



**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
(ŞANLIURFA İLİ SİVEREK İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)**

Esra KARAÇAM
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Ağustos, 2020
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
(ŞANLIURFA İLİ SİVEREK İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Esra KARAÇAM

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2020

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum **"Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme)"** adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/08/2020

Esra KARAÇAM

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI



ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ (ŞANLIURFA İLİ SİVEREK İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Esra KARAÇAM

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2020

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde üç farklı lisede öğrenim gören 378 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Görsel okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görsel okuryazarlık ölçeğinden alınan puanların okul türü, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde okul türü ve görsel okuryazarlık düzeylerinin, sanata ilgi duyma ve görsel okuryazarlık düzeylerinin, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı ve görsel okuryazarlık düzeylerinin ortak etkisi anlamlıdır. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında değişkenler açısından (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı) pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, görsel okuryazarlık, düşünme, eleştirel düşünme.

ABSTRACT

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL LITERACY LEVEL AND CRITICAL THINKING LEVELS OF STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS (A SAMPLE FROM SİVEREK, ŞANLIURFA)

Esra KARAÇAM

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The aim of this research was to determine the relationships between visual literacy levels and critical thinking levels of high school students. 378 students studying in three different high schools in Siverek, Şanlıurfa created the sample of the research. The scores obtained from the scale developed to measure the levels of visual literacy significantly differed on the variables namely, school type, grade level, interest in arts, habit of reading newspapers or magazines, daily screen time, habit of going to cinemas or theaters. The common effects of both school type and visual literacy levels, interest in arts and visual literacy levels and of both the habit of going to cinemas or theaters and visual literacy levels on critical thinking levels of students were significant. The relationship between the visual literacy levels of the students and their critical thinking levels was found to be positive and high. There are positive significant relationships between the students' visual literacy assessments and critical thoughts about the variables (school type, gender, grade level, interest in arts, habit of reading newspapers or magazines, daily screen time, habit of going to cinemas or theaters).

Keywords: Literacy, visual literacy, thinking, critical thinking.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Görsellerle çevrili bir dünyada yaşamamız, onu anlamamız, yorumlamamız ve üretebilmemiz açısından oldukça önemlidir. Görsel okuryazarlığın düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme düzeylerine etkisinin araştırılmasının öğrenme ortamlarının öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini iyi duruma getirebilmek amacıyla düzenlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, şanlıurfa ili Siverek ilçesinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri örneklemi oluşturmuştur. Bu çalışmada ulaşılan bulgular, uygulanan ölçek sonucunda elde edilen verilere göre incelenmiştir.

Yüksek lisans tezimin danışmanlığımı üstlenerek eğitim sürecim boyunca bilgilerimi benden esirgemeyen, benim araştırma sürecimde yanımda olan bana çok emek harcayan değerli hocam Prof. Dr. Gürbüz OCAK' a saygılarımla teşekkür ederim. Tezimi okumak için vakit ayıran, görüş ve öneri sunan jüri üyelerine de saygılarımla teşekkür ederim. Hayatımın en başından beri benim için her türlü imkânı sağlayan, isteklerimi elinden geldiğince yerine getirmeye çalışan ve bu günlere gelmemi sağlayan ANNEM' e ve BABAM' a tüm kalbimle teşekkür ederim. Benim her anımda yanımda olan ABLAM' a sevgilerimle teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimi aldığım dönemde bana destek olan değerli hocalarıma saygılarımla sunarım.

Esra KARAÇAM
2020, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLER.....	4
1.1.OKURYAZARLIK KAVRAMI.....	4
1.1.1. Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık.....	5
1.2.GÖRSEL OKURYAZARLIK.....	6
1.2.1.Görsel Kavramı.....	6
1.2.2.Görsel Okuryazarlık Kavramı.....	8
1.2.3.Görsel Okuryazarlık Kavramları.....	9
1.2.3.1.Görsel Algı.....	10
1.2.3.2.Görsel Düşünme.....	10
1.2.3.3.Görsel Öğrenme.....	11
1.2.3.4.Görsel Dil.....	12
1.2.3.5.Görsel İletişim.....	12
1.2.4.Görsel Okuryazarlık Becerisi Yüksek Bireylerin Sahip Olduğu Özellikler... 13	13
1.3. EĞİTİM SÜRECİNDE GÖRSEL OKURYAZARLIK.....	15
1.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	19
1.4.1. Eleştirel Düşünme Kavramı.....	19
1.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi.....	19
1.4.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	22
1.5. EĞİTİM SÜRECİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	24
1.6. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN İLİŞKİSİ.....	25
2. GÖRSEL OKURYAZARLIK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	26
2.1. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	26
2.2. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	31
2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	33
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	36

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ (ŞANLIURFA İLİ SİVEREK İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

1.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	41
2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	42
2.1.ALT PROBLEMLER.....	42
3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI VE SINIRLILIKLARI.....	44
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	44
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
4.2.ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
5.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	46
5.1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	46
5.2.GÖRSEL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	47
5.2.1.Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	47
5.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	48
5.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	56
5.3.ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ.....	57
6.VERİLERİN TOPLANMASI.....	58
7.VERİLERİN ANALİZİ.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN DAĞILIMI NASILDIR?.....	60
2. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN DAĞILIMI NASILDIR?.....	63
3. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANLAMLI BİR FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	66
4. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANLAMLI BİR FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	77
5. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?.....	82
6. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDA DEĞİŞKENLERE GÖRE ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?.....	83
7. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK PUANLARI ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ YORDAYICISI MIDIR?.....	89
8. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ, GÖRSEL OKURYAZARLIK VE	

**DEĞİŞKENLERİN ORTAK ETKİSİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK
GÖSTERMEKTE MİDİR?..... 89**

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 99

KAYNAKÇA.....111

EKLER..... 120

ÖZGEÇMİŞ..... 125



TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Okuryazarlık ile Görsel Okuryazarlığı Karşılaştırarak Değerlendirme.....	6
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Özellikleri.....	45
Tablo 3. İlk Analiz ve Son Analiz KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	49
Tablo 4. Görsel Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Toplam Varyans Tablosu	50
Tablo 5. Görsel Okuryazarlık Ölçeği Döndürülmüş Faktör Analizi Sonuçları	52
Tablo 6. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Kullanma" İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	53
Tablo 7. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Algılama" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Tanıma" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 9. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Düşünme" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 10. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 11. Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri	56
Tablo 12. Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere İlişkin Basıklık Çarpıklık Değerleri	58
Tablo 13. Görsel Okuryazarlık Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	60
Tablo 14. Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği	63
Tablo 15. Eleştirel Düşünme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	63
Tablo 16. Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 17. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Okul Türüne İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 18. Okul Türü Değişkenine Göre Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	67
Tablo 19. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	68
Tablo 20. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları	69
Tablo 21. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann Whitney U Testi.....	69
Tablo 22. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sanata İlgili Duyuma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 23. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları	73

Tablo 24. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Ekran Kullanım Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74
Tablo 25. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 26. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	77
Tablo 27. Okul Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 28. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T- Testi Sonuçları.....	78
Tablo 29. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Tablo 30. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sanata İlgi Duyma Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 31. Sanata İlgi Duyma Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları	80
Tablo 32. Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı İlişkin T-Testi Sonuçları	81
Tablo 33. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Günlük Ekran Kullanım Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Tablo 34. Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları	82
Tablo 35. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları	83
Tablo 36. Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	85
Tablo 38. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları.....	85
Tablo 39. Sanata İlgi Duyma Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları.....	86
Tablo 40. Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel	

Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	87
Tablo 41. Günlük Ekran Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	88
Tablo 42. Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	88
Tablo 43. Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Eleştirel Düşünmenin Yordayıcılığına İlişkin Sonuçlar.....	89
Tablo 44. Öğrencilerin Eğitim Görülen Okul Türü Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	90
Tablo 45. Okul Türü ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 46. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	91
Tablo 47. Cinsiyet ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Tablo 48. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	92
Tablo 49. Sınıf Düzeyi ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına ile Alt Boyutlarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93
Tablo 50. Öğrencilerin Sanata İlgi Duyma Durumu Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	93
Tablo 51. Sanata İlgi Duyma Durumu ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Tablo 52. Öğrencilerin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	95
Tablo 53. Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı ve Görsel Okuryazarlık Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 54. Öğrencilerin Günlük Ekran Kullanım Sıklığı Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	96
Tablo 55. Günlük Ekran Kullanım Sıklığı ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 56. Öğrencilerin Sinema veya Tiyatroya Gitme Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	97

Tablo 57. Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığı ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
--	-----------



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Görsel Okuryazarlık Teorisi Bileşenleri	9
Şekil 2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi Aşamaları	48
Şekil 3. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Çizgi Grafiği	50



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

&: ve

η^2 : Etki Büyüklüğü Değeri

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

q: Madde ayırt edicilik indeksi

Akt.: Aktaran

ANOVA: Varyans Analizi

f: Frekans

F: Varyans Analizine İlişkin Parametre

KMO: Kaiser- Meyer-Olkin katsayısı

N: Toplam öğrenci/soru/örnek sayısı

p: Anlamlılık Testine ilişkin olasılık değeri

Post-Hoc: Çoklu Karşılaştırma

r: Korelasyon Katsayısı

S/SS: Standart Sapma



GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen bir dünyada yaşamaktayız. Bu hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmamız için bazı bilgilere ve becerilere sahip olmamız önem arz etmektedir. Günümüzde okuma yazma bilen milyonlarca insan vardır fakat artık sadece okuma yazma bilmenin yeterli olamayacağı, insanlarda okuryazarlık becerisine sahip olmanın büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir.

Okuryazarlık becerisi olan insanlar analiz edebilme, konu üzerinde düşünebilme, üretebilme becerisine sahip olurlar. Aynı zamanda okuryazarlık teknoloji kullanımını, problem çözebilme yeteneğini de içermektedir. Okuryazarlık süreç odaklıdır ve sürekliliği gerektirir (Uzun ve Çelik 2020). Yaşadığımız çağ gereği bilgiler teknoloji ile hızla yayılmaktadır. Teknoloji bizim gazetelerle, dergilerle, bilgisayarlarla ve internetle daha fazla zaman geçirmemize sebep olmaktadır. Buradaki bilgilere göz atmak yeterli gelmemekte, bilgileri analiz edebilmenin gerekliliği ile insanların görsel okuryazarlık becerisi ile tanışması zorunlu hale gelmiştir. Bunun yanında sadece geleneksel okuryazarlık ile tanışmakla kalmayıp, farklı okuryazarlık alanlarının da gelişmesi amacıyla son zamanlarda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yeni iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı alanlarının geliştirilmesi yolunda son yıllarda kuramsal olarak yoğun çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir (Parsa 2007). Bütün okuryazarlıkların son dönemlerde çok önemli değere sahip olduğu göz ardı edilemez.

Görsel okuryazarlık görme duyumuzla ilişkili bir kavramdır. Görme işlevi ile birlikte beyin işlevlerinin geliştirilmesi mümkün olduğunda, görsel okuryazar becerisine sahip bir birey olunabilir. Bazı araştırmalar, göz aracılığı ile varlıkların tanınmasının, zihnimizi başka bir boyuta getirecek şekilde değiştirdiğini göstermektedir. Bu da uygun şekilde kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olmaktadır (Bozdik, 2019). Günümüz dünyasında her yerde ve her alanda milyonlarca görselin varlığı bizi görselleri tanıyabilmeye, anlayabilmeye, üretebilmeye mecbur duruma getirmiştir. Bu nedenle öğrenim görülen okullarda verilen derslerde konu anlatılırken veya bir metin işlenirken görsellerden yararlandığı zaman öğrenci konuyu daha iyi anlayabilecektir. Öğrencinin derse ilgisi artacak, öğrenci okuduklarını daha kalıcı bir şekilde öğrenebilecektir (Avcı ve Çelik, 2019). Dersler sadece sözel bir şekilde anlatılarak

işlendiğinde bilgiler soyut kalmakta ama görseller kullanıldığında somut olarak görüldüğünden kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Ancak öğrencinin paylaşılan görselden doğru bilgiyi okuması önemlidir. Öğrenciler görselde verilen mesajı doğru anladıklarında anlatılan konuya ilişkin kalıcı öğrenme sağlanacaktır. Bu da öğrencilerin öğrenim hayatına büyük katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı ortaöğretim öğrencilerinin de görsel okuryazarlıklarının gelişmiş olması oldukça önem arz etmektedir.

Etkili ve hızlı teknolojik araçlar sayesinde bilgiye erişim kolaylaşırken bu kolaylık doğru ve güvenilir bilginin önemini artırmaktadır. Etrafımızda meydana gelen görsellere karşı karşıya kaldığımızda bunların doğruluğu ve güvenilirliği için insanların eleştirel düşünme becerilerine de sahip olmaları önemlidir (Çiftçi ve Kaplan, 2020). Yapıtların niteliklerindeki değişim, karşılaşılan görsel imgelere eleştirel gözle bakabilme zorluğu bunu gerekli kılmaktadır (Onursoy, 2017). İnsanoğlu her zaman sahip oldukları ile yetinmeyip hep daha fazlasını istemiştir. Örneğin insanlar belirli derecede bilgi sahibi olduklarında bunu zamanla yeterli görmeyip daha fazla bilgiye sahip olmak için uğraşırlar. Aynı şekilde etrafındaki görsellerle yetinmeyerek daha fazla görseli görmeye, anlamlandırmaya, yorumlamaya ve hatta üretmeye ihtiyaç duyarlar. Birey, günümüzde yoğun olarak sunulan bilgidен ihtiyacı olanı almalıdır. Özellikle görsellerle sunulan her bilgiyi doğru olarak kabul etmeden önce eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir. Görsel okuryazarlık becerileri, öğrencilere sanat eserini yorumlayabilme yeteneği kazandırabilir, öğrencilerin çevreyi gözlemlene yeteneğini arttırabilir, teknolojik araçlar ile elde edilen görsel bilgileri yorumlayabilme, analiz edebilme, bilinçli bir şekilde eleştirebilme gücü kazandırabilir.

Görsel okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerini etkilediği düşünülürse, öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının gelişmiş olması oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Bu kapsamda tezin ilk bölümünde görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme kavramları ve kuramsal yapısı ortaya konulmuştur, araştırmanın konusunu oluşturan kavramlarla ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan araştırma sonuçlarına bakılmıştır. İkinci bölümde araştırmanın amacı, önemi, problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları, yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve son olarak verilerin analizinden bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile

eleştirel düşünme becerilerine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiş ve son olarak elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLER

1.1.OKURYAZARLIK KAVRAMI

"Okuma; okuyucu, okunan metin ve okuma durumunun kapsamı arasında iletişim kurulması yoluyla anlam oluşturma sürecidir" (Stone, Merritt ve Cherkes-Julkowski, 1998'den akt. Gül, 2007: 18). "Yazma becerisi ise; sadece motor bir aktivite olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylemdir" (Ege, 2005'den akt. Tok, 2014: 893). Okuma ve yazma becerileri aralarındaki bağ nedeniyle "okuma-yazma" kavramı adı altında beraber kullanılmaktadır (Gül, 2007).

Okuma ve yazma kavramlarının okuryazarlığı oluşturduğunu söyleyemeyiz; çünkü okuryazarlık, okuma ve yazmanın ötesinde yer almaktadır. Etrafımızda karşılaştığımız işaretleri okuyabilmek, anlayabilmek okuryazar olmayı ifade eder. Bir ülke geleceğe doğru ilerlerken okuryazarlık kavramını göz ardı etmemelidir (Güneş, 2019). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (2006) "Okuryazarlık", öğrencilerin potansiyellerini geliştirerek topluma katkı sağlaması, bunları yaparken yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Güneş ve Gökçek, 2013).

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkları şu maddelerle ortaya koymanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir:

Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır: Okuma-yazma, kodları çözme ve kod oluşturma becerisinden meydana gelmektedir. Kullandığımız bir harf kullanılan her yerde ve her dilde aynı işlevi görür. Potter (2005), okuma-yazmanın kod çözme ve anlam eşleştirme temeline dayandığını vurgulamaktadır. Okuryazarlık, standart kurallar içerisinde yer almaz, üst düzey zihinsel bir süreci temsil etmektedir. Okuryazarlığın alfabesi ise zaman, olaylar, kişiler gibi etkenlerdir.

Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir: Okuma-yazma bir beceriyi temsil etmektedir. Okuma-yazma becerisi, okuyup yazma ya da

okuyup yazamama seçeneklerini barındırır. Okuryazarlık, bunlardan daha ileri düzeyini yani okuryazar olmayı değil, "ne derece" olduğunu ifade etmektir. Bu yüzden okuryazarlık, insanların geliştirebileceği bir beceridir.

Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”: Okuma-yazma bir kâğıt üzerindeki harflerin oluşturduğu bir bütündür. Harfleri bilen tanıyan her birey, bu bütünü anlayabilir. Okuryazarlık için ise bu bütün insanoğlunun hayatındaki bilgi ve beceri bütünlüğünü kapsar.

Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir: Okuma-yazmanın tanımı daha önce de değinildiği üzere harfleri tanıyıp bilerek onları kullanma becerisidir fakat okuryazarlığın bu kadar net bir tanımı yoktur ve tanımlanması hâlâ devam etmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 285).

Buradan varılacak sonuç; okuma-yazma günümüzde insanlar için yeterli değildir. Sadece okuma-yazma bilmek günümüze ayak uydurulamayacak bir bilgiye sahip olmaktır. İnsanlar artık okuma yazmanın ötesine geçmiş ve okuryazar olabilme boşluğunu doldurma yolunda ilerlemektedir. Okuryazarlık becerisine sahip olma bir seçim değil günümüzde artık bir zorunluluktur.

1.1.1. Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık

Gün geçtikçe okuryazarlık yeni terimler ile birleştirilmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bunlardan bazıları ağ okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, dijital/sayısal okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, gazete okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, web okuryazarlığıdır (Önal, 2010). Okuryazarlık genel olarak, görsel sembollerle iletişim kurabilme yeteneğidir (Mc Laughlin, 1998'den akt. Gül, 2007).

Tablo 1'de okuryazarlık ile okuryazarlık türlerinden biri olan görsel okuryazarlık arasındaki farkı anlayabilmek için bu kavramlar karşılaştırılmıştır. Parsa (2007), geleneksel okuryazarlık ile görsel okuryazarlığı fiziksel, sosyal, ekonomik ve üretim becerileri açısından karşılaştırmıştır.

Tablo 1. Okuryazarlık ile Görsel Okuryazarlığı Karşılaştırarak Değerlendirme

	Okur-Yazarlık	Görsel Okuryazarlık
İletişim	Yazma, kâğıda aktarma	Sayısal İletişim
Ekonomik Çağ	Endüstriyel kapitalizm	Bilgi çağı/ Tek kutuplu kapitalist düzen
Fiziksel Araçlar	Kitap, dergi, gazete	Bilgisayar, görsel/işitsel KİA, sayısal ortamlar
İçerik Düzenleme	Okuma	Okuma + multimedya kullanma + arama + bilgiye ulaşma
Üretici Beceriler	Yazma	Sayısal yazma + yaratma + multimedya kullanma + yayınlama
Ayrım	Fikir işçisi*Beden işçisi Cahil*aydın ayrımı	Bireyler arasında sayısal uçurum

Kaynak: Parsa, (2007).

Klasik okuryazarlıktaki okuma-yazma olgusunun karşılığında, görsel okuryazarlıkta yaratma ve yorumlama olarak belirgin bir ayrım vardır. Görsel diller de konuşma dili ile yazı dilinin birbirinden ayrılması gibi ayrılır (Parsa, 2007).

1.2.GÖRSEL OKURYAZARLIK

1.2.1.Görsel Kavramı

Literatür incelendiğinde "görsel" kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Resim, fotoğraf, çocuk resimleri gibi farklı ürünleri tanımlamak için bazı açıklamalar kullanılmıştır. Güneş (2013)'ün görsel kavramına ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

- Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan,
- Bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya bir varlığın görünümü,
- Herhangi bir nesnenin basılı sunumu,
- Soyut bir ögenin fiziksel sunumu,
- Nokta ve şekillerin bütünü,
- Bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü,
- Görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler.

Görseller gerçek olmayan, gerçeğin ötesinde olan şeyleri bize gösterir. Asıl olan onların hiçbir zaman orijinalliklerini kaybetmemeleridir (Güneş, 2013). Görsellik gözümüzle görünenin ötesindedir. Özellikle günümüzde hemen hemen her alanda görsel öğeler ile karşılaşmaktayız. Bu nedenle görseller hayatımızın her alanında yer aldığı

gibi eğitim-öğretim hayatımızın da bir parçası hâline gelmiştir. Görsellerin eğitim-öğretim sürecinde de öğrencilere sağladığı birçok katkı vardır. Bu katkı sayılamayacak kadar fazladır. Seferoğlu (2010), öğrenme sürecinde görsel öğelerin katkılarını şöyle sıralamıştır:

➤ Görsellerin kullanılması ile bireylerin konu üzerinde dikkatini vermesini sağlar ve gördüğü konuya motivasyonunu artırır.

➤ Bireylerin ilgisini süreç boyunca canlı ve aktif kalmasını sağlar.

➤ Kişilerin belirli bir konu üzerinde karşılık verirken duygusal olmalarını sağlar.

➤ Görsel öğeler kavramların somut hale gelmesine yardımcı olur.

➤ Görsel öğeler sayesinde bireyler anlayamadığı kavramları somut olarak daha iyi anlarlar.

➤ Görsel öğeler (şekiller, figürler) sayesinde öğrenilecek bilgiler yerli yerinde olacak hale gelerek anlamayı daha kolay hale getirir.

➤ Belirli bir kavram ile ilgili unsurlar arasındaki bağın düzenlenmesinde görsel öğeleri (örgüt şemaları, akış şemaları) fayda sağlar.

➤ Bireylerin dikkat edemediği bazı yerlerde farkında olmalarını sağlar (Seferoğlu, 2010'ndan akt. Sarıkaya, 2017).

Anlaşılabacağı üzere görsel öğelerin kullanılmadığı bir eğitim-öğretim ortamı düşünülemez. Bir derste ne kadar çok görsel öğe kullanılırsa o ders o kadar verimli geçer. Görsel öğelerin öğrenme sürecine faydaları yadsınamaz fakat bunun yanında görsel öğelerin işlevlerini de anlayabilmek önemlidir. Görsel öğeler öğrenen bireyler için yedi farklı işleve sahiptir.

a. Tanımlayıcı: Gerçekten farklı bir unsur ile ilgili bilgi verirken amacı gerçekte nasıl görüldüğüdür.

b. Açıklayıcı: Bireylerde etki bırakmak için kolay açıklamaların ötesinde olmayı hedefler.

c. Yapılandırıcı: Bütün hâlde olan bir unsurun bölümlerini ve bunların birbirleri arasındaki ilişkiler üzerinde derinleşir.

d. İşlevsel: Amacı bireylerin bir düzenin nasıl çalıştığını anlamalarıdır.

e. Mantıksal-matematiksel: Amacı görsel öğeleri (çizim gibi) kullanarak mantıksal ve matematiksel bağları göstermektir.

f. Yönerge: Amacı belirli bir işlem sırasını görsel hale getirmektir.

g. Veri gösterimi: Amacı verileri görsel halde göstermektir (Duchastel, 1980'den akt. Gültaş, 2012).

1.2.2. Görsel Okuryazarlık Kavramı

"Görsel Okuryazarlık" terimi ilk olarak 1968 yılında John Debes tarafından kullanılmıştır. John Debes ile Claris Willams birlikte görsel okuryazarlık kavramının bütün yönlerini ele alıp incelemek amacıyla 1968'de New York'ta kâr amacı gütmeyen Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (The International Visual Literacy Association) IVLA kurmuşlardır. Bu derneğin tüm yapılan tartışmalar neticesinde karara vardıkları görsel okuryazarlık tasvirleri şunlardır:

- Bir insanın görme yeteneğini, görme ve diğer duyu organları ile bütünleştirerek geliştirmesi,
- Görsel imgelerle iletişimi yorumlama yeteneğinin öğrenilmesi ve görsel imgeler kullanarak mesaj oluşturulması,
- Sözlü dili görsel imgeye dönüştürme ve tam tersini yapabilme yeteneği,
- Görsel ortamda görsel bilgiyi değerlendirmek için araştırma yapabilme yeteneğidir (Pettersson, 1993'dan akt. Alpan, 2008).

Messaris'e göre iletişim kurarken görselleri kullanabilme becerisi görsel okuryazarlığı belirtmektedir. Görsel okuryazarlık, görsel dili okuyabilme ve yazabilme, görsel mesajları çözümleyebilme becerisi olarak da ifade edilebilir (Bamford, 2003'dan akt. Demirel, 2018). Görüldüğü üzere görsel okuryazarlığın birçok tanımı bulunmaktadır. Petterson (1993: 135) görsel okuryazarlığı bilgi, davranış ve dikkate değer yeteneklerin öğrenilip öğretilbildiği ve değişik görsel formlarda iletişim becerilerini geliştirmeyi sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Tüzel, 2010).

Armstrong (2000), görsel okuryazarlığı oluşturan kavramların tanımlarını şöyle ifade etmiştir:

- Görselleştirme; Bilgilerin bellekte etkin olarak kullanılmasıdır.

➤ Renk ipuçları; öğrenen kişiye bir nesneyi öğretirken onu asıl renkleri ile öğretilmesi yaratıcılıklarının gelişimine faydalı olur. Özellikle eğitim verilirken renklerin kullanılması önemlidir.

➤ Mecazi resimler; anlatılan bir konunun karşı tarafın anlayabilmesi için anlam olarak ona yakın olan nesnelere ilişkisi ortaya konulur.

➤ Grafik semboller; kelimeleri anlayabileceği şekilde gösterebilmektir.

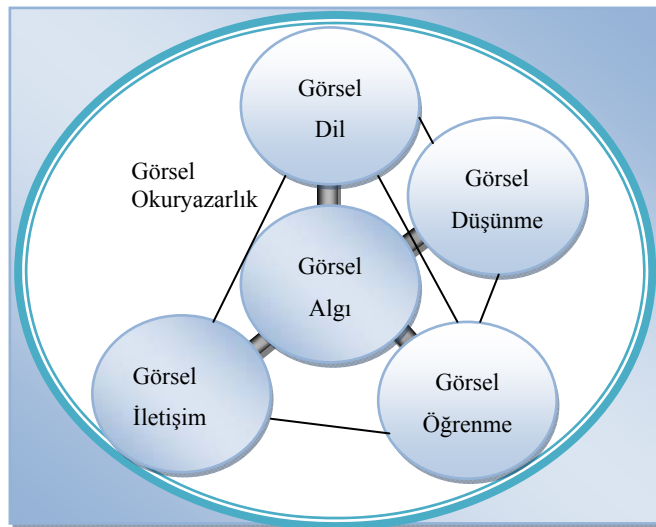
➤ Fikir taslağı çizmek; bir konunun derinine inmeden en geniş ve sade hatlarıyla çizimi belirtir (Yurtkulu, 2019).

Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak araştırmacının tanımı ise şöyledir: görsel okuryazarlık, görsellere sadece bakmanın ötesinde, görsellerin arka planında verilen mesajı görebilme, algılayabilme, yorumlayabilme ve görsel öğeler ile ilgili özgün fikirler ortaya koyabilme yeteneğidir.

1.2.3. Görsel Okuryazarlık Kavramları

Görsel okuryazarlığın eş zamanlı olarak öğrenilebilir, kullanılabilir ve mesaja dahil olabilecek pek çok boyutu vardır (Brill, Kim ve Branch, 2007'den akt. Ekerim, 2019). Brize (2003), Robertson (2007) görsel öğrenme görsel iletişim görsel düşünme kavramlarının görsel okuryazarlığın başlıca kavramları olarak ele almış ve sonradan Petterson (2006)' in eklediği görsel algı ve görsel dil bu kavramlara dahil olmuştur denilebilir (Ekerim, 2019). Görsel okuryazarlığın bu kavramsal bileşenleri Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Görsel Okuryazarlık Teorisi Bileşenleri



Kaynak: Avgerinou ve Petterson, (2011).

Şekil 1'de görüldüğü üzere görsel okuryazarlık bileşenleri Görsel Algı, Görsel Dil, Görsel Düşünme, Görsel Öğrenme ve Görsel İletişimdir. Aslan (2012) da beyin ve öğrenme araştırmalarının hızlanması ile bu kuramları da gündeme getirdiğini belirtmektedir.

1.2.3.1. Görsel Algı

Görsel algı bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir (Memiş ve Harmankaya, 2012). Algı farkındalık olarak tanımlanabilir. Bireyler farkında oldukları durumları algırlar. Bu algılar da görseller ile oluşmaktadır. Görseller ise görme duyusu ile anlamlandırılır. Gözümüz ile görebildiğimiz şeylerin beyne aktarılması ve beyinde görme bölümünde işlenmesi ile algılarımız oluşur. Bu yaşanan süreç görsel algıya iken ortaya çıkan sonuç görsel algıdır (Alpan, 2008). Görsel algı kişiden kişiye değişebilen bir kavramdır (Çağlayan vd. 2014). Dünyada yaşayan her birey, birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Yetenekli bir birey ile diğer bireyler arasında algı yönünden mutlaka farklar olacaktır. Aynı zamanda ekonomik durum, yaşanan hayat, çevre, kazanılan tecrübeler, öğrenilen bilgiler, yapılan etkinlikler insanları birbirinden ayırmaktadır. Bazı araştırmalar bireyin daha önce sahip olduğu deneyimlerin algılarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu söylemektedir. Yeni maruz kalacağı deneyimleri karşılayabilecek ve önceki tecrübeleri ile yeni bilginin oluşması daha kolay hale gelecektir (Demirel, 2018).

