T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİSİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANIMI

Cansu ERSOY KIZILTEPE

DANIŞMAN
DOÇ. DR. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

İSTANBUL, 2023

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİSİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANIMI

Cansu ERSOY KIZILTEPE

DANIŞMAN
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

İSTANBUL, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Doküman No	İlk Yayın Tarihi	Revizyon No	Revizyon Tarihi	Sayfa No
414.1.17F	04.03.2020	00	00.00.0000	1 / 1

Bu çalışma 03.01.2023 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
HAYEF

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
HAYEF

Dr.Öğr.Üyesi Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

İTHAF

Bu çalışmayı; lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca hayatımın her alanında başarılarımla mutlu olan, akademik alanda devam etmemde ve bugünlere gelmemde en büyük destekçim canım aileme ithaf ediyorum.

BÜTÇE DESTEKLERİ

Bilgiyi Görselleştirme Stratejisinin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanımı

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Öğrenmenin en temel yapı taşlarından birisi olan okumanın etkin bir biçimde gerçekleşmesi, üstbilişsel işlemlerin öğrenme ortamında işletilmesiyle gerçekleşmektedir. Günümüzde hızla gelişen toplumsal değişimler sonucunda görselliğin öneminin artmasıyla bilginin içselleştirilmesi sürecinde, bilgiyi görselleştirme stratejisi önemli bir unsur olmuştur. Bilginin somutlaştırılmasını sağlayarak ön bilgi ve yeni bilgi arasında kurulan bağlantıdan dolayı anlamlı öğrenmede etkili olan bilgiyi görselleştirme stratejisinin, öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerde kullanılması gerekmektedir. Anlama ve anlatma işlemlerinin etkin bir biçimde gerçekleştiği Türkçe ders kitapları, bu bakımdan bilgiyi görselleştirme etkinliklerinin en çok kullanıldığı materyaller olmalıdır. Bu çalışmanın amacı bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarındaki durumunu belirlemektir. Alanyazında bu konuyla ilgili yalnızca bir çalışmaya rastlanılması, ulaşılan sonuç ve önerilerle yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektir.

Araştırmamın her aşamasında değerli fikirleri ve hoşgörüsüyle bana rehberlik eden, tez yazma sürecinde beni destekleyen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER' e sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2023 Cansu ERSOY KIZILTEPE

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **iii**
İTHAF ..... **iv**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **ix**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xii**
ÖZET ..... **xiii**
ABSTRACT ..... **xv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER 5
1.3. ÖNEM 5
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) 6
1.5. SINIRLILIKLAR 6
1.6. TANIMLAR 6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**
2.1. OKUMA 7
2.2. OKUDUĞUNU ANLAMLANDIRMA SÜRECİ 13
2.3. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA 18
2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ 21
2.5. BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİSİ 29
2.5.1. Grafik Düzenleyiciler 31
2.5.2. Görüntüsel Resimler 61
2.5.3. Simgesel Resimler 66
2.6. GÖRSELLEŞTİRMENİN OKUMA SÜRECİNDEKİ YERİ 70
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 81

3. YÖNTEM **87**
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 87
3.2. ARAŞTIRMA NESNESİ 87
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 88
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 89
4. BULGULAR **90**
4.1. 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR 90
4.2. 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR 91
4.3. 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR 92
4.4. 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR 93
4.5. 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ 94
4.6. 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ 95
4.7. 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ 96
4.8. 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ 97
5. TARTIŞMA **98**
6. SONUÇ VE ÖNERİLER **102**
6.1. SONUÇ 102
6.2. ÖNERİLER 107
KAYNAKLAR **108**
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI **122**

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Gözün geniş sıçramalarla okuma yapması 10

Şekil 2.2: Bilgi işleme modeli 20

Şekil 2.3: Beynin öğrenme alanları 34

Şekil 2.4: Zihin haritası örneği 39

Şekil 2.5: Zihin haritası oluşturma biçimi 40

Şekil 2.6: Bilgi haritası örneği 42

Şekil 2.7: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) hikâye haritası örneği. 43

Şekil 2.8: Sınıflama kavram haritası örneği 45

Şekil 2.9: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) örümcek kavram haritası örneği. 46

Şekil 2.10: Olay zinciri kavram haritası örneği 47

Şekil 2.11: Balık kılçığı kavram haritası örneği 48

Şekil 2.12: Karşılaştırma- zıtlık matriksi örneği 48

Şekil 2.13: İnsan etkileşimi ana hattı taslağı 49

Şekil 2.14: Problem çözüm ana hattı taslağı 49

Şekil 2.15: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) grafik örneği. 51

Şekil 2.16: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) tablo örneği. 54

Şekil 2.17: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) tablo örneği. 55

Şekil 2.18: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) bulmaca örneği. 57

Şekil 2.19: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) bulmaca örneği. 58

Şekil 2.20: Örnek döngü haritası 59

Şekil 2.21: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) Venn şeması örneği. 60

Şekil 2.22: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri. 63

Şekil 2.23: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri. 64

Şekil 2.24: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri. 65

Şekil 2.25: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) simgesel resim örneği. 68

Şekil 2.26: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) simgesel resim örneği. 69

Şekil 2.27: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) simgesel resim örneği. 69

Şekil 2.28: PISA örnek okuma becerileri sorularından metrotransit sorusu 76

Şekil 2.29: PISA örnek okuma becerileri sorularından yüksek binaların grafiksel gösterimi sorusu 77

Şekil 2.30: PISA örnek okuma becerileri sorularından Afrika yürüyüşü sorusu 78

Şekil 2.31: MEB tarafından 2019-2020 öğretim yılı 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma sorusu örneği. 79

Şekil 2.32: MEB tarafından 2019 - 2020 öğretim yılı 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma sorusu örneği. 80

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1: 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde okutulan Türkçe ders kitapları 87

Tablo 3.2: Bilgiyi görselleştirme biçimleri 88

Tablo 3.3: Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler. 89

Tablo 4.1: 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu. 90

Tablo 4.2: 6. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu. 91

Tablo 4.3: 7. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu. 92

Tablo 4.4: 8. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu. 93

Tablo 4.5: 5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki. 94

Tablo 4.6: 6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki. 95

Tablo 4.7: 7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki 96

Tablo 4.8: 8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki. 97

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
f	: Frekans

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperationand Development)
ABİDE	:Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment)
s	:Sayfa
vb	:ve benzeri

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİSİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANIMI

Cansu ERSOY KIZILTEPE

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Danışman : Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

Bu çalışmanın amacı bilginin yapılandırılma sürecinde zihni etkin kılan, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayan bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarındaki durumunu analiz etmektir. Bu amaca bağlı olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilgi ve görsel arasındaki ilişkilerin durumu belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada; araştırma nesnesi olarak 5.sınıf Türkçe ders kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6.sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık), 7.sınıf Türkçe ders kitabı (Özgün Yayınları) ve 8.sınıf Türkçe ders kitabı (MEB Yayınları) seçilmiştir. Alanyazın taraması sonucu bilgiyi görselleştirme biçimleri ve bilgi - görsel arasındaki ilişkinin yer aldığı başlıklar tablolaştırılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda inceleme formu düzenlenerek başlıklar son şeklini almıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda bilgiyi görselleştirme stratejileri çerçevesinde grafik düzenleyicilerin 219, resimlerin 78 olmak olmak üzere toplam 297 kez kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda 15 çeşit grafik düzenleyiciden en çok bilgi haritaları ve tabloların, iki çeşit resimden de görüntüsel resimlerin kullanıldığı bulgulanmıştır. Zihin haritaları, olay zinciri kavram haritası, balık kılçığı kavram haritası, insan etkileşimi ana

hattı, problem çözüm ana hattı ve döngü haritalarının ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bilgi ve görsel arasındaki 22 çeşit ilişkiden çözümleme, açıklama, eşleştirme, tahmin etme ve sınıflandırmanın çoğunlukla kullanıldığı; sıralama, özelden genele gitme, döngüsel gelişim ve dönüşümün ise hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak incelenen Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin hem sınırlı hem de çeşitlilik açısından asgari düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak 2023 , 138 sayfa.

Anahtar kelimeler: üstbilişsel okuma, bilgiyi görselleştirme, Türkçe ders kitabı, grafik düzenleyici, resim

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

THE USAGE OF THE INFORMATION VISUALIZATION STRATEGY IN TURKISH COURSE BOOKS

Cansu ERSOY KIZILTEPE

İstanbul University-Cerrahpaşa
Institute of Graduate Studies
Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Program

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

The aim of this study is to analyze the status of the information visualization strategy in Turkish textbooks, which enables the mind to be active in the process of structuring knowledge and makes learning meaningful and permanent. Depending on this purpose, the status of the relationships between information and visuals used in Turkish textbooks was determined. In the study in which document analysis, one of the qualitative research methods, was used; 5th grade Turkish textbook (Anıttepe Publishing), 6th grade Turkish textbook (Ata Publishing), 7th grade Turkish textbook (Özgün Publishing) and 8th grade Turkish textbook (MEB Publishing) were selected as the research object. As a result of the literature review, the titles including information visualization styles and the relationship between information and visuals were tabulated. The headings were finalized by editing the review form in line with expert opinions. Descriptive analysis was used to analyze the data. As a result of the analysis, it was determined that graphic organizers were used 219 times and pictures 78 times, for a total of 297 times within the framework of information visualization strategies. It was found that information maps and tables were used the most out of 15 types of graphic organizers and

visual pictures were used the most out of two types of pictures. Mind maps, event chain concept map, fishbone concept map, human interaction outline, problem solution outline and cycle maps were not used at all. Of the 22 types of relationships between information and visuals, it was found that analyzing, explaining, matching, predicting and classifying were mostly used, while sorting, going from specific to general, cyclical development and transformation were not used at all. Based on these findings, it was concluded that the information visualization strategies in the Turkish textbooks examined were both limited and minimal in terms of diversity.

January 2023, 138 pages.

Keywords: metacognitive reading, information visualization, Turkish textbook, graphic organizer, picture

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşen dünyanın hızla değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilmek, toplum içerisinde bir kimlik kazanarak birey olabilmek kendini geliştirmekle; kendini geliştirmek ise okuma ile mümkündür. Yaşam boyu öğrenmenin en önemli yollarından birisi olan okuma becerisi, sadece akademik hayatla sınırlı değildir. Bilgiyi edinmenin, doğruyu anlamanın, sağlıklı iletişim kurmanın hem toplumsal hem de akademik bir yoludur. Okuma zihinsel işlemler gerektiren etkin bir süreci kapsamaktadır. Yalnızca fiziksel olarak gözün hareketiyle sınırlı olmayan bu temel dil becerisi, aynı zamanda bilişin devinimsel hareketi sonucu gerçekleşmektedir. Kod çözme işi olarak nitelendirilen okuma, bu kodu çözmenin ötesinde koda anlam kazandırma işlemidir. Bu bakımdan okuma belli bir amaç doğrultusunda anlama temelinde gerçekleşen bir etkinlik olarak değerlendirilmelidir. Okuma, bireyin bilgisi ve metinsel içerik arasında kurulan bağlantı sonucu anlamayla sonuçlanan çok yönlü bir yetidir (Anderson ve diğ., 1985, syf.7-8; Berardo, 2006; Özbay, 2009, syf.2; Ülper, 2021, syf.3). Anlamanın gerçekleşebilmesi ise bireyin zihninde varolan bilginin yeni bilgiyle ortak bir paydada uyum içerisinde bağlantısıyla mümkündür. Bireyde çağrışım yapmayan bilginin zihne kaydedilmesi zor olduğundan karşılaşılan bilgilerin, eski bilgileri ortaya çıkararak bu bilgilerin bütünleşmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Etkin bir anlama sürecinin gerçekleşmesi ise üstbilişsel okuma stratejileri yetkin kullanma becerisine bağlıdır.

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenmelerinin etkin yönlendiricisi olma durumudur. Üstbiliş, bireyin bilişsel öz denetimini içeren yeteneklerden oluşmaktadır (Schraw, 1998, syf.116). Üstbilişsel becerileri gelişmiş olan bireyler, okuma sürecinde hangi yöntemin kendisi için uygun olduğunun bilincindedir. Anlamlandıramadığı noktalarda kendi öğrenmesine yönelik strateji seçimini yapabilen birey, üstbilişini kullanabiliyor demektir. Çok yönlü ve bir dizi işlem gerektiren okumada strateji kullanımı, sadece okuma sırasındaki bir işlemi ifade etmemektedir. Okuma eylemi, okuma öncesinden sonrasına kadar etkin bir strateji kullanımını gerekli kılmaktadır. Eğitimin temel amaçlarından olan araştıran, sorgulayan, eleştiren, kendi öğrenmesini yöneten, ulaştığı bilgileri değerlendirerek yeni bilgiler geliştiren bireyler yetiştirmek; üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilmekle mümkün olmaktadır.

Anlama sürecine katkı sağlayan üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenme sürecine uyarlayan birey, öğrenmesine yönelik çeşitli planlamalar yapmaktadır. Bu planlamalar bilgiyi yapılandırmada ve bilginin özümsenmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğundan bu stratejilerin okuma sürecinde kullanılması gerekmektedir. Üstbilişsel okuma stratejileri; planlama, izleme ve değerlendirme gibi üç aşamadan oluşmaktadır (Baker ve Brown, 1984). Planlama aşaması; okuma sürecindeki içeriğe yönelik birtakım çıkarımları, belirlenen amaçları ve içeriği genel hatlarıyla inceleme basamaklarını içermektedir. İzleme aşamasında birey; okuma materyalinde karşılaştığı önemli noktaların çeşitli grafiksel veya resimsel gösterimini yapma, anlaşılmayan bölümlere dönüşler sağlama vb. gibi öz düzenleme yapmaktadır. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise metinde anladıklarına yönelik bazı durumları başkalarıyla paylaşma, metinde aktarılmak istenenlere yönelik yorumlamalar yapma gibi özellikleri içermektedir (Epçaçan, 2008, syf.24-25; Karatay, 2021, syf.42-45). Bir konuyu anlamlandırarak ilerleyebilmek, sonuca ulaşabilmek için sürecin niteliğini kontrol edebilmek önemli olduğundan okuma sırası stratejileri bu noktada önemli uygulamaları içermektedir. Okuma sürecinin gidişatına yönelik önemli uygulamaları içeren izleme aşamasında yer alan stratejilerden birisi olan bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme stratejisi; bilginin kalıcılığının sağlanmasında önemlidir.

Öğrenciyi etkin kılan, bilgiler arasında zihinsel bir örüntü kılmayı hedefleyen bu strateji; bilgiyi anlamlandırma ve yorumlamada öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu strateji, metindeki kavramların birbirleriyle olan bağlantısını ortaya koyan grafik düzenleyiciler aracılığıyla (venn şeması, örümcek haritası, balık kılçığı, olay zinciri vb.) gerçekleştirilebileceği gibi metnin içeriğini yansıtan resimler, çizimler, şekiller, gösterimsel imgeler, simgeler vb. yoluyla da gerçekleştirilebilir. Bu strateji aracılığıyla öğrenci, metinden aldığı bilgiler arasında ilişki kurma, neden-sonuç belirleme, akıl yürütme vb. durumları daha net görebilme yetisi kazanmaktadır. Verilen yeni ve eski bilgi arasında sadece yazılar aracılığıyla bağlantı kurmayan öğrenci, beyninin diğer noktalarına değen görselleştirme işlemi sayesinde üstbiliş alanını daha fazla harekete geçirmektedir. Eğitim-öğretim ortamında bu beceriyi kazandırma konusunda en yaygın olarak kullanılabilecek araç Türkçe ders kitaplarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan kazanım testleri, ulusal düzeyde gerçekleştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) sınavı ve uluslararası bir sınav olan PISA'da karşılaşılan sorularda okuduğunu anlama becerisi; öğrencilerin bilgiyle görsel arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları gereken sorularla ölçülmektedir. Fakat Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri, bilgiyi görselleştirme

stratejisi kullanımı açısından eksiktir. Etkinliklerde kullanılan grafik düzenleyicilerin ve resimlerin sayısı hem yetersiz hem de öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlayarak çok yönlü düşünmelerini desteklememektedir. Türkçe ders kitaplarında; MEB kazanım testlerinde, ulusal ve uluslararası sınavlarda karşılaştıkları sorularla karşılaşmayan öğrenciler, bu sorularla karşılaştıkları ortamlarda başarısız olmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) (PISA) 2012 sınavında sınava katılan ülkelerin puanları 384-570 aralığında olmuştur. Katılan ülkelerin genel ortalamasına bakıldığında bu ortalamanın 495 olduğu görülmektedir. Güney Kore, Finlandiya, Japonya, Kanada gibi ilk sıralarda yer alan ülkelerin yanında Türkiye'nin puanı; tüm ülkelerin ortalama puanından düşük olarak 475 olmuştur. Okuduklarından genel itibarıyla anlam yoğunluğunun çok olmadığı metinlerin kıyasını yapabildiği 2. düzey yeterliliği %30,8 ile en fazla yüzdelik alan seviye olmuştur. Üst düzeyde bir yorumlama, fikir ve birikimlerini metinle harmanlama yeteneğine sahip 5. seviye ve üzerindeki (üst yeterlilik) durumları göz önüne alındığında ise bu oranın 4,4 olduğu görülmektedir. Bu sınavın öğrencilerin birikimlerini ve üst düzey yeteneklerini ifade ettikleri bir özellikte olduğu bilinci, öğrencilerin verilenleri yorumlayamayıp içselleştiremediklerinin bir göstergesidir. Metinde açıkça bulunabilecek cevapların bile öğrenci tarafından irdelenememesi durumu, öğrencilerin üst düzeyden ziyade düşünme yeteneklerine yönelik de bir problem yaşadıklarının göstergesidir. Sorularda anlatılmak isteneni anlamayan, anlayamadığından cevaplayabilme yetisinden uzak olan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında varolan durumları analiz edebilme seviyesi düşük düzeyde olacaktır. 5. düzey ve üzeri yani üst yeterlilik bilincinde yetiştirilmesi gereken öğrencilerin hâlihazırda okuduğunu anlamayan bireyler olması, durumun ciddiyetinin bir göstergesidir (Yıldırım ve diğ., 2013).

2015 yılında ilk kez bilgisayar tabanlı gerçekleştirilen PISA sınavına ise toplam 72 ülke katılmış ve bu ülkelerin ortalama puanı ise 460 olarak hesaplanmıştır. Finlandiya, Çin, Singapur gibi ülkelerin ilk sıralarda yer aldığı bu sınavda Türkiye'nin ortalama puanı 428 olmuştur. Öğrencilerin %13. 2'si 1b düzeyi ve bu sınırın aşağısında kalmıştır. 1b düzeyi metin içerisinde verilen ifadelerin, öğrenci tarafından kolay bir biçimde anlamlandırılmasını ifade etmektedir. Bu oran öğrencilerin bir kısmının okuduğu metinde direkt olarak ulaşabileceği sorulara bile cevap veremediğini göstermektedir. Yüzdeler arasında en büyük pay ise %32. 6 ile 2.düzeye yönelik olmuştur. Bu düzeyde öğrenciler; metin içerisinde bilgilendirme anlamında çok yüklenilmediği durumlarda metnin sonucunu çıkarmaya yönelik bağlantılar kurabilir, metnin belli bölümlerine yönelik kıyas yapabilir. En fazla yüzdeliğin olduğu bu

kısım, öğrencilerin üst düzey düşünmelerini ve direkt olarak ifade edilmeyecek çoğu durum karşısında karmaşa yaşayabileceklerini göstermektedir. Türkiye'nin hiçbir yüzdesinin olmadığı 6. düzey ve % 0.6'lık oranla 5.düzey yeterliliklerine göre bu kısımdaki öğrenciler, somut olmayan durumlar karşısında bilgiyi organize edilme yeteneğine ve verilenler arasındaki çözümlemeleri birikimleri vasıtasıyla sistemli bir biçimde kullanıp eleştirebilmeye hâkimlerdir. Türkiye'nin bu düzeylerde toplam puanının %0,06 olması, bu sınavda bu yeteneklere yönelik öğrencilerin mevcudiyetinden uzak olunduğunun bir göstergesidir (Taş ve diğ., 2016).

PISA 2018 okuma becerileri alanına yönelik 79 ülkenin katılımıyla gerçekleşen bu sınavda; okuma becerileri alanına yönelik katılan ülkelerin ortalama puanı 453, OECD üyesi 37 ülkenin puanı ise 487 olarak kaydedilmiştir. Singapur, Hong Kong, Çin gibi ilk sıralardaki ülkelerin yüksek seviyedeki başarıları arasında Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki puanı 466 olmuştur. Türkiye, bu sınava katılan ülkelerin aritmetik ortalama seviyesinin üstünde bir durum sergilese de OECD üyesi ülkelerin başarı puanına göre düşük bir düzeyde kalmıştır. 2015 PISA sınavına kıyasla puanını arttıran Türkiye, 466 puan ile sınırı 480 puan olan üçüncü seviye öğrenci yeterliliği bakımından uygun görülmüştür. Bu seviyede yer alan öğrenciler; farklı ifadeler ve metinler arasında bağlantı kurabilme, zihinsel karmaşaya yol açmayacak derecede kısa olmayan metinlerin analizini yapabilme yeteneğine sahiptir. Bu durum anlaşılması zor ve birden fazla farklı türdeki metin arasında bağlantının analiz edilmesi, karşılaşılan metnin diğer metinlerle hangi paydalarda birleşip uzaklaştığının çözümlenmesi noktasında yani çok üst düzey bileşenlerin katılması gereken durumlarda öğrencilerin birtakım problemlerle karşılaşması olasıdır. PISA'nın üst düzey yetenekleri ölçen bir sınav olduğu gerçeği, bu gerçeklik içerisinde Türkiye'nin durumu okuduğunu anlamada öğrencilerin daha bilinçli bireyler olarak yetişmesi gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Üst yeterlilik düzeyinde olan öğrencilerin, MEB tarafından PISA Ulusal Raporu'nda ifade edildiği gibi eleştirel düşünebilme ve verilenler arasında karmaşık durumları ortadan kaldırabilecek güce sahip olabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğrencilerde okuduklarını anlamaya yönelik eleştirel okuyabilme ve okuduklarını değerlendirebilme yeteneğinin kazandırılması önem arz eden bir durum olarak dikkate alınmalıdır. Türkçe ders kitaplarında bu sorularla ve etkinliklerle karşılaşmayan öğrencilerin bu sınavlarda başarısız olmaları olası bir sonuçtur.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında fen bilgisi ders kitaplarını grafik düzenleyiciler çerçevesinde irdeleyen (Nakiboğlu ve Yıldırım, 2018), sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik bilgiyi kazanmalarında grafik düzenleyicilerin etkisini inceleyen

(Dönmez ve diğ., 2007), sözcük öğretiminin grafik düzenleyiciler aracılığıyla nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koyan (İlter, 2014) ve ders kitaplarında tür, yöntem ve üstbilişsel okuma stratejisi ilişkisini inceleyen (Çetinkaya ve diğ., 2018) çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat anlama ve anlatma işlemlerinin etkin bir biçimde kullanıldığı Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisinin kullanımına yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında etkili, kalıcı bilginin sağlanmasında önemli bir strateji olan bilgiyi görselleştirme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle desteklenmesi üst düzey bilişsel işlemler için önemli bir özelliktir.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı öğrencinin beynini daha etkin hâle getiren, edindiği bilgiler arasında bir örüntü kuran bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında okuma etkinliklerindeki durumunu ortaya koymaktır. Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejilerinin neler olduğunu analiz etmek
2. Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ile görsel arasında kurulan ilişkileri analiz etmek

1.3. ÖNEM

İlköğretim yıllarından itibaren kazanılan okuma becerisi, yaşamı sürdürebilir kılmanın en etkili yollarından birisidir. Bir konuda bilgi edinmenin ötesinde akademik hayatta başarılı olabilmek, doğru ve etkili iletişim kurabilmek için okumak gereklidir. Okunan metinde aktarılmak istenen iletiyi özümseyebilmek anlamayla gerçekleşmektedir. Okuma stratejileri bu noktada anlamayı geliştiren ve belirlenen amaçlara ulaşmak için önemlidir. Okuma sırası stratejilerinden olan bilgiyi görselleştirme stratejisi, içeriğin somutlaştırılarak gözlemlenebilir olmasını sağladığından bilginin zihinde kalıcılığını arttırmaktadır. Öğrencilerin MEB tarafından hazırlanan kazanım testleri, ulusal ve uluslararası sınavlarda karşılaştığı okuduğunu anlama soruları bilgi ve görsel bağlantısını çözmelerine yönelik olduğundan ders kitaplarında da bu stratejiyi etkin kullanmalarına yönelik etkinlikler bulunmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında farklı türlerde metinler ve bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dil öğretim etkinlikleri yer almaktadır. Hem gerçek hayatta hem de sınavlarda

bilgi ve görsel arasındaki bağlantının çözümlenmesine yönelik etkinlikler yapılmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında bu kullanıma yönelik yalnızca bir çalışma olması eksiklik olarak görülmektedir. Bu araştırmanın, en önemli bilgi ve beceri derslerinden olan Türkçe ders kitaplarındaki bilgiyi görselleştirmeye yönelik okuma etkinliklerinin durumunu analiz etmesi açısından alanyazındaki eksikliği göstermesi ve alanyazında Türkçe kitaplarında bu konuya yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlandığından ileride yapılacak çalışmalar için yenilik getiren bir kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Bilgiyi görselleştirmenin grafik düzenleyiciler ve resimler aracılığıyla yapıldığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılıyla
2. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla
3. Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleriyle
4. Okuduğunu izleme stratejilerinden bilgiyi görselleştirme stratejisiyle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuduğunu anlama: Ön bilgi ve yeni bilginin ortak paydada bütünleştirilerek bilgi parçasının içerisinde satır aralarında anlatılanı yüzeye çıkarma işlemidir.

Okuma stratejileri: Bilginin yapılandırılma sürecinde anlamayı sağlamak amacıyla bireylerin bilinçli kullandıkları yöntemlerdir (Aarnoutse ve Schellings, 2003, syf.391-392)

Grafik düzenleyiciler: Anlaşılması güç bilgi içeriklerinin çizgiler, oklar, şekiller aracılığıyla görsel bir düzenek haline dönüştürüldüğü yapılardır.

Üstbiliş: Bireyin kendi düşünme biçimlerinin farkında olması ve bu doğrultuda öğrenmelerini düzenlemesidir (Senemoğlu, 2012, syf.562).

Görselleştirme: Bilgi kümelerinin grafikler, simgeler, resimler, çizimler, şekiller vb. unsurlarla somutlaştırılmasında kullanılan okuma sırası stratejisidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. OKUMA

İnsan, geçmişten günümüze yaşamın her noktasında bilmeye ve anlamaya gereksinim duymuştur. Bu anlama ve bilme gereksinimine yönelik öğrenmenin en etkili yollarından birisi okumadır. Okuma, alfabedeki harflerin yan yana gelmesiyle oluşan sözcükleri gözle takip ve seslendirmeden ziyade bilişsel işlemlerin gerçekleştiği anlama odaklı bir süreci ifade etmektedir. Okunacak materyalde yazarın dile getirdiği düşünceler, okuyucunun kendi düşünceleriyle harmanlanarak zihinde yeniden yapılandırılır. Bundan dolayı okuma birçok duyu organının ve bilişin ortak işlemi sonucu gerçekleşmektedir.

Sosyal hayatın bir gereği olarak iletişim, insanların karşılıklı gerçekleştirdiği bir eylemdir. Toplumda söz sahibi olabilme, diğer insanlarla toplum içinde yer alabilme okuma ile yakından ilgilidir. Kendimizi ifade edebilmek için konuşmaya, konuşmanın sağlıklı ve nitelikli gerçekleşmesi ise okuma ile kazandığımız birikimle alakalıdır. Sorgulayan, araştıran, öğrenmek isteyen birey gerek görsel gerek sözel olanı okuyarak donanımlı bir konuma gelir. Böylece iletişimin bilgi alışverişi durumu göz önünde bulundurulduğunda alışveriş yapabilmek için bilginin, bilginin oluşmasında ise okumanın önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir dilin inceliklerini anlayabilmek, doğrunun yanlışın ne olduğuna karar verebilmek için öğrenmek; öğrenmek için de okumak gereklidir. Alanyazında yapılan tanımların çoğu okumanın sözel boyutuyla ilgilenmiş olsa da okuma hem sözel hem de görsel araçlardan anlam çıkarma işlemidir. Anlama temelinde gerçekleşen okumanın alanyazında da yapılan birçok tanımı mevcuttur:

Goodman'a (1976) göre okuma, dilsel ipuçlarının tahminler aracılığıyla düzenlenmesine dayanan seçim odaklı bir süreci ifade etmektedir. Metin içerisinde gizlenen ipuçlarını okuyucu bularak anlam veremediği noktada metne tekrar dönüp anlamı yüzeye çıkarmaya çalışır.

Göğüş (1978, syf.60) okumayı bir yazıdaki harf toplulukları ve sembollerin duyu organlarıyla bilişin iş birliği vasıtasıyla analizinin gerçekleştiği sürecin ifadesi olarak tanımlar.

Razon' a (1982, syf.19) göre okuma, göz ve kulağın zihinle ortak çabasının bir sonucu olarak basılı karakterleri seslendirme ve bu karakterlerin algılanmasını içeren çok yönlü bir süreçtir.

Anderson ve diğ. (1985, syf.1-7) ise aynı biçimde okumayı, birey ve materyal arasındaki anlam kurmanın temel alındığı beceri ve süreç olarak yorumlamaktadır.

Akçamete'ye (1989) göre okuma, duyu organları ve bilişin müşterek hareketiyle yazıya anlam kazandırma amaçlı yapılan bir eylemdir.

Demirel'e (1999, syf.50) göre okuma, fiziksel ve bilişsel unsurların ortak etkinliği sonucu basılı olan ürünün anlamlandırılmasıyla gerçekleşmektedir.

Yalçın (2002, syf.47) ise okumayı; bireylerin ortak anlaşması sonucu geliştirdikleri sembolik imlerin anlam kazandırılmasıyla gerçekleşen, fiziksel ögeler ve zihnin sistematik bir hareketi olarak tanımlamaktadır.

Berardo'ya (2006) göre okuma metin içerisindeki kodlamanın analizi ve verilenleri kavrama yetisidir.

Özbay (2009, syf.2) okumayı, bilişsel ve fiziksel ögelerin etkileşimi sonucu gerçekleşen anlama odaklı yapılan çok yönlü dilsel bir yeti olarak ifade etmiştir.

Karatay (2009, syf.59) okumayı, harflerin sesli veya sessiz olarak irdelenmesinin aksine metnin bütününe yönelik kavramayı esas alan zihinsel bir süreç olarak tanımlar. Bu bakımdan okuma sadece belli parçaların çözümlenmesinden ziyade metnin genelinin bir bütün olarak özümsenmesini içerir.

Güneş'e (2012, syf.2) göre sembollerin algılanmasıyla başlayıp parçadan bütüne doğru ilerleyen, göz ve beyin temelli gerçekleşen okuma becerisi; bireyin birikimleri ile yeni bilgileri arasında düzenlenmeyi esas alır. Parçadan bütüne olma sebebi ise gözlerin harfleri algıladıktan sonra sözcükleri tanımlaması, daha sonra cümle olarak algılanmasından kaynaklanır.

Epçaçan'a (2013, syf.1337) göre okuma ise ses ve beynin etkileşim içerisinde bilgiyi anlamlandırma sürecidir.

Sever (2013) okumayı, anlatılanları içselleştirmek adına yapılan çok yönlü gelişimsel bir süreç olarak tanımlar.

Kavcar ve diğ. (2016, syf.67) okumayı, yazılı materyaldeki sözcük parçaları ve imlerin tanınmasını içeren anlamlandırma süreci olarak tanımlar. Metni okuma sadece harflerin telaffuzunu değil, yazının bir bütün olarak tüm inceliklerinin analiz edilerek okunmasını esas alır.

Balcı (2016, syf.2-6) okumayı; basılı ürünlerin, sembollerin göz ve zihin odaklı anlamlandırılmasına dayanan yaşam boyu devam eden anlama becerisi olarak ifade etmiştir.

Arıcı (2018, syf.3) okumayı, basılı ürünün birey tarafından anlamlandırılması işlemi olarak tanımlar.

Ülper (2021, syf.3) yazılı metindeki kodları çözmeye dayanan okumayı, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak yorumlamıştır.

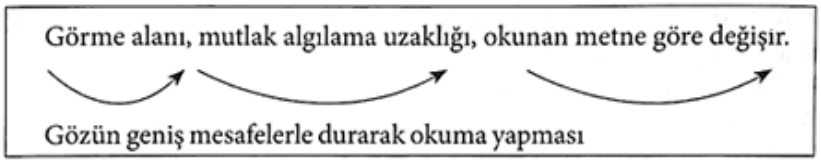
Temizkan' a (2021, syf.2) göre okuma; göz ve beyin temelli gerçekleşen, uyaranların algılanıp beyne iletilmesiyle anlam kurmaya dayalı bir süreçtir. Bu süreçte göz, okuma için tek kıstas değildir. Beyinle ortak hareket sonucu bu süreci gerçekleştirir.

Akyol (20021, syf.33) yazar okuyucu etkileşimine dayanan okumayı, hareketli bir süreç olarak açıklamaktadır. Okur, yazarın vermek istediklerini satır aralarındaki boşluklarla tamamlayarak kendi süzgecinden geçirir. Böylece yazarın verdiklerini dile getirmekten ziyade kendi payını sürece dahil eder. Bu süreçte etkin olmak okumanın anlama boyutuyla alakalıdır. Metindeki kavramları irdelemek, onlar hakkında yorum yapabilmek için okumanın anlama ile sonuçlanması gerekmektedir.

Okumaya yönelik yapılan tanımların ortak noktası, okumanın sadece seslendirme odaklı değil; anlama ve süreç odaklı gerçekleşmesidir. Sadece gözün hareketleri ve seslendirmenin karşılığı olmayan okuma becerisi, anlamlandırmanın bir süreç dahilinde gerçekleştiği bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Okuma sürecini sadece duyu organlarıyla sınırlamayıp bu sürecin anlama odaklı gerçekleştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Satırda yan yana dizilmiş harflerin telaffuzu anlama odaklı yapılmalıdır. Bu bakımdan okuma, harflerin telaffuzu değil; yan yana gelen harflerin satır aralarındaki boşlukları anlamlandırma sürecidir.

Hem fiziksel hem de zihinsel birçok bileşenin okuma sürecine katıldığı gerçeği, yapılan her tanımda gözün geçmesi okumada fiziksel faktörlerden gözü ön plana çıkarmaktadır. Okuma esnasında göz, sembolleri soldan sağa doğru hareket etme biçiminde değil; satır boyunca sıçramalar yaparak gerçekleştirir (Karatay, 2021, syf.16). Okuma eyleminde ilk düzeyde yapılan sıçramalar aritmik olarak yani belli bir düzen dahilinde gerçekleşmez. Okuma eyleminde yapılan antrenmanlar ve bireyin satır üzerinde anlamlandıracağı kavrama uzaklığının genişletilmesiyle bu sıçramaların daha düzenli hale gelmesi mümkündür (Binbaşıoğlu, 1980, syf.11). Göz tarafından her sıçrama hareketi sonucunda gerçekleşen harflerin kavrama uzaklığı yani görüş alanının okuma yönünde iyi bireylerde 15-20, okuma eylemini daha durağan gerçekleştiren bireylerde 6 harf düzleminde

olduğu bilinmektedir (Kavcar ve diğ., 2016, syf.68). Okuma eyleminin başarılı geçmesinde kavrama uzaklığının geliştirilmesi gerektiğinden bahseden Binbaşıoğlu, (1980, syf.11-12) bu eylemin mutlak ve bağıl algılama düzeylerinden bahseder. Mutlak algılama uzaklığı, gözün okuma eylemi esnasında satır üzerinde sıçramalar dahilinde gördüğü harfin sayısal değerini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak bağıl algılama uzaklığı ise sıçramalar dahilinde duraklama zaman diliminde görüp anlam kazandırdığı harfin sayısal değeri olarak ifade edilmektedir. Okuma eylemini bir düzen dahilinde geliştirebilmek de bağıl algılama uzaklığının geliştirilmesiyle mümkündür. Bir metnin okunması sırasında geçen zamanın %94'ü duruş esnasında, %6'sı sıçrama yapıldığı zaman gerçekleşmektedir (Temizkan, 2021, syf.6). Buna göre okuma eyleminin sadece gözün satırlar üzerinde göz gezdirilmesi olarak tanımlanması yerine bir düzen dahilinde gerçekleşen eylemi ifade ettiği görülmektedir. Göz, okuma eylemi sırasında sıçramalar ve duraksamalar dahilinde yaptığı çalışmayı, beyne yönlendirerek anlamlandırma için yardımcı olur. Gözün bu sıçramaları daha düzenli ve alışılagelmiş bir biçimde gerçekleştirmesi de yapılacak çalışmalarla doğru orantılıdır. Bu noktada birçok etkinliği içeren okumanın, üst düzey çaba gerektiren bir yetenek olduğu görülmektedir. Bu süreçten etkili bir biçimde sonuç alabilmek için süreç, eksiksiz olarak bileşenlerin uyumu içerisinde ilerlemelidir. Anlamanın önemli olduğu bu süreçte uyumsuz görülen durumların düzeltilmesi, eksik görülenlerin iyileştirilmesi gerekmektedir.



Şekil 2.1: Gözün geniş sıçramalarla okuma yapması (Karatay, 2021, syf.18).

Okuma için tanımlar ortak payda da buluşsa da bu sürecin insanlar üzerinde gelişimi bireysel farklılıklar göstermektedir. Her birey gözüyle sıçramaları yapsa da bu sıçramalar dahi herkeste farklı biçimlerde nüfuz eder. Bu bakımdan öğrenme alanları arasında yer alan okuma, herkeste aynı biçimde gerçekleşmez. Sıçramaları düzenli yapamayan, bu sıçramalar esnasında çok az görüş alanına sahip bireyler mevcuttur. Bazı bireyler okurken sözcükleri tanımada güçlük çektiğinden tekrar o sözcüğe dönüş yapar, bazıları yeterli okuma düzeyine erişemediğinden okuma eylemini çok geç gerçekleştirir. Çoğaltılabilecek bu örnekler okumaya ket vuran problemlerin birkaçıdır. Dağ (2010, syf.65) atlamayı, eklemeyi, tekrarı, ters çevirmeyi, teleffuz hatalarını, yanlış okumayı okuma hatası olarak kabul etmiştir. Kavcar ve diğ. (2016, syf.76) okuma eyleminde duraklamayı, geriye dönüşleri, sözcük veya harflerin

atlanmasını, ifadelerin tekrarlanmasını okuma eylemini sekteye uğratacak hatalar olarak kabul etmektedir. Okuma hatalarından atlama, metin içerisinde sözcük ya da sözcük birliklerinin farkında olmadan ya da farkındalık içerisinde atlanması anlamına gelir (Yılmaz, 2006, syf.6) Bu durum ara sıra gerçekleştiğinde bireyde dikkate yönelik bir problem olduğu fakat her seferinde gerçekleşmesi durumunda ise bireyin sözcükleri sayfa düzeninde konumlandıramamasından kaynakladığı bilinmektedir (Dağ, 2010, syf.65). Metinler üzerinde ekleme hatası, mevcut olmayan harf ve sözcüklerin metinde varmış gibi okunmasıdır (Edis ve Yılmaz, 2020, syf.1597). Metinde bulunmayan ifadelerin metne dahil edilmesi okuma sürecini sekteye uğratabilir. Okuma hatası kabul edilen tekrarlar ise, metin içerisinde okunan bölümlere geri dönüşlerin ifadesidir. Yılmaz' a (2006, syf.7) göre tekrar etmenin sebepleri; metin içerisinde doğru olmayan herhangi bir ifadenin düzenlenmesi, anlatılmak isteneni kavrama amacı, metinde karşılaşılan sözcüğü tanımak için süre fırsatı oluşturma vb. durumlardır.

Sözcükleri bilmede problem yaşayan bireylerin, metin içerisinde takıldığı ifadelere tekrar dönmesi olasıdır. Tam tersi sözcük tanıma yetisi varolan bireyler de çekingen tavırlarından dolayı sözcüklere geri dönüşler yapmaktadırlar (Dağ, 2010, syf.65). Bu gibi problemler öğrencilerin okuma sürecini sekteye uğratarak bu süreçten alınacak olan verimi düşürmektedir. Öğrencinin okuma verimini düşüren okuma hatalarından bir başkası olan ters çevirme, yan yana dizilen harf veya harf kümelerinde meydana gelen sözcüklerin birbirlerinin yerlerine geçme durumudur. Bu durum genel itibarıyla ilköğretim çağının ilk zaman diliminde görüldüğünden ilerleyen zamanlarda tekrarlanması sorun teşkil ettiği anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2006, syf.8). Bir diğer okuma hatası olan yanlış okuma ise bireyin, metni olanı yansıtmayacak biçimde okumasıdır. Bu noktada birey, metnin içerisinde hâkim olan sözcükleri veya sözcük gruplarının orijinal hâlini seslendirme yetisinden yoksundur.

Birçok nedene bağlı gerçekleşebilecek telaffuz hataları; bireyin sözcükler hakkında bilgisinin olmaması, ağız ve şive yönünde ayrılıklar, sözcüğü okuyabilme yetisinden eksik olma, sözcüklerdeki hecelere odaklanmama gibi birçok sebepten meydana gelebilir. Bahsedilen bu sebepleri yaşayan bireye yönelik ses kuralları gözetilerek sorun yaşadığı ifadeler seslendirme çalışmaları aracılığıyla, bireye özgüven kazandırma odaklı çalışmalarla eksik yönleri tamamlanmaya çalışılır (Yılmaz, 2006, syf.9). Okuma sürecinde karşılaşılan bu hataların ortak noktalarını dikkat eksikliği, harf ve sözcük tanımada başarısızlık oluşturmaktadır. Sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarla öğrencileri okuma konusunda güdüleyecek etkinliklerin, öğrenciye aktarılması gerekmektedir. Çocuklarda kavram gelişimine yardımda

bulunacak metin çalışmaları ve odaklarını metne yönlendirecekleri uygulamalarla okuma çalışmaları çocukların lehine işlemelidir. Zor ve karmaşık bir süreç olan okumanın, yapılan hatalarla daha da zor bir seviyeye gelmesi engellenmelidir. Bu hataların engelenmemesi durumunda okumada anlamanın gerçekleşmesinin zor olacağı görülmektedir. Anlama etkinliği, okuyucuda mevcut olan dilsel yeti ve metinsel birimlerin bağlantısını içerdiğinden okuyucunun seviyesi oranında gerçekleşmektedir (Dilidüzgün, 2021, syf.27). Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak metin çalışmalarında yapacakları yönlendirmelerle, onlara okuma sürecinde başarılı olabileceklerine yönelik inancı sağlamalıdır. Okuma ortamı, çocuğun okuma sürecinde başarılı olmasına olanak tanımalıdır. Harflerin, sözcüklerin ve bunların birbirleriyle olan etkileşimi çocuğun seviyesine uygun strateji ve etkinliklerle çocukta içselleştirilmelidir.

