



İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi*

An Investigation of Visual Reading Activities in Student Workbooks of 1st – 5th Grades Turkish Course

Bilge ÇAM AKTAŞ*

ÖZET: Bu çalışmada ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi yoluyla İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki görsel okuma kazanımları ile bu kazanımlara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın 2007 tarihli 1-5. Sınıflar için hazırlanmış olduğu "Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları"ndaki etkinlikler incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği benimsenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bazı kazanımlara (Resim ve fotoğrafları yorumlar, Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir) yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilirken kimi kazanımlara yönelik etkinliklere (Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bazı kazanımlara yönelik etkinliklere (Reklamlarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar, Harita ve kroki okur, Karikatürde verilen mesajı algılar) ise çok az sayıda etkinlikte yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Görsel Okuma, Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı, Kazanım

ABSTRACT: This study aims at investigating the situation of visual reading outcomes of 1st - 5th grades Turkish Course in student workbook activities and the coherence between the activities and outcomes. In this study, visual reading outcomes in Primary Education Turkish Course Curriculum and those outcomes related with activities in "Turkish Course Student Workbooks" written by The Ministry of National Education in 2007 for 1st -5th grades were investigated through documentary analysis. For data analysis, descriptive analysis was conducted. According to the result of the study, it was determined that while some of the outcomes (such as "comments on pictures and photographs", "writes sentences and texts via starting from visuals", "knows the meaning of figures, symbols and signs") frequently took place in the activities in student workbooks, some of them (such as uses information and

* Bu çalışma 13 – 15 Mayıs 2010 I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., bilge@anadolu.edu.tr

communication technologies to collect data) were not observed. Indeed it was seen that some of the outcomes (such as “questions the messages in advertisements”, “interprets information, news and ideas which are given by mass communications, reads map and plan”, “perceives the message given in caricatures.”) took place in few activities.

Key Words: *Visual Reading, Turkish Course Student Workbook, Outcome*

GİRİŞ

Hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle okullarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de, bilgi çağında yaşanan hızlı değişimlerin eğitime yansıtılması, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde yapılan yapısal düzenlemeler, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda istenen başarının elde edilememesi (EURYDICE, 2010)¹ vb. nedenlerin etkisiyle ilköğretim programları yeniden düzenlenerek ilköğretimin ilk basamağı (1-5. sınıflar) için 2005 – 2006 öğretim yılından itibaren, ilköğretimin ikinci basamağı (6-8. sınıflar) için de 2006 - 2007 öğretim yılından itibaren yeni ilköğretim programları uygulamaya konulmuştur.

Yapılandırmacılığın temel alındığı ilköğretim programlarında öğrencilerin erişmeleri beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar “kazanımlar” biçiminde tanımlanmış ve içerik düzenlemesinde etkinlikler ön plana çıkarılmıştır. Öğrenme – öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde öğrenci merkezli etkinliklere önem verilmiş ve değerlendirmede ürün değerlendirmesinin yanında sürecin değerlendirilmesi temel alınmıştır. Bu temel düzenlemeler doğrultusunda ilköğretim okullarının 1-8. sınıflarında yer alan derslerin öğretim programları da yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapıda tematik yaklaşım benimsenmiş, disiplinlerarası bir yaklaşım izlenmiş ve tüm derslerde eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma becerisi olarak sıralanan ortak beceri alanlarının geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim olarak belirlenen ara disiplin alanları da her dersin içine yerleştirilmiştir (MEB, 2005).

İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe dersinin öğretim programında da çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. “Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve

¹ Türkiye, 1999 yılında yapılan TIMMS sınavında 38 ülke arasında, matematik alanında 31. sırada; fen alanında ise 33. sırada; 2001 yılında yapılan PIRLS sınavı sonucunda 35 ülke arasında, 28. sırada; 2003 yılında yapılan PISA sınavı sonucunda 41 ülke arasında, matematikte 33. sırada, okuma alanında 34. sırada, fen ve problem çözmede 36. sırada yer almıştır (EURYDICE, 2010).