1.2.3.2. Görsel Düşünme

McKim (1980) görsel düşünme stratejilerini görme, hayal etme ve çizme davranışlarının karşılıklı etkiler bütünlüğü içinde bulunması olarak belirtmiştir. Arnheim (1969)'a göre herhangi bir yapının görüntüsü olarak görsel şekilleri görebilmektir (Akt. İpek, 2003).

Marzano vd. (1988) düşünmeyi beş boyutta ele almıştır (akt. Trumbo, 1999). Biliş üstü boyutu (düşünmeyi düşünmek), yaratıcı ve eleştirel düşünce (kavram oluşturma, anlama, karar verme ve problem çözme), düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, içerik bilgisinin düşünme ile ilişkisi. Görsel düşünmenin boyutları bu çerçevede ele alınarak görsel düşünme listesi oluşturulmuştur. Bu boyutlar:

a) "Biliş üstü boyutu

- Görsel düşünce gelişimini fark etmek

- Görsel ögeler üzerine düşünmek
- Gerçek dünyadaki kavramlar için görsel düşünceyi kullanmak

b) Yaratıcı ve eleştirel düşünce

- Tanıma ve düzenleme biçimi
- Sezgisel düşünce
- Düşüncelerin değişebilirliği ve etkisi
- Bir çözüme ulaşmada yetkinlik ve yaratıcılık
- Analitik düşünce

c) Görsel düşünce gelişimi

- Düşünce ve bilincin yapısı
- Görsel form ve kompozisyonların farkındalığı
- Görsel sunumları yorumlama kabiliyeti
- Görsel sunumların değişimine sistematik bir yaklaşım

d) Görsel düşünce becerileri

- Algı becerileri
- Zihinde canlandırma becerileri
- Estetik duyarlılık

e) Tatmin edici düşünce

- Sunulan bilimsel prensiplerin bilgisi
- Eğitimde kullanılan notların ve sembollerin bilgisi
- Eğitimde kullanılan görsel sunumların bilgisi".

1.2.3.3. Görsel Öğrenme

Araştırmacılar beynin görme ile ilgili bölümünün görsel algı ve görsel öğrenmeye yönelik keşfedilmeyi bekleyen yeni bilgilerle yüklü olduğunu ifade etmektedirler (Alpan, 2008). Görseller hemen hemen her yerde hayatı kolaylaştırdığı gibi okuma ve yazma öğrenilirken de büyük fayda sağlamaktadır (Şahin, Kurudayığlı ve Çelik, 2013). Görsel öğrenme görsel düşünmenin ileriki bir boyutudur. Görseller ile öğrenme bundan çok önce ilköğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonradan üst sınıflarda da kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için görsel teknik kullanmak gereklidir (Robertson, 2007). Görsel öğrenmenin eğitim-

öğretim ortamında varlığı artık bir zorunluluktur. Öğrenciler ile iletişim kurmak için görselleri kullanmak, onlara bilgi aktarımında önemlidir.

1.2.3.4. Görsel Dil

Görsel dil, sözel ve yazı dili ile kıyaslandığında daha fazla evrensel niteliğe sahiptir. Görsel dil sayesinde bilgi çok kısa sürede birçok insana aktarılabilir. Görseller ile çevrili dünyayı anlamak, yorumlamak, değerlendirmek ve öğrenme alanımızın bir parçası hâline getirmek gerekir (Yerlikaya, 2015). Şahin ve Kıran (2011), görsel dili ifade ederken bunun kendine özgü bir grameri olduğunu belirtmiştir. Görsel dilin gramerini etkin kullanan toplumların bu dilin evrensel özelliğini kullanarak diğer toplumlar üzerindeki etkisini artırdığı tartışmaları bu alanın gücünün ne kadar fazla olduğunu bize göstermektedir (Yelikaya, 2015).

Myers (1985) görsel dil ile ilgili şu ilkeleri sıralamıştır:

- "Görsel dil becerisi, sözel dilin gelişiminden önce gelir ve sözel dile temel oluşturur.
- Görsel dil becerisinin öğrenenler tarafından gelişebilmesi nesnelere, imgelere ve vücut dili ile etkileşimine bağlıdır.
- Görsel dil gelişiminin düzeyi, öğrenenlerin etkileşim içinde olduğu nesnelere, imgelerin ve vücut dilinin zenginliği ve çeşitliliğine ve bunlarla etkileşim düzeyine bağlıdır.
- Görsel dil gelişiminin düzeyi, görsel imgeleri, nesnelere ve vücut dilini yaratmada araçların kullanım sürecine öğrenenin doğrudan katılımıyla kolaylaşmaktadır." (Pettersson, 1993'dan akt. Ekerim, 2019:13).

Dil aracılığıyla insanlar birbiri ile iletişim kurabilmektedirler. Nasıl dil ve iletişim arasında bir ilişki varsa görsel dil ve görsel iletişim arasında da bir ilişki bulunmaktadır.

1.2.3.5. Görsel İletişim

İletişim genel anlamıyla bilgilerin karşı tarafa aktarılması iken görsel iletişim görsel bilgilerin karşı tarafa aktarılmasıdır. Bireyler için görsellerin yoğun olduğu bir dünyada yaşamak daha kolay hale gelmektedir. Son zamanlarda insanlar teknolojiyle çok yakından ilgilendiklerinden insanların görsellerle daha çok karşılaşmaları görsel

iletişimi de önemli hale getirmiştir (Aslan, 2012). Görsel iletişim her duyu organıyla iletişim hâindedir ve insanların hayatının neredeyse her alanında yer edinmiş bir kavramdır. Görsellerin bilinçli bir şekilde iletişim için tasarlanması görsel iletişimin tasarımının bir parçası hâline gelir. Günlük hayatta çok fazla sözel iletişim kullanılmaktadır. Kullanırken de genellikle bunun farkında olunur. Ancak görsel iletişimi kullanırken çoğu zaman farkında olmadan kullanılır (Bozdik, 2019). Evde, sokakta, alışverişte, okulda, bankada ve aslında hemen hemen her yerde görsel iletişim kullanılır. Okulda fotoğraflar ile oluşturulan panodan öğrencilere bilgi verilmesinde, araba kullanırken levhaların ne anlatmaya çalıştığını anlayıp ona göre hareket edilmesinde, bir ürün alırken ambalajı aracılığıyla bilgilendirilmesinde, duraklarda otobüs beklerken yan tarafta duran afişte anlatılmak istenen mesajın alınmasında, televizyon izlerden dizi esnasında kullanılan ürün yerleştirmenin algılanılmasında görsel iletişim kullanılmış olur. Yani fark edilmese de hayatın her yerinde görsel iletişim ile iç içe olunur. Bu nedenle karşılaştığımız görselleri anlamamız, yorumlayabilmemiz, eleştirebilmemiz son derece önemlidir.

1.2.4.Görsel Okuryazarlık Becerisi Yüksek Bireylerin Sahip Olduğu Özellikler

Biggs (2007), görsel okuryazar bir bireyin gelişiminin küçüklükten başladığını belirtir. İnsanlar doğduklarından itibaren anneden gelen sözsüz iletileri yorumlayarak öğrenirler (Kıran, 2008). Görsel okuryazarlık kısa sürede kazanabilecek bir beceri değildir. Uzun bir süreçtir ve bu süreçte bireyler görsel okuryazarlık becerilerini geliştirebilirler. Bebeklikte başlayan bu süreç insanların hayatının son bulmasına kadar devam eder. Hayat boyunca milyonlarca görselle karşı karşıya gelinir. Bu nedenle karşılaşılan görsellerin yorumlanması da oldukça önemlidir. Görsel okuryazarlık, bireyin görüntüleri ve görsel medyayı etkin bir şekilde yorumlamasını, değerlendirmesini, kullanmasını ve oluşturmasını ve bunun gibi birçok yeteneği içerisinde barındıran bir kavramdır. Görsel okuryazarlığa sahip bireyler aynı zamanda görsel medyanın kritik bir tüketicisidir. Association of College and Research Libraries (ACRL) görsel okuryazarlık becerisine sahip olan öğrenci özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

1. Birey, ihtiyaç duyduğu görsel malzemenin doğasını ve kapsamını belirleyebilir.

2. Birey kendisine gerekli olan görüntüleri etkin ve verimli bir şekilde bulup ve erişebilir.

3. Birey görsel medyanın anlamlarını yorumlayabilir ve analiz edebilir.

4. Görselleri ve onların güvenilirliğini, kaynaklarını değerlendirebilir.

5. Görselleri ve görsel medyayı etkin bir şekilde kullanabilirler.

6. Anlamli görüntüler ile görsel medya oluşturabilir ve tasarlayabilirler.

7. Birey görselleri ve görsel medyayı oluştururken gizlilik, etik, yasal, sosyal ve ekonomik konuların farkındadır, bunları bilerek görsel materyallere ulaşabilir ve kullanabilir (ACRL Board of Directors, 2011).

Bleed (2005)'e göre görsel okuryazar olan öğrenciler:

1. "Görsel tasarımın, medyanın ve yöntemin ana unsurlarını anlayan öğrenciler,

2. Radyo, televizyon, telefon gibi unsurların aracılığıyla aktarılan görsellerin bilgisine sahip öğrenciler, üretilen ya da gösterilen görsellerin bilgisine sahip olan öğrenciler,.

3. Radyo, televizyon, telefon gibi unsurlardaki bilgiyi öğrenmek için başvuran öğrenciler,

4. Görsellerin algısındaki duygusal, psikolojik, fiziksel ve bilişsel etkilerin farkında olan öğrenciler,

5. Soyut, açıklayıcı ve sembolik imgeleri anlayan öğrenciler,

6. Eleştirmenleri, gözlemcileri ve görsel bilgiyi yok edenleri bilgilendirirler.

7. Beste yapan, özgün ürünler ortaya koyan ve görsel bilgi meydana getirenlerden öğrenen öğrenciler,

8. Görsel iletişimden etkilenen öğrenciler,

9. Belirli bir şeyden anlam arayan, var olanla değil yeniliklerle ilgilenen, karşısına çıkan problemleri başarılı bir şekilde sonuca ulaşan öğrencilerdir" (Akt. Kıran, 2008: 32).

Burmark (2002), bireylerin dünyaya gelmelerinden itibaren görsellerle iç içe yaşamakta olduğunu ifade etmektedir. Özellikle bulunduğumuz çağda insanlar sürekli televizyon izlemekte, telefon ve bilgisayar ile uğraşmaktadırlar ve durum böyleyken

görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu düşünürler. Ancak böyle bir şey mümkün değildir. İnsanlar bilgisayardan enstrüman çalan birini izlediğinde o enstrümanı çalamayan biri gibi sadece görsellere bakarak görsel okuryazarlığı gelişmiş bireyler olamazlar (Keskinkılıç, 2014). Görsel okuryazar olabilmek için bazı yeterliliklere sahip olunması gerekir. Bu yeterlilikler Song ve Turnur (2010) tarafından 9 madde ile belirtmiştir. Bu yeterlilikler;

1. Açılma (görselleri temel düzeyde anlama ve kullanma)
2. Erişim (görselleri konu bağlamında anlama ve kullanma, üretme)
3. Teşhis (gerekli olan görsele karar verme)
4. Tercüme (görsel ve sözel dil arasında dönüşümü yapabilme)
5. İşleme (anlam oluşturma)
6. Birleştirme (deneyim, ihtiyaç, ilgi, durum temelli hayata geçirme)
7. İşe Koşma (çoklu zekâyı görselleri anlamada kullanma)
8. Analiz (görsel ve metni ayırıştırma, ilişkilendirme)

9. Bütünleştirme (deneyimleri sözel ve görsel dille birleştirmek) başlıkları altında toplanmıştır (Akt. Ekerim, 2019: 16).

1.3. EĞİTİM SÜRECİNDE GÖRSEL OKURYAZARLIK

Araştırmalar çocukların dikkatini sözel bilgiden çok görsel bilginin çektiği belirtilmektedir. Görerek öğrenme dinleyerek öğrenmeye göre birçok öğrencinin daha çok ihtiyaç duyduğu öğrenme biçimidir. İnsanlar, bilgiyi dinleyerek %10, görerek %80 oranında öğrenmektedirler. İnsanlar, duyarak öğrendiklerini %20 oranında zihinlerinde tutabilirler iken, görerek ve duyarak öğrendiklerini %50 oranında hatırlayabilmektedirler (Heinich, Molenda ve Russel, 1989:24'den akt. Eraslan, 2019). Bu bağlamda görsellerin olmadığı bir öğrenme ortamı daha zor öğrenilen bir ortam hâline gelmektedir. Görseller öğrenilenlerin zihinde somutlaştırılmasını ve bu yönde öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Okullar, genel olarak geleneksel okuryazarlığı baz almaktadırlar. Bundan dolayı metin okuryazarlığına önem verilmekte ve sadece kelimelere odaklanması görsel okuryazarlığın gerekliliğini göstermektedir (Özkubat, 2015). Okuryazarlıkta bir metin gerekli iken görsel okuryazarlık da imgeleri kullanabilme ve anlamlandırabilme

durumunu gerektirir. Görsel okuryazarlığın öneminden dolayı eğitimin hedefleri arasında olmalıdır (Felten, 2008).

Öğrenciler, bir problemle karşı karşıya kaldıklarında çözümü için önce problemin çözümü için öğrencilerin önce problemi anlamaları gerekmektedir. Problemi anlayabilmeleri için görsel okuma becerisinin geliştirilmesi önem taşır. Bundan dolayı hangi branş fark etmeksizin bütün öğretmenlerin öğrencilerinin görsel okuma becerisini geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Öğrencilere küçük yaşlarda dergi, gazete, televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının kullanımı öğretilmeli, velilerin de bunun takibini yapmaları için veliler, öğretmenler tarafından teşvik edilmelidir. Böylece öğrencilerde görsel okuryazarlık becerisi geliştirilebilir (Kuvvetli Argapuş, Moğol ve Ünsal, 2015). Aynı zamanda resim, video, karikatür inceleme, afiş yapma gibi etkinliklerden yararlanılması öğrencilerin sözel, işitsel ve görsel zekâ alanlarını kullanılmalarını sağlar. Her öğrencinin farklı zeka türlerine sahip olduğu düşünülürse derste görsel okuma ile bu öğrencilerin daha aktif ve başarılı olmalarının sağlanacağı söylenebilir (Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2018).

Öğrencilerin tümünün başarılı olmadığı, aralarında başarısı yeterli olmayan veya başarısız öğrencilerin de bulunduğu bilinmektedir. Bu öğrenciler için derslerde kullanılan görsel materyaller önemlidir. Bunları okuyabildikleri, anlayabildikleri ve yorumlayabildikleri zaman başarıları artacaktır. Bunun için görsel materyallerin çok iyi olması da oldukça önemlidir. Bu nedenle okullarda görsel okuryazarlık eğitimi verilmelidir (Barner, 1997'dan akt. İşler, 2002). Bir konunun kavranması ve soyut kavramların görseller aracılığıyla somutlaştırılması, öğrenenlerin zihninde canlanmanın fazlaşmasını ve zihinde kodlanıp hatırlanabilmesini arttıracaktır (Mart, 2018). Görsellerin bu denli etkili olması öğrencilerin görsel okuryazarlığı öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Kıran (2008), görsel okuryazarlığı öğrenmenin sekiz sebebini şöyle açıklamıştır:

- 1) Gördüğümüz metinler bilgi verirken görsellerden faydalanılmaktadır.
- 2) Görsel metinler insanlara hitap ederken düzeylerine bakılmaksızın her türlü okuyucuya hitap etmelidir.
- 3) Karmaşık olan bilgiler görsel metinleri oluşturmaktadır.

4) Bireyler bilgilere sözlü ve yazılı olmaktan çok görsel metinlerle daha anlaşılır olarak ulaşabilirler.

5) Bilgisayar, telefon, tablet gibi ürünlerin kullanılması ile bireyler görsel metinlerle sık sık karşılaşmaktadır.

6) Bireyler bir metni görsel metinler sayesinde daha iyi anlayabilir.

7) Bir yazıyı planlarken görsel metinler daha çok fayda sağlar.

8) Bireylerde görsel okuryazarlık becerisi yaşamları boyunca devam eder (Şahin vd., 2013).

Feinstein ve Hagerty (1994) eğitimde görsel okuryazarlığın oldukça önemli olduğunu ve bu önemini ifade etmek için dörde ayırarak anlatmıştır. İlk olarak görsel okuryazarlık sayesinde bireyler beynin sağ lobunu kullanırlar. Beynin sağ lobu ve sol lobu birbiriyle bağlantılıdır. Sağ lobunu kullanabilen insanlar aynı zamanda sol lobunu da harekete geçirebilirler. Bundan dolayı insanlar bir duruma bütünsel düşünme ile yaklaşacaklardır. Bir diğeri, beynin sol lobunu kullanırken soyut düşünceleri etkin bir şekilde anlamasını sağlayabileceklerdir. Bu da soyut düşüncelerini somut düşünen bireyler haline getirecektir. Bir diğeri bireylere bir durum karşısında birbirinden farklı yollar kullanarak bakabileceklerdir. Son olarak ise bireylerin yaşadığı ortamdan etkilenmeden kararlarını tek başına alan, görsel çevreyi anlayabilen ve okuyabilen bireyler haline getirecektir (Akt. İşler, 2002).

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere görsel okuryazarlık becerisinin nasıl kazandırılacağı önemlidir. Küçük yaşlarda başlanan bu teşvik, okul sürecinde de devam ettirilmelidir. Avustralya'nın, Avrupa'nın ve Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim programlarında 1990'lı yıllarda yer almaya başlayan görsel okuryazarlık eğitimi, giderek eğitimin merkezine yerleşmiştir (Bamford, 2008'den akt. Mart, 2018). 2004'te Türkiye'de de ilk kez eğitim programlarında görsel okuryazarlık kavramı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında "görsel okuma" ve "görsel sunu" öğrenme alanlarına yer verilmesiyle kullanılmaya başlanmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

İnsanlar doğduklarında dinlemeden, konuşmadan önce görmeye başlarlar. İlerleyen zamanlarda da kitle iletişim araçlarıyla iç içe yaşamaya başlarlar. Hatta bireyler ve kitle iletişim araçları arasındaki ileti durumu, bireylerin birbirleri ile

iletişimlerinden daha fazla hâl alır. Özellikle sosyal medya ile bireylere sayılamayacak kadar çok ileti gönderilmekte ve günde çok fazla ileti gören bireyler bunun doğruluğunu ya da yanlışlığını anlayamayabilirler (Demirel, 2018). Sosyal medya kullanımı günümüzde çok küçük yaşlarda başladığından dolayı küçük yaşlardan itibaren verilen eğitim ile çocukların yanlış bilgiye yönelmemeleri, yanlış bilgi ile doğru bilgiyi ayırt edebilmeleri sağlanmalıdır. İşte görsel okuryazarlığın önemi bu durumda ortaya çıkarmaktadır.

Görsellerle büyüyen çocuklar girdikleri eğitim-öğretim ortamını da yabancılamamış olacak ve derse daha aktif katılım sağlayabileceklerdir. Bu nedenle görsellerin dersin işlenmesinde etkili olabilecekleri bazı durumlar vardır. Clark ve Lyons (2011) görsellerin bireyin öğrenme sürecinin kolaylaştırılması amacını taşıyan etkileşim amaçlı sınıflandırılmasında ise,

- Dikkat çekme: Dikkat dağılmasını önlemek için öğrenenin dikkatini önemli noktaya çekmek,
- Ön öğrenmeleri açığa çıkarma ve oluşturma: İçeriğin, öğrenenin zihinsel şemasına yerleştirilmesine destek olmak,
- Bilişsel yükü azaltma: İlişkısiz içeriği konu dışı bırakarak öğrenenin zihnini rahatlatmak,
- Zihinsel model inşa etme: Uzun süreli bellekte yeni anılar oluşturarak anlamayı desteklemek,
- Transfere destek olma: İçselleştirilmiş (derin) anlama için önemli noktaları vurgulamak,
- Güdülenmeye destek olma: Materyale karşı motivasyonu artırmak şeklinde bir liste söz konusudur (Akt. Ekerim, 2019:4).

Öğrencilere sadece geleneksel basılı metinlerle değil, tüm metinlere eleştirel bakış açısıyla nasıl bakacaklarını, görüntüleyebileceklerini öğretmek, onların tüm okuryazarlık becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır. Çoğu zaman görsellerle işlenen bir dersin metin işlemekten daha çok zaman alacağı düşünülür. Oysa bu doğru bir düşünce değildir. Öğrenciler metinlerin çeşitliliği ve onların arasındaki görsel bağı kurmak için, metinden anlam çıkarırken soyut ve somut düşünceleri birleştirmenin

temel yoludur. Bazı öğrenciler metinleri görsellere yorumlayabilirlerken bazı öğrenciler sözcüklerden görüntülere geçmekte zorlanırlar. Öğretmenler görsel okuryazarlık eğitimine önem verdikleri zaman imgelerle dolu hayata ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirmiş olurlar (Seglem ve Witte, 2009). Görsel öğelerin ağırlıklı kullanıldığı eğitim-öğretim ortamı öğrencilerin öğrenmesinde etkili bir yoldur. Görseller ağırlıklı kullanılırken öğrencilerin bu bilgilerin doğru olanları ayırt ederek, yorumlayarak ve akıl süzgecinden geçirerek doğru bilgiye ulaşması için eleştirel düşünme de etkili olacaktır.

1.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

1.4.1. Eleştirel Düşünme Kavramı

Düşünme insanoğlunun varoluşundan itibaren sorguladığı, anlayabilmek için uğraştığı, eğitimden bahsedildiğinde ayrıntılı olarak tartıştığı bir kavramdır. Düşünmek eyleminin anlaşılması önemlidir. Bu eylem anlaşıldığı zaman bilgi ve beceri unsurları da belirlenip insanlara eğitim yoluyla kazandırılacaktır (Şengül ve Üstündağ, 2009). Çok çabuk gelişen ve bilginin hızlı ilerlediği yüzyılda gelişmiş bir toplum olabilmemiz için bilgiyi eleştirel biçimde kullanarak sorunu, problemi çözebilen ve karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Şen, 2009).

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme için birçok tanım yer almaktadır. Kökdemir (2003), "ne" düşündüğünden çok "nasıl" düşünüldüğünün daha önemli olduğunu belirtmiş, Cüceloğlu (2001)'in "kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç" tanımını yapmıştır (Akt. Dolgun ve Erdoğan, 2012). Watson ve Glasser (1980)'e göre ise eleştirel düşünme; bir durum karşısında sonuca varma, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir araya gelmesidir (Şahin Kölemen ve Erişen, 2017). Halpern (1996) ise yetenek ve kullanılan yöntemi bir araya getiren, önceden belirlenen amaca yönelik düşünme biçimi olarak ifade etmektedir (Palavan vd., 2015). Paul ve Elder (2001) "bireyin düşüncesini kendisinin iyi hale getirmesi, düşünme sürecini gerçekleştirme aşamasında bunu düşünmesi" olarak ifade etmektedir (Akt. Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011: 68).

1.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünmenin sadece bir beceri olduğu sanılmaktadır. Ancak eleştirel düşünme, hem eleştirel düşünme becerisini hem de eleştirel düşünme eğilimini

içerisinde barındırmaktadır. Bu iki kavram birbiriyle bağlantılıdır. Halpern (1999) eleştirel düşünme becerisini ne zaman ne şekilde kullanacağını belirleyen zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir (Akt. Kalelioğlu, 2011). Örneğin bir birey eleştirel düşünme becerisine sahip olabilir veya bu becerisini davranışlarıyla gösterebilir. Ancak bu davranışlarını kullanmamayı tercih edebilir. İşte bu durumda eleştirel düşünme eğilimleri ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimine sahip bir birey bu becerilerini okulda, evde, işte, dışarıda göstermeyi tercih eden bireylerdir (Fisher 2001'dan akt. Kalelioğlu, 2011). Eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olabilmek için de öncelikle eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekir (Tortop ve Eker, 2013). Bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri onların bu beceriyi daha etkin kullanma olasılığını artırır (Gülveren, 2007). Bireyin eleştirel düşünme düzeyinin yüksek olması için sadece becerisini incelemek doğru bir sonuç vermeyecektir. Eleştirel düşünme eğiliminin de bireyler üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Ennis (1962) ne yapılması ve neye inanılması gerektiğine karar vermeye odaklı yansıtıcı ve mantıklı düşünmeyi eleştirel düşünme olarak nitelendirmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirtmiştir. Bu eğilimler şunlardır (Akbiyık, 2002):

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama: Birey bazı durumlarla karşılaştığında onların yeterince açık olmadığını fark edip onları açık hâle getirmek için araştırma yaptığında eleştirel düşünen birey hâline gelir.

2. Nedenleri arama: Birey bir sorunun nedenlerini, belirli düşüncelerle karşılaştıklarında dayanaklarını belirlediğinde eleştirel düşünen birey hâline gelir.

3. İyi bilgilendirilmeye çalışma: Birey bir durum hakkında karar vereceği zaman o durumla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalıdır. Bunun için karara varacağı durumla ilgili bilgisinin artması ve desteklenmesi için araştırma yaptığında eleştirel düşünen birey hâline gelir.

4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme: Birey, kaynakları incelerken güvenilirliğini sorgulamalıdır. Bir kaynağın güvenilir olduğu sonucuna ulaşmak için diğer kaynaklarla karşılaştığında, sorguladığında eleştirel düşünen birey hâline gelir.

5. Durumu bütünüyle göz önüne alma: Birey bir durumu ele alırken onun bir parçasını alıp değerlendirmemeli, bakış açısını bütüne göre incelediği zaman eleştirel düşünen birey hâline gelir.

6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma: Birey bir durum karşısında merkezde olan noktaya bağlı kalmalıdır.

7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma: Birey bir durum karşısında inceleme ve yargıda bulunma nedenlerinin farkındadır.

8. Seçenekler arama: Birey bildiklerinin doğruluğundan ve yeterliliğinden emin olmalıdır. Kendi düşüncelerini destekleyen veya bunun tam tersi neticesini ortaya koyan seçenekler aramalıdır.

9. Açık fikirli olma

a. Başkalarının görüşlerini dikkate alma: Birey her zaman kendi bildiklerini yeterli görmemelidir. Başkalarının da sözlerini dinlemeli, dikkate almalı ve onun üzerine kendi düşünceleri ile karşılaştırmalıdır. Başkalarının görüşlerini ve düşüncelerini dikkate alıp değerlendirme sürecine girdikleri zaman eleştirel düşünen birey hâline gelir.

b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma: Kabul edilmeyen bir olay veya durum karşısında bireyin bu durumdan etkilenip düşünmeden kabul edilebilecek durumlarını ele alabildiğinde eleştirel düşünen birey hâline gelir.

c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme: Bireyler bir durum hakkında karar vermesi gerektiğinde elindeki kanıtların ve nedenlerin yetersiz olmaması durumunda karar verme sürecini ertelediğinde eleştirel düşünen birey hâline gelir.

10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme: Her insanın kendine özgü fikirleri düşünceleri ve sahip oldukları bilgileri vardır. Sahip olduğumuz düşünce ve bilgilerimizi doğrulayan veya aksini iddia eden kanıt ve nedenleri yeterli olduğu durumlarda düşüncesine ona göre şekil veren birey eleştirel düşünen bir bireydir.

11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama: Birey bir konu üzerinde düşünürken, konunun izin verdiği kadarı ile kesinlik arayıp sonuca vardığı zaman eleştirel düşünen birey hâline gelir.

12. Karmaşık bir bütünü parçalarını düzenli bir biçimde ele alma: Bireyler bazen karmaşık durumlarla karşı karşıya kalabilir. Bu karmaşık durumu ele alırken düzenli bir biçimde incelediği ve karara vardığı zaman eleştirel düşünen birey hâline gelir.

13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma: Birey başka insanların duygu, düşünce ve davranışlarını empati yoluyla anladıklarında eleştirel düşünen birey hâline gelir.

1.4.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünmeye bağlı bazı kavramlar vardır. Eleştirel okuma, eleştirel anlatma , eleştirel dinleme gibi kavramlar sayılabilir. Eleştirel okumaya sahip bireyler bir metni okuduğu zaman metni yazan kişinin ona vermek istediği mesajı anlar, düşünür, gerçekliği için arayışa girer, değerlendirme yapar ve yorumlar. Bunu yaparken eleştirel düşünmeden faydalanır. Eleştirel anlatıcılar ise sosyal becerilere sahip ve toplu olarak çalışabilen bireylerdir. Başkalarının da düşüncelerine saygı duyar ve iş birliği içerisinde çalışırlar. Eleştirel dinlemede ise bireyler duydukları bilgilerin doğruluğunu sorgular ve bu yönde araştırma yaparlar. Okullarda da öğrenciler eleştirel düşünen bireyler olduklarında, okuyabilme ve yazabilmenin ötesinde ya da anlatılanları ezberlemenin ötesinde sorgulayabilmeli, düşünebilmeli ve analiz edebilmelidirler. Ayrıca, eleştirel düşünen öğrenciler başkalarının düşüncelerine saygı duyan, karşılarındaki kişinin yerine kendini koyabilen, dinleyen bireyler olurlar (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Bir düşünce üzerinde karar vermeye çalışırken iyi nedenler üzerinde ilerlemek eleştirel düşünmenin bir amacıdır. Kişinin sadece dürüstlüğe veya adalete değer vermeye karar vermesi yeterli değildir. Kişinin bu karar için iyi bir nedeni olmalıdır. Bu yüzden eleştirel düşünme mantıklıdır çünkü bir şeyi yapmak için nedenlere ve tercihen iyi olanlara sahip olmamızı gerektirir (Hunter, 2011). Bireylerin eleştirel düşünmeye sahip olduğunu belirleyen özellikleri Halpern (1996) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Sonuç çıkarma: Birey, bir durum karşısında onun doğruluğunu bulmak için inceler, düşünür ve sonuca varır. Sonuç mantıklı ise kabul edilir.