Söz gelimi sözcük tanımada güçlük çeken öğrencilere, düzeylerine uygun sözcük çalışmaları yapmak, onların sözcükleri tanımasına olanak sağlayacaktır. Hiçbir şekilde anlam veremediği sözcüklerde ise bağlamı dikkate alarak yani metnin bütün gidişatını göz önünde bulundurarak anlam çıkarmalarına imkân sağlanmalıdır. Bu noktada öğrenci bilmediği sözcüklerle karşılaştığında sürekli o sözcüğe odaklanmak yerine, metnin bütününe bakarak anlamı çıkarmaya çalışacaktır. Sözcükleri tanımada geri planda kalan birey, okumada hata yapmaya daha yatkın bir durumda olacağı için bu hususa dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktada okumada hata seviyesini azaltıp anlamlandırmayı daha kolay hale getirebilmek, sözcük tanıma yeterliliğiyle bağlantılıdır. Anlamlandırmanın gerçekleşmesi, sözcük tanıma yeteneğiyle doğru orantılıdır (Stanoviç, 1986, syf.380). Sözcükleri tanıma becerisi yüksek olan okuyucu, rahat bir biçimde sözcüğü seslendireceği için anlamaya ayıracağı vakit çok daha fazla olacaktır (Yılmaz, 2008, syf.132). Aksi takdirde anlamı bilinmeyen sözcükleri sözlükten bulup yazma etkinlikleri çocuğu ezbere yönlendirecek, o sözcüğü tanımasına değil ezberlemesine; bir süre sonra da unutmasına yol açacaktır. Okumada hataların gerçekleşme sebeplerinden birisi olarak gösterilebilecek sözcük tanımada yetersizlik durumu, bağlamdan yani metnin bütününe yönelik sözcüğün anlam kazanması çalışmalarıyla gerçekleştirilmelidir. Okuma hatalarının ortak noktası olan sözcük tanıma yetersizliği probleminin, anlama çalışmalarına ket vuracağı dikkate alınarak yapılacak çalışmalar bu yetersizliği çözüme ulaştırmada yardımcı olmalıdır.

Okuma sürecinde okumaya yönelik problemlerin düzeltilmesi, algılamanın daha kolay gerçekleşmesini sağlayacaktır. Okuyucunun yazarın verdiklerini kavrayabilmesi için verilenleri kendi süzgecinden geçirerek metin arasındaki boşlukları doldurması

gerekmektedir. Yazarın satır aralarında vermek istediği mesajları kavramak, verilenleri sorgulayarak çok yönlü bakış açısıyla gerçekleşmektedir. Yazarın söylediklerini tek gerçek olarak kabul etmek, bireyi yazara bağımlı kılar. Bu bağlamda bireyin okuma sürecinde söz sahibi olabilmesi için okumanın sadece yapmak için yapmak işinden ziyade, okumayı anlama amacına hizmet eden bir eylem olarak kabullenip bu doğrultuda gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu da eleştirel okumayla mümkündür. Eleştirel bir düşünce, en iyi fikirlere ulaşabilmeye yönelik bireyin kendi fikirlerini kontrol etmesini içermektedir (Sönmez, 2019, syf.168). Eleştirel okuma yapan bir birey, mevcut bilgileriyle içerik hakkında bağlantılar kurarak anlatılanlara sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşır. Metinlere çok yönlü bakarak anlatılanlara yönelik etkin bir analiz gerçekleştirir. Bu sayede yazarın anlattıklarını tek doğru olarak kabul etmeden önce kendi bakış açısıyla anlatılanları değerlendirir. Bamberger (1975, syf.45) salt yazarın ilettiklerinin kabulüne dayanan monoton bir etkinlikten ziyade okumayı, eleştirel bir beceri olarak görür. Birçok zihinsel işlem basamağını etkin kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreç olan okumanın, sadece sözcüklerin anlamlarını bilmek işinden ziyade mantıksal bir bakış açısıyla eleştirel gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu sayede okumanın asıl amacı anlamaya daha kolay ulaşılacaktır. Okuma eyleminde harflerin ve sözcüklerin anlam kazandığı ölçüde bir karşılığı bulunmaktadır. Anlam inşa etme işi olan okuma, bilişsel bir çaba sonucu gerçekleşen bir eylemdir. Okunanların ifade ettiği anlamsal karşılığı kavrayamamak, okumayı yalnızca gözün hareketini ifade eden bir beceri olarak sınırlamaktadır. Oysa okuma, bilişin etkin bir biçimde katıldığı devinimsel bir sürecin ifadesidir. Bu bakımdan okuma eyleminin amacına ulaşması için anlama temelinde gerçekleşmesi gerekmektedir.

2.2. OKUDUĞUNU ANLAMLANDIRMA SÜRECİ

Değişen dünyayı yakalamanın yolu değişimler hakkında bilgi sahibi olmakla, bilgi sahibi olmak ise okumakla gerçekleşmektedir. Okuma bir kod çözme işi olduğuna göre bu kodu çözmenin yolu ise satır aralarında boş bırakılan noktaları tamamlamakla mümkündür. Sözel veya görsel metinlerde bu boşlukları tamamlayabilme yeteneğini erken dönemde çocuklara kazandırmak gereklidir. Metni anlamlandırmaya yardımcı olan okuma ve dil becerilerinin temelleri çocukluk dönemiyle atılmaktadır (Paris, 2005 syf.191; Sever,1993, syf.16-21). Anlama çalışmaları çocukluk dönemiyle yeterli düzeye ulaşmadığında üniversite düzeyine gelen birçok insanın hâlâ okuduğunu anlamlandırmada sıkıntı yaşamaları muhtemel bir problem olarak görülmektedir. Akçamete ve Güneş'in (1992) yaptığı Üniversite

Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmeye gereksinim duyulduğu görülmüştür. Bu bakımdan anlama öğretiminin gerçekleşmesi ve temellerinin atılması okuma becerisinin kazandırılması açısından önemli bir noktadır. Güneş (2012, syf.25-26) anlama öğretimi konusunda dolaylı ve doğrudan öğretim olmak üzere iki anlayıştan bahsetmiştir. Dolaylı öğetim yöntemi; davranışçı yaklaşımın temelde olduğu, metin ve sözcük çalışmalarının öğretmen merkezli anlatımını içermektedir. Daha sonraki çalışmalarla öğrenen birey anlama sürecinde etkin duruma gelmiş ve anlamada bireyin kendini geliştirebileceği düşüncesi öne sürülmüştür. Buna göre ortaya çıkan doğrudan öğretim modeliyle anlama yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi, anlama becerilerinin geliştirilmesiyle bu süreçte öğrenen bireyin merkezde olması gerektiği düşüncesi esas alınmıştır. Eğitim sistemimizde 2005-2006 yıllarıyla temelleri atılan yapılandırmacı yaklaşım, bu anlama çalışmalarına hizmet edecek bir anlayış olarak programlarda yerini almaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım; öğrenciyi eğitimde merkeze alan, onun sorgulamasına, araştırmasına imkân sağlayan, eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurmasına yardımcı olan bir eğitim anlayışını içermektedir. Buna göre doğrudan öğretimin yapılandırmacı yaklaşım, dolaylı öğretimin ise davranışçı yaklaşımla bağdaştığı ortaya çıkmaktadır. Geleneksel öğretim yani dolaylı öğretimde yapılan etkinlikler, öğretmenin tahtaya yazıp öğrencinin deftere geçirdiği robotlaşmaya yöneliktir. Kalıp ifadelerin öğretilmesi, öğretmenin söylediklerinin salt gerçeklik olarak kabul edilmesi esastır. Yapılandırmacı yaklaşımla öğreneni öğrenmede hareketli kılan, öğrenenin birikimleriyle yeni bilgileri arasında aktarma yapmasına imkân sağlayan, bilginin yapılandırılmasını esas alarak öğrenmenin önemli kılındığı bir anlayış hedeflenmiştir (Kılıç ve diğ., 2013, syf.154-155). Bu anlayışla öğrenme - öğretme sürecinin adımları şöyle sıralanır:

1. Giriş (Engage) aşaması: Bu kısımda öğretmen öğrencilerin birikimlerini, bilgiyi almadaki düzeylerini belirleyebilmek için bazı sorular sorarak öğrencide konuya yönelik merak duygusunu harekete geçirmek ister.

2. Keşfetme (Explore) aşaması: Öğretmenler; öğrenenin birtakım bireysel veya toplu çalışmalar aracılığıyla problemlere çözüm üretmesine, bilgiyi elde etmelerine yönelik onların deneyim kazanmaları için yönlendirmeler yapar.

3. Açıklama (Explain) aşaması: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik birikimleri veya yeni edindikleri bilgileri ifade ettikleri esnada eksik noktalar varsa dönüşler yaparak bu noktaların düzenlenmesine yardımcı olur.

4. Derinleşme/ Transfer Etme (Elaborate) aşaması: Bu noktada öğrenen, edindiği güncel bilgileri etrafında olanlarla paylaşıma giderek sosyal hayatında karşılaştığı olaylara uygulamaya gider.

5. Değerlendirme (Evaluate) aşaması: Son aşamada ise öğrenen edindiği bilgi ve birikimleri değerlendirme yoluna gider (Kılıç ve diğ., 2013, syf.157-158).

Bu bilgiler doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım; öğrenme sürecinde öğreneni merkeze alan, bilginin transferi konusunda öğretmenin sadece kılavuzluk yapabileceği bu süreçte odak noktasının öğrenen olduğu bir yaklaşımı ifade etmektedir. Öğrenen bireyin birikimleri ve yeni edindiği bilgiler arasında bağlantının kurulması öğrenme için önemlidir. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin bilgilerini zihninde transfer edebilmesinde yardımcı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma etkinlikleri, yapılandırmacı yaklaşımla iş birliği içerisinde gerçekleşmelidir. Okumayı hangi amaçla neden yaptığını bilmeyen, bu süreci bilinçsiz bir biçimde yürüten bireylerin okuma eylemi sonucunda anlama yönelik sıkıntılarla karşılaşması olası bir sonuçtur. Bu becerinin kazandırılmasında ilerleyen zamanlarda daha büyük sorunlarla karşılaşmamak adına noksan görülen durumların iyileştirilmesi gerekmektedir. Okuma becerisinin anlama temelinde olduğu, bu süreçte karşılaşılan eksikliklere müdahale edilmediği takdirde anlamanın yeterli olmayacağı dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır.

Okumanın anlama amaçlı yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda okuma eyleminde karşılaşılan eksikliklerin ortadan kaldırılmasında anlamanın payının büyük olduğu görülmektedir. Anlama, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında karşılaştırma yapıp ifade edilenleri kavrayabilme yetisidir (Temizkan, 2008, syf.132). Birey karşılaştığı yeni bilgiyi, geçmişte edindikleri ile ortak bir paydada buluşturabildiği ölçüde anlama gerçekleşmektedir. Bireyin zihninde hiçbir çağrışım yapmayan bilgiyi, zihnine depolama hamlesi ezber bilgi düzeyinde kalacaktır. Ezber yapan birey ise kalıcı öğrenmeyi sağlayamadığından bilginin özümsenmesi gerçekleşemeyecek, böylece zihinde bu bilgi kısa süre içinde kaybolup gidecektir. Bilginin kısa sürede gitmemesi, zihinde kalıcılığının sağlanması önceki edinilen bilgilerin yeni bilgilerle kurduğu bağlantıyla doğru orantılıdır. Elde edilen birikimler belli yapılara dönüştürülerek bireyin zihninde konumlandırılır. Karşılaşılan her yeni bilgi ise zihinde konumlandırılan eski bilgilerle görüş alışverişi yaparak zihinde yerini alır. Buna göre zihnimizde her duruma yönelik oluşturduğumuz bu kategorilerin, zihinde yarattığı bir yer mevcuttur. Birey lazım gördükçe bu yerdeki bilgileri kategorize etmek için kullanılır. Bu kategorileri yani şemaları zihnimiz her karşılaştığı durumda güncelleme ya da bu şemaların

içine dahil etme yoluna gider. Anlama işlemi de zihinde var olan bilgilerin yeni bilgilerle şemalar aracılığıyla bağlantı kurulmasıyla gerçekleşmektedir (Norris ve Phillips, 1987). Okumadaki asıl amaç metinlerde verilenleri özümseyebilmek olduğuna göre anlamanın gerçekleşebilmesi, bireyin zihnindeki şemalarla metnin ortak noktada buluşmasıyla gerçekleşmektedir. Bu noktada da bireyin zihninde karşılaştığı durumlarla ilgili ne kadar çok şema mevcutsa her yeni bilgiyi o şemaya dahil edebilmesi o ölçüde kolay olacaktır.

Şemalar; bilgi yığınlarının arasında kaybolmayı önleyici, karşılaşılan iletileri zihinde kategorize etmeyi sağlayan parçalardır (Taylor ve Crocker, 1981, syf.90-91). Rumelhart tarafından 1977'de öne sürülen şema kuramı, kavrama çalışmalarının esasını oluşturmaktadır. Kavrama işlemi esnasında alınan bilgi, önceki bilgilerle edinilen şemalar aracılığıyla bütünleştirilmeye çalışılır. Zihnimiz eğer karşılaşılan bilgiyle ilgili şemadan yoksunsa bu bilgiyi öğrenme güçleşmektedir (Karatay, 2021, syf.22). Bu noktada okullarda yapılan çalışmaların önceki bilgilerle yeni bilgilerin uyum içerisinde çalışmasına imkân sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bireyin önceki bilgilerini devindirecek çalışmalar vasıtasıyla karşılaşılan yeni bilginin kalıcı olması sağlanacaktır. Öğrenme ortamında yapılacak etkinlikler, ortak bir ürün olsa dahi her insanın birikimi doğrultusunda uygulama sonuçları gelişecektir. Birey, birikimi doğrultusunda metni anlamlandıracağından zihnindeki mevcut şemalarla bu işlemi gerçekleştirecektir. Buna göre bir metni anlamlandırma sürecinde farklılıklar meydana gelmesi olası bir durum olarak sonuçlanmaktadır. Şemalar, insan zihninde bireysel farklılık gösterdiğinden metni anlamlandırma sürecinde de anlam farklılıkları ortaya çıkmaktadır (Steffensen ve diğ., 1978, syf.2). Bu bakımdan metnin anlamlandırılması sırasında öğrenenlerin farklı cevaplar verebileceği hususu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenen bireyin edindiği birikimler öğrenmeye yardımcı olduğundan okuma becerisinin geliştirilmesi hususunda bu birikimlerin öğretmenler tarafından sürekli kontrol edilmesi gerekmektedir. Öğrenenin mevcut bilgi durumunun seviyesi, öğretmenler aracılığıyla geliştirilirken eğitim programları da bu doğrultuda düzenlenmelidir. Çocukların okuduklarını anlamalarına imkân tanıyacak biçimde geliştirilmeli, önceki ve yeni bilgileri arasında bağ kurmayı sağlayan etkinliklerle temellendirmelidir. Sorgulayıcı, kendi fikirlerini ifade edebilen, karşılaştığı durumlara uygun bir biçimde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek temel hedef olmalıdır. Akçamete ve Güneş 'e (1992, syf.464) göre okuma becerisini geliştirme amaçlı eğitim programları üç hedefte birleşmelidir: görsel algılamanın okuyucuda geliştirilmesi, okuma sürecinde uygun olmayan alışkanlıkların düzeltilmesi ve

okumada yeni stratejilerin öğretilmesi, genel kültür seviyesinin arttırılarak sözcük kapasitesinin ve uyarıcıları düzenleyebilme yeteneğinin geliştirilmesidir.

Eğitim ortamları, öğretmenlerin programlar dahilinde yapacağı yönlendirmelerle bir düzen doğrultusunda geliştirilmelidir. Her öğrenenin zihnindeki şemaların farklılığı noktası göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmalar bu doğrultuda yapılmalıdır. Bireyin birikimleri, yaşamda karşılaştığı yeni durumlar karşısında onun etkinliklerini yönlendirmektedir. Bu birikimleri yeni durumlarla uyum içerisinde sürdürebilmek ise birikimlerin kontrollü bir biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Metinleri okurken bireyin aşina olduğu noktaları algılaması basit bir işlem olacaktır. Fakat bireye yabancı gelen ifadeleri, durumları algılamak, denilenleri anlamlandırmaya çalışmak kolay olmayacaktır. Bu noktada zihin, karşılaştığı yabancı durumları önceki bilgileriyle karşılaştırma yoluna giderek anlamlandırmaya çalışacaktır. Metinlerde karşılaşılan yabancı durumları çözümleme işini sözcüklerin anlam karşılıklarını bularak başlayacaktır. Bu noktada metinleri anlayabilme, anlamlandırabilme de bireyin sözcük bilgisi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcük bilgisi, metni anlamak için tek kıstas olmasa da anlamayı sağlayabilmek adına önemli adımlardan birisidir. Birikimleri yeni bilgilerle sentezleme yapabilmek için yani anlamayı sağlayabilmek için sözcük bilgisi önemlidir. Anlamlandırma çalışmalarında istenilen sonuca ulaşmak için sözcüklerin öğrenciye kazandırılması önemlidir (Ben David, 2002, syf.21; Ülper, 2021, syf.8). Birey, metni okurken anlamını bilmediği birçok sözcükle karşılaştığında tüm dikkati o sözcüklerde yoğunlaşacaktır. Bilmediği sözcüklerden dolayı o metni zor olarak nitelendirecektir. Bir metnin zor ya da kolay olarak nitelendirilmesi, bireyin günlük yaşamda hangi sözcüklerle irtibat hâlinde bulunduğuna ve birikimine göre farklılık gösterir (Akyol, 2021, syf.85). Söz gelimi Divan şiirini okuyan birey, günümüz Türkçesine göre yazılan şiire kıyasla sözcükleri daha zor çözümleyecektir. Günümüz Türkçesine göre yazılsa dahi sözcük bilgisi sınırlı olan bir birey de yine aynı biçimde metni çözümlemede problem yaşayacaktır. Sözcük bilmek metni anlamlandırmada önemlidir fakat çözüm bilinmeyen sözcüklerin sözlükten anlamlarına bakıp ezberlemekte değildir. Çünkü sözcük kümeleri, kullanıldıkları bağlamla anlam kazanmaktadır (Dilidüzgün, 2010, syf.105-106). Bundan dolayı sözcük çalışmalarının sözcük ezberi ve cümle içinde kullanımdan ziyade o cümlenin de yer aldığı bağlamdan hareketle yapılması gereklidir. Birey, sözcükleri değişik metinsel ortamlarda kullandığında anlamlandırmayı gerçekleştirebilir (Ben David, 2002, syf.21). Bu noktada sözcükleri öğrenmek, anlama etkinliği için amaçtan ziyade bir araçtır. Sözcüklerin farklı anlamları ifade edebileceği bilinerek çalışmaların bu noktada

bağlam içerisinde bir bütün dahilinde metin içinde anlamlandırılması gerekmektedir. Bu bakımdan anlamlandırma işlemi, zihnin devinimsel çalışmalarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuduğunu anlamlandırabilen ve bu anlamlandırma esnasında birtakım yöntemleri kullanabilen bireyin anlamada üst düzey dönüşler aldığı bir gerçektir. Belli bir amaca yönelik bilinçli bir eylemi (Akın ve Çeçen, 2014, syf.92-95) ifade eden okuma yetisi, bu noktada birçok zihinsel faktörün ortak çabası sonucu gerçekleşmektedir. Sözcüklerin telaffuzu, anlamlandırılması, seslendirilmesi vb. her adım bilincin devinimini ifade etmektedir. Bu bakımdan zihinsel fonksiyonlarla bağlantılı anlamanın gerçekleşebilmesi için okuma sürecinde sadece basit bir seslendirme yeterli olmayacaktır. Çok yönlü ve karmaşık bir süreç olan bu yeti, sadece okuma sırasında telaffuzu değil; okuma öncesi, sırası ve sonrasını da kapsayacak biçimde planlı bir denetleme sürecini ifade etmektedir. Okuma eyleminde amaca ulaşmak için stratejik bir okuma süreci gerçekleştirmek gerekir. Bu sürecin etkin kontrolcüsü olan bireyler olabilmek için de bilişüstünün öğrenme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Hızla gelişen dünya; sürekli kendini güncelleyen, araştıran, sorgulayan, okuyan bireyleri gerekli kılmaktadır. Bu noktada okuma eylemi üstbilişin etkin bir biçimde katıldığı, stratejiler vasıtasıyla gelişim gösteren bir süreci ifade etmektedir.

2.3. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA

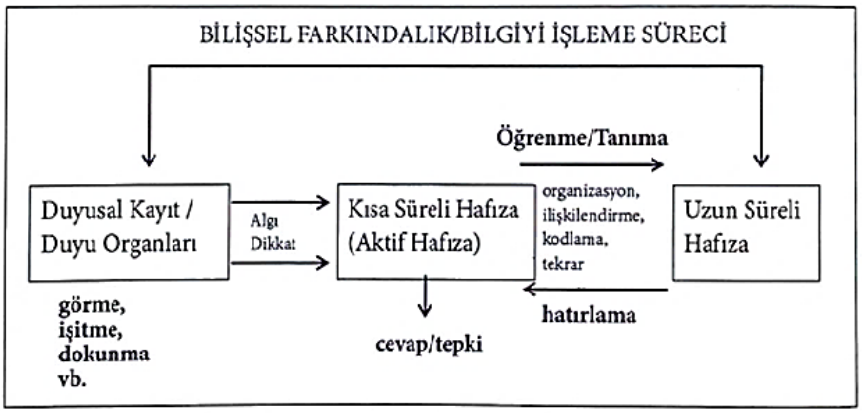
Flavell; 1976 'da üst bellek ifadesini yaptığı çalışmalarla alanyazına dahil etmiş, 1979'da üstbilişi de dahil ettiği çalışmalarını geliştirerek araştırma kapsamını tekrardan düzenlemiştir (Özsoy, 2008, syf.715). Üstbiliş, en genel tanımı ile bireyin bilgiyi içselleştirme sürecinde hangi yöntemlerin bu süreçte daha etkili olacağının bilincinde olma durumunu ifade etmektedir. Alanyazında üstbilişle ilgili yapılan çalışmalarda bu kavram farklı isimlerle çalışmalara dahil edilmiştir. Bilişötesi, yürütücü biliş, bilişsel farkındalık, bilişüstü gibi birçok kavramsal ifade çalışmalarda yer almıştır (Çakıroğlu, 2007, syf.8). Kavramı alanyazın çalışmalarına dahil eden Flavell (1979) üstbilişi, bireyin kendi öğrenmelerine yönelik biliş yapısı hakkındaki bilgisi ve bu öğrenmelerine yönelik bilinçli kontrol olarak tanımlamıştır. Üstbiliş, bireyin problemleri bir düzen dahilinde nasıl sonuca ulaştırılacağının bilincinde olma yetisidir (Reeve ve Brown, 1984). Üstbiliş, bilinen ve bilinmeyenlere yönelik farkındalık durumudur (Blakey ve Spence (1990, syf.1) Üstbiliş, bireyin bilgiyi özümseme aşamasında etkin olması ve etkin olma görevini kavrama işleminin sonuna kadar sürdürmesidir (Livingston, 2003, syf.2). Yapılan tüm tanımların ortak noktası bireyin kendi düşünme

sürecine yönelik bilincinde olma durumudur. Buna göre birey hangi öğrenme ortamının öğrenmesinde etkili olduğunu, eksik yönlerini düzenleyecek yöntemlerin neler olduğunun farkındadır. Bireyin kendisiyle iç konuşması olarak nitelendirilebilecek üstbiliş aracılığıyla birey, kendi öğrenmelerinin bilinçli yöneticisidir. Bireyin kendi öğrenmesi için etkili yöntemin ne olduğunun bilincinde olması, öğrenmeye yönelik motive olmasında etkilidir. Bilgiyi işleyerek günlük hayata uyarlama aşamasında üstbilişin, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde yapılacak etkinliklerle geliştirilmesi gerekmektedir.

Kendi yaptıklarını değerlendiren, gerekli gördüğü yerde anlamlandıramadığı bilgileri uygun stratejilerle anlamlı kılan birey; öğrenme etkinliğini de başarıyla sonuçlandıracaktır. Öğrenme ortamında bu stratejileri kullanan bireyler ise üstbilişin etkin olduğunu farklı biçimlerde göstermektedir. Birey, kendi için anlaşılması güç kısımlarda çalışmanın tasarım seyrinin değiştirilmesi gerektiğini sözle ifade edebilir. Bazı durumlarda ise bunu direkt belirtmek yerine davranışlarıyla üstbilişin etkin olduğunu gösterebilir (Veenman ve diğ., 2006, syf.6). Bundan dolayı üstbilişin direkt olarak sözle belirtildiği durumlar kadar davranışa aktarıldığı uygulamalar da önemlidir.

Üstbiliş, hem gözlemleme hem de tanımlama açısından zor bir kavramsal ifadedir. Bundan dolayı sadece yetişkin bireylerin üstbilişi öğrenme ortamlarında kullanabileceği yanılgısı mevcuttur. Birey, bilginin kalıcı hâle gelme sürecinde etkili olan stratejileri belirleyip bu stratejiler arasında kendi öğrenme ortamına uygun olana karar verebiliyorsa üst bilişi öğrenme ortamına dahil ediyor demektir (Flavell, 1979, syf.907). Yapılan çalışmalar bireyin ilköğretimden itibaren hangi öğrenmelerin kendisi için uygun olduğunu analiz etme yetisini kavrayabileceğini göstermektedir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016, syf.48). Küçük yaşlardan itibaren kazanılan bu yetinin, aslında zaman içerisinde gelişim gösterdiği bilinmektedir. Üstbiliş, yaşamın ilk evresinde gelişmeye başlasa da yetkinlik yaş aldıkça sağlanmaktadır (Lai, 2011, syf.2) Bazı zihinsel işlemler için zihnin belli bir düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Bundan dolayı zihnin yetkinlik kazanabilmesi, yaşla doğru orantılıdır. Fakat sadece yaşla birlikte üstbilişsel yetkinlik tam anlamıyla geliştirilmiş olmaz. Üstbilişsel hareketler, bireyin etkin bir biçimde gayret göstermesi sonucu meydana gelmektedir (O'Neil ve Brown, 1998, syf.4). Birey; kendine en uygun çalışma ortamını, yöntemini belirlemek için bazı süreçlerden geçmelidir. Ancak bu süreçler sonucunda olumlu ya da olumsuz herhangi bir durumun kendisi için uygulanabilirliğini analiz edecektir. Kazandığı bu deneyimlere bağlı olarak, öğrenen bireyler bilişsel yetkinlik kazanacaktır (Marzano ve diğ., 1987, syf.18). Çocuklarda erken dönemde gelişim gösteren üstbilişsel yetinin kazandırılması sadece bu

kavramsal ifadeye yönelik bilgilendirmeyle sınırlı olmayıp bireyin bu yetiyi deneyimler aracılığıyla özümsemesiyle gerçekleşmektedir (Çakıroğlu, 2007, syf.17). Bu noktada deneyimler, bireyin bilişsel yetkinlik kazanmasında önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Teorik olarak aktarılan bilginin deneyimler aracılığıyla geliştirilmesi gerekmektedir. Sadece tanımsal ifadelerin bilgisi üstbilişin gelişmesinde yeterli olmayacağından, bu bilgi davranışlarla ortak bir payda da birleşmelidir.



Şekil 2.2: Bilgi işleme modeli (Karatay, 2021, syf.28).

Deneyimlerle bir bütünlük kuran üstbilişsel bilgi bu noktada ayırıcı bir nitelik taşımaktadır. Üstbilişsel bilgi; bireyin öğrenme sürecinde öğrenmesine etki eden durumlara yönelik bilgisi, stratejik öğrenmede bu yöntemlerin hangi vakitte nasıl kullanacaklarına yönelik bilgisini içermektedir (Lai, 2011, syf.2) Bu bilgiyi kavrayabilen birey, bilginin kalıcı hâle gelme sürecinde karşılaştığı her türlü durumu sorgulayıp analiz ederek yetkinlik kazanabileceğinin farkında olacaktır. Hem eksik hem de başarılı olduğu yönleri algılayacak, bu sayede kontrolü sağlayacaktır. Farkındalığı gelişmiş olan bireyler, kendi öğrenmelerinin bilinçli yöneticileri olacaktır. Bu bakımdan üstbilişsel bilgiyle üstbilişsel farkındalık da önem kazanmaktadır. Üstbilişsel farkındalık, bireyin bilginin kalıcı hâle gelme döneminde mevcut veya henüz gerçekleşmemiş durumlara yönelik bilgisinin farkındalığını kapsamaktadır (Wilson ve Clarke, 2004, syf.27). Uygulamalarının hangi biçimlerde istenen sonuca ulaşabileceğinin farkında olan birey, bu uygulamaları bir düzen dahilinde yönlendirecektir. Öğrenme konusunda farkındalığı gelişmiş birey, bilginin çağrılması durumunda en etkili yöntemin neler olduğuna karar verebilecektir. Bu sayede üstbilişi gelişmiş olan öğrenciler, akademik alanda da başarılı olacaktır. Üstbiliş becerilerinin gelişmesi ise üç alanın zenginleştirilmesine bağlıdır:

1. Öğrenmeye yönelik stratejik yolların neler olduğunun bilgisi: Stratejilerin ne olduğunun bilgisidir. Stratejilerin artı ve eksilerini görme, yeterlikleri hakkında sahip olunan bilgidir.

2. Öğrenme vazifesiyle alakalı bilgi: Bu bilgi, kendi yeterliklerini sınama bilgisidir. Verilen bir uygulamada yapılabileceklerin farkındalık bilgisidir.

3. Stratejileri kullanmaya yönelik alan ve durumsal bilgi: Öğrenme stratejilerinin yer ve zamana göre uygun bir biçimde kullanabilme bilgisini içerir (Cemiloğlu ve Oğur, 2016, syf.52).

Hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olmak, üstbilişsel stratejilerin bilgisini özümsemenin yanı sıra bunları kullanmakla mümkündür. Stratejilerin ne olduğunun bilgisi, bu stratejilerin hangi durumlarda kullanılması gerektiğinin bilgisi başarılı olmada önemlidir. Ders ortamında başarı gösteren öğrenciler, stratejileri kullanması gereken alan bilincine ve stratejik bilgiye sahiptirler (Çetinkaya Edizer ve diğ., 2018, syf.484). Belli bir donanıma ulaşmış olan birey, bu sayede metni daha kolay anlamlandıracağının bilincindedir. Sadece stratejiyi uygulamakla kalmayıp aynı zamanda anlamlandırma sürecinde amaca uygun bir biçimde strateji değişikliğine de gidebilmektedir. Bu noktada üstbilişin etkin bir biçimde kullanılması, stratejileri bilinçli kullanabilmekle mümkündür.

2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma kavramı, 1950'li yıllardan 1980 yıllarını kapsayan döneme kadar metnin içerisinde direkt olarak ulaşılabilecek yüzeysel anlama yönelik sorulara cevap aranılan bir dönemi ifade etmekteydi. 1980'lerden sonra yapılan çalışmalar doğrultusunda anlam artık yüzey yapıda sınırlı kalmamış, okumada stratejiler kullanarak anlamlandırma çalışmalarının yapılması önem kazanmıştır (Ülper, 2021, syf.109). Metinlerde verilen anlam her zaman yüzey yapıda sınırlı kalmaz. Çoğu zaman sorulan ifadenin geçtiği satırı bularak direkt cevabı verilebilecek ifadelerle karşılaşmak mümkündür. Fakat bazen satırı bulmaktan ziyade satır aralarında bırakılan bilgiyi çıkarabilmek gerekmektedir. Bu noktada anlamayı sağlayabilmek için verilenleri stratejiler dahilinde açığa çıkarmak, okuma sürecini daha üst düzey başarıyla tamamlamada etkili olacaktır. Alanyazında üstbilişsel okuma stratejileri okuma öncesi (planlama), okuma sırası (izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme) olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma stratejileri olarak iki farklı başlık gibi açıklansa da alanyazında her ikisi de aynı şeyi ifade etmektedir.

Stratejiler, amaca giden yolda bireye rehberlik etmektedir. Strateji kullanmanın öneminden bahseden Aarnoutse ve Schellings' e (2003, syf.391) göre okuma stratejileri; okuma öncesi, sırası ve sonrasında karşılaşılan bilginin özümsenmesinde ve metnin anlamlandırılmasında bireye yardımcı yöntemlerdir. Üstbilişsel okuma stratejileri, bilişsel bir amaca yönelik bilginin organize edilmesini sağlayan ardışık basamaklardır (Livingston, 2003, syf.3). Üstbilişsel okuma stratejileri, bireyin anlamlandırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasında anlamaya katkı sağlayan zihinsel taktiklerin ifadesidir (Temizkan, 2021, syf.125). Bu bakımdan üstbilişsel okuma stratejileri; bilişsel yetileri geliştiren, bilgiyi içselleştirme sürecinin etkili bir biçimde tamamlanmasında anlamaya yardımcı olmaktadır.

Okuma eyleminin sonucunda anlamanın sağlanması için bireylerin stratejileri bir plan dahilinde kullanması gerekmektedir. Plan dahilinde mantıksal bir düzen içerisinde stratejilerle sürdürülen okuma etkinlikleri sonucunda anlama kolaylaşacaktır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak başlıklar hâlinde değerlendirilen bu stratejiler; okumanın bilinç dahilinde gerçekleşen bir eylem olduğunu göstermektedir. Okuma öncesinde birey, belli bir amaç dahilinde metne yönelik çıkarımlarda bulunmaya çalışır. Okuma sırasında metni okuyup gerekli notların alınmasının ardından metne yönelik değerlendirmeler yaparak sonuca ulaşmaya çalışır. Okuma sonrasında ise okuduğu metnin genel özetine ulaşarak, edindiklerini yaşamının hangi noktalarına uyarlayacağına karar verir (Epçaçan, 2008 syf.24-25). Buna göre okumada strateji kullanımı yalnızca okuma sürecinde başlangıç aşamasında değil, sürecin her noktasında kullanılmaktadır.

Üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik alanyazın çalışmalarında okuma öncesi stratejiler / planlama, okuma sırası stratejiler / izleme, okuma sonrası stratejiler ise değerlendirme başlıkları biçiminde açıklanmaktadır. Uygun strateji kullanımı belli aşamalar dahilinde gerçekleşmektedir. Bu noktada strateji seçiminde birinci aşama planlamadır. Planlama, metne başlamadan önce içeriğe yönelik çıkarımların ve hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini içerir (Schraw, 1998, syf.115). Öğrenmeye yönelik amaçlar ve bu amaçlar doğrultusunda öğrenmenin nasıl bir düzen dahilinde ilerleyeceğine yönelik bireyin yaptığı tasarlamaları içermektedir (Özsoy, 2008, syf.720). Bu aşamada birey, öğrenme materyalini genel hatlarıyla analiz etmektedir. Çalışmaya başlamadan önce süreç hakkında bazı bilgilerin alt yapısını oluşturma kısmını ifade etmektedir. Öğrenme materyalini algılamayı en iyi biçimde gerçekleştirmek için neyi, nasıl yapacağına karar vermek bu noktada önemlidir. Öğrenme ortamında planlama aşamasının önemi bireylere analiz ettirilerek okuma öncesinde planlama yapmaları gerektiği vurgulanmalıdır. Planlama yetisinin temelleri

bireylerde çocukluk döneminde atılsa da asıl ilerleme 10-14 yaş aralığında belirmektedir (Schraw ve Moshman, 1995, syf.354). Buna göre çocuklarda planlama kavramının önemi ders içi ve ders dışı çalışmalarla vurgulanarak bu yetinin geliştirilmesi için gerekli uygulamalar yapılmalıdır. Bir diğer aşama olan izleme aşaması, bilginin kavranma sürecinde bireyin öz denetiminin esas alınmasını içermektedir (Schraw, 1998, syf.115). Bireyin kendini gerekli gördüğü noktalarda düzeltmesini, bilginin kalıcılığını arttırmak için kendine farklı yöntemler geliştirmesini ifade etmektedir. Buna göre bu aşama, çalışma seyrinin daha düzgün bir biçimde devamlılığının sağlanmasında önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli olan bu aşamanın geliştirilmesi için uygulamaların bilinçli bir biçimde öğretilmesi ve deneyimlenmesi gerekmektedir. Son aşama olan değerlendirme ise bireyin stratejik çalışmaları ve zihinsel yetilerinin kendi içinde yorumlanabilmesiyle alakalıdır (Wilson ve Clarke, 2004, syf.27). Sürecin etkili bir biçimde devamlılığının sorgulandığı bölümdür. Buna göre birey, öğrenme materyaline yönelik birtakım sorgulamalar yaparak algıladıklarının geçerliliğini denetlemektedir. Yanlış kavranan noktaların düzeltilerek doğru sonuca ulaşılabilmesi için değerlendirme aşaması önemlidir. Çok yönlü ve sistematik bir yapıya sahip olan bu stratejiler, bireyin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Anlamaya yardımcı olan ve bireyin başarısızlıklarını başarıya dönüştürmede etkili olan okuma stratejileri şunlardır:

1. Okuma Öncesi Stratejiler (Tahmin Etme ve Planlama Stratejileri): Bu bölümde yer alan stratejiler, okuma eylemi öncesinde materyale yönelik birtakım amaç belirleme ve genel değerlendirme yapma bölümüdür. Okuma eyleminden önce bu stratejiler, metne yönelik fikir edinmeye yardımcı olur. Metni tarama işlemi yaparak mevcut başlıkların incelemesini yapmak, içeriğe yönelik fikir yürüterek metinle bağlantılı sorular sormak, önceki bilgileri okuma sürecine dahil ederek okumaya yönelik belli bir amaç belirlemek vb. stratejiler okuma öncesi stratejilere örnek verilebilir.

2. Okuma Sırası Stratejiler (İzleme- Düzenleme Stratejileri): Okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması için okuma sırasında birey; anlamlandıramadığı kısımlara dönerek, okuma yöntemini düzenleyerek öz denetim yapması gerekmektedir. Okuma sırası stratejiler ise bilginin özümsenmesinde bireyin kendini düzenleyerek okumaya yön vermesini içermektedir. Okumada notlar alarak anlaşılmayan durumlara tekrar dönüş yapmak, bilginin kalıcılığını sağlayabilmek için bilgiyi görsele çevirmek, öz denetim sağlanarak önemli noktaları belirlemek, algılanan bilginin kontrolünü gerçekleştirerek gerekli görüldüğü durumlarda yardımcı kaynaklara başvurmak vb. stratejiler okuma sırası stratejilere örnek verilebilir.

3. Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri): Metnin sonuca kavuşturulması ve genel bir değerlendirme yapılabilmesi adına okuma sonrası stratejiler kullanılır. Bu stratejilerle metinde algılanan durumların doğruluğunun kontrolü için başka bireylerle fikir alışverişinde bulunma, metne eleştirel bakış açısıyla bakmada ve edinilen bilginin günlük yaşamda karşılığını görebilmek adına önemlidir. Metni irdeleyerek metnin bütününe yönelik bağlantılar kurmak, metnin genel değerlendirmesini yapmak, metnin doğru bir biçimde analiz edilmesine yönelik başka bireylerle tartışmak, metinde anlatılmak istenen düşüncelerin özetini yapmak okuma sonrası stratejilere örnek olarak verilebilir (Karatay, 2021, syf.42-45).

Bu bağlamda okumanın sadece okuma sırasında metnin okunma sürecini kapsamadığı, aksine okuma öncesinden başlayarak sonrasına bir düzen dahilinde gerçekleşen planlı bir eylem olduğu görülmektedir. Okuma öncesinde okuyacağı metne yönelik tahminler yapan, önceki bilgilerini harekete geçiren birey; okuma eylemi için planlama yaparak bu eylemi daha anlaşılır kılar. Okuma sırasında metnin bütününe yönelik verilenleri analiz edip metni kavradığına yönelik öz denetimini sağlayarak mevcut eksikliklerini düzenleme yoluna gider. Okuma sonrasında ise metne yönelik ipuçlarının doğruluğunu sorgulamak adına metinde çeşitli karşılaştırmalar ve özetlemeler yapar. Kavradıkları kısımların doğruluğunu sorgulamak adına başka bireylerle fikirlerini karşılaştırarak okuduklarının analizini yapar. Tüm bu süreç basamakları, okumanın bilinçli yapılması gereken bir eylem olduğunu göstermektedir. Fikirlerin analiz edilmesi ve sentezlenmesi temelinde gerçekleşen okuma; birçok zihinsel işlem basamağının kullanıldığı, stratejiler aracılığıyla gerçekleşmesi gereken bir yetidir (Dilidüzgün ve diğ, 2019, syf.166; Çetinkaya Edizer, 2015). Birey bu süreçte sadece stratejilerin ne olduğunun ezberini yaparak okuduğunu anlamada başarılı olamaz. Okuma stratejilerinin isimlerinin neler ve kaç tane olduklarının yanı sıra bu stratejileri hangi durumlarda, nasıl kullanabileceğinin bilgisi de önem arz eden bir konudur (Karatay, 2009, syf.75-76). Bu noktada bu stratejilerin okuduğunu anlamada bireyin başarılı olabilmesi için ezberlenmesinden ziyade birey tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bireyler bu içselleştirmeyi küçük yaşlarda tek başlarına yapamayacaklarından öğretmenler tarafından uygun yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Nitekim öğrenme kuramcıları okuma stratejilerinin 6 yaşla kullanılmaya başlanabileceği, bu stratejilerden duruma uygun olanı tercih edip kullanabilme yetisinin ise 10 yaş ile geliştiğini ifade etmişlerdir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016, syf.48). Bu doğrultuda ilköğretim çağıyla bu stratejilerin öğretimi konusunda yapılacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Anlamanın üst düzey gerektiren zihinsel bir

işlem olduğu hususu göz önünde bulundurularak, anlamaya yardımcı stratejilere de aynı doğrultuda önemle dikkat edilmesi gerekmektedir. Bilişsel ve karmaşık bir süreç olan okumanın; birey tarafından anlama sonuçlu gerçekleşmesi, stratejilerin etkin kullanımıyla mümkündür. Okuma stratejileri, bireylerin hedeflerine ulaşmasında ve kendi öğrenmelerini yönetmesinde onlara yardımcı olur (Chamot, 2004, syf.14). Bu stratejiler okumada anlamanın güçlendirilmesinde, bireylerin okuma çalışmalarını bilinçli bir biçimde yürütebilmesinde etkilidir. Okuma stratejilerini nerede ne biçimde kullanabileceğinin farkında olan birey, okuma sürecini daha başarılı yönlendirecektir. Bu bakımdan okuma stratejilerini kullanabilme yetisine sahip bireyler, akademik alanda ve okuduğunu anlama sürecinde etkin olacaktır.

