

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Cilt 5 | Sayı 2

Sayfa: 411-435



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2022 | Volume 5 | Issue 2

Page: 411-435

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi


Examining the relationship between pre-school pre-service teachers' visual literacy and their critical reading self-efficacy perceptions

Burcu Özdemir Beceren,  <https://orcid.org/0000-0003-3680-7511>

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, burcubeceren@comu.edu.tr

Ceren Arı Arat,  <https://orcid.org/0000-0002-5795-8901>

Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, cerenariarat@bayburt.edu.tr

Atiye Adak Özdemir,  <https://orcid.org/0000-0002-9481-8051>

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aadak@pau.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

21 Ocak 2022

Düzeltilme Tarihi

16 Mayıs 2022, 13 Ağustos 2022

Kabul Tarihi

11 Ekim 2022

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Özdemir Beceren, B., Arı Arat, C., & Adak Özdemir, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 411-435. <http://doi.org/10.33400/kuje.1061245>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile görsel okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni olarak Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında okuyan öğrenciler seçilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenmiş bu araştırmanın örnekleme, evrenden basit rastgele örnekleme ile 384 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %90,1’i (n=346) kadın, %9,9’u (n=38) erkek; %34,1’i (n=131) birinci sınıf, %32,0’si (n=123) ikinci sınıf, %22,4’ü (n=86) üçüncü sınıf, %11,5’i (n=44) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği, Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik analizi, doğrulayıcı faktör analizi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ve eleştirel okuma özyeterlik algılarının günlük ortalama kitap okuma sürelerine ve sahip oldukları kitap sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada yapılan korelasyon analizinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile görsel okuryazarlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık puanları arttıkça eleştirel okuma özyeterlik algılarına ait puanlar da artmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilik süreçlerinde kitap okumaya yönelik teşvik edilmesi ve bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılması ilerideki araştırmaları için önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: eleştirel okuma, özyeterlik algısı, görsel okuryazarlık, kitap okuma süresi, okul öncesi

ABSTRACT

This study aims to reveal the relationship between pre-school pre-service teachers' critical reading self-efficacy perceptions and their visual literacy. As the research population, students studying in undergraduate programs of pre-school teaching in Turkey were selected. The sample of this research, which was designed with the relational scanning model, was determined as 384 people by simple random sampling from the population. 90.1% of the pre-school pre-service teachers participating in the study were female, 9.9% were male; 34.1% (n=131) were determined to be in first-year student, 32.0% were second year, 22.4% were third year, 11.5% were fourth-year. Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale, Visual Literacy Scale, and Demographic Information Form prepared by the researchers were used to collect data in the study. In the research, reliability analysis, confirmatory factor analysis, one-way analysis of variance, and correlation analysis were applied. As a result of the analysis, it was determined that the visual literacy and critical reading self-efficacy perceptions of pre-school pre-service teachers differ significantly according to the average daily reading time and the number of books they have. In the correlation analysis conducted in the research, positive and significant relationships were found between pre-school pre-service teachers' critical reading self-efficacy perceptions and their visual literacy. As the visual literacy scores of pre-school pre-service teachers increase, the scores of their critical reading self-efficacy perceptions also increase. It is recommended for future research to encourage pre-school pre-service teachers to read books during their student life and to conduct studies on pre-school pre-service teachers in this context.

Keywords: critical reading, self-efficacy perception, visual literacy, daily reading time, pre-school

GİRİŞ

Okuma, ilköğretimin ilk yıllarında edinilen ve bireyin yaşam boyu bilgi elde etmek amacıyla kullandığı en temel becerilerden birisidir. Okuma, sadece sözcüklerin, tümcelerin ya da metinlerin okunması değil aynı zamanda okunanların da anlamlandırıldığı bir süreçtir (Miller & Schwanenflugel, 2006). Okuma; yazılı metin içerisindeki kelimelerin okuyucu tarafından morfolojik, sesbilgisel ve ortografik becerilerle çözümlendiği, çözümlenen bu kelimelerin okuyucunun sahip olduğu kelime dağarcığı ile bilgi ve deneyimleri aracılığıyla ilgi kurulup anlamlandırıldığı, anlamlandırılmış kelimelerden oluşan cümlelerin söz dizimsel özellikleri ile analiz edildiği ve aktarılacak istenen mesaja ulaşıldığı süreçtir (Güldenöğlü, Kargin & Miller, 2013). Okuma, okuyucunun var olan bilgisi, yazılı dilin önerdiği bilgiler ve okuma durumunun bağlamı arasındaki dinamik etkileşim yoluyla anlam oluşturma sürecidir (Khoiriyah, Sulistiyani, Wicaksono, & Aji, 2021). Okuma doğrudan okuma ya da eleştirel okuma olacak şekilde gerçekleştirilebilir. Doğrudan okuma, yazar tarafından söylenmeye çalışılanların okuyucu tarafından yüzeysel olarak kabul edildiği, derinlemesine incelenmediği okumadır (Karabay, 2013). Eleştirel okuma ise sadece bilgiyi aramanın ve bilgiyi edinmenin yeterli olmadığı aynı zamanda bilginin doğruluğunun, tarafsızlığının ele alındığı farklı düşünme süreçlerinin devreye girdiği daha aktif bir süreçtir (Knott, 2003). Eleştirel okuma, okuyucunun okuduklarını yargıladığı, sorguladığı, değerlendirmeler yaptığı, güvenilir kaynaklara başvurduğu en son olarak kendi akıl ve mantığı ile bir sonuca ulaştığı süreçtir (Özensoy, 2011). Düşünme, birleştirme ve değerlendirme etkinliği olan eleştirel okuma okuyucunun sorgulama, merak, özeleştiride bulunma ve eleştirme gibi becerilerde yetkinliğine de ihtiyaç duymaktadır (Aşlıoğlu, 2008).

Alan yazında eleştirel okumanın bazı özelliklerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Dale (1980) eleştirel okumaya dair analiz çalışmasında eleştirel okumaya ilişkin dokuz özellik ortaya koymuştur. Bu özellikler; eleştirel okumanın okumadan bağımsız olması, analitiklik ve yargılama gerektirmesi, sorun çözmeyi merkeze alması, yaratıcılık ve hayal gücüne dayanması, dünyaya karşı duyarlılığı geliştiren özel kelime dağarcığı geliştirmesi, katılıma dayanması, doğruya ulaşma için vazgeçilemez bir çaba üzerinde şekillenmesi, bireylere ait en iyi düşünceleri birleştirmesi ve unutulmak için değil hatırlanmak için eleştirel bir okur tarafından gerçekleştirilmesidir. Doğanay (2015) ise eleştirel okumanın gerektirdiği stratejileri; ön incelemelerde bulunma, bağlama oturtma, anlama yönelik sorular sorma, değer ve inançlar hakkında düşünme, okuma yaparken aynı zamanda zihindeki anlama sürecinin de kontrolünü sağlama, anahtar sözcükleri dikkate alarak odaklanma, sayfa boşluklarına açıklama ve notlar ekleme, okuduğundan özet çıkarma, metindeki tezi değerlendirme, yanıt verme ve başka kaynaklarla okudukları arasında karşılaştırmalar yapma şeklinde belirtmektedir.

