

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Yunus ŞAHİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ENGELLERİ İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Yunus ŞAHİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ENGELLERİ İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kenan BULUT

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Yunus ŞAKİROĞLU

MUŞ-2025

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muş Alparslan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

.. / .. /2025

Yunus ŞAHİN



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA danışmanlığında, Yunus ŞAHİN tarafından hazırlanan bu çalışma/...../2025 tarihinde başarıyla gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA İmza :

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kenan BULUT İmza :

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Yunus ŞAKİROĞLU İmza :

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. OKUMA	6
1.2. MOTİVASYON.....	12
1.3. OKUMA MOTİVASYONU	16
1.4. DÜŞÜNME	21
1.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	22
1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ	29

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	39
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	39
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI	39
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	39
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	41
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR	41
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	42
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	43
3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	44
3.6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	45
3.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	45

3.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	46
3.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	47
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	49
KAYNAKÇA	54
EKLER.....	67



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yunus ŞAHİN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA

2025, 78 sayfa

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayan önemli bir bilişsel beceridir. Ancak, bireylerin eleştirel düşünme süreçlerinde çeşitli bilişsel ve duyuşsal engellerle karşılaşmaları, bu becerinin etkin kullanımını zorlaştırabilir. Aynı şekilde, bireylerin okuma motivasyonları da farklı psikolojik ve çevresel etkenlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 293 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiş “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği” ve Schutte ve Malouff’un (2007) geliştirdiği Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmış, verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin “düşük düzey”de olduğu, cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak farklılık arz etmediği ancak okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının

“yüksek düzey”de olduğu, cinsiyete ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık arz ettiği ancak öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Eleştirel Düşünme Engelleri, Okuma Motivasyonları, İlişki



ABSTRACT
MASTER’S THESIS
RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING OBSTACLES AND
READING MOTIVATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Yunus ŞAHİN

Advisor: Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA

2025, Page: 78

Critical thinking is an important cognitive skill that enables individuals to approach information with a questioning perspective. However, individuals encountering various cognitive and affective barriers in their critical thinking processes can hinder the effective use of this skill. Similarly, individuals' reading motivation is also influenced by different psychological and environmental factors. In this context, the study aims to examine the relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation.

In the study, a quantitative research method, specifically a single and correlational survey model, was used to determine the relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. The study group consisted of 293 Turkish teacher candidates studying at two different state universities in the 2024-2025 academic year. The data collection tools used in the study were the ‘Critical Thinking Barriers Scale’ developed by Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz and Yılmaz (2019) and the ‘Adult Reading Motivation Scale’ developed by Schutte and Malouff (2007) and adapted into Turkish by Yıldız, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya (2013). Data were collected via Google Forms. Correlation analysis was performed to determine the relationship between the scales in line with the study's objective, and data analysis was conducted using the SPSS programme.

The research findings indicate that prospective Turkish language teachers' barriers to critical thinking are at a ‘low level,’ do not differ significantly based on gender or the class they are studying in, but do differ significantly based on the number of books they have read. Furthermore, it was found that Turkish teacher candidates' reading motivation was at a ‘high level’ and differed significantly according to gender and the number of books they read, but did not differ significantly according to the class

they were studying in. The study concluded that there was statistically significant relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. Recommendations were made in light of the findings of the study.

Key Words: Turkish Language Teacher Candidates, Critical Thinking Barriers, Reading Motivation, Relationship



TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması sürecinde desteğini ve bilgisini esirgemeyen, değerli katkılarıyla çalışmama yön veren danışmanım **Prof. Dr. Bünyamin Sarıkaya**'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, akademik rehberliği ve teşvik edici tutumuyla araştırmamın her aşamasında bana ışık tutmuştur. Ayrıca, araştırmamın yürütülmesi sürecinde destek sağlayan ve katkıda bulunan tüm akademisyenlere, arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim. Özellikle, bana her zaman inanan ve motive eden aileme minnettarlığımı ifade etmek isterim. Onların sevgisi ve desteği, bu süreci daha anlamlı ve değerli kılmıştır.