Yazı” öğrenme alanlarından oluşan eski Türkçe Dersi öğretim programı yerini; “Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma, Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanlarından oluşan yeni Türkçe Dersi öğretim programına bırakmıştır. Görsel Okuma ve Görsel Sunu başlıklı öğrenme alanlarına ilk kez bu programda yer verilmiştir (MEB, 2009).

Görsel okuma kavramı ilgili alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Wileman (1993, s.114) görsel okumayı “Resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama yeteneği” olarak tanımlarken, Sinatra (1986; Akt: Robertson, 2007) geçmiş görsel deneyimler yoluyla yeni algılanan görsel mesajları anlamlandırabilme biçiminde tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre de görsel okuma, “Görsel mesajları doğru bir biçimde yorumlama ve bunun gibi mesajlar yaratabilme yeteneğidir” (Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 1999, s.64). Stokes (2005)’e göre de görsel okuma; insanların çevrede karşılaştıkları doğal veya yapay, görülebilir hareket, nesne ve /veya sembolleri yorumlamalarını ve ayırt etmelerini sağlayan bir grup yetenektir. Bu tanımlara dayanarak görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri anlama ve yorumlama olarak tanımlanabilir.

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programında Görsel Okuma öğrenme alanı, sınıf düzeylerine göre değişen 14 farklı kazanım içermektedir. Görsel okuma kazanımları ve sınıflara dağılımı Tablo 1’de görülebilir (MEB, 2009):

Tablo 1. Görsel Okuma Kazanımları ve Sınıflara Dağılımı

KAZANIMLAR	SINIF DÜZEYİ				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1.Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir	*	*	*	*	*
2. Trafik işaretlerinin anlamını bilir	*	*	*	*	*
3. Reklamlarda verilen mesajları sorgular	*	*	*	*	*
4. Resim ve fotoğrafları yorumlar	*	*	*	*	*
5. Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar	*	*	*	*	*
6. Beden dilini yorumlar	*	*	*	*	*
7. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar	*	*	*	*	*
8. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar	*	*	*	*	*
9. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar	*	*	*	*	*

10. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar	*	*	*	*	*
11. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar		*	*	*	*
12. Harita ve kroki okur			*	*	*
13. Karikatürde verilen mesajı algılar			*	*	*
14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır			*	*	*

Tablo 1’de de görüldüğü gibi ilköğretim birinci basamak Türkçe dersi öğretim programında görsel okuma; birinci sınıfta 10 kazanım, ikinci sınıfta 11 kazanım, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda da 14 kazanımla temsil edilmektedir.

Programlarda yapılan değişiklikler; öğretmen ve öğrenci rollerini, sınıf ortamlarını, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini yeniden şekillendirmiştir. Bu bağlamda derslerde kullanılacak ders kitaplarının da yeni program anlayışına göre düzenlenmesi gerekmiştir. Türkçe dersinde yeni program anlayışına göre geliştirilen ders kitabı; okuma metinlerinin yer aldığı “Ders Kitabı”; okuma metnine uygun etkinliklerin yer aldığı “Öğrenci Çalışma Kitabı”² ve dersin işlenişine yönelik olarak öğretmene rehberlik edecek “Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndan oluşmaktadır (Coşkun, 2007). 2005- 2006 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan programların ders kitapları hem Milli Eğitim Bakanlığı yayınevinde hem de bakanlık tarafından yetkilendirilmiş özel yayınevlerinde hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan kitapların basımı yapılmıştır. Bu kitaplar, programların uygulanmaya başladığı öğretim yılından (2005 - 2006) itibaren beş yıllık bir zaman için uygun görülmüştür. Beş yılın sonunda yeni ders kitapları hazırlanarak bu kitapların basımı yapılacaktır.

Ders kitapları; öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun, bilişsel ve duyuşsal becerilere yönelik geliştirilmiş olan metinlerden oluşan, öğretim programının temel aldığı ilkeler doğrultusunda içerdiği bilgileri öğrencilere aktaran, aynı zamanda öğretmen için de bir öğretim çerçevesi çizen basılı öğretim materyallerinden biridir (Bulut, 1999; Çeçen ve Çiftçi, 2007). Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke; kitapların öğretim programlarında belirlenen davranışları kazandıracak etkinlikleri içermesi ve bu etkinliklere rehberlik edici açıklamaları içerir nitelikte olmasıdır (Bulut, 1999; Kolaç, 2003; Ünsal ve Güneş, 2003).