21. yüzyılın gerekliliği olarak bireylerin gelişen ve değişen dünya düzenine adapte olabilmesi için bilgiyi olduğu gibi alıp kullanmak yerine, kavrayıp, farklı durumlara entegre edebilmesi, geçmiş öğrenmeleri ile etkileşime sokabilmesi ve belli ölçütler koyup edindikleri bu bilgiyi ölçüt bağlamında değerlendirebilmesi gerekmektedir. Yani bireylerin metinden okuduklarına kendilerinden anlam katmaları gerekmektedir ve bu gereklilik eleştirel okuma becerisi ile sağlanabilmektedir (Aydın, 2020). Hem okunacak metni seçerken hem de okuma esnasında metni anlamlandırma sürecinde eleştirel okur olmak gerekmektedir. Eleştirel okurlar okudukları ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmada zorluk yaşamadıkları için sadece yazar tarafından verilen ileti ile yetinmeyip bu iletileri deneyimleri ile bir değerlendirme süzgecinden geçirip kendilerine göre bir anlam oluştururlar. Sonuç olarak eleştirel okurlar okumayı bir kaynaktan bilgi edinmek için değil bilgiyi yapılandırmada bir araç olarak kullanırlar (Aşlıoğlu, 2008).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, üniversite eğitiminde öğrenmenin temelinde yer almalıdır. Öğrencilerin gelecekte başarıya ulaşabilmeleri ve kariyerlerinde emin adımlar atabilmeleri için gerekli bazı beceriler vardır ve eleştirel düşünme becerileri bu becerilerin başında gelmektedir. İşyerinde yetkinlik gereksinimlerinin hızla değişmesi, üniversite

mezunlarının bu hızı takip etmelerini zorlaştırmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, gittikleri lise veya üniversitenin onları mevcut durumla yüzleşmeye iyi hazırlamamış olmasıdır (Wagner, 2008). Eleştirel okuma, yalnızca eleştirel düşünebilenlerin sahip olduğu bir dil becerisidir (Sultan, Rofiuddin, Nurhadi, & Priyatni, 2018). Eleştirel okuma bilgiyi araştırma ve analiz etme ile bir metne karşı eleştirel bir tutum geliştirme etkinliğini içermektedir. Bu etkinlikler, bir probleme çözüm bulmak, karar vermek, ikna etmek, analiz etmek ve bir görüşü değerlendirmek için kullanılacak eleştirel düşünme becerilerini hayata geçirmektedir (Johnson, 2002). Eleştirel okuma, üniversite öğrencileri bakımından irdelendiğinde öğrencileri sadece sınıfta değil, gerçek dünyada da başarılı olmaya hazırlayan bir süreç olarak görülmektedir (Kadir, Subki, Jamal & İsmail, 2014).

Özyeterlilik Algısı

Öz yeterlilik kavramı olarak ilk kez Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında bireylerin istenilen performansı sergileyebilme yeteneklerine ilişkin kendilerine olan inançları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1995). Kişilerin düşüncelerini, hislerini, güdülerini ve davranışlarını etkilemesi bakımından öz yeterlilik, yetenek ve beceriden daha büyük öneme sahip görülmektedir (Bandura, 2006). Öz-yeterlilik, kişinin yaşamında istediklerine erişmede ve belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Akhtar (2008), bu terimi "Öz-yeterlilik, önümüzde duran zorlukların üstesinden gelmek ve bir görevi başarıyla tamamlamak için kendi yeteneklerimize olan inancımızdır." olarak tanımlamıştır. Kişinin bir davranışı gerçekleştirme yeteneğine olan güvenine öz-yeterlilik denilmektedir. Öz-yeterlilik, kişinin bir durum karşısında başarılı olma ve amaca ulaşma kapasitesine yönelik bir inançla sahip olması anlamına gelmektedir. Öz-yeterlilik düşüncesi, bir kişinin görevlere, hedeflere ve zorluklara nasıl yaklaşacağı konusunda önemli role sahiptir. Birey bir aktivite esnasında öz yeterliliğine inandığında kendini motive eder ve dolaylı olarak bireyin kendini dâhil ettiği her alanda başarı elde etme olasılığı artar (Hooda & Saini, 2019).

Öz yeterlilik algısını etkileyen temelde dört farklı etken vardır. Bunlar; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygu-durumlardır (Bandura, 2006). Doğrudan deneyim, sağlam bir öz yeterlilik algısını oluşturmada en etkili olan faktör olarak görülmektedir. Doğrudan deneyimlerde başarılı olmak bireylerde öz yeterliliğe ait kuvvetli bir inanç oluşmasına katkı sağlarken, başarısız olmak eğer bireyde öz yeterliliğine ait bir inanç oluşmadıysa öz yeterliliğin azalmasına sebep olmaktadır (Bandura, 2000). Kişilerin kendilerini daha yeterli gördükleri alanlarda ya da konulardaki eylemleri gerçekleştirme olasılıkları daha yüksekken, kendilerini yetersiz gördükleri alanlardaki eylemleri gerçekleştirmeleri daha düşüktür (Arseven, 2016).

Görsel Okuryazarlık

Görsel semboller (grafik, bilgisayar görselleri, bilimsel semboller) pek çok bilim alanının içerisinde yer aldığı bilim ve eğitim alanında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Tibell & Rundgren, 2010). Bunun yanı sıra gerek basılı gerekse dijital materyaller çeşitli görseller içermektedir. Öğrenenler farkında olarak ya da olmayarak sürekli bir şekilde görsellerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde görsellerin öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olması ve bu farkındalık ile kafa karıştırmayan ya da yanlış algılar oluşturmayacak açık ve net görseller ile eğitim sürecini desteklemesi önem taşımaktadır (Yeh & Cheng, 2010).

Görselleştirme, gözlemlenemeyen fenomenler ve bilimsel teoriler ile gözlemlenebilir dünya arasındaki boşluğu doldurarak izleyicinin temsil edilen fikirleri daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Görselleştirmeler, karmaşık mesajları daha kolay iletebilmektedir. Bu noktada görsellerde yer alan mesajlar ancak temsili oluşturan ile temsilin izleyicisinde yeterli düzeyde görsel okuryazarlık gelişmişse iletilebilmektedir (Tibell & Rundgren, 2010). Görsel okuryazarlık, görsel imgelerden elde edilen anlamı inşa etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Görsel

okuryazarlık aynı zamanda okuyucunun eleştiri ve yansıtıcı düşünme becerilerini de kullanarak görüntülerden anlam çıkarma yeteneğidir. Çünkü görsel okuryazarlık bugünün ve geçmişin görüntülerini yorumlama ve görseller oluşturmayla ilgilidir (Ramadlani, & Wibisono, 2017).

Alan yazında görsel okuryazarlığa ait tanımlar incelendiğinde tam bir fikir birliği olmadığı fakat bazı ortak terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda Kedra (2018) tarafından oluşturulmuş yükseköğretim öğrencilerinde olması gereken görsel okuryazarlık becerilerine ait tematik gruplar ve bu gruplara ait kavramlar belirtilmiştir.

Tablo 1

Yükseköğretim Öğrencilerinde Olması Gereken Görsel Okuryazarlık Becerileri

Tematik grup	Kavramlar
Görsel Okuma	Görsel algı, çeviri (görsel-sözlü-görsel), dilbilgisi ve söz dizim bilgisi, değerlendirme, yorumlama, analiz, anlama
Görsel Yazma	Görsel iletişim, görsel oluşturma ve görüntü üretimi
Diğer Görsel Okuryazarlık Becerileri	Görsel düşünme, görsel öğrenme, uygulamalı görsel kullanımı

Çağdaş kültür giderek görselliğe, özellikle de anında ve evrensel olarak iletişim kurma yeteneğine bağımlı hale gelmiştir. Bazen bir kare resim 100 kelimeye karşılık gelebilmektedir. Bir fikri ifade etmek için ya da içinde bulunulan bir duyguyu ya da ruh halini anlatabilmek için görsel semboller kullanıldığında onlarca kelimedenden daha anlamlı olabilmektedirler (Bamford, 2003).