Okuma stratejileri sayesinde okuma sürecini planlı bir biçimde yönlendiren birey, karşılaştığı durumları yönetebilme yetisine sahip olduğundan mevcut eksikliklerini düzeltmede başarılı olacaktır. Kendi okuma sürecinin yöneticisi olarak hangi yöntemlerin ona yardımcı olduğunun bilincinde olacak, bu sayede kendine uygun stratejiler geliştirmeye çalışacaktır. Öğrenme dönemlerinin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin rehberliği doğrultusunda okuma sürecinin stratejiler aracılığıyla yapılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu stratejiler ilköğretimden itibaren bireyin hazırbulunuşluk düzeyleri gözetilerek öğretilmeye başlanmalıdır. Bu bakımdan okuma stratejileri konusunda bireyler ilköğretimin ilk kademesinden itibaren bu stratejileri kullanmaya alıştırılmalıdır. Aksi takdirde üniversite düzeyine gelenlerin kendi öğrenmesinde etkin olmaması, okuduğunu anlamayarak buna yönelik çözümler üretememesi vb. problemlerle karşılaşmaları olası bir durumdur. Üniversite düzeyindeki bireylerin okuduğunu anlamadığı bir durumda, ilköğretime giden bireyden bunu beklemek zor olacaktır. Bu nokta göz önünde bulundurularak okuma stratejilerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde ele alınması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

Stratejiler aracılığıyla okuma eylemini gerçekleştiren birey, anlamlandırma işlemini daha kolay gerçekleştirecektir. Kendine uygun öğrenme yönteminin bilincinde olup stratejileri kullanabilen birey, üstbilişini de etkin kullanma yetisine sahiptir. Anlamlandırma çalışmalarında önemli bir husus olan üstbilişsel yeti, bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirebilme açısından önemlidir. Üstbilişi daha etkin kullanabilmek, üstbilişi geliştirmekle mümkündür. Üstbilişi geliştirmeye yönelik bazı stratejiler şunlardır:

SQ3R (İSOAT) Yöntemi: Robinson'un geliştirdiği bu yöntem, bireyin bilgisinin kalıcı hâle gelmesi sürecinde öz denetim yapmasına imkân sağlar (Karatay, 2021, syf.47). Aktarılmak istenen ifadelerin kavranmasında ve geri çağrılmasında etkili olan bir yöntemdir

(Epçaçan, 2008, syf.30). Birey ilk aşamada okumaya yönelik bir hedef tanımlar. Survey (İnceleme) aşamasında okunacak malzemenin başlangıç kısmına ve özetlemesine dair gözden geçirme işleminde bulunur. Question (Soru Sorma) aşamasında okuma malzemesine yönelik birtakım sorular geliştirerek bu soruları metinsel parçaya yönlendirir. Read (Okuma) aşamasında ise birey okuma malzemesine yönelik oluşturduğu soruların yanıtına ulaşabilmek için parçayı okur. Recite (Anlatma) aşamasında birey metinsel araçta ifade edilenleri metne bakmadan anlatır. Review (Tekrar Etme) aşamasında ise birey sorulara karşılık geliştirdiği cevapların geçerliğini analiz etmek adına kendisine birtakım sorular yönlendirir (Çakıroğlu, 2007, syf.21) SQ3R yöntemi, bilginin içselleştirilmesinde öğrenme ortamında kullanılması gereken yöntemlerden biridir. Birey, öğrenme materyaline belli bir plan dahilinde yaklaşarak bu planlama doğrultusunda kendi öğrenme sürecinin kontrolünü gerçekleştirmektedir. Hem mevcut hem de yeni bilgi arasında bağlantı kurulması ise öğrenmenin ezberden ziyade kalıcı bir biçimde oluştuğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu yöntem kalıcı öğrenmeyi sağlayarak bireyin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi açısından önemlidir.

TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütleme- Değerlendirme) (POSSE- Predict -Organizing- Searching Summarization- Evaluation) Yöntemi: Bu yöntemin ilk basamağında birey, materyali genel hatlarıyla inceleyerek mevcut bilgilerini de öğrenme ortamına dahil ederek içeriğe yönelik birtakım çıkarımlarda bulunur. Bu çıkarımları materyalin yapısal niteliklerine göre düzenler. Materyal okunarak içeriğin yapısal nitelikleri, ne anlatıldığı incelenir. Öğretici aracılığıyla düzenlenen sorulara birey yanıtlar oluşturur. Okuma sürecinde veya okuma sürecinin akabinde birey metinde ne anlatıldığına, iletilmek istenen mesajın ne olduğuna yönelik özetleme yapar. Birey içerikten algıladıklarını çeşitli kavramsal haritalar veya grafiksel araçlarla örgütler. En son aşamada ise birey okuma süreci öncesi ve sonrası da dahil olmak üzere bu süreçte yaptığı çıkarımları özetleriyle kıyaslayarak, sonrasına dair çıkarımlarını fikirlerini sunarak değerlendirir (Epçaçan, 2008, syf.36-37). Okuma sürecinde bireyi daha etkin kılmayı hedefleyen bu yöntem sayesinde okuma materyali tüm boyutlarıyla incelenerek yorumlanır. Bireyin metne yönelik yaptığı çıkarımlar ve metnin içeriğinin gerçek boyutunun sorgulanması, öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesinde etkili olmaktadır. Yapılan sorgulamalar, çıkarımlar, kıyaslar vb. unsurlar metnin hatırlanmasında önemli paya sahip olduğundan bu yöntem bilginin zihinde kalıcı olmasında kullanılması gereken bir tekniktir.

REAP Yöntemi: Enaet ve Manzo aracılığıyla 1976 yılında oluşturulan bu yöntem, metni yazan tarafından aktarılmak istenenleri gerektiğinde zihne geri çağırmanın ve materyali

okumanın esas alındığı bir yöntemdir (Tekin, 2018, syf.36). Dört adımdan meydana gelen REAP yönteminin basamakları şu biçimdedir:

Read (Okuma): Bu aşamada materyal okunur.

Encode (Kodlama): Materyalin okunmasının ardından öğrenen birey, içerikte anlatılanları özgün biçimde özetleme işlemini yapar.

Annote (Notlar aracılığıyla izah etmek): Okuma materyalinde anlatılanlara yönelik not almalar, metnin genel yapısının belirtilmesinde önemlidir. Notlamanın hedefi asıl anlatılmak istenene ulaşmaktır.

Ponder (Bilişsel tasarı): Bu kısım öğrenenin okuma materyali kapsamında metinler arasılık ilkesini uyguladığı basamaktır. Geçmişte okunan ve mevcut içerik arasında birtakım muhakemeler yapılır. Bunun haricinde bu kısım öğrenen bireyin içerik kapsamında oluşturduğu notlamaların geçerliğine yönelik genel yorumlama yapılan kısımdır (Temizkan, 2021, syf.140). Öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında başarılı bulunan bir yöntemdir (Cahyaningtyas, 2017). Önemli kısımların akılda kalıcılığının sağlanması için yapılan not almalar, bu yöntemde önemlidir. Bilginin ezber düzeyinde kalmaması amacıyla REAP yöntemi, algılama yetisini geliştirerek bilişüstünü devindirmektedir. Bu yöntem metinler arasılık aracılığıyla önceki ve yeni bilgiyi bütünleştiren yapısından dolayı öğrenmenin anlamlı olmasında etkilidir.

KWL (Know-What-Learn) Yöntemi: Bireyin mevcut bilgisi ve yeni öğrenmelerinin ne olduğunun belirlenmesinde etkili olan bir tekniktir. Ogle tarafından 1986'da geliştirilen KWL yöntemi, öğrenenin mevcut bilgilerini öğrenme ortamına dahil etmesinde etkilidir (Lismayanti, 2014, 226). Bu yöntem bilginin kalıcı hâle gelme sürecinde bireye kendi bilgisini denetleme imkânı sağlayarak öğrenciyi etkin kılmayı hedeflemektedir (Widiartini ve Sudirtha, 2019). KWL yöntemi uygulamaya geçmeden K-W-L harflerinin yer aldığı üç dikey çizgi çizilerek tablolaştırma yapılır. Beyin fırtınası aracılığıyla öğrenenin mevcut bilinenleri analiz edilmeye çalışılarak ulaşılanlar K kısmına yazılır. Bir sonraki basamakta ise içeriğe yönelik neler öğrenmeyi hedeflediklerine yönelik sualler belirlenerek W kısmına yazılır. İçerik okunarak ve okumanın ardından sualler cevaplanarak bu cevaplar L kısmına yazılır (Epçaçan, 2008, syf.32-33). Bu yöntem bir konuya yönelik bireyin kendi bilgisinin farkındalığını kazanmada önemli bir yöntemdir. Öz denetim sayesinde birey, kendi öğrenmelerini kontrol edebilir. Zihinsel etkinlikleri geliştiren KWL, bireyin kendi başarımının değerlendirilmesi noktasında anlamlandırma temelli bir tekniktir.

Bireyin öğrenme sürecinin destekleyicisi olan üstbilişsel okuma stratejileri, algılanması ve anlamlandırılması zor bilgi yığınlarının daha kolay analiz edilmesine imkân sağlamaktadır. Kendi bildiklerinin farkındalığı kadar bilmediklerinin de farkında olan birey, eksik olduğu durumların analizinde ve sorunun ortadan kaldırılması sürecinde başarılı bir tutum sergilemiş olacaktır. Öğrenme kalitesini ve seviyesini arttıran okuma stratejileri sayesinde birey, okuma materyaline daha seçici davranacağından algılama sürecinin daha kısa sürede tamamlanması gerçekleşecektir. Öz denetimin etkin bir biçimde sürdürüldüğü strateji temelli okuma süreçlerinde karşılan problemlere yönelik yapılan düzenlemeler, bireyin öğrenmelerini yapılandırmada etkili olmaktadır. Bu bakımdan üst düzey bir bilişsel etkinlik olan okumanın, stratejiler temelinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitim ortamlarında kullanılacak olan materyallerin ve öğrenme yaklaşımlarının bu doğrultuda düzenlenmesi, bilginin anlamlandırılması sürecinde pozitif bir etkiye sahiptir. Etkin bir gözlem ve öz değerlendirmeyle bireyin kendini tanımasına ve gerçekleştirmesine imkân sağlayan stratejik yaklaşımlar bireylere özümsetilmelidir.

Okuduğunu anlamlandırma, metin arasındaki boşlukları fark etmek ve bunları çözümlemekle gerçekleşmektedir. Stratejiler, bireyin bu boşluklara yoğunlaşarak verilmek istenen anlamın çıkarılmasında zaman tasarrufu sağlamaktadır. Okuma metinlerinde bazı durumlarda verilmek istenen anlam tek olsa dahi her birey bu anlamı aynı yöntemle algılamaz. Bazıları verilenler üzerinde notlar alarak birtakım açıklamalarla kendi anlayacağı biçimlere dönüştürür. Not almanın yanı sıra anlamlandıramadığı yerlerin altını çizer. Bazıları sözel bilginin az oluşturduğu ya da oluşturamadığı anlamı görseller aracılığıyla zihnine kaydetmek ister. Her bireyde aynı biçimde gerçekleşmeyen öğrenme sürecinde strateji seçimi ve kullanımı konusu da aynı biçimde gerçekleşmez. Bu bakımdan bireyler hangi stratejinin kendi öğrenmesinde etkili olduğunu çeşitli deneyimler sayesinde benimsemektedir. Yapacağı çalışmaları bu biçimde organize eden bireyler, amaca ve ortama uygun strateji kullanacağından öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Birey anlamlandıramadığı noktada strateji değişimine giderek birden fazla strateji kullanımı da gerçekleştirerek öğrenme sürecini zenginleştirecektir.

Bilgi yığılmasının yoğun bir biçimde yaşandığı günümüzde sözel bilginin karmaşıklığını daha basit düzeye indirgemek de stratejiler sayesinde olmaktadır. Anlamlandırılması zor sözel bilgiyi görsellere dönüştürerek bilginin kalıcılığı ve anlaşılma seviyesi arttırılmaktadır. Bilgiyi görselleştirmeye yönelik yapılan uygulamalar, yoğun içeriklerin ayırıcı noktalarını ve genel yapısını bütüncül bir biçimde vermektedir. Bu durum

da gözden kaçabilecek önemli yerlerin, zihne işlenmesi zor içeriklerin net bir biçimde gözlemlenmesinde etkilidir. Alanyazın çalışmalarında okuma sırası stratejisi veya izleme stratejisi olarak isimlendirilen bilgiyi görselleştirme stratejisi, kapsamlı bilgilerin somut olarak gözlemlenmesine imkân sağlayan yaklaşımlardan biridir. Bilgi kümelerinin organize edilmesini sağlayarak düşünmeyi geliştirici bir niteliğe sahip olan bilgiyi görselleştirme stratejisi, öğrenme sürecinde yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir. Ayrıca bilginin kalıcılığını sağlayan yapısından dolayı bilginin içselleştirilme sürecinde kullanılması gereken yaklaşımlardan birisidir.

2.5. BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİSİ

Bireyin bilgi edinme sürecinde önemli beceri alanlarından birisi olan okuma, birçok bilişsel etkinliğin ortak hareketi sonucu gerçekleşen devinimsel bir yapıya sahiptir. Anlama ve anlaşılma gereksinimi doğrultusunda sürdürülen okuma etkinliklerinden istenilen sonucu alabilmenin en etkili yollarından birisi de bu süreçte stratejileri kullanmaktır. Okuma sürecini stratejiler aracılığıyla yönlendiren birey, öz denetim sağladığından kendi öğrenmelerinin farkında olacaktır. Bilginin yapılandırılmasında önemli rolü bulunan stratejiler, bu noktada bilinçli bilişsel etkinliğin karşılığı olan okuma sürecinde güçlü bir etkiye sahiptir. Öğrencinin okuma sürecinden başarılı çıkmasını sağlayan bu stratejiler okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere belli aşamalar dahilinde gerçekleştirilmektedir. Çok yönlü ve bir dizi bilişsel işlemin karşılığı olan okumada, yazılı dildeki sembollerin veya sözcüklerin anlamlandırılması sürecinde üst düzey sonuçlar almak için strateji kullanımı gerekli görülmektedir. Alanyazında okuma sırası ve izleme stratejisi olarak kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejisi de okuma sürecinde kullanılması gereken önemli stratejilerden birisidir.

İnsanoğlunun geçmişten günümüze iletişim kurma gereksinimi doğrultusunda mağara duvarlarına yapılan resimlerle, sembollerle başlayan anlatma gereksinimi; günümüzde de etkisini ve önemini sürdürmektedir. Çoğu durumda sözlü dilin anlaşılması zor ve karmaşık yapısı gereği uzun bilgi kümeleri görseller aracılığıyla basitleştirilmiştir. Socrates, Aristo, Phythagoras vb. birçok isim çalışmalarında görsellikten yararlanmış; sağlıktan eğitime, dinden matematiksel uygulamalara kadar görsellik önemli bir unsur olmuştur (Pettersson, 2001, syf.1). Görsellerin algılanması, sözel bilginin algılanmasına kıyasla daha hızlı bir biçimde gerçekleştiğinden okunanları anlamada içeriğin görselleştirilmesi; bilginin analiz edilmesi ve içselleştirilmesi süreçlerinde etkili bir yöntemdir. Görselleştirme kavramı, kapsamlı bilgi kümelerinin fotoğrafını çekip yansıtmaktır. Bilginin bir bütün hâlinde

görüntüsünün sağlanması, bilginin hatırlanmasını ve içselleştirilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Görselleştirme, bilincine varılamayan ifadelerin algılanabilir biçimde olmasını sağlar (Stokes, 2002, syf.11). Bilgi görselleştirme; bilginin detaylı bir biçimde anlamlandırılmasında etkili olan, bu detaylandırılan içeriğin kavranmasında sistemli bir yoldur (Lengler ve Eppler, 2007, syf.1). Geleneksel öğretimin yanı sıra öğrenme ortamları öğrencilerin strateji kullanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Söz gelimi sayfalarca anlatılan bir metin içerisinde satır aralarındaki boşlukları tamamlayarak algılamanın sağlanması güçtür. Çünkü birey bir süre sonra odaklanma problemi yaşayarak paragraflar arasında bağlantı kurmakta güçlük çekeceğinden anlama süreci sekteye uğrayacaktır. Fakat aynı birey bu anlatılanları bir tablo veya haritalama üzerinde çözümlemeye çalışırken bu işlemi daha kolay gerçekleştirecektir. Çünkü anlatılanları bütünsel bir biçimde gözlemlediğinden dikkati de belli noktada yoğunlaşacaktır. Okuma sırasında metinsel içeriğin zihinde kalıcılığının sağlanması, anlatılan önemli düşünce ve unsurların görselleştirilmesiyle mümkündür (Neufeld, 2005, syf.305). Metni kavrama gücünü arttıran bilgiyi görselleştirme stratejisi, bilginin çözümlenmesi ve özümsenmesi sürecinde bireye kolaylık sağlamaktadır. Görseller bilgiyi somutlaştırdığından bilginin algılanabilirlik düzeyini arttırmaktadır. Somut bir hâle gelen içerik, soyut içeriğe göre daha gözlemlenebilir olacaktır. Bu noktada bilgiyi görselleştirme, kavrama düzeyini geliştiren önemli bir yaklaşım olarak öğrenme ortamlarında kullanılmalıdır.

Birey bilgiyi görselleştirirken analiz, sentez, sınıflama, karşılaştırma, değerlendirme vb. işlemler gerçekleştirdiğinden görselleştirme sürecinde bilişin etkin katılımı mevcuttur. Örneğin bir konu içeriğine yönelik zihin haritası kullanan birey, beyin fırtınası yaparak konuya yönelik sınıflamalar yapacaktır. Başlıklar, alt başlıklar belirleyerek bunları görseller ve çeşitli renkler aracılığıyla destekleyerek bilgiyi sentezlemeye çalışacaktır. Örümcek haritası kullanan bir birey ise aynı biçimde konuya yönelik belli sınıflamalar yapacak ve bu sınıflamaya yönelik onda çağrışım sağlayan ifadeler arasında bağlantılar kurarak bilgiyi görselleştirecektir. Böylece bilgiyi görsele dönüştüren bireyler hem birtakım zihinsel işlemler gerçekleştirerek bilişüstünü devindirecek hem de bilgi görsele dönüştüğünden zihne kodlama daha kolay gerçekleşecektir. Bilgiyi görselleştirme stratejisi, ön bilgi ve yeni bilgi arasında bağlantı kurulmasını sağlamaktadır. Bireyin mevcut bilgisinin düzeyi sorgulanarak yaşanılan bilgi eksikliğinin fark edilmesinde de bilgiyi görselleştirme önemlidir. Birey, bilgiyi görselleştirmede hangi bilginin kullanılabilir olduğunu ya da önemsiz olduğunun değerlendirmesini yapacağından bu strateji eleştirel düşünme becerisini de geliştirmektedir.

Bilgiyi görsele dönüştürmede her bilgi görsele dahil edilemeyeceğinden etkin bir analiz gereklidir. Bu sayede metne çok yönlü bakan, anlatılanları tek doğru olarak kabul etmeden sorgulayan bir yaklaşım sergileyen birey; bilgiyi görselleştirerek eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmiş olacaktır.

Günümüzde bilginin çetrefilli yapısı sebebiyle etrafı anlamlandırmanın minimum zorluk düzeyinde gerçekleşmesi için bir resmin bin kelimeye bedel anlayışı doğrultusunda, görsellerin öğrenmede etkin bir vasfı barındırdığı gerçeği mevcuttur (Bamford, 2003, syf.7). Buna göre ders ortamı ve yapılacak çalışmalar bireylerin strateji kullanmasına imkân sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bireylerin bilgilerinin doğruluğunu denetlemesini sağlayan, anlama düzeyini arttıran bilgiyi görselleştirme stratejisi; öğrenme sürecine etkin katılım sağlaması açısından önemlidir. Görsel bir ürünü değerlendirmek, sözcüklerle örülü bir metni değerlendirmeye göre daha kısa zaman alacağından vakit tasarrufu sağlamaktadır. Buna göre öğrenme ortamlarında ders sürecinin sistematik ve etkili bir biçimde düzenlenmesi için görselleştirme stratejisi kullanılmalıdır. Alanyazın incelemeleri sonucu bilgiyi görselleştirme stratejisi; grafik düzenleyiciler, görüntüsel resimler ve simgesel resimler olmak üzere alt başlıklar halinde düzenlenmiştir:

2.5.1. Grafik Düzenleyiciler

Bireyin mevcut bilgi birikimi, yeni öğrenmelerini etkileyeceğinden mevcut ve güncel bilgi arasında bağlantı kurulmalıdır. Karşılaşılan her yeni bilgi zihindeki eski bilgiyle bütünleştirildiği ölçüde öğrenme anlamlı olmaktadır. Anlamlı öğrenme, David P. Ausubel tarafından geliştirilip bilginin kalıcı hale gelme esnasında eski ve güncel bilgi arasında bağlantısal durumlar oluşturmayla meydana gelen öğrenme biçimini ifade etmektedir (Meydan, 2018, syf.96). Bu noktada anlamlı öğrenme, yeni bilgilerin önceki bilgilerle bir düzen doğrultusunda birleşmesi sonucu oluşmaktadır (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014, syf.52). Bilginin zihinde kalıcı olması için anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde her yeni bilgi herhangi bir bilgi parçasıyla bütünlük kurulmadan zihne gönderildiğinde öğrenme kalıcı olmayacaktır. Bilginin kalıcı olmasında önem arz eden anlamlı öğrenme; öğrenilecek içeriğe yönelik mevcut bilginin ne durumda olduğunun analiz edilmesi, içeriğin ne olduğuna yönelik ayrıntılı çözümlemenin gerçekleştirilmesi, mevcut içeriğin önceki bilgilerle kıyaslanması, özümsenen bilgilerin zihinde oluşturduğu farklılıkların bilincinde olunması, edinilenlerin gündelik hayatla bağlantısının kurulması olmak üzere beş basamakta gerçekleşmektedir (Meydan, 2018, syf.99).

Belli bir düzen içerisinde gerçekleşen anlamlı öğrenme, eğitim ortamında bazı yardımcı araçlar kullanılarak gerçekleşir. Bu araçlar bilginin kalıcılığını arttırmak amacıyla eğitim ortamında kullanılmaktadır. Ausubel'in anlamlı öğrenme anlayışının temelini oluşturan ön düzenleyiciler, güncel bilginin kavranmasına katkı sağlayan yardımcılardır (Kılınç, 2007, syf.23; Tavşanlı, 2014, syf.14). Öğrenmenin anlamlı gerçekleşmesinde eğitim ortamında kullanılabilecek ön düzenleyiciler, öğrenen bireylerin birikimlerini öğrenme ortamına dahil etmede etkilidir. Bu düzenleyiciler aracılığıyla birey kendi öğrenmelerinin ne durumda olduğunu analiz ederek öğrenme sürecini yönlendirebilme yetisini kazanacaktır. Ön düzenleyiciler grafiksel bir gösterim, herhangi bir ses içerikli araç olabileceği gibi (Kılınç, 2007, syf.23) metinsel bir içerik, herhangi bir nesne olarak da eğitim ortamında kullanılabilir. Ön düzenleyiciler sayesinde birey, öğrenilecek konuya güdülenmektedir. Birey konunun neyle bağlantılı olduğunu analiz ederek kendi zihninde bu konuya yönelik birikimini kontrol edecektir.

Grafik düzenleyiciler ise ön düzenleyicilerin gelişmiş bir biçimi olarak Ausubel'in anlamlı öğrenme yaklaşımının temelinde yer almaktadır (Tavşanlı, 2014, syf.14). Grafik düzenleyiciler, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin birçok bilişsel yetisini kullanmasını gerektiren görsel düzenlemelerdir. Geçmiş ve yeni bilgilerin organize edilmesinde, kavramların kıyaslanmasında anlamlandırma çalışmalarına katkı sağlayan şematik araçlardır (Vaaughn ve Edmonds, 2006, syf.134). Alanyazın çalışmalarında grafik düzenleyiciler ve ön düzenleyiciler konusunda karmaşa yaşandığı görülmektedir. Ön düzenleyiciler, anlatılmak istenen içerikle ilgili bağlantıları görsellik, yazı veya sözel olarak aktarmayla alakalıdır (Nakiboğlu ve Yıldırım, 2018, syf.2). Ön düzenleyiciler derse giriş yapılmadan kullanılanarak öğrenen bireyde konuya yönelik temel oluşturma için kullanılmaktadır (Beydoğan, 2010, syf.203). Öğrenen bireyin konuya başlamadan önce karşılaşabileceği noktalara yönelik ön hazırlık niteliğinde olan bu düzenleyiciler, derse karşı motive etmede kullanılabilecek önemli unsurlardır. Grafik düzenleyiciler ise dersin her aşamasında kullanılabilir. Bu bakımdan grafik düzenleyiciler, dersin bütün aşamalarında öğrenen bireyin algılamasını destekleyen unsurlar olarak kullanılmaktadır.

Birbirlerine benzer yönleri bulunsa da grafik düzenleyiciler çok yönlü araçlardır. Dersin başlangıç ve bitiş aşamasına kadar her noktada kullanılabilir. Hem ön düzenleyiciler hem de grafik düzenleyiciler anlamlı öğrenme için öğrencileri derse motive etmek için kullanabilecek görsellerdir. Öğrenme materyallerinin çözümlenmesinde kolaylık sağlayan bu araçlar, eğitimde bilginin düzenlenmesinde önemli stratejik yaklaşımlardır. Ön

düzenleyicilere göre daha kapsamlı olan grafik düzenleyiciler, anlaşılması güç konuların daha kolay analiz edilmesini sağlayarak eğitim ortamında zamandan tasarruf edilmesinde etkilidir. Hem görsel hem de sözel olarak ortak bir biçimde düzenlenen bu araçlar, uzun sözel parçaların tek bir görselle dahi algılanmasını sağlamaktadır. Öğrenen bireyin eğitim ortamında daha etkin olmasını sağlayarak onu derse daha çok motive etmektedir. Öğrenenlerin bilişsel yeteneklerini öğrenme ortamlarına dahil etmede onları güdüleyen, mevcut bilgilerini ortaya çıkararak öğrenme sürecinde onların yardımcıları olan düzenleyiciler (Eissa, 2012, syf.12), öğrenenin açıkça algılayamadığı içerikleri anlaşılır kılmaktadır. Ön düzenleyiciler gibi sadece konu içeriğine yönelik temel oluşturma görevinin yanı sıra dersin her aşamasında kullanılabilen grafik düzenleyiciler, çok yönlü bir özelliğe sahiptir. Yapılacak çalışmalar öncesinde grafik düzenleyciler, mevcut bilginin güncel olanla harmanlanması sürecinde ön gösterim niteliğindedir. Çalışmaların yapıldığı süre zarfında grafik düzenleyiciler, bireylerin bilgilerini organize etmesinde etkilidir. Çalışma sonucunda ise bilgilendirmede ortaya çıkanları eleştirmede ve bu bilgilerin özetinin yapılmasında grafik düzenleyiciler kullanılmaktadır (Doyle, 1999, syf.20). Bu bakımdan grafik düzenleyiciler, öğrenme ortamlarının sistematik bir biçimde düzenlenmesinde etkili olan önemli görsel düzenekler olarak kullanılmaktadır.

Grafik düzenleyiciler, Institute for the Advancement of Research in Education (IARE, 2003) aracılığıyla yapılan çalışma neticesinde üç kuram etrafında biçimlenir:

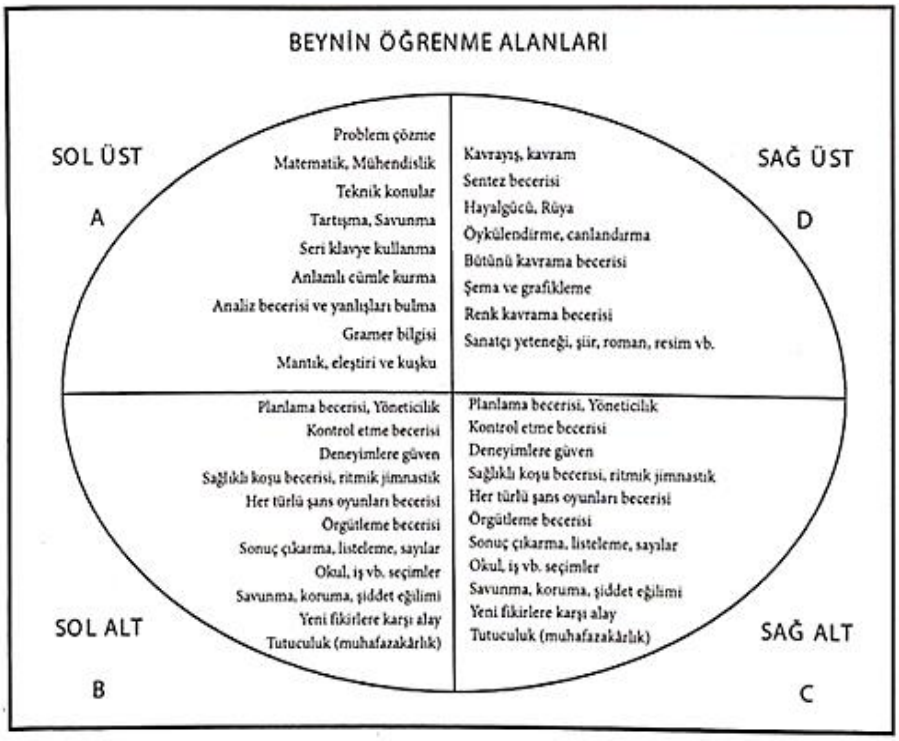
1. İkili kodlama kuramı: Bu kurama göre öğretim ortamında aktarılmak istenenleri zihnimiz sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki biçimde kaydeder.

2. Şema teorisi: Grafik düzenleyeciler, zihnimizde varolan şemalar aracılığıyla eski ve güncel bilgiler arasındaki bağlantının biçimlenmesinde etkilidir. Yeni ve eski bilgiler arasında bağlantının kurulmasında etkili olan grafik düzenleyeciler, zihnimizdeki mevcut şemaların organize edilmesine yardımcı olur (Sarabi, 2012, syf.18).

3. Bilişsel yük kuramı: Zihnin belli bir algılama sınırının mevcut olduğu, bu sınırın aşılması durumunda bilgilendirme sonucu ortaya çıkan ürünlerin kalıcılığının olmayacağı ifade edilir. Grafik düzenleyiciler, bu yük durumunu asgari düzeye düşürme konusunda önemlidir.

Hem sözel hem sözel olmayan içeriklerden oluşan grafik düzenleyiciler, öğretimin çok boyutlu olmasında etkili olmaktadır. Bu sayede bilgi içeriğinin zihinde daha kalıcı yapılandırılması sağlanmaktadır. İçeriğin hem sözel hem de görsellik boyutu algılamayı kolaylaştırmaktadır. Eski ve yeni bilgi arasında anlamsal temel oluşturmada grafik

düzenleyiciler, bireye kendi birikiminin sorgulamasını yaptırmaktadır. Bu sayede birey, mevcut ve yeni öğrenmelerini düzenlemektedir. Zihnin belli kapasitesini aşmaya engel olan grafik düzenleyiciler, bilgi yığınlarının sadeleştirilmiş halleri olarak tasarlanmaktadır. Bu sayede bu düzenleyiciler azami düzeydeki bilgi karmaşalarını kategorize ederek zihnin algı kapasitesinin taşmasını engellemiş olur (Yin, 2012 syf.24). Zihinde karmaşa yaratan yapılardan uzaklaşılarak içeriğin özünü aktaran görsel araçlar sayesinde zihinsel yük hafifletilmiş olur.



Şekil 2.3: Beynin öğrenme alanları (Yalçın, 2002, syf.22).

Bilgi içeriğinin özümsenmesinde etkili olan grafik düzenleyiciler, zihnin etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Bireyi; bilginin, kavramsal içerikler arasındaki bağlantıların sezdirilmesi konusunda desteklemektedir. Kavramsal ifadelerin ayırıcı özelliklerini, önemli olmayan diğer yapılardan ayırarak kavramların kategorize edilmesine yardımcı olurlar (Zollman, 2009, syf.5). Bu düzenleyiciler, mevcut ve yeni bilgi arasında bağlantı kurduğundan eksik olunan konuların analiz edilmesinde etkilidir. Hangi konularda eksik olduğunu analiz eden bireyler, daha sonraki öğrenmelerini de kontrol edecektir. Fakat kavramsal ifadelerin öğrenen bireylere aktarımında, öğrenenlerin mevcut bilgileri ve yeni öğreneceklerinin iyi bir biçimde analiz edilmemesi kavramsal yanlışlarla sonuçlanabilir (Demir ve Sezek, 2009, syf.576-577). Bu noktada öğrenen bireylerin eksik olduğu noktaların

eksiksiz belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenmediği takdirde bireyin sonraki öğrenmelerini de etkileyerek öğrenmenin yanlış bir döngü biçiminde ilerlemesine neden olacaktır. Eğitim ortamında kullanılması gereken bu düzenleyicilerin, öğrenen bireylerin öğrenmelerini kontrol edebilecekleri biçimde tasarlanıp uygulanması gerekmektedir. Derslerde öğretilecek konuya ve içeriğe yönelik bu düzenleyiciler, belirlenen öğretim amacına yönelik paralel bir biçimde geliştirilmelidir.

Öğrenen bireylerin öğrenme ortamında kılavuzu olan grafik düzenleyicilerin, ders içeriğine göre amaca uygun bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Bazı durumlarda metnin tamamı için tek bir grafik düzenleyici kullanılabileceği gibi bazı durumlarda ise aynı metnin içinde farklı bölümler için farklı grafik düzenleyiciler kullanılmaktadır. Metindeki sözel ifadelerin görsel karşılığı olan grafik düzenleyiciler, kısa olmayan metinlerin organize edilmesinde bazı durumlarda birçok düzenleyicinin ortak çabasıyla gerçekleşir (Robinson ve diğ., 2003, syf.366). Örneğin neden sonuçla alakalı bir bölümün analizi esnasında balık kılçığı tercih edilirken metnin genel yapısına yönelik olayların aşamalı gelişimini gösterebilmek için olay zinciri haritaları tercih edilir. Amaca uygun seçilen bu düzenleyicilerin kullanımı, öğrenme materyalini daha anlaşılır kılmaktadır.

Bir görsel sembol olarak nitelendirilebilecek grafik düzenleyicileri ders ortamında kullanmada bazı noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrencilere kavratılacak grafik düzenleyicinin genel özelliklerinin açıkça gösterildiği, onlara model olabilecek bir örneğin gösterilmesi
- Grafik düzenleyicilerin öğrenci tarafından seçimi ve düzenlenme aşamasında onları yönlendirecek soruların örneklendirilmesi
- Grafiklerin eğitim sürecinde öğrenci tarafından neden ve nasıl kullanılacağına yönelik genel bilginin aktarılması
- Öğrencilerin sınıf genelinde ve gruplar arasında fikir alışverişine uygun dönütler sağlanması
- Öğrencilere düzenleyicinin genel hatlarını akıcılık ve kişisellik dahilinde göstermeleri için imkân sağlandıktan sonra dönütler aracılığıyla bilgilendirme yapılması (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.24).

Öğrenen bireyler, grafik düzenleyicinin öncelikle ne olduğunun bilincinde olmalıdır. Yani kullanılacak grafik düzenleyicinin özelliklerinin ne olduğunu, nasıl tasarlanılması gerektiğini, hangi noktalara dikkat edileceğini bilmelidir. Öğretmen tarafından bu düzenleyiciler uygun örnekler ve yapılan açıklamalarla tanıtılmalıdır. Sözel ifadelerin görsel

biçimlendirmesi olan grafik düzenleyeciler, ders anlatımında öğretmenler tarafından ders ortamına dahil edilmelidir (Odewumi ve diğ., 2019). Grafik düzenleyiciler; haritalandırmanın yapıldığı kağıtlara ya da tahtaya resmetme, öğretiminin gerçekleştirileceği zaman düzenleyiciyi öğrenenlere temin etme vb. yöntemlerle eğitim-öğretim ortamına dahil edilebilir (Dau, 2015, syf.5). Dahil edilen bu düzenleyiciler aracılığıyla bireyin kendi bilgilerini düzenleme imkânı sağlanmaktadır.

Grafik düzenleyiciler, bireyin bilgi birikimini kullanması gereken bir içeriğe sahip olduğundan mevcut bilginin varlığı önemli bir konu olmaktadır. Kullanılan düzenleyiciler sadece yeni bilginin özümsenmesini içermediğinden öğrenenin mevcut bilgi düzeyine öğretmenlerin dikkat etmesi gerekmektedir. Öğretmenler aracılığıyla öğretim sürecinde kullanılması gereken mevcut bilginin varlığı sorgulanmalıdır (Ben David, 2002, syf.13). Bu sorgulama sayesinde eksiklikler analiz edilerek ortadan kaldırılmalı, mevcut yanılgılar düzeltilmeye çalışılmalıdır.

Eğitim ortamını daha devinimsel hale getiren bu düzenleyiciler, öğrencilerin derse olan alakalarını arttırmaktadır. Bu sayede derse olan dikkat azami düzeye çıkmaktadır. Lubin ve Sewak'a (2007, syf.9) göre düzenleyicilerin eğitim ortamına gereğinden fazla dahil edilmesi, öğrenenlerin derse yönelik alakalarının azalmasına neden olacaktır. Aşina oldukları tasarımların ders ortamına belli aralıklarla dahil edilmesi, öğrenen bireylerin derse olan dikkatlerini daha etkin kılacaktır. Sürekli karşılaştığı düzenleyiciler birey için alışılagelmiş olacağından bu düzenleyicilerin farklı zamanlarda eğitim ortamında kullanılması daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu düzenleyicileri derste kullanırken; metinsel aracın karışık yapısına dikkat edilmeli, düzenleyici belirlenen eğitim programıyla mutabık olmalı, metinsel ifadenin yapı özelliklerine göre düzenleyici seçilmelidir (Gil-Garcia ve Villegas, 2003, syf.5).

Mevcut eğitim programıyla uyum içerisinde geliştirilmesi gereken grafik düzenleyiciler, metnin yapısal nitelikleriyle de uyum içinde olmalıdır. Anlatmaya bağlı bir metinde olay zinciri haritası kullanılabilirken bilgilendirici bir metinde kullanılması doğru olmamaktadır. Bu noktada metnin genel hatları ve yapısal nitelikleri analiz edildikten sonra buna göre hangi grafik düzenleyici türünün seçileceğine karar verilmelidir. Amaca uygun olarak seçilmemiş grafik düzenleyici, metnin içeriğini ve yapısını net bir biçimde aktarmadığından tutarsız bir görsel tasarım olacaktır. Karmaşık yapıdaki birçok içeriği anlaşılır kılan grafik düzenleyiciler, metinsel içeriğin veya olayın ne olduğunu net bir biçimde ifade edebilmelidir. Açıkça yorumlanma niteliği olan bu düzenleyicilerle öğrenen birey, sabit bakış açısından uzaklaşacaktır. Çok yönlü düşünerek olaylar, durumlar vb. arasında

bağlantılar kuracaktır. Fikirleri bir düzen dahilinde zihninde konumlandırarak metinlere daha bütünsel bakacaktır. Ping'e (2016, syf.39) göre grafik düzenleyicileri eğitim sürecine dahil etmenin; metin içerisindeki anlaşılması güç ifadelerin öğrenenler tarafından kavranıp metindeki anlamın ana hatlarıyla içselleştirilmesi, metnin yapısal niteliklerinin grafiksel düzenleyicilerle kavranmasıyla metnin anlamsal ifadesine yönelik kestirimlerde yapısal niteliklerin öneminin anlaşılması, öğretmenlerin rehberliği aracılığıyla öğrenenlerin üstbiliş kullanımını geliştirmesi ve bu kullanımı metinlere yansıtması vb. etkileri mevcuttur.

Zaini ve diğ. (2010, syf.21)'e göre grafik düzenleyicilerin; birbiriyle benzerlik göstermeyen ifadelerin tanımlanması, bu ifadeler arasındaki bağlantıların neler olduğunun analiz edilmesi; bilginin zihinde yapılandırılıp içselleştirilme durumunda grafik düzenleyicilerin ne koşullarda, nasıl kullanılması gerektiğine ulaşabilmek için zihnin devinimsel çabası; önceki öğrenmelerin mevcut öğrenmelerle bir araya getirilmesiyle kavramanın üst düzeyde gerçekleşmesi; yanlış veya eksik bilinenlerin düzeltilmesine yardımcı olunması vb. öğrenmeye etkisi mevcuttur.

Ders ortamında zamanın daha elverişli kullanılmasında etkili olan bu düzenleyiciler, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Bilginin daha kolay hatırlanmasını sağladığından öğrenciyi ders ortamına karşı güdülemektedir. Üst düzey birçok zihinsel işlemin kullanıldığı grafik düzenleyiciler, bireylerin bilişüstü yetkinliğini geliştirmede de etkilidir. Sözel bilginin monoton bilgi aktarımından ziyade görsellik içinde aktarıldığı bu düzenleyiciler, düşünme yeteneklerini geliştirmektedir. Bireyin gelişiminde ve öğrenmesinde etkili olan bu düzenleyiciler ise farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır.

Gil-Garcia ve Villegas (2003, syf.5) grafik düzenleyicileri 6 başlık biçiminde kategorize etmiştir: 1. Sıralama: sorun çözüm, vakit çizelgesi, sebep-sonuç, çizgisel grafikler, merdiven, zincirler, kronoloji, süreç-ürün, döngü grafiği; 2. Kavramsal: tanımlayıcı, zihin haritası, toplama, kavram haritası, kıyaslama-zıtlık, kavramsal çizelgeler, KWL, duyular tablosu, sözcük ağı; 3. Hiyerarşik: alt ve üst kategoriler, arsa, ağaç, matris, piramit; 4. Döngüsel: yaşam döngüsü, tekrarlanan olaylar, döngü grafiği; 5. Bağlantısal: balık kılçığı, sebep-sonuç, karakteristik tablolama, pasta grafiği, hedef; 6.Değerlendirici: anlaşma ölçeği, memnuniyet ölçeği, değerlendirme çizelgesi.

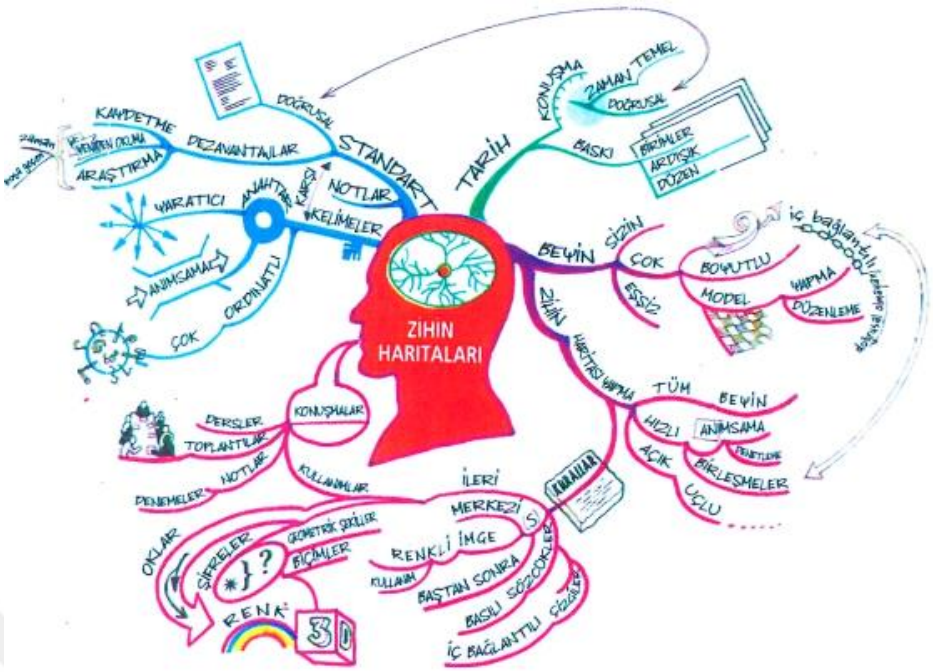
Jones ve diğ., (1988-1989) ise grafik düzenleyicileri 9 başlıkta incelemiştir: Balık Kılçığı, İnsan Etkileşimi Ana Hattı, Olay Zinciri, Karşılaştırma-Zıtlık Matriksi,Örümcek Harita, Problem-Çözüm Ana Hattı, Süreklilik Çizelgesi, Ağ Ağacı/Bağlantı Ağacı, Döngü

Nakiboğlu (2017) ise grafik düzenleyicileri 7 başlık olarak sınıflandırmıştır: Örümcek Haritası, Anlamsal Nitelikli Çözümleme Tablosu, Karşılaştırma- Zıtlık Tablosu, Akış Şeması, İkna Haritaları, Balık Kılçığı Haritası, Sözcük Haritaları

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde grafik düzenleyicilerin birçok türü olduğu analiz edilmiştir. Bazı çalışmalarda grafik düzenleyiciler ortak özellikleri kapsamında kategorize edilirken bazılarında ise belli bir özellik belirtilmeden şekil benzerliğine göre isimlendirme yapılmıştır. Alanyazın çalışmaları sonucunda ise bu çalışmada grafik düzenleyiciler şu biçimde sınıflandırılmıştır:

2.5.1.1. Zihin Haritaları

Zihin haritaları, beynin yarım kürelerinin ortak çalışması sonucu içeriğin çeşitli görsellik ve renklendirmelerle bütünleştirilmesi temelinde geliştirilen yaratıcı düşünme tekniğidir. Zihinsel etkinlikleri düzenleyerek bireyin sorunlarını çözüme ulaştırmada, bireyi algılama sürecinde etkin kılmada yardımcı olan bir yöntemdir (Peterson ve diğ., 1998, syf.7). Zihin haritaları, merkez ve dallar arasındaki bağlantıyı esas alan; sözcüklerin, görsellerin ve renklendirmelerin iş birliği içerisinde düzenlenmesinden meydana gelen bir tekniktir (Evrekli ve diğ., 2012, syf.232; Maltepe ve Gültekin, 2017). Beynin iki yarımküresinin ortak çalışmasının bir ürünü olan zihin haritaları, Tony Buzan aracılığıyla bilginin düzenlenmesine yardımcı olacak biçimde planlanmıştır (Adodo, 2013, syf.164). Bireyler, zihin haritaları sayesinde öğrenme ortamına görsellik ve renk çeşitliliğini dahil ettiklerinden aktarılmak istenenlerin kalıcılığı gelişim göstermektedir (Mento ve diğ., 1999; Kavcar ve diğ., 2016, syf.36). Öğrenme ortamına farklı ürünleri dahil eden bu haritalar hem görsel hem de sözel verileri bir bütün dahilinde geliştirmesinden dolayı öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde etkili bir tekniktir. Beynin her iki yarım küresi çalışma ortaklığı kurduğu zaman öğrenmenin daha etkin gerçekleştiği görülmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007, syf.98). Bilginin özümsenmesi sürecine olumlu etkileri bulunan zihin haritaları, her iki beyin lobunu öğrenme ortamına dahil ettiğinden bilginin unutulmaması ve içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Zihin haritaları; sözcükler, kavramsal bağlantılar ve bunların çözümlenmesini içerdiğinden birey bu noktada beyninin sol tarafını kullanmaktadır. Haritayı oluşturma sürecinde imgesel ifadeler, renklendirmeler ve çizimler kullanıldığında ise beyninin sağ tarafı devreye girmektedir (Brinkmann, 2003, syf.36).

