



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/2 2020 s. 718-735, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gökhan ARI*

Seda SOYLU**

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019

Kabul Tarihi: Nisan, 2020

Öz

Çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve anlama becerilerinin ne durumda olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin bilgi, konu, ana fikir, yardımcı fikir bulma; karşılaştırma ve çıkarım becerilerindeki durumları ile hangi tür görsel materyali anlama durumları belirlenmek istenmiştir. Ayrıca katılımcıların anlama durumları ile cinsiyet, Türkçe dersi başarıları, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, ayda okudukları ortalama kitap sayısı, günlük ortalama televizyon izleme ve görsel okumada kendilerini yeterli görme durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tarama yöntemine göre desenlenen çalışmaya Düzce’de bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 203 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistik, T testi, Pearson Korelasyon analizi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencileri görselleri anlamada en çok bilgiyi ayırt etme, en az ana fikir bulmada başarılı olmuşlardır. Görsel materyal türüne göre en çok afişleri anlamada, en az karikatürleri anlamada başarılı olmuşlardır. Katılım grubu öğrencilerinin yapılan testte aldıkları anlama puanları ile cinsiyet değişkeni ve televizyon izleme durumları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak anlama puanları ile Türkçe dersi başarı notları, ailelerinin sosyoekonomik durumları, ayda okudukları kitap sayısı ve görsellerle ilgili kendilerini yeterli görme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuryazarlık türleri, görsel okuma, okuma eğitimi.

EXAMINING THE VISUAL READING SKILLS OF THE FIFTH-GRADE STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

This study aimed to find out on what level visual reading and comprehension skills of the fifth-grade students are. To this end, it was attempted to determine the participating fifth-grade students’ levels in finding information, subject, main ideas and supporting ideas and their skills of comparison and inference and their levels of comprehension via certain types of visual materials. In addition, the relationships between the students’ comprehension levels and their gender, Turkish course achievements, socio-economic status of their families, the average number of books they read per

* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, gokhanari@uludag.edu.tr.

** YL Öğrencisi; Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD, sedasoylu1461@hotmail.com.

month, daily average television watching and their perceived self-efficacy levels in visual reading were examined. Designed with the survey method, the study included 203 fifth-grade students attending a public secondary school in Düzce. The data obtained from the participants were analyzed using descriptive statistics, t-test, Pearson's Correlation analysis and one-way ANOVA tests. The fifth-grade students who participated in the research succeeded most in distinguishing information and least in finding the main idea. By the type of visual materials, they succeeded most in comprehending the posters and least in comprehending the cartoons. No relationship was found between students' comprehension scores and the variables of gender and daily average television watching. However, a linear relationship was found between the students' comprehension scores and their Turkish course achievement grades, the socio-economic status of their families, the number of books they read per month, and their perceived self-efficacy levels in visual reading.

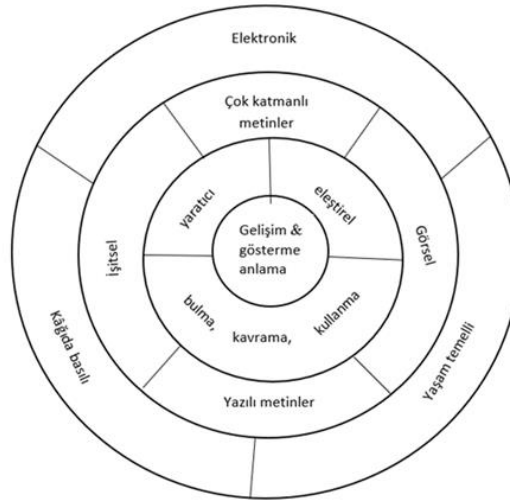
Keywords: Literacy variables, visual reading, reading instruction.

Giriş

İnsanların günlük hayatlarında medyayı ve medya araçlarını sıklıkla kullanmaya başladığından beri okuryazarlık kavramında önemli değişimler meydana gelmiştir. Geleneksel okuryazarlığın ve bilgi okuryazarlığının dışında medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, mobil okuryazarlığı gibi kavramlarla algılarımız, görüşlerimiz, anlamalarımız ve yorumlarımız çeşitlenmektedir. Bu çeşitlenme, iç içe geçmiş biçimde karma bir yapı olarak çoklu okuryazarlık (multiple literacy) olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece bu kavramın “hem çağdaş okuryazarlık biçimlerinin toplumsal çeşitlilik hem de yeni iletişim medyasının yeni kültürel ve iletişimsel yeterlilik biçimlerini gerektirdiği” (Cope ve Kalantzis, 2000) anlaşılmasıdır.

Günümüzde aynı anda farklı okuryazarlık türlerini kullanarak bir araçla okuma ve yazma ya da bir araçla okuma başka bir araçla yazma eylemleri işe koşulabilmektedir. İletişim araçlarıyla (televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs.) karmaşık bilgileri takip etmek, görsel simgeleri duruma uygun ve esnek biçimde anlamak, değerlendirmek ve bunları iletmek söz konusu olabilmektedir. Günümüzde insanların çoğu bu tür bir bildirişimi sıklıkla kullanmaktadır. Dolayısıyla 21. yüzyılda iletişim karmaşık bildirişimlerle gerçekleştirilmektedir ve okuryazarlık becerileri bu karmaşıklıkla başa çıkabilmeyi gerektirmektedir. Okuryazarlık becerilerine eleştirel düşünme, bilimsel düşünme ve kültürlerarası farkındalık gibi beceriler de eşlik etmektedir. Okuryazarlık becerileri geleneksel olmanın ötesinde bazı durumlarda birbirinden bağımsız, bazı durumlarda birbiriyle ilintili olduğundan ve bu becerileri birlikte kullanmak gerektiğinden çoklu okuryazarlık ya da yeni okuryazarlık türleri olarak nitelendirilmektedir (bk. Cope ve Kalantzis, 2000; Altun, 2005; Coiro *vd.*, 2014; Destebaşı, 2016, Aytaş ve Kaplan, 2017)