Box ve Cochenour (1995) görsel okuryazarlığı öğretmenler için öğrenme ve öğretme sürecini etkili biçimde kullanmada bir ihtiyaç olarak belirlemişlerdir. Ancak öğretmenlik eğitimi sürecinde görsel okuryazarlık için bir ders bulunmadığını ve bu alanla ilgili yetkinlikleri olan öğretmenlerin bu özelliklerinden kaynaklı avantajlarının dikkate alınmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin görsel okuryazarlık eğitimi almamalarından kaynaklı çağdaş bir bağlamda öğretim sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir (Noad, 2005).

Görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için eleştirel düşünme becerilerine de ihtiyaç vardır. Görsel medyadan alınan bilgilerin anlamını yorumlama ve analiz etme becerisi görsel okuryazar bir öğrenenin sahip olması gereken temel standartlardan birisidir (Hattwig, Bussert, Medaile, & Burgess, 2013).

Araştırmanın Önemi

Görsel okuryazarlık 21. Yüzyılda okuma, yazma ve matematikten sonra dördüncü temel alan olarak görülmektedir (Feinstein & Hagerty, 1994). Görsellerin yaşamın her alanında yer alması bu konunun önemini giderek artırmaktadır (Göçer & Tabak, 2013). Bilginin görsel yollarla elde edilme sürecinin gelişen teknoloji ve teknolojik araçların kullanımına bağlı olarak artması, öğretim alanında da görsel okuryazarlığın önemini artmasını sağlamıştır (Şahin & Kıran, 2009). Alan yazında görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık algılarının incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin geliştirdikleri metaforlar belirlenmiştir (Göçer & Tabak, 2013). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematiksel görsel okuryazarlıkları incelenirken sembolik ifadelerle sözel ifadeleri birbirine dönüştürürken matematiksel terminolojiyi yanlış kullandıkları ortaya koyulmuştur (Uzun & Çelik, 2017). Görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ve analiz etme üzerindeki etkilerinin ortaya koyulduğu (Doğan, 2015), matematik öğretmen adaylarının bilişsel stil, görsel matematik okuryazarlığı ve matematik ilişkisinin belirlendiği (Ceziktürk, 2019), Türkçe öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalar yer

almaktadır (Çelik & Çekiç, 2014). Eleştirel okuryazarlık özyeterlik algısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını (Aşlıoğlu & Yaman, 2017), Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi (Şahin, 2019), öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile kitap okuma tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Kösem, 2019) çalışmalar olduğu görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile eleştirel okuma özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile görsel okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Alt amaçlar

- 1) Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ölçeği ve eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların dağılımları nasıldır?
- 2) Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları günlük ortalama kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları günlük ortalama kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları sahip oldukları kitap sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları sahip oldukları kitap sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ve eleştirel okuma özyeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). İlişkisel araştırma yöntemi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin istatistiksel yöntemlerle derinlemesine belirlendiği (Creswell, 2008) ve belirlenen değişkenlerin varyansın ne kadarını açıkladığını ortaya koyulduğu çalışmalarda kullanılmaktadır (Karakaya, 2012). Bu çalışma kapsamında ilişkisel araştırma yöntemi, değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde basit olasılıklı örneklemeden yararlanılmıştır. Evrenin tamamına ulaşmanın ekonomik olarak uygun olmadığı durumlarda katılımcıların evrenden rastgele yöntemle seçildiği örneklem türü basit olasılıklı örneklemedir (Ekiz, 2017). Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ile görsel okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada güvenilirlik analizi, doğrulayıcı faktör analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi Lisrel 8.7 ve SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği okuyan 27044 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak ekonomik açıdan zor olduğundan örnekleme yapılmıştır. 27 000 kişilik evreni %95 güven düzeyinde ve .05 örneklem hatası ile 380 kişi temsil etmektedir (Cohen, Monion & Morrison, 2002). Bu araştırmada da Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören Okul öncesi Öğretmenliği lisans programına kayıtlı 384 öğrenci basit olasılıklı örnekleme ile seçilmiştir. Basit olasılıklı örnekleme örneklemedeki evreni temsil edecek kişilerin ya da kişilerin yer aldıkları grupların rastgele seçildikleri örneklem türüdür (Ekiz, 2017).

Araştırmaya katılan 384 okul öncesi öğretmen adayından %90.1’i (n=346) kadın, %9.9’u (n=38) erkek; %34.1’i (n=131) birinci sınıf, %32.0’si (n=123) ikinci sınıf, %22.4’ü (n=86) üçüncü sınıf, %11.5’i (n=44) dördüncü sınıf öğrencisidir. Bu katılımcıların annelerin eğitim düzeylerinin; %62.5’i (240) ilkökul, %9.9’u (38) ortaokul, %20.3’ü (78) lise, %7.3’ü (28) üniversite mezunu

Burcu Özdemir Beceren, Ceren Arı Arat, Atiye Adak Özdemir

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

iken bu öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin; % 35.9'u (n:138) ilkokul, %19.3'ü (n:74) ortaokul, %27.1'i lise (n:104) ve %17.7'si (n:68) üniversite mezunudur. Araştırmanın örnekleminde yer alan bu araştırmacıların sahip oldukları kitap sayıları; %49.7'sinin 1-50 arası, %25.0'inin 51-100 arası, %16.7'sinin 101-150 arası, %4.9'unun 151-200 arası, %5.5'inin 201 ve üzerinde; kitap okuma süresi %41.9'unun 1 saatten az, %51.0'inin 1-2 saat aralığında ve %7.0'sinin 2 saat üstünde kitap okuduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler üç bölüm halinde hazırlanmış ve çevrimiçi ortamda dağıtılan form (Google Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Çevrimiçi hazırlanan formda Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği, Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Demografik Bilgi Formuna yer verilmiştir.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Karadeniz'in (2014) geliştirmiş olduğu "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının uygunluğunun test edilmesi amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda KMO katsayısı 0,947, Barlett Testi sonucu $X^2 = 8251.356$, $p = 0.00$ olarak belirlenmiştir ($p < .05$). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94'tür. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinde sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlik ve farklılıkları bulma, analiz ve değerlendirme olmak üzere beş faktör yer almaktadır. Ölçeğe ait faktörlerin güvenilirlik katsayıları .79 ile .86 aralığında değişiklik göstermektedir. Ölçek 33 maddeden oluşan, maddelerin puanlanması "1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum" şeklinde gerçekleştirilen 5'li likert türünde derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte yer alan 33 maddenin 25'i olumlu ve 8'i olumsuz anlama sahiptir. Olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 33 ile en yüksek puan 165'dir. Araştırma kapsamında kullanılan EOÖAÖ'nin araştırmadaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. EOÖAÖ'nin tamamına ait Cronbach's Alpha değeri .93, EOÖAÖ'nin faktörlerine ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik değerleri ise; sorgulama için .78, değerlendirme için .78, benzerlik ve farklılıkları bulma için .70, analiz için .77 ve çıkarımda bulunma için .72 olarak belirlenmiştir. EOÖAÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Lisrel 8.7 programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen bazı uyum iyiliği indeksleri ve EOÖAÖ'nin uyum iyiliği değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