Son olarak çalışmama katılan ve verilerin toplanmasına katkı sağlayan tüm Türkçe öğretmeni adaylarına da teşekkür ederim. Onların desteği olmasaydı, bu araştırma gerçekleştirilemezdi.

Bu tez, emeği geçen herkesin katkısıyla şekillenmiş olup gelecekteki akademik çalışmalar için bir başlangıç niteliği taşımaktadır.

Teşekkürlerimle...

Muş-2025

Yunus ŞAHİN

KISALTMALAR DİZİNİ

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
FBE	: Fen Bilimleri Enstitüsü
LEE	: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
TDK	: Türk Dil Kurumu
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği
YOMÖ	: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği
N	: Örneklem sayısı
SS	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
P	: Anlamlılık Düzeyi

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1. Geleneksel Eğitim Yaklaşımı ile Sorgulayıcı Düşünme Temelli Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 3. 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler.....	41
Tablo 3. 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi.....	41
Tablo 3. 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Eleştirel Düşünme Engelleriyle İlgili Betimsel İstatistikler.....	42
Tablo 3. 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi.....	42
Tablo 3. 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Eleştirel Düşünme Engelleriyle İlgili Betimsel İstatistikler.....	43
Tablo 3. 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Okudukları Kitap Sayısına Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi.....	43
Tablo 3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonu Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler.....	44
Tablo 3. 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının okuma motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi.....	45
Tablo 3. 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler.....	45
Tablo 3. 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi.....	46
Tablo 3. 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler.....	46
Tablo 3. 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi.....	47

Tablo 3. 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi Belirten Pearson Korelasyon Testi	48
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil.1. 1. Dört Temel Dil Becerisi.....	6
Şekil.1. 2. Motivasyon Çeşitleri.....	14
Şekil.1. 3. Bilişsel Becerilerin Hiyerarşik Sıralaması	27



GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgiyle donanmasını sağlamanın ötesinde, onların düşünme becerilerini geliştirerek eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen dinamik bir süreçtir. Modern eğitim anlayışının temel taşlarından biri olan bu yaklaşım, bireylerin pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkıp bilgiyi analiz eden, değerlendiren ve gerektiğinde yeniden yapılandırabilen aktif bireyler olmalarını desteklemektedir. Bu bağlamda, eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini artırmak adına, bireylerin özellikle düşünme becerilerini destekleyen ve geliştiren alışkanlıklar kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı, bu düşünme becerilerinin gelişmesinde kilit rol oynayan temel etkinliklerden biridir. Okuyan birey, hem kendi toplumu hem de dünya bağlamında geniş bir kültür birikimine sahip olabilecek, durumları ve gelişmeleri daha iyi sentezleyebilecek, düşünce ufkunu daha geniş boyutta tutarak yeni düşünceler geliştirebilecek ve bunları uygulamaya koyabilmek için gerekli koşulları detaylı irdeleyebilecektir (Altunel, 2006).

Okuma, yalnızca bireye bilgi sunan bir araç olmanın ötesinde, bireyin düşünme biçimini şekillendiren, zihinsel becerilerini harekete geçiren ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyen bir öğrenme etkinliğidir. Okuma süreci boyunca birey, yalnızca sözcükleri anlamakla kalmaz; aynı zamanda metinle etkileşime geçerek bilgiyi sorgular, yorumlar ve değerlendirir. Bu da bireyin düşünme becerilerini derinlemesine kullanmasını sağlar. Ancak bu sürecin etkin bir biçimde işleyebilmesi için bireyin içsel bir istek ve yönelimle okuma etkinliğine katılması gerekmektedir. Bu noktada, okuma motivasyonu kavramı devreye girmektedir.