² Türkçe Dersi ile ilgili yapılacak etkinlikler yalnızca “Öğrenci Çalışma Kitabı” ile sınırlı değildir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da birer öneri ve örnek niteliğinde çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar da yapabilmektedir (MEB, 2009).

Alan yazın incelendiğinde ilköğretim Türkçe öğretim programında ders kitaplarının yeni bir öğrenme alanı olan görsel okumaya yönelik kazanımları kazandırmaya hizmet edip etmediğinin incelenmesine dönük olarak yapılmış bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle bir durum belirleme çalışmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime dayanan araştırmada, ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi görsel okuma kazanımlarının öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumunu incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okumaya yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve görsel okuma kazanımlarının tümüne yönelik etkinliklere yer verilmesinin sağlanmasına dönük ilgililere bilgi verilmesi planlanmaktadır.

YÖNTEM

İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olayları içeren yazılı metinlerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi kapsamında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki görsel okuma kazanımları ile bu kazanımlara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın 2007 tarihli 1-5. Sınıflar için hazırlamış olduğu "Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları" ndaki etkinlikler incelenmiştir. Çalışmada Mili Eğitim Bakanlığı yayınlarının diğer yayınevlerine örnek olması gerekliliğinden yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait "Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları"nın incelenmesi uygun görülmüştür.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği benimsenmiştir. Bu yaklaşımda veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz sürecinde dört temel aşama vardır. Bu aşamalar sırasıyla, analiz için gerekli bir çerçevenin oluşturulması, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, öncelikle İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Görsel Okuma kazanımları sınıflar düzeyinde belirlenerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra her bir sınıf düzeyine ait Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler tek tek incelenerek hangi etkinliğin hangi görsel okuma kazanımını gerçekleştirmeye dönük olduğu kodlanarak tablolaştırılmıştır. Ancak bazı etkinlikler birden fazla kazanımı içerdiği için aynı etkinlik farklı kazanımlar altında birden fazla yer alabilmiştir. Kodlanan veriler daha sonra yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından kodlanarak tablolaştırılan veriler ve taslak bulgular iki alan uzmanına sunulmuş ve verilerin belirlenen çerçeveye uygunluğunun kontrol edilmesi istenmiştir. Görüş Birliği = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100 formülünü kullanarak araştırmacı ve birinci alan uzmanı arasında %81,5 oranında; araştırmacı ve ikinci alan uzmanı arasında da %80,6 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacı ve uzmanlar görüş ayrılığında oldukları bulgulara yönelik tekrar verilere dönerek inceleme yapmış ve tümü üzerinde görüş birliğine varmışlardır. İç geçerliğin sağlanması amacıyla da araştırma raporu ilköğretim programları ve görsel okuma ile ilgili genel bir bilgiye sahip olan üç alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda araştırma raporunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi yoluyla elde edilen bulgular görsel okuma kazanımları ve bu kazanımlara yönelik etkinlik sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görsel Okuma Kazanımları ve Etkinlik Sayıları

KAZANIMLAR	SINIF DÜZEYİ					TOPLAM
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
1.Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir	8	6	2	1	2	19
2. Trafik işaretlerinin anlamını bilir	2	2	2	-	1	7
3. Reklamlarda verilen mesajları sorgular	-	2	-	-	-	2
4. Resim ve fotoğrafları yorumlar	16	32	10	2	1	61
5. Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar	-	-	-	1	1	2
6. Beden dilini yorumlar	-	1	3	1	2	7
7. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar	1	1	4	1	-	7
8. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar	1	-	1	2	2	6
9. Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar	4	2	-	3	2	11
10. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar	13	13	10	-	3	39

11. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar	-	1	2	3	2	8
12. Harita ve kroki okur	-	-	-	2	-	2
13. Karikatürde verilen mesajı algılar	-	-	1	-	-	1
14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır	-	-	-	-	-	0
TOPLAM		45	60	35	16	172