EOÖAÖ'nin Doğrulamalı Faktör Analizi bulguları

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	EOÖAÖ
X^2 / sd	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 4$	3.26
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.08
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$	.09
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.95
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.93
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	.92
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.95

Elde edilen bulgular bu ölçeğin araştırmada kullanılmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Görsel Okuryazarlık Ölçeği (GOÖ)

Bu araştırma kapsamında Kiper, Arslan, Kıyıcı ve Akgün (2012) tarafından Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirdikleri Burcu Özdemir Beceren, Ceren Arı Arat, Atiye Adak Özdemir Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

“GOÖ” kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken ölçeğin faktör yapısının uygunluğunu test etmek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda KMO katsayısı 0,90, Barlett Testi sonucu $X^2=9730,527$, $p=.00$ olarak belirlenmiştir. Görsel Okuryazarlık Ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94’tür. GOÖ’nin alt boyutlarını; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanıyabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme ve görsellerdeki mesajları algılayabilme oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .68 ile .89 aralığında yer almaktadır. 29 madde ve 6 alt boyutun yer aldığı ölçek Likert tipi 5’li derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte maddeler “1= Kesinlikle Yapamam, 2= Yapamam, 3=Az Çok Yaparım, 4= Yaparım, 5= Kolaylıkla Yaparım” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 ve en yüksek puan 145’tir. Araştırma kapsamında kullanılan GOÖ’nin araştırmadaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. GOÖ’nin tamamına ait Cronbach’s Alpha değeri .89, GOÖ’nin faktörlerine ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri ise; Ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme .75, görsel yorumlayabilme .77, basılı görsel materyalleri tanıyabilme .73, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme .78, araçlar kullanarak görsel üretebilme .80 ve görsellerdeki mesajları algılayabilme .64 olarak belirlenmiştir. GOÖ’nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Lisrel 8.7 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen bazı uyum iyiliği indeksleri ve GOÖ’nin uyum iyiliği değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3**GOÖ’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları**

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	GOÖ
X^2 /sd	$0 \leq X^2 /sd \leq 2$	$2 \leq X^2 /sd \leq 4$	2.62
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.07
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$	.08
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.97
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.91
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	.96
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.98

Elde edilen bulgular bu ölçeğin araştırmada kullanılmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından araştırmanın bağımsız değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Demografik Bilgi Formunda okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, lisans öğrenimi sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kendine ait kitap sayısı, okul dışı kitap okumaya ayrılan vakit ile ilgili sorular yer almaktadır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:22.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:50381

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılımının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri ve örneklem sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorav-Simirnov testi sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü,2015). Verilerin çarpıklık basıklık değerleri +1.5 ve -1.5 aralığında (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007) ve Kolmogorov-Simirnov testi sonucunda puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) ortaya koyulduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ ve GOÖ'nden aldıkları puanların dağılımlarının belirlenmesi amacıyla ölçeklerden alınan en düşük puan, en yüksek puan, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Okuma Özyeterlik Algı Düzeylerinin Dağılımları

Faktör	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Sorgulama	384	1.90	5.00	4.07	.51	-.472	.392
Okuma Öz-Çıkarımda_Bulunma	384	2.00	5.00	4.02	.59	-.255	-.190
Yeterlik Analiz	384	2.43	5.00	4.20	.53	-.459	-.185
Algısı Değerlendirme	384	2.50	5.00	4.26	.58	-.506	-.455
Benzerlik ve farklılıkları bulma	384	2.60	5.00	4.24	.58	-.457	-.565
Toplam puan	384	2.97	5.00	4.15	.47	-.270	-.497
Görsel Ofis Yazılımları	384	2.14	5.00	3.78	.67	-.033	-.692
Okuryazarlık Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme	384	1.50	5.00	3.65	.82	-.143	-.550
Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme	384	2.00	5.00	4.32	.63	-.809	.032
Görsel Yorumlayabilme	384	2.20	5.00	4.42	.59	-.987	.328
Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme	384	1.00	5.00	3.38	1.00	-.153	-.790
Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme	384	2.00	5.00	3.88	.77	-.209	-.738
Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme	384	2.52	5.00	3.91	.53	-.011	-.572

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ'nin alt boyutlarından aldığı ortalama puanlar sırayla; sorgulama $\bar{x}=4.07$ ($ss=.51$), çıkarımda bulunma $\bar{x}=4.02$ ($ss=.59$), analiz $\bar{x}=4.20$ ($ss=.53$), değerlendirme $\bar{x}=4.26$ ($ss=.58$), benzerlik ve farklılıkları bulma $\bar{x}=4.24$ ($ss=.58$) olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen EOÖAÖ'nden ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ise $\bar{x}=4.15$ ($ss=.47$) olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının

Burcu Özdemir Beceren, Ceren Arı Arat, Atiye Adak Özdemir

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

EOÖAÖ'nden aldıkları en yüksek puan ortalaması değerlendirme $\bar{x}=4.26$ (ss=.58) alt boyutuna aitken en düşük puan ortalaması çıkarımda bulunma $\bar{x}=4.02$ (ss=.59) alt boyutundadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ'nden aldıkları toplam puan ortalamaları "Katılıyorum" düzeyindeyken alt boyutlarına göre puan ortalamaları; sorgulama için "Katılıyorum", çıkarımda bulunma için "Katılıyorum", analiz için "Katılıyorum", değerlendirme için "tamamen katılıyorum" benzerlikleri ve farklılıkları bulma için "Tamamen Katılıyorum" düzeyindedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının GOÖ'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ise; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme $\bar{x}=3.78$ (ss=.67), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme $\bar{x}=3.65$ (ss=.82), görsel yorumlayabilme $\bar{x}=4.32$ (ss=.63), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme $\bar{x}=4.42$ (ss=.59), araçlar kullanarak görsel üretebilme $\bar{x}=3.38$ (ss=1.00), görsellerdeki mesajları algılayabilme $\bar{x}=3.88$ (ss=.77) olarak ortaya koyulmuştur. Görsel okuryazarlık ölçeğinden alınan toplam ortalama puan ise $\bar{x}=3.91$ (ss=.53)'tür. GOÖ'nden alınan puan ortalamaları incelendiğinde ölçeğin tamamından alınan puan ortalamaları "Yaparım" düzeyinde bulunmuştur. GOÖ'nin alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme "Yaparım", basılı görsel materyalleri tanımlayabilme "Yaparım", görsel yorumlayabilme "Kolaylıkla Yaparım", günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme "Kolaylıkla Yaparım", araçlar kullanarak görsel üretebilme "Az Çok Yaparım", görsellerdeki mesajları algılayabilme "Yaparım" düzeyinde bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalaması görsel mesajları ayırt edebilme $\bar{x}=4.42$ (ss=.59) alt boyutuna aitken en düşük puan ortalaması araçlar kullanarak görsel üretebilme $\bar{x}=3.38$ (ss=1.00) alt boyutuna aittir. Her iki ölçekte de alınabilecek en üst puan ortalaması 5 olduğu için iki ölçekten alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ'nden aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=4.15$ (ss=.47) GOÖ'nden aldıkları toplam puan ortalamalarından $\bar{x}=3.91$ (ss=.53) daha yüksek olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık puanlarının günlük ortalama kitap okuma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık Puanlarının Günlük Ortalama Kitap Okuma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel Okuryazarlık Alt Boyutları	Okul dışı günlük kitap okuma süresi	n	\bar{X}	ss	F	p
Yazılımları Kullanarak	1 saatin altında	161	3.6539	.70197	5.182	.006**
Görselliğe Önem Verebilme	1-2 saat	196	3.8819	.64427		
Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme	2 ve üstü	27	3.7619	.60089	3.736	.025*
	1 saatin altında	161	3.5264	.85404		
Görsel Yorumlayabilme	1-2 saat	196	3.7092	.79073	5.468	.005**
	2 ve üstü	27	3.9074	.70078		
Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme	1 saatin altında	161	4.2087	.66684	.389	.678
	1-2 saat	196	4.3847	.60151		
Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme	2 ve üstü	27	4.5481	.44925	2.642	.073
	1 saatin altında	161	3.2944	.95186		
Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme	1-2 saat	196	3.4051	1.03685	3.675	.026*
	2 ve üstü	27	3.7630	.97039		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	1 saatin altında	161	3.7619	.74015	5.500	.004**
	1-2 saat	196	3.9456	.78256		
	2 ve üstü	27	4.0864	.69548		
	1 saatin altında	161	3.8083	.50566		
	1-2 saat	196	3.9659	.54089		
	2 ve üstü	27	4.0715	.44674		