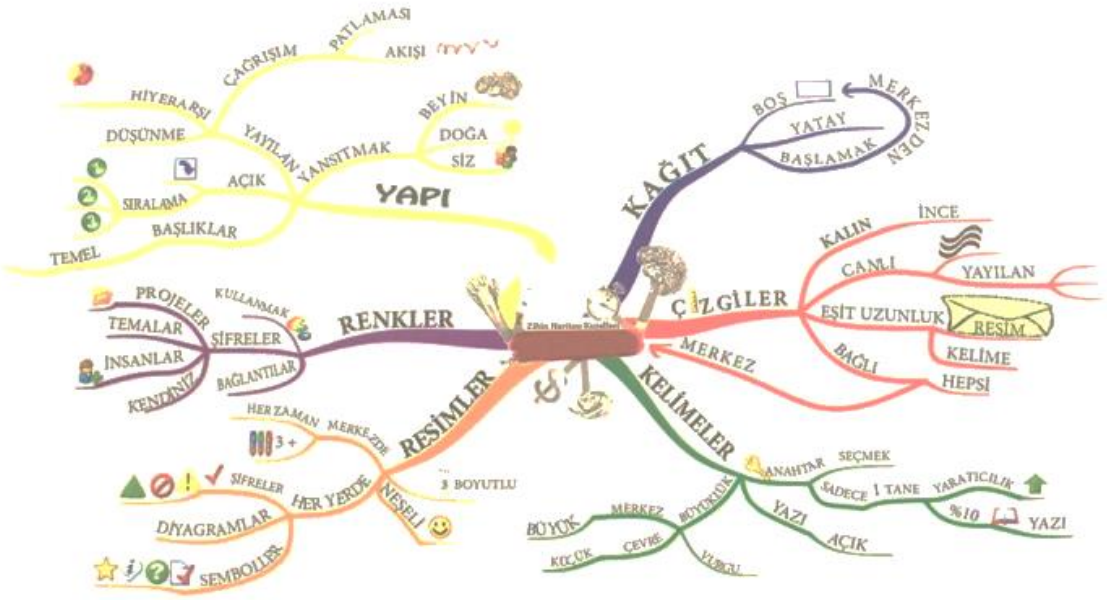


Şekil 2.4: Zihin haritası örneği (Buzan, 2008).

Beynin her iki lobunun kullanıldığı bu yöntem bireylerde yaratıcılığı geliştirerek öğrenmeye daha motive olunmasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, öğrenme ortamlarındaki klasik not alma yönteminin aksine öğrenen bireylerin öğrenme sürecine güdülünmesini sağlayacaktır. Öğrenilecek konuya yönelik sözel ifadelerin görseller aracılığıyla desteklenmesi, not almanın daha verimli bir boyutta gerçekleşmesinde önemlidir. Bireyin kendi öğrenmelerinin ne durumda olduğunu analiz edebilmesi adına zihin haritaları, bireye kılavuzluk etmektedir. Konuya yönelik bilgisinin ne düzeyde olduğunu, hangi noktalarda eksik olduğunu görebilmesi için bu haritalar bireylere önemli geri bildirimler sunarlar. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi, bireyin mevcut ve yeni bilgileri arasındaki kurduğu bağlantıyla mümkün olduğuna göre haritalar bu bağlantının mevcut durumunun gözlemlenmesinde etkili bir yöntemdir. Zihin haritaları, bireyin öğrenmeye yönelik varolan ve yeni bilgileri arasındaki bağlantının fark edilmesine; bu bağlantının görsellikle temellendirilmesi sonucu bireyin düşüncelerinde ilerleme kaydetmesine yardımcı olur (Goodnough, 2002, syf.4). Öğrenmenin daha kolay ve kalıcı gerçekleşmesi için bu haritalar eğitim ortamında kullanılmalıdır. Bu sayede öğrenenin mevcut eksiklikleri ve yeni öğrenecekleri konusunda yaşayacakları güçlükler belirlenmiş olur.

Öğrenmede etkili olan zihin haritaları, bireyler aynı öğrenme ortamında bulunsa dahi mevcut öğrenmeler farklı düzeyde olduğundan değişim gösterir. Her insanın yaşama bakış açısı, birikimi, öncelik verdiği şeyler farklı olduğundan herkesin zihin haritası farklılık

gösterir (Taş, 2003, syf.4; Brinkmann, 2003, syf.41). Aynı olay ya da nesne bireyler tarafından farklı algılanabilir. Hayal gücünün bir yansıması olan bu haritalar; bireyin neyi, nasıl tanımladıklarının bir göstergesidir. Bireyin düşsel yetkinliği, zihin haritalamanın tasarımında etkilidir (Zampetakis ve diğ., 2007, syf.372). Bu noktada birey düş gücünün imkânlarını kullanarak bu haritaları değişik boyutlara ulaştırabilir. Bu haritalar yaratıcılığın bir gösterimi olduğundan herkes tarafından aynı algılanan monoton haritalardan ziyade düş gücünün etkin kullanımının yansıması olan haritalar daha ilgi çekici olacaktır. Kullanılan anahtar kavramlar, renkler, sembol ve görseller hayal gücü kapsamında bir araya getirilerek özgün tasarımlar oluşturulur. Dış dünyanın bizim tarafımızdan nasıl algılandığını gösteren bu haritalar, gerçek dünyanın birebir kopyası olmayıp dış dünyanın yapılandırılmış halidir (Taş, 2003, syf.5). Gerçeğin olduğu gibi aktarımından ziyade kurmaca biçiminde oluşturulması, zihinsel yetilerin geliştirilmesi açısından da önemlidir.



Şekil 2.5: Zihin haritası oluşturma biçimi (Buzan ve Buzan, 2015).

Öğrenmenin bir zihin işlemi olması, zihin haritaları oluşturulurken zihnin etkin rolü öğrenmenin zihin haritaları aracılığıyla gerçekleşebileceğini göstermektedir. Zihinsel etkinlik ürünü olan bu haritaların; yaratıcı düşüme, öz denetim, ezberden uzak kalıcı öğrenme vb. katkıları mevcuttur. Zihin haritaları; aktarılmak istenenlerin kalıcılığının sağlanmasında, derste işleneceklerin genel bir özetinin yapılmasında, mevcut ve yeni bilgi arasında bağlantının kurulmasında, kavramsal ifadelerin açıklanmasında, bireyin mevcut bilgi

birikiminin analiz edilmesinde, bireyin özgün tasarımlar geliştirmesinde etkilidir (Brinkmann, 2003).

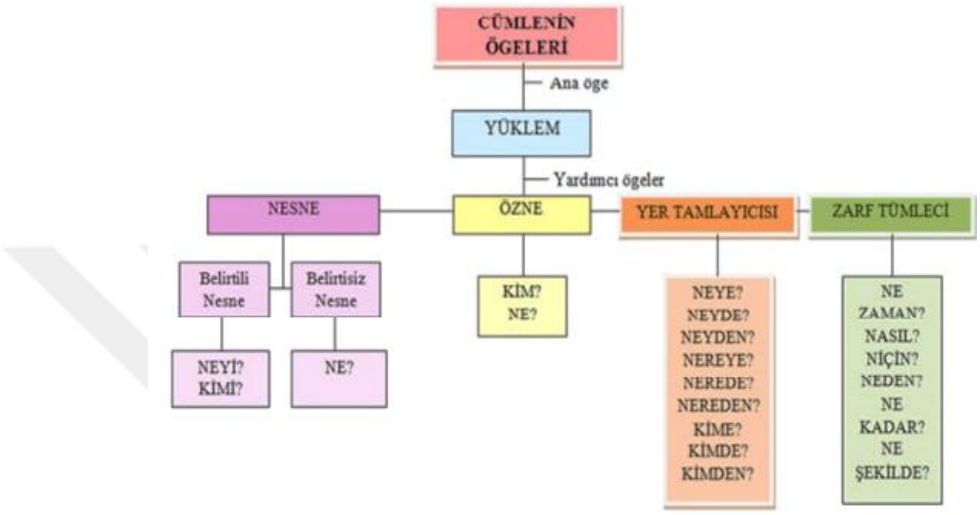
Bu haritalarda kullanılan kavramlar, öğrenme materyaline yönelik önemli ifadelerin aktarımını içermektedir. Bu noktada birey, öğrenme materyaline yönelik önemli kavramların ne olduğunu analiz edecektir. Daha sonra bunları yansıtan ya da ona çağrışımda bulunan uygun sembol, görsel vb. destekleyecektir. Hatırlamanın daha kolay gerçekleşmesi için kullanılan renkler ise öğrenilmek istenen kavramlarla bütünleşerek daha kolay özümsenecektir. Eğitim ortamında sürekli kullanmak haritayı sıradanlaştıracağı için belli zamanlarda kullanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Öğrenenin konuyu genel hatlarıyla görüp algılayabilmesini sağlaması ve öğrenenin mevcut öğrenme düzeyini analiz edebilmek adına önemli bir teknik olarak kullanılmaktadır (Beydoğan, 2011, syf.4). Yaratıcı düşünmeyi destekleyen zihin haritaları ise şu biçimde oluşturulmaktır: Kağıdın orta noktasına hedef konu yazılır. Daha sonra bu konuyu en iyi biçimde özetleyecek sözcükler çizilen dallar vasıtasıyla konumlandırılır. Görseller vasıtasıyla çizilen bu haritada, çizilen dalları açıklamak için tekrar dallar oluşturulur. Orta noktada konuya yönelik daha geniş kapsamda bilgilendirmeler yapılırken dallar aracılığıyla ayrılan kısımlar daha teferruatlı ifadelerle sunulur. Haritanın okunması sırasında ise saat bir yönü aralığından başlanarak saat yönü biçiminde okunma işlemi devam eder (Farrand ve diğ., 2002, syf.426). Hem genel hem de özel kavramların bulunduğu bu haritaların, nasıl tasarlandığı bireylere öğretildikten sonra onlardan kendi zihin haritalarını oluşturması istenebilir.

Zihin haritalarında resimler, semboller, çizgiler, dallar, renkler, anahtar sözcükler vb. kullanılması bu haritalara oluşturulması zor gibi bir algı yüklenmesine sebep olabilir. Burada amaç sadece kalıcılığı daha fazla arttırarak, çağrışım gücünün seviyesini yükseltmektir. Üst düzey çizimler beklenmediğinden bireyin en rahat nasıl hatırlayacaksa haritayı o biçimde oluşturması gerekmektedir. Aksi takdirde mükemmel çizmeye çalışmak, haritanın öğrenmeye katkı sağlamasının önüne geçerek haritanın amacına ket vurmuş olacaktır.

2.5.1.2. Bilgi Haritaları

Birçok bilginin aktarıldığı bazı metinlerde, bilginin anlaşılması ve akılda kalıcılığı güç olmaktadır. Bu noktada bilginin, öğrenen için daha anlaşılır olmasında bilgi haritaları kullanılmaktadır. Bilgi haritaları; önemli bilgi parçalarının çeşitli şekiller ve oklar vasıtasıyla bilginin hatırlanmasına, kavranmasına imkân sağlayacak biçimde düzenlendiği haritalardır. Bilgi haritaları, bilgi parçalarının bağıntılarının anlatıldığı grafiklerdir (Xiongjun ve Yuting, 2014, syf.67). Düz yazının belli kurallar dahilinde yan yana diziliş özelliğinin oluşturduğu

güç durum, bilgi haritaları sayesinde içeriğin belli oklar vasıtasıyla önemli noktalarının daha net olarak anlaşılmasında etkilidir (Görgen, 2001). Yan yana dizilen birçok cümleyi zihninde içselleştirmeye çalışan birey, bu içselleştirmede sıkıntılar yaşayabilmektedir. Metnin içeriğini anlasa dahi sonraki dönemlerde bilginin zihin aracılığıyla tekrar çağrılmasında problemler oluşabilmektedir.



Şekil 2.6: Bilgi haritası örneği (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015, syf.80).

Bilgi haritaları, öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasını daha kolay hale getirmektedir. Bu haritalar bireyin öğrenmesinde, bilginin kalıcılığının sağlanmasında eğitimde kullanılabilecek önemli düzenleyicilerdir. Bu haritalar eğitim ortamında hem öğrenen hem de öğreticiler tarafından oluşturabilir. Fakat Görgen'e (2001) göre bilirkişiler tarafından oluşturulan haritalar, öğrenenler tarafından oluşturulan haritalara göre konu içeriğinin düzgün bir biçimde aktarılması açısından daha uygundur. Metin içeriğinde hangi noktaların daha önemli olduğunu kavrayamayan, metinde anlatılanları anlamlandıramayan bireyler; bu haritalarda istenilen sonuca ulaşamayacaktır. Sınıf içinde yapılan çalışmalar ve öğretmen tarafından yapılan anlatımlarla bilgi haritalarının öğrenenler tarafından da oluşturulabilmesi için imkân sağlanmalıdır.

2.5.1.3. Hikâye Haritaları

Bilgi parçalarının bir anlam ifade etmesi, okumanın anlamlı bir biçimde gerçekleşmesiyle mümkün olacaktır. Bir metinde anlatılmak istenenlerin kavranması, birçok unsurun birbiriyle olan uyumunun çözümlenmesiyle gerçekleşmektedir. Metin içerisinde ayırıcı ögelerin neler olduğu, bu ögelerin birbirleriyle olan bağlantısının analiz edilmesi; metni anlamlandırma için önemlidir. Hikâye haritaları bu noktada yan yana sıralanan sözcük

kümelerinin sayfalarca vermek istediği bilgiyi, görsel bir yapı dahilinde bütüncül bir nitelikte yansıtmaktadır. Hikâye haritaları; kişiler, tema, sorun ve çözümler, mekan vb. ögelerden oluşan; bireyin okuduklarını kavrama yetisini geliştirmede önemli bir yaklaşımdır (Stagliano ve Boon, 2009, syf.36) Hikâye haritası, metnin temel unsurlarının birbirleriyle bağlantılarının görsel bir biçimde düzenlendiği, bilişin üst basamaklarını algılama sürecine dahil eden haritalardır (Şahin, 2012, syf.39-41). Bu haritalar, bilginin ezberlenmesinin aksine zihne kodlanmasını kolaylaştıran bir yapıya sahiptir. Özellikle uzun hikâyelerde anlatılan olay ya da durumun analiz edilmesinde, analiz edilen kısımların hatırlanma düzeyinin arttırılmasında önemlidir. Metinde ayırıcı birçok unsurun parça parça farklı noktalarda olması sebebiyle gözden kaçabilme ihtimali, hikâye haritaları aracılığıyla bu unsurların bir bütün halinde gözlenmesini sağlayarak bu ihtimali minimum düzeye düşürmektedir. Görsel bir bütünlük dahilinde bu haritalar olay ya da durumların içeriği hakkında genel bir yapı çizerler.



Şekil 2.7: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) hikâye haritası örneği.

Metnin analiz edildiği ve bu analiz sonuçlarının görselleştirildiği haritalar, anlatılanların özeti niteliğindedir. Olayın ya da durumun kim/kimler tarafından, ne zaman, ne şekilde gerçekleştiği, verilmek istenen mesajın ne olduğu vb. soruların cevap bulduğu bu haritalar; bireyin metne yönelik ayrıntılı bir sorgulama sürecini de beraberinde getirmektedir. Haritalarda yer alan unsurların metin içerisinde hangi biçimde yer aldığının çözümlemesini yapan birey, bunların cevaplarını ararken sürekli sorgulama içerisinde olacaktır. Bu durum da bireyde sorgulama bilincinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Sistematik niteliğinden algısal gelişimi destekleyen bu haritalar, öğrenenlerin sorgulama yetilerini geliştirmenin yanı sıra derslerde onların dikkatlerini etkin kılmaktadır.

Öğrenme ortamında okuduğunu anlamlandırabilen bireylerin gözlemlenmesinde hikâye haritaları, yardımcı bir öğretim aracıdır. Olay örgüsü, kişi, zaman, mekan vb.

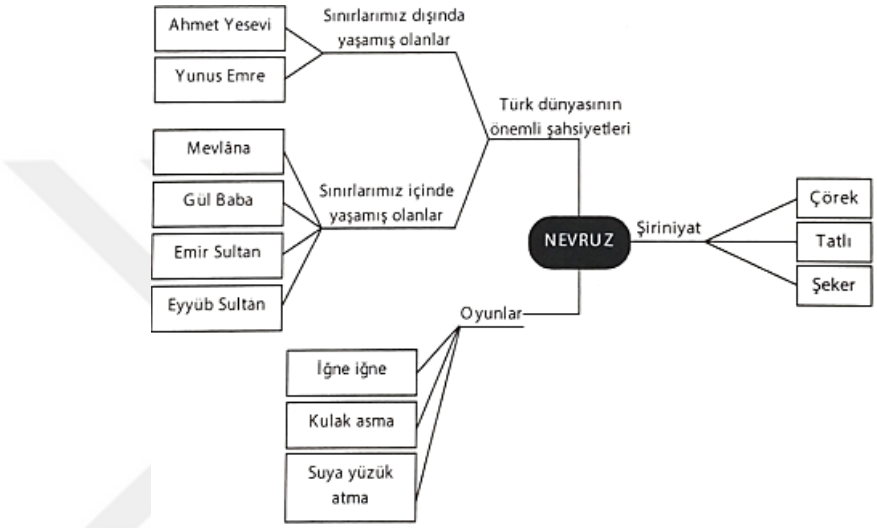
unsurların hikâye içerisinde konumlandırıldığı yeri belirlemede problem yaşayan öğrenciler; bu nedenle metni anlamlandırma sürecinde de zorlanacaktır. Okuma eyleminin anlama temelli gerçekleşmesinde hikâye haritaları önemli bir yöntem olarak tercih edilmektedir (Alturki, 2017; Boulineau ve diğ., 2004; Grünke ve diğ., 2013; Kurniawan ve diğ., 2013). Bilginin organize edilmesinde öğrenme ortamlarında bu haritalar, öğrenenlerin anlamlandırma sürecinde çok yönlü düşünmesine imkân sağlamaktadır. Bu haritalar sadece metinlerde neler anlatıldığını anlayabilmek amacıyla kullanılmaz. Bu haritaların kullanılmasında ulaşılmak istenen sonuç, hikâye bileşenlerinin bir şema biçiminde düzenlendiği yapıyı görmeden de bireyde zihinsel görünüm yaratmaktır (Akça, 2002, syf.17). Yani birey, karşılaştığı hikâyelerde benimsemiş olduğu bu düzen aracılığıyla zihninde bu haritayı otomatik olarak konumlandıracaktır. Bu durum da öğrenme ortamlarında öğrenenlerin algılama sürecinin daha asgari vakitte gerçekleşmesini sağlayacaktır. Hikâyeyi oluşturan parçalar ve bu parçalar arasındaki bağlantının kavranması ise hikâye yazarken öğrenenlere kılavuz niteliğinde olacaktır (Li, 2007, syf.78). Dikkat edilmesi gereken yerlerin neler olduğunu bilen bir birey, kendi hikâye haritasını oluştururken de bu önemli kısımların nasıl konumlandırılması gerektiğinin farkında olacaktır. Bu durum da öğrenenin metnin içeriğine daha fazla adapte olmasını sağlayarak öğrenci- materyal etkileşiminin gelişmesine yardımcı olacaktır.

İçeriğin daha açık ve anlaşılır kılınmasında hikâye haritaları, görsel hafıza aracılığıyla bilginin daha kalıcı olmasını sağladığından öğrenme sürecinin daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Verilenlerin bütünlük dahilinde somutlaştırılması, derin yapıdaki anlamın ortaya çıkarılmasını daha kolay hale getirmektedir. Bu haritalar öğrenme ortamlarında öğrenenin etkin katılımını ve güdülenmesini destekleyecek biçimde geliştirilmelidir. Tekdüze etkinliklerin ötesinde öğrenenlerin çok yönlü düşünmesini sağlayan, beyin fırtınası yapmalarını gerektirecek etkinliklerle kullanılmalıdır.

2.5.1.4. Sınıflama Kavram Haritası

Sınıflama haritaları, içeriğe yönelik benzer ya da farklı noktaların görsel bir bütünlük dahilinde gözlemlenebildiği haritalardır. Metnin içeriğini anlatan önemli fikirlerin belli bir düzen dahilinde bütünden parçaya olmak üzere konumlandırılmasıyla bu haritalar oluşturulmaktadır (Karatay, 2021, syf.134). Sözel bilgi yığınlarının bir bütün halinde algılanmasını sağlayan görsel düzenlemelerdir. Bu düzenleyiciler bilgi parçalarının metin içerisinde nasıl örgütlendiğini gösterdiğinden parçaları bir bütün olarak algılamayı sağlamaktadır. Bilgi parçalarının sınıflandırılması yapılırken her alt başlığa yönelik alt başlıktaki ifadelerle alakalı kısa açıklamalar bulunur. Alt başlığın hangi genel başlıkla

bağlantısı olduğunu görebilmek için bu açıklamalar kullanılır. Buna göre bu haritalarda tümdengelim yöntemi kullanılmaktadır. Ders ortamında bu haritaların kullanılması öğrenme sürecinde vakit kazanmada, algılamanın daha kolay olma noktasında bireye yardımcı olmaktadır. Sözel ifadelerin görsel aktarımı olan bu haritaların, istenilen bilginin öğrenme ortamına dahil edilmesi gerektiği durumlarda bütün olarak algılamadan dolayı zihinde çağrılması kolaydır. Bu durum ezber öğrenme yapmanın aksine bilginin içselleştirilerek zihinde uygun bir biçimde konumlandırılmasında etkili olmaktadır.

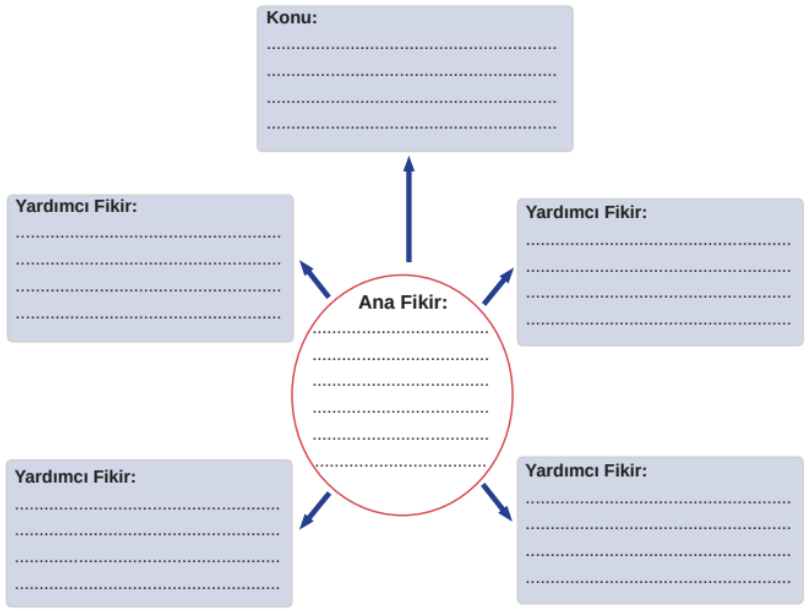


Şekil 2.8: Sınıflama kavram haritası örneği (Karatay, 2021, syf.134).

2.5.1.5. Örümcek Kavram Haritası

Örümcek haritalar, merkezde yer alan kavramsal ifade veya konu içeriğini çağrıştıran özelliklerle bir bütünlük dahilinde geliştirilen haritalardır. Temel ifadenin orta kısma yerleştirilip bu ifadenin ne olduğunun açıklanması için çevresinde yer alan çizgilere alt başlıkların yazıldığı tasarımlardır (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.22) Önemli ifadenin merkezdeki orta noktaya yerleştirilmesi sonrası bu kavramsal sözcük/sözcük kümesinin etrafı çizgiler vasıtasıyla çevrelenir. Bu kavramsal ifade/ifadelerle bağlantılı farklı sözcüksel yapılar, odak noktanın etrafına oklar vasıtasıyla konumlandırılarak etrafları çizgiler aracılığıyla kapatılır. Konumlandırılan bu ifadelerin hangi biçimlerde incelenmesi gerektiğini anlamak için çizgisel resmedilmiş okların üzerine alt başlık niteliğini taşıyan ifadelere yer verilir (Bülbül, 2014, syf.182). Öğrenenlerin merkez noktada yer alan tanımın neyi anlattığı ve nelerden oluştuğuna yönelik zihninde genel bir yapı oluşturabilmesinde önemli bir tekniktir. Sözel ifadenin görsel tasarımını içeren bu haritalar, öğrenmenin kalıcı hale gelmesi

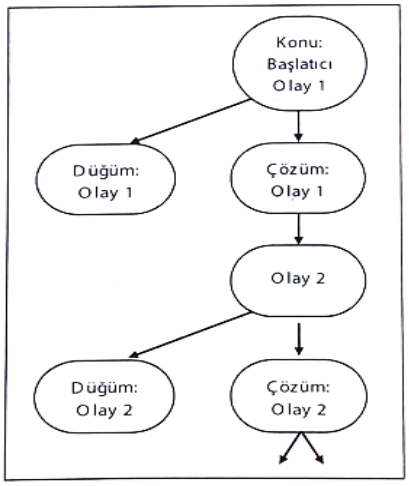
ve sağladığı görsel düzenlemeyle mevcut bilginin öğrenme ortamına dahil edilmesinde öğrenene rehberlik etmektedir.



Şekil 2.9: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) örümcek kavram haritası örneği.

2.5.1.6. Olay Zinciri Kavram Haritası

Metnin genel yapısının ve metin içeriğinin analiz edilmesinde olay ve olaylar arasındaki bağlantıların kavranması gerekmektedir. Çünkü kurmaca metinlerde tüm metinsel unsurlar olay temelli biçimlenir (Temizkan, 2021, syf. 164). Olaylar arasındaki bağlantının görsel bir biçimde aktarımında olay zinciri haritaları kullanılmaktadır. Olay zinciri haritası, hiyerarşik bir düzen dahilinde meydana getirilmesi gereken durumların ifade edilmesinde kullanılmaktadır. Anlatmaya dayalı metinlerde kahramanların hareketlerini ve bu hareketlerin sonuçlarına yönelik sıralama yapmada da bu haritalar tercih edilebilir (Korukçu, 2007, syf.51). Özellikle kısa olmayan metinlerin başlama ve bitme dahil olmak üzere olayların hangi sıralamada gerçekleştiğini algılayabilmede, bu sıralamaların nasıl oluştuğunu analiz edebilmede olay zinciri kavram haritaları kullanılmaktadır.

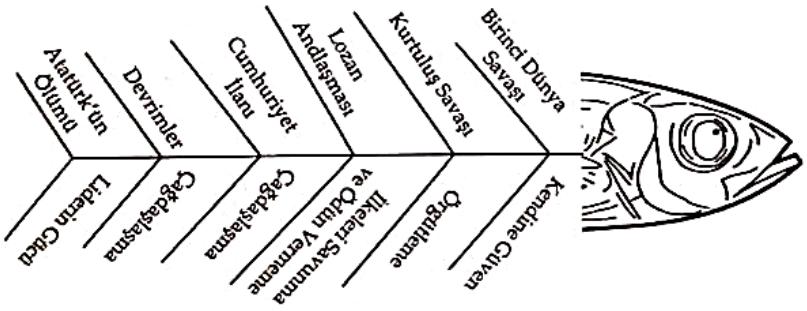


Şekil 2.10: Olay zinciri kavram haritası örneği (Karatay, 2021, syf.135).

2.5.1.7. Balık Kılçığı Kavram Haritası

Balık kılçığı kavram haritası, üst düzey düşünmeyi gerekli kılan bir yöntem olarak bir probleme yönelik nedenlerin veya zıt durumların görsel tasarım düzleminde verilmesiyle oluşturulmaktadır. Hikâye edici anlatımlarda zıt karakterleri kıyaslamada, bilgi içerikli anlatımlarda neden- sonuç bağlantılı durumlarda, eski ve mevcut metin arasındaki özelliklerin kıyaslanması gerektiğinde duruma uygun biçimde oluşturulur (Karatay, 2021, syf.133).

Neden-sonuç diyagramı olarak da adlandırılan bu grafik düzenleyiciler, düşüncelerin gruplandırılması ve bir problemin nedensellik boyutunun incelenmesinde tercih edilir (Jones ve diğ., 1988/1999). Öğrenenin genel bir bakış açısı kazanarak probleme yönelik farklı noktalardan bakabilme yetisini geliştirmektedir. Ayrıca sistematik düşünme aracılığıyla bir durumun farklı taraflarının analiz edilmesinde etkilidir. Oklar aracılığıyla geliştirilen bu düzenleyicide kılçıktaki okların rakamsal değerinin bir önemi yoktur (Korukçu, 2007, syf.57-58). Yani haritalar çizgiler vasıtasıyla oluşturulurken bu çizgilerin net bir sayı temelli geliştirilmesi zorunlu değildir. Analitik düşünmeyi sağlayan bu haritalar, bir içeriğin öğrenen tarafından anlaşılabilirliğini belirleyebilmek için önemli yardımcı kaynaklardır. Çünkü metni yeterince anlamayan birey, haritayı oluşturma sürecinde problem yaşayacaktır. Bu noktada bu haritalar öğrenen bireylerin bilgi yanlışlarını düzeltmede, metnin anlaşılma hususunu denetlemede önemli bir materyal olarak kullanılmaktadır.



Şekil 2.11: Balık kılçığı kavram haritası örneği (Sönmez, 2019, syf.235).

2.5.1.8. Karşılaştırma Zıtlık Matriksi

Bireyin öğrenme materyalinin içeriğine yönelik belli noktalarda kıyaslama yapabilmesi için bilişin üst basamaklarını kullanması gerekmektedir. Kıyaslama yapabilmek ise konunun iyi bir biçimde analizini gerekli kılmaktadır. Bir ya da birden fazla içeriğin anlaşılır hale getirilmesinde kıyaslama önemli bir tekniktir. Kıyaslama zıtlık matriksi, bilgi içeriğinin anlaşılmasında yapılan karşılaştırmaların görsel aktarımıdır.

Herhangi iki şey arasındaki benzer ve farklı yönlerin tablolar vasıtasıyla analiz edildiği görsel düzenlemelerdir (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.22). Bireyin aktarılan ifadelerin, olayların hangi noktalarda benzer nitelik gösterdiği; hangi noktalarda ayrıldığını görerek genellemeler yapabilmesine yardımcı olmaktadır. Yapılan karşılaştırmaları genel bir tablo biçiminde görmek, bireyin bu kıyaslamaları içselleştirmesinde etkilidir.

	İsim 1	İsim 2
Özellik 1		
Özellik 2		
Özellik 3		

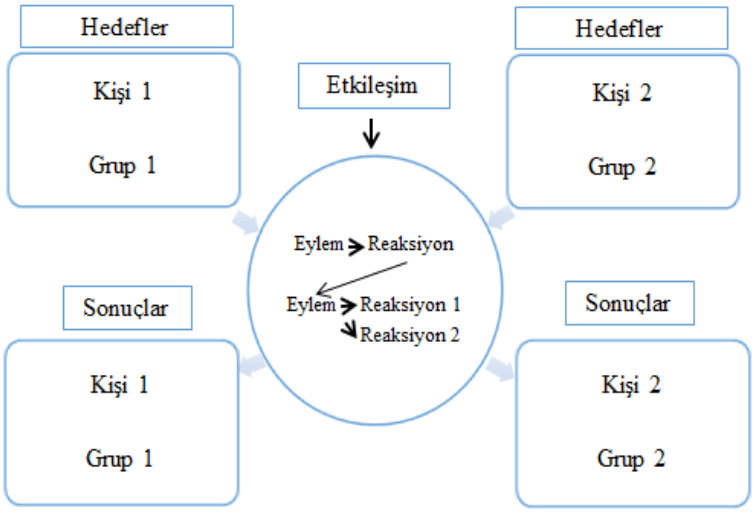
Şekil 2.12: Karşılaştırma- zıtlık matriksi örneği (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.22).

2.5.1.9. İnsan Etkileşimi Ana Hattı

İnsan etkileşimi ana hattı; özellikle algılanması güç metinlerde, birey ya da toplulukların mevcut hallerinin kutular ve oklar aracılığıyla gösterimini içermektedir.

Grup veya şahıslar arasındaki karşılıklı eylemlerin genel durumunu analiz etmek için kullanılır. Bu noktada şahıslar veya grupların karşılıklı gerçekleştirdikleri durumlar arasında fikir ayrılığı olup olmadığı, bu olay ya da durumlara yönelik şahısların/grupların son hallerinin neler olduğu vb. başlıklarla ilgilenilir (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.23). Farkına

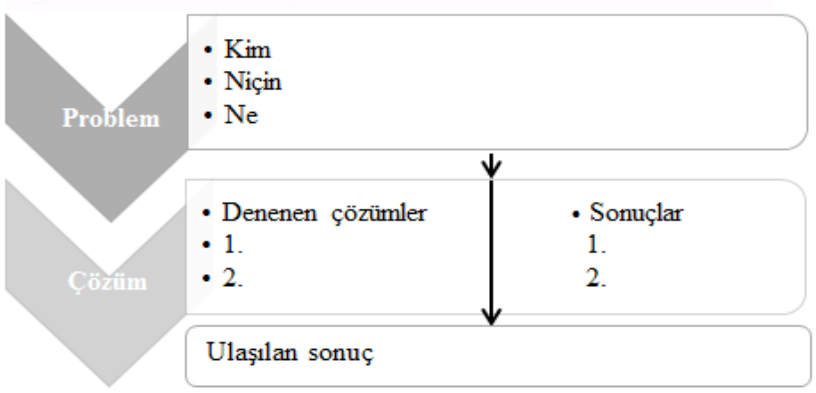
varılmayan noktaların, birbiriyle karıştırılan şahıslar veya toplulukların genel bir tabloda görülmesi anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır.



Şekil 2.13: İnsan etkileşimi ana hattı taslağı (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.23).

2.5.1.10. Problem Çözüm Ana Hattı

Problemler ve sonuçlarına yönelik bunlara neden olan etkenlerin neler olduğunun irdelenmesi, bu sayede öğrenenin öğrenmede dinamik olması bakımından önemlidir. Bu açıdan problem çözüm ana hattı; bir sorunun ortaya çıkma nedeni, kim tarafından nasıl, niçin, ne şekilde ve sonucunun ne olduğuna yönelik durumların ortaya çıkarılmasında kullanılan düzenleyecilerdir (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.22). Yapılan tüm sorgulamaların bütüncül bir biçimde bu düzenleyici ile gözlemlenmesi, bireyin metni daha kolay özümsemesinde etkilidir. Problem ve çözümüne yönelik içeriğin analiz edilmesinde problem çözüm ana hattı, görsel bir düzenek aracılığıyla geliştirilmesinden içeriğin daha kolay anlaşılmasında etkili bir tasarımdır.

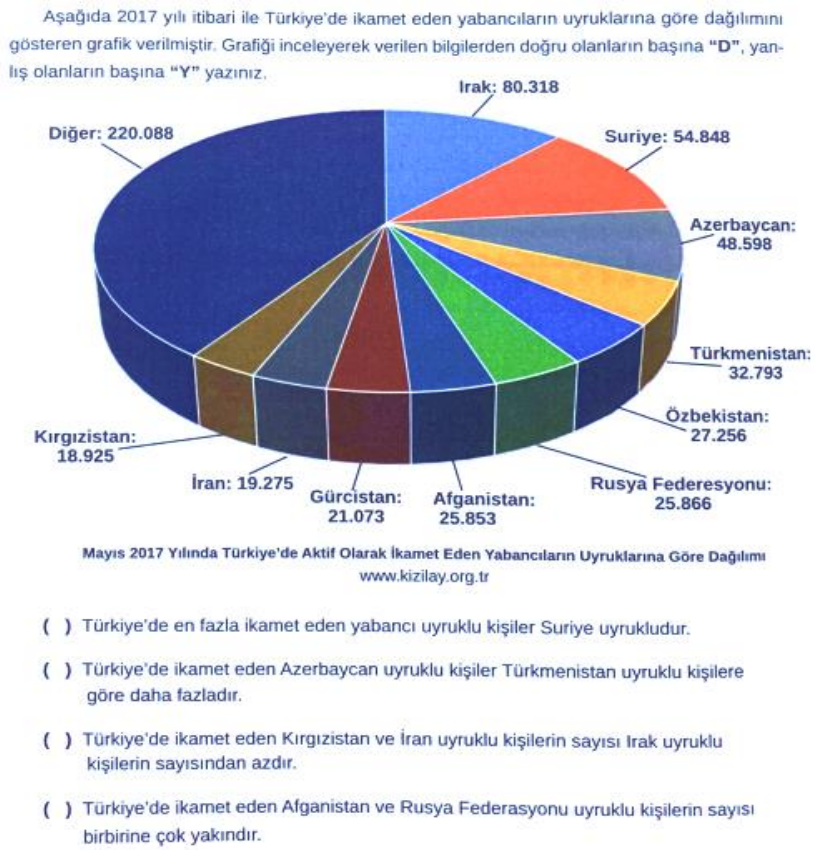


Şekil 2.14: Problem çözüm ana hattı taslağı (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.22)..

2.5.1.11. Grafikler

Birçok sözcük kümesinden meydana gelen sözel metinler, metni anlamlandırma sürecinde birçok noktaya etkin dikkat gerektirmektedir. Metni okumak, anlaşılmayan noktalara tekrar dönmek, metnin bir bütün halinde görsel algılamasının olmamasından dolayı bilginin hatırlanması daha zor gerçekleşmektedir. Bu noktada grafikler, yan yana dizilmiş birçok sözcüğün tek seferde anlamlandırıldığı görsellerdir (Akyol, 2021, syf.129). Bilgi parçalarının birbirleriyle bağlantısının az bir sürede basit bir biçimde değerlendirilmesine imkân sağlayan sayısal ifadelerin görselleştirilmesidir (Beichner, 1994, syf.750; Kranda ve Akpınar, 2018, syf.2446). Aktarılanların yorumlanmasında görsel bir etkinlik sağlamasından dolayı sözel metinlerin yorumlanmasından ziyade daha kalıcı ve güdüleyici düzenlemelerdir. Anlaşılması güç metinlerin veya verilerin birtakım şekillerle değerlendirildiği grafiklerin, tekdüze dizilen sözcük kümelerine göre bireyi öğrenmeye güdüleyici bir yapısı mevcuttur.

Öğrenen bireyin öğrenme ortamında motivasyonunu etkin kılmasında önemli olan grafikler, sadece basit düzeydeki verilerin aktarımdan ibaret değildir. Aynı zamanda anlaşılması güç birtakım verilerin de daha kolay anlamlandırılmasında etkili olan tasarımlardır. Grafikler, olay veya durumlar arasındaki bağlantıların gösterildiği çeşitli düzenlemeler olmasının yanı sıra soyut ifadelerin anlaşılır olmasında da etkilidir (Clark ve Mayer, 2016, syf.77-78). Özellikle daha küçük yaştaki bireyler, soyut verileri daha zor anlamlandırmaktadır. Grafikler vasıtasıyla veriler görsel ve sözelin birleştiği bir boyutta aktarıldığından bilginin analiz edilmesi daha kolay hale gelmektedir. Grafikler hem sözel hem de görsel boyutundan dolayı bilginin daha kalıcı olup öğrenme ortamına tekrar çağrılmasında önemli bir paya sahiptir (Gan ve diğ., 2010, syf.3). Anlatılması zor konuların daha kolay aktarılmasında etkilidir. Grafikler; değişkenlerin bağlantılarının analiz edilmesinde, bireylerde sorunların üstesinden gelme yetisinin oluşturulmasında, anlaşılması güç ifadelerin anlamlandırılmasında etkili olan görsel düzenlemelerdir (Bayazıt, 2011, syf.1326). Bu görsel düzenlemeler, öğrenme ortamında faydalı olsa da okunması sırasında birtakım problemler yaşanabilmektedir. Verilerin basit gözlemlenmesi olmamakla birlikte bilakis okunurken ve analiz edilirken dikkatin etkin olması gerekmektedir. Grafik okunması ve değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar; grafiğin incelenerek değerlendirilmesi, grafiğin tasarlanarak yaratılması, öteki görüntüsel ifadelerle grafiklerin bağlantısının anlaşılmaması olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır (Bayazıt, 2011, syf.1327).



Şekil 2.15: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) grafik örneği.

Grafiğin net bir biçimde ne anlattığını algılamayan bireyler, grafiğin yorumlanma sürecinde kavrama olmadığından net bir sonuca ulaşamayacaklardır. Hangi grafiğin neyi analiz ettiğini, hangi sonuca ulaşmak istediğini algılayamayan bireyler; grafikleri kendi tasarlamaları sürecinde de aynı biçimde zorluk çekeceklerdir. Bu noktada öncelikle grafiğin neleri anlattığı, neler arasında bağlantı kurduğu vb. bazı ayırıcı noktalar analiz edilmelidir. Bir grafikte olması gereken unsurların varlığı net bir biçimde gözlemlenmelidir. Buna göre grafiklerde; eksenin başlangıç noktasının bilgiye doğru bir biçimde ulaşabilmek için sıfır olması, eksenlerin ikisine de grafikle aktarılmak istenenin anlaşılır olması için isim verilmesi, eksendeki sayıların ifade ettiği anlamın net bir biçimde açıklanması, X ve Y eksenlerinin oranlarının birbiriyle uyum içerisinde olması, genel itibarıyla bu görsellerin yanıltıcı bir özellik göstermemesi noktalarına dikkat edilmesi gerekilmektedir (Akyol, 2021, syf.132).