Medya çağının gereksinimlerini karşılamak amacıyla ortaya atılan 21. yüzyıl becerileri olarak bilinen beceriler ağında birçok kavramın başına “yeni” kelimesi getirilmektedir: yeni öğrenme, yeni okuryazarlıklar vs. Downes ve Zammit (2001) yeni öğrenme ortamını şu şekilde modellemiştir:



Şekil 1: Yeni Öğrenme Ortamı Müfredat Çerçevesi (Downes ve Zammit, 2001, s. 122'den alınmıştır)

Çok katmanlı metinlerde (multimodal texts) yazı, görsel ve işitsel öğeler bir arada sunulmaktadır. Downes ve Zammit (2001) yeni öğrenme ortamlarının yaşam temelli olması ve öğrenmelerin hem elektronik hem de basılı metinlerle gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Çok katmanlı metinlerde görüntünün, yazının ve işitsel araçların birlikte sunulacağı bilgiyi bulma, kavrama ve kullanmanın önemini artacağını, yaratıcı okuma ve eleştirel okuma ile anlam kurulacağını vurgulamıştır. Zammit (2011, s. 18) çerçeveye bağımsız öğrenme, bağlamsal öğrenme ve iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının yön verdiğini belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle yeni öğrenme ortamında öğretim etkinliklerinin en önemli unsurunun okuryazarlık olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Günümüz okuryazarlık becerileri, metnin biçimine ve türüne göre okuma stratejilerinin kullanılmasını gerektirir. “Sürekli metinler, cümlelerin paragraf/lar hâlinde düzenlenip biçimlenmesidir” (OECD, 2016, s. 23). Bu metinler alışıktığımız harf, kelime, cümle ilişkileri içinde ortaya çıkan belli bir düzeni olan biçimlerdir. Sürekli olmayan metinler ise “Sürekli metinlerden farklı olarak düzenlenir ve bu nedenle farklı bir okuma yaklaşımı gerektirir” (OECD, 2016, s. 23). Süreksiz metinler resim, tablo, şekil, grafik, harita gibi materyallerden müteşekkil metinlerdir. Görsel okuryazarlığın belirleyicileri; şekil, resim, tablo, grafik vs. bu biçimlere örnektir. Sürekli olmayan metinleri anlamak için karşılaştırmalar, somutlaştırmalar, betimlemeler yapmak metinlerarası yaklaşımlardan yararlanmak, yansıtıcı okuma ve anlama stratejilerine başvurmak gerekir. Görsel okumayla ilgili unsurlar karma (sürekli ve sürekli olmayan) ve çok katmanlı metinlerde de karşımıza çıkmaktadır. Çok katmanlı metinleri anlamak ve yorumlamak çoklu okuryazarlık becerileri gerektirir. Dijital ortamlarda hareketli (dinamik) metinler sürekli, sürekli olmayan ve karışık metinleri içermeye birlikte bunlara ulaşmak ya da metinleri anlamak için menüleri, köprüleri; sayfadan sayfaya geçişleri ve takibi sağlayan işaretleri bilmeyi, kullanmayı hatta yönetmeyi içerir. Hareketli metinleri anlamak için bu dijital ve görsel unsurlarla başa çıkabilmek ve bu biçimdeki metinleri anlamayı yönetmek medya çağı olarak isimlendirilen içinde yaşadığımız zaman diliminde çoklu okuryazarlık becerilerini kullanabilecek birçok metin biçimiyle öğrencilerimizin erken yaşta karşılaşması sağlanmalıdır. Ortaokulun ilk yıllarından itibaren de öğrencilere bu becerileri yavaş yavaş kazandırmak gerekir. Öğrencilerimizin okuryazarlık türlerini içeren becerilerini

yetkinleştirmek için öğrenme ortamlarında, onların gerçek hayatta karşılaşılabileceği karmaşık, çok yönlü bildirişimleri anlamaya ve anlatmaya hazırlamak önem arz etmektedir. Hem geleneksel hem de çoklu okuryazarlığa temel oluşturan görsel okuryazarlık, bu türlerden biridir. Bilindiği üzere görsel okuryazarlık becerilerinin kullanılması aslında insan yaşamının erken yaşlarında, okul öncesi dönemde başlamaktadır. Çünkü okul öncesi dönem görsel okuryazarlık imgelerini anlamının ve imgeleri kullanmanın başladığı dönemdir.

Görsel Okuryazarlık ve Öğretim

Televizyonun, akıllı telefonların ve diğer görsel/işitsel medyanın ya da medya ortamlarının yaşantılarımıza bu kadar fazla dâhil oluşu, imge egemen bir kültürel değişimi yaratmaktadır. Çağımızın post modern kültüründe eşi benzeri görülmemiş derecede güçlü yeni biçimler ortaya çıkmakta, yeniden üretim çağındaki yanlısalar, görsel simülasyonlar bu yeni biçimlerin gelişimini ve tüketimini hızlandırmakta, aynı zamanda imgenin bu kadar egemen olmasının yarattığı korku ve endişenin varlığı, söz konusu resimsel dönemecin içinde olduğumuzu derinden hissettirmektedir. (Onursoy, 2017, s. 48).

Her yaştan insan, belirtilen dönemde görsellerle karşılaşmakta ve imgeleme gücüne başvurmaktadır. Özellikle çocuk ve gençlerin bu dönemde bilişsel, kültürel ve etik problemlerle karşılaşmalarını için imgeleme güçlerini kolay, doğru ve amaca uygun biçimde kullanmaları gerekmektedir. Bunlarla başa çıkabilmenin yolu da yine aynı türden olabilir. Yani problemin çözümünde görsel okuryazarlık becerileri önemli bir rol üstlenebilir.