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda günlük ortalama kitap okuma süresi değişkeni açısından okul öncesi öğretmen adaylarının GOÖ'nin günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($F=3.389$, $p>.05$) ve araçlar kullanarak görsel üretebilme ($F=2.642$, $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ'nin; yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme ($F=5.182$, $p<.01$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($F=3.736$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($F=5.468$, $p<.01$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($f=3.675$, $p<.05$) alt boyutları ile görsel okuryazarlık toplam puan ortalaması ($F=5.550$, $p<.01$) günlük ortalama kitap okuma süresi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının günlük ortalama kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algılarının Günlük Ortalama Kitap Okuma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı alt boyutları	Okul dışı günlük kitap okuma süresi	n	\bar{x}	ss	F	p
Sorgulama	1 saatin altında	161	3.9609	.50177	6.866	.001**
	1-2 saat	196	4.1464	.51004		
	2 ve üstü	27	4.2000	.50230		
Çıkarımda bulunma	1 saatin altında	161	3.9118	.62723	4.949	.008**
	1-2 saat	196	4.0878	.55215		
	2 ve üstü	27	4.1704	.56488		
Analiz	1 saatin altında	161	4.0941	.56132	6.106	.002**
	1-2 saat	196	4.2719	.49900		
	2 ve üstü	27	4.3439	.49528		
Değerlendirme	1 saatin altında	161	4.1573	.62173	4.651	.010*
	1-2 saat	196	4.3155	.54704		
	2 ve üstü	27	4.4321	.50480		
Benzerlik ve farklılıkları bulma	1 saatin altında	161	4.1689	.60148	2.503	.083
	1-2 saat	196	4.2776	.55664		
	2 ve üstü	27	4.3852	.55171		
Eleştirel Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı Toplam Puan	1 saatin altında	161	4.0489	.48735	7.213	.001**
	1-2 saat	196	4.2147	.43458		
	2 ve üstü	27	4.2963	.46220		

Tablo 6'da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda günlük ortalama kitap okuma süresi değişkeni açısından okul öncesi öğretmen EOÖAÖ'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları; sorgulama (F=6.866, p<.01), çıkarımda bulunma (F=4.949, p<.01), analiz (F=6.106, p<.01) ve değerlendirme (F=4.651, p<.05) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. EOÖAÖ'nin benzerlik ve farklılıkları bulma alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları (F=2.503, p>.05) ise günlük ortalama kitap okuma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık puanlarının sahip oldukları kitap sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlıklarının Sahip Oldukları Kitap Sayılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Görsel	Kitap sayısı	n	\bar{x}	ss	F	p
Okuryazarlık Alt Boyutları						
Yazılımları	1-50	184	3.7453	,68547		
Kullanarak	51-100	96	3.6994	,66925		
Görselliğe Önem Verebilme	101-150	64	3.8437	,63108	1,922	,106
	150-200	19	3.9323	,63775		
	201veüstü	21	4.0816	,68448		
Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme	1-50	184	3.5666	,83428		
	51-100	96	3.6406	,75812		
	101-150	64	3.7383	,79111	1,475	,209
	150-200	19	3.8684	,90281		
	201veüstü	21	3.8929	,90337		
Görsel Yorumlayabilme	1-50	184	4.2587	,66549		
	51-100	96	4.3292	,55818		
	101-150	64	4.4250	,62080	1,310	,266
	150-200	19	4.4947	,54719		
	201veüstü	21	4.3810	,66304		
Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme	1-50	184	4.3793	,63848		
	51-100	96	4.4188	,56797		
	101-150	64	4.4719	,54086	1,091	,361
	150-200	19	4.6526	,52849		
	201veüstü	21	4.4571	,46537		
Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme	1-50	184	3.1859	,97039		
	51-100	96	3.4708	,96113		
	101-150	64	3.6250	1,06219	4,121	,003**
	150-200	19	3.8000	1,04775		
	201veüstü	21	3.6095	,93269		
Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme	1-50	184	3,7681	,77724		
	51-100	96	3,9167	,72224		
	101-150	64	4,0052	,78678	2,265	,062
	150-200	19	4,0877	,75230		
	201veüstü	21	4,0952	,68429		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	1-50	184	3,8244	,53642		
	51-100	96	3,9070	,49752		
	101-150	64	4,0167	,51908	3,478	,008**
	150-200	19	4,1379	,46392		
	201veüstü	21	4,0920	,51705		

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olunan kitap değişkenine göre GOÖ'nin alt boyutlarından yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme ($F=1.922$, $p>.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($F=1.475$, $p>.05$), görsel yorumlayabilme ($F=1.310$, $p>.05$), görsel yorumlayabilme ($F=1.310$, $p>.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($F=1.091$, $p>.05$) ve görsellerdeki mesajları algılayabilme ($F=2.265$, $p>.05$) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. GOÖ'nin; araçlar kullanarak görsel üretebilme ($F=4.121$, $p<.01$) alt boyutu ve GOÖ toplam puan ortalamaları ($F=3.478$, $p<.01$) sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı puanlarının sahip oldukları kitap sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algularının Sahip Oldukları Kitap Sayılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı alt boyutları	Kitap sayısı	n	\bar{X}	ss	F	p
Sorgulama	1-50	184	4,0000	,53162	3,741	,005**
	51-100	96	4,0625	,48303		
	101-150	64	4,1609	,47663		
	150-200	19	4,1684	,45589		
	201 ve üstü	21	4,3952	,51524		
Çıkarımda bulunma	1-50	184	3,9598	,57328	2,362	,053
	51-100	96	4,0000	,58328		
	101-150	64	4,0906	,60257		
	150-200	19	4,1158	,68090		
	201 ve üstü	21	4,3333	,59777		
Analiz	1-50	184	4,1304	,54737	2,612	,035*
	51-100	96	4,2054	,50765		
	101-150	64	4,2991	,51016		
	150-200	19	4,2932	,51831		
	201 ve üstü	21	4,4422	,51290		
Değerlendirme	1-50	184	4,1766	,60562	2,459	,045*
	51-100	96	4,2813	,54306		
	101-150	64	4,3359	,56147		
	150-200	19	4,3684	,57890		
	201 ve üstü	21	4,5159	,52943		
Benzerlik ve farklılıkları bulma	1-50	184	4,1598	,59240	2,958	,020*
	51-100	96	4,2646	,55174		
	101-150	64	4,2750	,56737		
	150-200	19	4,4526	,54095		
	201 ve üstü	21	4,5238	,51566		
Eleştirel Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısı Toplam Puan	1-50	184	4,0779	,47055	3,956	,004**
	51-100	96	4,1537	,43558		
	101-150	64	4,2287	,45082		
	150-200	19	4,2663	,49025		
	201 ve üstü	21	4,4372	,46961		