2. Analiz etme: Bireyin bir sonuç karşısında o sonuca giden nedenlerin doğruluğundan emin olmak için çözümlene yapabilmelidir.

3. Hipotezleri test etme: Bireyin sahip olduğu düşüncelerin içerisinde ortaya çıkan hipotezlerin doğruluğunu test etmek için gözlemlere dayanmasıdır.

4. Olasılıkları görme: Bireyin bir durumu tüm yönleriyle düşünmesi ve durumun sahip olduğu olasılıkları görebilmesidir.

5. Karar verme: Bireyin bir durum karşısında belirli seçenekler arasında yaptığı süreçtir.

6. Sorun çözme: Var olan sorun önce tanımlanır, ardından çözümüne doğru tüm alternatifleri beraberinde bulunduran süreçtir.

7. Yaratıcı düşünme: Bireyin özgün bir şeyler ortaya çıkarabilmesidir (Akt. Kürüm, 2002). Bireylerin eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları, onların bazı sorunlara yaklaşım şekillerini farklı yönde göstermektedir. Bunlar:

- Bir soru ya da sorunu belirlemede açık davranma,
- Problemi çözümede düzenli olma,
- Amaca uygun bilgiyi arama noktasında özenli ve titiz çalışma,
- Kriterleri seçme ve uygulamada rasyonel davranma,
- Karşılaştığı problemler üzerinde yoğunlaşmaya dikkat gösterme,
- Zorlukla karşılaştığında azimli çalışma,
- Durumun izin verdiği ölçüde hassas davranma (Facione, 1991'den akt.

Ocak vd., 2016).

Facione (1990), eleştirel düşünme eğilimlerini; *analitiklik* (sorunlar karşısında mantıklı düşünebilen, kanıt arayışında olan , önüne çıkacak güçlüklerle karşı hazır olan bireyler), *açık fikirli olmak* (başka insanların düşüncelerini anlayışla karşılayan bireyler), *meraklı olmak* (bilginin çok önemli bir unsur olduğunu düşünen ve sürekli araştıran bireyler), *kendine güvenmek* (kendi düşüncelerine ve kararlarına güvenen, başkalarının da güvendiğini düşünen bireyler), *doğruyu aramak* (doğruyu bulmak için çabalayan, fikirlerini onaylamayan durumlarda bile araştırma yaparken doğruluktan ayrılmayan bireyler), *sistematiiklik* (belirli durumlar karşısında düzenli,planlı ve itina ile

bakmak için uğraşan bireyler), *olgunluk* (bilişsel gelişim) şeklinde ifade etmiştir (Akt. Ertaş Kılıç ve Şen, 2014).

1.5. EĞİTİM SÜRECİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme, bireylerin sosyal problemler ile karşı karşıya kaldıklarında bunları çözebilen bireyler olmasında etkilidir. Eğitim felsefecileri eleştirel düşünmenin öğretimde kullanılırken bir seçim değil zorunluluk olduğunu ve mutlaka yer alması gerektiğini belirtmişlerdir (Norris, 1985'ten akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Günümüzde sadece söylenenleri dinleyen ve yapan bireyler aranmamaktadır. Artık karar verme sürecini iyi yöneten, eleştirel düşünebilen, farklılıklarla karşılaştığında bunlara ayak uydurabilen bireyler aranmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Öğrencilere sadece bilgi aktarmak ve bu bilgiyi sorgulamadan kabul eden bireyler yetiştirmek onların günümüze ayak uydurmada zorlanmalarına sebep olmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin değişime ve gelişime ayak uydurması sağlanmalıdır. Eleştirel düşünme geliştirilebilir bir kavramdır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Bu nedenle okul ortamlarının buna göre hazırlanması ve eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması önemlidir. Eleştirel düşünme demek her duyulananın, her okunanın, her söylenenin yanlış olduğunu söylemek değildir. Eleştirel düşünme, sonuca karar vermeye gidilen yoldaki çeşitli alternatifleri de değerlendirmektir (Kökdemir, 1999'den akt. Çelik, 2017). Bireylere eğitim verilirken her bireyin aynı teknikle veya yöntemle öğrenemeyeceği bilinmelidir. Bireylere göre belirlenmiş öğretim stratejileri ile verilecek eleştirel düşünme eğitimi sağlanmalıdır. Bu şekilde oluşan eğitim sistemi ile sorgulayan, araştıran, ilişki kuran bireyler yetiştirilmiş olur (Coşkun Şentürk ve Yüksel, 2015). Eleştirel düşünme unsurlarının, zihinsel özelliklerinin belirli konu alanlarında işlenmesi ile öğrenciler eleştirel düşünen bireyler hâline gelebilirler (Paul, 1991'dan akt. Aybek, 2007).

Yang ve Chou (2008)' a göre eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için, sorgulayarak keşfetmenin oluşturulduğu bir kültür ortamı oluşturmak, kişilerin düşünürken sonuç değil süreç odaklı değerlendirme yapabilmeleri, kişilerin etkili düşünme davranışları göstererek model almalarını sağlamak, bireylere uygun ortamın oluşturulması gereklidir (Ertaş, 2012). Ayrıca eğitim sürecinde yapılacak sınavların da eleştirel düşünebilme düzeyine etkisi vardır. Öğrencilere soru sorulduğunda onlara

gerekli süre verilmelidir,onların düşünmelerine fırsat sağlanmalıdır. Açık uçlu soru yöneltildiğinde ve gerekli sürenin tanınması ile öğrenci gerekli hipotezler kurabilecek, gerekli durumları karşılaştırabilecek ve bunun sonucunda cevap verebilecekleridir (Carol, 1989'dan akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Aynı zamanda öğrencilere bu becerilerin kazandırılması gerektiğini temele alan dört yaklaşım aşağıda belirtilmiştir (Akar Vural ve Kutlu, 2014):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Eleştirel düşünmenin kurallarının öğrencilere öğretilmek istenen öğeler ile aynı doğrultuda hareket etmesidir. Eleştirel düşünmenin kuralları herkesin anlayabileceği bir şekilde verilmelidir.

2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Eleştirel düşünmenin kuralları açık ve net değildir. Bu yaklaşım, eleştirel düşünme kuralları ile öğrencilere öğretilmek istenen öğelerin bir bütün olarak hareket etmesidir.

3. Genel Yaklaşım: Eleştirel düşünme becerileri, okulda verilen dersler dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.

4. Karma Yaklaşım: Bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını ortaya koymaktır.

1.6. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN İLİŞKİSİ

Braden ve Hortin, “görsel okuryazarlığın imgeleri anlama ve kullanma yeteneği olduğuna dikkat çekmekte ve aynı zamanda bu yeteneğin imgeler üzerine düşünebilmeyi, eleştirel olarak bakabilmeyi ve öğrenme süreçlerini kapsadığından söz etmektedirler”. Görsel metinler eleştirel düşüncenin gelişmesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bomfard (2003), eğitim sürecinde neden görsel okuryazarlığa ihtiyaç duyulduğunu, öğrencilerin görüntüleri araştırmalarını, eleştirel bakış açılarını geliştirmelerini, analiz ve değerlendirmelerde bulunmalarını sağladığını belirtmiştir (Akt. Aslan, 2010).

Literatür incelendiğinde görsel okuryazarlığın alt dallarından biri olan görsel düşünme stratejilerinin bir program olarak algılandığı ve bu stratejilerin bireylere kazandırdığı bazı olumlu özelliklerin olduğu görülmektedir. Bu özellikler "ileri derecede düşünür, araştırır, eleştirir" olarak sıralanabilir (Kıran, 2008: 41). Bireyler böylece farklı açılardan görsellere bakar, görsellerle ilgili fikir edinir ve görselleri eleştirirler (Doğru, 2014). Ortaöğretim programında "Görsel Sanatlar Dersi" (9-

12.sınıflar) alan öğrencilerin algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görsel okuryazarlık gibi becerileri edinmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Kurt ve Kürüm (2010) yaptıkları bir araştırmada medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünmenin birbirini etkileyen iki olgu olduğunu, eleştirel düşünebilen bireylerin medyayı doğru algılayabileceğini, yorumlayabileceğini ve bilinçli tüketiciler olabileceğini belirtmişlerdir. Medya okuryazarlığı aynı zamanda eleştirel düşünmeyi etkileyen bir kavramdır. Medya okuryazarlığı ile bilinçli bireylerin var olmasını, medyayı verimli kullanabilmesini, verilen mesajı açıklayabilmesini sağlayabilecekken, görsel okuryazarlık verilen mesajı algılayabilmeyi, analiz edip yorumlayabilmeyi sağlar. Eleştirel bir medya okuryazarının medyayı sorgulayarak kullanması bireye fayda sağlar, görsel okuryazar bir bireyin de eleştirel düşünmesi, görselleri farklı açılardan değerlendirmesi, sorgulaması, tarafsız olması oldukça önemlidir. Medya okuryazarlığı gibi görsel okuryazarlığı yüksek bireylerin de eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olmasının ona büyük katkıları olur. Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda medyaya bağlı olarak görsel kullanım hızla artmıştır. Bundan dolayı bir görsel öge ile karşı karşıya geldiğimizde onu anlam vermeye çalışırken, yorumlarken eleştirel olarak bakabilmeyi gerektirir. Çünkü insanlar görsel öge ile karşılaştığında onu sorgulayabilmeli, o görselin ne anlamaya çalıştığında algılayıp değerlendirebilmelidirler. Nasıl ki derslerde öğrencilere bilgi ezber yöntemiyle verilmemeli, öğrenci bunu sorgulayarak o bilgiye ulaşırsa, verilen görsel materyaller ile de öğrenciler sorgulayarak verilmek istenen mesajı algılamalıdır.

2. GÖRSEL OKURYAZARLIK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Görsel okuryazarlık ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Şahin ve Kıran (2009) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanlarının genelinin görsel öğrenme düzeylerinin, görsel ayırt etme düzeylerinin, görsel dil düzeylerinin ve renk ipuçlarına yönelik düzeylerinin yüksek

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görsel okuryazarlığa ilişkin sınırlılıkların belirlenmesinde verilen cevaplara göre yeterli görüldüğü söylenebilir.

Kaya (2011), 20 farklı lisede görev yapan zümre başkanı Coğrafya ğretmenleri görsel okuryazarlık becerilerini öğrencilerde nasıl geliştirdiklerini ve bu konuda karşılaştıkları sorunlar üzerinde durmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda görsel okuryazarlığın gerekliliği ve ders kitaplarının çok sayıda görsele yer verdiği konusunda hemfikir oldukları, öğretmenlerin büyük bölümünün ders kitaplarını görsel okuryazarlık becerisi kazandırmada yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler görsel okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda farklı güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin yetersiz olması ve sınıf ortamlarında ğrenci sayısının fazla olması öğrenme üzerinde olumsuz etki olarak grlmştir.

Bangir (2013) görsel okuryazarlık eğitiminin ğretmen adaylarının problem zme yaklaşımlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında görsel okuryazarlık eğitimi verilen ğretmen adaylarının özgüvenlerini görsel iletişim becerilerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca görsel okuryazarlık eğitimi bireylerin problem zme yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel okuryazarlığın eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı gibi st düzey düşünme becerilerine etkilerinin araştırılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

şahin, Kurudayıoğlu ve elik (2013) Türkçe ğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Türkçe ğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılma sıklıkları ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki varken, görsel okuryazarlıkla ilgili aldıkları eğitim ve televizyondaki reklamları izlemeleriyle anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel okuryazarlık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacıyla Ger ve Tabak (2013) tarafından geliştirilen araştırma, 131 ğretmen adayıyla yürütülmüş, elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Öğretmenler Türkçe ve sınıf ğretmenliği okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda görsel okuryazarlık kavramı ile ilgili 73 geçerli metafor üretilmiştir. Bulunan

metaforlar nitelikleri açısından incelenerek farklı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili olumlu algılaya sahip oldukları söylenebilir.

Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisini inceleyen Yılmaz (2015) çalışmada görüşme tekniği ile eğitim programlarının görsel okuryazarlığa ilişkin yönelimci yorumlama pratiği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Farklı alanlarda eğitim alan ön lisans düzeyindeki öğrencilere sanatçı Ara Güler'e ait üç farklı fotoğraf gösterilmiş ve öğrencilerin okuma pratikleri üzerinden bazı çıkarımlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, görsel okuryazarlık yönelimleri üzerinde, alınan eğitim kadar, kişisel yeterlilikler, deneyimleme ve özellikle ilgililik düzeyinin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile görsel okuryazarlık yeterliklerini belirlemek ve bazı değişkenlerin görsel okuryazarlık düzeyi ile ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerinin genel olarak görsel okuryazarlık yeterlik düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiş ve akademik başarı puanı ile görsel okuryazarlık yeterlik düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenliği bölümünü okuyan dördüncü sınıfların oluşturduğu bir araştırmada Çelik ve Çekiç (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisini edinme sürecindeki durumları ve eğitimde bu konuyla ilgili karşılaşılan sorunlar tespit edebilmeyi amaçlamışlardır. Altı öğretmen adayıyla görüşülmesi sonucunda öğretmen adayları görsel okuryazarlık becerisinin eğitimi yönünden yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Görsel okuryazarlığın eğitimi çevremizdeki görsellerden doğru mesajları anlamamız için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Yerlikaya ve Soylu (2015), görsel ile sürekli iç içe olan Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adayların görsel okuryazarlıklarındaki “uygulama” tercihlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada “Yazma”yı tercih eden ve “Çizim”i tercih edenler olarak iki sınıflandırma oluşmuştur. “Yazma”yı tercih edenler altında ise; “Nasıl Tasarlayacağının İfadesi”, “Tasarıma İlişkin Olumsuz Yorum”, “Tasarıma İlişkin Olumsuz Yargı”, “Afiş Üzerinden Fikir Beyan Etme”, “Tasarıma İlişkin Fikir Beyan Etme”, “Tasarıma İlişkin Olumlu Yorum” ve “Tasarıma İlişkin Olumlu Yargı” alt sınıflandırmaları oluşmuştur. “Çizim” i tercih eden öğretmen

adaylarından elde edilen verilere ait bulgularda herhangi bir alt sınıflandırma oluşmamıştır. Oluşan tüm sınıflandırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öncelikle nasıl tasarlayacağını yazdığını, yine yaklaşık aynı derecede verilen görselin tasarımına ilişkin olumsuz ifadesine başvurduğu, hem yazıp hem çizebilecekleri ifade edilmesine karşın bu adayların çizmeyi tercih etmedikleri görülmüştür. Yani çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu, yeniden bir kurgu, tasarlama, kompozisyon kurma düşüncelerini çizime dökme konusunda (çalışmaya katılan tüm adaylar dikkate alındığında) yeteri kadar istekli olmadıkları görülmüştür. Ancak verilen görselin tasarımına ilişkin düşüncelerini detaylandırarak aktarmayı tercih etmişlerdir.

Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan Erem ve Kırkkılıç (2015), Eğitim Fakültesi Türkçe bölümünde öğrenim gören normal ve ikinci öğretim son sınıf öğrencilerine “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” uygulamış, Türkçe öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık yeterlilik ortalamaları ve başarı aralıkları birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Türkçe dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkta yeterli oldukları ve bu yeterliliğin normal öğretim ve ikinci öğretim türlerine göre farklılık görülmediği dile getirilmiştir.

Hekimoğlu (2016) sekizinci sınıf öğrencileri ile görsel okuryazarlık başarı düzeylerini değerlendirmek amacıyla 461 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin okul türüne göre, cinsiyete göre, yaşadığı yere göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre, bilgisayar kullanma sıklığına göre, internet kullanma sıklığına göre, televizyon izleme sıklığına göre ve tiyatroya ve sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğrencilerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin; akıllı telefona sahip olma, sosyal medyayı kullanma sıklığı ve evine gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Örs ve Baş (2018) ilkokul ikinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarıyla ilgili bazı etkinlikler hazırlamış, öğrencilerin görsel okuryazarlığını geliştirmek ve bilimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla araştırma yapılmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarına yönelik çoktan seçmeli test ve 16 adet etkinlik hazırlanarak eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda uygulama yapılmış, etkinliklerde kullanılan görsel materyaller sonrası öğrenciler tarafından çalışma

kâğıtlarını doldurulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin normal ders sürecinde verilen bir konuda yazı yazmakta zorlandıkları görülürken uygulama ve etkinlikler sonrası görseller ile sunulan çalışma kâğıtlarına daha rahat yazı yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin sunum yapmaya hazırlanırken görsel sunu etkinlikleri olanak sağlar. Öğrenciler görselleri sunumlarına uygun olarak kullanırlar. Sonuç olarak görsel içerikli etkinliklerin ilgili kazanımları geliştirmede yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Avcı ve Çelik (2018) tarafından yedinci sınıflar ile yaptıkları nitel bir araştırmada görsel okuryazarlık becerisi etkinliklerini öğrencilere uygulayarak, öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikleri değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri uygulanan grubun görsel okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde resimsel gösterim oluşturmaları ve yorumlamalarının yeterli düzeyde olduğu ifade etmişlerdir. Öğrenciler hem metinden görsel üretmede hem de görselden metin üretme üzerinde çalışmalar ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bu özgün çalışmalarıyla farklı düşüncelerini ifade edebildikleri belirtmişlerdir.

Öztürk ve Kavas (2019)'ın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu yapma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilme durumunu ortaya koymak için yaptıkları çalışmada görsel okuma ve görsel sunu becerilerine 2005 (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer aldığını, 2018 Programı'nın dinleme/izleme öğrenme alanı bünyesinde yeterli olacak şekilde kazanımın sunulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca konuşma ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların sadece bir metnin görseller vasıtasıyla zenginleştirilip desteklenmesini hedeflediği, öğrencilerin sadece görsellerle kendilerini ifade etmekten uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Güney (2019) yılında görsel okuryazarlık, bilişsel öğrenme yaklaşımı ve öğretim teknolojisi üzerine yaptığı çalışmada sonuç olarak “görsel zekâ” ve “görsel bellek” kavramlarının, “görsel okuryazarlık” kavramı ile arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Görsel okuryazarlık bireyin algılama kapasitesi ile bilişsel öğrenme kuramı arasında, öğretim tasarımı ve teknolojisi alanının uygulamalarını, bilginin iletişimi, mesaj tasarımı, öğretim materyallerinin kullanılabilirlik özelliğinin görsel ve işitsel olarak tasarımında görsel öğrenme için devam eden eleştirel bir süreci ifade ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda farklı yöntemler, görsel öğrenme, görsel tasarım ve

görsel kullanışlılık sağlamak amacıyla dijital ve görsel araçlarla öğretim teknolojisi alanının kapsadığı araştırma ve etik uygulama çerçevesinde etkili biçimde kullanılır. Öğretimin tasarımında; insan teknoloji etkileşimi, deneyimli kullanışlılık ve kullanıcı odaklı tasarım kavramları en uygun teknolojilerle, görsel tasarım ve görselleştirme ilkeleri çerçevesinde; eğitimciler, öğrenciler ve tasarımcılar görsellerin eğitsel tasarımı ile geliştirme adımlarını ve görsellerden öğrenme tekniklerini kullanırlar.

2.2. GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Görsel okuryazarlık ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Brumberger (2011) lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma öğrencilerin teknolojileri kullanma ve görsel materyalleri yorumlama becerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma dijital yerlilerin video oyunları, televizyon ve görsel iletişim araçlarını kullanma becerilerine sahip olsalar bile bu onların görsel okuryazarlık becerilerine sahip olunacağı anlamına gelmediği, görsel bilginin görsel okuryazarlığa öncülük etmek zorunda olmadığı belirtilmektedir. Görsel okuryazarlığın 21. yüzyıl için vazgeçilmez bir yetenek olduğunu kabul edersek öğrencilerimize görsel olarak okuryazar olmanın öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Emanuel ve Challons (2013) çalışmalarında 358 devlet üniversitesi öğrencisi ile görsel yeteneğin kavramsallaştırılması incelenmiştir. Çalışmada öğrencilere tanınmış fotoğraflar, semboller ve resimlerle yapılan çalışmada katılımcıların %27'si fotoğrafları tanıdığını, %23'ü sembollerini ve %3'ü resimleri tanıdığını iddia ettiler. Ancak yaklaşık %14'ü fotoğrafları, %4'ü sembollerini, %1'i ise resimleri doğru tanımıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin 21.yüzyılda önemli olduğunu, teknolojiyi kullanırken görselleri okuyabilme ve anlayabilmemizin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Görselleri anlamak için uygun araçlar olmaması durumunda toplumun daha az okuryazar olmasının muhtemel olduğu ve görüntülere bakıldığında görememenin olasılığının yüksek olacağını belirtmiştir. Bu konuda eğitimcilere de büyük görev düştüğü belirtilmiştir.

Noor ve Samsudin (2016) geliştirilen "Görsel Düşünme" yazılımı ile lisansüstü eğitim alan 64 öğrenci ile oluşturduğu çalışmasında ön test ve son testin uygulandığı 3 hafta süren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Rastgele yapılan görsel seçim ile sıralı bir şekilde yapılan görsel seçimin öğrencilerin sanat eleştirindeki performanslarına

bakılmış, her iki türlü de sanat eleştirisinde olumlu gelişmeler görülmüştür. Çalışma esnasında kullanılan "Görsel Düşünme" yazılımının sanat eğitime dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. "Görsel Düşünme" yazılımının kullanılması sadece öğrencilerin sanat eleştiri yapabilme durumunu geliştirmekle kalmaz aynı zamanda kişisel gelişimlerinin de olumlu etki sağlayacağını belirtilmiştir.

Holland (2016) görsel okuryazarlık ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin kurgusal televizyonu nasıl deneyimlediklerini incelemiş, görsel okuryazarlık ve eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde kurgusal televizyonun potansiyel rolünü araştırmak için bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin NBC'nin the West Wing isimli iki zıt bölümüne maruz kaldıktan sonra dış politika ile ilgili eleştirel değerlendirici görüşlerini içeren bulgular sonucunda öğrencilerin kurgusal televizyondan etkilendiğini ancak aynı zamanda beklenmedik şekillerde gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışma sonucu bize öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerilerini ve görsel okuryazarlığı iki farklı şekilde gösterdiklerini ve geliştirdiklerini göstermektedir. İlk olarak, öğrenciler maruz kaldıkları kurgusal mesaja karşı çıkarlar. İkincisi, öğrenciler kendilerine sunulan seçenekleri bütünlüklerinde reddettikleri sonucuna varılmıştır.

Matusiak, Heinbach, Harper ve Bovee (2019), yedi lisans ve sekiz yüksek lisans öğrencisi ile birlikte görselleri akademik başarı bağlamında kullanma becerileri üzerine yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin bilgileri karşı tarafa aktarırken görselliği ikinci planda gördüklerini dile getirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin görüntüleri seçme, değerlendirme ve kullanma becerilerinden yoksun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu da görsellerin bu kadar yoğun olduğu günümüzde , öğrencilerin görüntüleri kullanma konusunda uzman olmadığını ve seçme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirmede yardıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Listyani (2019) "Anlatsal Yazma Yeteneğini ve Yaratıcılığı Geliştirmek İçin Görsel İmge Kullanımı" isimli çalışmasında öğrencilerin görsel imgeler ile anlatsal yazma yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirmek için kullanıldığında öğrencilerin fikir üretebilmelerinde, mantıksal düşüncülerinde ve eleştirel düşünceleri açısından yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu durum gerçekleşirken öğrencilerin dilbilgisinde zorlandıkları fakat hayal güçleri ve motivasyonları için faydalı olduğu ifade etmektedir.

Dünyanın her yerinde görsel imgelerinin kullanılmanın üst seviyeye getirilmesinin anlatsal yazım için büyük önem taşıdığı önerisinde bulunmuştur.

2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Güven ve Kürüm (2007) öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amacıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının genelinin özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları, eleştirel düşünme eğilimlerinin çoğunlukla düşük düzeyde olduğu, cinsiyete, okudukları alana, sınıf seviyesine ve derslerden aldıkları puan ortalamalarına göre öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkaya ve Çakar (2012) Burdur il merkezinde yer alan üç ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini bazı değişkenlere göre açısından incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. 188 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarı düzeyleri orta olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Bağcı ve Şahbaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 123 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucu olarak Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri cinsiyete ve akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adayların eleştirel düşünme becerilerinin, okuma ve konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre farklılık gösterdiği, dinleme ve yazma becerilerinde kendilerini yeterli hissetme değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Emir (2012) tarafından yapılan Eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yapılan eleştirel düşünme eğilimlerinin değişik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla son sınıfta okuyan 279 üniversite öğrencisi ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerin olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre sistematiklik dışındaki alt boyutlarda, cinsiyete göre doğruya arama dışındaki boyutlara ve akademik başarıya göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tekin, Aslan ve Yağız'ın 2015 yılında fen bilimleri öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, bilimsel okuryazarlık alt boyutları, bilimsel okuryazarlık toplam puanları ve eleştirel düşünme eğilimi puanlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı değişkenine göre bilimsel okuryazarlık alt boyut puanları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık görülürken eleştirel düşünme eğilimi puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilimsel okuryazarlık alt boyut puanları ve bilimsel okuryazarlık toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında ise orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

Ocak, Eğmir ve Ocak (2016) tarafından 278 öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimlerini bazı değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarında olumlu yönde bir düzeye sahip oldukları ve cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ile analitiklik ve açık fikirlilik, alan değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ile doğruya arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, anabilim dalı değişkenine göre ise eleştirel düşünme eğilimi ile kendine güven, doğruya arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ise eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akar ve Kara (2016) ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler üzerinde incelemek amacıyla Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki köy okullarının 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 261 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük orta düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Korelasyonlara analizine göre eleştirel düşünme düzeyi ile en yüksek ilişkinin öğrencilerin ders başarıları arasında

olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında eleştirel düşünme düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamış, gelir durumuyla eleştirel düşünme düzeyi arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini cinsiyet, seçmeli ders, anne-baba eğitim durumu ve bilimsel dergi takip etme açısından inceleyen Ocak ve Kutlu Kalender (2017) tarafından 666 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin seçmeli bilim uygulamaları dersinin, cinsiyetin ve babanın öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşırken annenin öğrenim durumu ve herhangi bir bilimsel dergiyi takip durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamalarında önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel, Yıldız, Yıldız, Yavuz, (2018) öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasında, yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Ayrıca kişisel kararsızlık ile eleştirel düşünme motivasyonu arasında düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve eleştirel düşünme motivasyonu arttıkça kararsızlık düzeyini azalttığını belirtmişlerdir.

Hastaoğlu, Mollaoğlu, Mollaoğlu ve Başer (2018), yaptıkları araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düşük bulunmuş ve cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve yurtda kalıp kalmama özelliklerine göre incelendiklerinde eleştirel düşünme ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kızların erkeklerden daha kapsamlı ve eleştirel bakmalarının toplum yapısıyla ilişkilendirilebilmesi mümkündür. Yine yurtda kalan öğrencilerin evde kalan öğrencilere göre sosyal hayatın zorluklarıyla yüzleşme durumları farkındalıklarını artırarak, eleştirel düşünme düzeylerini yükseltebilmektedir. Akraba yanında kalan öğrenciler baskı altında hissettikleri ve rahat davranamadıkları için eleştirel düşünmedikleri öngörülebilir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, yetiştirilme tarzları ve olaylara bakış açısı daha gelişmiş olması onların eleştirel düşünme

düzeylerini artıracak, akademik başarılarını yükseltecektir. Eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki elde edilmiş, akademik başarı puanı arttıkça eleştirel düşünme puanının da yükseldiği belirlenmiştir. Buna göre eleştirel düşünme ve akademik başarının çift yönlü ilişkisi dikkate alındığında, öğrenci ne kadar başarılıysa etrafındaki olaylara bakış açısı o kadar geniş olacak, ne kadar etrafının farkında ve eleştirel düşünebilir olursa akademik başarısı o kadar artacaktır.