Görsel okuma kazanımlarının birinci sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere dağılımı incelendiğinde en çok “Resim ve fotoğrafları yorumlar” kazanımına yönelik etkinliklere (16 etkinlik) yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımı 13 etkinlik ile “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımı; 8 etkinlik ile de “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir” kazanımı izlemektedir. “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” kazanımına yönelik dört; “Trafik işaretlerinin anlamını bilir” kazanımına yönelik iki; “Doğayı ve doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” kazanımı ile “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” kazanımı için ise yalnızca bir etkinliğe yer verilmiştir. “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri ve düşünceleri yorumlar” ve “beden dilini yorumlar” kazanımlarına yönelik etkinliklere ise hiç yer verilmemiştir.

Görsel okuma kazanımlarının ikinci sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere dağılımı incelendiğinde en çok “Resim ve fotoğrafları yorumlar” kazanımına yönelik etkinliklere (32 etkinlik) yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımı 13 etkinlik ile “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımı; 6 etkinlik ile de “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir” kazanımı izlemektedir. “Trafik işaretlerinin anlamını bilir”, “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” kazanımlarına yönelik ikişer etkinliğe; “Beden dilini yorumlar”, “Doğayı ve doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” ve “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar” kazanımlarına yönelik birer etkinliğe yer verilmiştir. “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri ve düşünceleri yorumlar” ve “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” kazanımlarına yönelik etkinliklere ise hiç yer verilmemiştir.

Görsel okuma kazanımlarının üçüncü sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere dağılımı incelendiğinde en çok “Resim ve fotoğrafları yorumlar” ve “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımlarına yönelik etkinliklere (10’ar etkinlik) yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımları dört etkinlik ile “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” kazanımı; üç etkinlik ile de “Beden dilini yorumlar” kazanımına yönelik etkinlikler izlemektedir. “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir”, “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar” ve “Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir” kazanımlarına yönelik 2’şer; “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” ve “Karikatürde verilen mesajı algılar”

kazanımlarına yönelik ise yalnızca birer etkinliğe yer verilmiştir. “Harita ve kroki okur”, “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular”, “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” ve “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımlarına yönelik ise hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir

Görsel okuma kazanımların dördüncü sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere dağılımı incelendiğinde en çok “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar” ve “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” kazanımlarına yönelik etkinliklere (üçer etkinlik) yer verildiği görülmektedir. “Harita ve kroki okur”, “Resim ve fotoğrafları yorumlar” ve “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” kazanımları ikişer; “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir”, “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular”, “Beden dilini yorumlar” ve “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” kazanımlarına yönelik birer etkinliğe yer verilmiştir. “Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir”, “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar”, “Karikatürde verilen mesajı algılar” ve “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımlarına yönelik ise hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir.

Görsel okuma kazanımların beşinci sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı’ndaki etkinliklere dağılımı incelendiğinde en çok “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımına yönelik etkinliklere (üç etkinlik) yer verildiği görülmektedir. “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir”, “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar”, “Beden dilini yorumlar”, “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” ve “Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar” kazanımlarına yönelik ikişer etkinliğe yer verilirken; “Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir”, “Resim ve fotoğrafları yorumlar” ve “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” kazanımlarına yönelik ise yalnızca birer etkinliğe yer verilmiştir. Bununla birlikte “Harita ve kroki okur”, “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar”, “Karikatürde verilen mesajı algılar” ve “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımlara yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

Tüm sınıflar toplamında etkinliklerin kazanımlara dağılımı incelendiğinde “Resim ve fotoğrafları yorumlar” kazanımına toplamda 61 etkinlikte yer verildiği, yine “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımına yönelik de 39 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu iki kazanıma yönelik etkinliklerin Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında sıklıkla yer aldığı söylenebilir. “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımına yönelik ise tüm sınıflar toplamında hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir. “Karikatürde verilen mesajı algılar”,

