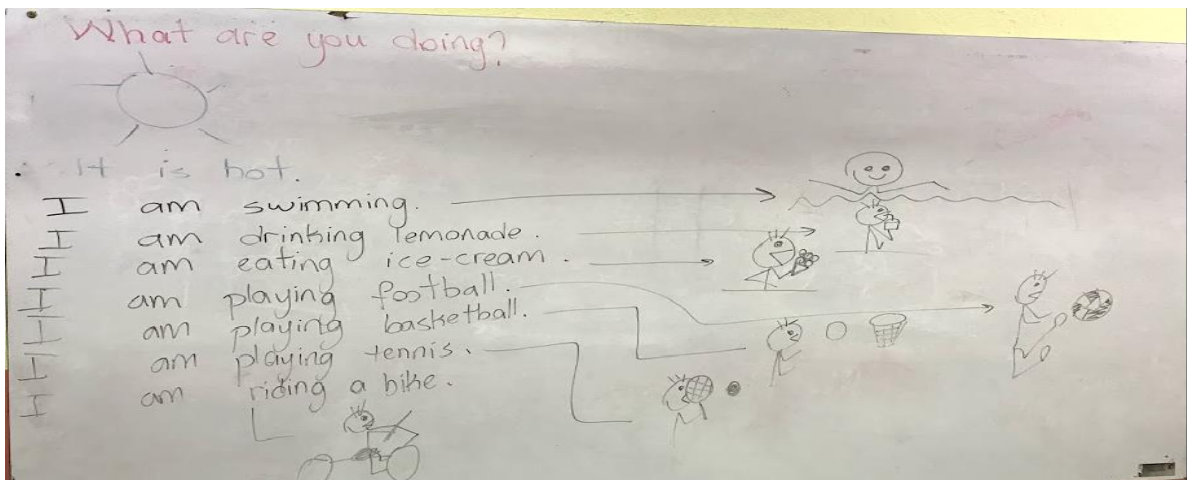
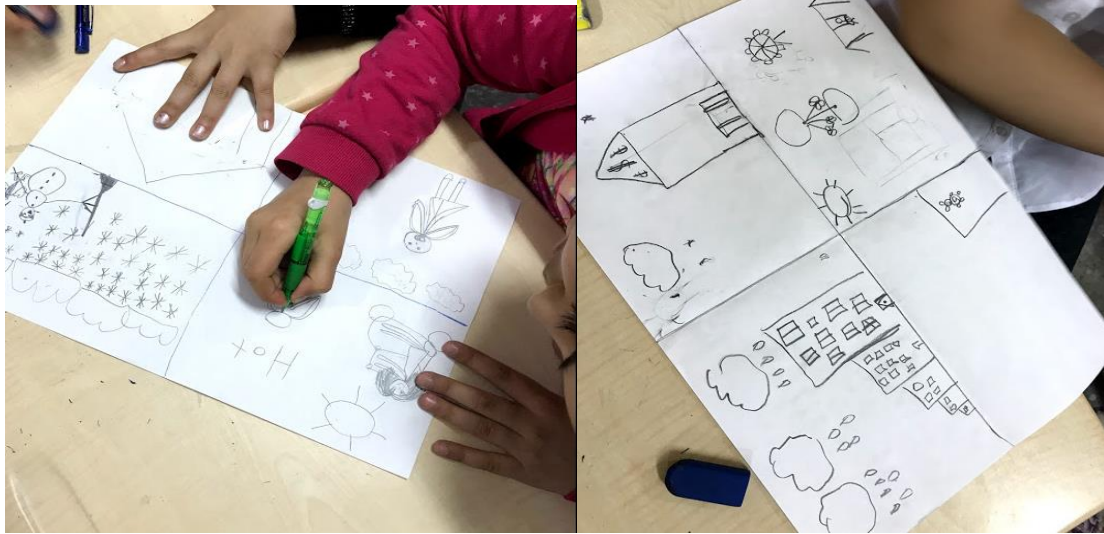
İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ

Özlem AKIN MART

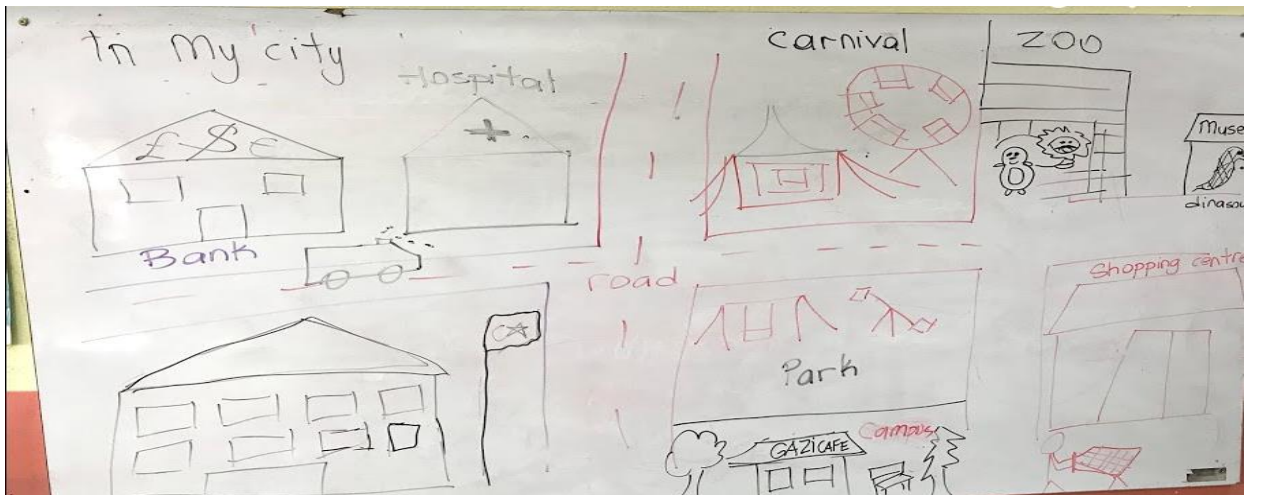
EK 9. Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar



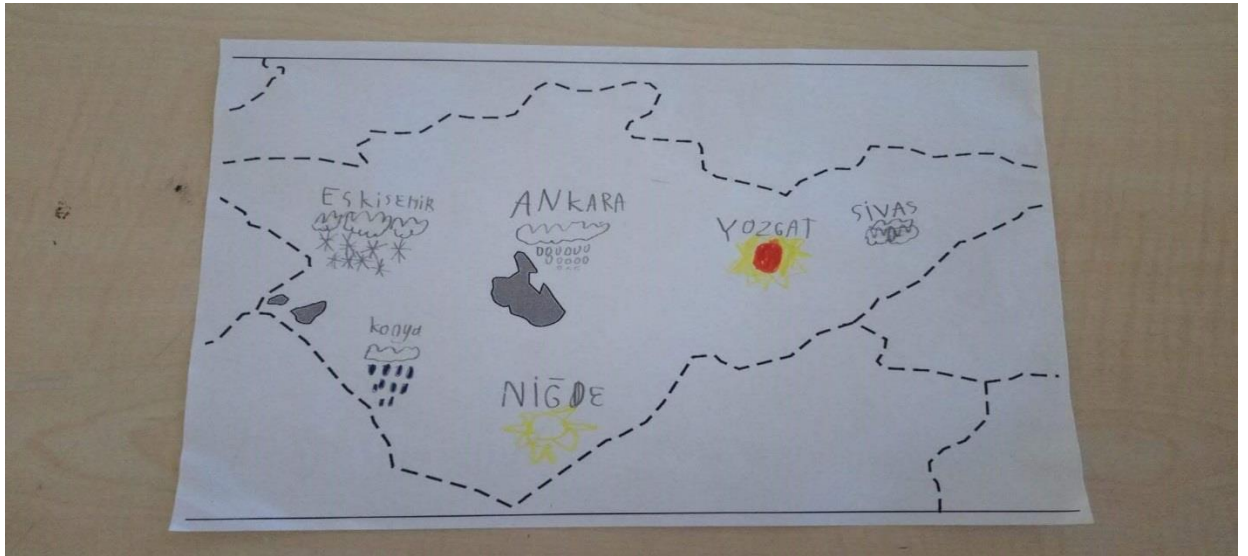




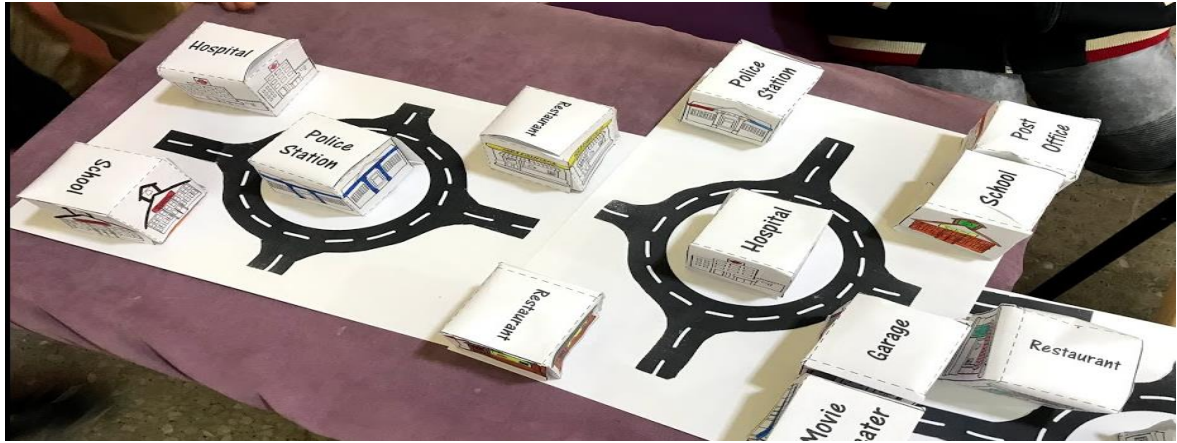
EK 10. Yeni Öğrenilen Kelimeleri Görselleştirme ve Bunlarla İlgili Cümleleri Kurma Etkinliği