Köksal ve Çöğmen (2018) toplam 73 ortaokul öğrencisi ile eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini incelediği araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin ortalamalarının eleştirel düşünme becerilerinin bütün alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, yorumlama boyutunda anlamlı farklılık göstermezken değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin değerlendirme, çıkarım ve açıklama alt boyutlarında altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahipken, öz düzenleme alt boyutunda daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN

ARAŞTIRMALAR

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

King, Wood ve Mines (1990) yaptığı araştırmada çeşitli eleştirel düşünme önlemleri, farklı bilişsel stratejiler gerektiren farklı türde sorunlara odaklanarak karışık sonuçlar vereceğini söyleyerek yaptıkları araştırmada sosyal ve matematik bilimlerindeki lisans ve lisansüstü öğrenciler arasındaki eleştirel düşünme alanındaki farklılıkları, farklı türde problem yapısını yansıtan çoklu eleştirel düşünme ölçütlerini kullanarak eğitim düzeyine, akademik disipline ve cinsiyete göre değişip değişmeyeceğini incelemektedir. Üç kritik düşünme testinin her birinde lisans öğrencilerinin lisans son sınıflarından, erkeklerin kızlardan daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jacob 2012 yılında Mühendislik matematik birimindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile matematik puanları arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada iki grup öğrenci aracılığıyla incelenmiştir. Matematiksel başarı son sınav puanları ile ölçülmüş ve ilk matematik yeteneği bir başlangıç testi ile ölçülmüştür. Eleştirel düşünme ile matematiksel başarı arasında anlamlı bir doğrusal ilişki gözlenmiştir. İlk matematik yeteneği ve BT puanları sadece bir grup katılımcı için anlamlı bir doğrusal ilişki göstermiştir. Çalışma, eleştirel düşünme becerilerinin uygun şekilde teşvik edildiğinde matematiksel başarıda iyileşme ile sonuçlanabileceği sonucuna varmıştır.

Cheung ve Jhaveri (2014) görsel okuryazarlık yolu ile eleştirel becerilerin gelişmesini incelemiştir. Hong Kong'un İnterneti ve geniş ağıyla medya doygunluğu yüksek bir yer olduğunu fakat görsel okuryazarlık becerisi düzeyinde çok zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı eğitim sistemiyle ilgili düzenleme yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sadece gördüklerine inanmamaları gerektiğini, eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın bir yolunun da bireylerin eleştirel bir gözle görsel imgeye bakması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler görsel imgeleri tartıştıkları, sorguladıkları zaman eleştirel düşünme becerileri de gelişmiş olacağı sonucuna varılmıştır.

Pattanapichet ve Wichadee (2015) araştırmalarını lisans öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sosyal medya kullanımının etkinliğini görmek amacıyla yapmışlardır. İki grup öğrenci ile 14 haftalık deneysel bir çalışma yapılmıştır. Her iki grup Revize Bloom'un Taksonomisine dayalı sorulara nasıl cevap verileceği konusunda bilgilendirilmiş ve deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bazı öğrencilerin sadece dillerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade edilmiştir. Facebook'taki etkinliğe katılmakta kendilerini rahat hissettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar öğrenmenin aktif ve ilgi çekici olması için sosyal medyanın iyi bir ortam olabileceğini söylemişlerdir. Daha derin eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerini sağlayan görüş ve düşüncelerini ifade etmeyi teşvik etmenin en iyi yoludur. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sosyal medyanın akademik faaliyetler uygulamaya geçecek bir yol olabileceğini belirtmişlerdir.

Marfu'i (2017) erken ergenlik ve orta ergenlik olarak ikiye ayırdığı öğrencilerle bir araştırma yapmıştır. Gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmadaki öğrencilerin 12-19 yaş aralığında olmasına dikkat edilmiştir. Gençlerden sahip oldukları sorunları yansıtan çizimler yapmaları istenmiştir. Çalışmada erken ergenlerde ve orta ergenlerde beceri farkı görülmüştür. Erken ergenlikteki öğrenciler sorunları belirleyememiş, kafaları karışmış ve başkalarına ihtiyaç duymuşlardır. Orta genç başkalarına ihtiyaç duymamış, sorunları belirlemiş, sorunların çözümünü belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ergenler materyal olarak etkileyici çizim teknikleri yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için teşvik edilebilir. İkinci olarak etkileyici çizim teknikleri ile ergenlerin problemin kendileri üzerinde düşünme biçimi, stratejileri belirlemek ve yaşamda seçimler yapmak için karar verme eyleminin önceliğini belirlemede ergenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Son olarak orta ergenler, erken ergenlere kıyasla sistematik ve yapısal olarak çözülmesi gereken hayatlarındaki karmaşık sorunların karmaşıklığını belirlerken eleştirel düşünebilecekleri belirtilmiştir.

Fitri Rahmawati, Siswandari, Hakim (2018), 30 öğrenci ile yaptıkları çalışmayı proje tabanlı öğrenmeye dayalı e-kitabı kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme artışını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 30 öğrencinin %60'ı eleştirel düşünmesinin zayıf olduğu görülmüştür. Kalan %23.3 sadece yeterince, %16.7'nin ise eleştirel düşünceye iyi düzeyde sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E-kitap kullanımından sonra ise %50 kadarı iyi eleştirel düşünmeye sahip olurken %33 mükemmel eleştirel düşünmeye sahip olduğu görülmüştür. %30 öğrenci düşük bir eleştirel düşünmeye sahipken %10'unun eleştirel düşünme düzeyi yeterli görülmüştür. Envanter olarak proje tabanlı öğrenmeye dayalı dayalı e-kitapların kullanımının sağlanabileceği önerilmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenimi kolaylaşıp ilgilerinin artmalarına yardımcı olunmuş olur.

Marni ve Harsiati (2019) çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme kalıplarını öğrenmeyi amaçlandığı çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler ödev ve röportaj yoluyla toplanmıştır. Öğrencinin makalesinde üç eleştirel düşünme modeli bulunmuştur. Bunlar çıkarım-değerlendirme ve analiz-değerlendirme, yorumlama-değerlendirme Öğrencilerin eleştirel düşünme kalıplarının analitik düşünceye yönelik olduğunu, delil ve nedenleri ortaya koyarak çeşitli olayları analiz ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Siburian, Corebima, İbrohim, Saptasari, 2019 yılında sorgulama öğrenme stratejisinde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin bilişsel öğrenme sonuçları üzerindeki korelasyonunu ortaya çıkarmak ve eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin bilişsel öğrenme sonuçlarına katkısını ortaya koymak için araştırma yapmışlardır. Çalışma grubunu Endonezya'nın Jambi Üniversitesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Fakültesinde Biyoloji Eğitimi Çalışma Programı öğrencileri oluşturmaktadır. Kullanılan araç öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için bir deneme sınavıdır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında bilişsel öğrenme sonuçları üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin aynı anda bilişsel öğrenme sonuçlarına katkısının yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak yurt için ve yurt dışı çalışmaların farklı kademelerdeki öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir. Araştırma sırasında kullanılan çeşitli uygulamaların ardından bireylerin görsel okuryazarlık düzeyini etkilediği görülmüştür. Böylece görsel okuryazarlık düzeylerinin gelişebilmesi için destek alınmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu desteğin sağlanabileceği önemli yerlerden biri okullardır. Okul ortamı, ders kitapları, öğrenci sayısı, kullanılan materyaller gibi birçok etken etkili olabilmektedir fakat bazı çalışmalarda bu etkenlerin uygulanabilir olmasının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde görsel okuryazarlık ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Öğrenciler, görselleri görebildikleri hâlde değerlendirme, yorumlayabilme, seçebilme aşamasında yeteri kadar iyi düzeyde olmadıkları görülmektedir. Görsel okuryazarlığın ve eleştirel düşünmenin ayrı ayrı akademik başarılar üzerinde etkisi olduğu çalışmaların olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemi daha çok nicel çalışmalardır. Yapılan araştırmalarda kullanılan değişkenler farklılık göstermiştir. Bazı çalışmalarda anlamlı fark bulunabilirken bazılarında bulunamamıştır. Görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda görsellerin eleştirel düşüncelerine etki edebileceği ifade edilmektedir.

Literatürde görsel okuryazarlık üzerine oldukça az çalışma bulunmaktadır. İncelenen çalışmalarda görsel okuryazarlığın insanlarda bir çok önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Bazı okuryazarlıklar ile düşünme becerileri arasında ilişki bulunması,

görsellerle çevrili dünyamızdan da yola çıkarak görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında ilişki olabileceği düşünülerek yapılan bu çalışma sonucunda görsel okuryazarlığın önemi anlaşılacak ve eğitim alanında önemli bir yere sahip olacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ: ŞANLIURFA İLİ SİVEREK İLÇESİ ÖRNEKLEMİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Yaşadığımız çağ dolayısıyla etrafımızın görsellerle dolu olduğu ve görsellere her an her yerde görsellerle iletişim halinde olabileceğimiz bilinmektedir. Gittiğimiz yerleri, mekânları düşündüğümüzde her an görsellerle etkileşim kurabilmekteyiz. Karşılaşabileceğimiz görselleri doğru okuyup anlayabilmek ancak görsellerle kuracağımız ilişki ile mümkündür (Eraslan, 2017).

Çocuklar, görselleri okuyup algılayabildiklerinde günümüz dünyasına daha iyi uyum sağlayabileceklerdir. Çoğu zaman görmek, okumaktan daha iyi kalıcılık sağlamaktadır. Bu yüzden görsellerin varlığı önem taşımaktadır. Görsellere sadece bakmak yeterli değildir. Onları görebilmenin yanında onları anlamlandırmak da gerekmektedir (Öncü Yıldız, 2012). Filmler, reklamlar, bilgisayar programları gibi görsellerin yoğun olduğu alanlara insanların ayak uydurabilmesi için görsel okuryazar yetisine sahip olmaları gerekir. Bu yetenek de öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında kazandırılması gerekmektedir (Akkaya, 2011). Okullarda kullanılan görsel materyallerin, kitaplarda kullanılan görsellerin bireylerin görselleri kavrayabilmesine, analiz edebilmesine uygun hazırlanması önemlidir (Chasan, 2019). Böylece derslerde kendilerine verilmek istenen mesajı algılayan öğrenciler bunu günlük hayatlarına aktarabilecek, gördükleri insanların jest ve mimiklerini algılayabileceklerdir ve karşılaştıkları görseller onlar için daha anlamlı hâle gelecektir (Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013).

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerini etkileyebileceğine ulaşılabileceği beklentisi ile öğrenme ortamlarının görsel okuryazarlık düzeyi geliştirici nitelikte şekillenmesi öğrencilerin düşünme düzeylerini geliştirmesinde etkili olacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın bundan sonraki çalışmalara yol gösterme beklentisi bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık

düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirleyerek öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın alt amaçları ile Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinin ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeylerinde okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi nasıldır? Bu ilişki çeşitli değişkenler açısından anlamlı mıdır?

2.1. ALT PROBLEMLER

1. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin (görseli kullanma, görseli algılama, görseli tanıma, görseli düşünme alt boyutlarına göre) dağılımı nasıldır?

2. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin dağılımı nasıldır?

3. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri,

- a. Okul türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c. Sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d. Sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- e. Gazete veya dergi okuma alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- f. Günlük ekran kullanım sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- g. Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri,

- Okul türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Gazete veya dergi okuma alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

- Günlük ekran kullanım sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında;

- Okul türü değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sanata ilgi duyma durumu değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık puanları eleştirel düşünme puanlarının bir yordayıcısı mıdır?

8. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve

- a. Okul türü ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. Cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. Sınıf düzeyi ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d. Sanata ilgi duyma durumu ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e. Gazete veya dergi okuma alışkanlığı ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f. Günlük ekran kullanım sıklığı ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g. Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI VE SINIRLILIKLARI

Seçilen örneklem grubu, evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir. Araştırmada toplanan veriler tamamen var olan durumu yansıtmaktadır. Ölçek uygulanan öğrenciler dürüst ve içtenlikle soruları yanıtlamışlardır.

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç devlet okulunun ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencileriyle sınırlıdır. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri, görsel okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Yapılan araştırma okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenleriyle sınırlıdır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için ölçek geliştirme aşamasında temel karma araştırma desenlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende uygulamalar ardışıktır.

Öncelikle literatür incelemesi ve görüşme yapılarak nitel veriler toplanmış, maddelerin oluşturularak uygulanması ile nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analiz edilerek sonuca ulaşılmasından dolayı keşfedici ardışık desen olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2012'den akt. Bozkurt Altan vd. 2019).

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modelinin karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişki ve bağlantıları inceleyen araştırma ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2016).

4.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre Siverek'te öğrenim gören öğrenci sayısına göre $\alpha = 0.05$ hata payı için 378 (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014) olarak belirlenmiştir. Buna göre bu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde rastgele örnekleme yoluyla seçilen 378 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmaya katılım sağlayan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	126	33.3
	Kız	252	66.7
	Toplam	378	100
Okul Türü	Fen Lisesi	113	29.9
	Anadolu Lisesi	136	36.0
	Meslek Lisesi	129	34.1
	Toplam	378	100
Sınıf Düzeyi	Lise 1	100	26.5
	Lise 2	79	20.9
	Lise 3	101	26.7
	Lise 4	98	25.9
	Toplam	378	100
Sanata İlgi Duyuma Durumu	Az	105	27.8
	Orta	136	36.0
	Çok	137	36.2
Toplam	378	100	
Gazete veya Dergi Okuma	Okumam	182	48.1
	Okurum	196	51.9
	Toplam	378	100

Tablo 2. (Devam) Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Özellikleri

	Kullanmama	135	35.7
Günlük Ekran	3 saatten az kullanma	129	34.1
Kullanım Sıklığı	3 saat veya üzeri kullanma	114	30.2
	Toplam	378	100
Sinema veya	Gitmem	259	68.5
Tiyatroya Gitme	Giderim	119	31.5
	Toplam	378	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin %66.7'si kız, %33.3'ü erkektir; Fen lisesinde okuyanlar %29.9'unu, Anadolu lisesinde okuyanlar %36.0'ını ve Meslek lisesinde okuyanlar %34.1'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin %26.5'ini lise 1, %20.9'unu lise 2, %26.7'si lise 3 ve % 25.9'unu lise 4 öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sanata ilgi duyma durumuna bakıldığında %27.8'ini az, %36'sını orta, %36.2'sinin çok olduğu görülmektedir. Gazete veya dergi okuma sıklığında öğrencilerin %48.1'inin okumadığı, %51.9'unun okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin %35.7'sinin günlük ekranı kullanmadığı, %34.1'inin 3 saat saatten az kullandığı ve %30.2'sinin 3 saat veya üzeri kullandığı görülmektedir. Sinemaya ve tiyatroya gitme alışkanlığı olarak %68.5'i gitmediğini, %31.5'i ise gittiğini belirtmişlerdir.

5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Görsel Okuryazarlık Ölçeği" ve Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı) ilişkin verileri toplama amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu bölümde ölçek geliştirme ve geçerleme çalışmalarına yer verilmiştir.

5.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olup demografik özellikleri içeren toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Demografik özellikler arasında okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, sanata ilgi duyma durumu, gazete veya dergi okuma alışkanlığı, günlük ekran kullanım sıklığı, sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı yer almaktadır.

5.2. GÖRSEL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

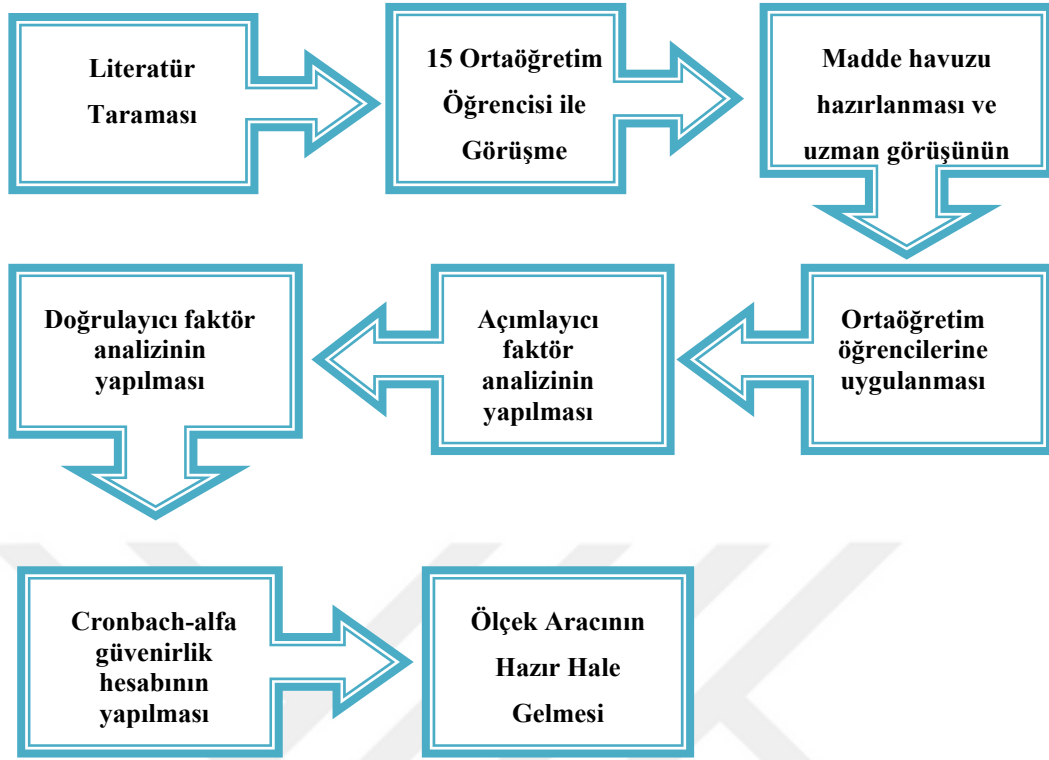
Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik görsel okuryazarlık ölçeğine rastlanmadığından ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

5.2.1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik aracın geliştirilmesinde ilk aşamada konuyla ilgili kaynaklar gözden geçirilmiştir. Araştırma yapılırken daha önce ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış ölçeğe rastlanmamıştır. Daha sonra ölçeğin uygulanacağı bireyler baz alınarak ortaöğretim öğrencilerine görsel okuryazarlık ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar analiz edilerek görsel okuryazarlık ile ilgili tasarlanan anahtar kavramlar çerçevesinde maddeler oluşturulmuştur. Ardından ölçek planı yapılmıştır ve ölçek maddeleri belirlenmiştir. Böylece ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini ifade edebilecek 64 madde yazılmıştır. Ardından ölçek 15 öğrenci grubuna uygulanarak dil ve anlatım yönünden sorun teşkil edip etmediği kontrol edilmiştir. Daha sonra öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığı belirlenen beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 59 madde ölçekte yer almıştır. Değişken sayısının beş katı olması gereken örneklem sayısı için, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğu durumlarda, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğü yeterli görülebildiğinden dolayı 309 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma grubunun ölçekteki madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü kriterini karşıladığı zaman faktör analizi yapılabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001'den akt. Konaklı ve Göğüş, 2013).

Ölçeğin geliştirilmesine ilişkin uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından ölçmeye yönelik 59 maddelik beşli Likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Likert yöntemi ile yüksek bir tutum puanını sahip olan insanların tercih etme durumu veya pozitif katılma eğiliminde olduğunu ve katılmayanlarının ise tercih etmeme veya olumsuz maddelere gitme eğiliminde olduğunu gösterir (Tekindal, 2015). 5'li Likert şeklinde “Her Zaman”, “Genellikle”, “Ara Sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Denemeye tabi tutulan maddeler puanlandıktan sonra, iyi işlenmeyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için yapılanlar aşamaları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi Aşamaları



5.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Büyüköztürk (2002), faktör analizini, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlamıştır. Açımlayıcı faktör analizinde uygun sonuçlara ulaşabilmek için Likert tipi ölçek kullanılmalı ve hatasız veri toplanmalı, verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olması, verilerin doğrusal olması ve değişkenler arasında .25 ile .90 arasında ilişki olması gerekir (Özdamar, 2013). Ölçeğin ölçülmek istenilen özelliği açıkladığı varyansın en az %40-%60 arasında olması beklenmektedir (Scherer, 1988'den akt. Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007).

Ölçek geliştirme işleminde maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için temel koşullar vardır. Bu koşullardan bir tanesi faktör yüküdür. Faktör yükünün madde için .30'un üzerinde olması gerektiği (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) ve faktör yükü değerinin, 40'a kadar sınırlandırılması da mümkün olup (Marsh & Yeung, 1999'den akt. Ocak ve Karakuş, 2015), sadece .40 ve üzeri faktör yükü olan maddeler ölçekte yer alabilmektedir. Cureton ve D'Agostino (1983), faktör yüküne ek olarak bir maddenin aynı anda iki faktörde yer alması durumunda iki faktördeki faktör yükleri

arasında .10'dan daha fazla fark olması gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Ocak ve Karakuş, 2015). Aksi durumda madde ölçekten çıkarılır.

Kaiser-Mayer-Okin (KMO) değeri örneklemin açıklayıcı faktör analizi için uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır ve bu değer .800 üzerindeki olması durumunda örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeye yakın olduğu ifade edilmektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Barlett testi ise, evrende ölçülen değişkenin çok boyutlu bir değişkenden gelip gelmediğini sınar. Anlamlılık düzeyi, .05'ten küçük olan tüm değerler, çok boyutluluk için yeterli kabul edilmektedir (Afat ve Köksal Konik, 2018).

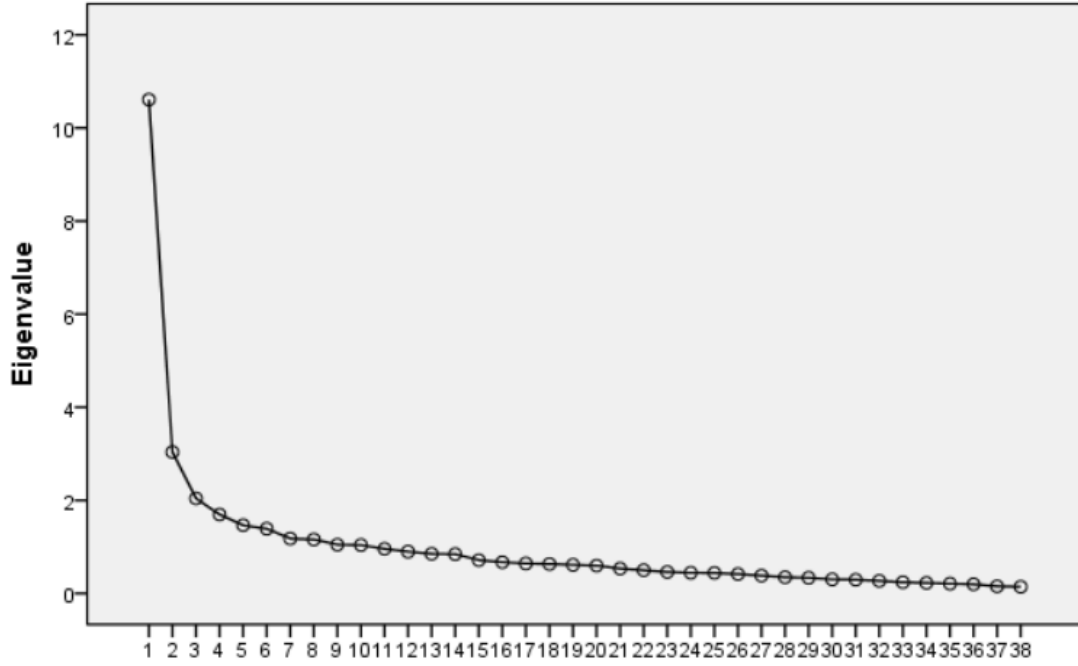
Tablo 3. İlk Analiz ve Son Analiz KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

İlk Analiz Sonuçları			Son Analiz Sonuçları		
KMO değeri		.826	KMO değeri		.857
Bartlett's testi	x^2	106603.695	Bartlett's testi	x^2	5484.889
	df	1711		df	703
	p	.000		p	.000

Tablo 3 incelendiğinde ilk yapılan analiz ve maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan son analiz incelendiğinde KMO değerinin son analizde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmada KMO değeri .857 olarak bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmel yakın olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi değişkenler arasında korelasyonların olup olmadığını test eder ve test değerinin anlamlı bulunması durumunda korelasyon varlığı kabul edilir (Aksu vd., 2017: 10).Yapılan bu araştırmada Barlett küresellik testinin değeri anlamlı olarak bulunmuştur ($x^2 (703) = 5494.889; p < 0.05$). Bu sonuca göre “Görsel Okuryazarlık Ölçeği”nin birden fazla faktörden oluşabileceği kararı verilmiştir. Maddelerin faktör sayısına ilişkin çizgi grafiği Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Çizgi Grafiği

Scree Plot



dikey çizginin doğrusal olmaya başladığı nokta faktör sayısı olarak kabul edilmektedir (Özdamar 2013; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Çokluk vd., 2010). De Vaus (2013) ve Field'e (2009) göre ise grafikten anlaşılabilen ani ve sert düşüşler faktör adedini işaret etmektedir (Üztemur, Dinç ve İnel, 2018). Grafikte görüldüğü gibi dört numaradan sonra grafikteki eğim doğrusal hale gelmektedir. Bu nedenle uygun faktör sayısının dört olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 4. Görsel Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Toplam Varyans Tablosu

Maddeler	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplam		
	Toplam	% Varyans	% Birikimli	Toplam	% Varyans	% Birikimli	Toplam	% Varyans	% Birikimli
1	10.610	27.921	27.921	10.610	27.921	27.921	5.137	13.517	13.517
2	3.038	7.993	35.914	3.038	7.993	35.914	5.118	13.468	26.986
3	2.041	5.371	41.285	2.041	5.371	41.285	3.732	9.822	36.807
4	1.698	4.467	45.752	1.698	4.467	45.752	3.399	8.945	45.752
5	1.465	3.855	49.608						
6	1.391	3.660	53.268						
7	1.179	3.104	56.371						

Tablo 4. (Devam) Görsel Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Toplam Varyans Tablosu

8	1.160	3.053	59.425
9	1.048	2.758	62.183
10	1.039	2.734	64.917
11	.958	2.520	67.437
12	.898	2.362	69.799
13	.851	2.239	72.038
14	.844	2.220	74.258
15	.716	1.883	76.141
16	.672	1.770	77.911
17	.645	1.696	79.607
18	.633	1.667	81.274
19	.614	1.616	82.890
20	.599	1.577	84.466
21	.534	1.404	85.870
22	.499	1.313	87.183
23	.461	1.214	88.397
24	.444	1.169	89.566
25	.442	1.162	90.729
26	.416	1.094	91.823
27	.384	1.010	92.833
28	.349	.917	93.750
29	.336	.884	94.634
30	.303	.797	95.432
31	.294	.773	96.205
32	.270	.711	96.916
33	.241	.634	97.550
34	.226	.595	98.145
35	.210	.553	98.697
36	.199	.523	99.221
37	.153	.402	99.622
38	.143	.378	100.000

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin dört faktöre sahip olduğu ve "Görseli Kullanma" alt boyutunun açıkladığı varyansın %13.517 olduğu, "Görseli Algılama" alt boyutunun açıkladığı varyansın %13.468 olduğu, "Görseli Tanıma" alt boyutunun açıkladığı varyansın %9.822 olduğu, "Görseli Düşünme" alt boyutunun açıkladığı varyansın %8.945 olduğu, ölçeğin tamamının açıkladığı varyansın ise %45.752 olduğu

görülmektedir. Faktör analizlerinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesinin 40'ın üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Kline, 1994'ten akt.Ceyhan ve Namlu, 2000).