Görsel okuryazarlık insanların nesnelere nasıl algıladıklarını, gördüklerini nasıl yorumladıklarını ve onlardan ne öğrendiklerini anlamaktır (akt. Elkins, 2009, s. 3). Weis (2004) görsel okuryazarlığı düşünme, karar verme, iletişim ve öğrenmeyi geliştirmek için görsel araçları yorumlama, kullanma ve oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. “Görsel okuryazarlık üç bileşenden oluşmaktadır: görsel düşünme, görsel öğrenme, görsel iletişim. Birincisi görsel düşünmeye ve görselleştirmeye; ikincisi tasarlanmış materyale, öğrenme üzerine araştırmaya ve imajları okumaya; üçüncüsü de sanata, estetiğe ve medyaya dayanmaktadır” (Seels, 1994, s. 103-107). Dolayısıyla görsel okuma üç bileşeni de kapsamakla birlikte temelde görsel öğrenmeye odaklanmaktadır. Görseller ve görsel mesajlar her çeşit medya araçlarında, her çeşit kamu alanında (devlet kurumları, alışveriş merkezleri, parklar, plajlar, havuzlar, ulaşım noktaları ve yollar, mabetler, yeme-içme alanları vs.), her türlü metinde şekil, simge, emoji, akıllı işaret, tablo, grafik, harita, levha, çizim, karikatür, resim, hareketli resim, fotoğraf vs. ya da metin olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görsel okuryazarlık ve bununla birlikte bir ifade aracı olan görsel sunu, insanın çok yönlü gelişiminin sadece bir parçası olup modern dünyada kazanılması gereken temel yeterliklerden bir tanesidir (Maden ve Altunbay, 2016, s. 1973). Çoklu okuryazarlığın önemli türü olan görsel okuryazarlık, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2005) görsel okuma ve görsel sunu başlığı altında ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Program’daki kazanımlar ise makalenin girişinde belirtilen imgeleme gücünü veya karmaşıklığı pek içermemekteydi (bk. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, 2005). Kazanımlara göre hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler ise resim ve görüntülerin yorumlanmasını veya resim, çizim yapmayı kapsamaktaydı. Türkçe ders kitaplarında görsel okuma ve sunuyu içeren tablo, grafik, harita ve benzer öğelere (yani sürekli olmayan ve karma metinler) rastlamak çok sınırlıydı. Söz edilen programda çağın okuryazarlık gereksiniminin fark

edildiği ancak ders kitaplarının ve diğer materyallerin çağın gerektirdiklerine uymadığı söylenebilir. Yenilenen öğretim programında ise kazanımlar yüzeysel biçimde ifade edilmiştir. Bu kazanımlar ders kitaplarına basit ve tekrarlı etkinlikler olarak yansımıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018, s. 8) “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amaçları yer almaktadır. Bu amaçlar çok katmanlı okuryazarlık türleriyle ilişkilidir. Ancak bu amaçların kazanımlara ve kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere yansımaları yetersizdir (Göçer ve Akgül, 2018, Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019).

“Çok hızlı gelişen ve geniş bir kapsama sahip görsel okuryazarlık konusundaki birlik beraberlikten yoksun anlayışa rağmen görsellerle bombardıman edildiğimiz 21. yüzyılda görsel okuryazarlık eğitiminin gerekliliği ortadadır” (İşler, 2002, s. 158). Görsel okumada amaç görselde sunulan mesajı anlamak ve değerlendirmektir. Sunulan görseller üzerinde öğrencilerin bilgiyi ayırt etmesi ya da bulması nispeten kolaydır. Ancak girişte de belirtildiği gibi karmaşık bilgileri yorumlamak gerekmektedir. Bunun için de öğrenme ortamında sunulan materyaller, hazırlanan etkinlikler ve sorular nitelikli olmalıdır. “Çocuklar soruların cevaplarını bulmak, sembollerin önemini araştırmak için birbiriyle bağlantı kurmakla ve bunları tarayarak belirlemekle yetinmezler. Öğretmenlerin görevi; öğrencilerin sembollere bakmaktan daha fazlasını yapmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin; görüntülerin anlamını nasıl yorumlayacaklarına, ileteceklerine, kendilerini nasıl geliştireceklerine rehber olmalıdır” (Riddle, 2009, s. 7).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, öğretim programlarındaki görsel okuryazarlıkla ilgili kazanımların ders kitaplarındaki metinlerde nitelikli biçimde yer almadığı ve etkinliklerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Çam Aktaş, 2010; Göçer ve Tabak, 2012; Keskinliç, 2014; Aydemir, 2016; Çarkıt, 2019; Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019). Öğrencilere uygulanan görsel okuryazarlık/ görsel okuma ve sunu eğitiminin öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Balun, 2008, Kuru, 2008, Erem Özdemir, 2015, Doğan, 2015; Koçoğlu, 2016; Örs ve Baş, 2017; Çelik, 2017). Çam (2006), Semizoğlu (2013), Erem Özdemir (2015) ve Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin görsel okuma durumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılıklar sergilediği belirlenmiştir.

Görsel okuma aslında çok katmanlılık barındırır çünkü görseller işaretleri, renkleri, çizgileri, resimleri, yazıları ve bunları bütünleştirmeyi içerir. Yani görselleri algılamak, anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek anlamının, dolayısıyla da ana dili eğitiminin içeriğinde yer alan unsurlardır. Hayatın her alanında karşımıza çıkan görsellerle ilgili konu ve metinler Türkçe dersinde de işlenmelidir. Eğitim öğrenciyi hayata hazırlamaksa ve öğrenciler günlük hayatta diyagramlar, tablolar, grafikler, şekiller, semboller, akıllı işaretler, infografikler vs. ile karşılaşılıyorsa ana dili dersinde görsel okuma ve anlama becerisini geliştirmeye yönelik materyallere ve etkinliklere öğrenme ortamında yer verilmelidir. Çünkü yaşam temelli eğitim giderek önem kazanmaktadır. PISA döngülerinde okuryazarlık türlerini içeren metinler gerçek yaşamın içinden olan konuları kapsamaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından 2019 yılından itibaren liselere geçiş sınavında PISA benzeri metinler üzerinden öğrencilerin bilgi ve becerilerini çoktan seçmeli sorularla sınamaya karar verilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü internet sitesinde 5, 6, 7. sınıflara yönelik “beceri temelli” testler yayımlanmaktadır. Testler

yaşam temelli içeriklerden, afiş, tablo, grafik, infografik gibi materyallerden oluşmaktadır. Bu sebeplerle görsel okuryazarlık becerileri sınav sistemine alındığı için de önem kazanmıştır. Ancak öğrencileri sadece sınavlara hazırlamak için değil, öğrencilerin bilgiyi edinmesi ve kullanması için çok katmanlı okuryazarlığı ve çoklu okuryazarlığı içeren metin türleri öğretimde kullanılmalıdır.