“Harita ve kroki okur”, “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar” ve “Reklamlarda verilen mesajları sorgular” kazanımlarına yönelik de çok az sayıda etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde etkinlik toplamlarına bakıldığında ise en yüksek sayıda görsel okuma etkinliğine yer verilen sınıfın ikinci sınıf olduğu (60 etkinlik) görülmektedir. Bu sınıfı 45 etkinlik ile birinci sınıf; 35 etkinlik ile üçüncü sınıf ve 16’şar etkinlik ile dört ve beşinci sınıflar izlemektedir. Üçüncü sınıftan itibaren kazanım sayısı 14’e yükselmesine rağmen görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerde bu sınıftan itibaren düşme gözlenmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Genel olarak bakıldığında Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında tüm sınıflar toplamında “resim ve fotoğrafları yorumlar” ve “görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar” kazanımlarına sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Kuru’nun (2008) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun görsel okuma kazanımlarını kazandırmak için resim yorumlama (resimlere bakarak metin konusunu tahmin etme, görseller üzerine tartışma, görseller yardımıyla hikayeler oluşturma, görselleri kronolojik sıraya dizme) etkinliğini kullandığı belirtilmiştir. Özellikle bir, iki ve üçüncü sınıflarda bu kazanımlara yönelik etkinliklere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bu sınıflarda özellikle temel olarak okuma ve yazma becerilerinin önemsendiği göz önüne alındığında durumun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre 6-12 yaş grubu çocukların %83’ü görme, %11’i işitme, %3,5’i koklama, %1,5’i dokunma, %1’i ise tatma duyuları ile edinilen yaşantılar yoluyla öğrenmektedir (Ergin, 1998). Birinci sınıflarda okuma yazmanın öğretilmesinde görsellerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Ayrıca okumaya hazırlık kapsamında metnin görsellerinin incelenmesi, öğrencilerin verilen resimler üzerinde konuşturulması, görsellerde metnin hangi bölümlerinin sergilendiğinin sorgulanması gibi etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Akyol, 2005). Yine yapılan araştırmalar çocuklarda zihinsel imaj oluşturma teknikleri kazandırıldığında okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır (Akyol, 2006). Çam (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin görsel okuma puanları artıkça okuduğunu anlama puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Reklamlarda verilen mesajları sorgular” kazanımına yönelik yalnızca ikinci sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında iki etkinliğe yer verilmiş bunun dışındaki hiçbir sınıfta bu kazanıma yönelik bir etkinliğe yer verilmemiştir. Oysa yapılan araştırmalar öğrencilerin herhangi bir konuda bilgi edinmek amacıyla televizyon programı ya da film izlemeyi kitap okumaya tercih ettiklerini göstermektedir (Akçamete, 1998). Televizyon programları ve filmler arasında sunulan reklamların sıklığı da göz önünde bulundurulduğunda reklamlar çocuklar için birincil bilgi kaynağı olabilmektedir. Reklamlar, çocukların bilinçli bir tüketici olarak

yetişmesine katkıda bulunabileceği gibi, gereksiz tüketim alışkanlıklarının edinilmesi, düzensiz beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesi, milli kültürel değerlerin yozlaştırılması, ahlaki davranışlara uygun davranışlar sergileyememe gibi bir dizi olumsuz etkilerde de bulunabilmektedir (Doğan, 2003). Günümüzde çocuklara yönelik reklamlar yaygınlık kazanmıştır. Bunun temel nedeni de çocukların okuma ve oyuna ayırdığı zamandan fazlasını televizyon izlemek için ayırmasından kaynaklanmaktadır (Doğan, 2003). Çocukların en çok etkilendiği reklamlar gıda ve oyuncak reklamlarıdır (Karaca, Pekyaman ve Güney, 2007). Çoğu gıda reklamı da çocukların sağlıksız beslenmesine neden olmakta ve çocuklarda geri dönüşü olmayan hastalıklara neden olabilmektedir. Bu nedenle özellikle ilköğretimde öğrencilere reklamlarda verilen mesajları sorgulama becerisi kazandırılırsa reklamların çocuklar üzerindeki etkileri olumsuzdan olumluya doğru yönlendirilebilir. Bu nedenle de özellikle birinci sınıftan itibaren Türkçe dersinde böyle bir kazanıma yer verilmesi ve bu kazanıma yönelik etkinlik sayısının da artırılması çocukların sağlıklı gelişimi için önem taşımaktadır.

Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar” kazanımına yönelik etkinlik sayısı (iki etkinlik) da oldukça düşüktür. Oysa kitle iletişim araçları (televizyon, radyo, gazete, dergi); içeriği çeşitli yöntem ve teknikler ile etkili duruma getirerek zenginleştirmekte ve konuları öğrenciler için daha çekici hale getirebilmektedir. Ayrıca çeşitli araştırma sonuçları öğrencilerin zamanlarının çoğunu evde televizyon izleyerek geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Budak, 2002). Yine Çam’ın (2006) yılında yapmış olduğu araştırmada düzenli olarak dergi takip eden ve evlerine günlük olarak gazete giren öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları kitle iletişim araçlarının sunduğu mesajları anlamlandırarak yorumlayabilmesinin içinde yaşadığı çevreyi ve bu çevrede yaşanan olayları daha iyi anlamlandırabilmelerine katkıda bulunacağı söylenebilir. Günlük yaşamla içi içe olan eğitim yaşantılarının da bu becerileri destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bu kazanıma yönelik daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

“Doğayı ve doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar” ve “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” kazanımlarına Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında çok az sayıda etkinlikte (altı etkinlik) yer verilmiştir. İlköğretim birinci basamağın eğitim yaşantısına başlangıç aşaması olduğu düşünülürse çocuğun önce yakın çevresini anlamlandırması gerekmektedir. Yine öğretim ilkelerine göre de yakından uzağa ilkesinin gerekliliklerinin yerine getirilmesi beklenmektedir. Çünkü yakın çevre çocuğun yaşamında somut bir yer tutmaktadır. Yakın çevresini anlayan bir çocuk uzakta olup bitenleri de yakın çevresi ile bağ kurarak öğrenebilmektedir (Arslan, 2007). Bu nedenle görsel okuma bağlamında bu kazanımlara ait daha fazla

etkinliğe yer verilerek çocuğun yakın çevresini ve bu çevrede olup bitenleri sağlıklı bir şekilde anlamlandırabilmesi sağlanabilir.

“Karikatürde verilen mesajı algılar” kazanımına yönelik yalnızca üçüncü sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan bir etkinliğe rastlanılmıştır. Üçüncü sınıf düzeyinden sonraki her sınıfta bu kazanım yer almasına rağmen dördüncü ve beşinci sınıf çalışma kitaplarında bu kazanıma yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Türkçe derslerinde karikatürler; öğrencilerin ilgisini derse yönelterek ilgilerini sürekli kılma, anlama ve anlatma becerilerinin uygulamaya geçirilmesi için ortam oluşturma, duyma ve düşünme becerilerini harekete geçirerek düş ve düşünce üretmeye isteklendirme, sınıfta demokratik bir kültür ortamının oluşmasına katkı sağlama ve incelenen metnin iletilerini destekleme gibi yararlar sağlamaktadır (Sever, 2007). Kuru'nun (2008) yaptığı çalışmada da görsel okuma kazanımlarını kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin %12'sinin her zaman, %20'sinin de sık sık karikatürlerden yararlandığı belirlenmiştir. Karikatürlerin de mesaj ileten önemli görseller olduğu düşünüldüğünde bu kazanımın daha fazla sayıda etkinlik ile çalışma kitaplarında yer bulmasının gerekli olacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanılır” kazanımına yönelik hiç etkinliğe yer verilmemiştir. Kıran (2008)'in beşinci sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%67,4) öğrencilerinin internetteki bilgilerden faydalanmak için bilgisayar kullandığını belirtmiştir. Yaman ve Hanedoğlu'na (2001) göre de öğrenciler teknolojik araçları kullanarak istedikleri bilgilere çok hızlı ulaşmakta, hızlı ve aydınlatıcı geri bildirim alabilmektedir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde bireylerin bilişim teknolojilerinden yararlanma yaşı giderek düşmektedir. Bu durum göz önüne alındığında bilişim teknolojilerinin doğru kullanımının öğretilmesi önemlidir. Bu anlamda her ne kadar öğrenciler çeşitli konularda bilişim teknolojilerinden yararlanıyor olsalar da uygulama düzeyinde etkinliklerin planlanması ve ders kitaplarında öğrencileri doğrudan bilişim teknolojilerini kullanarak araştırma yapmaya yönlendiren etkinliklere yer verilmesi önemlidir.