Okuma motivasyonu, bireyin okuma sürecine karşı duyduğu ilgi, merak, tutum ve istek gibi içsel güdülerini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Bireyin okuma alışkanlığını sürdürmesinde, okuduğundan anlam çıkarmasında ve okuma sürecinden haz alarak öğrenmesini sürdürmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Katrancı'ya (2015) göre okuma motivasyonu; bireyin okumaya yönelik isteğinin, ilgisinin, tutumunun ve merakının bir bileşkesi olup aynı zamanda okumanın öneminin farkında olunması ve bu alışkanlığın süreklilik kazanması için gerekli olan içsel gücü ifade eder. Bu bağlamda, yüksek okuma motivasyonuna sahip bireylerin okuma sürecine daha aktif katıldıkları,

okuduklarını daha derinlemesine anladıkları ve eleştirel düşünme süreçlerini daha etkin bir biçimde kullandıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi bireyin karşılaştığı bilgi ve durumları sorgulamasını, farklı bakış açılarıyla değerlendirmesini, mantıklı ve tutarlı çıkarımlar yapmasını ve ön yargılardan uzak analizler gerçekleştirmesini sağlayan üst düzey bir zihinsel süreçtir. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012), eleştirel düşünmenin bireye yalnızca düşüncelerini açık ve anlaşılır şekilde ifade etme becerisi kazandırmadığını, aynı zamanda eyleme geçmeden önce farklı seçenekleri değerlendirme ve sonuçları önceden öngörme becerisi de kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin karşılaştıkları problemleri analiz etmede daha başarılı oldukları, kendi düşüncelerini temellendirebildikleri ve bilgiye daha yapıcı bir biçimde yaklaştıkları söylenebilir. Ancak eleştirel düşünme süreci her birey için aynı düzeyde ve aynı etkinlikle işlemez. Bireyler, eleştirel düşünme becerilerini kullanırken çeşitli engellerle karşı karşıya kalabilirler. Bu engeller arasında dogmatik düşünme, bilişsel kapalılık, ön yargılar, sosyal baskılar, otoriteye körü körüne bağlılık ve duygusal faktörler yer almaktadır. Bu tür düşünme engelleri, bireyin nesnel değerlendirme yapmasını zorlaştırmakta, yeni bilgilere açık olmasını engellemekte ve alternatif bakış açılarını reddetmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu engeller, yalnızca bireyin düşünme sürecini değil, aynı zamanda okuma motivasyonunu ve öğrenme sürecini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okuma motivasyonu ile eleştirel düşünme engelleri arasındaki ilişki bu noktada dikkat çekici bir hâl almaktadır. Eleştirel düşünme becerisi güçlü olan bireyler genellikle daha yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahip olmaktadır. Çünkü bu bireyler, metinleri sorgulayarak okuma alışkanlığı kazanmış, okuduklarından anlam çıkarmayı ve yeni bilgiler üretmeyi alışkanlık hâline getirmiş kişilerdir. Ancak bireyin düşünme sürecini engelleyen faktörler arttıkça, okuma motivasyonu da aynı oranda düşüş gösterebilir. Örneğin, dogmatik düşünce yapısına sahip bireyler, kendi inanç ve düşüncelerine ters düşen bilgileri okumaktan kaçınabilir; bu da onların okuma motivasyonlarını sınırlayıcı bir etki yaratabilir. Benzer şekilde, bilişsel kapalılığı yüksek bireyler yeni düşüncelere kapalı olduklarından, okudukları metinleri anlamlandırmakta zorluk yaşayabilirler. Bu durum da zamanla okuma alışkanlığının kaybedilmesine yol açabilir. Bu çerçevede, özellikle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve

okuma motivasyonları üzerinde durmak büyük önem arz etmektedir. Zira öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; aynı zamanda öğrencilerine örnek olan, onların tutum ve davranışlarını şekillendiren rehber kişilerdir. Türkçe öğretmeni adayları özelinde düşünüldüğünde, bu bireylerin hem kendilerinin etkin okuyucular olmaları hem de öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin düzeyinin bilinmesi ve bu engellerin okuma motivasyonu ile ilişkisinin anlaşılması, hem bireysel gelişim hem de mesleki yeterlik açısından önemlidir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme sürecine dair önemli veriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, hem bireysel gelişimi destekleyecek eğitim programlarının tasarlanmasında hem de öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini artırmaya yönelik stratejilerin belirlenmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Özellikle eleştirel düşünme engellerinin hangi düzeyde okuma motivasyonu ile ilişkili olduğunu belirlemek ve bu ilişkinin eğitim süreçlerine yansımalarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulguların, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Okuma motivasyonu, bireyin bilgiyi edinme ve yorumlama becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir. Ancak, bireyin eleştirel düşünme sürecinde karşılaştığı engeller, bu motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının hem bireysel gelişimi hem de mesleki yeterlilikleri açısından oldukça önemli bir konudur. Bu çalışmada elde edilen verilerin öğretmen adaylarının okuma süreçlerine daha bilinçli yaklaşımlarını sağlaması ve onları hem akademik hem de pedagojik olarak daha donanımlı bireyler hâline getirecek uygulamaların önemini ortaya koyması açısından kayda değerdir. Eleştirel düşünmenin gelişmesi, yalnızca bireysel

başarıya değil, aynı zamanda demokratik ve bilinçli bir toplumun inşasına da katkı sunacaktır. Bu nedenle eğitim sistemimizde eleştirel düşünmeyi destekleyen, sorgulamayı teşvik eden ve okuma kültürünü geliştiren bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engellerinin okuma motivasyonlarına ilişkin incelenmesi hem bireysel gelişim hem de eğitim programlarının düzenlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, eğitimcilerin öğretmen adaylarına yönelik stratejiler geliştirmesine katkı sağlayarak eleştirel düşünmeyi destekleyen bir eğitim ortamı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda alan yazını taramasında bu çalışmaya benzer herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla çalışmanın alan yazınına bu anlamda önemli bir katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi “Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” şeklindedir. Araştırmada temel probleme bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmekte midir?
4. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri yıllık okunan kitap sayısına göre değişmekte midir?
5. Türkçe öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ne düzeydedir?
6. Türkçe öğretmen adaylarının okuma motivasyonları cinsiyete göre değişmekte midir?
7. Türkçe öğretmen adaylarının okuma motivasyonları öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmekte midir?
8. Türkçe öğretmen adaylarının okuma motivasyonları yıllık okunan kitap sayısına göre değişmekte midir?
9. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, iki farklı üniversitede öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.

Çalışma bulguları iki farklı ölçme aracı ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez yapma ve çözümleme gibi çeşitli zihinsel süreçlerin bir arada işlendiği, önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2006).

Motivasyon: Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel unsurlardan biri olup içsel arzu ve dışsal faktörlerin bir birleşimi olarak ortaya çıkabilir (Kroth, 2007).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, okuyucuyu harekete geçiren algı ve değerler sisteminin birleşerek oluşturduğu itici güç olarak tanımlanmaktadır (Unrau ve Quirk, 2014).

Düşünme: “İçinde bulunulan durumu kavramak için yapılan aktif, amaca uygun ve organize zihinsel süreçtir.” (Cüceloğlu, 1995).

Eleştirel Düşünme: Olayları denemek, yorumlamak, idrak etmek, sorunları çözmek ve mantıksal yol tutmak, geçerliği olan deliller ışığında karara varmak amacıyla aktif ve sistemli bir zihinsel yöntemdir (Levy, 1997; akt. Şahin, 2009: 29).