Tablo 5. Görsel Okuryazarlık Ölçeği Döndürülmüş Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Component (Bileşenler)			
	1	2	3	4
s51	,753			
s49	,677			
s43	,673			
s52	,656			
s48	,637			
s45	,618			
s53	,605			
s41	,602			
s50	,598			
s44	,578			
s11		,646		
s13		,624		
s38		,593		
s16		,591		
s15		,589		
s54		,551		
s14		,534		
s1		,524		
s40		,515		
s7		,505		
s17		,491		
s36		,455		
s29		,428		
s32			,746	
s33			,626	
s27			,603	
s25			,589	
s21			,583	
s3			,524	
s26			,474	

Tablo 5. (Devam) Görsel Okuryazarlık Ölçeği Döndürülmüş Faktör Analizi Sonuçları

s47	,629
s18	,580
s39	,578
s19	,575
s46	,546
s30	,512
s56	,470
s6	,447

Tablo 5 incelendiğinde Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde "Görseli Kullanma" alt boyutunun 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53 numaralı maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .578 ile .753 arasında değiştiği, "Görseli Algılama" alt boyutunun 1, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 29, 36, 38, 40, 54 numaralı maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .428 ile .646 arasında değiştiği, "Görseli Tanıma" alt boyutunun 3, 21, 25, 26, 27, 32, 33 numaralı maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .474 ile .746 arasında değiştiği, "Görseli Düşünme" alt boyutunun 6, 18, 19, 30, 39, 46, 47, 56 numaralı maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .447 ile .629 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 6. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Kullanma" İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Ss	Communalities	Component (Bileşen)	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	t	P
41.Görsel öğelerin anlamlarını açıklayabilirim.	3.71	1.131	.536	.643	.602	.608	-14.085	.000
43.Başkalarıyla iletişim kurarken görselleri kullanırım.	3.17	1.363	.544	.545	.673	.639	-10.219	.000
44.Sözlü ifadelerin anlaşılması için görsel materyaller kullanabilirim.	3.15	1.278	.400	.508	.578	.554	-9.184	.000
45.Görsel kavramları kullanarak etkili iletişim kurabilirim.	3.34	1.253	.525	.502	.618	.586	-8.850	.000
48.Görsel düşünme biçimlerini (düşünceleri hızlı somutlaştırmak gibi) kullanarak problemlere işlevsel çözümler üretebilirim.	3.51	1.197	.561	.543	.637	.606	-10.131	.000
49.Teknolojik araçları kullanarak görsel mesajlar üretebilirim.	3.45	1.302	.554	.507	.677	.598	-10.764	.000
50.Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi bilirim.	3.59	1.213	.399	.480	.598	.545	-10.903	.000
51.Görselleri kullanarak mesaj oluşturabilirim.	3.82	1.165	.673	.580	.753	.690	-15.525	.000
52.Sözel ifadeleri görsel ifadelere dönüştürebilirim.	3.64	1.180	.510	.554	.656	.598	-9.919	.000
53.Görsel imgeleri sözlü ifadelere dönüştürebilirim.	3.70	1.205	.556	.551	.605	.548	-13.430	.000

Tablo 6 incelendiğinde, Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde “Görseli Kullanma” faktörü için madde toplam korelasyon değerlerinin .545 ile .690 arasında olduğu, alt %27’lik grup ve üst %27’lik grup için maddelerin ortalama puanları arasında bağımsız gruplar *t* testi sonucu anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre “Görseli Kullanma” faktörünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Algılama" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Ss	Communalities	Component (Bileşen)	Varimax Faktör Yüklü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
1.Bir düşünceye farklı bakış açıları ile bakabilirim.	3.79	.976	.287	.393	.524	.429	-6.508	.000
7.Görsellere bakarak yanlış öğrendiğim bilgilerin farkına varabilirim.	3.98	1.085	.424	.533	.505	.532	-9.460	.000
11.Görsellerdeki doğruların arasına gizlenmiş yanlışları bulabilirim.	3.83	1.048	.507	.608	.646	.640	-15.285	.000
13.Daha önce bildiğim bilgilerle yeni öğrendiğim bilgiler arasında kolaylıkla bağ kurabilirim.	4.11	1.002	.506	.606	.624	.620	-12.288	.000
14.Bir görselin anlamını nasıl araştırıp yorumlayacağımı bilirim.	3.70	1.082	.419	.547	.534	.547	-11.269	.000
15.Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurlardan kaynakladığını belirlemeye çalışırım.	3.60	1.214	.459	.532	.589	.554	-10.007	.000
16.Herhangi bir görseli hafızamda uzun süre tutabilirim.	4.12	.968	.448	.369	.591	.465	-7.631	.000
17.İnsanların jest ve mimiklerinden ne anlatmak istediğini rahatlıkla anlayabilirim.	4.08	1.144	.322	.476	.491	.485	-8.302	.000
29.Görsellere baktığımda anladığımı bir metine çevirip anlatabilirim.	3.78	1.034	.365	.584	.428	.492	-10.607	.000
36.Görsellere baktığımda daha önceden öğrenmiş olduğum bilgilerden yanlış olanları düzeltebilirim.	3.88	1.022	.365	.569	.455	.476	-11.846	.000
38.Görsel mesajları anlayıp değerlendirebilirim.	3.92	1.018	.419	.538	.593	.546	-12.358	.000
40.Reklamlarda kullanılan görseller ile ilgili eleştiriler yapabilirim.	3.85	1.062	.397	.579	.515	.517	-11.259	.000
54.Görsel imgeler sayesinde kavramlara yorum yapabilirim.	3.80	1.168	.517	.640	.551	.560	-12.685	.000

Tablo 7 incelendiğinde, Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde “Görseli Algılama” faktörü için madde toplam korelasyon değerlerinin .429 ile .640 arasında olduğu, alt %27’lik grup ve üst %27’lik grup için maddelerin ortalama puanlarının bağımsız gruplar *t* testi sonucu anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre “Görseli Algılama” faktörünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Tanıma" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Ss	Communalities	Component (Bileşen)	Varimax Faktör Yüklü	Madde Toplam Korelasyonu	t	P
3.Genelden özele düşünerek basit nesnelere tanımlayabilirim.	4.12	1.066	.393	.482	.524	.493	-9.138	.000
21.Televizyondaki akıllı işaretlerin (aile, şiddet, korku) anlamlarını bilirim.	4.57	.833	.384	.346	.583	.451	-6.639	.000
25.Görseller sayesinde nesnelere ve sembollerini ayırtabilirim.	4.23	.995	.439	.515	.589	.559	-9.477	.000
26. Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.	4.01	1.026	.455	.629	.474	.515	-12.265	.000
27.Derslerde kullanılan görsel ifadeleri bilirim.	4.11	1.010	.444	.506	.603	.516	-11.260	.000
32.Görseller içerisinde benzerlikleri ve farklılıkları ayırtabilirim.	4.05	.997	.589	.455	.746	.565	-8.815	.000
33. Bir görüntü izlediğimde ne anlam ifade ettiğini bilirim.	4.13	.954	.496	.554	.626	.581	-11.255	.000

Tablo 8 incelendiğinde, Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde “Görseli Tanıma” faktörü için madde toplam korelasyon değerlerinin .451 ile .581 arasında olduğu, alt %27’lik grup ve üst %27’lik grup için maddelerin ortalama puanlarının bağımsız gruplar *t* testi sonucu anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre “Görseli Tanıma” faktörünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin "Görseli Düşünme" Alt Boyutuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Ss	Communalities	Component (Bileşen)	Varimax Faktör Yüklü	Madde Toplam Korelasyonu	t	P
6. Resim, şekil ve grafik gibi kavramlar gördüğümde onların ne anlatmak istediğini derinlemesine düşünürüm.	3.62	1.166	.232	.348	.447	.352	-7.180	.000
18.Karşıma çıkan görsel metinleri okuyabilirim ve anlayabilirim.	3.93	1.077	.569	.574	.580	.538	-12.229	.000
19.Derslerde görsellerin bize anlatmak istediği mesajı düşünerek kolaylıkla anlayabilirim.	3.97	1.003	.505	.579	.575	.532	-13.055	.000
30.Sadece yazılı metinlere kıyasla haritalar ve tablolar bilgileri daha kolay anlayıp düşünmemi sağlar.	3.53	1.164	.377	.527	.512	.478	-9.168	.000
39.Günlük hayatımda karşılaştığım problemleri görsel bilgiye dönüştürüp yorumlayabilirim.	3.50	1.161	.467	.431	.578	.474	-6.692	.000
46.Teknolojik araçları kullanarak karşı tarafa görsel mesajlar gönderebilirim.	3.72	1.266	.404	.495	.546	.484	-9.649	.000
47.Görsel ifadeleri düşünerek iletişim kurarım.	3.50	1.208	.580	.525	.629	.537	-9.934	.000
56.Resim, şekil ya da fotoğraflar için yeni anlamlar ortaya koyabilirim.	3.88	1.119	.356	.533	.470	.512	-9.578	.000

Tablo 9 incelendiğinde, Görsel Okuryazarlık Ölçeğinde “Görseli Düşünme” faktörü için madde toplam korelasyon değerlerinin .352 ile .538 arasında olduğu, alt %27’lik grup ve üst %27’lik grup için maddelerin ortalama puanlarının bağımsız gruplar *t* testi sonucu anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre “Görseli Düşünme” faktörünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlık ölçeğinin genelinin ve dört alt boyutunun güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha
"Görseli Kullanma"	10	.875
"Görseli Algılama "	13	.863
"Görseli Tanıma"	7	.796
"Görseli Düşünme"	8	.783
Görsel Okuryazarlık Ölçeği	38	.928

Tablo 10 incelendiğinde Görsel Okuryazarlık Ölçeğinin tüm faktörlerinin ve genelinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenilebilir.

5.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile oluşturduğumuz, dört faktörlü 38 maddeden oluşan ölçeğe yönelik doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde ettiğimiz veriler Tablo 11’de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modellerin verilere uyumu incelenmiştir.

Tablo 11. Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri

Uyum kriteri	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri	Ölçekten elde edilen uyum değerleri
X^2	-	-	1755
df	-	-	659,
$X^2/df/$	$0.0 \leq X^2/df/ \leq 2$	$X^2/df/ \leq 3$	2.66
RMSEA	$0.0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$RMSEA \leq 0.08$	0.09

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2 / df (ki-kare / serbestlik derecesi) değeri 2.66 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değer 2 veya altında bir değer olması modelin mükemmel bir model olduğunu bize gösterirdi. Ayrıca modelin kabul

edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olabilmesi için de 3 veya daha altında değer olması gerekir (Tekindal, 2015:170). Wheaton vd. (1977), $\chi^2/df=5$ gibi yüksek bir değeri kabul ederlerken, Tabachnick ve Fidell, (2007: 285) ise $\chi^2/df=2$ gibi çok düşük bir değeri kabul etmektedirler (Akt. Yaşlıoğlu, 2017).

RMSEA değerinin .05 veya daha küçük olması iyi bir uyumun olduğunu, .05 ile .08 arasında olması uygun bir uyumun olduğunu, .08 veya daha düşük değerin makul sayılabileceğinin fakat .10 üzeri olması ise kullanılamayacak boyutta olduğunu göstergesidir (Browne ve Cudeck, 1993'ten akt. Schermelleh-Engel & Moosbrugger 2003). Bu araştırmada modelin RMSEA değeri 0.09 olarak bulunmuştur. Bu çerçevede, yapılan analiz sonucu elde edilen uyum indeksine göre modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

5.3.ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçülmesi amacıyla AKBIYIK (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi ölçek geliştirme yoluna gidilmiştir. İlk basamak olarak alanyazın taranmış, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için hazırlanmış olan ölçekler incelenmiş, araştırmacı tarafından her eğilim için üç olumlu üç olumsuz kökte olmak üzere toplam 90 adet eğilim maddesi yazılmıştır. 90 maddeden oluşan uzman görüşü formları 10 eğitim uzmanına verilmiş ve dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda %70 oranında kabul edilen maddeler seçilmiş ve düzenlenerek deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu her eğilim için iki olumlu ve iki olumsuz kökte olmak üzere 58 madde içermektedir. 7 numaralı eğilim için uygun geçerlikte yeterince madde bulunamamış, bundan dolayı 1 adet olumlu ve 1 adet olumsuz kökte madde seçilmiştir. Deneme formu toplam 229 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek geçerliliğinin sağlanabilmesi için uygulamalar ders öğretmenleriyle birlikte yapılmıştır. Deneme formundan en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grubun puanı kullanılarak *t* testi yapılmış, puanlara göre maddeler sıralanmış, en yüksek puan alan maddelerden her eğilim için 1 adet olumlu, 1 adet olumsuz kökte madde seçilerek uygulama ölçeği oluşturulmuştur. Uygulama yapılırken öğrenci dönütleri dikkate alınarak maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Seçilen maddeler için *t* değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Analizler sonucu "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Uygulama Formu" 30 madde olarak

hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

6. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Görsel Okuryazarlık Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert şeklindedir. Verilerin toplanması esnasında araştırmacı öncelikle kendini tanıtmıştır. Ardından araştırmanın amacından, öneminden bahsetmiş; soruların nasıl yanıtlanacağına dair kısaca bilgi vermiştir. Verilerin doğru bir şekilde doldurulması için araştırmacı öğrencilerin yanında öğretmenlerinin de durmasını sağlamıştır.

7. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak için görsel okuryazarlık ölçeğinde yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Her zaman”, 3.40-4.19 “Genellikle” , 2.60-3.39 “Ara sıra”, 1.80-2.59 “Nadiren” , 1-1.79 “Hiçbir Zaman” aralıkları baz alınarak yorum yapılmıştır. Eleştirel düşünme ölçeğinde ise 4.20-5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Hiç Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorum yapılmıştır. Bu araştırmada görsel okuryazarlık ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden toplanan verilerin dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmada dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normalliğin kontrolü ölçeklerin ortak puanları ve alt boyutları için ayrı ayrı yapılmıştır. Verilerin analizleri ile ilgili sonraki adımlarda, parametrik testlerin kullanımı ile ilgili varsayımların değerlendirilmesi için ön analizler gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere İlişkin Basıklık Çarpıklık Değerleri

	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Görsel Okuryazarlık Toplam	1.79	5.00	3.72	.68	-.273	-.473
Görseli Kullanma	1.10	5.00	3.56	.84	-.391	-.098
Görseli Algılama	1.54	5.00	3.75	.71	-.415	-.235
Görseli Tanıma	1.57	5.00	3.96	.72	.558	.218
Görseli Düşünme	1.25	5.00	3.65	.76	.434	.244
Eleştirel Düşünme Toplam	2.71	4.90	3.63	.61	.088	.782

Analiz için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini gözlemleyebilmek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) ölçülerine

bakılır. Bu araştırmada görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme verileri için her bir değişken ile normallik analizi yapılmış, arpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 sınırları içinde kalan analizlerde parametrik, bu sınırlar dışında olduğunda nonparametrik testler uygulanmıştır. Birçok araştırmacı bu aralığın normal dağılımına işaret ettiğini ifade etmişlerdir (Huck, 2012, Büyüköztürk, 2020). Analiz sonuçlarına göre ölçeklerden alınan toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve arpıklık değerlerinin normal dağılım ölçütü olarak belirlenen aralıkta olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlık leğinin alt boyutlarından alınan toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve arpıklık değerlerinin de normal dağılım ölçütü aralığında olduğu görülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri tek tek sıralanmış ve her bir problem için elde edilen bulgular tablolar ile gösterilmiş ve ardından yorumlanmıştır.

1. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN DAĞILIMI NASILDIR?

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin dağılımını öğrenmek amacıyla görsel okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrenci görüşlerinin frekans, yüzde ve ortalama dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Görsel Okuryazarlık Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	Sonuç
1.Görselleri kullanarak mesaj oluşturabilirim.	f	13	26	83	132	124	3.87	G
	%	3.4	6.9	22.0	34.9	32.8		
2.Teknolojik araçları kullanarak görsel mesajlar üretebilirim.	f	15	51	101	119	92	3.59	G
	%	4.0	13.5	26.7	31.5	24.3		
3.Başkalarıyla iletişim kurarken görselleri kullanırım.	f	40	41	129	92	76	3.33	AS
	%	10.6	10.8	34.1	24.3	20.1		
4.Sözel ifadeleri görsel ifadelere dönüştürebilirim.	f	6	36	127	109	100	3.69	G
	%	1.6	9.5	33.6	28.8	26.5		
5.Görsel düşünme biçimlerini(düşünceleri hızlı somutlaştırmak gibi) kullanarak problemlere işlevsel çözümler üretebilirim.	f	20	47	107	117	87	3.54	G
	%	5.3	12.4	28.3	31.0	23.0		
6.Görsel kavramları kullanarak etkili iletişim kurabilirim.	f	28	32	129	107	82	3.48	G
	%	7.4	8.5	34.1	28.3	21.7		
7.Görsel imgeleri sözlü ifadelerle dönüştürebilirim.	f	20	40	115	95	108	3.61	G
	%	5.3	10.6	30.4	25.1	28.6		
8.Görsel öğelerin anlamlarını açıklayabilirim.	f	17	35	101	126	99	3.67	G
	%	4.5	9.3	26.7	33.3	26.2		
9.Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi bilirim.	f	20	31	117	120	90	3.61	G
	%	5.3	8.2	31.0	31.7	23.8		
10.Sözlü ifadelerin anlaşılması için görsel materyaller kullanabilirim.	f	32	68	121	90	67	3.24	AS
	%	8.5	18.0	32.0	23.8	17.7		
11.Görsellerdeki doğruların arasına gizlenmiş yanlışları bulabilirim.	f	12	28	112	131	95	3.71	
	%	3.2	7.4	29.6	34.7	25.1		

Tablo 13. (Devam) Görsel Okuryazarlık Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Görseli Algılama	12. Daha önce bildiğim bilgilerle yeni öğrendiğim bilgiler arasında kolaylıkla bağ kurabilirim.	f 7	25	98	117	131	3.90	G
		% 1.9	6.6	25.9	31.0	34.7		
	13. Görsel mesajları anlayıp değerlendirebilirim.	f 5	42	92	138	101	3.76	G
		% 1.3	11.1	24.3	36.5	26.7		
	14. Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurlardan kaynakladığını belirlemeye çalışırım.	f 12	18	96	123	129	3.90	G
		% 3.2	4.8	25.4	32.5	34.1		
	15. Herhangi bir görseli hafızamda uzun süre tutabilirim.	f 23	40	110	118	87	3.55	G
		% 6.1	10.6	29.1	31.2	23.0		
	16. Görsel imgeler sayesinde kavramlara yorum yapabilirim.	f 12	40	103	121	102	3.69	G
		% 3.2	10.6	27.2	32.0	27.0		
	17. Bir görselin anlamını nasıl araştırıp yorumlayacağımı bilirim.	f 6	41	113	133	85	3.66	G
		% 1.6	10.8	29.9	35.2	22.5		
	18. Bir düşünceye farklı bakış açıları ile bakabilirim.	f 6	32	114	142	84	3.70	G
		% 1.6	8.5	30.2	37.6	22.2		
	19. Reklamlarda kullanılan görseller ile ilgili eleştiriler yapabilirim.	f 9	29	105	145	90	3.74	G
		% 2.4	7.7	27.8	38.4	23.8		
	20. Görsellere bakarak yanlış öğrendiğim bilgilerin farkına varabilirim.	f 13	24	96	143	102	3.79	G
		% 3.4	6.3	25.4	37.8	27.0		
	21. İnsanların jest ve mimiklerinden ne anlatmak istediğini rahatlıkla anlayabilirim.	f 15	24	91	96	152	3.92	G
		% 4.0	6.3	24.1	25.4	40.2		
	22. Görsellere baktığımda daha önceden öğrenmiş olduğum bilgilerden yanlış olanları düzeltebilirim.	f 6	28	112	117	115	3.81	G
	% 1.6	7.4	29.6	31.0	30.4			
23. Görsellere baktığımda anladığımı bir metine çevirip anlatabilirim.	f 6	43	103	137	89	3.69	G	
	% 1.6	11.4	27.2	36.2	23.4			
24. Görseller içerisinde benzerlikleri ve farklılıkları ayırabilirim.	f 5	18	96	140	119	3.93	G	
	% 1.3	4.8	25.4	37.0	31.5			
25. Bir görüntü izlediğimde ne anlam ifade ettiğini bilirim.	f 5	13	107	129	124	3.94	G	
	% 1.3	3.4	28.3	34.1	32.4			
26. Derslerde kullanılan görsel ifadeleri tanıyabilirim.	f 8	26	87	117	140	3.94	G	
	% 2.1	6.9	23.0	31.0	37.0			
27. Görseller sayesinde nesnelere ve sembolleri ayırtabilirim.	f 3	17	87	145	126	3.99	G	
	% .8	4.5	23.0	38.4	33.3			
28. Televizyondaki akıllı işaretlerin (aile, şiddet, korku) anlamlarını bilirim.	f 3	11	74	91	199	4.25	HZ	
	% .8	2.9	19.6	24.1	52.6			
29. Genelden özele düşünerek basit nesnelere tanımlayabilirim.	f 8	34	82	124	130	3.88	G	
	% 2.1	9.0	21.7	32.8	34.4			

Tablo 13. (Devam) *Görsel Okuryazarlık Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları*

30.Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.	f	9	30	93	136	110	3.81	G
	%	2.4	7.9	24.6	36.0	29.1		
31.Görsel ifadeleri düşünerek iletişim kurarım.	f	15	42	136	102	83	3.52	G
	%	4.0	11.1	36.0	27.0	22.0		
32.Karşıma çıkan görsel metinleri okuyabilirim ve anlayabilirim.	f	8	36	97	116	121	3.81	G
	%	2.1	9.5	25.7	30.7	32.0		
33.Günlük hayatımda karşılaştığım problemleri görsel bilgiye dönüştürüp yorumlayabilirim.	f	22	41	128	111	76	3.47	G
	%	5.8	10.8	33.9	29.4	20.1		
34.Derslerde görsellerin bize anlatmak istediği mesajı düşünerek kolaylıkla anlayabilirim.	f	5	25	99	143	106	3.85	G
	%	1.3	6.6	26.2	37.8	28.0		
35.Teknolojik araçları kullanarak karşı tarafa görsel mesajlar gönderebilirim.	f	16	29	117	114	102	3.68	G
	%	4.2	7.7	31.0	30.2	27.0		
36.Sadece yazılı metinlere kıyasla haritalar ve tablolar bilgileri daha kolay anlayıp düşünmemi sağlar.	f	15	38	137	115	73	3.51	G
	%	4.0	10.1	36.2	30.4	19.3		
37.Resim, şekil ya da fotoğraflar için yeni anlamlar ortaya koyabilirim.	f	7	38	103	119	111	3.76	G
	%	1.9	10.1	27.2	31.5	29.4		
38.Resim, şekil ve grafik gibi kavramlar gördüğümde onların ne anlatmak istediğini derinlemesine düşünürüm.	f	19	43	107	107	102	3.61	G
	%	5.0	11.4	28.3	28.3	27.0		

5:HZ(Her Zaman). 4:G(Genellikle). 3:AS (Ara Sıra). 2:N(Nadiren). 1:HBZ (Hiçbir Zaman).

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin "Görseli Kullanma" boyutunda yer alan ifadeler genel olarak incelendiğinde bir madde dışında kalan tüm maddelerin ortalama sonucu "Genellikle" şeklindedir. "Görseli Algılama" boyutunda yer alan ifadeler genel olarak incelendiğinde tüm maddelerin ortalama sonucu "Genellikle" şeklindedir. "Görseli Tanıma" boyutunda yer alan ifadeler genel olarak incelendiğinde bir madde dışında kalan tüm maddelerin ortalama sonucu "Genellikle" şeklindedir. Bir maddenin ortalama sonucu ise "Her Zaman" şeklindedir. "Görseli Düşünme" boyutunda yer alan ifadeler genel olarak incelendiğinde tüm maddelerin ortalama sonucu "Genellikle" şeklindedir. Tüm ölçeğe bakıldığında "Televizyondaki akıllı işaretlerin (aile, şiddet, korku) anlamlarını bilirim." maddesinin 4.25 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve "Sözlü ifadelerin anlaşılması için görsel materyaller kullanabilirim." maddesinin 3.24 ile ölçekteki en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği

Görsel Okuryazarlık	N	Dizi Genişliği	Alınan	Alınan	\bar{x}	SS
			En Düşük Puan	En Yüksek Puan		
Görseli Kullanma	378	3.90	1.10	5.00	3.56	.841
Görseli Algılama	378	3.46	1.54	5.00	3.75	.713
Görseli Tanıma	378	3.43	1.57	5.00	3.96	.723
Görseli Düşünme	378	3.75	1.25	5.00	3.65	.763
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	378	3.21	1.79	5.00	3.72	.683

Tablo 14 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık toplam puanına ait ortalama puanı 3.72 olarak bulunmuştur. Bu da öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Tabloya bakıldığında "Görseli Tanıma" alt boyutunun 3.96, "Görseli Düşünme" alt boyutunun ortalamasının 3.65, "Görseli Algılama" alt boyutunun ortalamasının 3.75, "Görseli Kullanma" alt boyutunda ortalamasının 3.56 olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde en çok gelişmişliğin "Görseli Tanıma" alt boyutta olduğu görülmektedir.

2. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN DAĞILIMI NASILDIR?

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin dağılımını öğrenmek amacıyla eleştirel düşünme ölçeğine verdikleri cevaplara göre ortaya çıkan ortalamaların analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	Sonuç
1.Düşüncelerimi güvenilir kaynaktan edindiğim bilgilerle desteklerim.	f	3	16	85	131	143	4.05	K
	%	.8	4.2	22.5	34.7	37.8		
2.Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.	f	11	22	91	134	120	3.87	K
	%	2.9	5.8	24.1	35.4	31.7		
3.Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.	f	5	25	104	150	94	3.80	K
	%	1.3	6.6	27.5	39.7	24.9		
4.Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.	f	134	98	102	18	26	2.22	KM
	%	35.4	25.9	27.0	4.8	6.9		
5.Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.	f	2	10	95	104	167	4.12	K
	%	.5	2.6	25.1	27.5	44.2		
6.Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.	f	27	66	168	48	69	3.18	KS
	%	7.1	17.5	44.4	12.7	18.3		
7.Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.	f	83	102	112	47	34	2.60	KM
	%	22.0	27.0	29.6	12.4	9.0		

Tablo 15. (Devam) Eleştirel Düşünme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

8. Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.	f	48	63	152	63	52	3.02	K
	%	12.7	16.7	40.2	16.7	13.8		
9. Bir soruyla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.	f	3	14	92	121	148	4.05	K
	%	.8	3.7	24.3	32.0	39.2		
10. Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim.	f	5	34	91	137	111	3.83	K
	%	1.3	9.0	24.1	36.2	29.4		
11. Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.	f	95	112	113	39	19	2.40	KM
	%	25.1	29.6	29.9	10.3	5.0		
12. Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.	f	32	29	98	129	90	3.57	K
	%	8.5	7.7	25.9	34.1	23.8		
13. Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.	f	89	97	117	41	34	2.56	KM
	%	23.5	25.7	31.0	10.8	9.0		
14. Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.	f	70	120	103	37	48	2.66	KS
	%	18.5	31.7	27.2	9.8	12.7		
15. Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim.	f	38	38	88	115	99	3.53	K
	%	10.1	10.1	23.3	30.4	26.2		
16. Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.	f	6	16	97	151	108	3.90	K
	%	1.6	4.2	25.7	39.9	28.6		
17. Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.	f	9	19	101	87	162	3.99	K
	%	2.4	5.0	26.7	23.0	42.9		
18. Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.	f	65	99	140	49	25	2.66	KS
	%	17.2	26.2	37.0	13.0	6.6		
19. Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.	f	115	119	107	19	18	2.22	KM
	%	30.4	31.5	28.3	5.0	4.8		
20. Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	f	57	106	136	50	29	2.70	KS
	%	15.1	28.0	36.0	13.2	7.7		
21. Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.	f	10	22	103	126	117	3.84	K
	%	2.6	5.8	27.2	33.3	31.0		
22. Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.	f	24	40	98	100	116	3.65	K
	%	6.3	10.6	25.9	26.5	30.7		
23. Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.	f	7	23	85	149	114	3.90	K
	%	1.9	6.1	22.5	39.4	30.2		
24. Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.	f	105	91	127	29	26	2.42	KM
	%	27.8	24.1	33.6	7.7	6.9		
25. Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım.	f	6	21	88	109	154	4.02	K
	%	1.6	5.6	23.3	28.8	40.7		

Tablo 15. (Devam) Eleştirel Düşünme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

26. Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.	f	120	117	98	24	19	2.22	KM
	%	31.7	31.0	25.9	6.3	5.0		
27. Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	f	59	94	140	32	53	2.80	KS
	%	15.6	24.9	37.0	8.5	14.0		
28. Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.	f	8	22	72	123	153	4.03	K
	%	2.1	5.8	19.0	32.5	40.5		
29. Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulayırım.	f	56	74	164	51	33	2.82	KS
	%	14.8	19.6	43.4	13.5	8.7		
30. Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.	f	89	108	103	39	39	2.55	KM
	%	23.5	28.6	27.2	10.3	10.3		

5:TK(Tamamen Katılıyorum). 4:K(Katılıyorum). 3:KS (Kararsızım). 2:KM(Katılmıyorum).

1:HK(Hiç Katılmıyorum).