Uygun bir biçimde düzenlenen grafik, birey tarafından daha kolay algılanacaktır. Birçok verinin aktarımını sağlayan grafiklerin karmaşık bir biçimde oluşturulması yorumlamaya da engel teşkil edecektir. Bu noktada grafiklerde görüntü karmaşık olmayıp uygun renklendirmelerle oluşturulmalıdır (Akgün, 2010, syf.85). Hangi eksenin neye karşılık geldiği, hangi veriler arasında nasıl bir aktarım olduğu net bir biçimde anlaşılır olmalıdır.

Nasıl okunması gerektiği doğru bir biçimde kavranmadığı takdirde grafiklerin düzgün bir biçimde değerlendirilmemesi söz konusu olmaktadır (Peebles, 2011, syf.3). Her konu aynı grafik türünde aktarılamayacağından öncelikle grafikle ne anlatılmak istendiği net bir biçimde belirtilmelidir. Konu içeriği değiştikçe kullanılacak grafik türü de aynı biçimde değişmektedir. Örneğin verilerin zaman içerisindeki değişimlerini göstermek için çizgi ve alan grafikleri, verilerin bir bütün içerisinde niceliklerini göstermek için halka veya pasta grafikleri, veriler arasında kıyaslamayı göstermek için de çubuk, resimli veya sütun grafikleri tercih edilmektedir (Budanur, 2004, syf.43). Buna göre amaca uygun olmayan grafiklerde de istenilen sonuca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Her grafik türü, belli bir amaç doğrultusunda oluşturulmaktadır. Ayrıca hangi grafiğin neleri anlatmak için kullanıldığını bilen bireyin de grafiğe yaklaşımı bu doğrultuda olacaktır. Birçok grafik türü bulunduğundan aktarılmak istenen verilerin birçok farklı gösterimi olacaktır. Farklı grafik çeşitleri bulunduğundan hangi grafiğin, hangi amaçla oluşturulduğu da grafik okuma sürecinde etkili olacaktır. Birçok farklı içeriği temsil eden grafiklerin, aynı zamanda farklı türleri de bulunmaktadır.

Akgün (2010) grafik çeşitlerini şu başlıklarla açıklamıştır: çizgi grafikler, yüzey grafikleri, saplı kutu grafikleri, histogramlar, resimli grafikler, hisse senedi grafikleri, gantt grafiği, çubuk grafikler, sütun grafikleri, nüfus grafikleri, ağaç diyagramları, alan grafiği, şemalar, kabarcık grafikler, radar grafik, konumlandırma grafikleri, silindir, koni veya piramit grafikleri, serpilme diyagramları, xy (dağılım) grafiği, termometre grafiği, matriks grafikleri, pasta grafikleri, halka grafikler, ogivler (eklemeli eğriler), lorenz eğrisi. Güdü (2014)'ye göre ise grafik türleri şöyle sınıflandırılmıştır: çizgi grafiği, sütun ve çubuk grafikler, daire ve yarım daire grafikleri, resimli grafikler, kare grafikler, helezon grafikler, bölünmüş dikdörtgenler, dağılım grafikleri. Nakiboğlu (2015) ise birçok türü olan grafikleri sütun grafiği, daire grafiği, çizgi grafiği olarak sınıflamıştır. Sıralamalardan da anlaşılacağı gibi birçok grafik türü bulunmaktadır. Her grafik türünün verilerin analizini farklı biçimde aktardığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin seviyelerine uygun grafik çeşitleri ders ortamlarına dahil edilmelidir. Hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak derslerde buna göre grafik seçimi yapılmalıdır. Öğrenen bireylerin mevcut bilgilerini kullanamayacakları veya aşina olmadıkları grafiksel tasarımlar kullanılmamalıdır (Maden ve Altunbay, 2016, syf.1977). Mevcut bilgileri ve yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurabilmeleri için grafiklerin buna göre düzenlenmiş olması gerekmektedir. Sıralanan bilgi yığınlarının daha basit düzeyde algılanması için grafikler, amaca uygun biçimde seçilerek öğrenenin düzeyi doğrultusunda geliştirilmelidir. Boda (2020)'ya göre bireylerin öğrenme ortamında istedikleri

sonuca ulaşabilmeleri için; grafiksel tasarımın içerisinde verilerin değerlendirmesini yapabilmeleri, verilerin çözümlenmesinde gerekli durumlarda benzerlerini oluşturabilmeleri, oluşturulan benzerlerin amaca uygun olup olmadığını analiz edebilmeleri gerekmektedir.

Grafiğin neyi anlatmadığının farkında olmak, neyi anlattığının farkında olmak kadar önemlidir. Grafikte anlatılanları içselleştiren birey, daha sonraki grafiksel tasarımları genelleyebilme yetisine ulaşacaktır. Aynı olanları kategorize edip farklı olanları kendi içinde sınıflayacaktır. Buna göre iyi bir grafik analizi, öğrenme ortamında istenilen sonuca ulaşabilmede önemli bir noktanın temsili olarak nitelendirilmektedir.

Grafikler, birçok bilgi kümesinin eksenler aracılığıyla oluşturulduğu görsel tasarımlardır. Hem sözel hem de görsel bir algılama ürünü olan grafikler, birçok boyutta öğrenme imkânı sağladığından öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde de etkilidir. Öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi ise grafikte her noktanın özümsenmesiyle mümkündür. Bilginin analiz edilmesi sırasında grafikleri incelerken her ayrıntıya dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü küçük bir noktanın dahi kaçırılması grafiğin eksik bir biçimde yorumlanmasına sebep olacaktır. Bu noktada grafiklerin okunması esnasında her ayrıntıya dikkat edilerek analiz yapılmalıdır. İçeriği zenginleştirerek öğrenme ortamlarını çeşitlendiren grafikler, ders ortamlarında kullanılmalıdır.

2.5.1.12. Tablolar

Tablolar, verilerin satır ve sütuna belli bir düzen dahilinde konumlandırıldığı görsel düzenlemelerdir. Bilgi içeriğinin görsel bir bütün olarak gözlemlenmesine imkân sağlayan tablolar, öğrenme sürecinde bilginin net bir biçimde analiz edilmesinde etkili tasarımlardır. Tablolarda yer alan bilgiler, çok yönlü bir niteliğe sahiptir. Daima salt sayıyla alakalı ifadeler bulunmayabilir (Maden ve Altunbay, 2016, syf.1975). Sözcükler, kavramlar vb. birçok sözel veri de tablolar da bulunmaktadır. Bu bakımdan tablolar, bilginin öğrenene iletilme sürecinde sayısal ve sözel birçok verinin görsel sunumudur. Bu görsel sunumun işlerlik kazanması ise onu yorumlayabilmekle mümkündür. Tabloların yorumlanabilmesi için en önemli özelliklerden birisi, öğrenenlerin düzeylerine uygun bir biçimde oluşturulmasıdır (Yazıcı, 2006, syf.658). Bireyin algılama evreninin dışında anlamlandıramayacağı tablolarla karşılaşması, tabloları okumada ön yargı oluşturmasına sebep olacaktır. Tabloları anlaşılması güç verilerin bulunduğu görseller olarak kodlayan birey, anlamada etkili olan bu görsellerden uzaklaşacaktır. Oysa tablolar, bireyin öğrenmesine kolaylık sağlayan görsel tasarımlardır. Birçok bilginin net ve öz bir biçimde yorumlandığı bu tasarımlar, verileri bir bütün olarak algılamada etkili olmaktadır.

	Yüklem	Özne	Nesne	Yer Tamlayıcısı	Zarf Tamlayıcısı
Her yerde öğrenci var.				X	
Portakalların hepsini yedirmedi ***annem***.					
İlkokul bitince dedem babamı yanına çağırdı.					
Ben ***böyle bir şey*** görmemişim.					
Derslerden kalırsam beni okuldan ***atarlarmış***.					
Bir gün ***yemekte*** bir şey verdiler.					
Dönem boyunca hiç gitmedim köye.					
Giderken anama ***portakal*** götürdüm.					
Ne vakit portakal yesem elimi ***yıkamam***.					

Şekil 2.16: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) tablo örneği.

Birçok satır ve sütundan oluşan tablolarda net bir satır veya sütun sayısı belirlenmemekle nicelik olarak fazla ve anlaşılması güç tablolar yerine öz ve net biçimdeki tablolar kullanılmalıdır (Maden ve Altunbay, 2016, syf.1977). Birey aradığı sonuca karmaşaya düşmeden ulaşmalıdır. Tablolardaki belli yönlendirme ifadeleriyle tabloları net bir biçimde analiz edebilmelidir. Tabloya bakmak anlamlandırma açısından yeterli olmayacağından verilen her veri ayrıntılı bir biçimde analiz edilmelidir. Tablo analiz edilirken verilere yönelik sürekli sorular sorulması anlamlandırma sürecini daha etkin kılmaktadır. İyi bir analiz ise tablonun anlamlandırılmasında önem teşkil eden bir durumdur. Tablolarda ne verildiğinin net bir biçimde kavranması, verilenlerin hangi anlamsal karşılığının olduğunun bilincinde olmak tabloların okunmasında dikkat edilmesi gereken noktalardır (Akyol, 2021, syf.132). Hangi noktaların nasıl açıklandığı, neler arasında bağlantı kurulmak istendiği özümsenerek okuma gerçekleştirilmelidir. Verilenleri okumakla sınırlı kalmadan bunlar arasında analiz, sentez gibi birçok zihinsel işlemin tablo okuma sürecinde etkin olması gerekmektedir. Birçok zihinsel işlemin kullanıldığı tablo okuma sürecinde ise ifade edilenlerin neyden bahsettiği, aktarılanların hangi zaman diliminde ve hangi yerden ulaştığı, tablolandırmada verilenler artma ve azalmayı belirtiyorsa bunların hangi kısımda olduğu, sayısal ifadelerin karşıladığı anlam yüzde, oran vb. neler olduğu gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Akyol, 2021, syf.132) Bu noktaların dikkat edildiği tablo okuma süreci, verilerin anlaşılması açısından önem teşkil etmektedir. Verilenlerin neye göre düzenlendiğini bilmeden yapılan tablo okuma amaçsız olacaktır. Bağlantıların net bir biçimde anlaşılması için satır ve sütundaki her veri birey tarafından içselleştirilmelidir.

Cümleler	Anlamlar									
	Pişmanlık	Uyarı	Öneri	İstek	Özlem	Küçümseme	Üzülme	Beğenme	Şaşırma	Varsayım
Arkadaşlarını üzdüğünün farkında mısın?		X								
Vah vah, ne hâle gelmiş bu adamcağız!										
Bir an için yemyeşil kırlarda olduğumuzu düşünelim.										
Gecenin bir yarısı kapımız çalınmasın mı?										
Bu yaz belki teyzemler Ankara'ya gelir.										
Çalışırken yalnız olmayı tercih edersen konuya daha rahat odaklanırsın.										
Keşke bugün babam işten erken dönse.										
O kadar lezzetli yemekler yapıyor ki bir yiyen bir daha yemek istiyor.										
Memleketin dağları, ağaçları, sarı başak tarlaları gözümde tütüyor.										
Çalışmalarını dört dörtlük hazırlamışsın.										
Galiba bugünkü geziye katılamayacağım.										
Siz, isteseniz de bizim gibi başarılı olamazsınız.										

Şekil 2.17: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) tablo örneği.

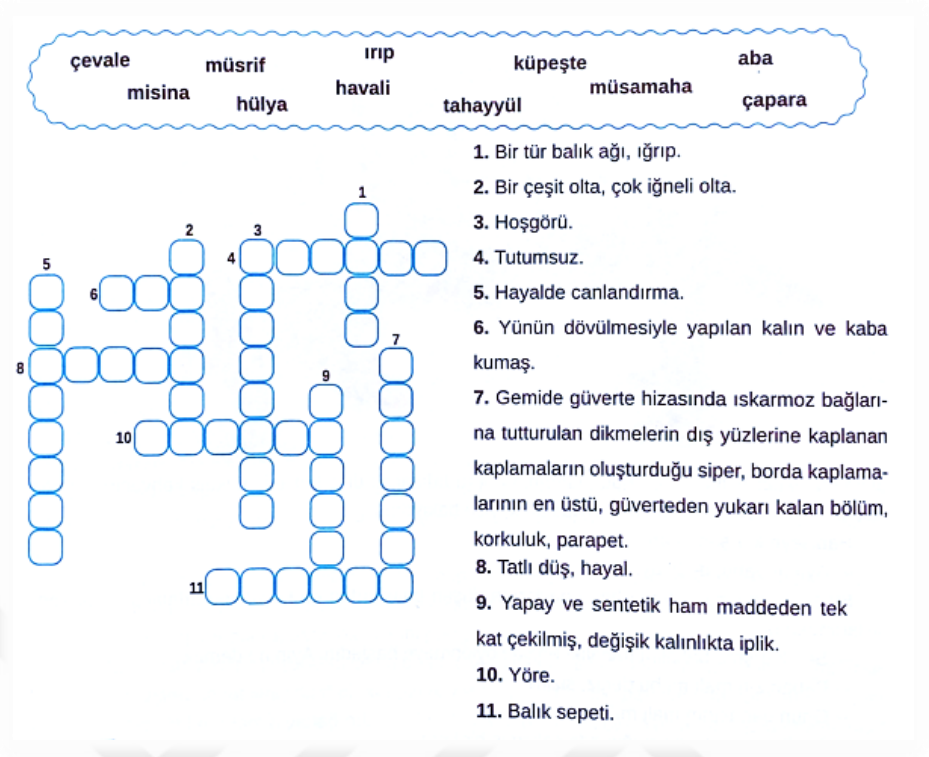
Hem grafik hem de tablolarda sayısal ve sözel birçok veri kullanıldığından bu veriler arasında bağlantı kurulması gerekli olmaktadır. Birey bunları okurken verileri algılamak, bunlar arasında bağlantı kurmak, bağlantı kurulanlar arasında değerlendirmeler yapmak vb. birçok zihinsel işlemi gerçekleştirmektedir. Bilgi kümelerinin nasıl konumlandırıldığının analizini yapıp sonuca ulaşana kadar birçok zihinsel aşama katedildiğinden grafikler ve tablolar bilişüstünü öğrenme ortamında kullanmada etkili görsellerdir. Gerek küçük gerek yetişkin her birey tablo okuma süreci ve sonrasında bu işlemleri yapmaktadır. Grafikler ve tablolar analiz edilirken mevcut bilgiler ve bilişüstünün etkin kullanımını gerektirdiğinden öğretim seviyesinin alt kademelerinden itibaren bunlar kullanılmaya başlanmalıdır (Maden ve Altunbay, 2016, syf.1975). Küçük yaşlarda grafik ve tablo okuma yetisi gelişmiş olan bireyler hem akademik hem de sosyal alanda karşılaştığı grafiksel tasarımları yorumlayabilecektir. Bireyin kapasitesini aşmayan, onun seviyesine uygun olan grafik ve tablolar öğrenmesini kolaylaştırarak ders ortamında öğrenme sürecinde zamanını daha etkili kullanmasına yardımcı olacaktır. Hem görsel hem de sözel verilerden oluşan bu tasarımlar, kalıcı öğrenmede bireye kılavuzluk eden görseller olarak kullanılmaktadır.

Verilerin sözel ve görsel ortak bir biçimde aktarıldığı grafikler ve tablolar, öğrenmenin önemli araçlarıdır. Birçok ayırıcı nokta içerdiğinden bu görsellerin amaçlarına uygun bir biçimde okunması gerekmektedir. İyi bir analiz iyi bir sonucu teşkil edeceğinden grafik ve

tablolar analiz edilirken bunların okunmasına yardımcı olan yönlendirmelerin anlaşılır olması, tablo ve grafiklerin neyi çözümlemek istediğinin netliği, bilgilendirilecek konuya yönelik herhangi bir içerik yanlışının bulunmaması gibi konular önem arz etmektedir (Maden ve Altunbay, 2016, syf.1977). Yapılan yönlendirmelerin hangi amaçla neyi temsil ettiğini anlamlandıramayan birey, tabloyu okuma sürecinde problemler yaşayacaktır. Aktarılmak istenenlerin açıkça ifade edildiği görsel tasarımlar, tabloyu okuyacak birey için de çözümlenmesi zor bir durum olmayacaktır. Verilerin gerçeği anlatan, net açıklandığı tablolar bilginin yanlış kavranmasına da ket vurmuş olacaktır. Yanlış bilgiyi özümseyen bireyin, bu özümsemesini değiştirmek güç olacağından tabloların tasarlanma sürecinde bu noktanın da göz önünde bulundurulması önem teşkil etmektedir.

2.5.1.13. Bulmacalar

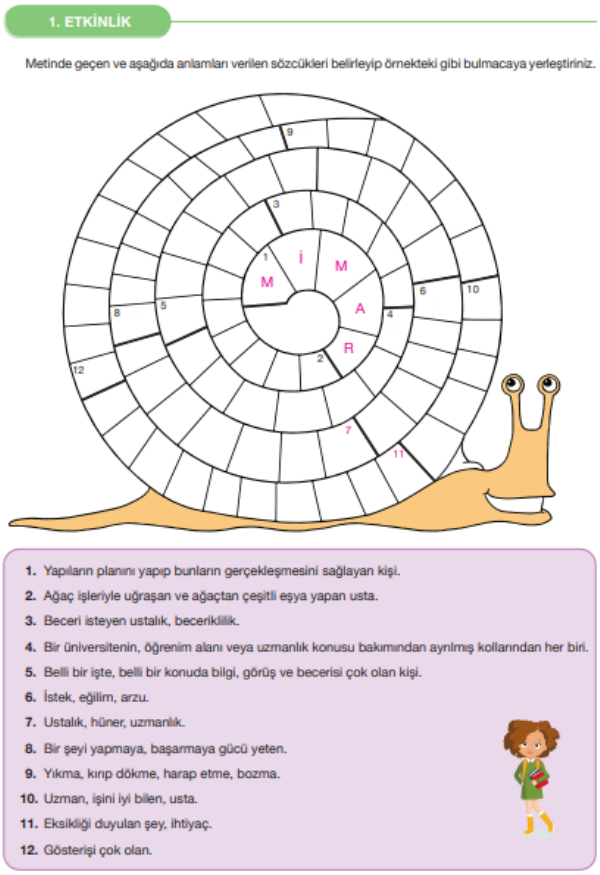
Eğitim ortamında öğrenenin dikkatini etkin kılacak, onu derse güdüleyecek alışılmışın dışında etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu etkinlikler arasında en önemlilerden birisi de bulmacalardır. Bulmacalar, yazı ve görselliğin etkileşimiyle bireyin farklı biliş alanlarını kullanmasına imkân sağlayan yapılardır. Bilginin kalıcı hale gelmesinde, bireyin kendisini öğrenme sürecinin etkin bir yönlendiricisi olarak görebilmesinde kullanılabilecek bir yöntemdir (Gaikwad ve Tankhiwale, 2012). Çünkü birey, bulmacadaki çeşitli yönlendirmeler sonucu belli basamaklar dahilinde sonuca ulaşmaktadır. Derslerde klasik anlatımın ve yazının sınırlarının dışında derse farklı bir boyut kazandırmada, bilginin daha kalıcı olmasında önemli bir paya sahiptir. Bulmacalar, bilginin hatırlanması ve öğrenilen bilginin içselleştirilmesinde kullanılan önemli bir eğitim materyalidir (Aslan ve Şeker, 2013). Dersin veya kavramsal ifadenin öğretimi konusunda sözel bilgi yığınlarının öğrenilebilirlik düzeyini üst seviyeye çıkarmaktadır. Etkin bir odaklanma gerektirdiğinden bireyin bulmacada her verilen bilgiye ayrıca önem vermesi gerekmektedir. Çünkü her bilgi diğer bilginin sonuca ulaşmasını etkilediğinden parçaların bütünle olanla bağlantısına da dikkat edilmektedir. Bu durum bireyin beyin fırtınası yapma sürecini de beraberinde getirmektedir. Yeni fikirler üretmeye, bu yeni fikirlerin önceki fikirlerle olan uyumu bulmacanın çözümünde etkili olmaktadır.



Şekil 2.18: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) bulmaca örneği.

Hem sözel hem de görsellik açısından sağladığı çok uyaranlı yapısıyla bulmacalar, sonuca yönelik akıl yürütmenin kullanıldığı önemli bir araç görevindedir. Harfler ve sözcükler, sözcüklerin diğer sözcüklerle olan uyumu, bu sözcüklerin açıklaması yapılan cümlelerle eşleştirilmesi vb. birçok nitelik bulmacanın çok boyutlu bir çözümleme sistemini içerdiğinin bir göstergesidir. Ders materyali ve öğrenen arasında kurulan bağı azami düzeyde gerçekleştiren bulmacalar, öğrenme sürecini tekdüzelikten çıkararak sözcüksel birikim konusunda etkili bir yol olarak kullanılmaktadır (Whisenand ve Dunphy, 2010). İnsanlarla iletişim kurma, ifade edebilme yetisi hayatımızı şekillendirme açısından sözcüklerin önemi yadsınamayacak bir öneme sahiptir. Salt sözcük ezberinin ötesinde harfler ve sözcüklerin birbirleriyle sentezlenmesini içeren bulmacalar, bireyde uyandırdığı oyun izlenimiyle oyun aracılığıyla öğrenmeyi sağlamaktadır. Çoğu kez bilmediği sözcüklerin anlamlarını, anlamı bilse dahi sözcüğün ne olduğunu bulamadığı durumlarda bulmacalar; sağladığı parçadan bütüne anlayışıyla bu eksikliği tamamlamaktadır. Bu bakımdan bulmacalar, sözcük öğretimi konusunda derslerde kullanılabilecek önemli bir materyaldir. Sözcük kapasitesinin geliştiricisi olan bulmacalar, kuruluş biçiminden dolayı bireyin sözcüğü doğru bir biçimde kavramasına imkân sağlamaktadır (Puspita ve Sabiqoh, 2017, syf.310; Anwar ve Efransyah, 2018, syf.235-236). Çünkü açıklamada kastedilen sözcüğü yanlış yazmak, bulmacadaki diğer sözcüklerle olan biçimsel düzeni etkileyecek ya da boş bırakılan alandaki yerin eksik veya fazla bir

biçimde kalmasına neden olacaktır. Bu sebeple birey sözcüğü tekrar oluşturma yoluna gidecek, yanlış biliyorsa düzeltme eğilimi gösterecektir. Bulunmak istenen kavrama yönelik verilen detaylardan yola çıkarak istenen sonuca ulaşma yolunda bireyin merak duygusunu etkinleştirerek öğrenme daha kolay bir hale gelecektir (Çoban ve Polatcan, 2020, syf.1152-1153). Öğrenenin merak duygusunu canlı tutan etkinlikler onun öğrenme sürecinin daha etkili geçmesini sağlayacaktır. Beynin anlama ve anlamlandırma gereksinimi bireyi meraka yönlendireceğinden bulmacalar, bu merak duygusunun etkin olduğu bir yöntem olarak kullanılmaktadır.



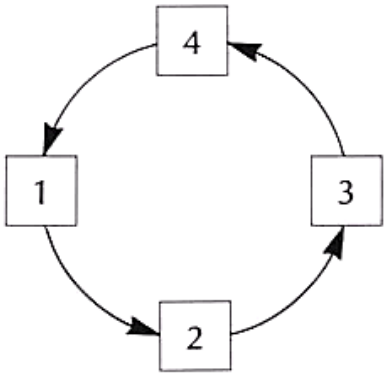
Şekil 2.19: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) bulmaca örneği.

Saklanmış anlamsal bağları çözmeye odaklanan bulmacalar, verilen görevlerin basamaklar dahilinde çözümlenmesini istemektedir. Tahmin etme, verilen anlamlarla eşleştirme, anahtar sözcüğü bulma vb. birçok görevin birey tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir. Ayrıntılı ve görev odaklı ilerleyen bu bulmacaların farklı işlem basamaklarının yanı sıra sınıflandırması da ayrıntılı bir biçimde yapılmaktadır. Gürdal ve Arslan (2011) sözcüksel çalışmaların yabancılara yönelik öğretilmesinde bulmacaları; sarmal bulmaca, kare bulmaca, kelime yerleştirme, sözcük avı, resimlerle bulmaca, nesne bulmaca,

resimli kare bulmaca, piramit bulmaca, hatırlatmaca, bu nedir başlıklarıyla sınıflama yoluna gitmiştir. Tikbaş (2011) bulmacaları biçimsel, içeriksel ve çeşit yönünden 3 ana başlığa ayırmış; bu ana başlıkları 68 bulmaca türüyle sıralamıştır. Bu bakımdan bulmacalar farklı çeşitleri bulunan ayrıntılı bir konu başlığı olma niteliğindedir. Öğrenme ortamlarında öğreneni derse güdüleyen, bireyin kendini geliştirmesinde ve araştırmasında önemli olan merak duygusunun her aşamada yansıtıldığı bulmacalar kullanılmalıdır. Farklı bilişsel basamakların birlikte kullanıldığı, bireyin çok yönlü düşünmesine imkân sağlayan bulmacalar; dersin her aşamasında kullanılabilir. Metne başlamadan önce metin içeriğine yönelik ön hazırlık niteliğinde, metin okunduktan sonra içerikte öğretilmek istenen sözcükleri kullanarak değerlendirme çalışması niteliğinde geliştirebilir. Eğlendirirken öğreten, öğretirken eğlendiren yapısı ise öğrenenlerin aktarılmak istenenleri içselleştirilme sürecini de asgari düzeye indirgemektedir.

2.5.1.14. Döngü Haritası

Olaylar arasındaki bağlantının nasıl gerçekleşip sonuca ulaştığını göstermek amacıyla sıralandırma dahilinde yapılan gösterimlerdir (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.23). Sıralama temelli gerçekleşen döngü haritaları, birbiriyle etkileşim içinde bulunulan parçaların genel gösterimini ifade etmektedir. Anlam kurmaya yardım eden yapısıyla döngü haritaları, ders ortamında materyal çeşitliği sağlaması açısından önemlidir. Bu haritalarda kavramsal ifadeler veya durumlar salt başlama ve bitme noktasına sahip olmadığından döngü haritaları, sabit bir düzenlenme niteliği taşımazlar.

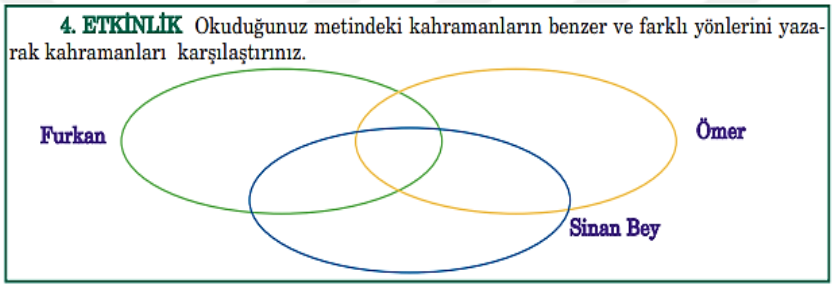


Şekil 2.20: Örnek döngü haritası (Jones ve diğ., 1988/1989, syf.23).

2.5.1.15. Venn Şeması

Venn şemaları, ünlü mantıkçı ve matematikçi John Venn aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Birtakım ögeleri sınıflandırarak, aktarılmak istenenleri algılamada bireye yardımcı olan görsel düzenlemelerdir. Venn şemaları, birden fazla düşüncenin aynı ya da

ayrım yönlerinin gösterimini ifade etmektedir. Bireyin birbiriyle karıştırdığı kavram, varlık vb. ayırt edebilmesinde üst düzey düşünme gerektiren bir görsel tasarımdır. Bu şemalarda dairesel her çizgi, sınıfsal bir grubu işaret etmektedir (Kıras, 2016, syf.40). Farklı sınıfsal grupların belli özellikleri Venn şemaları vasıtasıyla kıyaslanmaktadır. Buna göre Venn şemaları, farklı ögeler arasındaki bağlantının görsel bir düzlem dahilinde gösterimini ifade etmektedir. Benzerlik ve farklılık gibi unsurlar ögelere çok yönlü bakmayı gerektirdiğinden Venn şemaları, bakış açısını geliştiren bir niteliğe sahiptir. Bilginin gözlemlenebilir yapısından dolayı bu şemalar, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan Venn şemaları da dahil olmak üzere bütün grafik düzenleyiciler, öğrenme ortamlarında bilginin kavranması sürecinde yardımcı materyaller olarak kullanılmalıdır.



Şekil 2.21: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) Venn şeması örneği.

Grafik düzenleyiciler; bilgiyi somutlaştıran yapısı, konuyu pekiştiren niteliğinden dolayı anlaşılmayan yapıların analiz edilerek kavranmasına yönelik öğrenme ortamlarında kullanılması gereken yöntemlerden birisidir. Haritalamanın nasıl yapılması gerektiği, bu haritalamada hangi ifadelere yer verileceği kararı bireyin konuya yoğunlaşmasını sağlayacaktır. Bu da bilginin hatırlanma düzeyini arttırarak öğrenmenin daha kalıcı olmasında etkili olacaktır. Konuyu bir bütün olarak gören birey, kendi öğrenmelerini sorgulayacağından eksik görülen durumlar veya yanlış öğrenmeler analiz edilerek bunların düzeltilmesi sağlanacaktır.

Grafik düzenleyicilerin oluşturulması ve anlamlandırılması ise içeriğe yönelik ayrıntılı bir analiz ve değerlendirme sürecini gerekli kılmaktadır. Soyut kavramları değerlendirmek, ögeler arasında karşılaştırmalar yapmak, içeriğe yönelik çıkarımlar yapmak, eleştirel bir biçimde metni değerlendirmek vb. durumlar grafik düzenleyicileri oluşturma sürecinde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan öğrenme sürecinde bireylerin başarısını arttırmak ve derse yönelik etkin katılımlarını sağlamak amacıyla grafik düzenleyiciler kullanılmalıdır. Ders içerisinde aşamalı olarak ve bireylerin düzeylerine uygun olarak geliştirilen grafik düzenleyiciler, yeni bilgilerle ön bilgileri sentezlediğinden anlamlı öğrenmenin de

gerçekleşmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Her bilgi önceki öğrenmelerle karşılaştırılıp bağlantı kurulduğu ölçüde öğrenme anlamlı gerçekleşmektedir. Bilginin yapılandırılmasını içeren anlamlı öğrenme, grafik düzenleyiciler sayesinde yapılacak etkinliklerle sağlanmaktadır. Bireylerin içeriğe daha bilinçli yaklaşmasını sağlayarak anlamlı öğrenmede etkili olan, görsellik boyutu dolayısıyla hatırlamayı kolaylaştıran grafik düzenleyiciler; öğrenme sürecinin önemli yöntemlerinden birisi olarak kullanılmaktadır.

2.5.2. Görüntüsel Resimler

İnsan; geçmişten günümüze bilgiyi aktarma, başkalarıyla iletişim kurma gereksinimi hissetmiştir. Zaman içerisinde bu iletişim kurma isteği, toplumlar arasında birtakım ortak noktalar, değerler oluşturma düşüncesini gerekli kılmıştır. Toplum içerisinde bireyin kendini geliştirerek toplumda söz sahibi olması; bu toplumdaki insanların birtakım deneyimler, ortak kararlar sonucu geliştirdiği göstergeler sayesinde gerçekleşmektedir. Gösterge, kendi haricinde başka bir şeye gönderimde bulunan, onu anlatan her türlü şeydir (Küçüköner, 2005, syf.79). Göstergeler, bireylerin çevresindeki her türlü varlığa, duruma , olaya yönelik yaptığı şifrelemeler sonucu meydana gelmiştir (Karataş,2017, syf.169). Ortak bir hareket sonucu oluşan göstergeler; bir nesneyi anlamlı kılan, onun ne olduğuna yönelik çıkarım yapma imkânı sağlayan unsurlardır. Bir toplumu toplum yapan, kültürel özelliklerini yansıtan, hayatın her noktasında kendine yer edinmiş olan göstergeler; insanlar tarafından anlaşılmanın bir unsuru olarak nitelendirilmektedir. İnsanlar arasında kaliteli bir iletişimsel etkinlik gerçekleşmesi, göstergelerin net bir biçimde analiz edilmesiyle mümkündür (Çağlar, 2012). Göstergelerin anlamlarının doğru analiz edilmemesi ve toplumsal açıdan hangi nitelikleri kapsadığının bilinmemesi insanların anlaşmalarına engel teşkil etmektedir (Çetinkaya Edizer ve Konu, 2018, syf.804). Tek taraflı gerçekleşmeyecek olan anlaşma durumu, bu göstergelerin insanlar tarafından karşılıklı anlamlandırılmasıyla bir değer kazanacaktır. Bu bakımdan göstergeler, anlamlandırıldığı ölçüde değer kazanırlar. Bu anlamlandırılma işlemi ise bireyin göstergeler üzerinde yetkinliği kapsamında gerçekleşmektedir. Göstergelerin eksiksiz bir biçimde algılanması, bireyin yaşadığı topluma yönelik bilgisi ve deneyimlemeleriyle doğru orantılıdır (Günay, 2008, syf.2). Bu bakımdan birey; toplumsal açıdan bir kimlik oluşturabilmek, insanlarla ortak bir payda da buluşabilmek adına göstergeler dünyasının gizli yönünü çözerek bu dünyanın etkin bir üyesi olmaya yönelik farkındalık kazanmalıdır. Kazanılan bu farkındalık bilgisi doğrultusunda, toplumun yansıması olan bu göstergelere anlam kazandırma işleminin yine toplumsallık boyutuyla yapılması gerektiği

bilinmelidir. Bir göstergenin her toplumda anlamsal bir karşılığının olmayacağının bilincinde olunmalıdır. Çünkü göstergelerin karşıladığı anlam, toplumsal farklılık barındırmaktadır (Uçar, 1991, syf.6). Birey, içinde bulunduğu toplulukta belli bir anlama yönelik gönderimde bulunan göstergenin, başka bir toplumda anlamsal karşılığının olmadığını görebilir. Göstergeler, içinde bulunduğu toplumun kültürel unsurlarını barındıran bir niteliktedir. Her göstergeyi içinde bulunulan toplumsal yapıya veya bağlama göre değerlendirmek gerekmektedir.

Toplumun bir dışa vurumu olarak nitelendirilen göstergelerden gerçek hayatla bağlantının net bir biçimde ortaya koyulduğu gösterge türü görüntüsel göstergelerdir. Görüntüsel göstergeler, belli bir anlaşma ürünü olup bunların yansıması değillerdir. Bilakis bu resimlerin, dış dünyadaki varlıklarla uyuşan bir yapısı mevcuttur (Çağlar, 2012, syf.28). Dış dünyayla uyumu nedeniyle bu göstergelerin algılanmasında bireyin yoğun bir bilişsel süreçten geçmesine gereksinim yoktur. Görüntüsel göstergeler, bireylerin basit bir biçimde anlamlandırdığı göstergelerdir (Günay ve Uzdu, 2008, syf.45). Bu göstergeyle karşılaşan birey, göstergenin gerçek dünyadaki versiyonunu anımsayacağından anlamlandırma süreci karmaşık bir hal almaktan uzaklaşacaktır. Charles Sanders Peirce tarafından kategorize edilen başlıklardan birisi olan bu göstergelerde ifade edilmek istenen nesnenin yaşatılması esastır (Günay, 2008, syf.4). Yaşam gerçekliğinin aktarıldığı bu göstergelerde, çağrışım söz konusu olduğu için zihin göstergeyi yaşamdaki karşılığı olan varlıkla birlikte düşünme eğilimine girmektedir. Bu bakımdan bu göstergeleri yaşamdan bağımsız bir biçimde değerlendirmek mümkün olmayacaktır. Resimler ve fotoğraflar gerçeklik bağlantılı bu göstergeler arasında değerlendirilebilecek nitelikte içeriğe sahiptir (Günay, 2008).

Görüntüsel gösterge olarak ele alınan resim ve fotoğraflar, gerçekliğin bir temsili olarak nitelendirilmiştir. Görüntüsel göstergeler, gerçek nesnenin mevcudiyetinin bulunmadığı durumlarda nesnenin evrendeki görünümüne benzer biçimde aktarıldığı göstergelerdir (Çetinkaya Edizer ve Konu, 2018, syf.803). Salt anlamı yansıtan, görüntüye bakıldığında gerçeklikle uyumu gözlemlenen resim ve fotoğraflar görüntüsel resim olarak değerlendirilmektedir. Görüntüsel resimlerle anlatılmak istenen görüntüyü birebir yansıtan, mecazi anlam barındırmayan, bireyin basit düzeyde çözümlemesine imkân sağlayan resimler ve fotoğraflardır.

Resimler, birtakım çizim ve renklendirmeler dahilinde yansıtılmak istenenlerin sergilendiği görsel tasarımdır (Gürler ve diğ., 2018, syf.135). Çoğu zaman algılanmayan parçaları görünür kılan; duygu, düşüncelerin bir uyum dahilinde tasarlandığı bir sanattır.

Gerçekliğin naklen gösterimi olan resimsel etkinlikler, bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Özellikle küçük yaştaki çocukların kavramsal gelişimi, dünyayı anlamlandırma çabası gerçek dünya görüntüsüyle uyuşan bu resimlerle desteklenmelidir. Resimler, içeriğin algılama ve anlamlandırılma sürecinde bireyin kavrama yetisini artı yönde etkilemektedir (Türkben, 2019, syf.654). Dış dünyayla bağlantı kuran öğrenen, resmin gerçeklik payından dolayı daha kolay öğrenmektedir. Bu sayede resim ve içeriğe yönelik kurulan bağlantıdan dolayı öğrenenlerin hatırlama düzeyleri artmaktadır. Çoğu zaman yoğun sözcük topluluklarının içinde karmaşaya düşen birey, resim sayesinde bu güç durumdan kurtulmaktadır. Metinde bahsedilen sevinç, korku, heyecan vb. aktarılmak istenenler; resimlerle çok daha anlaşılır bir biçimde verilmektedir. Sözcüklerle verilmek istenen duygusal boyut, resimlerle öğrenene daha iyi hissettirebilir (Hibbing ve Erickson, 2003, syf.764). Bu sayede birey, duyguların canlılar üzerindeki yansımasını net bir biçimde gözlemlemiş olur.



Şekil 2.22: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri.

Küçük yaştaki öğrenenlerin, gerçek dünyayla veya anlatılan metinle örtüşen resimlerle çalışması öğrenmede önemlidir. Çünkü dünyayı yeni anlamlandırmaya çalışan bireyler; ders kitabında gerçek dünyayla zıt bir yönde ilerleyen, ortak paydada bütünleşmeyen resimleri algılamakta problem yaşayacaktır. Başlangıç aşamasında bireyin çevresini ve anlatılmak istenenleri anlamlandırması amacıyla gerçekliği yansıtan bu resimler faydalı olacaktır. Bu durum sınıf seviyesi yaşça küçük olan öğrenenlerde basit düzeyde resimlerin her zaman kullanılması anlamına gelmemektedir. Düzeylerine uygun etkinliklerle onların hayal gücünü devindiren, yorum yapabilmesine imkân tanıyacak, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri resim etkinliklerine yer verilmelidir. İlerleyen dönemlerde bu nesnenin, kavramın bilincinde olan öğrenenin gelişmesine, yorumlamasına, fikir üretmesine imkân tanımayacak olan tekdüze resimler sürekli kullanılmamalıdır. Tekdüze kullanılan resimler, bireyin düş gücünü devindirmeyeceğinden bilginin içselleştirilme sürecini ilerleyen dönemlerde sekteye uğratacaktır (Kılıç, 2006, syf.27). Öğrenenin farklı bakış açısı kazanacağı, değişik yorumlar

yapabileceği, çizerken düşündüren uygulamalara yer verilmesi öğrenenin gelişimi açısından önemli bir konu değerlendirilmektedir.



Şekil 2.23: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri.

Gerçek dünya görüntüsünü birebir yansıtan resimler, gerçek dünya benzerliğinden kavramayı kolaylaştırsa da etkin bir üst düzey düşünme yaratmazlar. Bu resimlerde mecazi unsurlar söz konusu olmadığından muhakeme, bütünleştirme, hayal gücü minimum düzeyde kalmaktadır. Öğrenenin resme yönelik üzerinde konuşması gereken noktalar sığ olduğundan bu resimler bireyin kendini ifade edebilme yetisini sınırlamaktadır. Çetin (2021)' e göre resimler, aktarılmak isteneni ve metnin içeriğini birebir yansıtıp okuyan bireye zihinsel bir devinim sağlamadığında düş gücünün gelişimini sekteye uğratır. Zihni devindiren resimler ve bu doğrultuda yapılan uygulamalar, öğrenenin bilgiyi özümseme esnasında zihnini etkin kullanmasını sağlayacaktır. Polat ve Özkaral (2020)'a göre öğrenme materyallerindeki resimlerin yalnızca dekoratif nitelikte olmasının yanı sıra bireyin özgün fikirler üretip olay ya da durumlara çok yönlü bakabilmesini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Birey, bir resimde gördükleri kadar göremediklerine yönelik de düşünmelidir. Söz gelimi bir metinde bireyden uygulama olarak kedi resmi çizmesini istemek, onun çizim yeteneğini geliştirecektir. Fakat metindeki karakterin davranışlarını bir hayvana benzetmelerini istedikten sonra bu hayvanın resmini çizmelerini beklemek, öğrenenin hem çizim hem de yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirecektir. Bu bakımdan görüntüyü olduğu gibi aktaran resimler, küçük yaştaki öğrenenlerin gelişiminde önemli yere sahip olsa dahi ilerleyen zamanlarda bu

resimlerin yaratıcı resim uygulamalarıyla çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Yoğun dikkat gerektiren, mecazi söylemler içeren resimlerde öğrenenin dikkati daha etkin olacağından yaratıcılık ve üst düzey düşünme önemli bir paya sahip olacaktır.

Görüntüyü birebir yansıtan fotoğraflar da aynı şekilde resimler gibi bireyin öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Fotoğraf, bireyin bulunduğu zaman diliminin tasvir edilmesidir (Günay, 2016, syf.6-7). Birey mevcut durumu, sonrasında tekrar tüm duygusal boyutuyla hatırlayabilmek adına fotoğraflardan yararlanmaktadır. Fotoğraflar, bireyin karmaşık olaylara anlam kazandırmasında ona yardımcı olmaktadır. Bir metinde anlatılmak istenen içerik, bir fotoğraf ile de bireye kavratılabilir. Anlamını bilmediği sözcüklerin karşıladığı anlamsal içeriği öğrenebilir. Polat ve Özkaral (2020) 'a göre fotoğraflar, öğrenenin kavramsal yetkinlik kazanmasında önemli bir paya sahiptir. Bireyin gelişimine katkı sağlayan, gerçek görüntünün aynen yansıtıldığı, içerisinde mecazilik barındırmayan bu fotoğraflar; zaman ve mekan açısından görüntülenen andan uzak olan bireylere o anda varmışçasına bir duygu iletmektedirler. Fotoğraflar, insanların ulaşamadıkları zaman dilimi, mekan vb. noktalara erişmesini gerçekleştirmektedir (Şahin, 2012, syf.21). Eski dönemlerde yaşanan olaylara erişim sağladığından bu olayların yorumlanabilmesine de imkân sağlamaktadır. Çünkü birey tanık olmadığı bir olay hakkında sınırlı yoruma sahipken fotoğraflar gerçeğin aktarımı olduğundan tanık olunmayan olay ya da durumların değerlendirilmesine yardımcı olur. Fotoğraflar; toplumsal problemleri yansıtma, bireysel farkındalık kazandırma vb. rolleri üstlenmektedirler (Ozanne ve diğ., 2013, syf.45). Bu sayede bireyler yaşanan sorunları, insanların yaşamış oldukları duygu durumlarını farklı insanlara ulaştırarak çözümlenmesi gereken problemleri gerçeklik dahilinde göstermiş olur.



Şekil 2.24: 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayıncılık) görüntüsel resim örnekleri.