Sonuç olarak, yazılı metinlerin dışında kalan görselleri, şekil, resim ve sembolleri yorumlamayı içeren görsel okuma, 2005 – 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programları ile ilk kez Türkçe dersi içinde ayrı bir öğrenme alanı olarak yer bulmuştur. Türkçe dersi öğretim programında bu öğrenme alanına yönelik 14 farklı kazanıma yer verilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklere dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin sınıflar düzeyinde düzenli bir dağılım göstermediği, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde daha fazla sayıda kazanıma yer verilmesine rağmen çalışma kitaplarında daha az sayıda etkinliğe yer verildiği

görülmüştür. Yine bazı kazanımlara (Resim ve fotoğrafları yorumlar, Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir) yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilirken kimi kazanımlara (Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bazı kazanımlara (Reklamlarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar, Harita ve kroki okur, Karikatürde verilen mesajı algılar) ise çok az sayıda etkinlikte yer verilmiştir.

Görsel okuma kazanımlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılabilmesi için Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesi önemlidir. Sınıf düzeyleri arttıkça da benzer kazanımlara yönelik etkinliklerin tekrar edilmesi yerine farklı kazanımlara yönelik etkinliklere yer verilmesi de önemlidir. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe kazanım sayısının artmasına paralel olarak daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesi ve bu etkinliklerin farklı kazanımları temsil edecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. 2010 – 2011 öğretim yılında yeniden basımı yapılan Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının da görsel okuma kazanımları doğrultusunda incelenmesi yoluyla görsel okuma kazanımlarının yeni kitaplarda yer alma durumu hakkında bir öngörü oluşturulması ve geçmişte basılmış olan kitaplarla da bir karşılaştırma yapılarak değerlendirilmelerinin sağlanması daha nitelikli kitaplara ulaşmada yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). Etkili ve Hızlı Okuma Programının Okuma ve Kavrama Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Eğitim* ' 97 – 98, 1(1), 5-13.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, M. (Ed) (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Y. (2002). Kitle iletişim araçları: okula tehdit mi, destek mi?. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 18-23.
- Bulut, B. (1993). İlköğretim 1. 2. 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-10.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 1-13). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Doğan, M. (2003). *Televizyon reklamlarının çocuklar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ergin, M. (1998). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- EURYDICE. (2010). *Türk eğitim sistemi 2006 /2007*.
http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/TR_TR_C9_5.pdf adresinden 25.04.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karaca, Y., Pekyaman, A. ve Güney, H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 233-250.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105 – 137.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıflar tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve klavuzu 1-5. sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. second edition*. California: Sage Publications.
- Robertson, M. S. (2007). *Teaching visual literacy in the secondary english/language arts classroom: an exploration of teachers' attitudes, understanding and application*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University.
- Sever, S. (2007). *Türkçe öğretiminde sanatsal bir uyaran olarak karikatürün kullanılması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Stokes, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-18.

- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- Yaman, E. ve Hamedoğlu, M. A. (2001). Bilgisayarlı öğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 165-173.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

İlk alındığı tarih: 25.06.2010

Kabul tarihi: 29.12.2010

Extended Abstract

The curriculum of the lessons included in the primary school programs have been rearranged due to the reasons such as the reflection of the rapid changes in information age to education in Turkey, the structural regulations carried on during the EU harmonization process, failure to get the desired achievement in such examinations as PISA, TIMMS, PIRLS, etc. The behaviors, which the students should gain through the curriculum of all the lessons, where constructivism has been taken as a basis, have been described as the outcomes and the activities have been featured in content arrangement. Student-centered activities have become important in the achievement of learning – teaching process and evaluation of the process have been taken as basis besides the product evaluation. In addition to the general arrangements in the curriculum of the primary schools, there have been special arrangements in the curriculum of each lesson. The curriculum of Turkish Course is one of these programs. The curriculum of the former Turkish Course, which consisted of the areas of Comprehension, Expression, Grammar and Learning to Write, has left its place to new Turkish Course curriculum, which consists of the areas of Listening, Reading, Writing, Speaking, Visual Reading and Visual Presentation. Visual reading is described as “an ability of interpreting and separating natural and artificial objects and symbols in individuals’ environment.” This learning field in the curriculum of the Turkish Course in primary level of the primary school includes 14 different outcomes according to the class levels.