EK 11. Duyulan Cümleyi Resimleştirme ve Yerlerini Sorarak Kontrol Etme Etkinliği



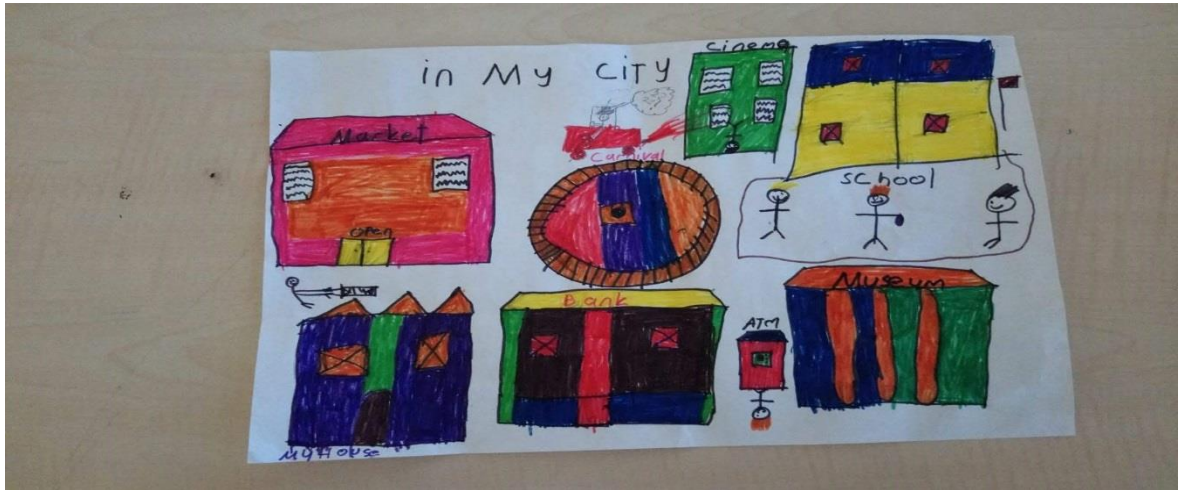
EK 12. Maket Yapma Etkinliği



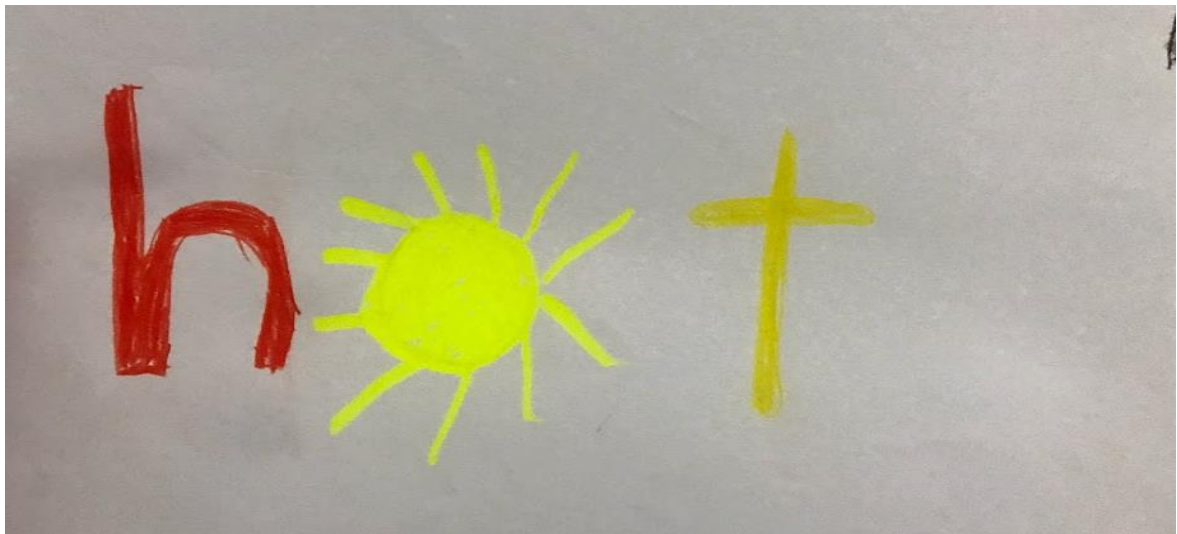