Dış dünyanın dışa vurum ürünleri olarak nitelendirilen fotoğraflar; içinde bulunulan ortamın duygu, durum vb. unsurlarını yansıtmaktadırlar. Bu bakımdan dış gerçekliğin objektif bir yansıması olarak nitelendirilmektedirler. Bu objektif yansıma; görüntüyü olduğu gibi aktaran, içerisinde gerçek anlamın dışında bir anlamın minumum düzeyde olduğu fotoğraflar

için kullanılsa da bu fotoğraflarda da gerçekliğin tam anlamıyla olduğu kabul edilmemektedir. Fotoğraflar; her ne kadar gerçeğin aynası olarak kabul edilse de fotoğraflamanın yapıldığı kareler, yansıttıkları açı vb. unsurlar fotoğrafı ortama aktaranın bakış açısına göre biçimlenmektedir (Şahin, 2012, syf.20). Yani bir fotoğraf karesi tarafından anlatılanlar gerçeklik bağlamında değerlendirilse de onu aktaranın mevcut birikiminin yansıtıldığı ürünler olarak değerlendirilmektedir. Fotoğrafların, gerçeğin yansıtıldığı kareleri barındırıp nesnel bir tutumda oluşturulduğu düşünülse de bu işlemin sonucu ortaya çıkan son durum anlam kazandırılmış parçalardır (Günay, 2016, syf.6-7). Buna göre gerçekliğin aksettirildiği fotoğraflar, içerisinde oluşturan bireyin kazandırdığı anlamsal boyuta sahiptir. Bu anlam da bakanların birtakım yorumlaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bir fotoğraf gerçekliğin yansıması olsa dahi fotoğrafa bakan her birey de aynı şeyi algılamamaktadır. Bu algılama bireyin fotoğrafta yer alan olay ya da duruma yönelik mevcut bilgisiyle doğru orantılıdır (Aslan, 2008, syf.85). Önceden konu hakkında fikri olan bir birey, her ne kadar gerçeklik ürünü olsa da hiç bilgisi olmayana göre fotoğrafı daha fazla yorumlama gücüne sahip olabilir. Fakat dış dünyanın aksettirildiği bu fotoğraflar, bireyde çok fazla yorum yapma düşüncesi oluşturmazlar. Olayların ne olduğunu, bu olaylarda yer alan insanların kimleri ifade ettiğini öğrenmede, hatırlamada etkili olan bu fotoğraflar; yaratıcılığı asgari düzeyde bırakmaktadır. Çünkü hayali unsurların yoğun olduğu, meydana getiren birey tarafından farklı bakış açılarından bakmayı gerektirecek nitelikleri barındırmadığından özgün düşünceler oluşturmaya ket vurmaktadır. Bireyi karmaşık zihinsel süreçlere yönlendirmediğinden zihnin etkin kullanımını geri planda bırakmaktadır. Oysa fotoğraflar; gerçekliğin ürünü olsalar dahi yorum yapmaya, eleştirel düşünmeye, bilişsel süreci etkin bir biçimde kullanabilmeye odaklanmalıdır. Öğrenenin gelişimini besleyen, üzerine düşündüren, çok yönlü bakabilmesine imkân sağlayacak fotoğraflar kullanılmalıdır. Bu bakımdan görüntüyü olduğu gibi aktaran fotoğrafların yanı sıra bireylerin bilişsel işleyişini destekleyen fotoğrafların kullanılması gerekmektedir.

2.5.3. Simgesel Resimler

Duygu ve düşünceler, yaşam gerçekliği bazı durumlarda tekdüzelikten sıyrılıp sözcüklerin ötesinde bir anlam evreninde oluşturulur. Anlatılmak istenenler dış gerçeklikle bağlantılı olsa dahi net bir biçimde doğrudan doğruya ifade edilmez. Bu durumda aktarılmak istenenlerin, bireyin kendi düşünce yapısından esinlenerek ortaya koyduğu bir anlam evreni mevcuttur. İmge, bu anlam evrenin bazı sanatlar dahilinde yapılandırıldığı hayali ürünlerdir.

İmge; gerçeğin birebir aynısı olmayan, onu anımsatan zihinsel tasarımlardır (Küçüköner, 2005, syf.76-77). Gerçeklik bağlantısı mevcut olsa dahi bir imgenin tam anlamıyla gerçeklikle örtüşen bir uyumu söz konusu değildir. Sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin varolan anlamlarının ötesine geçilerek gerçek dünyanın gözlemlenmesi sonucu oluşturulan yeni anlamların özgün yapısı, imgenin de özgünlük içeren bir niteliğe sahip olduğunun bir göstergesidir. Her insanın düş gücünün imkânları, yaratıcılık düzeyi birbirinden farklılık göstereceğinden bir imge de onu oluşturanın düş gücü zenginliği kapsamında farklılık gösterecektir. Bu noktada birey tarafından oluşturulan zihinsel görüntüler; onu yaratan için bir anlam ifade etse de yorumlayıcı, imgenin içeriğine dair bir bilgiye sahip değilse imgeyi anlamlandırması güç olacaktır. Yüzey yapıda görünen anlam her zaman ifade edilmek istenen olmayacağından imgeler değerlendirilirken yüzey anlamın ötesinde, gizli kalan anlama yoğunlaşmak gerekecektir. Bir imgenin çözümlenmesi demek, onu yaratanın hayal gücü evrenine ulaşmak demektir. Ulaşılan hayal dünyası, onu yorumlamasını bilmeyene bir anlam ifade etmeyecektir. Buna göre bir imge, onu yorumlamasını bilene anlam ifade etmektedir.

Anlamlandırmanın basit olmayışı, imgenin sözcüklerin çok ötesinde bir düşünce sistemine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bir insan aynı duyguyu farklı imgelerle anlatabilir, bir imge ise farklı anlamlara işaret edebilir. Bu noktada önemli olan imgeyi içinde bulunulan bağlama göre değerlendirmektir. İmgenin netlik kazanması, geliştirildiği bağlamsal koşullar dahilinde anlamlandırıldığında mümkün olmaktadır. Bu anlamlandırmanın yapıldığı en önemli noktalardan biri de hayali unsurun görünür kılınması olacaktır. Hayali unsur olan imgenin; algılanabilir olmasında, somutlaştırılmasında kullanılan yapı simgeler olacaktır. Simgeleştirmek, imgenin görünmezliğini görünür kılma işidir (Küçüköner, 2005, syf.77). Hülasa imge, simgeyle aynı şey olmayıp ondan da tamamen bağımsız olmayan bir niteliktedir. Simgeyi imgeden ayrı düşünmek, ondan ayrı bir biçimde tanımlamak mümkün değildir. Birbiriyle bağlantılı olan bu iki kavramdan imge, simgeden daha geniş bir yayılıma sahiptir. Simgenin içerisinde mutlaka bir imge mevcuttur ama imgeler simge olmadan da mevcudiyetini sürdürebilir (Küçüköner, 2005, syf.76-77). Bu açıdan imge simgeye göre daha genel bir kavramı ifade etmektedir.

İçinde bulunulan topluma göre biçimlenen imge ve simgeler, kültürel nitelik de taşımaktadır. İmge, her ne kadar öznellik içerse de içerisinde toplumsallık da barındırır. Nitekim tarihte gücün imgesi bir dönemde farklı bir kavramken başka bir dönemde farklı bir anlama gelebilir. Simge de aynı biçimde mevcudiyetini sürdürdüğü sosyal yaşamdan farklı düşünülemez. Bir şeyin simge olarak nitelendirilmesi, topluluktaki bireylerin fikir birliği

sonucu gerçekleşmektedir (Çağlar, 2012, syf.29). Bu bakımdan bir simge, toplumdan bağımsız düşünülemez. Bireyin simgeyi anlamlandırması ise mevcut ortamda kurulan bağlantı hakkında bilgi birikimiyle alakalıdır. Daha önce karşılaşılmayan, anlatımda gizli tutulan gerçeğin neye işaret ettiğinin bağlantısını kuramayan birey; simgeyi de anlamlandıramayacaktır. Simgeler, içinde bulunulan toplumun maddi ve manevi değerlerine göre anlam kazandığından bazıları tarafından neye karşılık geldiği belirlenemeyebilir (Uçar, 1991, syf.6). Örneğin; Amerika'da gücün simgesi olan mavi rengin; Kore'de üzüntünün, matemin simgesi olması bu duruma örnek verilebilir (Özcan, 2018, syf.272). Bu durumdan haberdar olmayan birisi, simgeyi farklı bir biçimde yorumlayabilir. Bundan dolayı iletişimde aksaklık yaşanmaması, düşüncelerin net bir biçimde anlaşılır kılınması, simgelerin anlamsal boyutunun içselleştirilmesiyle doğru orantılıdır. Bu içselleştirme ise bulunulan dönemin koşullarına göre gerçekleştirilmelidir. Ortak bir anlaşma ürünü olan simgelerin geçerliliği konusunda bir süreklilik söz konusu değildir. Çünkü simgeler yaratıldığı dönemsel koşula göre yapılandırılmaktadır. Bugün anlamı bulunan bir simgenin, yarın anlamı geçersiz olabilir. Bu sebeple kavranan simgenin, anlamsal devamlılığı bulunmadığından bu durum iletişim ortamlarında göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum göz ardı edildiğinde ise anlaşmada ve çevreyi anlamlandırmada birtakım problemlerin yaşanması olası bir durum olacaktır. İçerisinde birçok mecazi ögenin bulunduğu, kastedilen anlamın yüzey yapıda gizlenmediği simgesel unsurlar; bulunduğu koşullar dahilinde değerlendirildiğinde ise bireyin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı gerçeği mevcuttur.



Şekil 2.25: 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayıncılık) simgesel resim örneği.

Simgesel unsurlar, aktarılmak istenenlerin açık bir biçimde yansıtıldığı ögeler olmadığından çözümlenmesi kolay bir nitelik taşımamaktadır. Örneğin simgesel ögenin barındığı bir resim, karşısındakinin onun hakkında bilgisi ölçüsünde bir anlam ifade etmektedir. Bu anlam bilgisine sahip olan birisi simgesel resmi yorumlarken, onun gizli yönlerini analiz ederken bilincini daha etkin kılacaktır. Çünkü simgesel resmi

anlamlandırırken sadece resme bakması değil, resmi görmesi gerekecektir. Görme eylemini fiziki olarak yapsa da içerisindeki gizli anlam için bilinçsel bir çaba sarf edecektir. Bundan dolayı simgesel resimlerin kullanılması, içeriği tekdüzelikten kurtarıp anlatımı dinamik bir yapı haline getirdiğinden öğrenmenin daha etkin bir biçimde gerçekleşmesini sağlayacaktır.



Şekil 2.26: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) simgesel resim örneği.



Şekil 2.27: 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki (Özgün Yayıncılık) simgesel resim örneği.

Simgesel resmin kurduğu bağlantısal içeriğin analiz edilmesinde, bireyin çok yönlü bir bakış açısı geliştirmesi gerekecektir. Çünkü simgesel resimlerin mecazi yönü olduğundan farklı anlam boyutları farklı yorumlamaları mümkün kılacaktır. Bu durum ise bireyin resmin farklı noktalarına odaklanıp düşünce üretmesine, sorgulamasına, yapay bir düşünce tarzından uzaklaşarak etkin düşünmesine olanak sağlayacaktır. Simgesel resme bakan herkesin aynı anlam bağını kurma ihtimali düşük olduğundan bu resimler, fikir üretiminde özgün düşünce

tarzı geliştirecektir. Zihinsel devinim sağlayan bu resimler, statik bir düşünme algısını yıkarak zihne hareketli bir işleme alanı oluşturacaktır. Resimdeki ayırıcı parçalar ve aktarılmak istenen anlam üzerine düşünen birey; muhakeme yetisi kazanacak, bu sayede analiz etme ve değerlendirme aşamalarını kullanarak bilişin üst seviyede işlediği durumlar yaratılacaktır. Bu bakımdan yapılacak etkinlikler ve kullanılacak olan resimler, gerçeğin naklen görüntüsü olmanın ötesinde simgesel olmalıdır. Bu durum görüntüsel resimlerin kullanılmaması anlamından ziyade ağırlık verilmesi gereken resimlerin simgesel olması anlamına gelmektedir. Görüntüsel resimler; olayların, kavramların vb. unsurların hatırlanmasını sağlayarak içselleştirmeye yardımcı araçlar olmasına rağmen zihinsel devinimin geri planda kalmasından dolayı simgesel resimler yapılacak uygulamalarda bireye yardımcı olmaktadır.

Öğrenenin hayal dünyasını sınırlamayan, farklı biçimlerde yorum yapma gücünü etkin kılan, sorgulamasına imkân sağlayan simgesel resimler; öğrenme ortamında önemli bir araç olarak kullanılmalıdır. Yaratıcı düşünmeye katkı sağlayan, düş gücünü devindirerek yorumlama yetisinin geliştirilmesinde etkili olan simgesel resimlerin; bireyleri geliştirici niteliğinden dolayı eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılması gerekmektedir.

2.6. GÖRSELLEŞTİRMENİN OKUMA SÜRECİNDEKİ YERİ

Günümüzde bilginin hızlı değişim sürecine paralel bir biçimde ilerlemenin ve gelişmenin önemli unsurlarından birisi okumadır. Okuma, duyu organlarının ve zihinsel birçok işlemin katıldığı anlamlandırma temelinde gerçekleşen karmaşık temel dil becerilerinden birisidir. Birçok zihinsel işlem basamağı kullanmayı gerekli kılan ve öğrenmenin etkili yöntemlerinden birisi olan okuma, anlama odaklı gerçekleşmesi gereken bir etkinliktir. Gözün satırlar üzerinde hareketi veya kod çözme işinin yanı sıra sözcük, sözcük grupları veya cümleler arasındaki boşlukları tamamlayarak bu boşlukların anlamlandırılmasıyla bağlantılı bir eylemdir. Bu bakımdan okuma eylemi, anlam kurulmadan yapılan bir seslendirme etkinliği olmaktan ziyade anlamlandırma amacıyla gerçekleştirilen çok yönlü temel dil yetisidir. Eğitim ortamlarında özellikle kullanılan bir yeti olarak ifade edilen okuma, yalnızca akademik olarak değil; çevreyi anlamlandırmada da önemli bir yöntemdir. Bu bakımdan yenilikleri gözlemlemek ve bireyin öğrenme düzeyini geliştirmek için okuma yetisi sadece öğrenme ortamlarında kullanılan bir yeti olarak algılanmamalıdır. Bilişsel, duyuşsal, sosyal, akademik vb. birçok unsuru geliştirmesinin yanı sıra bu yeti; bireyin iletişim becerilerini geliştirerek toplumsal bir kimlik kazanmasında önemlidir. Bu bakımdan bireyin yaşamı boyunca gelişmesinde etkin bir rolü olan okuma, basit bir etkinlik

değildir. Bu basit olmayan etkinliğin sistematik bir biçimde gerçekleşmesi ve bireyin öğrenme sürecinde farkındalığının sağlanmasında strateji kullanma gereksinimi bulunmaktadır.

Okuma sürecinde istenilen sonuca ulaşmak ve üst düzey başarı kazanabilmek için okuma sürecinin her aşamasında stratejiler kullanılmalıdır. Stratejiler, bireyin bu süreçte etkin bir biçimde söz sahibi olmasında ve kendi öğrenmelerinin farkında olarak öz denetim sağlamasında önemlidir. Bireyin okuduklarını içselleştirmesi ve bu içselleştirme sürecinin daha kolay gerçekleşmesi için okuma sürecinin her aşamasında stratejiler kullanılmalıdır (Epçaçan, 2018, syf.621; Fielding ve Pearson, 1994, syf.3; Neufeld, 2005). Bilgi üretiminin arttığı ve bu artışla birlikte yaşanan bilgi yığılması sonucu toplumun öğrenme ve anlama gereksinimine yönelik kullanılan stratejilerden birisi ise görselleri kullanmaktır. Görsel; göz aracılığıyla algılanan, somut olmayan bir şeyin gözlemlenebilir versiyonu, gerçekliğin bilişsel yansıması vb. olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013, syf.3). Düşüncelerin daha kolay biçimlenmesi ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi amacıyla görseller okuma sürecinde kullanılmalıdır. Görseller, sayfayı süsleyen tasarımlar olarak kullanılmasının aksine kendi içerisinde anlamlandırılması gereken bir dile sahip olan unsurlardır. Öğrenme sürecini destekleyen ve devindiren görsellerin, birey tarafından anlamlandırıldığı ölçüde bir ifadesi bulunmaktadır. Bundan dolayı görselin zihne işlenmesi ve ne anlattığına yönelik çıkarım yapabilmek için görsel algılamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. İmgesel unsur görme duyusu tarafından algılandıktan sonra alınan bu unsurlar zihne yönlendirilir. Zihinsel etkinlik sonucu ne olduğu belirlenen bu imgesel unsurlar, mevcut bilgiler dahilinde bütünleştirilip hangi anlamı karşıladığına yönelik tanı koyulmasıyla görsel algılama işlemi gerçekleşmiş olur (Parsa, 2007, syf.112). Öğrenme ortamlarını çeşitlendiren ve düşüncenin daha kolay gelişmesinde etkili olan görseller; kendine ait bir dili olan tasarımlar olarak sadece gözlemlenen değil, aynı zamanda anlamlandırılması gereken unsurlar olarak kullanılmalıdır. Okumanın yalnızca sözcüklerle değil, görsellerle de yapılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Görseli okuma sadece görseli görme işleminden ziyade etkin bir farkındalık ve kavrama yetisinin iş birliğiyle gerçekleştirilmektedir. Gözlemlenen görsel ürün, bilişsel birçok aşamadan geçerek bilginin kaydedilmesinde çok yönlü bir niteliğe sahiptir (Güneş, 2013, syf.4). Sözcükleri okumak zihinsel işlem gerektiren bir eylem olarak ifade edildiğinden, görselleri okumak da aynı biçimde çeşitli zihinsel işlem basamaklarını kullanmayı gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan okuma yetisinin geliştirilmesi ve bilginin zihne işlenmesinde görselleştirme, okuma sürecinde kullanılması gereken önemli stratejilerden birisidir. Anlamlandırma sürecinin kolay ve sistemli bir biçimde tamamlanmasında

alanyazında okuma sırası veya izleme stratejisi olarak geçen bilgiyi görselleştirme stratejisi, öğrenme ortamlarını zenginleştirmede ve bilgiyi bütünleştirerek anlamı oluşturmada kullanılan önemli yaklaşımlardan birisidir.

Bilgiyi görselleştirme sürecinde birey anlamı yapılandırarak örgütleme yapmaktadır. Verilen bilgiyi çok yönlü düşünerek farklı bir formda yapılandırmak, algılama düzeyini geliştirme açısından önemlidir. Görselleri içselleştirerek, onlar hakkında yorumlar geliştirerek, anlatılanlar arasındaki boşlukları doldurarak anlamlandırma işlemi gerçekleşmektedir.

Görselleştirmeler bilginin somut bir biçimde gözlemlenmesine imkân sağladığından okuma sürecinde anlamlandırılması zor soyut bilgiler, görselleştirme yoluyla anlamlı parçalara dönüştürebilir. Okuma sürecinde görselleştirme, bilginin zihinde kalıcılığını arttırdığından içeriğin kolay anımsanmasını sağlamaktadır. Okumada gözden kaçabilen noktaların analiz edilmesinde ve içeriğin özümsenmesinde görselleştirme aracılığıyla bilginin zihne daha hızlı aktarımı mümkündür.

Algılanması güç kavramsal ifadeler ve bağlantıların somutlaştırılmasını sağlayan görselleştirme, kapsamlı içeriklerdeki anlam ağlarının belirgin bir biçimde gözlemlenmesinde etkilidir. Dale'nin Deneyim Konisi'ne göre insanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem işitip hem gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yaptıklarının %90'ını anımsamaktadırlar (Davis ve Summers, 2015, syf.2). Bu bakımdan sözel bilginin görseller aracılığıyla ortak çabası sonucunda bilginin zihinde kalıcığı da sağlanmış olmaktadır. Görselleştirme stratejisi sayesinde eski ve yeni bilgi arasında kurulan bağlantıyla bilgi yanlışları daha belirgin gözlemlenmektedir. Bir bütün halinde yapılan görsel tasarım bilgi içeriğinin algılanmasını daha kolay hale getirmektedir. Bundan dolayı öğrenme yeteneğini geliştiren ve bilişsel sürecin desteklenmesinde etkili olan görselleştirme stratejisinin, öğrenme sürecinde kullanılması gerekmektedir. Görsellerin zihne daha hızlı işlenmesi ve düşünceyi daha kolay biçimlendirmesi sözcüklere kıyasla daha kolay gerçekleşse de bu durum sözcüklerin kullanılmaması anlamına gelmemektedir. İletinin sağlıklı bir biçimde alıcıya ulaşabilmesi sözcüklerin ve resimlerin ortak çabası sonucu gerçekleşmektedir (Bamford, 2003, syf.2; Lester, 2006) Görsellerin algılanması daha kolay olsa dahi bazı durumlarda bireyin anlam veremediği, yorum yapamadığı görsellerle karşılaşması mümkündür. Bu noktada sözel içerikler bu anlamlandırılamayan noktaların kavranmasında önemlidir. Bilginin örgütlenmesi ve zihinde yapılandırılması sürecinde

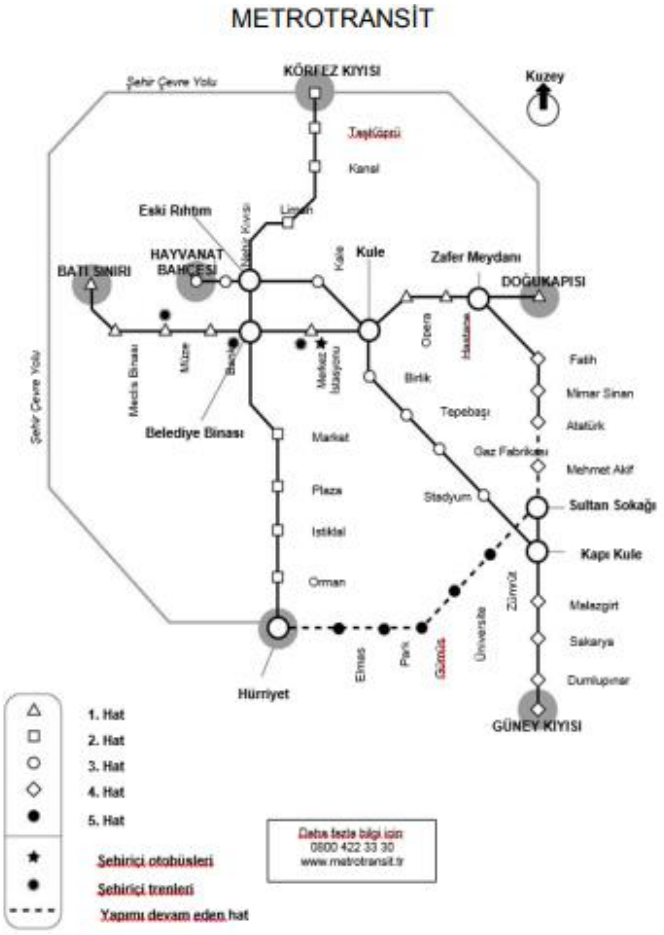
görselleştirme stratejisi, öğrenme ortamları ve materyal seçimi konusunda bu stratejiyi kullanmayı mümkün kılacak biçimde düzenlenmelidir.

Görselleştirme stratejisi, bilgi parçalarını gözlemlenebilir bir özelliğe dönüştürdüğünden öğrenme ortamları ve programlar bu stratejinin kullanılmasına imkân sağlamalıdır. Öğretimin ilk aşamasından itibaren anlama becerisini geliştirmek önemli görüldüğünden görselleştirmeye yönelik kazanımlara öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda görsellere yönelik kazanımlar temel dil becerileri ve sınıf düzeylerine göre oluşturulmuştur. Birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilere sözcük haritaları ve resimli sözlük gibi araçları kullanabilme yetisi kazandırılması hedeflenmektedir. Görsellerden yola çıkarak metin içeriğine yönelik çıkarım yapmak ve kullanılan sembolik ifadelerin anlamlarını kavramak kazandırılması gereken hedefler arasındadır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise resimli sözlükleri kullanma uygulamalarının yanı sıra öğrencilere kavram haritalarını kullandırma hedeflenen kazanımlar arasında yer almıştır. Buna ek olarak yazılanlar ve görseller arasında bağlantının kurularak yazılanları çeşitlendirmek için görsel ve çizimlerin kullanılması amaçlanmıştır. Dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerden grafiksel tasarımlarla veya tablolamalarla ilgili ifadeleri cevaplamaları beklenmektedir. Görsel unsurların içeriğe olan etkilerini yorumlamakla birlikte bu görsellere yönelik soruları cevaplamaları hedeflenmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde ise karikatür ve görsellere yönelik analizler yapılarak öğrencilerden bunlara yönelik fikirlerini ifade etmeleri istenmektedir. Altıncı sınıf düzeyinde beşinci sınıf düzeyinde hedeflenen kazanımlara ek olarak grafiksel içeriklere ve tablolamalara yönelik anlatılanları ifade etmeleri beklenmektedir. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ise altıncı sınıf düzeyinde olan kazanımlara ek olarak yedinci sınıflarda grafitilerin yorumlanması, sekizinci sınıflarda ise karikatürler ve çizgi romanlara yönelik değerlendirmeler yapmaları hedeflenmektedir (MEB, 2017). Sınıf düzeylerinde görselleştirme kapsamında değerlendirilebilecek toplam 33 kazanıma yer verilmesi bir eksiklik olarak görülmektedir. Örneğin beşinci sınıf düzeyinde görsellere yönelik bir kazanıma yer verilmiş, bu kazanım iki şıkka ayrılarak ifade edilmiştir. Grafik düzenleyiciler, şekiller, çizimler, biçimler, görüntüsel ve simgesel resimler vb. unsurlar açısından zengin bir program olarak yorumlanmasa da görselleştirmeye yönelik kazanımların varlığı ise olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ise 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda olduğu gibi kazanımların sınıf düzeylerine göre bir ayrımı söz konusudur. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden, görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik çıkarımlarda bulunmaları istenmektedir.

Sözcük kartları, sözcük haritaları kullanılması istenen materyaller olarak belirlenmiştir. İkinci sınıf düzeyinde ise birinci sınıf düzeyinde olduğu gibi öğrencilere sözcük kartlarını kullandırmak hedeflenmiş, buna ek olarak resimli sözlüklerle birlikte simgesel işaretlerin karşıladıkları anlamlar içselleştirilmek istenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde ise sözcük kartları ve resimli sözlük kullanımı konusu tekrarlanmış, resimlerden içeriğe yönelik çıkarımlar yapabilme kazanımları da yinelenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde karikatürlere ve resimlere yönelik yorumlar yapabilmeleri, görsellerle metin arasındaki bağlantıyı fark edebilmeleri hedeflenmiştir. Ek olarak beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden tablo ve grafiksel içerikler hakkında aktarılan ifadeleri anlamlandırmaları beklenmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde görsellerden yola çıkarak içeriğe yönelik çıkarımlar yapılması, her sınıf düzeyinde olduğu gibi bu sınıf düzeylerinde de yinelenmiştir. Farklı olarak yedinci sınıf düzeyinde duvar yazılarının analiz edilmesi, sekizinci sınıf düzeyinde çizgi romanların değerlendirilmesi hususu söz konusu olmuştur (MEB,2019). Bu programda görselleştirmeye yönelik 28 kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2017 programında olduğu gibi 2019 programı da bilgiyi görselleştirme stratejisi açısından sınırlı bir program olarak görülmektedir. Görsellerle ilgili kazanımlar, sınıf düzeylerine göre belirgin farklılıkları barındırmamaktadır. Bilgiyi görselleştirmeye yönelik birçok yöntem bulunmasına rağmen aynı yöntemler programlarda tekrar edilmiştir. Görselleştirmeye yönelik zengin içeriğin ve kazanımların nicelik açısından eksikliği, görselleştirmenin öneminin yeterince kavranmadığını göstermektedir. Günümüz dünyasının karmaşık bilgi yığınını sadeleştirmek için kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejisi, programlarda yer alan kazanımlarda çeşitlendirilerek geliştirilmelidir. Mevcut eksikliklere rağmen programda görselleştirmeye yönelik kazanımların olması ise bu konunun önemi hakkında bilincin oluşmasında önemli bir özellik olarak görülmektedir. Programlarda bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik yaşanan eksikliğin yanı sıra MEB tarafından hazırlanan kazanım testlerinde görselleştirmeye yönelik birçok sorunun olması öğrencilerin bu testlerde başarsız olmasına neden olacaktır.

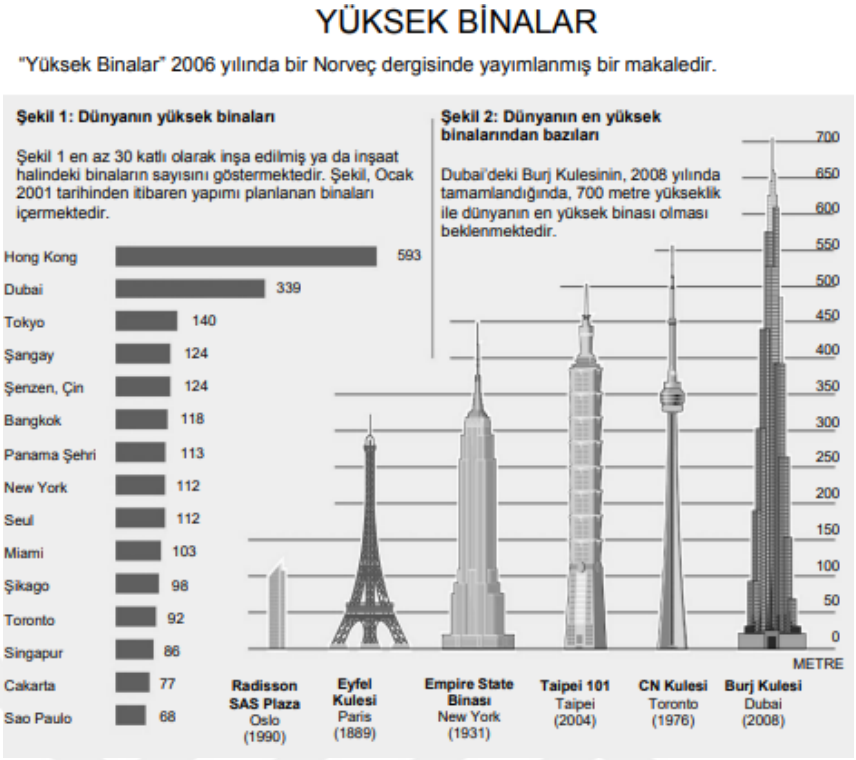
MEB tarafından yayınlanan örnek çalışma soruları, ulusal düzeyde hazırlanan ABİDE sınavı ve PISA gibi uluslarası sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi; bilgiyi görselleştirmeye yönelik sorularla ölçülmektedir. Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları görsel etkinliklerin sınırlı olmasına rağmen PISA gibi uluslarası sınavlarda bu tarz sorularla karşılaşması bu sınavlarda başarısız olmalarına neden olmaktadır. OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından üçer yıl arayla 15 yaşındaki öğrencilere yönelik gerçekleştirilen PISA (The Programme for International Student

Assessment) sınavı, bireylerin akademik ve sosyal alanlarına yönelik bilgi ve birikimlerinin ölçüldüğü bir sınavdır. Bu sınav toplam üç alandaki soruların yanıtlanması temelinde gerçekleşen fen okuryazarlığı, okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı olmak üzere farklı oturumlara ayrılmış; her oturumdaki soruların çözümü için bir saatlik süre tanınmıştır. Bu sınavda okuma becerileri alanına yönelik sorularla bireylerin karşılaştığı ifadeleri anlamlandırması ve yorumlarını bu sorular üzerine aktarabilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda Şekil 2.28'de verilen MEB tarafından yayınlanan PISA örnek okuma becerileri sorularından metrotransit sorusu yer almaktadır. Soru aracılığıyla öğrencilerden verilen görsele yönelik etkin bir analiz yapmaları istenmektedir. Verilen metrotransit görselinin incelenmesi sonrasında bu hat boyunca ulaşılmak istenen noktalara yönelik hangi yerlerde hat değişikliği yapılması, istasyon etrafında yapılan gölgelendirmenin hangi amaç doğrultusunda yapıldığı konusunda öğrencilerin çıkarım yapmaları sağlanarak metrotransit sorusuna yönelik rota çizmeleri istenmektedir. Öğrenci bu soruda metrotransit sisteminde tanımlanan hatları, yapılan simgesel işaretlerle nelerin temsil edildiğini görsel aracılığıyla anlamlandıramadığı takdirde görselle bağlantılı soruların cevaplanması gerçekleşmeyecektir. Bu bakımdan bu soru öğrencinin bilgilerden hareketle çeşitli hipotezler üretmesi gereken, verilenler arasında karşılaştırmalar yaparak bilgi ve görsel arasında aktarılanların bağlantısının yapılmasını gerektirmektedir.



Şekil 2.28: PISA örnek okuma becerileri sorularından metrotransit sorusu (https://pisa.meb.gov.tr/, Erişim tarihi: 02 Eylül 2022).

Şekil 2.29 'da yer alan PISA okuma becerilerine yönelik örnek sorulardan olan yüksek binaların grafiksel gösterimi sorusunda ise en az 30 katlı olarak inşa edilmiş ya da inşaat halinde olan binaların gösterimi mevcuttur. Bu grafiksel gösterim aracılığıyla ise öğrencilerden dergideki makale yayınlandığında Şekil 2 'de yer alan binalardan hangisinin en yüksek olduğu; Norveç'te, Oslo'da bulunan Radisson SAS Plaza binası 117 metre olmasına rağmen neden Şekil 2' de yer aldığı ve makalede verilen özellikleri evet/hayır olarak cevaplamaları gereken sorular sorulmuştur. Bu soru da diğer okuma becerisi örnek sorusunda olduğu gibi öğrencilerden grafiksel gösterimi anlamlandırmaları beklenmektedir. Detaylar üzerine düşünerek karşılaştırma yapmaları, verilen bilgilerden yola çıkarak birtakım çıkarımlar yapmaları istenmektedir. Grafikte verilenleri bir araya getirerek yorum yapmaları gereken bu soruda, öğrencilerin okuduğunu anlayabilmesi de görseli yorumlayabilme yeteneğiyle doğru orantılı gerçekleşmektedir.



Şekil 2.29: PISA örnek okuma becerileri sorularından yüksek binaların grafiksel gösterimi sorusu (https://pisa.meb.gov.tr/, Erişim tarihi: 02 Eylül 2022).

Şekil 2.30 'da yer alan Afrika yürüyüşü sorusunda ise sözel olarak yapılan genel açıklama sonrasında yürüyüş noktalarında yer alan tepe, geçit, şelale vb. unsurlar yükseltinin yer aldığı görsel düzenlemeyle verilmiştir. Günlük ortalama en düşük ve en yüksek sıcaklığın olduğu, aylık yağış ortalamasının verildiği tablo aracılığıyla öğrencilerden soruları cevaplandırmaları beklenmektedir. Bu sorudan öncelikli olarak verilen sözel ifadenin özümsendikten sonra görseller aracılığıyla bütünleştirilmesi beklenmektedir. Daha sonrasında yürüyüşün belli günlerinde nerede kalmaları gerektiği, hangi günün en zor geçeceği, verilen sözel bilgilerden hareketle gün doğuşunun hangi gün olabileceği vb. soruların öğrenciler tarafından cevaplanması istenmektedir. Bu soruda öğrencilerin, bileşenlerin bütünle olan bağlantısını çözümleyerek görsele yönelik değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Görselin etkin bir biçimde analiz edilmesi sonucu, okuduğunu anlamlandırma ve verilen soruları cevaplandırma mümkün olmaktadır. Bu bakımdan PISA'da okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin bilgiyi görselleştirmesi gereken sorulardan oluştuğundan bu soruların doğru bir biçimde cevaplanması için görselin öğrenciler tarafından anlamlandırılması gerekmektedir.

AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ

Kuzey Drakensberg Yürüyüşü: Güney Afrika / Lesoto



Bilgi

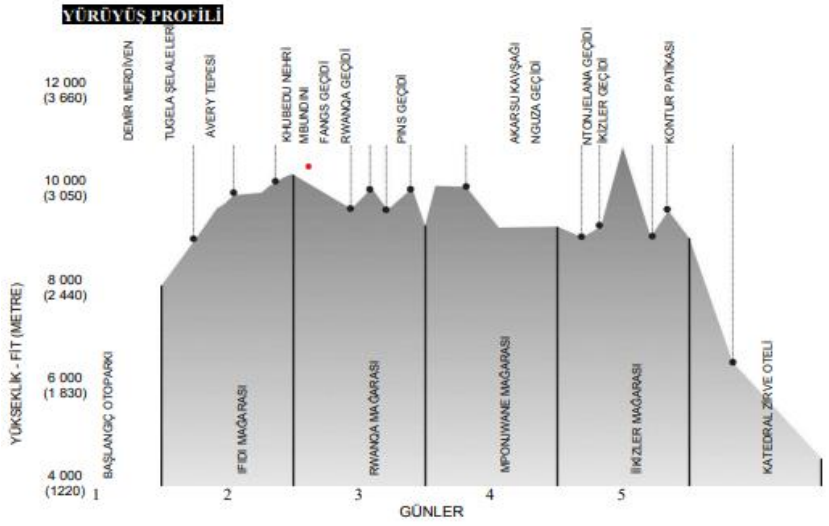
GENEL AÇIKLAMA

- Kuzey Drakensberg Yürüyüşü, Kuzey Drakensberg'in doruklarındaki dik kayalıklarından geçişi de kapsamaktadır. Güzergâh, yaklaşık olarak 40 mil (65km) uzunluğundadır. Güney Afrika ve Lesoto sınırı üzerinde, tamamlanması 5 yorucu gün sürer. Yürüyüş unutulmayacak yerlerle doludur. Demirmerdiven'e giderken, amfi tiyatronun üzerinden Şeytan Dişine kadar nefes kesen bir manzara ve saat alarmınızı kurmaya değecek Mponjwane'den gün doğuşu bunlardan birkaçıdır.
- Başlangıç: Başlangıç oto parkı, Kraliyet Ulusal Parkı.
- Bitiş: Katedral Zirve Oteli.
- Zorluk ve Yükseklik: Bu, Drakensberg sıradağlarının ücra köşelerinin birinde yapılan bir yüksek dağ yürüyüşüdür. Gidiş oldukça zor olabilir ve günler sürebilir. İyi yön belirleme becerileri güvenli bir geçiş için şarttır.

ZAMANLAMA VE MEVSİM

- Ziyaret için en uygun aylar: Nisan, Mayıs, Haziran ya da Eylül, Ekim, Kasım.
- İklim: Drakensberg'de yazlar çok sıcak ve çok yağışlı olabilir. Kış daha kuru geçer, fakat yüksek yerlerde kar olmak üzere, her an yağmur yağma ihtimali vardır. İlkbaharda ve sonbaharda, gün içinde sıcaklık idealdir. (60°F/15°C ile 70°F/20°C arasında), fakat gece sıcaklık çoğu zaman donma noktasının altına düşer.

SICAKLIK VE YAĞIŞ												
Günlük ortalama en yüksek sıcaklık												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Günlük ortalama en düşük sıcaklık												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Aylık ortalama yağış												
(İnç)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milimetre)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	OCA	**ŞUB**	**MAR**	**NİS**	**MAY**	**HAZ**	**TEM**	**AGU**	**EYL**	**EKİ**	**KAS**	**ARA**

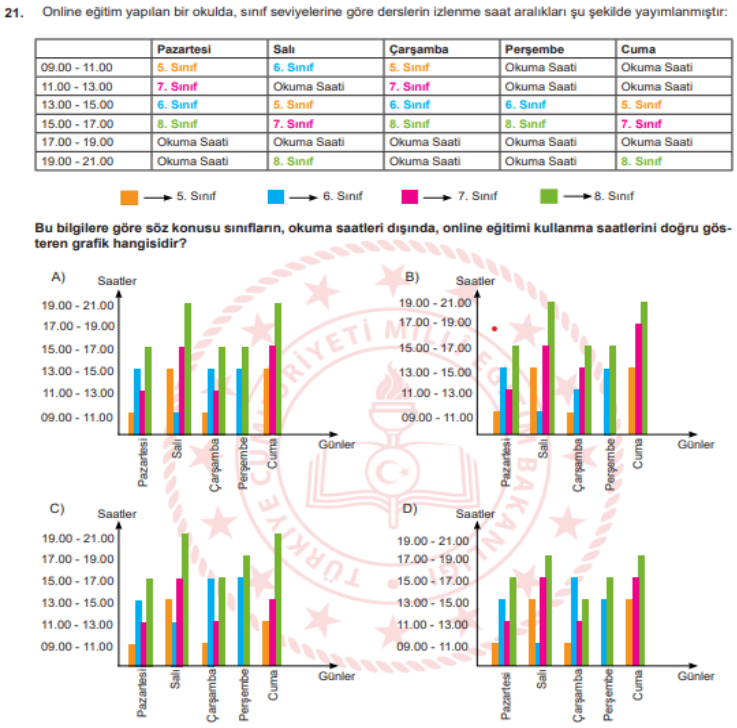


Bir önceki sayfada ve yukarıda yer alan "Afrika Yürüyüşü" metni, Klasik Yürüyüşler adlı kitaptan bir alıntıdır.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için "Afrika Yürüyüşü" adlı metinden yararlanınız.

Şekil 2.30: PISA örnek okuma becerileri sorularından Afrika yürüyüşü sorusu (https://pisa.meb.gov.tr/, Erişim tarihi: 02 Eylül 2022).

2019-2020 öğretim yılında MEB tarafından 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma soruları da PISA örnek sorularında olduğu gibi okuduğunu anlama becerisinin görseller aracılığıyla ölçüldüğü sorulardır. MEB tarafından öğrencilerin belirlenen kazanımları özümsemesine yönelik hazırlanan bu sorular da okuduğunu anlamanın görsellerle gerçekleştiğini göstermektedir. 2019-2020 öğretim yılı 8.sınıf kazanım testi çalışma sorularında öğrencilerden verilen görsellerin etkin bir biçimde incelenmesi istenmiştir. Şekil 2.31 'de verilen tablo aracılığıyla öğrencilerin sınıf seviyelerine göre derslerin izlenme aralıkları verilmiştir. Verilen bilgiler sonrasında öğrencilerin okuma saati dışında online ders izleme saatlerini doğru gösteren grafiksel gösterimi analiz etmesi gerekmektedir. Bu soruda öğrencilerden tabloda bahsedilen verileri okumaları ve bu veriler arasında bağlantı kurmaları istenmiştir. Sorunun şıklarında verilen grafikler ise yukarıdaki tabloda renkler aracılığıyla bağlantı kurulan sınıf düzeyleriyle uyum içerisinde olmuştur. Öğrencilerin tabloda verilenleri anlamlandıramadığı noktada, bu tablodan hareketle oluşturulan grafiksel gösterimin hangisi olacağına karar vermeleri beklenmemektedir. Nitekim bu soruda öğrenciler tabloda verilenleri inceledikten sonra bu verilenleri şıklardaki grafiksel gösterimle bağlantılı olarak düşünmelidir. Tabloda verilenler kavranamayınca grafiksel gösterimin ne olacağı da aynı ölçüde belirsiz olacaktır.