Öğrencilerin hem çok katmanlı okuryazarlık becerilerini hem de görsel okuma becerilerini geliştirmek için onların gerek öğrenme ortamında gerek günlük hayatta görselleri algılama, anlama ve yorumlamalarının ne durumda olduğunu belirlemek önem arz etmektedir. Görsel okuma, her tür okuryazarlığın bir parçası olabileceği için bu alandaki becerilerin diğer okuryazarlık alanlarına aktarılmasını gerektirmektedir. Bu araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlıkla ilgili görsel okuma becerilerinin ne durumda olduğunu ve bu durumu etkileyebilecek değişkenlerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin, son Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan görsel okumaya ve anlamaya yönelik kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. “Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi düzeydedir?” temel problemi ile birlikte aşağıdaki alt problem sorularına cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama (bilgi, konu, ana fikir, yardımcı fikir bulma; karşılaştırma ve çıkarım yapma) durumları nedir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin farklı türdeki görselleri anlama durumları nedir?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumlarında cinsiyete ilişkin bir farklılaşma var mıdır?
4. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumları ile Türkçe dersi başarı durumları arasındaki ilişki nedir?
5. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumları ile ailenin sosyoekonomik durumu arasındaki ilişki nedir?
6. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumları ile ayda okudukları kitap sayısı arasındaki ilişki nedir?
7. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumlarında televizyon izlemenin bir etkisi var mıdır?
8. Beşinci sınıf öğrencilerinin görselleri anlama durumları ile görsel okumayla ilgili kendilerini yeterli görme durumları arasındaki ilişki nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılım grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan bu çalışmada, var olan durumu betimlemeye yönelik yöntemlere dayandığı için çalışmada tarama modeline bağlı korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 16).

Katılım Grubu

Araştırmanın katılım grubunu Düzce il merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 203 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir/uygun (convenience) örnekleme yoluyla seçilen ve araştırmaya gönüllü ve izinli katılan öğrencilerin 107'si kız, 96'sı erkektir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin cinsiyetini, günlük izledikleri televizyon saatini, ailelerinin aylık ortalama gelirini, bir ayda kaç kitap okuduklarını belirten 4 soru ve öğrencilerin görsel okuma ile ilgili kendi durumlarını belirttikleri, 11 maddenin yer aldığı üçlü (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) likert tipi anketten oluşmaktadır. Maddeler krokide veya haritada verilen bilgileri yorumlama, akıllı işaretleri bilme, karikatürleri yorumlama, grafikte sunulan bilgileri yorumlama gibi özellikleri içermektedir.

Görsel Okuma Testi: Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından 20 sorudan oluşan bir görsel okuma testi geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Testin geliştirilme aşamaları şu şekildedir:

Görsel okuma testini geliştirme sürecinde ilk olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5. sınıf okuma kazanımları ele alınmıştır. T.5.3.14, T.5.3.19, T.5.3.20, T.5.3.22, T.5.3.31, T.5.3.34 kazanımlarına yönelik sürekli olmayan ve karışık metinlerin oluşturulmasına karar verilmiştir. Katılım grubundaki öğrencilerin kullandığı 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bütün görseller ve görsellerle ilgili etkinlikler, sorular ve tema soruları incelenmiştir. Kitapta sürekli olmayan metinlerin olmadığı ancak etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu incelemelerin sonunda öğrencilerin görsel okuma durumlarını değerlendirmek için aşına oldukları çoktan seçmeli soruların hazırlanmasına karar verilmiştir.

Teste beşinci sınıf öğrencilerine uygun olduğu düşünülen görseller seçilmiştir: Afiş, fotoğraf/resim, grafik, harita/kroki, işaret, karikatür, tablolar soru materyali olarak kullanılmıştır. Bu görsellerle sürekli olmayan ya da karışık metinler oluşturularak bunlarla ilgili sorular hazırlanmıştır. Sorular ise bilgiyi bulma, bilgiyi ayırt etme, konu bulma, ana fikir bulma, yardımcı fikir bulma, karşılaştırma ve çıkarım yapma olmak üzere yedi beceriyi değerlendirmeye yöneliktir. Öğretim Programı'nda beşinci sınıf düzeyinde yardımcı fikir belirlemeyle ilgili bir kazanım olmamasına rağmen öğrencilerin bu beceriye hazır olup olmadıklarına yönelik bir tahminde bulunmak için soru kökü olumsuz sorular hazırlanmasına karar verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından 60 soru hazırlanmıştır. Bu sorular ders kitabındaki temalara uygun şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan test üç alan uzmanı, meslekte 10 yılını doldurmuş üç

Türkçe öğretmeni ve bir görsel sanatlar öğretmeninin görüşüne sunulmuş, uzmanlardan kazanımları ve temaları en iyi kapsayan 20 soru belirlemeleri istenmiştir. Uzman ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıp soru sayısı 20'ye indirilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğini tespit etmek için Düzce'de bir ortaokulda 47 katılımcı ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada elde edilen veriler SPSS 22.0 programında çözümlenmiştir. KR 21 güvenilirlik analizi sonucuna göre testin güvenilirliği 0.79 çıkmıştır. Asıl uygulamaya Düzce'de başka bir ortaokuldan 203 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulama, 2018 yılı Nisan ayının son haftasında bir ders saati içerisinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci sorusuna ait veriler betimsel istatistik, üçüncü sorusuna ait veriler T testi, dördüncü ve sekizinci sorusuna ait veriler Pearson Korelasyon analizi, beş, altı ve yedinci soruya yönelik veriler tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın modeline, veri toplama ve analizine uygun biçimde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama (Bilgi, Konu, Ana Fikir, Yardımcı Fikir Bulma; Karşılaştırma ve Çıkarım Yapma) Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin görselleri anlama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Beceri	Öğrenci sayısı	Doğru (%)	Yanlış (%)	ss
Bilgiyi bulma		79,1	20,9	,587
Bilgiyi ayırt etme		88,2	11,8	,480
Konu bulma		82,8	17,2	,717
Ana fikir bulma	203	54,4	45,6	,654
Yardımcı fikir bulma		86,5	13,5	,526
Karşılaştırma yapma		71,3	28,7	,843
Çıkarım yapma		74,5	25,5	,999