The changes made in the curricula have reshaped the roles of the teacher and the students, the environment of the class and the teaching, learning and evaluation processes. In this context, it has been necessary to reformulate the books to be used during the lessons according to the new perception of the curriculum. The book of the Turkish Course developed according to the new curriculum consists of “Textbook” including reading texts; “Student’s Workbook” including activities in parallel with the reading texts and the “Teacher’s Guidebook” to guide the teacher on how to teach the lesson. The books that are put into implementation throughout Turkey since 2005-2006 academic year have been prepared both in the publishing house of the Ministry of National Education and in other special publishing houses authorized by the Ministry. The books, which have been approved by the Board of Education and Discipline of National Education, have been published. These books have been approved for a period of 5 years as of the academic year when the curriculum started to be implemented (2005-2006 academic year). At the end of this five-year period, new books will be prepared and published.

The main principle in preparing the school books in the teaching process is that the books should include the activities, which would give the behaviors determined in the curriculum of the lessons and that they include the explanations guiding these activities. It should be worked on whether the school books serve to give new

outcomes for visual reading, which is a new field of the curriculum in the books. When we studied literature, we could not find any study on whether the school books serve to give new outcomes for visual reading, which is a new field of the curriculum in the books, in the curriculum of the Turkish courses in primary school. Hence, a case study is needed. This study aims at investigating the situation of visual reading outcomes of 1st -5th grades Turkish Course taking place in student workbook activities and the coherence between the activities and outcomes.

In this research document analysis was used. For document analysis visual reading outcomes in Primary Education Turkish Course Curriculum and those outcomes related activities in “Turkish Course Student Workbooks” written by Ministry of National Education in 2007 for 1st -5th grades were investigated through documentary analysis.

For data analysis descriptive analysis was conducted. Led by the findings obtained as a result of the study, it is planned to inform whoever concerned on diversification of the activities for visual reading in the Turkish course books and on inclusion of activities for all the outcomes of the visual reading. The data and the draft findings put into tables by coding by the researcher in order to ensure reliability of the study have been submitted to two experts in this field and asked for the control of the conformity of the data to the determined frame. Using the formula of $\text{reliability} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{total number of Agreements} + \text{disagreements}} * 100$, the agreement between the researcher and the first field expert was calculated as %81,5; between the researcher and the second field expert as %80,6. This rate has been approved for the reliability of the research (Miles and Huberman, 1994). When the researchers and the experts have been in different opinions on any findings, they have restudied on these data, and they have reached consensus on every issue.

It has been observed during this study that the activities for visual reading outcomes do not show a regular distribution in class levels and that the workbooks include less activities although the levels of 4th and 5th class include more outcomes. While some of the outcomes (such as “comments on pictures and photographs”, “writes sentences and texts via starting from visuals”, “knows the meaning of figures, symbols and signs”) frequently took place in the activities in student workbooks, some of them (such as uses information and communication technologies to collect data) were not observed. Indeed it was seen that some of the outcomes (such as “questions the messages in advertisements”, “interprets information, news and ideas which are given by mass communications”, “reads map and plan, perceives the message given in caricatures”) took place in few activities.

In order to ensure better understanding of the visual reading outcomes and to ensure their more effective usage by the students, it is important to include more activities in the student work books of the Turkish course. It is important to include different activities instead of repeating the same activities for similar outcomes as the class

levels increase. It is also necessary that more activities should be included in parallel with the increase in the number of outcomes as the class level increases and that these activities should represent different outcomes. It should be useful to establish a projection on including the visual reading outcomes in the new books through studying on the student workbooks of the Turkish course published in 2010-2011 academic year in terms of outcomes of visual reading and to compare the new books with the old ones and to reach and evaluation in order to achieve higher quality books.