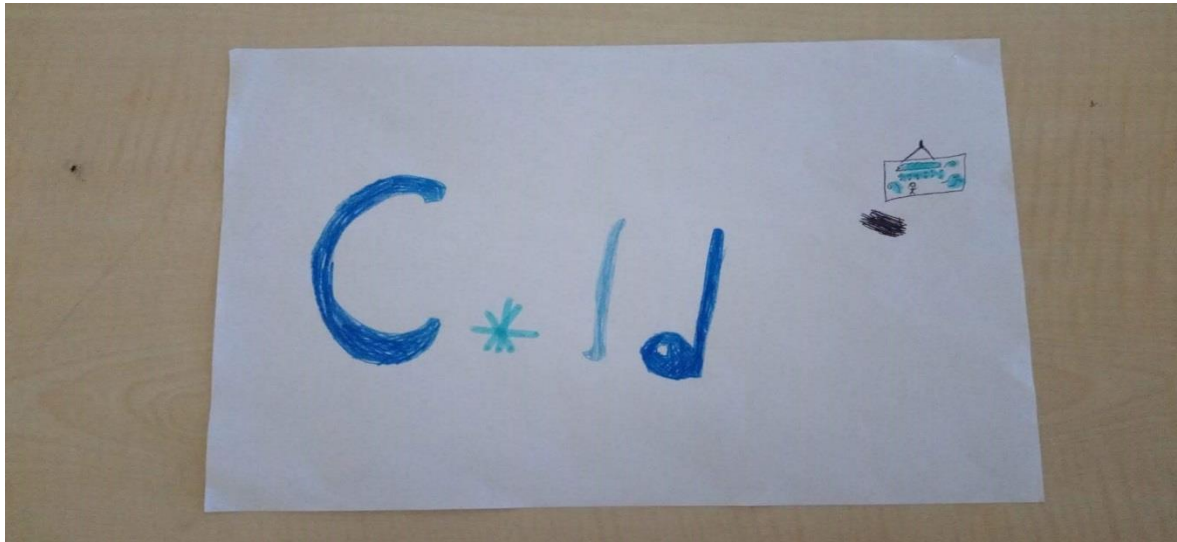
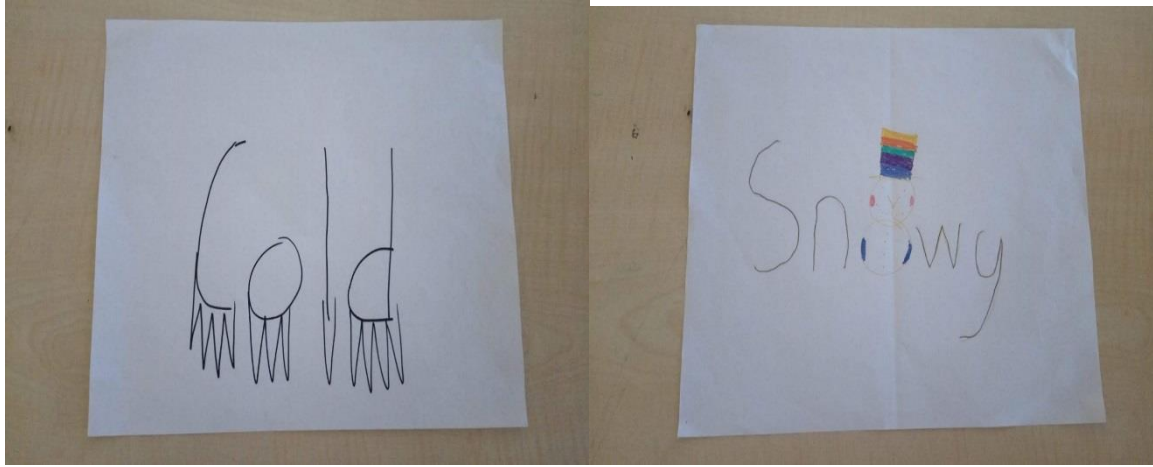
EK 13. Resmi Yapıştırıp Çevresini Tamamlama ve Uygun Cümleyi Kurma Etkinliği