Tablo 15 incelendiğinde ters maddelerden sekiz maddenin "Katılmıyorum" ifadesini taşıdığı görülmektedir. Altı ters maddenin ortalama sonucu ise "Kararsızım" şeklindedir. Bir ters madde olmak üzere geriye kalan maddelerin hepsi "Katılıyorum" şeklindedir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. "Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım." maddesi 4.12 ortalama ile ölçekteki en yüksek ortalamaya sahiptir. "Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam." ve "Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam." maddelerinin ise 2.22 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip maddeler olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Eleştirel Düşünme	N	Dizi Genişliği	Alınan En Düşük Puan	Alınan En Yüksek Puan	\bar{x}	SS
Toplam Puan	378	2.73	2.17	4,90	3.64	.611

Tablo 16 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puanına ait ortalama puanı 3.64 olarak bulunmuştur. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

3. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANLAMLI BİR FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

a. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, okul türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyinin okul türü açısından etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve okul değişkeni için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle nonparametrik test olan Kruskal-Wallis H Test istatistik işlemleri kullanılmıştır. Yapılan analize göre bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Okul Türüne İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	P*
Toplam Puan	Fen Lisesi	113	253.35	58.850	2	.000
	Anadolu Lisesi	136	175.02			
	Meslek Lisesi	129	148.84			
Görseli Kullanma	Fen Lisesi	113	250.75	60.023	2	.000
	Anadolu Lisesi	136	183.28			
	Meslek Lisesi	129	142.41			
Görseli Algılama	Fen Lisesi	113	253.67	61.350	2	.000
	Anadolu Lisesi	136	177.71			
	Meslek Lisesi	129	145.72			
Görseli Tanıma	Fen Lisesi	113	239.09	33.546	2	.000
	Anadolu Lisesi	136	171.38			
	Meslek Lisesi	129	165.17			
Görseli Düşünme	Fen Lisesi	113	233.71	27.688	2	.000
	Anadolu Lisesi	136	177.88			
	Meslek Lisesi	129	163.02			

*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin okul türlerine göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 18. Okul Türü Değişkenine Göre Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann-Whitney U Testi

Görsel Okuryazarlık	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Z Değeri	P	Farkın Kaynağı
Toplam Puan	Fen Lisesi	113	150.27	-5.048	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	104.00			
	Fen Lisesi	113	160.07	-8.024	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	87.71			
	Anadolu Lisesi	136	139.52	-1.423	.155	
	Meslek Lisesi	129	126.12			
Görseli Kullanma	Fen Lisesi	113	147.38	-4.475	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	106.40			
	Fen Lisesi	113	160.37	-8.094	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	87.45			
	Anadolu Lisesi	136	145.38	-2.702	.007	Anadolu L.>Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	119.95			
Görseli Algılama	Fen Lisesi	113	151.50	-5.298	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	102.98			
	Fen Lisesi	113	159.16	-7.841	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	88.51			
	Anadolu Lisesi	136	143.24	-2.234	.025	Anadolu L.>Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	122.21			
Görseli Tanıma	Fen Lisesi	113	147.81	-4.567	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	106.05			
	Fen Lisesi	113	148.28	-5.585	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	98.04			
	Anadolu Lisesi	136	133.83	-.181	.857	
	Meslek Lisesi	129	132.13			
Görseli Düşünme	Fen Lisesi	113	143.47	-3.695	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	109.65			
	Fen Lisesi	113	147.23	-5.363	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	98.96			
	Anadolu Lisesi	136	136.73	-.815	.415	
	Meslek Lisesi	129	129.07			

*p<0.05

Tablo 18'e göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde Fen lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Ayrıca Fen lisesi öğrencileri ile Meslek lisesi öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür (p<.05). Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin okul türlerine göre "Görseli Kullanma" ve "Görseli Algılama" alt boyutunda yer alan Fen lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri ve meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı fark görülmüştür (p<.05). Aynı zamanda Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencileri arasında da anlamlı fark görülmektedir. Bu alt boyutlara göre Fen lisesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek, Anadolu lisesi öğrencilerinin de Meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin okul türlerine göre "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gösterdiği

görülmüştür ($p<.05$). Bu alt boyuta sahip öğrencilerin yer aldığı Fen lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca Fen lisesi öğrencileri ile Meslek lisesi öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($p<.05$). "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutlarına göre Fen lisesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerine göre yüksektir.

b.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için öncelikle verilerin normal dağıldığı test edilmiş, her bir verinin diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 19' da gösterilmiştir.

Tablo 19. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	SD	p
Toplam Puan	Erkek	126	3.72	.59	-0.69	376	0.94
	Kız	252	3.72	.73			
Görseli Kullanma	Erkek	126	3.51	.76	-912	376	0.36
	Kız	252	3.59	.88			
Görseli Algılama	Erkek	126	3.80	.65	-.898	376	0.37
	Kız	252	3.73	.74			
Görseli Tanıma	Erkek	126	3.96	.65	-113	376	0.91
	Kız	252	3.97	.76			
Görseli Düşünme	Erkek	126	3.63	.68	-327	376	0.75
	Kız	252	3.66	.80			

* $p<.05$

Tablo 19 incelendiğinde görsel okuryazarlık ölçeğinin toplam puanına bakıldığında erkeklerin ortalaması 3.72 iken kızların ortalaması 3.72 ; Görseli Kullanma alt boyutta erkeklerin ortalaması 3.51 iken kızların 3.59; Görseli Algılama alt boyutta erkeklerin ortalaması incelendiğinde 3.80 iken kızların ortalaması 3.73 ; Görseli Tanıma alt boyutta erkeklerin ortalaması incelendiğinde 3.96 iken kızların ortalaması 3.97 ; Görseli Düşünme alt boyutta erkeklerin ortalaması incelendiğinde 3.63 iken kızların ortalaması 3.66 bulunmuştur. Görsel okuryazarlık düzeylerinin kız ve erkek öğrenciler lehine farklılaşmadığı, anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Bunun sebebinin de kızların ve erkeklerin görsellerle oldukça fazla karşılaşmaları, vakit geçirmeleri olabilir ($p>.05$).

c.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik analizine göre ölçeğin tümü ve sınıf düzeyi değişkeni için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle Kruskal-Wallis H Test istatistik işlemleri kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	P*
Toplam Puan	Lise1(G1)	100	145.44	44.393	3	.000
	Lise 2(G2)	79	156.51			
	Lise3(G3)	101	228.36			
	Lise4(G4)	98	221.01			
Görseli Kullanma	Lise1(G1)	100	140.45	46.881	3	.000
	Lise 2(G2)	79	161.70			
	Lise3(G3)	101	229.31			
	Lise4(G4)	98	220.94			
Görseli Algılama	Lise 1(G1)	100	147.33	45.438	3	.000
	Lise 2(G2)	79	154.47			
	Lise3(G3)	101	234.91			
	Lise4(G4)	98	213.97			
Görseli Tanıma	Lise1(G1)	100	150.97	34.059	3	.000
	Lise 2(G2)	79	160.47			
	Lise3(G3)	101	219.92			
	Lise4(G4)	98	220.88			
Görseli Düşünme	Lise1(G1)	100	157.63	20.799	3	.000
	Lise 2(G2)	79	169.97			
	Lise3(G3)	101	209.12			
	Lise4(G4)	98	217.54			

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 21. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann Whitney U Testi

Görsel Okuryazarlık	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Z Değeri	P	Farkın Kaynağı
Toplam Puan	Lise 1	100	90.00	.000	1.000	
	Lise2	79	90.00			
	Lise 1	100	77.80	-5.629	.000	Lise 3 .> Lise 1
	Lise 3	101	123.98			
	Lise 1	100	78.65	-5.174	.000	Lise 4 .> Lise 1
	Lise 4	98	120.78			
	Lise 2	79	73.18	-3.944	.000	Lise 3 > Lise 2
	Lise 3	101	104.04			

Tablo 21. (Devam) Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann Whitney U Testi

	Lise 2	79	73.33	-3.654	.000	Lise 4 > Lise 2
	Lise 4	98	101.63			
	Lise 3	101	102.34	-.581	.561	
	Lise 4	98	97.59			
Görseli Kullanma	Lise 1	100	88.29	-.497	.619	
	Lise2	79	92.16			
	Lise 1	100	75.99	-6.074	.000	Lise 3 .> Lise 1
	Lise 3	101	125.77			
	Lise 1	100	77.17	-5.546	.000	Lise 4 .> Lise 1
	Lise 4	98	122.29			
	Lise 2	79	74.78	-3.582	.000	Lise 3 > Lise 2
	Lise 3	101	102.79			
	Lise 2	79	74.75	-3.326	.001	Lise 4 > Lise 2
	Lise 4	98	100.49			
	Lise 3	101	102.75	-.684	.494	
	Lise 4	98	97.17			
Görseli Algılama	Lise 1	100	89.19	-.236	.814	
	Lise2	79	91.03			
	Lise 1	100	77.57	-5.688	.000	Lise 3 .> Lise 1
	Lise 3	101	124.20			
	Lise 1	100	81.57	-4.452	.000	Lise 4 .> Lise 1
	Lise 4	98	117.80			
	Lise 2	79	69.56	-4.774	.000	Lise 3 > Lise 2
	Lise 3	101	106.88			
	Lise 2	79	73.89	-3.525	.000	Lise 4 > Lise 2
	Lise 4	98	101.18			
	Lise 3	101	105.83	-1.450	.147	
	Lise 4	98	93.99			
Görseli Tanıma	Lise 1	100	88.69	-.383	.702	
	Lise2	79	91.66			
	Lise 1	100	82.35	-4.534	.000	Lise 3 .> Lise 1
	Lise 3	101	119.47			
	Lise 1	100	80.94	-4.616	.000	Lise 4 .> Lise 1
	Lise 4	98	118.44			
	Lise 2	79	75.06	-3.525	.000	Lise 3 > Lise 2
	Lise 3	101	102.58			
	Lise 2	79	73.75	-3.564	.000	Lise 4 > Lise 2
	Lise 4	98	101.30			
	Lise 3	101	99.87	-.033	.973	
	Lise 4	98	100.14			
Görseli Düşünme	Lise 1	100	88.36	-.477	.633	
	Lise2	79	92.08			
	Lise 1	100	87.51	-3.277	.001	Lise 3 .> Lise 1
	Lise 3	101	114.36			
	Lise 1	100	82.76	-4.159	.000	Lise 4 .> Lise 1
	Lise 4	98	116.58			
	Lise 2	79	80.28	-2.330	.020	Lise 3 > Lise 2
	Lise 3	101	98.49			
	Lise 2	79	77.61	-2.659	.008	Lise 4 > Lise 2
	Lise 4	98	98.18			
	Lise 3	101	98.27	-.430	.667	
	Lise 4	98	101.78			

*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre Görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve "Görseli Kullanma", "Görseli Algılama ", "Görseli Tanıma", "Görseli

Düşünme" alt boyutuna göre yer alan lise 4 öğrencileri ile lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca lise 3 öğrencileri ile lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($p<.05$).

d.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin sanata ilgisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA varsayımını test etmek için varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Varyansların homojen dağılmadığı sonucuna ulaşılmış, bunun üzerine gerçekleştirilen Welch ANOVA sonucunda anlamlı fark görülmüştür. Görsel Okuryazarlık ölçeği toplam puanı için (Welch $F(2, 236,502)=55,581, p<0,05$), Görseli Kullanma alt boyutu için (Welch $F(2, 243,998)=43,107, p<0,05$), Görseli Algılama alt boyutu için (Welch $F(2, 230,925)=46,910, p<0,05$), Görseli Tanıma alt boyutu için (Welch $F(2, 226,522)=43,419, p<0,05$) ve Görseli Düşünme alt boyutu için (Welch $F(2, 232,292)=41,594, p<0,05$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucu Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 22. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sanata İlgi Duyma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okuryazarlık Sanata İlgi	N	\bar{x}	SS	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P*		
Toplam Puan	Az	105	3.37	.62	Gruplar Arası	36.121	2	18.061	48.341	0.00
	Orta	136	3.59	.68	Grup içi	140.101	375	.374		
	Çok	137	4.11	.52	Toplam	176.223	377			
							Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)	η^2	
							Ç>O	.52412	0.20	
							Ç>A	.73974		
							O>A	.21562		

Tablo 22. (Devam) Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sanata İlgili Duyma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

								Karelerin Ortalaması	F	P*
Görseli Kullanma	Az	105	3.15	.70	Gruplar Arası	43.454	2	21.727	36.482	0.00
	Orta	136	3.46	.88	Grup İçi	223.328	375	.596		
	Çok	137	3.98	.71	Toplam	266.781	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								Ç>O	.51559	0.16
								Ç>A	.83458	
								O>A	.31899	
								Karelerin Ortalaması	F	P*
Görseli Algılama	Az	105	3.39	.71	Gruplar Arası	35.016	2	17.508	41.910	0.00
	Orta	136	3.66	.70	Grup İçi	156.658	375	.418		
	Çok	137	4.13	.53	Toplam	191.674	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								Ç>O	.47584	0.18
								Ç>A	.74496	
								O>A	.26913	
								Karelerin Ortalaması	F	P*
Görseli Tanıma	Az	105	3.68	.75	Gruplar Arası	32.167	2	16.084	36.572	0.00
	Orta	136	3.79	.72	Grup İçi	164.916	375	.440		
	Çok	137	4.35	.52	Toplam	197.083	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								Ç>A	.66216	0.16
								Ç>O	.55208	
								Karelerin Ortalaması	F	P*
Görseli Düşünme	Az	105	3.37	.74	Gruplar Arası	35.032	2	17.516	35.588	0.00
	Orta	136	3.46	.78	Grup İçi	184.569	375	.492		
	Çok	137	4.05	.57	Toplam	219.601	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								Ç>A	.68058	0.15
								Ç>O	.58877	

*p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin sanata ilgi duyma etkisine göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde, "Görseli Kullanma" ve "Görseli Algılama" düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Bu düzeye göre sanata ilgisi çok olan öğrenciler ile sanata orta düzeyde ve az düzeyde ilgi duyan öğrenciler arasında; sanata orta düzeyde ilgisi olan öğrencilerle sanata az düzeyde ilgili olan öğrencilerin ve sanata

çok düzeyde ilgi duyan öğrencilerle anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Sanata çok ilgi duyan öğrenciler ile orta düzeyde ilgi duyan öğrenciler arasında ve çok ilgi duyan ile az ilgi duyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Etki büyüklüğü değerinin de toplam puan üzerine bakıldığında ($\eta^2=0.20$) kuvvetli düzeyde olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değişir, 0.01'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf, 0.06 olması durumunda orta ve 0.14'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylenebilir (Cohen, 1988'den akt. Richardson, 2011; Büyüköztürk, 2020).

e.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, gazete veya dergi okuma sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişkeni için elde edilen verilerin normal dağılım göstermelerinden dolayı her bir verinin diğerinden bağımsız olmasından dolayı Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Gazete veya Dergi Okuma	N	\bar{x}	SS	t	SD	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
Toplam Puan	Okumam	182	3.27	.57	-15.888	376	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.14	.49				
Görseller Kullanabilme	Okumam	182	3.06	.72	-13.745	376	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.03	.65				
Görselleri Algılama	Okumam	182	3.31	.64	-14.539	376	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.17	.50				
Görselleri Tanıma	Okumam	182	3.58	.71	-11.574	330.117	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.32	.52				
Görselleri Düşünme	Okumam	182	3.21	.71	-13.027	344.124	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.06	.56				

* $p<.05$

Tablo 23 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin gazete veya dergi okuma sıklık düzeyine göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve "Görseli Kullanma", "Görseli Algılama", "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılaşma

gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu düzeye göre görsel okuryazarlık düzeylerinin gazete veya dergi okuyanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

f.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, günlük ekran kullanım sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin günlük ekran kullanım sıklığına bağlı olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA varsayımını test etmek için varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Görsel okuryazarlık "Görselleri Kullanma" alt boyutunun ve "Görselleri Düşünme" alt boyutunun varyanslarının homojen dağıldığından "Scheffe" ; toplam puan ve diğer alt boyutların varyansların homojen dağılmadığı sonucuna ulaşılmış ve bunun üzerine gerçekleştirilen Welch ANOVA sonucunda anlamlı fark görülmüştür. Görsel Okuryazarlık ölçeği toplam puanı için (Welch $F(2, 242,630)=51,092, p<0,05$), Görseli Algılama alt boyutu için (Welch $F(2, 241,205)=42,590, p<0,05$), Görseli Tanıma alt boyutu için (Welch $F(2, 244,494)=36,627, p<0,05$) olarak bulunmuştur. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için "Games-Howell" testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24' de gösterilmiştir.

Tablo 24. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Ekran Kullanım Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Günlük Ekran Kullanım Sıklığı	N	\bar{x}	SS	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P*	
Toplam Puan	Kullanmayan (G1)	135	3.31	.65	Gruplar Arası	37.353	2	18.677	50.434	0.00
	3 saatten az (G2)	129	4.02	.52	Grup içi	138.869	375	.370		
	3 saat veya üzeri (G3)	114	3.87	.65	Toplam	176.223	377			
							Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)	η^2	
							G2>G1	.71708	0.21	
							G3>G1	.55805		

Tablo 24. (Devam) Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Ekran Kullanım Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

								Karelerin Ortalaması	F	P*
Görseli Kullanma	Kullanmayan (G1)	135	3.12	.81	Gruplar Arası	42.202	2	21.101	35.234	0.00
	3 saatten az (G2)	129	3.87	.71	Grup İçi	224.580	375	.599		
	3 saat veya üzeri (G3)	114	3.74	.79	Toplam	266.781	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								G2>G1	.75213	0.15
								G3>G1	.61522	
Görseli Algılama	Kullanmayan (G1)	135	3.38	.69	Gruplar Arası	33.637	2	16.819	39.908	0.00
	3 saatten az (G2)	129	4.08	.54	Grup İçi	158.037	375	.421		
	3 saat veya üzeri (G3)	114	3.83	.71	Toplam	191.674	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								G2>G3	.25817	0.17
								G3>G1	.44699	
								G2>G1	.70516	
Görseli Tanıma	Kullanmayan (G1)	135	3.56	.75	Gruplar Arası	34.584	2	17.292	39.905	0.00
	3 saatten az (G2)	129	4.24	.56	Grup İçi	162.499	375	.433		
	3 saat veya üzeri (G3)	114	4.12	.65	Toplam	197.083	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								G2>G1	.67951	0.17
								G3>G1	.55965	
Görseli Düşünme	Kullanmayan (G1)	135	3.20	.75	Gruplar Arası	42.430	2	21.215	44.904	0.00
	3 saatten az (G2)	129	3.93	.62	Grup İçi	177.171	375	.472		
	3 saat veya üzeri (G3)	114	3.87	.69	Toplam	219.601	377			
									Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)
								G2>G1	.72552	0.19
								G3>G1	.66564	

*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin günlük ekran kullanım sıklık düzeyine göre görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve "Görseli Kullanma", "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Bu düzeye göre günlük ekran kullanım sıklığına bağlı olarak 3

saatten az kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca ekran kullanımı günlük 3 saat veya üzeri kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin günlük ekran kullanım sıklık düzeyine göre görsel okuryazarlık "Görsel Algılama" düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu düzeye göre günlük ekran kullanımı 3 saatten az kullanan ve 3 saat veya üzeri kullanan öğrencilerin arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ($p<.05$). Günlük ekran kullanım sıklığına bağlı olarak 3 saatten az kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca ekran kullanımı günlük 3 saat veya üzeri kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Etki büyüklüğü değerinin de toplam puan üzerine bakıldığında ($\eta^2=0.21$) kuvvetli düzeyde olduğu görülmektedir.

g.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeyleri sinema veya tiyatroya gitme açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için öncelikle verilerin normal dağıldığı test edilmiş, ardından her bir verinin diğerinden bağımsız olmasından dolayı Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Tiyatro veya Sinemaya Gitme	N	\bar{x}	SS	t	SD	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ																																															
Toplam Puan	Gitmem	259	3.57	.64	-6.433	376	.000	Giderim>Gitmem																																															
	Giderim	119	4.04	.67					Görseller Kullanabilme	Gitmem	259	3.39	.81	-6.259	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	3.94	.78	Görselleri Algılama	Gitmem	259	3.62	.69	-5.655	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	4.05	.67	Görselleri Tanıma	Gitmem	259	3.84	.72	-5.341	255.840	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	4.23	.64	Görselleri Düşünme	Gitmem	259	3.51	.70	-5.664	376	.000
Görseller Kullanabilme	Gitmem	259	3.39	.81	-6.259	376	.000	Giderim>Gitmem																																															
	Giderim	119	3.94	.78					Görselleri Algılama	Gitmem	259	3.62	.69	-5.655	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	4.05	.67	Görselleri Tanıma	Gitmem	259	3.84	.72	-5.341	255.840	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	4.23	.64	Görselleri Düşünme	Gitmem	259	3.51	.70	-5.664	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	3.97	.79								
Görselleri Algılama	Gitmem	259	3.62	.69	-5.655	376	.000	Giderim>Gitmem																																															
	Giderim	119	4.05	.67					Görselleri Tanıma	Gitmem	259	3.84	.72	-5.341	255.840	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	4.23	.64	Görselleri Düşünme	Gitmem	259	3.51	.70	-5.664	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	3.97	.79																					
Görselleri Tanıma	Gitmem	259	3.84	.72	-5.341	255.840	.000	Giderim>Gitmem																																															
	Giderim	119	4.23	.64					Görselleri Düşünme	Gitmem	259	3.51	.70	-5.664	376	.000	Giderim>Gitmem	Giderim	119	3.97	.79																																		
Görselleri Düşünme	Gitmem	259	3.51	.70	-5.664	376	.000	Giderim>Gitmem																																															
	Giderim	119	3.97	.79																																																			

* $p<0.05$

Tablo 25 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları görsel okuryazarlık düzeylerinin sinema ve tiyatroya gitme durumu düzeyine göre görsel

okuryazarlık toplam puan düzeyinde ve "Görseli Kullanma" , "Görseli Algılama" , "Görseli Tanıma" ve "Görseli Düşünme" alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu düzeye göre sinemaya veya tiyatroya gidenlerin lehine gitmeyen öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

4. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANLAMLİ BİR FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

a.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, okul türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyinin okul türüne bağlı olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA varsayımını test etmek için varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme toplam puanının varyansların homojen dağılmadığı sonucuna ulaşılmış ve bunun üzerine gerçekleştirilen Welch ANOVA sonucunda anlamlı fark görülmüştür. Eleştirel düşünme ölçeği toplam puanı için (Welch $F(2, 249,928)=35,601, p<0,05$) bulunmuş ve Games-Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 26. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi(df)	P*
Toplam Puan	Fen L. (G1)	113	248.44	47.409	2	.000
	Anadolu L. (G2)	136	168.90			
	Meslek L.(G3)	129	159.58			

* $p<0.05$

Tablo 26 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeylerinin okul türlerine göre toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 27. Okul Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Z Değeri	P	Farkın Kaynağı
Toplam Puan	Fen Lisesi	113	152.93	-5.580	.000	Fen L. >Anadolu L.
	Anadolu Lisesi	136	101.79			
	Fen Lisesi	113	152.51	-6.451	.000	Fen L. > Meslek L.
	Meslek Lisesi	129	94.34			
	Anadolu Lisesi	136	135.61	-.570	.569	
	Meslek Lisesi	129	130.24			

*p<0.05

Tablo 27' ye göre eleştirel düşünme toplam puan düzeyinde Fen lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Ayrıca Fen lisesi öğrencileri ile Meslek lisesi öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür (p<.05). Fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerine göre yüksektir.

b.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için, veriler normal dağıldığı ve her bir verinin diğerinden bağımsız olmasından dolayı Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T- Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	SD	P
Toplam	Erkek	126	3.64	.56	.146	376	.88
Puan	Kız	252	3.63	.64			

*p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde görsel okuryazarlık ölçeğinin toplam puanına bakıldığında erkeklerin ortalaması 3,64 iken kızların ortalaması 3,63 bulunmuştur. Görsel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>0.05).

c.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA varsayımını test etmek için varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme toplam puanının varyansların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve bunun üzerine "Scheffe" testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Sınıf	N	\bar{x}	SS	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P*	
Toplam Puan	Lise1(G1)	100	3.40	.58	Gruplar	19.149	3	6.383	19.569	0.00
	Lise2(G2)	79	3.41	.64	Arası					
	Lise3(G3)	101	3.84	.55	Grup içi	121.993	374	.326		
	Lise4(G4)	98	3.86	.52	Toplam	141.142	377			
							Farkın Kaynağı	Ortalama Fark(I-J)	η^2	
							G4>G1	.46690	0.13	
							G3>G1	.44427		
							G4>G2	.45558		
							G3>G2	.43294		

*p<0.05

Tablo 29 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf düzeyine göre toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Bu düzeye göre yer alan lise 4 öğrencileri ile lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Ayrıca lise 3 öğrencileri ile lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür (p<.05). Etki büyüklüğü değerinin de toplam puan üzerine bakıldığında ($\eta^2=0.13$) kuvvetli düzeyde olduğu görülmektedir.

d.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyinin sanata ilgi duyma durumu etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve sanata ilgi duyma durumu için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle Kruskal-Wallis H Test istatistik işlemleri kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sanata İlgili Duyuma Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi(df)	P*
Toplam Puan	Az	105	145.20	70.127	2	.000
	Orta	136	161.43			
	Çok	137	251.32			

*p<0.05

Tablo 30 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeylerinin sanata ilgi duyma durumuna göre toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Etki büyüklüğü değerinin de toplam puan üzerine bakıldığında ($\eta^2=0.17$) kuvvetli düzeyde olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 31. Sanata İlgili Duyuma Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Sanata İlgisi	N	Sıra Ortalaması	Z Değeri	P	Farkın Kaynağı
Toplam Puan	Az	105	116.82	-.818	.413	
	Orta	136	124.23			
	Az	105	81.38	-7.808	.000	Çok .> Az
	Çok	137	152.25			
	Orta	136	105.70	-6.528	.000	Çok>Orta
	Çok	137	168.07			

*p<0.05

Tablo 31'e göre eleştirel düşünme toplam puan düzeyinde sanata çok ilgi duyan öğrenciler ile az ilgi duyan ve orta ilgi duyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05). Sanata çok ilgi duyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri az ilgi duyan ve orta ilgi duyan öğrencilere göre yüksektir.

e.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, gazete ve dergi okuma sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeyleri, gazete veya dergi okuma alışkanlığı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için öncelikle verilerin normal dağıldığı test edilmiş, ardından her bir verinin diğerinden bağımsız olmasından dolayı Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı İlişkin T-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Gazete veya Dergi	N	\bar{x}	SS	t	SD	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
Toplam Puan	Okumam	182	3.24	.50	-15.424	368.424	.000	Okurum>Okumam
	Okurum	196	4.00	.46				

*p<0.05

Tablo 32 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeyine göre gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişimine göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür (p<.05). Bu düzeye göre gazete veya dergi okuyan öğrenciler lehine okumayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür (p<.05).

f.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, günlük ekran kullanım sıklığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA varsayımını test etmek için varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme toplam puanının varyansların homojen dağılmadığı sonucuna ulaşılmış ve bunun üzerine gerçekleştirilen Welch ANOVA sonucunda anlamlı fark görülmüştür. Eleştirel düşünme ölçeği toplam puanı için (Welch F(2, 242,775)=52,825, p<0,05), bulunmuş ve Games-Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Günlük Ekran Kullanım Sıklığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Günlük Ekran Kullanım Sıklığı	N	\bar{x}	SS	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P*	
Toplam Puan	Kullanmayan (G1)	135	3.28	.52	Gruplar Arası	28.858	2	14.429	48.189	0.00
	3saatten az(G2)	129	3.93	.52	Grup içi	112.285	375	.299		
	3 saat veya üzeri(G3)	114	3.72	.61	Toplam	141.142	377			
								Farkın Kaynağı	Ortalama Fark (I-J)	η²
							G2>G3	.21125	0.20	
							G2>G1	.64810		
							G3>G1	.43686		

*p<0.05

Tablo 33 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeylerinin günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine göre toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu düzeye göre ekran kullanım sıklığına bağlı olarak 3 saatten az kullanan öğrenciler ile 3 saat veya üzeri kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca ekran kullanımı günlük 3 saat veya üzeri kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Etki büyüklüğü değerinin de toplam puan üzerine bakıldığında ($\eta^2=0.20$) kuvvetli düzeyde olduğu görülmektedir.

g.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeyleri sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için öncelikle verilerin normal dağıldığı test edilmiş, ardından her bir verinin diğerinden bağımsız olmasından dolayı Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Sinema veya Tiyatroya Gitme	N	\bar{x}	SS	t	SD	p	ANLAMLILIK DÜZEYİ
Toplam	Gitmeyen	259	3.54	.57	-4.715	376	.000	Giderim>Gitmeyen
Puan	Giderim	119	3.85	.64				

* $p<.05$

Tablo 34 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme düzeyine göre sinema veya tiyatroya gitme alışkanlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu düzeye göre giden öğrenciler lehine gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$).

5. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLILIK BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılması ile ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile

eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için verilerin normal dağılım gösterme şartı sağlanmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu iki değişken arasındaki ilişki derecesini belirlemek amacıyla yapılır (Howell, 2010). Değişkenler ile normallik varsayımı sağlandığında Pearson korelasyonu, değişkenler, normal dağılım varsayımı sağlamadığında da Sperman korelasyonu kullanılmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Görsel Okuryazarlık	Eleştirel Düşünme
Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor. Sig(2-tailed)	1	.719** .000*
Eleştirel Düşünme	Pearson Cor. Sig(2-tailed)	.719** .000*	1

*p<0.05

Pearson korelasyon katsayı değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Bu iki sınırlamadan birine yakın olduğunda ilişki güçlü demektir. Korelasyon katsayısı -1 veya +1'e ne kadar yakın olursa o kadar güçlü ilişkiye sahip olur (Howell, 2010). İki değişken arasındaki ilişkiye bakarken katsayı değerlerini mutlak değer olarak ele aldığımızda 0.70 – 1.00 arasında yüksek, 0.70 – 0.30 arasında orta ve 0.30 – 0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğuna (Büyüköztürk, 2020) göre Tablo 32 incelendiğinde bu veri doğrultusunda görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.719$; $p<.05$) görülmektedir.

6. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDA DEĞİŞKENLERE GÖRE ANLAMLILIK BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

a.Okul türü değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul türü değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla veriler normal dağılmadığından yapılan spearman korelasyon sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Okul Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul Türü			Eleştirel Düşünme
Fen Lisesi	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.359**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	113
Anadolu Lisesi	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.829**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	136
Meslek Lisesi	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.487**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	129

*p<0.05

Fen lisesi öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.359$; $p<.05$) görülmektedir.

Anadolu lisesi öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.829$; $p<.05$) görülmektedir.

Meslek lisesi öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.487$; $p<.05$) görülmektedir.

b.Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

Cinsiyet			Eleştirel Düşünme
Erkek	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.730**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	126
Kız	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.716**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	252

*p<0.05

Erkek ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.730$; $p<.05$) görülmektedir.