Tablo 8’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre EOÖAÖ alt boyutlarından; sorgulama ($F=3.741$, $p<.01$), analiz ($F=2.612$, $p<.05$), değerlendirme ($F=2.459$, $p<.05$) ve benzerlik ve farklılıkları bulma ($F=2.958$, $p<.05$) anlamlı Burcu Özdemir Beceren, Ceren Arı Arat, Atiye Adak Özdemir Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

düzeyde farklılaşmaktadır. EOÖAÖ'nin çıkarımda bulunma ($F=2.362$, $p>.05$) alt boyutu sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. EOÖAÖ'nden alınan toplam ortalama puan ($F=3.956$, $p<.01$) sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ve eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilerin normal dağıldığı varsayımından dolayı Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizde elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ofis Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme	Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme	Görsel Yorumlayabilme	Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme	Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme	Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme	Görsel Okuryazarlık Toplam Puan
Sorgulama	,356**	,316**	,371**	,308**	,185**	,387**	,433**
Çıkarımda bulunma	,315**	,305**	,361**	,288**	,207**	,322**	,409**
Analiz	,281**	,313**	,438**	,348**	,159**	,332**	,414**
Değerlendirme	,241**	,262**	,461**	,371**	,129*	,288**	,383**
Benzerlik ve farklılıkları bulma	,252**	,290**	,411**	,329**	,098	,332**	,371**
Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı	,349**	,354**	,481**	,388**	,187**	,399**	,479**
Toplam Puan							

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ alt boyutlarından sorgulama ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.356$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.316$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.371$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.308$, $p<.05$), araçlar kullanarak görsel üretebilme ($r=.185$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.387$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.433$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ sorgulama alt boyutundan aldıkları puan arttıkça GOÖ alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ alt boyutlarından çıkarımda bulunma ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.315$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.305$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.361$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.288$, $p<.05$), araçlar kullanarak görsel üretebilme

($r=.207$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.322$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.409$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ çıkarımında bulunma alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arttıkça görsel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ alt boyutlarından analiz ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.281$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.313$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.438$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.348$, $p<.05$), araçlar kullanarak görsel üretebilme ($r=.159$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.332$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.414$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel EOÖAÖ analiz alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arttıkça görsel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ alt boyutlarından değerlendirme ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.241$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.262$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.461$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.371$, $p<.05$), araçlar kullanarak görsel üretebilme ($r=.129$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.288$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.383$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ ölçeği değerlendirme alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arttıkça görsel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ alt boyutlarından benzerlik ve farklılıkları bulma ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.252$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.290$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.411$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.329$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.332$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.371$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Benzerlik ve farklılıkları bulma alt boyutu ile araçlar kullanarak görsel üretebilme alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ benzerlik ve farklılıkları bulma alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arttıkça görsel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ'nden aldıkları toplam ortalama puan ile GOÖ'nin; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme ($r=.349$, $p<.05$), basılı görsel materyalleri tanımlayabilme ($r=.354$, $p<.05$), görsel yorumlayabilme ($r=.481$, $p<.05$), günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme ($r=.388$, $p<.05$), araçlar kullanarak görsel üretebilme ($r=.187$, $p<.05$), görsellerdeki mesajları algılayabilme ($r=.399$, $p<.05$) ve görsel okuryazarlık toplam puanı ($r=.479$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının EOÖAÖ analiz alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arttıkça

görsel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından; ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme, basılı görsel materyalleri tanımlayabilme, görsel yorumlayabilme, günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme, araçlar kullanarak görsel üretebilme, görsellerdeki mesajları algılayabilme ve toplam görsel okuryazarlık puan ortalamaları da artmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ilki öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve görsel okuryazarlık düzeylerine ilişkindir. Araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeylerinin ($X= 4.15$) "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu puan olumlu olarak yorumlanabilmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeylerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu başka çalışmalar da alan yazında mevcuttur (Aybek & Aslan, 2015; Ünal & Sever, 2013). Aşılıoğlu ve Yaman (2017) öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeylerini ($X= 3.68$) "Genellikle" düzeyinde bulmuşlardır. Bu çalışmaların aksine öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının "Düşük" düzeyde bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Özelçi, 2013). Albeckay (2014) eleştirel okumayı uygulamada öğretmenlerin kendilerine güvenmediklerini ve bu konuda herhangi bir eğitim almamalarını bu güvensizliğin kaynağı olarak öne sürmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel okuma yaklaşımına yönelik farkındalıklarının da düşük olduğu belirlenmiştir. GOÖ'nden alınan toplam ortalama puan ise ($X= 3.91$) "Yaparım" düzeyinde bulunmuştur. Benzer bir sonuç Şenel (2021) tarafından ($X=3.81$) bulunmuştur. Sınıf ve Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ait metaforlarının incelendiği başka bir çalışmada öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterirken aynı çalışmada görsel okuryazarlığa ait geçersiz 58 adet metaforun ortaya çıkması öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık kavramını anlamlandırmada zorlandıklarını göstermektedir (Göçer & Tabak, 2013). Aynı şekilde Ateş, Sur ve Çelik (2020) Türkçe öğretmenlerinin görsel okuryazarlıkları ile ilgili çalışmalarında katılımcıların görsel okuryazarlığı "Her türlü görseli anlama ve yorumlama" şeklinde ifade ettikleri ve kavramı detaylandıramadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerilerinin görsel okuryazarlık becerilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık kapsamında mesajları ayırt edebilme becerilerinin oldukça yüksek olduğu ancak araç kullanarak görsel üretebilme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Eğitim amaçlı kullanılacak birçok ücretsiz erişilebilir kaynak mevcutken Yükseköğretim düzeyinde öğretim genel olarak metin tabanlı materyaller üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eğer öğrencilerden hem eğitim süreçlerinde hem de iş hayatına geçtiklerinde video, ses ve görüntü gibi temsiller kullanarak çalışma sunmaları isteniyorsa onlara görsel materyal üretiminin de bilimsel bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Üniversiteler, yirmi birinci yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayacak öğrencileri yetiştirmek için yalnızca metne dayalı anlam oluşturmaya yönelik öğretim ortamları yaratmamalı, aynı zamanda öğrencilerin 'dünyayı okumalarına' ve çevrelerinin eleştirel tüketicileri olmalarına yardımcı olan görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmek için de fırsatlar sunmalıdır. (Abas, 2019). Alan yazında bazı araştırmalar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu (Kocaarslan & Çeliktürk, 2013) eleştirel okuryazarlıklarının düşük (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz Özelçi, 2013) olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın katılımcıları olan okulöncesi öğretmen adayları Alfa kuşağı olarak adlandırılan çocukların öğretmenleri olacaktır. Bu kuşağın en önemli özelliği görsel mesaj içeren bir çevrede ve görsel mesaj ağırlıklı teknolojik araçlarla iç içe olmaları olduğu söylenebilir (Arı Arat & Gülay Ogelman, 2021). Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıklarının araç kullanarak görsel üretebilme ve diğer görsel okuryazarlık becerileri açısından yetkin olmaları bu çocuklarla çalışmaları ve onları desteklemeleri noktasında önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının lisans eğitim süreçlerinde bu becerilerini destekleyecek özellikli bir dersi veya farklı disiplinlerde bu becerileri kazanabilecekleri dersleri alma olanağı sunulabilir.