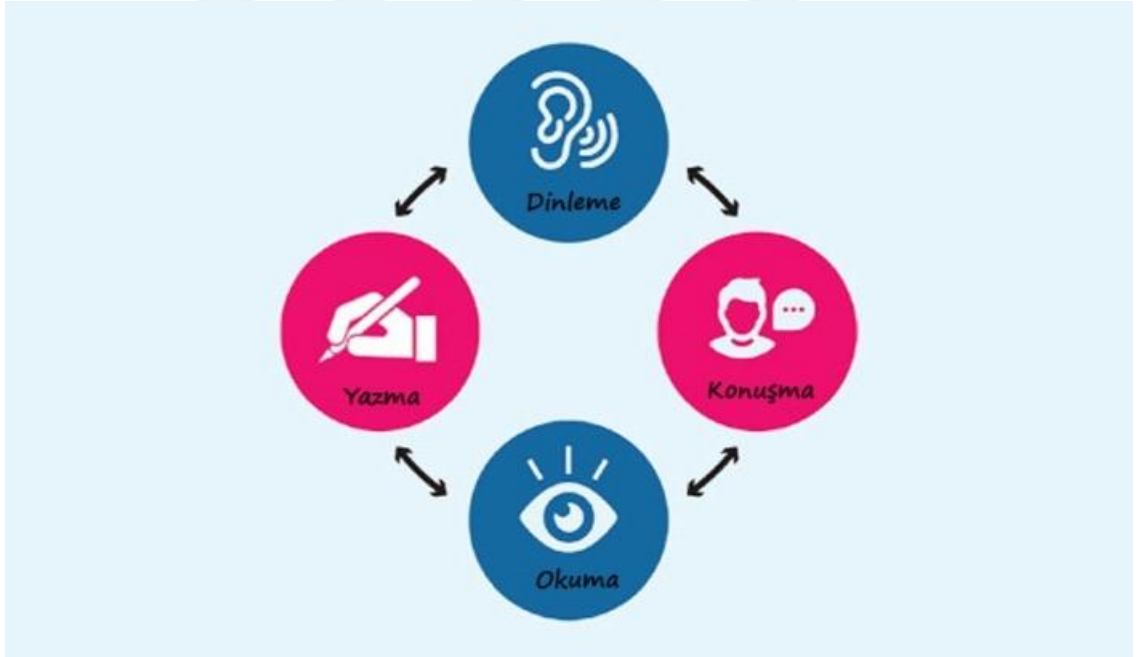
BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. OKUMA

İnsanlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisine sahiptirler. Bu beceriler çeşitli başlıklar altında farklı şekillerde kategorilendirilebilir. Ancak dil eğitiminde yaygın olarak anlamaya dayalı beceriler ve anlatmaya dayalı beceriler şeklinde gruplandırılır. Anlama becerileri, dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999). Bu dört temel becerisi birbiriyle sürekli etkileşim içindedir ve birbirini geliştirir. Johnson (2017: 161), “Bir çocuğun daha akıcı okumasını sağlamanın bir yolu onun akıcı yazmasını desteklemektir; birlikte işleyen dört dil becerisi birbirini güçlendirir” ifadesiyle temel dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymuştur.

Şekil.1. 1. Dört Temel Dil Becerisi



Kaynak: <https://www.english-eft.com/wp-content/uploads/2019/12/4-core-skill.jpg> (Erişim Tarihi: 30.04.2025)

Dinleme ve okuma, anlamayı sağlayan ve bireyin çevresindeki dünyayı doğru bir şekilde algılamasına yardımcı olan becerilerdir. Bu beceriler, dilin içeriğine dair bilgi edinmeyi, mesajları doğru bir şekilde yorumlamayı ve anlamayı gerektirir. Alıcı dil

becerileri olarak bilinen bu beceriler, dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için temel birer araçtır. Aydın, Demircan ve İnnalı (2015), dinlemeyi “Bir konuşmacının ya da konuşma kaynağının ilettiği sözel ve varsa görsel göstergeleri zihinde yapılandırma süreci” şeklinde tanımlamışlardır. Dinleme, bir kişinin konuşmaları ya da sesli ifadeleri doğru bir şekilde anlamasını sağlarken okuma ise yazılı metinleri kavrayıp anlamlandırmayı sağlar.