Kız ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.716$; $p<.05$) görülmektedir.

c.Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla veriler normal dağılmadığından yapılan spearman korelasyon analizi Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			Eleştirel Düşünme
Lise 1	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe..	.574**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	100
Lise 2	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.761**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	79
Lise 3	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.608**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	101
Lise 4	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.605**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	98

*p<0.05

Lise 1 sınıfında eğitim gören ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.574$; $p<.05$) görülmektedir.

Lise 2 sınıfında eğitim gören ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.761$; $p<.05$) görülmektedir.

Lise 3 sınıfında eğitim gören ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.608$; $p<.05$) görülmektedir.

Lise 4 sınıfında eğitim gören ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.605$; $p<.05$) görülmektedir.

d.Sanata ilgi duyma durumu değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sanata ilgi duyma durumu değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla veriler normal dağılmadığından yapılan spearman korelasyon analizi Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Sanata İlgi Duyma Durumu Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Spearman Korelasyon Test Sonuçları

Sanata İlgi Duyma Durumu			Eleştirel Düşünme
Az	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.593**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	105
Orta	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.761**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	136
Çok	Görsel Okuryazarlık	Correlation Coe.	.493**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	137

* $p<0.05$

Sanata az ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.593$; $p<.05$) görülmektedir.

Sanata orta ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.761$; $p<.05$) görülmektedir.

Sanata çok ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,493$; $p<.05$) görülmektedir.

e.Gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. *Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip oldukları Görsel Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları*

Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı		Eleştirel Düşünme	
Okumayanlar	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.606**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	182
Okuyanlar	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.454**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	196

* $p<0.05$

Gazete veya dergi okumayan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,606$; $p<.05$) görülmektedir.

Gazete veya dergi okuyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,454$; $p<.05$) görülmektedir.

f.Günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. *Günlük Ekran Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları*

Günlük Ekran Kullanım Sıklığı			Eleştirel Düşünme
Kullanmayan	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.730**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	135
3 saatten az kullanan	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.612**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	129
3 saat veya üzeri kullanan	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.595**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	114

*p<0.05

Günlük ekran kullanmayan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.730$; $p<.05$) görülmektedir.

Günlük 3 saatten az ekran kullanan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.612$; $p<.05$) görülmektedir.

Günlük 3 saat veya üzeri ekran kullanan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.595$; $p<.05$) görülmektedir.

g. Sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenine göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. *Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığı Değişkenine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Görsel Okuryazarlık ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları*

Sinema veya Tiyatro			Eleştirel Düşünme
Gitmeyenler	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.667**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	259
Gidenler	Görsel Okuryazarlık	Pearson Cor.	.735**
		Sig(2-tailed)	.000*
		N	119

*p<0.05

Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı olmayan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,667$; $p<.05$) görülmektedir. Sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı olan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,735$; $p<.05$) görülmektedir. Buna göre, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığının olması öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

7. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKURYAZARLIK PUANLARI ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ YORDAYICISI MIDIR?

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yordayıcısı olmasına dair elde edilen bulgular Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Eleştirel Düşünmenin Yordayıcılığına İlişkin Sonuçlar

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R	R Square	F	B	Beta	p
Eleştirel Düşünme	Görsel Okuryazarlık	.719	.517	402.55	.644	.719	.000

Tablo 43 incelendiğinde, görsel okuryazarlık toplam puanının eleştirel düşünme üzerinde %51,7 yordayıcı anlamlı bir etkisi olduğu ($r^2=,517$; $p<0,01$) ve görsel okuryazarlık toplam puanında 1 birimlik değişimin eleştirel düşünmede ,719 birimlik değişime neden olacağı ($\beta=,719$) görülmektedir.

8. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ, GÖRSEL OKURYAZARLIK VE DEĞİŞKENLERİN ORTAK ETKİSİNE GÖRE ANLAMLILIK BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

a.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve okul türü ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin okul türü değişkenine ve görsel okuryazarlık toplam puanına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin Eğitim Görülen Okul Türü Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Okul Türü	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Fen Lisesi	2	2.62	.31	13	3.58	.43	98	4.06	.41	113	3.98	.47
Anadolu Lisesi	6	2.42	.28	67	3.10	.38	63	4.03	.33	136	3.50	.62
Meslek Lisesi	6	2.97	.16	79	3.27	.45	44	3.94	.59	129	3.48	.59

Görsel Okuryazarlık düzeyinde düşük Fen lisesi öğrencilerinin ortalaması 2.62, orta düzey Fen lisesi öğrencilerinin ortalaması 3.58 ve yüksek düzey Fen lisesi öğrencilerinin ortalaması 4.06 olarak hesaplanmıştır. Düşük Anadolu lisesi öğrencilerin ortalaması 2.42, orta düzey Anadolu lisesi öğrencilerin ortalaması 3.10 ve yüksek düzey Anadolu lisesi öğrencilerin ortalaması 4.03 olarak bulunmuştur. Düşük Meslek lisesi öğrencilerin ortalaması 2.97, orta düzey Meslek lisesi öğrencilerin ortalaması 3.27 ve yüksek düzey Meslek lisesi öğrencilerin ortalaması 3.94 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık toplam puan düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 45. Okul Türü ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okur yazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P	η^2
Görsel Okuryazarlık	Görsel Okuryazarlık	41.206	2	20.603	115.458	.000	.385
	Okul türü	1.254	2	.627	3.514	.031	.019
Toplam Puan	Görsel Okuryazarlık	2.888	4	.722	4.046	.003	.042
	* Okul türü						
	Hata	65.847	369	.178			
	Toplam	5141.583	378				

*p<0.05

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde eğitim görülen okul türü ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(4, 369)}=4,046$; $p<.05$. Etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.042$) küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme üzerinde okul türünün ve görsel okuryazarlık düzeyinin toplam puan üzerinde hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka dayandığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda görsel okuryazarlık düzeyleri orta olan Fen lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.58$) ile; yüksek olan Fen lisesi öğrencileri ($\bar{x}=4.06$) arasında, düşük olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.41$) arasında, orta olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.09$) arasında, düşük olan Meslek lisesi öğrencileri arasında ($\bar{x}=2.96$) anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek olan Fen lisesi öğrencileri ($\bar{x}=4.06$) ile;

düşük olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.41$) arasında, orta olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.09$) arasında, düşük olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.96$) arasında, orta olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.27$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Düşük olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.41$) ile; orta olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.09$) arasında, yüksek olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=4.02$) arasında, düşük olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.96$) arasında, orta olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.27$) arasında, yüksek olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.93$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.09$) ile; yüksek olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=4.02$) arasında, yüksek olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.93$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek olan Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{x}=4.02$) ile; düşük olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.96$) arasında, orta olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.27$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Düşük olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=2.96$) ile; orta olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.27$) arasında, yüksek olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.93$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.27$) ile; yüksek olan Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.93$) arasında anlamlı fark bulunmuştur.

b.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine ve görsel okuryazarlık toplam puanına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Erkek	3	2.54	.35	53	3.27	.37	70	3.97	.44	126	3.64	.56
Kız	11	2.72	.35	106	3.20	.47	135	4.05	.43	252	3.63	.64

Tablo 46 incelendiğinde düşük ve görsel okuryazarlık düzeyine sahip erkek öğrencilerinin ortalaması 2.54 , orta düzeye sahip erkek öğrencilerinin ortalaması 3.27 ve yüksek düzeye sahip erkek öğrencilerinin ortalaması 3.97 olarak hesaplanmıştır. Düşük düzeye sahip kız öğrencilerin ortalaması 2.72, orta düzeye sahip kız öğrencilerin ortalaması 3.20 ve yüksek düzeye sahip kız öğrencilerin ortalaması 4.05 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık toplam puan düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 47. Cinsiyet ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okur yazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P
	Görsel okuryazarlık toplam	58.330	2	29.165	155.782	.000
	Cinsiyet	.067	1	.067	.358	.550
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam * cinsiyet	.531	2	.265	1.418	.243
	Hata	69.644	372	.187		
	Toplam	5141.583	378			

*p<0.05

Tablo 47 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde cinsiyet ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(2, 372)}=1,418$; $p>.05$).

c.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve sınıf düzeyi ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine ve görsel okuryazarlık düzeyine göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Lise 1	7	2.72	.41	59	3.21	.47	34	3.86	.47	100	3.40	.58
Lise 2	5	2.55	.31	43	3.08	.32	31	3.99	.54	79	3.41	.64
Lise 3	2	2.87	.05	26	3.29	.44	73	4.06	.41	101	3.84	.55
Lise 4	0	.00	.00	31	3.38	.47	67	4.08	.38	98	3.86	.52

Tablo 48 incelendiğinde düşük ve görsel okuryazarlık düzeyine sahip 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 2.72 , orta düzeye sahip 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 3.21 ve yüksek düzeye sahip 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 3.86 olarak hesaplanmıştır. Düşük düzeye sahip 2.sınıf öğrencilerin ortalaması 2.55, orta düzeye sahip 2.sınıf öğrencilerin ortalaması 3.08 ve yüksek düzeye sahip 2.sınıf öğrencilerin ortalaması 3.99 olarak bulunmuştur. Düşük düzeye sahip 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 2.87 , orta düzey düzeye sahip 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 3.29 ve yüksek düzeye sahip 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 4.06 olarak hesaplanmıştır. Orta düzeye sahip 4.sınıf öğrencilerin ortalaması 3.38 ve yüksek düzey görsel okuryazarlık toplam puan düzeyine sahip 4.sınıf öğrencilerin ortalaması 4.08 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 49. Sınıf Düzeyi ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına ile Alt Boyutlarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okur yazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam	53.490	2	26.745	146.599	.000
	Sınıf	1.831	3	.610	3.346	.019
	Görsel okuryazarlık toplam *	.810	5	.162	.888	.489
	Hata	66.954	367	.182		
	Toplam	5141.583	378			

*p<0.05

Tablo 49 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde eğitim görülen sınıf ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(5, 367)}=,888$; $p>.05$).

d.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve sanata ilgi duyma durumunun ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin sanata ilgi duyma durumu değişkenine ve görsel okuryazarlık puanlarına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin Sanata İlgi Duyma Durumu Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sanata İlgi Duyma	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Az	8	2.90	.19	68	3.25	.46	29	3.87	.36	105	3.40	.52
Orta	6	2.38	.27	66	3.10	.32	64	4.00	.56	136	3.49	.67
Çok	0	.00	.00	25	3.47	.54	112	4.08	.36	137	3.97	.46

Tablo 50 incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puan düzeyinde düşük az ilgi duyan öğrencilerinin ortalaması 2.90 , orta düzey az ilgi duyan öğrencilerinin ortalaması 3.25 ve yüksek düzey az ilgi duyan öğrencilerinin ortalaması 3.87 olarak hesaplanmıştır. Düşük orta ilgi duyan öğrencilerin ortalaması 2.38, orta düzey orta ilgi duyan öğrencilerin ortalaması 3.10 ve yüksek düzey orta ilgi duyan öğrencilerin ortalaması 4.00 olarak bulunmuştur. Orta düzey çok ilgi duyan öğrencilerin ortalaması 3.47 ve yüksek düzey çok ilgi duyan öğrencilerin ortalaması 4.08 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık toplam puanı yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 51. Sanata İlgi Duyma Durumu ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okur yazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P	η^2
	Görsel okuryazarlık toplam	43.971	2	21.986	123.993	.000	.401
	Sanata ilgi	3.846	2	1.923	10.846	.000	.055
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam * sanata ilgi	2.188	3	.729	4.114	.007	.032
	Hata	65.606	370	.177			
	Toplam	5141.583	378				

* $p < 0.05$

Tablo 51 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde sanata ilgi duyma durumu ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(3, 370)}=4,144$; $p < .05$). Etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.032$) küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde sanata ilgi gösterme değişkeninin ve görsel okuryazarlık düzeyinin toplam puan üzerinde hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka dayandığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda düşük olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ile ($\bar{x}=2.90$) ; orta olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.24$) arasında , yüksek olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.87$) arasında, düşük olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=2.38$) arasında, yüksek olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.99$) arasında, orta olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.47$) arasında, yüksek olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=4.07$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.24$) ile; yüksek olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.87$) arasında, düşük olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=2.38$) arasında, yüksek olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.99$) arasında, yüksek olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=4.07$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek olan sanata az ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.87$) ile; düşük olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=2.38$) arasında, orta olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.09$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Düşük olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=2.38$) ile; orta olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.09$) arasında, yüksek olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.99$) arasında, orta olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.47$) arasında, yüksek olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=4.07$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.09$) ile; yüksek olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.99$) arasında, orta olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.47$) arasında, yüksek olan sanata çok ilgi

duyan öğrenciler arasında ($\bar{x}=4.07$) anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek olan sanata orta ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.99$) ile; orta olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.47$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=3.47$) ile; yüksek olan sanata çok ilgi duyan öğrenciler ($\bar{x}=4.07$) arasında anlamlı fark bulunmuştur.

e.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve gazete veya dergi okuma alışkanlığına ilişkin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin gazete veya dergi okuma alışkanlığı değişkenine ve görsel okuryazarlık toplam puanlarına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Öğrencilerin Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gazete veya Dergi Okuma	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Okumayanlar	14	2.68	.34	129	3.14	.39	39	3.77	.43	182	3.24	.50
Okuyanlar	0	.00	.00	30	3.56	.48	166	4.08	.41	196	4.00	.46

Tablo 52 incelendiğinde düşük ve görsel okuryazarlık toplam puan düzeyine sahip okumam diyen öğrencilerinin ortalaması 2.68 , orta düzeye sahip okumam diyen öğrencilerinin ortalaması 3.14 ve yüksek düzeye sahip okumam diyen öğrencilerinin ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Orta düzeye sahip okumam diyen öğrencilerin ortalaması 3.56 ve yüksek düzeye sahip okumam diyen öğrencilerin ortalaması 4.08 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 53. Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığı ve Görsel Okuryazarlık Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam	23.264	2	11.632	69.077	.000
	Okuma alışkanlığı	7.387	1	7.387	43.865	.000
	Görsel okuryazarlık toplam * okuma alışkanlığı	.145	1	.145	.863	.353
	Hata	62.812	373	.168		
	Toplam	5141.583	378			

*p<0.05

Tablo 53 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde gazete veya dergi okuma alışkanlığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin

eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(1, 373)}=,863$; $p>.05$).

f.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve günlük ekran kullanım sıklığına ilişkin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin günlük ekran kullanım sıklığı değişkenine ve görsel okuryazarlık toplam puanına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Öğrencilerin Günlük Ekran Kullanım Sıklığı Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Günlük Ekran	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Kullanmayanlar	11	2.63	.37	89	3.13	.38	35	3.88	.32	135	3.28	.52
3 saatten az kullananlar	1	2.83	.00	28	3.36	.46	100	4.10	.39	129	3.93	.52
3 saat veya üzeri kullananlar	2	2.88	.02	42	3.33	.50	70	3.98	.52	114	3.72	.61

Tablo 54 incelendiğinde görsel okuryazarlık düzeyinde düşük kullanmam diyen öğrencilerinin ortalaması 2.63 , orta düzey kullanmam diyen öğrencilerinin ortalaması 3.13 ve yüksek düzey kullanmam diyen öğrencilerinin ortalaması 3.88 olarak hesaplanmıştır. Düşük 3 saatten az kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 2.83, orta düzey 3 saatten az kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 3.36 ve yüksek düzey 3 saatten az kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 4.10 olarak bulunmuştur. Düşük 3 saat veya üzeri kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 2.88, orta düzey 3 saat veya üzeri kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 3.33 ve yüksek düzey 3 saat veya üzeri kullanım diyen öğrencilerin ortalaması 3.98 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 55. Günlük Ekran Kullanım Sıklığı ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okur yazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam	42.018	2	21.009	115.962	.000
	Kullanma sıklığı	.709	2	.354	1.957	.143
	Görsel okuryazarlık toplam * kullanma sıklığı	.181	4	.045	.249	.910
	Hata	66.852	369	.181		
	Toplam	5141.583	378			

* $p<.05$

Tablo 55 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde günlük ekran kullanım sıklığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(4, 369)}=,249$; $p>.05$).

g.Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme düzeyleri, görsel okuryazarlık ve sinemaya veya tiyatroya alışkanlığına ilişkin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı değişkenine ve görsel okuryazarlık toplam puanına göre eleştirel düşünme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Öğrencilerin Sinema veya Tiyatroya Gitme Değişkenine ve Görsel Okuryazarlık Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sinema veya Tiyatroya Gitme	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Gitmeyenler	12	2.69	.36	126	3.25	.43	121	3.93	.43	259	3.54	.57
Giderenler	2	2.62	.31	33	3.12	.46	84	4.17	.40	119	3.85	.64

Tablo 56 incelendiğinde düşük ve görsel okuryazarlık toplam puan düzeyine sahip gitmem diyen öğrencilerinin ortalaması 2.69, orta düzeye sahip gitmem diyen öğrencilerinin ortalaması 3.24 ve yüksek düzeye sahip gitmem diyen öğrencilerinin ortalaması 3.92 olarak hesaplanmıştır. Düşük düzeye sahip giderim diyen öğrencilerin ortalaması 2.61, orta düzeye sahip giderim diyen öğrencilerin ortalaması 3.11 ve yüksek düzeye sahip giderim diyen öğrencilerin ortalaması 4.16 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de yükselmektedir.

Tablo 57. Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığı ve Görsel Okuryazarlık Toplam Puanına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Kullanımının İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	P	η^2
Toplam Puan	Görsel okuryazarlık toplam	58.924	2	29.462	163.902	.000	.468
	Gitme alışkanlığı	.002	1	.002	.011	.915	.000
	Görsel okuryazarlık toplam	2.413	2	1.207	6.712	.001	.035
	* Gitme alışkanlığı						
	Hata	66.869	372	.180			
	Toplam	5141.583	378				

* $p<0.05$

Tablo 57 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin

eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2, 372)}=6,712$; $p>.05$). Etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.035$) küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde sinema veya tiyatroya gitme değişkeninin ve görsel okuryazarlık düzeyinin toplam puan üzerinde hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka dayandığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda düşük olan sinema veya tiyatroya gitmem diyen öğrenciler ile ($\bar{x}=2.69$) ; orta olan gitmem diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.25$) arasında , yüksek olan gitmem diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.93$) arasında, yüksek olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=4.17$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan sinema veya tiyatroya gitmem diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.25$) ile; yüksek olan gitmem diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.93$) arasında, yüksek olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=4.16$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek olan sinema veya tiyatroya gitmem diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.92$) ile; düşük olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=2.62$) arasında, orta olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.12$), yüksek olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=4.17$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Düşük olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=2.62$) ile; yüksek olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=4.17$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Orta olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=3.12$) ile; yüksek olan giderim diyen öğrenciler ($\bar{x}=4.17$) arasında anlamlı fark bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerine ait bulgular, literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada Şanlıurfa ile Siverek ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerini farklılaştırıp farklılaştrmadığı belirlemek ve görsel okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerinin arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkinin öğrencilerin bazı değişkenler açısından arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik çeşitli bulgulara ve buna dayalı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular ve çalışmanın alt problemleri gruplandırılarak tartışılmıştır.

Görsel okuryazarlık ölçeğindeki maddelerine verilen ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın madde 28'de olduğu ve bu maddenin ortalamasının 4,25 olduğu sonucuna varılmıştır. En düşük ortalamanın ise 10. madde 3,24 ortalama ile en düşük puana sahiptir. Diğer maddeler bu iki ortalama arasında yer almaktadır. Buradan da bu ölçeğe verilen cevaplara göre ortalamanın yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık toplam puanına ait ortalama puanı 3.72 olarak bulunmuştur. Bu da öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının gelişmiş olduğunu göstermektedir. "Görsel Tanıma" alt boyutunun ortalamasının 3.96, "Görseli Algılama" alt boyutunun ortalamasının 3.75, "Görseli Düşünme" alt boyutunun ortalamasının 3.65, "Görseli Kullanma" alt boyutunun ortalamasının 3.56 olduğu görülmüştür. Genel olarak ortalamaların yüksek çıkmasının sebebi teknolojinin kullanımı ve etrafımızda birçok görselin bulunmasıyla ortaöğretim öğrencilerinin artık görsellere aşına olması ve bu görsellerin ne ifade ettiğini anlama isteği olabilir. Eraslan (2016) araştırmasına katılan öğrencilerin görsel okuryazarlık yeterliklerini incelediğinde aldıkları puan ortalamasının 3,85 olduğu görülmüştür. Kiper, Kırksekiz ve Çam (2014), yaptığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin genel olarak görsel okuryazarlık yeterlik düzeyini 3,97 olarak bulmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek bulunması ile alanyazındaki verilerin de bu duruma benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ekerim (2019) de lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarını yüksek düzeyde bulmuştur. Öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni öğrenme ortamında görsellere yer verilmesi olabilir. Kaya (2011) okulların coğrafya derslerine yönelik en azından bir sınıfı

düzenlemelerinin zorunlu tutulmasının hem etkili bir coğrafya öğretiminde hem de öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık toplam puanına ait ortalaması 3,64 olarak bulunmuş ve bu öğrencilerin yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Özdemir (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak yaptığı çalışmada öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarının sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Kontaş (2018)' in eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmada ise genel olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını belirtmiştir. Ergün, Erşen ve Akın (2018) öğretmen adaylarının “analitiklik”, “meraklılık” ve “kendine güven” alt boyutlarındaki eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde; “açık fikirlilik”, “doğruyu arama” ve “sistematiklik” ve ölçeğin genelinde orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır..

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin sahip olduğu görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında doğru orantı vardır. Bu araştırma ile yüksek görsel okuryazarlık düzeyine sahip öğrencilerin görselleri anlama, yorumlama ve kullanma aşamasında analiz edebildikleri, sorgulamalarına bağlı olarak yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Kuvvetli Argapuş, Moğol ve Ünsal (2015) görsel okumanın öğrencilerin görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemden daha başarılı olduğu ve görsel okumanın öğrencilerin başarısına daha çok katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Aslan (2012) araştırmasında görsel okuryazarlığın bugünkü dünyada toplumsal, iktisadi, siyasal, ideolojik, kültürel ve sanatsal örgütlenmelerin de merkezini oluşturan eleştirel pedagoji ve sanatsal değerlerle yüklü bir bakış açısının modern açılımı durumunda olduğunu belirtmiştir. Karaman (2016) medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre medya okuryazarlık düzeyi arttıkça eleştirel düşünme

eğilimleri artmaktadır. Çalışmada iki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladığı varyans %6 olarak bulunmuştur. Kurt ve Kürüm (2010) medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi kavramsal bir bakış açısı ile incelediği çalışmasında, eleştirel bir medya okuryazarı birey medyanın dilini, sunulan mesajların farklı bağlamlarda üretildiğini, medyadan gelen bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesini ve süreçte yasal konulara dikkat edilmesi gerektiğini bileceğini, aynı zamanda medyadaki mesajların çok büyük kitlelere hızlı biçimde yayıldığını ve kitleleri etkileyebildiğinin farkındadır eleştirel bir medya okuryazarı medyayı bilinçli biçimde kullanır, medya karşısında aktif ve eleştirel bir yapı sergilediğini belirtmiştir. Bu çalışma ile yüksek görsel okuryazarlık düzeyine sahip öğrencinin görselleri anlama, yorumlama kullanma aşamasında analiz edebildikleri, sorgulamalarına bağlı olarak eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinde okul türü açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda Fen lisesi öğrencileri lehine Anadolu lisesi öğrencileri ve Meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Okul türü açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Spearman Korelasyon sonucuna göre Fen lisesinde okuyan öğrencilerde görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerde görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve son olarak Meslek lisesinde okuyan öğrencilerde görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilere göre daha fazla görsellerle karşılaşması, ilgi duyması, derslerde görsellerden faydalanmaları, ve bu lisede okuyan öğrencilerin düzenli aralıklarla dergi çıkarması etkili olabilir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve okul türü ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde eğitim görülen okul türü ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanda yapılan çalışmalar incelenerek bu araştırmaya benzer sonuçlar belirtilmiştir. Hekimoğlu (2016) farklı bir düzeyde incelemiş ve özel okula giden

öğrencilerin devlet okuluna giden öğrencilere göre görsel okuryazarlık başarı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak özel okullarda görsel sanatlar dersine yönelik sağlanan imkânların devlet okullarında da sağlanabilmesi faydalı olabileceğini belirtmiştir. Güzeller, Eser ve Aksu (2016) eleştirel düşünme eğilimi toplam puanına göre; eleştirel düşünme toplam puanı en yüksek olan öğrencilerin sırasıyla Anadolu lisesi, Meslek lisesi ve Çok program lise mezunu oldukları sonucuna ulaştıkları çalışma yapmışlardır. Tüm kaya ve Ayberk (2008) bireyin eleştirel düşünme becerilerine kalıtsal faktörlerin dışında etki eden önemli faktörlerden birisinin de çevresel faktör olduğunu belirtmiş ve bireyin eleştirel düşünmesini ailenin, toplumun ve okulun etkileyebileceğini söylemişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve görsel okuryazarlık düzeyleri yüksek olan hem erkek hem de kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi de hem erkek hem kız öğrencilerin görsellerle hemen hemen aynı düzeyde ilgilenmeleri olabilir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve cinsiyetlerinin ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna göre görsel okuryazarlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde cinsiyetin ve görsel okuryazarlık düzeylerinin ortak etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, görsel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Çelik (2017) görsel okuryazarlık becerisi düzeyinin cinsiyete göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiş, kız öğrencilerin erkek öğrenciler kadar görsel okuryazarlık becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eraslan Taşpınar (2017) görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında da görsel okuryazarlık toplam puanları üzerinde fark bulmamıştır. Sadece bazı alt boyutlarda kızların lehine bazılarında ise erkeklerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Hakkıoymaz

(2017) bu araştırmada kullanılan ölçeği kullanmış ve bu çalışmayı destekler nitelikte sonuca ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen sonuç, eğitim fakóltesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında manidar bir farklılığın olmamasıdır. Bu çalışmayı destekler nitelikte eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği başka çalışmalarda da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermeyen çalışmalara rastlanmıştır (Erdem ve Genç, 2016; Öztürk, 2019). Eleştirel düşünme becerilerinin de incelendiği bir kaç çalışmada cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır (Özdemir, 2005; Demirkaya ve Çakar, 2012). Bu çalışmalardan farklı olarak Ocak ve Kutlu Kalender (2017) araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ay ve Akgöl (2008)'ün yaptığı ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu belirtilmiştir. Kartal (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet özelliklerine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eğilimleri anlamlı derecede daha yüksek bulmuştur. Doğru Oral (2018) da ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmasında eleştirel düşünme düzeylerinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda görsel okuryazarlık düzeyinde lise 4 öğrencileri lehine lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görölmüştür. Aynı zamanda lise 3 öğrencileri lehine lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görölmüştür. Lise 4 ve lise 3 öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme düzeyleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi sonucunda da lise 4 öğrencileri ile lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği ve aynı zamanda lise 3 öğrencilerinin de lise 1 ve lise 2 öğrencileri arasında anlamlı farklılık görölmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin sınıf düzeyinin yüksek olması öğrencilerin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olmaktadır. Sınıf düzeyi açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyonu kullanılmış, lise 1 düzeyinde görsel okuryazarlık toplam puanı

ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise 2 düzeyinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise 3 ve lise 4 düzeyinde görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise 2. sınıfa giden öğrencilerin lise 3. ve lise 4. sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksek ilişkiye sahip olmasının nedeni lise 3 ve lise 4 öğrencilerinin daha çok sınava odaklı çalışmaları olabilir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve sınıf düzeyinin ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde eğitim görülen sınıf ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelenerek bu araştırmaya benzer ve farklı sonuçlar belirtilmiştir. Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve dördüncü sınıflara göre daha yüksek düzeyde görsel okuryazarlığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun da eğitim fakültesi ders programında öğretim derslerinin üçüncü sınıfta yoğun olarak yer almasından kaynaklanabileceğini düşünülmektedir. Can ve Kaymakçı (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada dördüncü sınıfın eleştirel düşünme eğilimlerinin birinci sınıftan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2006) araştırma sonucunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine 1998 Sosyal Bilgiler Programı ve 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulama çalışması yapmış ve sonucunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin genel olarak yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu, beşinci sınıf öğrencilerinin genel olarak dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu, 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ve 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu anlaşılmıştır. Çolak vd. (2019) çalışmalarında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ay ve Akgöl (2008) öğrencilerin aralarında sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme gücü açısından önemli farklılıklara rastlamıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme açısından daha düşük güce sahip oldukları belirtmiştir. Lise 2. Sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme ve alt boyutlarında

gösterdiği güç kaybının nedeni, öğrencilerin bu dönemde farklı bölümlerde branşlaşmaya başlamalarından kaynaklanabilir olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Kıran (2009) öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile görsel öğrenmeye yönelik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeylerinin görsel öğrenmeye yönelik düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmalardan farklı olarak Doğru Oral (2018) ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında sınıf seviyesine göre herhangi bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinde sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek yapılan analiz sonucunda görsel okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu düzeye göre sanata ilgisi çok olan öğrenciler ile sanata orta düzeyde ve az düzeyde ilgi duyan öğrenciler arasında; sanata orta düzeyde ilgisi olan öğrencilerle sanata az düzeyde ilgili olan öğrencilerin ve sanata çok düzeyde ilgi duyan öğrencilerle anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin sanata ilgi duyma durumu yükseldikçe görsel okuryazarlık düzeyleri yüksek olmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinde sanata ilgi duyma durumu açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda bu düzeye göre sanata ilgisi çok olan öğrenciler ile sanata orta düzeyde ve az düzeyde ilgi duyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Buradan hareketle sanatla daha çok ilgilenen öğrencilerin sanatı eleştirebilen bir durumda olabilecekleri ve bu durumun eleştirel düşünme eğilimlerinin de geliştirdiği söylenebilir. Sanata ilgi duyma durumu açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyonu kullanılmış, sanata az ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sanata orta düzeyde ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sanata çok ilgi duyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre sanatla ilgili olma durumu arttıkça öğrencilerin görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin arttığı görülmektedir. Eleştirel

düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve sanata ilgi değişkeninin ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde sanata ilgi duyma ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç uygulanan okullarda görsel sanatlar dersinin varlığı ile bu dersin içeriğinden öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alanda yapılan çalışmalar incelenerek bu araştırmaya benzer ve farklı sonuçlar belirtilmiştir. Hekimoğlu (2016) sanatsal etkinliklere katılma sıklığına göre; sanatsal etkinliklere hiç katılmam diyenlerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir. Farklı yıl aralıklarında sanatsal etkinliklere katılımlı diyenlerin diğerlerine oranla görsel okuryazarlık başarı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda öğrenciler için sanatsal etkinlikler yapılması, sanata dair geniş bilgi verilmesi önem arz etmektedir. Yapılan farklı bir çalışmada ise sanat eğitimi dersiyle görsel okuryazar olma becerisi arasında fark yeterli düzeyde sağlanamamış ve eğitim-öğretiminin bu beceriyi kazandırma yönünde hedeflendirilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir (Doğru, 2014). Mercin ve Alakuş (2005) eleştirinin bireyler üzerinde sanatı, sanat eserini, sanatçıyı, kültürünü, karşılıklı anlayışı ve evrensel düşünebilmeyi geliştirerek, bireyin kendisini daha iyi ifade edebilme etkisinin olacağını belirtmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinde gazete veya dergi düzeyi açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu düzeye göre gazete veya dergi okuyanlar ve okumayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Gazete veya dergi okuma alışkanlığı oldukça görsel okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme düzeyi artmaktadır. Gazete veya dergi okuma alışkanlığı açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmış, gazete ve dergi okumayan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Gazete ve dergi okuyan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve gazete

veya dergi okuma alışkanlığı değişkeninin ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde dergi okuma alışkanlığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelenerek bu araştırmaya benzer sonuçlar belirtilmiştir. Hekimoğlu (2016) bu çalışma sonucundan farklı olarak görsel okuryazarlık düzeylerinin gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç, Yazıcı ve Topalak (2017) araştırmasında “her gün gazete okuma” değişkeni ve “kitap okuma” değişkeni incelendiğinde eleştirel düşünme düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre her gün gazete okuyanlar ve kitap okuyanlar lehine gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları üzerine yapılan başka bir çalışmada Akkaya, İşçi ve Kırmızı (2018) bir yılda okunan kitap sayısı dikkate alındığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Yılda 21 ve daha üzeri kitap okuyanlar, 1-5 arası kitap okuyanlar ve hiç kitap okumayanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Şen (2009) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında kitap ve gazete okuma sıklığının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinde ekran kullanım sıklığı durumu açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu düzeye göre günlük ekran kullanım sıklığına bağlı olarak 3 saatten az kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilerin arasında; ekran kullanma sıklığı günlük 3 saatten fazla kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Ayrıca eleştirel düşünme düzeyinde bir de 3 saatten az kullanan öğrencilerin lehine 3 saat veya üzeri kullanan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin günlük ekran kullanılma sıklığı görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerini yükseltmektedir. Buradan hiç kullanmamanın eleştirel düşünme düzeyini arttırmadığı ve gerektiği kadar kullanmanın aşırı kullanmaktan daha iyi olacağı sonucuna ulaşılabilir. Günlük ekran kullanım sıklığı açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmış,

günlük ekran kullanımı olmayan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Günlük 3 saatten az ekran kullanımı olan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Günlük 3 saat veya üzeri ekran kullanımı olan ortaöğretim öğrencileri incelendiğinde görsel okuryazarlık toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da bilgisayar ve telefon ne kadar çok kullanılırsa görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında ilişkinin zayıfladığı görülmektedir. Bunun sebebi de günlük ekran kullanımının arttıkça öğrencilerin görsellerden uzak öğelerle ilgilenmesi, çoğu zaman ekran kullanımını mesajlaşma olarak gerçekleştirmesi, görsel öğelerden yeterince faydalanmaması olabilir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve günlük bilgisayar ve telefon kullanma sıklığı değişkeninin ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde günlük ekran kullanım sıklığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelenerek bu araştırmaya benzer ve farklı sonuçlar belirtilmiştir. Zeren ve Arslan (2009) kitle iletişim araçlarının aralıksız iletiler yaydığı ve teknoloji alanında gelişmelerin yaşandığı çağımızda iletişim araçlarının ve internetin kullanıldığı bilişim teknolojilerinin görsel bir dünya yarattığını ve hemen hemen her yerde karşılaştığımız görsellerin bir mesaj içerdiğini anlamak ve bilmek zorunda olduğumuzu ifade etmiştir. Hekimoğlu (2016) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar kullanma sıklığına göre bilgisayarı hiç kullanmam diyen öğrencilerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Günde bir ve üç saat arası kullanım diyenlerin diğer değişkenlere oranla başarı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bilgisayar kullanma sıklığındaki değişkenleri incelediğimizde bilgisayarı dengeli kullananların; hiç kullanmam ve 4 saatten fazla kullanım diyenlere göre görsel okuryazarlık başarı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinde sinemaya ve tiyatroya gitme alışkanlığı açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda görsel okuryazarlık ve

eleştirel düşünme toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu düzeye sinema veya tiyatroya giden öğrenciler ile gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Sinema veya tiyatroya gitme alışkanlığı açısından öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmış, sinemaya ve tiyatroya gitmeyen öğrencilerin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki varken giden öğrencilerin pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin sinemaya ve tiyatroya gitme alışkanlığı olmasıyla görsel okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında ilişkinin arttığı görülmektedir. Eleştirel düşünme düzeylerinde görsel okuryazarlık düzeyleri ve sinemaya veya tiyatroya gitme alışkanlığı ortak etkisinin belirlenmesi için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde sinemaya ve tiyatroya gitme alışkanlığı ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun sebebi sinema ve tiyatronun televizyonlardan, bilgisayarlardan bile izlenebiliyor olması böylece çok fazla insana ulaşırken yapıma aşamalarında dekorlardan sahnelenmesine kadar görselliğe doymuş etkinlikler olması olabilir. Sinema veya tiyatro izleyen bireylerin verilen mesajları, kullanılan sembolleri algılayabilmek için eleştirel bakış açısına ihtiyaç duyacağı da söylenebilir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Hekimoğlu (2016) da bu araştırma sonucunu destekler nitelikte sinemaya veya tiyatroya hiç gitmem diyenlerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sinemaya ve tiyatroya haftada en az bir kez giderim diyenlerin görsel okuryazarlık başarı düzeyinin diğerlerine oranla çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Kıran (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili etkinliklerden en çok sinemaya ve tiyatroya gittiklerini belirtmiştir. Şahin vd. (2013) de öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında "sinemaya giderim" diyen öğretmen adaylarının gitmeyen adalara göre görsel okuryazarlık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuncel (2016) araştırma kapsamında öğretmen adaylarına izlettikleri sinema filmi sonunda felsefi düşünme/eleştirel düşünme boyutunda kazanım sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere izletilen sinema filmleri ile eleştirel düşünme düzeyleri geliştiğinde akademik başarılarına da katkı sağlayacağını belirtmiştir. Çelik vd. (2015) eleştirel düşünme eğilimleri incelediği araştırmalarında sosyal aktivitelerde

bulunmayanlara göre bulunanların anlamlı olmayarak yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeylerinin iyi düzeyde gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel okuryazarlık toplam puanının eleştirel düşünme üzerinde yordayıcı anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan tüm değişkenlere göre görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Okul türü, sanata ilgi duyma durumu, sinema veya tiyatroya gitme alışkanlıkları ve görsel okuryazarlık toplam puanının ortak etkisinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda ortaöğretimde öğrenim öğrencilerin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Okullarımızda görsel okuryazarlık dersi seçmeli ders olarak eklenip öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının gelişmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin sanatsal etkinliklere katılması veya bütün öğretmenlerin ders içerisinde çeşitli sanatsal etkinliklere yer verilmesi sağlanabilir.
- Görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme konusunda cinsiyet açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.
- Araştırma ortaöğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencileri kapsayacak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Görsel okuryazarlığın başka üst düzey düşünme becerilerine etkileri araştırılabilir.
- Diğer okuryazarlık türlerinin de eleştirel düşünme düzeyleri ile etkisi incelenebilir.
- Araştırmaya başka değişkenler (yaş, sosyoekonomik düzey) eklenerek bu değişkenlerin görsel okuryazarlığa etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. ve Köksal Konik, A. (2018). Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerinin Farkındalıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (220), 79-104.
- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (3) , 1339-1355.
- Akar Vural, K. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (32), 90-99.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğrenimi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Akkaya, N., İşçi, C. ve Susar Kırmızı, F. (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 44 (44), 47-63 .
- Aksu, R., Eser M. T. ve Güzeller C. O. (2017), *Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpan (Bangir), G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 74-102 .
- Altunışık R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım E. (2007), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (5. Baskı). İstanbul: Sakarya Yayıncılık, İstanbul.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Association of College and Research Libraries. (2011). *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> ((Erişim Tarihi:05.04.2020)
- Avcı, Y. ve Çelik, G. (2018). Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerine Görsel Okuryazarlık Beceri Etkinliklerinin Uygulanması. *Journal of Awareness* , 3 (5), 697-714 .
- Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 30 (2), 2-26.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H . (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1 (2), 65-75.
- Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 43-60.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N . (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-12.
- Bangir Alpan, G. (2013). Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 111-130.

- Bozdik, N. (2019). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ. ve Zileli, E. (2019). Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer Farkındalığının Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 785-797.
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30, (1), 19-46. <https://www.scribd.com/document/231864488/Visual-Literacy-the-Digital-Native-an-Examination-of-the-Millennial-Learner-2011> (Erişim Tarihi: 03.03.2020)
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education Sciences*, 10 (2), 66-83.
- Ceyhan, E. ve Namlu, A. G. (2000). Bilgisayar Kaygı Ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 77-93.
- Chasan, F. (2019). *Görsel Okuryazarlık ve Eğitim Süreci: Yunanistan'da İlkokul Yunanca Dil Derslerinde Görsellerin Rolü*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Cheung, C. & Jhaveri A.D.(2014).Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the New Secondary School Curriculum in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*.<https://scihub.tw/https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959470> (Erişim Tarihi:19.03.2020)
- Coşkun Şentürk, G. ve Yüksel, G. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Psikolojik Tipleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10 (1), 31-44.
- Çağlayan, S., Korkmaz M., Öktem, G. (2014). Sanatta Görsel Algının Literatür Açısından Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 160-173.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, G. ve Çekiç, O. (2014). Pre-service Turkish Language Arts Teachers' views on Their Visual Literacy Skills / Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerileri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 840-862.
- Çelik, S. Yılmaz F., Karataş, F., Al, B. ve Karakaş, N.S.(2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Etkileyen Faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2 (1), 74-85.
- Çiftçi, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda Özelinde Görsel Olanı Eleştirel Okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (1), 316-335.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (41), 47-67.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2010), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. ve Duman, A.(2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşüme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 67-86.
- Demir, M. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 26 (3) , 155-170.
- Demirel, U. (2018). *Temel Tasarım Derslerinin Görsel Okuryazarlıkla İlişkisinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirkaya, H. ve Çakar, E. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13 (2), 33-49.
- Doğru, A.G. (2014). *Lise Düzeyi Görsel Sanatlar Dersinin, Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru Oral, S. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Scientific Educational Studies* , 2 (2) , 174-189.
- Dolgun, G. ve Erdoğan, S. (2012). Hemşirelikte Yaratıcılık Eleştirel Düşünme ve Bulgularının Yorumlanması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15 (3), 223-227.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duyusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Ekerim, G. M. (2019). *Lisans Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ve WEB Sayfalarında Öncelikle Görsele Ya Da Görselle Birlikte Metne Yönelim Tercihleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emanuel, R. & Challons-Lipton, S. (2013). Visual Literacy and the Dijital Native : Another Look. *Journal of Visual Literacy*, 32 (1), 7-26. https://www.researchgate.net/publication/307813362_Visual_Literacy_and_the_Digital_Native_Another_Look (Erişim Tarihi:04.03.2020)
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *HAYEF Journal of Education* , 9 (1), 34-57.
- Eraslan, S. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Sanat Eğitiminin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6 (3), 335-342.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2017). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 321-334.
- Erdem, A. ve Genç, G. (2016) Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (8), 32-44.

- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği:Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Erem, N. ve Kırkkılıç, H . (2015). Türkçe Eğitimi Bölümü 4.Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Öğrenim Türlerine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 285-290.
- Ergün, S.S, Erşen, Z. B. ve Akın N. (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *2.Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı*, 28-30 Eylül. Afyon, Türkiye, ss. 221-227.
- Ertaş, H. (2012). *Okul Dışı Etkinliklerle Desteklenen Eleştirel Düşünme Öğretiminin, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Fizik Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertaş Kılıç H. ve Şen A. İ.(2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 1-12.
- Felten, P. (2008) “Visual Literacy” *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40 (6), 60-64.
- Fitri Rahmawati, M., Siswandari, S. & Hakim, L . (2018). Improving Students` Critical Thinking Through E-Book on Project-Based Learning in Vocational High School. *International Journal of Educational Research Review*, 3 (4), 118-127.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen Adaylarının ‘Görsel Okuryazarlık’ İle İlgili Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11) , 517-541.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (01) , 17-32.
- Gültaş, G. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3) , 224-246.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 70-79.
- Güney, Z. (2019). Görsel Okuryazarlık, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretim Teknolojisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 867-884 .
- Güven, A. ve Kürüm, M . (2007). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (21), 60-90.
- Güzeller, C., Eser, M. ve Aksu, G.(2016). Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türünün, Matematik Başarısı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 223-236.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 24-38.

- Hastaoğlu, F., Mollaoğlu, M., Mollaoğlu, S., Başer, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (2), 769-777.
- Hekimoğlu, Ö. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holland, J. (2016). Visual Literacy in International Relations: Teaching Critical Evaluative Skills Through Fictional Television. *International Studies Perspectives*, 17 (2), 154-172. <http://eprints.whiterose.ac.uk/95837/> (Erişim Tarihi:09.04.2020).
- Howell, C.D. (2010) *Statistical Methods For Psychology*. Seventh Edition, Canada: Publisher: Wadsworth, Inc. <https://labs.la.utexas.edu/gilden/files/2016/05/Statistics-Text.pdf> (Erişim Tarihi:14.04.2020).
- Huck, S. W. (2011). *Reading statistics and research* (6th Ed). Boston, MA. Pearson Education.
- Hunter D. A. (2011). The Nature and Value of Critical Thinking. *A Practical Guide to Critical Thinking*, 1–37. <https://sci-hub.tw/10.1002/9781118032374.ch1> (Erişim Tarihi:04.03.2020).
- İpek, İ. (2003). Bilgisayar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2 (9), 68-76.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 153-161.
- Jacob, S. M. (2012). Mathematical Achievement and Critical Thinking Skills in Asynchronous Discussion Forums. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 800-804.
- Kabapınar, Y. ve Sağlamgöncü, A. (2018). Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın Etkililiği: Bir Eylem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 48-73.
- Kalelioğlu, F. (2011). *Çevrimiçi Tartışma Yapısının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Gerçek ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performanslarına Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, K. M. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (1), 326-350.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 279-297.
- Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 631-644.
- Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim Programlarında Yer Alan Görsel Okuryazarlık Kazanımlarının Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, İ., Yazıcı, T. ve Topalak, S. (2017). Critical Thinking Disposition of Music Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (72), 185-202.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- King, P. M., Wood, P. K., & Mines, R. A. (1990). Critical Thinking Among College and Graduate Students. *The Review of Higher Education*, 13 (2), 167.

- Kiper, A., Kırksekiz, A. Çam, E. (2014). Üniversite Öğrencileri Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri. II. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium Proceedings. 20-22 Mayıs 2014, Afyonkarahisar, Türkiye, ss. 56-61.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2 (2), 344-362.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 373-391.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S . (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 44 (44), 278-296.
- Kurt, A. ve Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Kurudayıoğlu, M , Çelik, G . (2014). 9. Sınıf Türk Edebiyatı Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 213-237.
- Kurudayıoğlu, Y. ve Tüzel, A . (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Kuvvetli Argapuş, E., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2015). Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisi: Hareket Konusu Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (11), 65-81.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir,
- Listyani, L. (2019). The Use of a Visual Image to Promote Narrative Writing Ability and Creativity *Eurasian Journal of Educational Research*, 19 (80), 193-224.
- Marfu'i , L. N. R.(2017). Adolescent Development in The 21ST Century: Developing Critical Thinking Skills Through Expressive Drawing Techniques. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*. 3 (9), 773-780.
- Marni, S. & Harsiati, T. (2019). Critical Thinking Patterns of First-Year Students in Argumentative Essay. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7 (3), 683-697.
- Mart, Ö. A. (2018). *İlkokul İngilizce Öğretiminde Görsel Okuryazarlık Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, A. ve Harmankaya, T . (2012). İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 161 (161), 27-46.
- Matusiak, K., K., Heinbach, C., Harper, A. & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College & Research Libraries*, 80 (1), 123-139.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. (2005). Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 36-46.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Görsel Sanatlar Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Noor, H. & Samsudin, Z. (2016). Visual Thinking: Enhancing Art Criticism Skills Among Spatial Learners. - *International E-Journal of Advances in Education*, 2 (4), 63-72.

- Ocak, G., Eğmir, E. ve Ocak, İ . (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (1), 63-91.
- Ocak, İ.ve Karakuş, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 50-69.
- Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M . (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1587-1600.
- Onursoy, S.(2017). Görsel Kültür ve Görsel Okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31 (1), 47-54.
- Önal, İ. (2010) Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121.
- Öncü Yıldız, M . (2012). Görsel Okuryazarlık Üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, (19), 64-77.
- Örs, E. ve Baş, B . (2018). İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 6 (1) , 95-113.
- Özdamar K., (2013), *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi – 2*, (9.Baskı). Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 3 (3), 297-316.
- Özkubat, S. (2015). *Görsel Farkındalık Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, İ., Kavas, M. (2019). Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerileri Bağlamında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* , 2 (1) , 23-39.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 12 (30) , 26-49 .
- Parsa, A . (2007). Görsel Okuryazarlık: Görselleri Okuma Değerlendirme ve Yaratma Süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi* , (2), 111-127.
- Pattanapichet, F., Wichadee, S. (2015). Using Space in Social Media to Promote Undergraduate Students' Critical Thinking Skills. *Turkish Online Journal of Distance Education* , 16(4) , 38-49.
- Polat, M., Konaş, H . (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (65), 142-159.
- Richardson, J. T. (2011). Eta Squared and Partial Eta Squared as Measures of Effect Size in Educational Research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135-147.
- Robertson, M. S. (2007). *Teaching Visual Literacy in the Secondary English/Language Arts Classroom: An Exploration of Teachers' Attitudes, Understanding and Application*. (Doktora Tezi). Kansas State Üniversitesi, Manhattan.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (3), 779-796.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (30), 193-200.

- Seglem, R.& Witte, S. (2009). You Gotta See it to Believe it: Teaching Visual Literacy in The English Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 53 (3), 216-226.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H., (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures, *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Siburian, J., Corebima, A., İbrohim, Saptasari, M. (2019). The Correlation Between Critical and Creative Thinking Skills on Cognitive Learning Results. *Eurasian Journal of Educational Research* , 19 (81), 99-114.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 129-143.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2009). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 77-90.
- Şahin, Ç. ve Kıran I. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 363-381.
- Şahin Kölemen, C. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2 (1), 42-60.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1 (2), 69-89.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Şenlik, N. Z., Balkan Ö., Aycan, Ş. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 67-76.
- Tekin, N. , Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 23-50.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tortop, H. ve Eker, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (31) , 144-157 .
- Tok, M. (2014). Paragraf Türlerinin Öğretimi Sürecinde Yazma Becerilerine İlişkin Bilişsel Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 889-912.
- Tuncel,G. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sinema Filmleri Aracılığıyla Felsefi Düşünme Edimleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 327-347.
- Tuncel, M., Yıldız, S., Yıldız, K., Yavuz, R. (2018). Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık ve Eleştirel Düşünme Motivasyonları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1127-1155.
- Trumbo, J. (1999). Visual Literacy and Science Communication. *Science Communication*, 20 (4), 409-425.
- Tümkaya, D. ve Aybek, D. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 387-402 .

- Tüzel, A.(2010). Görsel Okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
- Uzun, Y. ve Çelik G.(2020). Akademisyenlerin Okuryazarlık Algısındaki Değişimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (22), 1134-1156.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve İnel, Y. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Ölçülmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15 (1), 1459-1489 .
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri (4.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerlikaya, M. (2015). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlıkları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yerlikaya, M., Soylu Koyuncu, S. (2015). Görsel Okuryazarlık: Resim-İş Öğretmen Adaylarının Görsel Yazma Sınıflandırması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5 (11), 109-118.
- Yılmaz, R. (2015). Eğitim ve Görsel Okuryazarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 101-121.
- Yurtkulu, A. (2019). *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Akranlarının Görsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Fen Dersindeki Görselliğe İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). Bir Eğitim Süreci Olarak Görsel Okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (3), 43-52.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu

ÖLÇEK FORMU						
Bu anket "Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme)" konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. "Görsel Okuryazarlık" ölçeğinde 38, "Eleştirel Düşünme" ölçeğinde 30 madde yer almaktadır. Sizin gerçek düşüncelerinizi ifade etmeniz araştırma sonucunun doğruluğu için oldukça önemlidir. Yardım ve katkılarınız için çok teşekkür ederim. Esra KARACAM						
1)Okulunuzun Adı.....	4) Sanata İlgi Duyuma Durumunuz ()Az ()Orta ()Çok					
2) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız	5) Gazete veya Dergi Okuma Alışkanlığınız ()Okumam ()Okurum					
3)Kaçıncı Sınıftasınız? ()Lise 1 ()Lise 2 ()Lise 3 ()Lise 4	6)Günlük Bilgisayar ve Telefon kullanma Sıklığımız ()Kullanmam ()3 saatten az ()3 saat veya fazla					
	7)Sinema veya Tiyatroya Gitme Alışkanlığınız ()Gitmem ()Giderim					
Görsel Okuryazarlık Ölçeği						
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Görselleri kullanarak mesaj oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
2	Teknolojik araçları kullanarak görsel mesajlar üretebilirim.	1	2	3	4	5
3	Başkalarıyla iletişim kurarken görselleri kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Sözel ifadeleri görsel ifadelere dönüştürebilirim.	1	2	3	4	5
5	Görsel düşünme biçimlerini(düşünceleri hızlı somutlaştırmak gibi) kullanarak problemlere işlevsel çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
6	Görsel kavramları kullanarak etkili iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
7	Görsel imgeleri sözlü ifadelere dönüştürebilirim.	1	2	3	4	5
8	Görsel öğelerin anlamlarını açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
10	Sözlü ifadelerin anlaşılması için görsel materyaller kullanabilirim.	1	2	3	4	5
11	Görsellerdeki doğruların arasına gizlenmiş yanlışları bulabilirim.	1	2	3	4	5
12	Daha önce bildiğim bilgilerle yeni öğrendiğim bilgiler arasında kolaylıkla bağ kurabilirim.	1	2	3	4	5
13	Görsel mesajları anlayıp değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
14	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurlardan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Herhangi bir görseli hafızamda uzun süre tutabilirim.	1	2	3	4	5
16	Görsel imgeler sayesinde kavramlara yorum yapabilirim.	1	2	3	4	5
17	Bir görselin anlamını nasıl araştırıp yorumlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir düşünceye farklı bakış açıları ile bakabilirim.	1	2	3	4	5
19	Reklamlarda kullanılan görseller ile ilgili eleştiriler yapabilirim.	1	2	3	4	5
20	Görsellere bakarak yanlış öğrendiğim bilgilerin farkına varabilirim.	1	2	3	4	5

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
21	İnsanların jest ve mimiklerinden ne anlatmak istediğini rahatlıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Görsellere baktığımda daha önceden öğrenmiş olduğum bilgilerden yanlış olanları düzeltebilirim.	1	2	3	4	5
23	Görsellere baktığımda anladığımı bir metine çevirip anlatabilirim.	1	2	3	4	5
24	Görseller içerisinde benzerlikleri ve farklılıkları ayırabilirim.	1	2	3	4	5
25	Bir görüntü izlediğimde ne anlam ifade ettiğini bilirim.	1	2	3	4	5
26	Derslerde kullanılan görsel ifadeleri tanıyabilirim.	1	2	3	4	5
27	Görseller sayesinde nesnelere ve sembolleri ayırtabilirim.	1	2	3	4	5
28	Televizyondaki akıllı işaretlerin (aile, şiddet, korku) anlamlarını bilirim.	1	2	3	4	5
29	Genelden özele düşünerek basit nesnelere tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
30	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.	1	2	3	4	5
31	Görsel ifadeleri düşünerek iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
32	Karşıma çıkan görsel metinleri okuyabilirim ve anlayabilirim.	1	2	3	4	5
33	Günlük hayatımda karşılaştığım problemleri görsel bilgiye dönüştürüp yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
34	Derslerde görsellerin bize anlatmak istediği mesajı düşünerek kolaylıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5
35	Teknolojik araçları kullanarak karşı tarafa görsel mesajlar gönderebilirim.	1	2	3	4	5
36	Sadece yazılı metinlere kıyasla haritalar ve tablolar bilgileri daha kolay anlayıp düşünmemi sağlar.	1	2	3	4	5
37	Resim, şekil ya da fotoğraflar için yeni anlamlar ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
38	Resim, şekil ve grafik gibi kavramlar gördüğümde onların ne anlatmak istediğini derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaktan edindiğim bilgilerle desteklerim.	1	2	3	4	5
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.	1	2	3	4	5
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.	1	2	3	4	5
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.	1	2	3	4	5
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.	1	2	3	4	5
9	Bir soruyla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelerim.	1	2	3	4	5
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.	1	2	3	4	5
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.	1	2	3	4	5
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili yeterince bilgin yoksa karar vermeyi ertelerim.	1	2	3	4	5
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.	1	2	3	4	5
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.	1	2	3	4	5
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.	1	2	3	4	5
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.	1	2	3	4	5
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.	1	2	3	4	5
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.	1	2	3	4	5
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.	1	2	3	4	5
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım.	1	2	3	4	5
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.	1	2	3	4	5
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	1	2	3	4	5
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.	1	2	3	4	5
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.	1	2	3	4	5

Ek 2: Araştırma İzinleri

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:01





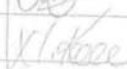

KARAR TARİHİ:06.02.2020

KARAR 2020/16

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Esra KARAÇAM'ın "Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

	ADI SOYADI	İMZA	NO	ADI SOYADI	İMZA
1	Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ		5	Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN	
2	Prof. Dr. H. Hüseyin BAYRAKLI		6	Prof. Dr. İsmail AYDOĞUŞ	
3	Prof. Dr. Mustafa GÜLER		7	Prof. Dr. Nusret KOCA	
4	Prof. Dr. Celal DEMİR				



T.C.
SİVEREK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60564708-199-E.4066491
Konu : Tez Çalışması

25/02/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SİVEREK

Esra KARAÇAM'ın 21.02.2020 tarihli yazısında belirttiği üzere; Afyon Kocatepe Üniversitesinde yüksek lisans eğitimini tamamlayabilmesi için "Otraöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi : Şanlıurfa ili Siverek ilçesi Örnekleme" adlı tez çalışmasını bitirilmesi için ortaöğretim kurumlarında "Görsel Okuryazarlık Ölçeğini ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri" ölçeğini uygulayabilme talebi müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ercan ÇELİK
Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.
Nuri KAPANOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/02/2020
Mustafa ÇİFTÇİLER
Siverek Kaymakamı

Ek : Yazı ve ekleri

Adres :
Elektronik Ağ :
e-posta :

Ayrıntılı Bilgi için :M.GÜREZ
Tlf :
Fax :

ÖZGEÇMİŞ

Esra KARAÇAM, 1993 yılında Malatya'da doğdu. İlköğrenim hayatına Malatya Feyzullah Taşkınsoy İlköğretim Okulu'nda başlamış, Adıyaman Biraralık İlköğretim Okulu'nda tamamlamıştır. Öğrenim hayatına Adıyaman Lisesi'nde devam etmiştir. 2016 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2017-2018 öğretim yılında, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır. 2018-2019 öğretim yılında Şanlıurfa'da Görsel Sanatlar Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Akademik çalışmaları ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan Karaçam'ın araştırma alanları genel olarak eğitim ile ilgili konular üzerinde yoğunlaşmaktadır.