Öğrenciler en çok bilgiyi ayırt etme sorularında başarılı olmuştur (%88,2). Diğer alanlarda sırasıyla yardımcı fikir bulma (%86,5), konu bulma (%82,8), bilgiyi bulma (%79,1), çıkarım yapma (%74,5) ve karşılaştırma yapma (%74,5) gelmektedir. Öğrencilerin en az doğru yapabildikleri alan ise ana fikir bulmadır (%54,4).

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Farklı Türdeki Görselleri Anlama Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı türdeki görselleri anlama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Görsel Tür	Öğrenci sayısı	Doğru (%)	Yanlış (%)	Ss
İşaret/yön		79,1	20,9	,586
Afiş		88,7	11,3	,317
Karikatür		59,6	40,4	,491
Resim/fotoğraf	203	78,1	21,9	1,273
Tablo		77,5	22,5	,759

Grafik	73,6	26,4	,686
Kroki/harita	73,4	26,6	,582

Öğrenciler görsel materyallerden en çok afiş değerlendirmede başarılı olmuştur (%88,7). Diğer alanlarda sırasıyla işaret ve yön (%79,1), resim ve fotoğraf (%78,1), tablo(%77,5), grafik (%73,6), kroki ve harita (%73,4)gelmektedir. Öğrencilerin en az doğru yapabildikleri materyal ise karikatürdür (%59,6).

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumlarında Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre görselleri anlama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Görsel Okuma Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Görsel Puanı	Okuma	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
		Kız					
		Erkek	107	15.49	2.40	1.04	0.30
			96	15.10	2.95		

p<0.05

Tablo 3'e göre, kız öğrencilerin görsel okuma puanları ortalaması 15.49, erkek öğrencilerin görsel okuma puanları ortalaması 15.10 olarak bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (p>0.05). Buna göre, erkek ve kız öğrencilerin görsel okuma puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumları ile Türkçe Dersi Başarı Durumları Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları ile görsel okuma puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Notları ile Görsel Okuma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

		1	2
1	r	1	0.50
	p		0.00*
	N	203	203
2	r	0.50	1
	p	0.00*	
	N	203	203

1: Türkçe Dersi Başarı Notları 2: Görsel Okuma Puanları

* p<0.05

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları ile görsel okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<0.05). İki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=0.50). Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları arttıkça görsel okuma puanlarının da artacağı söylenebilir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumları ile Ailenin Sosyoekonomik Durumu Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre görsel okuma puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Görsel Okuma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Görsel Okuma Puanı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	81.32	2	40.66	5.95	0.00*
Gruplar içi	1366.12	200	6.83		

* p<0.05

Tablo 5'e göre, sosyoekonomik düzeyler arasındaki öğrencilerin görsel okuma puanları kareleri ortalaması 40.66, sosyoekonomik düzeyler içindeki kareler ortalaması 6.83 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri görsel okuma puanlarını etkilemektedir (p<0.05). Sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin görsel okuma ortalama puanlarının diğer sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumları ile Ayda Okudukları Kitap Sayısı Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin ayda okudukları kitap sayılarına göre görsel okuma puanlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Ayda Okudukları Kitap Sayılarına Göre Görsel Okuma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Görsel Okuma Puanı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	87.15	3	29.05	4.25	0.00*
Gruplar içi	1360.29	199	6.83		

* p<0.05

Tablo 6'da belirtildiği gibi öğrencilerin ayda okudukları kitap sayıları arasındaki görsel okuma puanları kareleri ortalaması 29.05, ayda okudukları kitap sayıları içindeki görsel okuma puanları kareleri ortalaması 6.83 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ayda okudukları kitap sayılarına göre görsel okuma puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir (p<0.05). Ayda 3 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin görsel okuma puanlarının ayda 2 tane kitap okuyan, ayda 1 tane kitap okuyan ve ayda hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumlarında Televizyon İzlemenin Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin televizyon izleme durumlarına göre görsel okuma puanlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir:

Tablo 7: Öğrencilerin Televizyon İzleme Durumlarına Göre Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Gruplar arası	26.90	3	8.96	1.25	0.29
Gruplar içi	1420.54	199	7.13		

Tablo 7'de belirtildiği gibi öğrencilerin televizyon izleme grupları arası kareler ortalaması 8.96, gruplar içi kareler ortalaması 7.13 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin televizyon izleme durumlarına göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.25, p<0.05). Buna göre öğrencilerin televizyon izleme durumları görsel okumaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görselleri Anlama Durumları ile Görsel Okumayla İlgili Kendilerini Yeterli Görme Durumları Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini görsel okuma ile ilgili yeterli görme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de belirtilmiştir:

Tablo 8: Öğrencilerin Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	%	Min.	Max.	Ort.	Ss
Kendini Yeterli Görme	203	82.3	16.00	33.00	27.18	3.17

Öğrencilerin görsel okuma durumlarında kendilerini yeterli görme düzeylerine ilişkin 11 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin buradan alacakları puan 11 ile 33 puan arasında değişmektedir. Öğrencilerin puanları 33 puan üzerinden 16 ile 33 puan arasında değişmektedir. Öğrencilerin görsel konularda kendilerini yeterli görme düzeyleri % 82.3’tür.