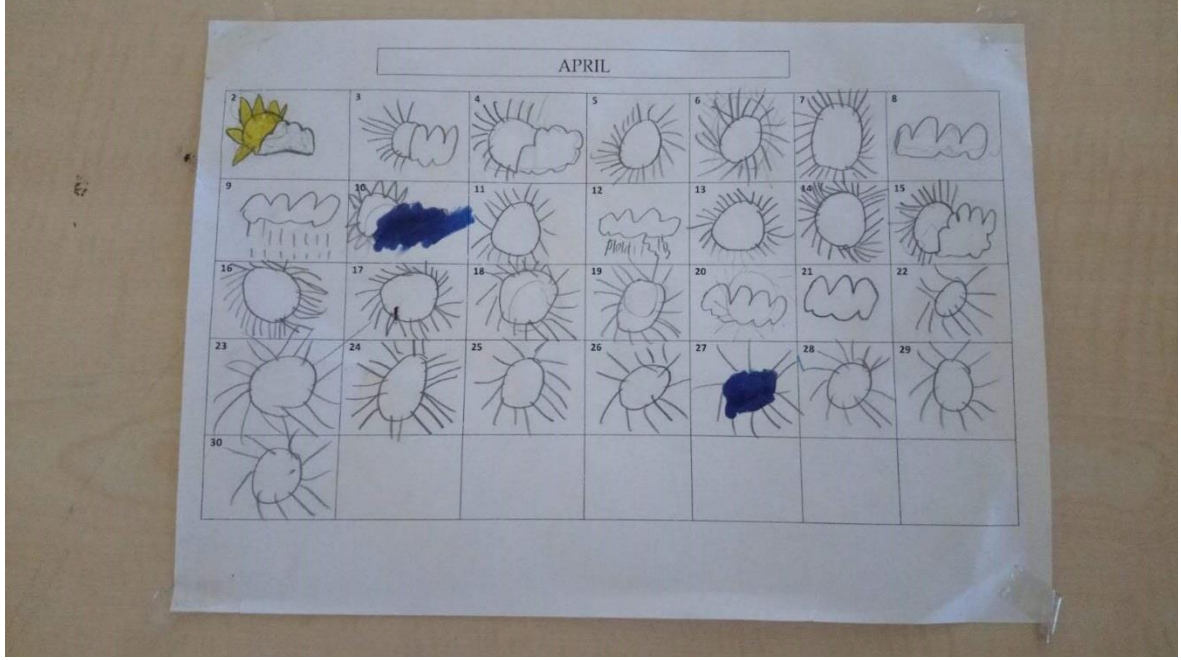
EK 14. Serbest Çalışma Etkinliği



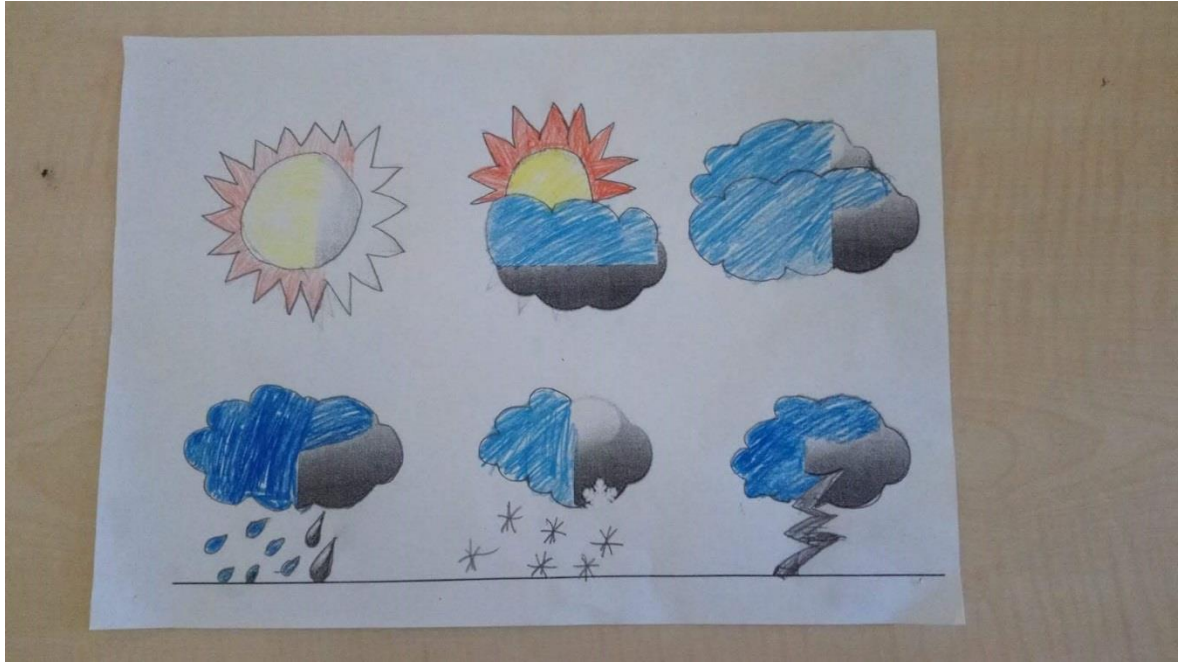
EK 15. Piktogram Etkinliği



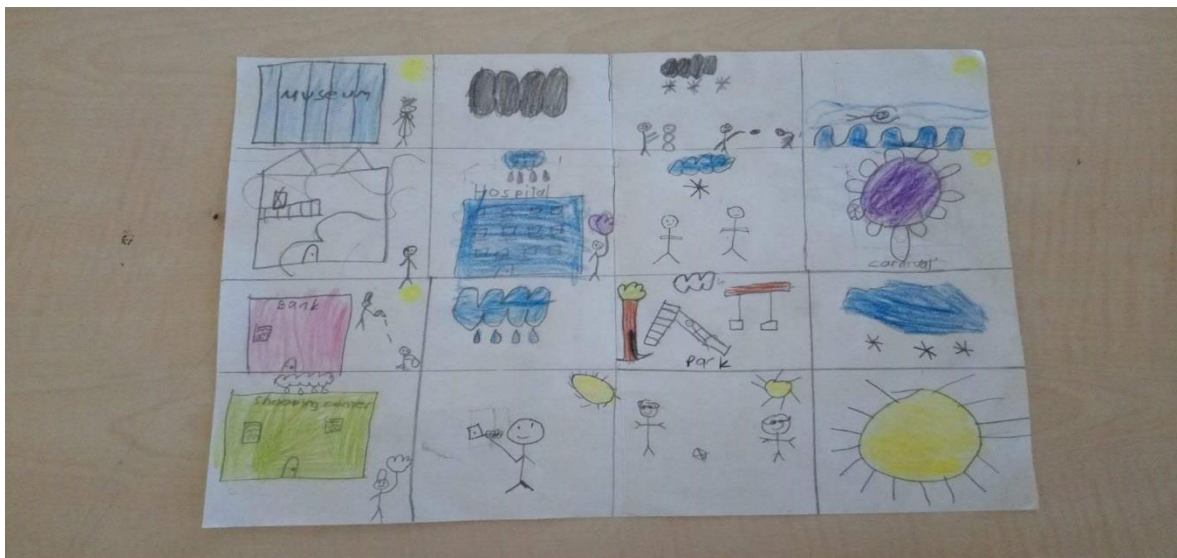
**EK 16. Hava Durumunu Çizerek Takvim Oluşturma ve Takvim ile İlgili Cümleler
Kurma Etkinliği**



EK 17. Resim Tamamlama ve Cümle Kurma Etkinliği



EK 16. Kareler İçini Tamamlayarak Cümle Kurma Etkinliği



EK 18. Etkinlikler Sonrasında Gerçekleştirilen Okul Panosu





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..