Konuşma ve yazma, düşüncelerin ve duyguların başkalarına aktarılmasına yönelik becerilerdir. Bu beceriler, verici dil becerileri olarak tanımlanır çünkü birey, bilgiyi başkalarına iletme amacı güder. Konuşma, anlık etkileşimde doğru ve etkili bir iletişim kurmayı sağlarken yazma ise daha kalıcı ve düşünülerek yapılan bir anlatım biçimidir. Sarıkaya (2017) ve Söylemez (2016), çalışmalarında konuşma becerisine ilişkin çeşitli tanımlara yer vererek bu becerinin öğretmen adayları için de taşıdığı önemi öne çıkarmışlardır. Hem konuşma hem de yazma, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını, dil bilgisi ve anlatım becerilerini içerir. Bu iki beceri, bireylerin toplumsal bağlamda kendilerini ifade etmeleri ve iletişimde bulunmaları için hayati öneme sahiptir.

Dinleme ve konuşma doğuştan gelen beceriler olsa da eğitimle daha ileri düzeylere getirilebilir. Ancak bu beceriler insanların bilgi birikimi aktarılırken eksiksiz ve kalıcı aktarmayı sağlamada yetersiz kalmışlardır. Sözlü iletişime dayandığı için aktarılırken bilginin değişikliğe uğraması kabul edilen bir durumdur. İnsanın bilgi birikimini eksiksiz ve kalıcı bir şekilde gelecek kuşaklara aktarabilmesi ancak yazının icadı ile mümkün olmuştur. Yazının bulunmasından sonra, insanlar sesler ve simgeler aracılığıyla dili kullanarak düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini dışa vurmuşlardır (Akbayır, 2010).

Yazının icadı, insanlık tarihindeki en önemli gelişmelerden biri olarak kabul edilir. Çünkü yazılı dil, sözlü dilin ötesinde, bireylerin düşüncelerini daha kalıcı bir şekilde ifade etmelerini ve başkalarına aktarmalarını sağlamıştır. Bu süreç, iletişimin evriminde bir dönüm noktası yaratmış, insanlara bilgilerini kaydetme ve başkalarına aktarma olanağı tanımıştır.

Yazının bulunması, dilin çok daha geniş bir anlam taşımasını sağlamış; dil, sadece sesler aracılığıyla yapılan bir iletişim biçimi olmaktan çıkıp sembollerle ve işaretlerle

taşınabilen bir anlatım aracı haline gelmiştir. Sarıkaya (2020), yazma becerisinin bilgi edinmede ve bilginin uzun süre bellekte saklanmasında temel yöntemlerden biri olduğunu belirtmekte; yazı aracılığıyla bilginin kültüre dönüştüğünü ve zamanla insan yaşamının doğal bir unsuru hâline geldiğini ifade etmektedir. Bu sayede insanlar, sadece anlık iletişim kurmakla kalmamış, aynı zamanda düşüncelerini zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın kaydedebilmişlerdir. Yazılı dilin kullanılmasının, kültürel birikimi nesiller boyu aktarmada önemli bir rolü olmuştur. Bu birikim, toplumların tarihini, bilgisini ve değerlerini gelecek nesillere ulaştırarak toplumların kendilerini ifade etme biçimlerini daha da derinleştirmiştir.

Sesli iletişimin ötesinde, yazılı dilin de önemli bir boyutu, sembollerle ifade edilen anlamlardır. Yazıda kullanılan semboller, kelimeler ve işaretler, dilin çok boyutlu bir biçimde kullanılması için bir araç oluşturur. Bu semboller ve simgeler, seslerin ve anlamların ötesine geçerek soyut düşüncelerin ifade bulmasına yardımcı olur. Bu da yazılı dilin gücünü ve önemini daha da arttıran bir faktördür.

Yazılı ürünlerin zorunlu kıldığı iki temel beceri söz konusudur: Okuma ve yazma. Yazının icadıyla önemli bir konuma gelen okuma ve yazma becerisi günümüze gelene kadar önemini sürekli arttırmıştır.