Öğrencilerin görsel okuma becerileri ile kendilerini yeterli görme düzeyleri arasındaki uyum incelenmiş ve bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 9’da belirtilmiştir:

Tablo 9. Öğrencilerin Görsel Okuma Becerileri ile Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri Arasındaki Uyuma İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2
Görsel Okuma Becerileri	1	
Kendini Yeterli Görme Düzeyi	0.38**	1

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin görsel okuma becerileri ile görsel konularda kendilerini yeterli görme düzeyleri arasında bir uyum vardır ($p < 0.05$). İki değişken arasında zayıf düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.38$). Buna göre, öğrencilerin görsel okuma becerileri arttıkça görsel konularda kendilerini yeterli görme düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri incelenmiştir. Bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmış ve tartışma için benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler en çok bilgiyi ayırt etme sorularında başarılı olmuştur (%88,2). Bu durum beklenen bir sonuçtur çünkü bilgiyi ayırt etme basit bir bilişsel beceridir. Aslında bilgiyi bulma da düşük bilişsel bir yük içerir ve yardımcı fikir ve konu bulmadan daha kolay olması beklenir. Bilgiyi ayırt etmeden sonra en başarılı oldukları beceri yardımcı fikir bulmadır. Katılım grubu öğrencilerinin beşinci sınıf düzeyinde kazanım olmamasına rağmen başarılı oldukları görülmüştür. Çoktan seçmeli testte yanlış seçeneklerin elenerek doğru cevabın bulunması bu durumun önemli bir sebebi olarak gösterilebilir. Diğer alanlar sırasıyla, konu bulma, bilgiyi bulma, çıkarım ve karşılaştırma yapma gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az doğru yapabildikleri alan ise ana fikir bulmadır (%54,4). Ana fikir bulmada bireysel farklılıklar ön plana çıkabilir. Akyol’a (2014, s. 169) göre aynı görsele farklı kişiler farklı anlamlar yükleyebilir. Bu bulgu beşinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma becerileriyle ilgili sınıf içi çalışmalar düzenlenirken görsellerin ana fikrini bulmaya yönelik soru ve etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler görsel materyallerden en çok afiş değerlendirmede başarılı olmuştur (%88,7). Çalışmamızda afişle ilgili sorulan iki sorudan biri basit düzeyde bilgiyi bulma diğeri ise çıkarım yapmaya yönelik olup öğrencilerin hayatlarında her an

karşılaşılabilecekleri konularla ilgilidir. Bu durum, katılımcıların bu materyalle ilgili soruları yüksek oranda doğru cevaplamasını sağlamış olabilir. Diğer materyaller sırasıyla işaret ve yön, resim ve fotoğraf, tablo, grafik, kroki ve haritadır. Türkçe ders kitaplarında tablo ve grafik; kroki ve haritanın materyal olarak pek kullanılmadığı görülmektedir. Öğrenciler; fen, matematik, sosyal bilgiler derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri başka alanlarda da kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin en az doğru cevapladıkları materyal ise karikatürdür (%59,6). Bu sonucun çıkmasında birçok faktör rol oynayabilir: Akyol'a (2014, s. 169) göre görselin sunulduğu ortam da görselin farklı anlamlandırılmasına sebep olabilir. Herhangi bir görsel için söz konusu olan bu farklı anlamlandırma sebebi olarak bu çalışmada kullanılan testteki soruların ve seçeneklerin (güçlü çeldiriciler) etkisi de göz ardı edilemez. Karikatürleri yorumlamak için karikatürdeki konuyla ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerinin olmaması onu anlamlandırmayı engelleyebilir. O'Neil'e (2011) göre herhangi bir göstergebilim sistemi gibi çizim öğelerinin de kültürle ilişkili anlamları vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çizimde anlatılan olayı veya durumu anlamlandırılabilir kültürel birikime ve güncel bilgiye sahip olmamaları da karikatürleri yorumlamayı etkileyebilir. Karikatürle öğretim ortamında yeterince karşılaşmamak, karikatürlere aşına olmamak da sebepler arasındadır. Çünkü "mevcut Türkçe ders kitapları yeterli seviyede karikatür içermemektedir" (Göçer ve Akgül, 2018, s. 99). 2006 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili bir inceleme yapan Çam Aktaş (2010, s. 115) da Türkçe dersi dördüncü ve beşinci sınıf öğrenci çalışma kitaplarında karikatürlerle ilgili etkinliğe yer verilmediğini saptamıştır. Bütün bu sebepler araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma becerileriyle ilgili sınıf içi çalışmalar düzenlenirken karikatürlere yönelik soru ve etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ders materyali olarak öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun ve çok derin yorumlar içermeyen karikatürlerin seçilmesi gerektiği söylenebilir. "Kültürle ilişkili anlamların bilgisini edinmeyi şansa ve zamana bırakmaktan ziyade öğrencilere açık bir eğitim sunmak anlamalarını destekleyebilir (O'Neil, 2011, s. 222). "Bir görseli yorumlama zenginliği ya da bir görselin farklı biçimlerde okunması öğrencilerin görsellerle ilgili bilgilerini zenginleştirmektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü, görseli açıklamak, yorumlamak, değerlendirmek, özetlemek ve bu tekniklerle öğrencilerin görsel okuma bilgilerini zenginleştirmektir" (Güneş, 2013, s. 8).

Araştırmaya katılan öğrencilerin 20 soruluk görsel okuma testinden elde ettikleri puan ortalaması 15,29'dur. Başka bir deyişle öğrencilerin bu testi doğru cevaplama ortalaması yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'tür. Katılım grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda kız öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2013, s. 261). Çam (2006, s. 63) tarafından yapılan geniş kapsamlı bir araştırmada devlet okuluna ve özel okula giden 1053 beşinci sınıf öğrencisinin 57 sorudan oluşan görsel okuma testi puanlarının değerlendirilmesi sonucu kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Semizoğlu'nun (2013, s. 73) yaptığı çalışmada; 414 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı ve Çam (2006) tarafından hazırlanan soruların kullanıldığı teste verilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Erem Özdemir (2015)'in yaptığı karma araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu ve 29 öğrencinin katıldığı çalışmada ön testte kontrol grubu kız öğrencilerinin erkeklere göre ortalamaları yüksek olmasına rağmen son testte cinsiyet açısından bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Deney grubunda ise ön testte kız ve erkek öğrencilerin düzeyleri aynı iken son

testte erkek öğrencilerin görsel okuryazarlıkları kız öğrencilerden daha iyi bir duruma geldiği ifade edilmiştir. Çelik'in (2017) yedinci sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada görsel okuma etkinlikleri yapan öğrenciler ile yapmayan öğrencilerin öntest ve sontest başarısında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sarıkaya (2018) tarafından 400 katılımcıyla (5, 6, 7, 8. sınıf öğrencisi) yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel görsel okuma puanlarının ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anılan araştırmaların farklı yıllarda, farklı katılımcılar üzerinde yapıldığı düşünüldüğünde araştırma sonuçlarının beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinde cinsiyet değişkeni üzerinde farklı sonuçların çıkması olağan görülebilir.