21. Online eğitim yapılan bir okulda, sınıf seviyelerine göre derslerin izlenme saat aralıkları şu şekilde yayımlanmıştır:

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
09.00 - 11.00	5. Sınıf	6. Sınıf	5. Sınıf	Okuma Saati	Okuma Saati
11.00 - 13.00	7. Sınıf	Okuma Saati	7. Sınıf	Okuma Saati	Okuma Saati
13.00 - 15.00	6. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	6. Sınıf	5. Sınıf
15.00 - 17.00	8. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	8. Sınıf	7. Sınıf
17.00 - 19.00	Okuma Saati	Okuma Saati	Okuma Saati	Okuma Saati	Okuma Saati
19.00 - 21.00	Okuma Saati	8. Sınıf	Okuma Saati	Okuma Saati	8. Sınıf

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

Bu bilgilere göre söz konusu sınıfların, okuma saatleri dışında, online eğitimi kullanma saatlerini doğru gösteren grafik hangisidir?

A) B) C) D)

Saatler

19.00 - 21.00
17.00 - 19.00
15.00 - 17.00
13.00 - 15.00
11.00 - 13.00
09.00 - 11.00

Pazartesi Salı Çarşamba Perşembe Cuma

Günler

Şekil 2.31: MEB tarafından 2019-2020 öğretim yılı 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma sorusu örneği.

Şekil 2.32'de verilen soru ise diğer soruların görselden bilgiye ulaşma anlayışının aksine verilen sözel bilginin hangi görselle bağdaştığını ölçmesi açısından farklı bir sorudur. Öğrencilere kalimba adlı çalgının tanıtımı yapıldıktan sonra bu çalgının hangi görsele işaret ettiği sorgulanmaktadır. Öğrenciler bu noktada kalimba çalgısının niteliklerini algıladıktan sonra bu çalgının zihinlerinde oluşturdukları görünümün karşılığına karar vermektedirler. Öğrencilerin düşünce dünyasını devindiren bu etkinlik aracılığıyla okuduklarını anlamlandırması yine görseller aracılığıyla ölçülmektedir. Bu bakımdan hem PISA hem de MEB tarafından 8. sınıflara yönelik hazırlanan örnek sorular, öğrencilerin analitik ve görsel düşünmelerini destekleyecek yapıdadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bilgi ve görsel arasında kurdukları bağlantı sonucu gerçekleştiğini gösteren bu örnek sorulara yönelik etkinliklerin, anlama ve anlatma etkinliklerinin en çok kullanıldığı Türkçe ders kitaplarında da kullanılması gerekmektedir.


24. Kalimba, Afrika'nın güneyinde ortaya çıkmış hem tuşlu hem de vurmalı diyebileceğimiz ara sınıf bir müzik aletidir. İki el ile tutularak kullanılan bu müzik aleti başparmaklar ile çalınmaktadır. İşaret parmakları genelde ürünün yan yüzeylerinde aleti en doğru biçimde konumlandırmak veya tutmak için kullanılır. Alet en doğru mesafe ve şekilde tutulduktan sonra başparmaklar ile gerekli şiddetlerde dokunuşlar yapılarak anlık temaslar ile muhteşem ses üretilmektedir.

Bu bilgilere dayanarak aşağıdaki görsellerden hangisi kalimbaya ait olabilir?

A) B) C) D)

Şekil 2.32: MEB tarafından 2019 - 2020 öğretim yılı 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma sorusu örneği.

MEB kazanım testleri ve PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bilgi ve görsel arasındaki bağlantının anlamlandırmasıyla gerçekleştiği sorulara ek olarak MEB tarafından geliştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması da bu doğrultuda oluşturulmuştur. Öğrencilerin üst düzey yeteneklerinin ulusal boyutta incelenmesi ve açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme vb. üst düzey yeteneklerini kullanarak bilgiyi yapılandırmalarının daha net bir biçimde gözlenmesi amacıyla bu proje geliştirilmiştir. Yerli PISA olarak adlandırılan bu projede öğrencilerin analiz ve sentez yapabilmelerine imkân sağlayan sorular, ulusal düzeyde başarıyı belirlemek amacıyla ülke bazında uygulanmıştır. Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik gibi dört alana yönelik yapılan bu sınavda okuduğunu anlamlandırma soruları da tablo, grafik ve çeşitli görseller aracılığıyla

ölçülmüştür (MEB, 2015). Fakat bu projeyle de öğrencilerin üst düzey yeteneklerini belirleme konusunda istenen sonuca ulaşılamamıştır. Buna göre hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğrencilerin üst düzey yetenekleri ve okuduğunu anlama durumlarının bilgiyi görselleştirmeye yönelik sorularla ölçülmesi, Türkçe ders kitaplarında bu konuya gereken önemin verilmesi gerçeğini göstermektedir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın amacı kapsamında alanyazında bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanılmasına yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Alanyazında çalışmayla ilgili olabileceği düşünülen benzer çalışmalar aşağıda belirtilmiştir:

Dye (2000) tarafından yapılan çalışmada grafik düzenleyicilerin öğrenci başarısını etkileyen ve bilginin hafızada kalıcılığının sağlanmasında önemli bir yöntem olarak açıklandığı görülmektedir. Şema teorisiyle bağlantılı olan düzenleyiciler, sınıf düzeyi gözetilmeksizin her yaş grubunun hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak öğrenme ortamlarında ön bilgi ve yeni bilgi arasındaki bağlantının kurulmasında kullanılabilmektedir. Öğrencinin öğrenme durumlarının analiz edilmesinde ve bilginin yapılandırılma sürecinde grafik düzenleyicilerin, öğrenme ortamının her aşamasında etkin kullanımının gerekliliği savunulmuştur.

Boulineau ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde hikâye haritalarının etkisini analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmada öğrenme problemi olan ilköğretim üç ve dördüncü sınıf düzeyinde toplam 6 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler çalışma grubuna dahil olmayan diğer öğrencilerle aynı öğrenme ortamında bulunmuşlardır. Çalışma sonucunda hikâye haritasının, hikâyedeki dil bilgisel unsurların ve içeriğin anlamlandırılmasında etkili olduğu analiz edilmiştir.

Ives (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği olan öğrencilere yönelik grafik düzenleyicilerin, doğrusal denklem sistemlerini çözme becerisini öğretmede etkisi araştırılmıştır. Gürcistan'da özel okulda eğitim gören 6 ve 12. sınıf öğrencilerinin bulunduğu bu çalışmada iki gruba yönelik kıyaslama yapılarak deney grubunda grafik düzenleyicilerle çalışma durumu sağlanmıştır. Çalışma sonucunda ise grafik düzenleyicilerle çalışan öğrencilerin, çalışmayan kontrol grubuna göre okuduklarını kavrama ve problem çözme yetisinde gelişim gösterdikleri analiz edilmiştir.

Dönmez ve diğ. (2007) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik bilgiyi özümsemesinde grafik düzenleyicilerin etkisi analiz edilmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın deney grubu Ankara ilindeki Elmadağ ilçesinde yer alan 7. sınıf öğrencileridir. Deney grubunda (n:23), kontrol grubunda (n:23) olmak üzere toplamda 46 öğrenci çalışmaya dahil olmuştur. Deney grubunda yapılan öğretme süreci grafik düzenleyiciler ile gerçekleşirken kontrol grubunda bu süreç geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda grafik düzenleyicilerin akademik bilginin özümsenmesinde öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2007) tarafından yapılan çalışmada kavram haritalarının anlamlı öğrenme yaklaşımıyla bağlantılı olduğu savunulmuştur. Öğrenme ortamlarında çeşitliliği sağlayarak konunun bir bütün olarak gözlemlenmesinde etkili olan bu haritaların eğitim ortamlarında kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Beydoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada grafiksel düzenlemelerin anlama etkinliklerine olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Kırşehir ilinde MEB'e bağlı 6.sınıf toplam 90 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle grafiksel düzenleme uygulamalarının yer aldığı okuduğunu anlamlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemin kullanıldığı etkinlikler yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin bilginin algılanması ve organize edilmesi sürecine grafik düzenlemelerin olumlu etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Zaini ve diğ. (2010) çalışmalarında grafik düzenleyicilerin, bireylerin mevcut ve yeni bilgilerinin bütünleştirilmesini sağlayarak anlamlı öğrenme kuramıyla bağlantılı olduğunu savunmuşlardır. Bilginin düzenlenmesini destekleyen ve okuduğunu anlamlandırma etkinliklerinde grafik düzenleyicilerin, bireylerin bilgiyi içselleştirme süreçlerine olumlu etkileri olmaktadır. Ayrıca bu çalışmada grafik düzenleyiciler; çok yönlü düşünmeye imkân sağlayan, bilişi devindiren önemli tasarımlar olarak nitelendirilmiştir.

Kırkkılıç ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmada kavram haritalarının okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 2009-2010 öğretim yılında Manisa'daki 8.sınıfa giden 53 öğrencinin katıldığı bu çalışmada kontrol gruplu öntest- sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ve okuduğunu anlamaya yönelik 25 soruluk testle öğrencilere öntest uygulaması yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle kavram haritaları hakkında aktarılan bilgilere ek olarak bu haritalamaya yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda yer alan öğrencilere geleneksel yöntemle uygulamalar sürdürülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda 4 hafta sonra öğrencilere

uygulanan sontest sonucu deney grubundaki öğrencilerin algılama ve hatırlama düzeylerinde artış olduğu, kontrol grubunda ise böyle bir artışın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Dilidüzgün (2012) tarafından yapılan çalışmada MEB aracılığıyla geliştirilen 6.sınıf Türkçe ders kitabı ve İngiltere'de aynı seviyedeki ana dili ders kitabı olan English Now 1 kitaplarında kullanılan görseller çeşitli yönleriyle kıyaslanmıştır. Görsellerin görsel okumayı etkin bir hâle getirmedeki payı, dilsel unsurların aktarımı konusunda bağlam yaratma işlevi, metin oluşturma ve analizinde kullanımı vb. gibi başlıklar aracılığıyla çalışma geliştirilmiştir. İçerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada mevcut İngilizce kitabında kullanılan görseller listeleme, tahmin etme, sebebini açıklama, tanımlama, eşleştirme vb. durumlar yaratarak düşüncenin etkin bir hâle gelmesinde girdi sağlamaktadır. İngilizce kitabında öğrencinin bilincini devindiren görsel etkinler aracılığıyla çeşitli fotoğraf (f:30), resimleme (f:23), tablo (f:4), grafik (f:3), diyagram (f:3) vb. kullanımlar bulunmaktadır. Bu bakımdan İngilizce kitabında kullanılan görseller öğrencilerin metin analizi yapmasına, görsel ve sözel metin arasında kurulan bağlantıyla çeşitli tahminlerde bulunmasına imkân sağlayarak görsel okuma becerilerini etkinleştirmektedir. Fakat incelenen Türkçe ders kitabında kullanılan resimlerin geneli dekor niteliğinde kullanılmış, metnin çözümlenmesine yönelik tahmin etkinleriyle sınırlandırılmıştır. Tablo, grafik, diyagram vb. unsurlar bu ders kitabında kullanılmamıştır. Türkçe ders kitabında kullanılan görsellerin, görsel okuma bilinci oluşturması ve geliştirmesi açısından sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kırbaş ve diğ. (2012) tarafından yapılan araştırmada 2011-2012 öğretim yılında MEB'in 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsel ögeleri, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Erzurum ilindeki 92 öğretmenin katıldığı bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan resimlerin yaratıcılık boyutu konusunda %40.2 'si kararsız, %46.7'si ise yaratıcılık unsurundan bağımsız olduğu görüşünü savunmuştur. Bu ders kitaplarında yer alan resimlerin öğrencilerin çok yönlü düşünüp özgün fikirler oluşturma konusunda iyi olduğunu düşünen öğretmenlerin yüzdesi ise %9.8 'dir.

Sam ve Rajan (2013) tarafından yapılan çalışmada Hindistan'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin grafik düzenleyiciler aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi analiz edilmiştir. Deneysel gruba grafik düzenleyicilerle yapılan okuma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda okuma etkinlikleri geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öntest uygulaması sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun puanları aynı sonuçlanmıştır. 20 sorudan oluşan bu sınama

testi sonucunda grafik düzenleyicilerle uygulama yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi konusunda gelişim gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada dört yayınevinin hazırladığı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada, konu içeriğini pekiştirmede etkili olan görsel düzenlemeler (bulmaca, kavram haritası, şemalar, grafikler) belirlenen ders kitaplarında bulunmamaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan resimlerin, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyerek çok boyutlu düşünmelerine imkân sağlama konusunda yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Nakiboğlu ve Çamurcu (2014) tarafından yapılan araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında kullanılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan grafik düzenleyicilerin neler olduğu ve kullanılma sıklığı analiz edilmek istenmiştir. Betimsel tarama modelinin kullandığı araştırmada alanyazında grafik düzenleyici çeşitliliği fazla olduğundan biçim ve içeriğe yönelik bir ayrıma gidilerek kullanılma düzeyleri bu sınıflandırma dahilinde incelenmiştir. 9. sınıf kitabında 11, 10. sınıf kitabında 7, 11. sınıf kitabında 11 ve 12. sınıf ders kitabında toplam 13 grafik düzenleyici yer almaktadır. İncelenen ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyicilerin sayısında sınıf düzeylerine göre belirgin farklar gözlemlenmemekle çeşitlilik açısından farklı grafik düzenleyiciler kullanılmamıştır. Grafik düzenleyicilerin nicelik açısından en fazla 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer aldığı ve ders kitaplarında kullanılan kavram haritalarının sayı olarak fazla fakat öğrenci tarafından oluşturulmasına imkân sağlanmayarak ünite sonunda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlter (2014) tarafından yapılan araştırmada Frayer modelinin sözcük öğretimine olan etkisi; matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin kazanımlarıyla bağlantılı yapılabilecek uygulamaların verilmesi amaçlanmıştır. Doküman analizinin yapıldığı bu çalışma sonucunda Frayer modelinin anlam kurma etkinliklerinde önemli olduğu, sözcük bilgisinin artışında gelişmeler sağladığı analiz edilmiştir. Kavramsal olarak algılayamadığı öğrenme ortamlarında Frayer modelinin, öğrencinin algısal yetilerini devindirecek bir yapıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gültekin ve Nakiboğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada 2007-2011 yıllarında Kimya Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf kimya ders kitaplarındaki grafiksel gösterimlerin mevcut durumları ve niceliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma sonucunda grafiklerin her dört kitapta da konuyu anlatmak amacıyla geliştirildiği belirlenmiştir. 9.sınıf kitabında 1

etkinlikte, 10. sınıf kitabında 5 etkinlikte, 11. sınıf kitabında 3 etkinlikte öğrencilerden grafik oluşturmaları istenmiştir. Fakat 12. sınıf kitabında böyle bir etkinliğe rastlanmamıştır. Konu içeriğinin özetinin net bir biçimde gözlemlenmesinde ve bilginin somut bir hale getirilmesinde etkili olan grafikler, bu ders kitaplarında yeterli düzeyde kullanılmamıştır.

Demir ve Atasoy (2017)'un 2017-2018 döneminde kullanılan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını incelediği çalışmada, kavram haritalarının konu içeriğinin anlaşılmasında önemli etkisinden dolayı ders kitaplarında sıklıkla kullanılması gerektiği savunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında fotoğraflara fazla yer verilirken öğrencinin yaratıcı düşünmesine imkân sağlayan görsellere yer verilmediği belirlenmiştir.

Nakiboğlu ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan bir araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyicilerin mevcut durumu ve hangi çeşit düzenleyicilerin olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada 2017-2018 eğitim- öğretim yılında okutulmakta olan 5. sınıf ders kitabında 17, 6.sınıf ders kitabında 8, 7. sınıf ders kitabında 12 ve 8. sınıf ders kitabında 8 adet grafik düzenleyici bulgusuna ulaşılmıştır. Kitaplarda en çok kullanılan grafik düzenleyici olay zinciri olurken kavram haritalarının yalnızca 5. ve 7. sınıf ders kitaplarında bulunduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda bu kitaplarda yer alan grafik düzenleyicilerin içeriğin yorumlamasını yapmak, özetine ulaşmak ve konunun pekişmesini sağlamak amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Fakat her sınıf düzeyinin kitabında grafik düzenleyici yer almasına rağmen ulaşılan sayılar yeterli bulunmamıştır.

Türkben (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilinde okutulmakta olan 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğrenci seviyesi ve konu içeriğiyle bağlantısını analiz etmek amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada belirlenen değerlendirme ölçütleri kapsamında ulaşılan en düşük frekans değeri; bu ders kitaplarında çizgi, resim, fotoğraf vb. unsurların ders kitaplarında bulunmasıdır (f:2) Bu araştırma sonucunda ders kitaplarında yer alan resimlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirme konusunda yeterli olmadığı; olan resim, fotoğraf gibi unsurların sınırlı sayıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Açıkalın (2020) tarafından yapılan çalışmada 2015-2016 yılında kullanılan 5,6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellere yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. 5'li likert tipi anketin kullanıldığı bu çalışmada ilgili alanyazına yönelik yapılan çalışmalar sonucu, ders kitaplarında olması gereken görsel nitelikler doğrultusunda 19 maddelik bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen bu anket toplamda 150 sosyal

bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin %64'ü sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin, öğrencilerin düşünce gücünü devindirecek bir yapıda olmadığını söylemektedir. Yapılan bu çalışmada ders kitaplarında yer alan resimlerin, öğrencilerin yorumlamalarına imkân sağlamayacak düzeyde olması, ankette en olumsuz bulunan madde içeriği olmuştur.

Yüzgeç (2020) tarafından yapılan çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde bulunan ilköğretim 4.sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin grafik düzenleyicilerle olan bağlantısını analiz etmek amaçlanmıştır. Deney grubuyla grafik düzenleyicilerle yapılan 10 haftalık eğitim sonucunda bu gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın öntest ve sontest puanlarında 29,64'lük artış, okuduğunu anlama sürecinde grafik düzenleyicilerin bu süreci destekleyici bir özelliği olduğunu göstermektedir.

Gürgil (2020) tarafından yapılan araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki 5.sınıf öğrencilerin grafik düzenleyici kullanımıyla sosyal bilgiler dersindeki başarı oranlarını analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma deney grubunda 29, kontrol grubunda 27 öğrenci ile yapılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu çalışmada uygulama öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin başarı puanları aynı çıkmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerle grafik düzenleyicilerle çalışmalar yapılırken kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan dersler öğretmenler aracılığıyla geleneksel yöntemlerle sürdürülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle grafik düzenleyiciler aracılığıyla yapılan uygulamalar sonucunda bu öğrencilerin akademik başarı puanlarında artış gözlemlenmiştir.

Çelik ve Yıldırım (2022) 'ın çalışmalarında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB'in 5,6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kavram haritalarının mevcut düzeyi analiz edilmiştir. Doküman analizinin kullanıldığı bu çalışma sonucunda 5.sınıf kitabında 21, 6. sınıf kitabında 22 ve 7. sınıf kitabında 20 kavram haritasına ulaşılmış; en çok kullanılan düzenleyicinin ise zihin haritaları (f:25) olduğu analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bu ders kitaplarındaki kavram haritası kullanımında nicelik ve çeşitlilik açısından bir eksiklik yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizidir. Doküman analizi, dijital veya matbu içeriklerin belli bir düzen dahilinde çözümlenmesini içeren bir yaklaşımdır (Bowen, 2009, syf.27). Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olarak kullanılan doküman analizi; sosyolojik ve psikolojik çalışmaların yanı sıra; insan bilimciler, dil bilimsel ve tarihsel çalışmalar yapan bireyler tarafından da kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, syf.153).

Bu araştırmanın modeli olarak doküman analizi seçilmesinin nedeni, çalışma yapılacak kitapların veri sağlamada temel kaynak olmasından ve incelenecek konu başlıklarının doküman incelemesine uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri inceleme konusu olarak seçilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMA NESNESİ

2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan, Türkiye genelinde okutulan farklı ders kitapları bulunmaktadır. Bu ders kitapları arasından 5.sınıf Türkçe ders kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6.sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık), 7.sınıf Türkçe ders kitabı (Özgün Yayınları) ve 8.sınıf Türkçe ders kitabı (MEB) araştırma nesnesi olarak kabul edilmiştir. Bunun sebebi ise bu ders kitaplarının İstanbul ilinde mevcut dönemde okutulmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.1: 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde okutulan Türkçe ders kitapları

Sınıf	Künye
5. Sınıf	Çapraz Baran, Ş. Ve Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
6. Sınıf	Özsarıboyacı, M.O. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.
7. Sınıf	Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf. Ankara: Özgün Yayıncılık.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanılmasına yönelik yapılan çalışmada inceleme kapsamına alınan konuya yönelik ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan bu alanyazın taraması sonucu bilgiyi görselleştirme biçimlerine yönelik başlıklar belirlenip bu başlıklar tablolaştırılmıştır. Belirlenen bu başlıklar doğrultusunda bilgi ve görsel arasındaki anlamsal ilişkiler analiz edilerek bunlar da tablo haline getirilmiştir. Her iki tablodan yola çıkılarak hazırlanan inceleme formu, Türkçe eğitiminde iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşü alınarak geliştirilmiştir. Alan uzmanları tarafından alınan görüşler doğrultusunda bilgiyi görselleştirme biçimleri ve bunlar arasındaki anlamsal ilişkiler düzenlenmiştir. Araştırma nesnesi olan 5.sınıf Türkçe ders kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6.sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık), 7.sınıf Türkçe ders kitabı (Özgün Yayınları) ve 8.sınıf Türkçe ders kitabının (MEB) inceleme sürecinde bilgiyi görselleştirme biçimleriyle anlamsal ilişkiler başlıklarına yenileri eklenmiştir. İnceleme süreci boyunca yapılan eklemeler ve düzeltmeler sonucu Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te formun son biçimi verilmiştir.

Tablo 3.2: Bilgiyi görselleştirme biçimleri.

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	**Frekans**
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	
	Bilgi Haritaları	
	Hikâye Haritaları	
	Sınıflama Kavram Haritası	
	Örümcek Kavram Haritası	
	Olay Zinciri Kavram Haritası	
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	
	Problem Çözüm Ana Hattı	
	Grafikler	
	Tablolar	
	Bulmacalar	
	Döngü Haritası	
	Venn Şeması	
	TOPLAM	
Resimler	Görüntüsel Resimler	
	Simgesel Resimler	
	TOPLAM	

Tablo 3.3: Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler.

Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler	Frekans
Açıklama	
Listeleme	
Sıralama	
Sınıflandırma	
Eşleştirme	
Karşılaştırma	
Yeni bir ürün oluşturma	
Sorun çözme	
Tahmin etme	
Çözümleme	
Birleştirme	
Nedensel ilişki	
Çağrışım yaptırma	
Genelden özele gitme	
Özelden genele gitme	
Değerlendirme	
Değişim gösterme	
Bütün içinde yerini gösterme	
Dönüştürme	
Aşamalı gelişim	
Döngüsel gelişim	
Dönüşüm	

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulmuş olan temalar aracılığıyla organize edilip sebep-sonuç bağlantılarının sorgulanarak değerlendirilmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf.239). Öncelikli olarak verilerin çözümlenmesinde yardımcı olacak temaların neler olması gerektiğine yönelik genel bir yapı oluşturulmaktadır. Geliştirilen bu yapı dahilinde veriler çözümlenerek anlamsal bir bütünlük oluşturulur. Organize edilmiş olan veriler; açıklandıktan sonra aralarındaki bağlantısal nitelikler, gerekli kıyaslamalar yapılarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf.240). Bu doğrultuda mevcut çalışma için belirlenen Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri ve Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiler başlıklarıyla ilgili Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan bulgular düzenlenerek yorumlanmıştır. Geliştirilen başlıkların ders kitaplarında mevcut durumunu belirlemek adına frekansları hesaplanmıştır. Bu frekanslar bahsedilen başlıklar dahilinde tablolaştırılarak verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak birinci araştırma problemi olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin neler olduğu ve bu stratejilerin ders kitaplarında kullanılma sıklıkları (frekansları) sınıf düzeylerine göre yapılan dağılımla tablolar halinde gösterilip değerlendirilmiştir. Daha sonra ikinci araştırma problemi olan Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında kurulan ilişki, her bir sınıfa ait ders kitabı analiz sonuçları tablolar aracılığıyla sınıf düzeylerine göre belirlenip değerlendirilmiştir.

4.1. 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

5.sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yapılan etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1: 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu.

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	**Frekans**
Grafik düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	17
	Hikâye Haritaları	7
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	4
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	1
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	2
	Tablolar	11
	Bulmacalar	6
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	1
	TOPLAM	**49**
Resimler	Görüntüsel Resimler	17
	Simgesel Resimler	16
	TOPLAM	**33**

Tablo 4.1 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan okuma etkinliklerinde bilgiyi görselleştirme stratejilerinde en fazla grafik düzenleyicilere yer verildiği görülmektedir (f:49). Kullanılan grafik düzenleyiciler arasında bilgi haritalarının (f:17) ve tabloların (f:11) daha sık kullanıldığı analiz edilmiştir. Kitaptaki okuma etkinliklerinde zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı ve döngü haritası kullanımı söz konusu değildir. Venn şeması (f:1), karşılaştırma zıtlık matriksi (f:2) ve grafikler (f:2) en az rastlanan grafik düzenleyiciler arasındadır. Görselleştirme stratejileri başlığında ise görüntüsel resimler (f:17) ve simgesel resimler (f:16) olmak üzere toplamda 33 resme yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan okuma etkinliklerinde bilgiyi görselleştirmede grafik düzenleyicilerin (f:49) resimlere (f:33) göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yapılan etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: 6. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu.

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	**Frekans**
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	13
	Hikâye Haritaları	3
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	0
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	1
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	1
	Tablolar	27
	Bulmacalar	9
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	TOPLAM	**54**
Resimler	Görüntüsel Resimler	10
	Simgesel Resimler	4
	TOPLAM	**14**

Grafik düzenleyiciler (f:54) ve resimler (f:14) olmak üzere toplamda 68 etkinlikte bilgiyi görselleştirme stratejisi kullanımı analiz edilmiştir. Tablolar (f:27) ve bilgi haritaları (f:13) en çok kullanılan grafik düzenleyiciler olarak görülmektedir. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, örümcek kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şemaları kullanımına rastlanmamıştır. Karşılaştırma zıtlık matriksi ve grafiklere ise yalnızca birer etkinlikte rastlanmıştır. Bu bakımdan etkinliklerde grafik düzenleyiciler, eşit bir dağılım göstermemiştir. Okuma metinlerindeki etkinliklerde ise 10'u görüntüsel, 4'ü simgesel resim olmak üzere toplamda 14 resim kullanıldığı görülmektedir. Bilgiyi görselleştirme açısından grafik düzenleyicilerin (f:54) resimlere (f:14) oranla daha fazla kullanıldığı analiz edilmiştir.

4.3. 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

7. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: 7. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu.

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	**Frekans**
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	16
	Hikâye Haritaları	5
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	0
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	5
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	0
	Tablolar	12
	Bulmacalar	12
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	TOPLAM	**50**
Resimler	Görüntüsel Resimler	8
	Simgesel Resimler	7
	TOPLAM	**15**

Tablo 4.3 incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 50 grafik düzenleyici kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu grafik düzenleyiciler arasında en çok kullanılanlar ise bilgi haritaları (f:16), tablolar (f:12) ve bulmacalardır (f:12). Hikâye haritaları (f:5) ve

karşılaştırma zıtlık matriksi (f:5) en az kullanılan grafik düzenleyiciler arasındadır. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, örümcek kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, grafikler, döngü haritası ve venn şemaları okuma etkinliklerinde kullanılmamıştır. Diğer kitaplarda kullanımı bulunan grafiklere hiç rastlanmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Kitapta kullanılan etkinliklerde 8'i görüntüsel, 7'si simgesel resim olmak üzere toplamda 15 resim kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan bilgiyi görselleştirmede grafik düzenleyicilerin (f:50), resimlere (f:15) göre daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

8.sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: 8. Sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu.

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	**Frekans**
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	16
	Hikâye Haritaları	4
	Sınıflama Kavram Haritası	1
	Örümcek Kavram Haritası	4
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	4
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	3
	Tablolar	24
	Bulmacalar	10
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	TOPLAM	**66**
Resimler	Görüntüsel Resimler	10
	Simgesel Resimler	6
	TOPLAM	**16**

5. sınıf (f:49), 6. sınıf (f:54), 7. sınıf (f:50) ders kitaplarına oranla en fazla grafik düzenleyicinin 8. sınıf (f:66) Türkçe ders kitabında olduğu gözlemlenmiştir. Bilgiyi görselleştirme biçimlerinden grafik düzenleyiciler (f:66) arasında en çok tablolar (f:24), bilgi haritaları (f:16), bulmacalar (f:10) kullanılmıştır. En az kullanılan grafik düzenleyici sınıflama kavram haritası (f:1) olmuştur. Zihin haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı

kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şemaları okuma etkinliklerinde kullanılmamıştır. Bu durum bir eksiklik olarak görülmektedir. Tablo 4.4'te görüntüsel resimler (f:10) ve simgesel resimler (f:6) olmak üzere toplam 16 resim kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, 8. sınıf okuma etkinliklerinde grafik düzenleyicilerin (f:66), resimlere (f:16) oranla bilgiyi görselleştirmede daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ

5.sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde, bilgi ve görsel arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: 5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki.

Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler	Frekans
Açıklama	18
Listeleme	1
Sıralama	0
Sınıflandırma	0
Eşleştirme	12
Karşılaştırma	5
Yeni bir ürün oluşturma	8
Sorun çözme	0
Tahmin etme	11
Çözümleme	22
Birleştirme	5
Nedensel ilişki	0
Çağrışım yaptırma	7
Genelden özele gitme	1
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	5
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	1
Dönüştürme	0
Aşamalı gelişim	1
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında toplam 97 ilişki analiz edilmiştir. Çözümleme (f:22), açıklama (f:18), eşleştirme (f:12), tahmin etme (f:11) en çok kullanılan ilişkiler olarak yer almaktadır. Listeleme (f:1), genelden özele gitme (f:1), bütün içinde yerini gösterme (f:1), aşamalı gelişim (f:1) bilgi ve görsel arasında en az kullanılan ilişkiler olmuştur. Sıralama, sınıflandırma, sorun çözme,

nedensel ilişki, özelden genele gitme, değişim gösterme, dönüştürme, döngüsel gelişim ve dönüşüm başlıklarına ait bulgulara okuma etkinliklerinde rastlanmamaktadır.

4.6. 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ

6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: 6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki.

Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler	Frekans
Açıklama	11
Listeleme	0
Sıralama	0
Sınıflandırma	3
Eşleştirme	8
Karşılaştırma	3
Yeni bir ürün oluşturma	5
Sorun çözme	0
Tahmin etme	16
Çözümleme	16
Birleştirme	0
Nedensel ilişki	2
Çağrışım yaptırma	2
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	7
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	5
Dönüştürme	1
Aşamalı gelişim	0
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 4.6 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında toplam 79 ilişki analiz edilmiştir. Çözümleme (f:16) ve tahmin etme (f:16) en çok kullanılan ilişki türleri olmakla birlikte açıklama (f:11), eşleştirme (f:8), değerlendirme (f:7) ilişkileri de bilgi ve görsel arasında en çok kullanılan ilişkilerin başında yer almaktadır. En az kullanılan ilişki türü ise dönüştürme (f:1) olarak analiz edilmiştir. Listeleme, sıralama, sorun çözme, birleştirme, genelden özele gitme, özelden genele gitme, değişim gösterme, aşamalı gelişim, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerine yönelik bulgulara rastlanmamıştır.

4.7. 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ

7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.7'da verilmiştir.

Tablo 4.7: 7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişki

Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler	Frekans
Açıklama	7
Listeleme	0
Sıralama	0
Sınıflandırma	6
Eşleştirme	20
Karşılaştırma	5
Yeni bir ürün oluşturma	4
Sorun çözme	0
Tahmin etme	8
Çözümleme	12
Birleştirme	1
Nedensel ilişki	0
Çağrışım yaptırma	1
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	3
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	1
Dönüştürme	1
Aşamalı gelişim	2
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında toplam 71 ilişki analiz edilmiştir. Eşleştirme (f:20) ve çözümleme (f:12) en çok kullanılan ilişki türü olarak gözlemlenmiştir. Birleştirme (f:1), çağrışım yaptırma (f:1), bütün içinde yerini gösterme (f:1), dönüştürme (f:1), aşamalı gelişim (f:2) okuma etkinliklerinde en az kullanılan ilişki türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4.7 incelendiğinde listeleme, sıralama, sorun çözme, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, değişim gösterme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerine yönelik herhangi bir bulgu yer almamaktadır.

4.8. 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA KULLANILAN BİLGİYİ GÖRSELLEŞTİRME STRATEJİLERİNDE BİLGİ VE GÖRSEL ARASINDA KURULAN İLİŞKİ

8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: 8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde, bilgi ve görsel arasında ilişki.

Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler	**Frekans**
Açıklama	14
Listeleme	4
Sıralama	0
Sınıflandırma	12
Eşleştirme	7
Karşılaştırma	7
Yeni bir ürün oluşturma	3
Sorun çözme	1
Tahmin etme	13
Çözümleme	13
Birleştirme	4
Nedensel ilişki	0
Çağrışım yaptırma	3
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	6
Değişim gösterme	1
Bütün içinde yerini gösterme	4
Dönüştürme	0
Aşamalı gelişim	1
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 4.8 incelendiğinde bilgiyi görselleştirme stratejisinde bilgi ve görsele yönelik toplam 93 ilişki türüne rastlanmıştır. En çok kullanılan ilişki türleri açıklama (f:14), tahmin etme (f:13), çözümleme (f:13), sınıflandırmadır (f:12). Sorun çözme (f:1), değişim gösterme (f:1), aşamalı gelişim (f:1) ilişkilerine ise en az yer verildiği görülmektedir. Sıralama, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, dönüştürme, döngüsel gelişim, dönüşüm ilişkilerine okuma metinlerindeki etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bilginin daha sistemli ve net bir biçimde zihinde kalıcılığının sağlanmasında etkili olan bilgiyi görselleştirme stratejisinin, eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin anlama faaliyetlerine katkısından dolayı sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Alanyazın incelemeleri sonucunda grafik düzenleyici kullanımının öğrenmeye ve anlamaya olan katkılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Beydoğan, 2010; Boulineau ve diğ., 2004; Demir ve Atasoy,2017; Doyle,1999; Dönmez ve diğ., 2007; Dye, 2000; Gürgil, 2020; Ives, 2007; İlter, 2014; Jones ve diğ., 1988; Kılınç, 2007; Kırkkılıç ve diğ., 2011; Robinson ve diğ. 2003; Sam ve Rajan, 2013; Sarabi,2012; Yüzgeç, 2020; Zaini ve diğ., 2010;). Fakat bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanımına yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan alanyazında çalışmayla bağlantılı olduğu düşünülen araştırmalar, mevcut çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Yapılan bu çalışma sonucunda araştırma nesnesi olarak belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisi kullanımının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört kitapta da grafik düzenleyici ve yaratıcı düşünmeye katkı sağlayan resim kullanımının hem çeşitlilik hem de nicelik olarak asgari düzeyde kullanıldığı sonucu, alanyazın incelemeleri sonucu bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Dilidüzgün (2012) tarafından yapılan çalışmada MEB aracılığıyla geliştirilen 6.sınıf Türkçe ders kitabı ve İngiltere'de aynı seviyedeki ana dili ders kitabı olan English Now 1 kitaplarında kullanılan görseller çeşitli yönleriyle kıyaslanmıştır. Görsellerin görsel okumayı etkin bir hale getirmedeki payı, dilsel unsurların aktarımı konusunda bağlam yaratma işlevi, metin oluşturma ve analizinde kullanımı vb. gibi başlıklar aracılığıyla çalışma geliştirilmiştir. İçerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada mevcut İngilizce kitabında kullanılan görseller listeleme, tahmin etme, sebebini açıklama, tanımlama, eşleştirme vb. durumlar yaratarak düşüncenin etkin bir hale gelmesinde girdi sağlamaktadır. İngilizce kitabında öğrencinin bilincini devindiren görsel etkinler aracılığıyla çeşitli fotoğraf (f:30), resimleme (f:23), tablo (f:4), grafik (f:3), diyagram (f:3) vb. kullanımlar bulunmaktadır. Bu bakımdan İngilizce kitabında kullanılan görseller öğrencilerin metin analizi yapmasına, görsel ve sözel metin arasında kurulan bağlantıyla çeşitli tahminler de bulunmasına imkân sağlayarak görsel okuma

becerilerini etkinleştirmektedir. Fakat incelenen Türkçe ders kitabında kullanılan resimlerin geneli dekor niteliğinde kullanılmış, metnin çözümlenmesine yönelik tahmin etkinleriyle sınırlandırılmıştır. Tablo, grafik, diyagram vb. unsurlar bu ders kitabında kullanılmamıştır. Türkçe ders kitabında kullanılan görsellerin, görsel okuma bilincinin oluşturulması ve bu bilinci geliştirmesi açısından sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nakiboğlu ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada 5, 6, 7 ve 8.sınıf ortaokul fen kitaplarında yer alan grafik düzenleyicilerin kullanılma durumları ve çeşitlilikleri analiz edilmiştir. Yaptıkları inceleme sonucu 5. sınıf ders kitabında 17, 6.sınıf ders kitabında 8, 7. sınıf ders kitabında 12 ve 8. sınıf ders kitabında 8 adet grafik düzenleyici bulgusuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada ise 5. sınıf Türkçe ders kitabında 49, 6.sınıf Türkçe ders kitabında 54, 7.sınıf Türkçe ders kitabında 50 ve 8.sınıf Türkçe ders kitabında toplam 66 grafik düzenleyici kullanımı belirlenmiştir. Bu bakımdan Nakiboğlu ve Yıldırım (2018)'ın çalışmasına göre mevcut çalışmada incelenen ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanım sıklığı daha fazladır.

Çelik ve Yıldırım (2022) ise çalışmalarında 2021-2022 yılında MEB'e ait 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram haritalarının kullanım durumunu belirlemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda bu ders kitaplarının kavram haritalarının kullanım durumu ve çeşitliliği açısından yeterli düzeyde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut çalışma sonuçlarıyla uyum sağlamaktadır. Mevcut çalışmada kavram haritası olarak belirlenen sınıflama kavram haritası, örümcek kavram haritası, olay zinciri kavram haritası ve balık kılçığı kavram haritası 5. sınıf ders kitabında toplam 4 adet kullanılmıştır. Ulaşılan dört kavram haritasının tamamı örümcek kavram haritası olup diğer kavram haritaları hiç kullanılmamıştır. 6 ve 7.sınıf ders kitabında ise belirlenen dört kavram haritasının hiçbiri kullanılmamıştır. 8. sınıf ders kitabında 4 adet örümcek kavram haritası ve 1 adet sınıflama kavram haritası kullanılmıştır.

Gültekin ve Nakiboğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 2007-2011 yılları arasında Kimya Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıf kimya ders kitaplarındaki grafiksel gösterimlerin durumunun analiz edildiği çalışmada 9.sınıf kitabında 1 etkinlikte, 10. sınıf kitabında 5 etkinlikte, 11. sınıf kitabında 3 etkinlikte öğrencilerden grafik oluşturmaları istenmiştir. Fakat 12. sınıf kitabında böyle bir etkinliğe rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada ise grafik oluşturma etkinliği değil, Türkçe ders kitaplarında mevcut olan grafiklerin kullanım durumu belirlenmiştir. Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında 2, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 1, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 0 ve 8. sınıf ders kitabında toplam 3

adet grafik kullanılmıştır. Bu bakımdan araştırma nesnesi olan Türkçe ders kitapları grafik kullanımı açısından sınırlı bulunmaktadır.

Nakiboğlu ve Çamurcu (2014) tarafından yapılan çalışmada 2012-2013 yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında grafik düzenleyicilerin kullanım durumları analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 9. sınıf kitabında 11, 10. sınıf kitabında 7, 11. sınıf kitabında 11 ve 12. sınıf ders kitabında toplam 13 grafik düzenleyici yer almaktadır. Bu çalışma sonucunda fizik ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının yeterli düzeyde olmaması mevcut çalışma bulgularıyla uyumludur. Tüm bunlara ek olarak bilgiyi görselleştirme yollarından birisi olan resimlerin kullanım durumu da yapılan mevcut çalışma doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin hayal gücünü devindiren, yaratıcı fikir üretmelerine imkân sağlayan resimlerin ders kitaplarında kullanılması gerekmektedir. İncelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan yaratıcı resimlerin asgari düzeyde olduğu belirlenmiştir. Birebir dış dünya gerçekliğini yansıtan görüntüsel resimler ve içerisinde mecazi unsurlar barındırarak çok boyutlu düşünmeyi destekleyen simgesel resimlerin kullanımları bu ders kitaplarında yeterli bulunmamaktadır. 5. sınıf ders kitabında 17 adet görüntüsel resim, 16 adet simgesel resim; 6. sınıf ders kitabında 10 adet görüntüsel resim, 4 adet simgesel resim; 7. sınıf ders kitabında 8 adet görüntüsel resim, 7 adet simgesel resim; 8. sınıf ders kitabında ise 10 adet görüntüsel resim, 6 adet simgesel resim bulgusuna ulaşılmıştır.

Kırbaş ve diğ. (2012) tarafından yapılan araştırmada 2011-2012 yılında MEB'in 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsel unsurlar Türkçe öğretmenleri aracılığıyla eleştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan resimlerin yaratıcılıkla olan bağlantısı konusunda %40.2'si kararsız, %46.7'si ise resimlerin yaratıcılık unsurundan bağımsız olduğu görüşündedir.

Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada dört yayınevinin hazırladığı 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım açısından değerlendirildiği çalışma sonucunda; 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bulmaca, kavram haritası, şemalar, grafikler kullanılmamıştır; buna ek olarak bu ders kitaplarında yer alan resimlerin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini desteklemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2014)'in çalışması ve mevcut çalışma arasında kullanılan resimlerin yaratıcı olmadıkları bulgusu benzer sonuçtur. Fakat Şahin (2014) tarafından incelenen ders kitaplarında bulmaca, kavram haritası, şemalar, grafikler kullanılmazken mevcut çalışma doğrultusunda incelenen Türkçe ders kitaplarında sınırlı da olsa bu grafiksel düzenlemeler kullanılmıştır.

Türkben (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018-2019 yılında Aksaray ilinde okutulmakta olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğrenci seviyesi ve konu içeriğiyle bağlantısının analiz edildiği çalışmada; bu ders kitaplarında yer alan resimlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Açıkalın (2020) tarafından yapılan çalışmada ise 2015-2016 yılında okutulan 5, 6, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan resimlerin; 150 sosyal bilgiler öğretmeninin katılımıyla değerlendirilmesi mevcuttur. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin %64'ü sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan resimlerin öğrencilerin düşünme dünyasını etkin kılacak biçimde düzenlenmediği görüşündedir.

Karşılaştırılan tüm çalışma sonuçlarında ortak görüş grafik düzenleyici ve yaratıcı resim kullanımının ders kitaplarında asgari düzeyde olmasıdır. Yapılan mevcut çalışmayla 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisinin kullanım durumu, alanyazın çalışmalarıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Fakat bu çalışmayla Türkçe ders kitaplarında bilgi ve görsel arasındaki ilişkinin de analiz edilmesi, çalışmanın özgün boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca alanyazında bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik Türkçe ders kitabının incelendiği yalnızca bir çalışma bulunduğundan bu durum da çalışmanın özgün olmasında önemli bir diğer unsuru teşkil etmektedir. Anlama ve anlatma çalışmalarının etkin bir biçimde yer aldığı Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisini kullanmayı sağlayacak uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Üst düzey düşünmeyi gerektiren, öğrencinin beyin fırtınası yaparak yaratıcı düşünmesini sağlayan, ön bilgi ve yeni bilgi arasında bağlantı kurarak anlamlı öğrenmede etkili olan görsel düzenlemelerin ders kitaplarında kullanım düzeyi arttırılmalıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Öğrenmenin en temel araçlarından birisi olan okuma becerisinin geliştirilmesi, üstbilişsel etkinliklerin öğrenme ortamına dahil edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu durum da anlama sürecine katkı sağlayan stratejilerin kullanılmasıyla mümkündür. Okuma sırası stratejilerinden birisi olan bilgiyi görselleştirme stratejisi; ön bilgi ve yeni bilgi arasında bağlantı kurmayı sağlayan, algılama ve anlamlandırma süreçlerinin etkin bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir unsurdur. Anlama ve anlatma etkinliklerinin temelini oluşturan Türkçe ders kitapları, bilgiyi görselleştirme stratejisi bağlamında öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle düzenlenmelidir. Bu çalışmada genel itibarıyla inceleme konusu olan tüm Türkçe ders kitapları, bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik çeşitlilik açısından sınırlı bulunmuştur. İnceleme konusu olan dört kitapta da zihin haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları ve döngü haritaları kullanılmamıştır.