Bu araştırmadan elde edilen ikinci bulguya göre öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ve eleştirel okuma öz yeterlilik puanları günlük kitap okuma süresi ve sahip olunan kitap sayısı fazla olan öğretmen adayları lehine farklılaşmaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının ve görsel okuma düzeylerinin kitap okuma sürelerine (Güven & Çam Aktaş, 2013) ve sıklıklarına göre farklılaştığını (Aybek ve Aslan, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013) gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Kösem (2019) öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının yıllık okunan kitap sayısına göre görsel alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını ve öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2019) Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma özyeterlilik algısının da arttığını ortaya koymuştur. Eskimen (2018) öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile ilişkili olmadığını belirlemiştir. Ancak aynı çalışmada yıllık okunan kitap sayısı ile eleştirel okuma özyeterlilik algısı arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları “değerlendirme” ve “araştırma-inceleme” alt boyutları kendilerine ait kitapları olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (Şahin, 2019). Ayrıca öğretmenlerin eleştirel okumayı öğrenmede ve öğretmede kütüphanedeki kitaplar, gazeteler ve dergiler gibi basılı kaynakları kullandıkları belirlenmiştir (Amalia, Prayitno, Utami, & Saputri, 2021). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak beşte üçü 100’den az kitaba sahiptir ve 27 öğretmen adayı dışındaki öğretmen adaylarının tamamı günde okumaya 2 saatten az zaman ayırmaktadır. Bal ve Tezer (2017) ve Biçer ve Ercan, (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun günlük kitap okuma saatlerinin 1 saatten az olduğu anlaşılmaktadır. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı olarak öğretmen adaylarının çoğunun 100’den az kitaba sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının kitap okumaktansa televizyon ve internet gibi görsel medyada zaman geçirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (Arı & Demir, 2013; Koçak, Çermik, Polat & Şahin, 2016). Bu durum bir yandan görsel okuryazarlık fırsatlarına diğer yandan görsel okuryazarlık eğitiminin önemine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının bu eğilimlerinin doğru bir eğitimle desteklenmesinin mesleki ve kişisel gelişimleri açısından katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgulardan üçüncüsü öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ile görsel okuryazarlık düzeyleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencileri düzeyinde yapılan araştırmalarda da öğrencilerin eleştirel okuma ve görsel okuma düzeyleri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Güven & Çam Aktaş, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının düzenli olarak dergi takibi yapması (Yılmaz, 2013), yıl boyunca okudukları kitap sayısı (Aşılıoğlu & Yaman, 2017; Şahin, 2019) gibi değişkenler ile eleştirel okuryazarlık öz yeterlilik algıları arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Görsel okuryazarlık sembol, nesne ve eylemleri ayırt etme ve yorumlamaya ilişkin becerileri (Debes, 1969; akt. Tanrıverdi & Apak, 2013) eleştirel okuma ise yazılı metinlere ilişkin merak, sorgulama, araştırma ve çıkarımda bulunmaya ilişkin becerileri kapsamaktadır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak lisans ders içeriklerinin öğretmen adaylarının sahip oldukları bu becerileri aktif olarak kullanacakları şekilde düzenlenmesinin mesleklerini etkili bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlilik algıları ile görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Ancak araştırmada öğretmen adaylarının takip ettikleri görsel ve basılı medya türü irdelenmemiştir. Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ve eleştirel okuma öz-yeterlilik algılarının takip ettikleri basılı ve görsel ve işitsel medya türlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlilik algıları mevcut okuma süreleri ve sahip oldukları basılı okuma materyalleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda araştırmacılar tarafından belirli ölçütler çerçevesinde seçilen okuma materyallerinin ve okuma sürelerinin bu değişkenlerle ilişkisi ve bu değişkenlere etkisi incelenebilir.

Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının elektronik kitap okuma süre ve sıklıkları, kütüphanede okuma ve ödünç alma sıklıkları ile eleştirel okuma öz-yeterlilik algıları ve görsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma gönüllü olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Bu araştırma "GOÖ'nin" ve "EOÖAÖ" ölçeklerinin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

Araştırma 2021-2022 güz yarıyılı ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:22.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:50381

KAYNAKÇA

- Abas, S. (2019). Reading the world–teaching visual analysis in higher education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 100-109. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1574120>
- Akhtar, M. (2008). *What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. Positive psychology.* <http://positivepsychology.org.uk/self-efficacy-definition-bandura-meaning/>
- Albeckay, E. (2014). Developing Reading Skills through Critical Reading Programme amongst Undergraduate EFL Students in Libya. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 175-181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1412>
- Amalia, N., Prayitno, H. J., Utami, R. D., & Saputri, D. Y. (2021). *Primary teachers' perspectives on teaching critical reading incorporating multimodal text.* In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1842, No. 1, p. 012034). IOP Publishing.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128. <https://doi.org/10.16916/aded.16025>
- Arı Arat, C., & Gülay Ogelman, H. (2021). Küçük çocukların COVID 19 sürecinde teknolojik araç kullanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-32. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.880109>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/31928/346370>
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47959/606781>
- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/54041/728908>
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12856/155937>
- Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 76-87. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.705515>
- Bal, E., & Tezer, M. (2017). Prospective teachers' opinions about developed e-book for history course and its use. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1393961>
- Bamford, A. (2003). *Visual Literacy and New Technologies*. Project Report. New Media Consortium.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to pay dirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers* (pp. 53–79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bıçer, A. ve Ercan Z. G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı profili (Trakya Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 11(13), 553-572. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9254>
- Box, C., & Cochenaur, J. (1995). Visual literacy: What do prospective teachers need to know?. Paper presented at Imagery and Visual Literacy: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 26th, Tempe, AZ, October 12–16, 1994, 1–10. ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 059.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. Basım). Pegem Akademi.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Yayıncılık.

- Cezikturk, Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarında bilişsel stil, görsel matematik okuryazarlığı ve matematik başarıları ilişkisinin incelenmesi: simetri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 589-606. <https://doi.org/10.21733/ibad.617869>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education International.
- Çelik, G., & Çekiç, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 840-862. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5462/74161>
- Dale, K. L. (1980). Subjective Criticism: A Subjective Reflection. *Teaching English in the Two-Year College*, 6(2), 117-120.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565545>
- Doğanay, A. (2015). Etkin Bir Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi. C. Öztürk (Ed.) içinde. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) (146-187). PegemA Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Eskimen, A. D. (2018). Analysis of Prospective Turkish Language and Literature Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Critical Reading. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1891-1899. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060906>
- Feinstein, H. & Hagerty, R. 1994. Visual literacy in general education at the University of Cincinnati. In *Visual literacy in the digital age: Selected readings from the [25th] Annual Conference of the International Visual Literacy Association*. Rochester, New York, October 13-17, 1993; (ERIC Document No. ED 370602).
- Göçer, A., & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 517-541. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1392/16391>
- Güldenöglü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güven, M. ve Çam Aktaş, B. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 32-45.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaile, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Hooda, M., & Saini, A. (2019). Self-efficacy: an overview. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 8(11), 1-7.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What is why it's here to stay*. Sage Publication Company.
- Kadir, N. A., Subki, R. N., Jamal, F. H. A., & Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. Proceedings of the 2014 WEI International Academic Conference (pp. 208-219). <https://www.westeastinstitute.com/wpcontent/uploads/2014/06/Norbaiah-Abd-Kadir-Full-Paper.pdf>
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389>
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen, (Ed.) içinde. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) (ss. 57-83). Anı Yayıncılık
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. & Yılmaz Özelçi, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.

- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Khoiriyah, K., Sulistiyani, S., Wicaksono, A., & Aji, M. P. P. (2021). Exploring Interactive Multimedia In Literal Reading Class. *BRIGHT: A Journal of English Language Teaching, Linguistics and Literature*, 4(2), 76-83.
- Kiper, A., Arslan, S., Kiyıcı, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 73-83.
- Knott, D. (2003). *Critical Reading Toward Critical Writing*. <http://www.writing.utoronto.ca>
- Kocaarslan, M., & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 344-362.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411. <https://doi.org/10.7884/teke.588>
- Kösem, V. C. (2019). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>
- Noad, B. J. (2005). *Learning to be teachers of visual literacy and teachers of multiliteracies*. Edited by: Maxine Cooper, 343.
- Ramadlani, A.K., & Wisobono, M. (2017). Visual Literacy and Character Education For Alpha Generation. *Proceedings International Seminar on Language, Education and Culture*.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N., & Priyatni, E. T. (2018). Development of mass media text-based instructional materials to improve critical reading skills of university students. *Pedagogika*, 131(3), 26-47.
- Şahin, Ç. & Kıran, İ. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Şenel, M. (2021). İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4126-4150. <https://doi.org/10.26466/opus.922770>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). MA: Pearson.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.
- Tibell, L. A., & Rundgren, C. J. (2010). Educational challenges of molecular life science: characteristics and implications for education and research. *CBE—Life Sciences Education*, 9(1), 25-33. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-09-0055>
- Topçuoğlu Ünal, A., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Uzun, S. Ç., & Çelik, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematik okuryazarlıklarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 132-156. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-542414>
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17378/181438>
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Yalman, M., Özkan, E. & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2) 291-305. <https://doi.org/10.15612/BD.2013.122>

- Yeh, H.T., & Cheng, Y.C. (2010). The influence of the instruction of visual design principles on improving pre-service teachers' visual literacy. *Computers & Education*, 54(1), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.008>
- Yılmaz, E. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study aims to reveal the relationship between pre-school pre-service teachers' critical reading self-efficacy perceptions, visual literacy, and average daily reading time. Critical reading is the process when the reader judges, questions, evaluates, applies to reliable sources, and finally reaches a conclusion with his mind and logic (Özensoy, 2011). Critical reading, which is thinking, combining, and evaluation activity, also needs the reader's competence in skills such as questioning, curiosity, self-criticism and criticism (Aşılıoğlu, 2008). Doğanay (2015), on the other hand, revealed that some strategies are needed for the realization of critical reading. These strategies are; making preliminary examinations, putting them in context, asking questions about meaning, thinking about values and beliefs, controlling the comprehension process in the mind while reading, focusing on the keywords, adding explanations and notes to the page margins, summarizing what has been read, evaluating the thesis in the text, responding and making comparisons between what they read and other sources.

Self-efficacy plays an essential role in achieving what one wants in life and reaching the set goals. Akhtar (2008) defined this term as "Self-efficacy is our belief in our own abilities to overcome challenges and successfully complete a task." Confidence in one's self-ability to perform a behavior is called self-efficacy. Self-efficacy means believing in one's capacity to be successful in a situation and reach a goal.

In the information age, in which mass media spread messages continuously, and visual culture gradually rises, visual literacy has become compulsory as well as multiple literacies of the individual. The individual, who encounters numerous communication elements, has to correctly interpret and evaluate the images and visuals he perceives both in his daily life and in the education process. Undoubtedly, it is necessary to have visual literacy skills to communicate effectively in the visual world, where images flow rapidly, to define and interpret different visuals (Zeren & Arslan, 2009).

Visualization helps the viewer better understand the ideas represented by bridging the gap between unobservable phenomena, scientific theories, and the observable world. Visualizations can more easily convey complex messages. At this point, the messages in the visuals can only be conveyed if a sufficient level of visual literacy is developed between the creator and the audience of the representation (Tibell & Rundgren, 2010). Contemporary culture has become increasingly dependent on the visual, especially the ability to communicate instantly and universally. Sometimes a square of a picture can correspond to 100 words. When visual symbols express an idea or describe an emotion or mood, it can be more meaningful than tens of words (Bamford, 2003).

Method

In this study, the relational research method, which is one of the quantitative research methods, was used (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). The relational research method is used in studies in which the level of relationship between two or more variables is determined in depth by statistical methods (Creswell, 2008), and it is revealed how much of the variance the determined variables explain (Karakaya, 2012). Within the scope of this study, the relational research method was used to determine which variables explain the change and to what extent. Simple probability sampling was used to determine the study group of the research. In cases where it is not economically feasible to reach the entire population, the sample type in which the participants are randomly selected from the population is simple probability sampling (Ekiz, 2017). The study aims to determine the relationship between pre-school pre-service teachers' critical reading self-efficacy perceptions and their visual literacy. Reliability, factor, ANOVA, correlation, and regression analysis were used in the study. The obtained data were analyzed with Lisrel 8.7 and SPSS 23.0 package program.

Result and Conclusion

However, it is understood that critical reading skills are higher than visual literacy skills. It is understood that pre-service teachers' ability to distinguish messages within the scope of visual literacy is quite high, but their ability to produce visuals using tools is low. Some studies in the literature show that pre-service teachers' visual literacy levels are generally high (Kocaarslan & Çeliköztürk, 2013) and their critical literacy is low (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz Öznelçi, 2012).

The second finding obtained from this research is that there is a low-level relationship between pre-service teachers' daily book reading times and their critical reading self-efficacy scores and visual literacy, and a moderate relationship between critical reading self-efficacy perceptions and visual literacy levels. In the studies conducted at the level of primary school students, it was found that there is a relationship between students' critical reading and visual reading levels (Güven & Çam Aktaş, 2013). In addition, it was found that there is a relationship between critical literacy self-efficacy perceptions and variables such as regular follow-up of the journals of the pre-service teachers (Yılmaz, 2013), the number of books they read throughout the year (Aşlıhoğlu & Yaman, 2017; Şahin, 2019).

According to the third finding obtained from this study, the pre-service teachers' visual literacy and critical reading self-efficacy scores differ in favor of the pre-service teachers whose daily book reading time and the number of books they own are higher. This finding is consistent with research findings showing that pre-service teachers' perceptions of critical reading self-efficacy and visual reading levels differ according to their reading time (Güven & Çam Aktaş, 2013) and reading frequency (Aybek & Aslan, 2015; Topçuoğlu Ünal & Sever, 2013).

Suggestions

In this study, the relationship between pre-service teachers' reading time, critical reading self-efficacy perceptions, and visual literacy skills were examined. However, the type of visual and printed media followed by pre-service teachers was not examined in the study. Future research can examine whether pre-service teachers' perceptions of visual literacy and critical reading self-efficacy differ according to the printed and visual media they follow.

In this study, pre-service teachers' critical reading self-efficacy perceptions were evaluated within the framework of their current reading time and reading materials they have. Future studies can examine the relationship between these variables and the effects of reading materials and reading times selected by researchers within the framework of certain criteria.