Araştırmada katılım grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile görsel okuma puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, Çam'ın (2006) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin Türkçe ders başarısı ile görsel okuma puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders başarılarının artmasıyla görsel okuma puanlarının da artacağını göstermektedir.

Çalışmamızda katılım grubu öğrencilerinin görsel okuma puan ortalamaları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum daha önce Çam (2006) ve Semizoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin görsel okuma ortalama puanlarının diğer sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin ayda okudukları kitap sayılarına göre görsel okuma puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Çok kitap okuyan öğrencilerin ortalama puanları, az okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Çam'ın (2006) yaptığı çalışmada düzenli olarak dergi ve gazete okuyan öğrencilerin görsel okuma becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılım grubu öğrencilerinin televizyon izleme durumlarına göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani öğrencilerin televizyon izleme durumları ile görsel okuma düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada da televizyon izleme ile görsel okuryazarlık başarısı arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Baş ve Kardaş'ın (2014) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin evlerindeki iletişim araçlarının çeşidi ve kullanım sıklığı arttıkça görsel okuma beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmadaki bulgular ile çalışmamızın bulguları birlikte değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşılabilir: Görselleri anlama bakımından belki bir iletişim aracı etkili olmayabilir ancak birden fazla araç kullanmak okuryazarlık becerileri arasında etkileşmeyi ve görsel malzemeyi zihinde daha pratik biçimde dönüştürmeyi sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel okuma becerileri ile görsel konularda kendilerini yeterli görme arasında zayıf düzeyde bir uyum bulunmuştur. Öğrencilerin görsel okuma becerileri arttıkça görsel konularda kendilerini yeterli görme düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Sonuçta araştırmaya katılan 203 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan görsel okuma testinden elde edilen doğru cevaplama ortalaması yaklaşık yüzde 77'dir. Bu sonuç öğrencilerin görsel okuma becerilerinin iyi düzeyde olduğuna ve gelişime açık olduğuna işaret etmektedir.

Benzer şekilde Sarıkaya'nın (2018) araştırmasında öğrencilerin görsel okuma seviyelerinin iyi durumda olduğu raporlanmıştır. Öğrencilerin ortaokulun ilk yılından itibaren görsel okuma becerisinin diğer okuma alanlarına aktarabilecekleri ve okuma becerilerini geliştirme kapasitelerinin olduğu görülmektedir.

Görsel okuryazarlığın okuma boyutu, yani görselleri anlama araştırmamıza konu olmuştur. Görselleri kullanma boyutunun hem anlamaya hem anlatmaya etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin görsel okuma durumları konu edilmiş olmasına rağmen günümüz çoklu okuryazarlık anlayışı sadece bir türe dayanmamaktadır. Bu noktada Zammit (2011, s. 11) öğretmenlerin görsel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık gibi alt türleri göz önünde bulundurmaktan uzaklaşmasını, öğrenciler için belirlenen eğitim görevlerinin işlevini ve amacını veya çözmek istedikleri sorunları araştırmayı önermektedir. Bunun için de bütün okuryazarlık türleri ve becerileri işe koşulmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin; hayatın içinde olan ve her türlü ortamdaki bilgiyi anlamaya ihtiyaç duyan, araştıran, anlayan, yorumlayan ve üreten bireyler hâline getirmek için okuryazarlığa yönelik olarak yaşam temelli metin biçimlerini, türlerini içeren Türkçe ders kitapları veya öğretmenin belirlediği metinler ders materyali olarak kullanılırsa öğrenciler medya çağının okuryazarlık becerilerine hazırlanmış olur. Bu çalışmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin bu becerileri edinme ve geliştirme potansiyellerinin olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2014). Görsel okuma ve sunu (ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 163-192). Ankara: Pegem Akademi, 4. baskı.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Arslan, A. (2012). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aydemir, Ö. E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 291-310.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi,.

- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. and Leu, D. J. (Eds.). (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-122.
- 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.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K., Tarakçı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 895-910.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve Görsel Okumanın Bir Metnin Ana Düşüncesini Bulma ile Metni Analiz Etme Üzerine Etkilerinin Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.
- Downes, T. and Zammit, K. (2001). New Literacies for connected learning in global classrooms. Eds. H.Taylor and P. Hogenbirk. *Information and communication technologies in education: The school of the future. IFIP TC3/WG3. 1. International Conference on The Bookmark of the School of the Future April 9–14, 2000, Viña del Mar, Chile* (Vol. 58). Boston: Kluwer. (reprinted Springer).
- Elkins, J. (2009). The concept of visual literacy, and its limitations. (ed. James Elkins). *Visual literacy* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Erem Özdemir, N. H. (2015). *Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A., Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçoğlu, E. (2016). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 299-318.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maden, S. ve 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.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- OECD (2016). *PISA 2018 draft analytical frameworks*. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (Erişim Tarihi: 06.01.2018).
- O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures: Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54.
- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the eye generation: Visual literacy strategies for the K-5 classroom*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Sarıkaya, B. (2018). An investigation of secondary school students' critical visual reading skills depending on different variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 26-36.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. New York: Basic Books.
- Weis, J. P. (2004). Contemporary literacy skills: Global initiatives. *Knowledge Quest*, 32(4), 12-15.
- Zammit, K. (2011). Charting a pathway: Embedding ICT and new literacies into the curriculum (eds. C.M.L. Ho, K.T. Anderson and A.P. Leong). *Transforming literacies and language- multimodality and literacy in the new media age* (pp. 9-22). New York: Continuum.