Anıttepe Yayıncılığa ait 5. sınıf ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinde toplam 49 tane grafik düzenleyici analiz edilmiştir. Grafik düzenleyiciler arasında 17'si bilgi haritası, 11'i tablo olmak üzere en çok kullanılan düzenleyiciler olarak bu ikisi belirlenmiştir. Bazı düzenleyicilere çok az yer verilirken bazılarının hiç kullanılmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı ve döngü haritası bu kitapta hiç kullanılmamıştır. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını sağlayan, bilgiler arasında bağlantının analiz edilmesini kolaylaştıran zihin haritalarının hiç kullanılmaması; öğrencilerin özgür düşünce alanı oluşturma ve geliştirmelerine yönelik bir problem olarak görülmektedir. Aynı biçimde öğrencilerin kavramlar ya da durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmesinde etkili olan karşılaştırma zıtlık matriksi bu kitapta yalnızca bir tane kullanılmıştır. Tablodaki başlıkların çoğuna kitapta yer verilmemesi, bu kitapta grafik düzenleyici kullanımının dengeli olmadığının bir göstergesidir. Oysa bilginin somutlaştırılmasında etkili olan bu grafik düzenleyicilere, görsellerle öğrenme gereksinimi yüksek olan 5.sınıfların ders kitabında sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir. Bu

kitap yalnızca grafik düzenleyici değil, kullanılan resimler açısından da donanımlı bulunmamaktadır. Görüntünün birebir yansıması olan görüntüsel resimler 17 adet, öğrencilerin düşünce dünyasını devindiren simgesel resimler 16 adet kullanılarak bu ders kitabında toplam 33 adet resim kullanımı bulgusuna ulaşılmıştır. 5. sınıf öğrencileri için anlamlandırılamayan olayların, kavramların direkt olarak neyi ifade ettiğini algılayabilmek için görüntüsel resimler önemlidir. Fakat onların yaratıcı düşünmelerini sağlayacak simgesel resimlerin kullanımı da gerekli sayıda olmalıdır. Bu bakımdan her ikisi de öğrencilerin düzeylerine uygun olarak gerekli ölçüde nicelik olarak arttırılmalıdır.

Ata Yayıncılığa ait 6. sınıf ders kitabında tablo (f:27) ve bilgi haritaları (f:13) en çok kullanılan grafik düzenleyiciler olmuştur. Toplam 54 grafik düzenleyicinin kullanıldığı bu kitapta karmaşık sözel içeriklerin satır ve sütunlar aracılığıyla daha gözlemlenebilir olmasını sağlayan tabloların fazla kullanılması, olumlu bir durum olarak görülmektedir. Fakat bu kitapta da grafik düzenleyicilerin dağılımı konusunda 5. sınıf kitabında olduğu gibi bir uyumsuzluk söz konusudur. Nitekim bu kitaptaki okuma etkinliklerinde yalnızca tablo kullanılmış görüntüsü oluşmaktadır. Karşılaştırma zıtlık matriksi ve grafikler bir kez kullanılmıştır. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, örümcek kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şemaları kullanılmamıştır. Öğrencilerin karşılaştırma, analiz, sentez, beyin fırtınası vb. bilişsel işlemler yapmalarını sağlayan diğer düzenleyicilerin kullanılmaması olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Aynı biçimde bu kitapta öğrencilerin çok boyutlu düşünmelerinde etkili olan simgesel resimler yalnızca 4 adet kullanılmıştır. Görüntüsel resimler 10 adet kullanılsa dahi hem görüntüsel hem de simgesel resimlerin bu kitapta toplam 14 adet olması, öğrencilerin bilgiyi özümsemesinde etkili olan resimlerin sayı olarak az kullanıldığının bir göstergesidir.

Özgün Yayınları'na ait 7. sınıf ders kitabında ise 16 adet bilgi haritası, 12 adet tablo ve 12 adet bulmacayla toplam 50 adet grafik düzenleyici kullanılmıştır. Diğer ders kitaplarında olduğu gibi bu kitapta da sınırlı sayıda ve çeşitte düzenleyici kullanımı mevcuttur. 12 adet tabloya yer verilirken grafiğe hiç yer verilmemiş olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrencilerin olayların oluş sıralamasını, olaylar arasındaki bağlantıyı net bir biçimde gözlemlemesini sağlayan olay zinciri kavram haritalarının; olaylar arasındaki nedensellik bağlantısını görebilmesinde balık kılçığı kavram haritalarının bu kitapta kullanımı söz konusu değildir. Aynı şekilde bir problemin nedenlerini, sonuca yönelik çözümlerinin analiz

edilmesini sağlayan problem çözüm ana hattı; bir konu veya fikirle bağlantılı özelliklerin görsel bir biçimde oluşturulduğu örümcek kavram haritası kullanımı bulunmamaktadır. Tüm bunların asgari düzeyde olması öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirebilmelerine ket vurmaktadır. Görüntüsel resimlerin 8, simgesel resimlerin 7 olmak üzere toplamda 15 adet resim kullanılması ise nicelik açısından uygun bulunmamaktadır.

MEB Yayınları'na ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı ise toplam 66 grafik düzenleyici kullanımı ile araştırma nesnesi olan kitaplar arasında en fazla grafik düzenleyici içeren kitaptır. 24 adet tablo, 16 adet bilgi haritası, 10 adet bulmaca en çok kullanılan grafik düzenleyiciler arasındadır. Tabloların fazla kullanılması olumlu bir durum olarak görülmektedir. Fakat bu kitapta da diğer kitaplarda olduğu gibi grafik düzenleyici açısından anlamlı bir dağılım söz konusu değildir. Zihin haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şeması bu kitapta hiç kullanılmamıştır. Oysa öğrencilerin farklı türdeki grafik düzenleyicilerle karşılaşması hem konuya motive olmalarında hem de bilginin daha anlaşılır kılınmasında etkili olacaktır. Aynı zamanda bilginin resimsel aktarımlarla daha kolay anlamlandırılması söz konusu olduğundan yaratıcılık boyutunda resimlerin bu kitaplarda kullanılması gerekmektedir. Fakat diğer ders kitaplarında olduğu gibi 8. sınıf Türkçe ders kitabında da simgesel resimler asgari düzeyde kullanılmıştır. 10 adet görüntüsel resim, 6 adet simgesel resim olmak üzere toplamda 16 adet resim kullanılmıştır. 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler için görüntüsel resim kullanımı, çevreyi anlamlandırma ve kavramsal ifadeler arasındaki bağlantının algılanmasında önem arz etmektedir. Fakat 8. sınıf öğrencisi bu konuda daha yetkin bir durumda olduğundan bu kitapta kullanılan simgesel resim sayısının daha fazla olması gerekmektedir. Bu durum görüntüsel resimlerin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine bu resimler de olayların anlaşılmasında, kavramların öğretilmesinde, durumların analiz edilmesinde etkilidir. Fakat simgesel resimler yaratıcılığı destekleyen ve beyin fırtınası yapmayı sağlayarak eleştirel düşünmeye daha elverişli olduğundan ders kitaplarında simgesel resimlere ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Araştırma nesnesi olan dört ders kitabının bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik kullanışlı olmadığı analiz edilmiştir. Belli başlı grafik düzenleyiciler kullanılırken çeşitlilik açısından etkinlikler yeterli bulunmamaktadır. Bilginin organize edilmesinde ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde Türkçe ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretimin her kademesinde kullanılabilen ve dersin her aşamasında öğretilecek amaca yönelik öğrenme ortamının önemli

unsurları olan grafik düzenleyicilerin, Türkçe ders kitaplarında öğrenci düzeyine uygun olarak konumlandırılması sağlanmalıdır. Nitekim bu kitaplar grafik düzenleyici açısından eksikliğinin yanı sıra görüntüsel ve simgesel resim kullanımında da eksik görülmektedir. İncelenen ders kitaplarındaki sınıf düzeylerinde görüntüsel ve simgesel resimlerin kullanım sıklığı ya birbirine yakın ya da görüntüsel resimlerin fazla kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Oysa hayal gücü gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin en önemli kaynaklarından olan simgesel resimler, her sınıf düzeyinde öğrencilerin mevcut düzeyleri doğrultusunda geliştirilmelidir. Bu durum görüntüsel resimlerin kullanılmaması değil, simgesel resimlerle birlikte yaratıcılık temelinde geliştirilmesi anlamına gelmektedir.

Bilgiyi görselleştirme stratejisiyle öğrenciler anlama ve anlamlandırma sürecinde bilgi ve görsel arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak etkinlikler gerçekleştirmektedir. Türkçe ders kitaplarında bilgi ve görsel arasındaki ilişkiyi de analiz eden bu çalışmada sıralama, özelden genele gitme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkileri araştırma nesnesi olan dört Türkçe ders kitabında da kullanılmamıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında en çok çözümleme (f:22), açıklama (f:18), eşleştirme (f:12), tahmin etme (f:11) bulgularına ulaşılmıştır. İçeriğin bütün boyutlarıyla özelliklerinin belirlenmesi ve parçalar arasındaki bağlantının anlaşılabilir kılınmasında görseller aracılığıyla çözümleme yapılması, üstbilişin etkin olmasında önemli bir durumdur. Eşleştirme yapabilmek de konuya yönelik parçalar arasında anlamsal bağlantılar kurmayı gerektirir. Bu bakımdan bilgi ve görsel arasında bu ilişkilerin öğrenci açısından kullandırılmaya çalışılması, zihinsel işlem basamaklarını öğrenme ortamlarında kullanabilmede önemlidir. Verilen tabloda bilgi ve görsel arasında birçok ilişki türü olduğu analiz edilmiştir. Fakat sıralama, sınıflandırma, sorun çözme, nedensel ilişki, özelden genele gitme, değişim gösterme, dönüştürme, döngüsel gelişim, dönüşüm ilişkileri bu ders kitabında bilgi ve görsel arasında kurulan bağlantıda kullanılmamıştır. Olaylar, kavramlar, durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme; bir formu başka bir forma uyarlayabilme becerisi vb. ilişkilerin kullanılmamış olması eksiklik olarak görülmektedir. Çünkü bu becerilerin etkin kullanımı, bilişin öğrenme ortamına dahil edilerek farklı bilgilerin anlamlı bir bütün temelinde oluşturulması anlamına gelmektedir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında ise bilgi ve görsel arasındaki en çok kullanılan ilişki türü tahmin etme (f:16), çözümleme (f:16) ve açıklama (f:11) olmuştur. Metnin içeriğiyle etkileşim kurmanın en önemli stratejik yollarından birisi olan tahmin sayesinde öğrenciler, metin hakkında fikir yürütmektedir. Öğrenciler içeriğe yönelik çıkarımlarda bulunduğundan

tahmin etmenin görseller aracılığıyla öğrenciye bu ders kitaplarında uygulatılması olumlu bir niteliktir. Çözümleme ve açıklama 5. sınıf ders kitabında olduğu gibi yine en çok kullanılan ilişki türü arasında yer almaktadır. Fakat listeleme, sıralama, sorun çözme, birleştirme, genelden özele gitme , özelden genele gitme, değişim gösterme, aşamalı gelişim, döngüsel gelişim, dönüşüm gibi farklı ilişki türlerinin görseller aracılığıyla kullandırılmaması bir eksiklik olarak görülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında 5 ve 6. sınıf ders kitabından farklı olarak en çok kullanılan ilişki türleri eşleştirme (f:20) ve çözümleme (f:12) olmuştur. Öğrencinin eşleştirme yapabilmesi için kavramlar, unsurlar ya da olaylar arasında birbirleriyle bağlantılı olanları net bir biçimde analiz edebilmesi gerekmektedir. Eşleştirmenin görseller aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılması, bu bakımdan uygundur. Fakat listeleme, sıralama, sorun çözme, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, değişim gösterme, döngüsel gelişim, dönüşüm gibi diğer ilişki türlerinin görseller aracılığıyla bağlantısının kurulmaması bir eksikliktir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında ise bilgi ve görsel arasında en çok açıklama (f:14), tahmin etme (f:13), çözümleme (f:13) ve sınıflandırma (f:12) ilişkisi mevcuttur. Bu ders kitabında bilgi ve görsel arasındaki ilişkilerin dağılımı diğer ders kitaplarına göre uyum içerisindedir. Fakat sıralama, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, dönüştürme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerinin görseller aracılığıyla kurulmaması olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin üst düzey bilişsel işlemler gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu üst düzey bilişsel işlemler, öğrencilerin anlamlı öğrenmesinde ve bilginin içselleştirilme sürecinde zihinde kalıcılığının sağlanmasında önemlidir. Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik çeşitlilik açısından yaşanan problem, bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkide de gerçekleşmektedir. Öğrencilerin analitik düşünmelerini sağlayarak öğretimin bütüncül bir biçimde gerçekleşmesi ve öğrenme etkinliklerinden istenen sonucun alınması için bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkilerin de hem nicelik hem de çeşitlilik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Bilginin algılanabilirlik düzeyini arttırarak bilişin etkin katılımının gerçekleştiği bilgiyi görselleştirme yöntemlerinin, Türkçe ders kitaplarında düzeye uygun çeşitli biçimlerde kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin MEB tarafından hazırlanan kazanım testleri, ABİDE ve PISA'daki okuma becerisine yönelik görsel soruları cevaplayabilme düzeyini arttırabilmek için bilgiyi görselleştirmeye yönelik bu etkinliklere Türkçe ders kitaplarında da yer verilmesi gerekmektedir.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bilginin içselleştirilmesinde etkili olan grafik düzenleyicilerin farklı çeşitleri, öğrencilerin görsel zekâlarını geliştirmeye yönelik yapılacak uygulamalarla sınıf düzeylerine göre oluşturulabilir.

2. MEB tarafından hazırlanan eğitim-öğretim programlarında yer alan kazanımlar, bilgiyi görselleştirme stratejisini kullanabilmeyi sağlayacak biçimde ayrıntılı olarak düzenlenebilir.

3. Öğretmenlerin ders içinde bilgiyi görselleştirmeye yönelik materyal hazırlayabilme becerisi kazanabilmeleri için hizmet içi eğitimler, seminerler vb. çalışmalar geliştirilebilir.

4. Ders kitaplarında kullanılan resimler, öğrencilerin hayal gücünü devindirerek onların eleştirel düşünmelerine olanak sağlayacak biçimde oluşturulabilir.

5. Eğitim-öğretim alanında üstbilişsel becerileri öğrenme ortamına dahil edecek en önemli araçlardan birisi Türkçe ders kitaplarıdır. Fakat alanyazında Türkçe ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının incelendiği çalışmaya rastlanmadığından bu konuya yönelik uygulamalar arttırılabilir.

6. Öğrenci başarısının sağlanabilmesi için Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştığı MEB kazanım testleri ve PISA vb. sorularıyla uyum içerisinde oluşturulabilir.

7. Bu çalışma ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleriyle sınırlı olduğundan ileride yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki etkinlikler incelenebilir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C. and Schellings, G. 2003, Learning reading strategies by triggering reading motivation, *Educational studies*, 29 (4), 387-409.

Adodo, S. O. 2013, Effect of mind-mapping as a self-regulated learning strategy on students' achievement in basic science and technology, *Mediterranean journal of social sciences*, 4 (6), 163-163.

Akça, G. 2002, *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akçamete, G. 1989, Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi, *Ankara University journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 22 (2), 735-754.

Akçamete, G. ve Güneş, F. 1992, Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi, *Ankara university journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 25 (2), 463-471.

Akgün, İ. H. 2010, *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, E. ve Çeçen, M. A. 2014, Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği), *Elektronik Turkish studies*, 9 (8), 91-110.

Akyol, H. 2021, *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri,* 11. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Alemdar, Y. 2002, *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Alturki, N. 2017, *The effectiveness of using group story-mapping strategy to ımprove reading comprehension of students with learning disabilities,* Master's thesis. Submission. Southern Illinois University Edwardsville

Anderson, R. C. 1985, *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*, National Academy of Education, Washington, DC.

Anthony, J. M., Patrick, M. and Raymond, M. J. 1999, Mind mapping in executive education: applications and outcomes, *The journal of management development*, 18 (4), 390-416.

Anwar, Y. T. and Efransyah, E. 2018, Teaching English vocabulary using crossword puzzle game at the seventh grade students, *PROJECT, Professional journal of english education*, 1 (3), 235-240.

Arıcı A. F. 2018, *Okuma eğitimi,* Geliştirilmiş 4. Baskı, PEGEM Akademi, Ankara.

Aslan, E. 2008, Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca eğitim fakültesi dergisi*, (24).

Aslan, S. ve Şeker, K. 2013, Sekizinci sınıf TC inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi, *Mediterranean journal of humanities,* 3 (1), 29-42.

Baker, L. and Brown, A. L. 1980, *Metacognitive skills and reading*, Technical Report No. 188.

Baker, L. and Brown, A.L. 1984, Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil and P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research*, (ss. 353-394), Longman, New York.

Balcı, A. 2016, *Okuma ve anlama eğitimi,* 2.baskı, PEGEM Akademi, Ankara.

Bamberger, R. 1975, *Promoting the Reading Habit,* Unesco Press, Paris, Fransa.

Bamford, A. 2003, The visual literacy white paper. Commissioned by adobe systems Pty Ltd, Australia, *Journal of Visual/Verbal Languaging*, 2, 37-43.

Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç. ve Karagöz, M. 2019, Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi, *Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 15 (1), 165-185.

Bayazıt, İ. 2011, Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10 (4), 1325-1346.

Beichner, R. J. 1994, Testing student interpretation of kinematics graphs, *American Journal of Physics*, 62 (8), 750-762.

Ben-David, R. 2002, *Enhancing comprehension through graphic organizers*, Master thesis, Kean University.

Berardo, S.A. 2006, The use of authentic materials in the teaching of reading, *The Reading matrix*, 6 (2), 60-69.

Beydoğan, H. Ö. 2010, Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi, *Milli Eğitim dergisi*, 40 (188), 202-217.

Beydoğan, H. Ö. 2011, Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12 (4), 1-23.

Binbaşıoğlu, C. 1980, Okumada göz hareketi alışkanlıkları, *Çağdaş Eğitim,* 5 (50), 11-15.

Blakey, E. and Spence, S. 1990, *Developing metacognition,* ERIC Digest.

Boda, P. A., Bathia, S. and Linn, M. C. 2021, Longitudinal impact of interactive science activities: Developing, implementing, and validating a graphing integration inventory. *Journal of research in science teaching*, 58 (2), 225-248.

Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. and Burke, M. D. 2004, Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities, *Learning disability quarterly*, 27 (2), 105-121.

Bowen, G. 2009, Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40

Brinkmann, A. 2003, Graphical knowledge display–mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics education review*, 16 (4), 35-48.

Budanur, T. 2004, *Coğrafya öğretiminde görsel araçlardan grafiklerin etkili ve yerinde kullanımı (Türkiye'de nüfus konuları örneği ile),* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buzan, T. 2008, Aklını kullan: zihinsel potansiyelinizi kullanmak için yeni öğrenme teknikleri, (Çeviren: E. Lakşe) Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Buzan, T. ve Buzan, B. 2015 Zihin haritaları yaratıcılığınızı ortaya çıkarır hafızanızı güçlendirir hayatınızı değiştirir (4. baskı). (Çeviren: G. Tercanlı) Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Bülbül, F. 2014, Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı, *Electronic Turkish Studies*, 9 (6).

Cahyaningtyas, A. P. 2017, The effect of REAP strategy on reading comprehension. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 50 (3), 122-128.

Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. 2016, Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri, *Uluslararası insan ve sanat araştırmaları dergisi,* 1(1), 46-53.

Chamot, A. U. 2004, Issues in language learning strategy research and teaching, *Electronic Journal of foreign language teaching*, 1 (1), 14-26.

Clark, R. C. and Mayer, R. E. 2016, *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*, John Wiley & Sons.

Çağlar, B. 2012, Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim, *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 22-34.

Çakıroğlu, A. 2007, *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi*, Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi.*

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. 2019, *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı,* Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

Çelik, M. E. ve Yıldırım, G. 2022, Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi, *Uluslararası türk eğitim bilimleri dergisi*, 2022 (18), 208-221.

Çetin, H. 2021, Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkileri ve bazı sınıflandırmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 23 (2), 533-545.

Çetinkaya Edizer, Z. 2015, Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu eğitim dergisi*, 23 (2), 645-658.

Çetinkaya Edizer, Z. ve Konu, M. M. 2018, Çocuklar için hazırlanan masal kitaplarındaki dil dışı göstergelerin incelenmesi, *Ana dili eğitimi dergisi,* 6 (3), 802-812.

Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğul, D., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. 2018, Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi,* 10 (29), 479-511.

Çoban, İ. ve Polatcan, F. 2020, Ortaokul türkçe ders kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin eş anlamlı kelime öğretimi açısından değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (3), 1151-1166.

Dağ, N. 2010, Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi özel eğitim dergisi,* 11 (1) 63-74.

Dau, D. L. 2015,). Graphic organizers–effective tools for teaching vocabulary, *The 2nd International VietTESOL Conference Hanoi (Hal. 7). Vinh: Research Get*. November 27.

Davis, B. and Summers, M. 2015, Applying dale's cone of experience to increase learning and retention: A study of student learning in a foundational leadership course, *Engineering Leaders Conference 2014 on Engineering Education* (Vol. 2015, No. 4, p. 6). Hamad bin Khalifa University Press (HBKU Press).

Demir, A. ve Sezek, F. 2009, İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi genetik ünitesindeki kavram yanılgılarının giderilmesinde grafik materyallerin etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 22 (2), 573-587.

Demir, Y. ve Atasoy, E. 2018, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 753-780.

Demirel, Ö. 1999, *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi,* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Dilidüzgün, Ş. 2010, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*, MORPA Kültür Yayınları, İstanbul.

Dilidüzgün, Ş. 2010, Anadili öğretiminde görsellerin işlevi ve niteliği: Türkiye ve İngiltere örneği. M. Aksan ve Y. Aksan (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel yaklaşımlar* içinde (pp.141-150). Şafak matbaası, Ankara.

Dilidüzgün, Ş. 2021, *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi,* 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Doyle, C. S. 1999, *The use of graphic organizers to ımprove comprehension of learning disabled students in social studies,* Master's thesis. Kean University.

Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Sabancı, O. 2007, Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi, *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 5 (3), 437-462.

Duran, E. ve Yüzgeç K. 2020, Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı, *The Journal of academic social science studies*, 13 (79), 21-30.

Dye, G. A. 2000, Graphic organizers to the rescue! Helping students link—and remember—information, *Teaching exceptional children*, 32 (3), 72-76.

Edis, Ş. ve Yılmaz, M. 2020, Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi, *International social mentality and researcher thinkers journal,* 6 (35), 1594-1604.

Eissa, M. A. 2012, The effects of advance graphic organizers strategy intervention on academic achievement, self efficacy, and motivation to learn social studies in learning disabled second year prep students, *Psycho-educational research reviews*, 1 (1), 11-21.

Epçaçan C. 2008, *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Epçaçan, C. 2013, Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi, *International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, 8 (1), 1335-1353.

Epçaçan, C. 2018, Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme, *Electronic Turkish studies*, 13 (19).

Erkal, H. ve Erkal, M. 2019, *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. Sınıf,* ÖzgünYayıncılık, Ankara.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. 2019, *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı,* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Evrekli, E., İnel, D. and Balım, A. G. 2007, Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 12 (1), 229-250.

Farrand, P., Hussain, F. and Hennessy, E. 2002, The efficacy of themind map'study technique, *Medical education*, 36 (5), 426-431.

Fielding, L. G. and Pearson, P. D. 1994, Reading comprehension: What works. In *Educational leadership*.

Flavell, J. H. 1979, Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry, *American psychologist,* 34 (10), 906-911.

Gaikwad, N. and Tankhiwale, S. 2012, Crossword puzzles: self-learning tool in pharmacology. *Perspectives on medical education*, 1 (5), 237-248.

Gan, Y., Scardamalia, M., Hong, H. Y. and Zhang, J. 2010, Early development of graphical literacy through knowledge building, *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36 (1).

Gil-Garcia, A. and Villegas, J. 2003, Engaging minds, enhancing comprehension and constructing knowledge through visual representations, *Paper presented at a Conference on Word Association for Case Method Research and Application*, June 29-July 2, 2003 Bordeaux, France.

Goodman, K. S. 1967, Reading: A psycholinguistic guessing game, *Literacy Research and Instruction*, 6 (4), 126-135.

Goodnough, K. and Woods, R. 2002, Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 1-5, 2002 New Orleans, LA.

Göğüş, B. 1978, *Orta dereceli okullarımizda Türkçe ve yazın eğitimi*, Kadıoğlu Matbaacilik, Ankara.

Görgen, İ. 2001, Metni anlama tekniğinde "bilgi haritaları", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, (6).

Grünke, M., Wilbert, J. and Stegemann, K. C. 2013, Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11 (2), 51-64.

Güdü, Y. 2014, *Tarih öğretiminde grafiklerin etkili ve yerinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gültekin, C. ve Nakiboğlu, C. 2015, 23. Ortaöğretim kimya ders kitaplarının grafikler ve grafiklerle ilgili aktiviteler açısından incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (43).

Günay, V. D. 2008, Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması, *Art-e Sanat Dergisi,* 1 (1).

Günay, V. D. 2016, Göstergebilim ve fotoğrafta anlam, *Kontrast dergisi*, 50, 6-10.

Günay, V. D. ve Uzdu, F. 2008, Kitabın kapağından dışarı taşanlar, *Dilbilim*, (20), 19-46.

Güneş, F. 2012, Okuma ve zihni yönetme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü dergisi,* 9 (18), 1-15.

Güneş, F. 2012, Öğrencilerin Sözlü anlama becerilerini geliştirme, *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi,* 162 (162).

Güneş, F. 2013, Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *2*(1), 1-17.

Gürdal, A. ve Arslan, M. 2011, Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi.

Gürgil, F. 2020, Effect of graphıc organizer use in social studıes on students' academic achievement, *International Journal of Eurasian education and culture*, 5 (8), 216-253.

Gürler, A., Yılmaz, A. S. ve Tekerek, M. 2018, Veri görselleştirme ve infografikler, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Mühendislik bilimleri dergisi*, 21 (2), 131-148.

Hibbing, A. N. and Rankin-Erickson, J. L. 2003, A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers, *The reading teacher*, 56 (8), 758-770.

Institute for the Advancement of Research in Education, 2003, *Graphic organizers: A review of scientifically based research,* https://docplayer.net/236066-Graphic-organizers-a-review-of-scientifically-based-research.html [Ziyaret tarihi: 4 Eylül 2022].

Ives, B. 2007, Graphic organizers applied to secondary algebra instruction for students with learning disorders, *Learning Disabilities Research & Practice,* 22 (2), 110-118.

İlter, İ. 2014, Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Frayer Modeli Örneği), *Electronic Turkish studies*, 9 (3), 755-770.

Jones, B. F. Pierce, J. and Hunter B. 1989, Teaching students to construct graphic representations, *Educational leadership*, 46 (4), 20-25.

Karataş, M. 2017, Bir gösterge türü olarak Türk yanışları (MOTİFLER), *Dil Araştırmaları*, 11 (20), 167-185.

Karatay, H. 2009, Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, *Abant Ġzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 2 (19), 58-80.

Karatay, H. 2021, *Okuma eğitimi kuram ve uygulama,* 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. 2016, *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*", Genişletilmiş 9. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kılıç, A. 2006, İlköğretim ders kitaplarındaki resimlerin çocuğun görsel sanat eğitimine katkıları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (21), 24-29.

Kılıç, A., Pala, A., Oral, B., Güven, B., Güllaç, E. T., Köksal, F. N.,…. Tan, Ş. 2013, *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Pegem Akademi, 9.Baskı, Ankara.

Kılınç, U. A. 2007, Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, eğitim fakültesi dergisi*, IV (II), 21-48.

Kıras, H. 2016, *Mantık-matematik ilişkisi bağlamında geçerli kıyas kalıplarının venn şeması ile gösterimi ve yorumlanması,* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırbaş, A., Orhan, S. ve Topal, Y. 2012, İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel ögelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Electronic Turkish studies*, 7 (4).

Kırkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. 2011, Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 11-18.

Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. 2007, Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 93-104.

Korukcu, A. 2007, *Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımı (ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 7. sınıf 1. ünite" Kur'an-ı Kerim'i tanıyalım ünitesi" örneğinde bir uygulama örneği),* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kranda, S. ve Akpınar, M. 2018, 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki grafik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 19 (3), 2445-2458.

Kurniawan, A. K., Rufinus, A. and Suhartono, S. 2013, *Improving Students Reading Comprehension on Narrative Text Through Story Mapping Strategy*, Doctoral dissertation, Tanjungpura University.

Küçüköner, M. 2005, Sanatta imge, simge ve gösterge ilişkilerine bir bakış, *Sanat Dergisi*, (7), 76-82.

Lai, E. R. 2011, Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24, 1-40.

Lengler, R. and Eppler, M. J. 2007, Towards a periodic table of visualization methods for management. *IASTED Proceedings of the Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE 2007)*, January, *Clearwater, Florida, USA* (Vol. 7, No. 8, p. 31).

Lester, P. M. 2006, Syntactic theory of visual communication, *Retrieved December*, 3, 2010.

Li, D. 2007, Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5 (1), 77-93.

Lismayanti, D. 2014, The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement, *International journal of humanities and social science*, 4 (7), 225-233.

Livingston, J. A. 2003, Metacognition: An Overview.

Lubin, J. and Sewak, M. 2007, Enhancing learning through the use of graphic organizers: A Review of the literature. *LC journal of special education*, 2 (1), 5.

M.E.B. 2017, *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

M.E.B. 2019, *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Maden, S. and 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), 1971-1983.

Maltepe, S. ve Gültekin, H. 2017, Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi *HAYEF Journal of Education*, 14 (2), 79-92.

Marzano, R. J. 1988, *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The association for supervision and curriculum development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.

Meydan, H. 2018, Anlamlı öğrenme öz-farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi, *Değerler eğitimi dergisi*, 16 (36), 95-118.

Millî eğitim bakanlığı ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü. 2015, Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (Abide) Projesi https://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp [Ziyaret tarihi: 5 Kasım 2022].

Millî eğitim bakanlığı ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü. 2019, *8. Sınıf öğrencileri için çalışma soruları,* https://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/calisma/1920/165987_ankara_cs.pdf, [Ziyaret tarihi: 5 Eylül 2022].

Milli Eğitim Bakanlığı, 2022, *Ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü,* https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/24130047_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf, [Ziyaret tarihi: 2 Eylül 2022].

Nakiboglu, C. 2017, Use of graphic organizers in secondary chemistry lessons, *The Eurasia proceedings of educational and social sciences*, 7, 72-75.

Nakiboğlu, C. ve Çamurcu, M. 2014, Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14 (1), 51-74.

Nakiboğlu, C. ve Yıldırım, Ş. 2018, Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının incelenmesi, *Journal of theoretical educational science*, 2018, 1-23.

Neufeld, P. 2005, Comprehension instruction in content area classes, *The Reading Teacher*, 59 (4), 302-312.

Norris, S. P. and Phillips, L. M. 1987, Explanations of reading comprehension: Schema theory and critical thinking theory, *Teachers College Record,* 89 (2), 281-306.

Odewumı, M. O., Gambarı, A. I. and Bada, T. A. 2019, Efficacy of graphic organizer on primary school students'performance in cognitive writing skills, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE),* 8 (1), 34-41.

O'Neil Jr, H. F. and Brown, R. S. 1998, Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect, *Applied measurement in education,* 11 (4), 331-351.

Ozanne, J. L., Moscato, E. M. and Kunkel, D. R. 2013, Transformative photography: evaluation and best practices for eliciting social and policy changes, *Journal of Public Policy & Marketing*, 32 (1), 45-65.

Özbay, M. 2009, *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi,* 1.Baskı. Öncü Basımevi, Ankara.

Özcan, B. A. 2018, Türk ve Slav kültüründe siyah renk, *Akademik tarih ve düşünce dergisi*, 5 (18), 269-292.

Özsarıboyacı, M. O. 2019, *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı,* Ata Yayıncılık, Ankara.

Özsoy, G. 2008, Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.

Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. 2015, Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 12 (31), 69-86.

Paris, S. G. 2005, Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.

Parsa, A. F. 2007, Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi yeni düşünceler hakemli e-dergisi*, (2), 111-127.

Peebles, D. 2011, The effect of graphical format and instruction on the interpretation of three-variable bar and line graphs. In *Proceedings of the 33rd annual conference of the cognitive science society* (p.3143-3154). Cognitive Science Society Austin, TX.

Peterson, A. R. and Snyder, P. J. 1998, Using mind maps to teach social problems analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for the Study of Social Problems, August 20-22, 1998 San Francisco, CA.

Pettersson, R. 2001, Visual literacy in message design. *The 33rd Annual Conference of the International Visual Literacy Association. Eskilstuna,* November 7- 11.

Ping, Q. I. A. O. 2016, Graphic organizers in reading instruction: Why and what merits attention?, *Studies in Literature and Language*, 13 (6), 38-41.

Polat, M. ve Ozkaral, T. C. 2005, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre yayınlanmış 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel kaynaklar açısından karşılaştırılması, *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*, 7 (8), 99-115.

Puspita, N. and Sabiqoh, N. 2017, Teaching vocabulary by using crossword puzzle. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 10 (2), 308-325.

Razon, N. 1982, Okuma güçlükleri, *Eğitim ve Bilim*, 7 (39).

Reeve, R. A. and Brown, A. L. 1984, *Metacognition reconsidered: Implications for ıntervention research*, Technical Report No. 328.

Robinson, D. H., Corliss, S. B., Bush, A. M., Bera, S. J. and Tomberlin, T. 2003, Optimal presentation of graphic organizers and text: A case for large bites?, *Educational technology research and development*, 51 (4), 25-41.

Sam, P. D. and Rajan, P. 2013, Using graphic organizers to ımprove reading comprehension skills for the middle school ESL students, *English language teaching*, 6 (2), 155-170.

Sarabi, Z. R. 2012, The effect of graphic organizer and marginal L2 glossing training on the reading comprehension of ESP students, *Researcher*, 4 (4), 16-23.

Schraw, G. 1998, Promoting general metacognitive awareness, *Instructional science*, 26 (1), 113-125.

Schraw, G. and Moshman, D. 1995, Metacognitive theories, *Educational psychology review*, 7 (4), 351-371.

Senemoğlu, N. 2012, Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya, Ankara: Yargı Yayınevi.

Sever, S. 1993, Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (1), 121-171.

Sever, S. 2013, *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü,* Birinci Baskı TUDEM, Ankara.

Sönmez, V. 2019, *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Gözden geçirilmiş 10. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Stagliano, C. and Boon, R. T. 2009, The effects of a story-mapping procedure to ımprove the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities, *Learning disabilities: A contemporary journal*, 7 (2), 35-58.

Stanovich, K. E. 1986, Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.

Steffensen, M. S. 1978, *A Cross-cultural perspective on reading comprehension*, Technical Report No. 97. National Instutate of Education. Washington, DC.

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.

Şahin, D. 2012, *Günümüzde fotoğraf-resim ilişkisine düşünsel yaklaşımlar ve görsel çözümlemeler,* Sanatta Yeterlik Tezi, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Şahin, İ. 2012, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*, Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi.

Şahin, M. 2014, Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 23 (1), 31-46.

Taş U. E., Arıcı Ö., Özarkan H.B. ve Özgürlük B. 2016, *PISA 2015 Ulusal Raporu*, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf [Ziyaret tarihi: 4 Agustos 2022].

Taş, H. İ. 2003, Zihinsel haritalama ve öğrencilerin zihni haritalarını geliştirme yolları, *Marmara coğrafya dergisi*, 8, 1-18.

Taşkın, M. ve Açıkalın, M. 2020, Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretmen tercihlerine göre incelenmesi (İstanbul ili örneği), *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey eğitim araştırmaları dergisi*, 2 (2), 133-146.

Tavşanlı, Ö. F. 2014, *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taylor, S. E. and Crocker, J. 1981, Schematic bases of social information processing, In *Social cognition* (pp. 89-134). Routledge.

Tekin M. A. 2018, *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma),* Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Kırşehir.

Temizkan M. 2021, Metin türlerine göre okuma eğitimi. 2.Basım, Nobel Yayın, Ankara.

Temizkan, M. 2008, Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (2) 129-148.

Tikbaş, F. 2011, *Kültür, eğitim ve kültür ekonomisi kapsamında bulmacaların işlevleri,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkben, T. 2019, Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 20 (2), 650-672.

Uçar, T. F. 1991, *Görsel iletişim açısından ambalaj tasarımının incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. 2021, *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması,* 4. Basım, Nobel Yayın, Ankara.

Vaughn, S. and Edmonds, M. 2006, Reading comprehension for older readers. *Intervention in school and clinic*, 41 (3), 131-137.

Veenman, M. V., Hout-Wolters, V., Bernadette, H. A. M. and Afflerbach, P. 2006, Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations, *Metacognition and learning*, 1 (1), 3-14.

Whisenand, T. G. and Dunphy, S. M. 2010, Accelerating student learning of technology terms: The crossword puzzle exercise, *Journal of information systems education*, 21 (2), 141-148.

Widiartini, N. K. and Sudirtha, I. G. 2019, Effect of KWL Learning Method (know-want-learn) and self-assessment on student learning independence Vocational high school, *International journal of social sciences and humanities*, 3 (2), 277-284.

Wilson, J. and Clarke, D. 2004, Towards the modelling of mathematical metacognition, *Mathematics education research journal*, 16 (2), 25-48.

Xiongjun, Z. H. O. U. and Yuting, D. A. I. 2014, Research of micro-courses construction based on knowledge map, *Higher education of social science*, 7 (3), 66-70.

Yalçın, A. 2002, *Türkçe öğretim yöntemeleri- yeni yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yazici, K. 2006, Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, (15), 651-662.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2004, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* 4.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, H.H., Yıldırım S., Yetişir, M. İ. ve Ceylan, E. 2013, PISA 2012 Ulusal ön raporu, https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf, [Ziyaret tarihi: 10 Agustos 2022].

Yılmaz, M. 2008, Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi,* 5 (9), 131-139.

Yilmaz, M. 2006, İlköğretim 3. sinif öğrencilerinin sesli okuma hatalarini düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarli okuma yönteminin etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, Y. 2012, Using tree diagrams as an assessment tool in statistics education, *Educational Assessment*, 17 (1), 22-49.

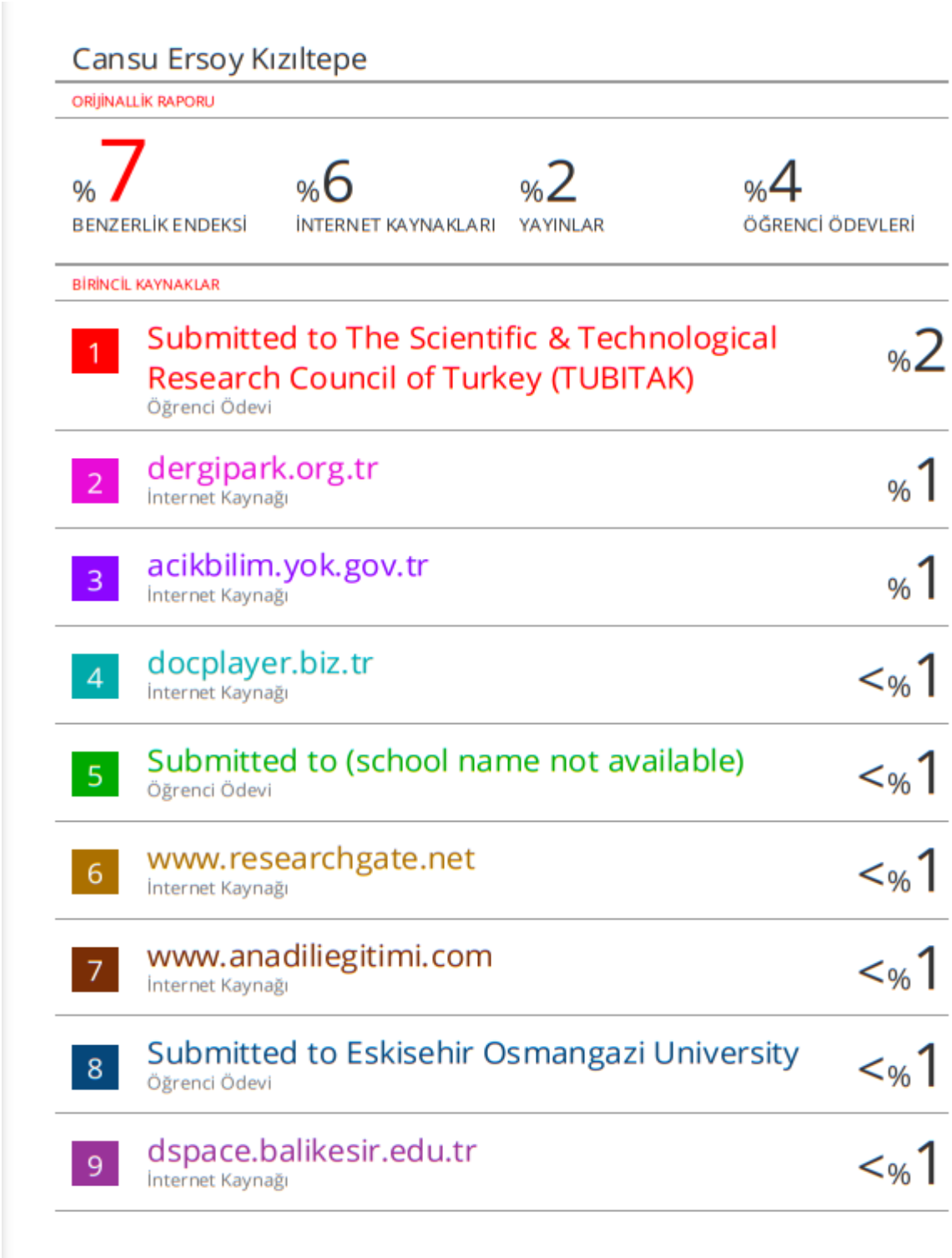
Yüzgeç, K. 2020, *Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkıları,* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü.

Zaini, S. H., Mokhtar, S. Z. and Nawawi, M. 2010, The effect of graphic organizer on students' learning in school, *Malaysian journal of educational technology*, 10 (1), 17-23.

Zampetakis, L. A., Tsironis, L. and Moustakis, V. 2007, Creativity development in engineering education: The case of mind mapping, *Journal of management development*, 26 (4), 370-380.

Zollman, A. 2009, Mathematical graphic organizers, *Teaching Children Mathematics*, 16 (4), 222-229.

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI



Cansu Ersoy Kızıltepe

ORİJİNALLİK RAPORU

%7	%6	%2	%4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	%2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to (school name not available) Öğrenci Ödevi	<%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
7	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<%1
8	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	<%1
9	dspace.balikesir.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1