Extended Abstract

Introduction

Since people started to use media and media tools frequently in their daily lives, their perceptions, opinions, understandings and interpretations have been varying with concepts such as media literacy, visual literacy, financial literacy, and mobile literacy other than information literacy. This diversification presents a complexity within its structure in an interlocking way. Reading and comprehension with a tool and writing and producing with another tool can be employed by using different types of literacy at the same time. It is possible to follow these complex information and to comprehend, evaluate and communicate the visual icons in a convenient and flexible manner.

Weis (2004) defines visual literacy as the ability to interpret, use and create visual tools to improve thinking, decision making, communication and learning. Visual literacy as well as the visual presentation, which is a means of expression, is only one part of the multifaceted development of man and one of the basic competences to be gained in the modern world (Maden and Altunbay, 2016, p. 1973). In the 21st century in which we have been bombarded with visuals, the need for visual literacy education is evident despite the understanding lacking unity in visual literacy which has an extensive scope that is developing rapidly (İşler, 2002, p. 158).

To improve students' visual reading skills, it is important to determine how they perceive, comprehend and interpret visuals in the learning environment and in daily life.

This study tested at what levels the fifth-grade students gained the attainments of visual reading and comprehension specified in the latest Turkish Course Curriculum. Research questions include:

1. At what level are participants' visual comprehension skills (finding information, subject, main idea, supporting idea, comparison and inference)?
2. At what level do the participants comprehend different types of visuals?
3. Is there difference by gender in participants' visual comprehension levels?
4. How is the relationship between the participants' visual comprehension levels and their Turkish course achievements?
5. How is the relationship between the participants' visual comprehension levels and the socioeconomic status of their families?
6. How is the relationship between the participants' visual comprehension levels and the number of books they read per month?
7. Is television watching effective on the participants' visual comprehension levels?
8. How is the relationship between the participants' visual comprehension levels and their perceived self-efficacy levels in visual reading?

Method

The participants of the study were 203 (107 girls, 96 boys) fifth-grade students attending a public secondary school in Düzce.

A personal information form involving levels of television watching, book reading and self-efficacy in visual reading and a 20-point visual comprehension test were used as data collection instruments. A pilot study was performed with 47 participants in a secondary school in Düzce to determine the reliability of the instrument. The KR 21 reliability analysis concluded a reliability of 0.79 for the test.

The research was designed with the survey method. The data obtained in the research were analyzed using descriptive statistics, t-test, Pearson's Correlation analysis and one-way ANOVA tests.

Findings

1. The participants' performance rates of visual comprehension levels are as follows: distinguishing information (88.2%), finding supporting ideas, finding topics, finding information, inference, comparison, finding main ideas (54.4%).
2. The participants' rates of comprehending the visuals correctly are as follows: poster (88.7%), sign and direction, picture and photo, table, chart, sketch and map, cartoon (59.6%).
3. There was no significant difference between the participants' visual reading scores by gender.

4. There was a significant relationship between the participants' Turkish course achievement grades and visual reading scores.
5. The socio-economic status of their families affected their visual reading scores.
6. By the number of books they read per month, the visual reading scores differed significantly.
7. There was no significant difference between the participants' visual reading scores by daily average television watching.
8. The participants perceived themselves to be competent in visual reading at 82.3%. There is a linear relationship with test scores.

Discussion and Conclusion

The participating students were most successful in the questions of distinguishing information (88.2%). This is an expected result because distinguishing information is a simple cognitive skill. They were least successful in finding main ideas (54.4%). Individual differences may come to the fore in finding main ideas. This finding shows that more importance should be attached to questions and activities for finding the main idea of visuals when performing classroom activities about visual reading skills for fifth-grade students.

The participant students were most successful in evaluating posters among visual materials. The relative ease of the questions in the test may have contributed to a high degree of accuracy in answering questions about this material. The material that the students answered least correctly is cartoon (59.6%). Many factors may have played a role in this outcome: The possibility that the participants attributed different meanings to visuals, the effects of questions and choices in the test, lack of cultural background and current knowledge to understand the cartoon may have affected their interpretation of cartoons. Another reason is not being familiar with cartoons in the teaching environment.

No significant difference was found between the visual reading scores by participants' gender. Çam (2006, p. 63) and Semizoğlu (2013, p.73) observed a difference in favor of girl students. Erem Özdemir (2015) did not find any difference. Considering that the said studies were conducted on different participants in different years, different effects of the gender variable on the fifth-grade students' visual reading levels can be regarded as normal.

There was a moderate significant relationship between the participants' Turkish course achievements and visual reading scores. This finding coincides with the finding of the study by Çam (2006). The increase in the fifth-grade students' Turkish course achievements also implies an increase in their visual reading scores.

In this study, a significant difference was found between the participants' mean scores of visual reading and the socio-economic status of their families. This finding is consistent with the results of the studies conducted by Çam (2006) and Semizoğlu (2013).

By the number of books they read per month, the visual reading scores differed significantly. However, there was no significant difference between the participants' visual reading scores by daily average television watching. The research conducted by Baş and Kardaş (2014) concluded that the fourth-grade students' levels of visual reading skills increased as the diversity and the usage frequency of the communication tools that they had at home increased level of visual communication skills increased. As for visual comprehension, one single communication may not be effective, but using multiple tools may ensure interaction among literacy skills and a more practical transformation of visual material in the mind.

A weak positive relationship was found between the participants' visual reading skills and their perceived self-efficacy in visual reading. It can be argued that students' perceived self-efficacy levels will increase as their visual reading skills increase, too.

As a result, it was determined that the visual reading skills of the fifth-grade students who participated in this research were at a good level and open to development. It was observed that the students can transfer visual reading skills to other reading areas from the fifth grade and have the capacity to develop reading skills.