İnsanın dış dünyayı algıladığı iki temel becerisi vardır: Okuma ve dinleme. Dinleme becerisi insanın doğuştan kazandığı bir yetenek olmakla beraber okuma becerisi süreç dahilinde kazanılır. Okuma dış dünyayı ve iç dünyamızı anlamak için kullandığımız en etkili yöntemlerden biridir. Teknik anlamda okuma şekillerin seslendirilmesi olsa da okumanın en büyük amacı anlamdır. Bu ilişkiyi Güneş (2014) okuduğunu anlama, sadece sözcüklerin anlamını bilmekle kalmayıp okuduğunu yorumlama, zihinde yapılandırma ve bunlar arasında ilişki kurabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu (2014) “aynı ilişki bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşüncüyü anlamak; yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” olarak tanımlamaktadır. Demirel’ e (2007: 77) göre okuma, bireyin bilişsel davranışları ile psikomotor becerilerini ortak bir şekilde çalıştırarak yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır. Okuma, “Basılı sözcükleri göz yordamıyla algılayıp, bunları anlamlandırmaktır.” (Özdemir, 2005: 11) Okuma, görme, algılama, dikkat,

hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez yapma ve çözümleme gibi çeşitli zihinsel süreçlerin bir arada işlendiği, önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2006).

Okuma eylemi, tek bir süreçten ibaret değildir. Hem fiziksel hem de zihinsel boyutlarıyla, çok çeşitli süreçlerin bir araya geldiği karmaşık bir olgudur (Kaya, 2020). Okuma faaliyetinin ortaya çıkmasında, birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde etkileşimde bulunan üç temel boyut bulunmaktadır: Duyuşsal, bilişsel ve devinişsel boyutlar. Bu boyutlar, okuma sürecinin farklı yönlerini anlamamıza yardımcı olan unsurlardır. Örneğin, okunan bir metindeki duyguların ve düşüncelerin anlaşılması, değerlendirilmesi gibi işlemler, bilişsel boyuta örnek teşkil eder. Bilişsel süreçler, okuyucunun metni anlama, yorumlama ve akıl yürütme gibi zihinsel faaliyetlerini kapsar. Öte yandan, bireyin okumaya karşı duyduğu sevgisi, nefret, korku ya da ilgi gibi duygusal tepkileri ise duyuşsal boyutla ilişkilidir. Duyuşsal boyut, bireyin okuma eylemine karşı hissettiği duygu durumlarını ifade eder. Okuma sırasında kasların kasılıp gevşemesi gibi fizyolojik değişiklikler ise devinişsel boyuta örnektir. Bu boyut, bedenin fiziksel tepkilerini, hareketlerini ve değişimlerini içerir. Bu üç boyutun bir arada işleyişi, okuma deneyimini zenginleştirir ve daha anlamlı hale getirir (Güleryüz, 2003).

Okuma, sadece kelimeleri tanımaktan ibaret değil, çok daha karmaşık bir süreçtir. Akyol (2015) ile Smith (1982), okumanın çok boyutlu ve zihinsel bir süreç olduğunu ifade ederken; Anderson vd., (1985) ise okuma eylemini, birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşan bir senfoni orkestrasına benzetmektedir. Okuma, bir metni anlamak ve yorumlamak için bir dizi zihinsel becerinin bütünleşik bir şekilde çalışmasını gerektirir. Görme, algılama ve dikkat gibi temel süreçlerin yanı sıra, anlamlandırma, hatırlama, sentez yapma ve çözümleme gibi ileri düzey bilişsel işlemler de bu sürecin içinde yer alır. Bu, okumanın aktif bir öğrenme süreci olduğu anlamına gelir. Ayrıca, okuma becerisinin dilin diğer bileşenleriyle de (anlatım, yazma, dinleme) etkileşim içinde olduğunu da gösterir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma, fiziksel ve zihinsel aktivitenin sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Dünyayı anlama noktasında vazgeçilmez bir beceri noktasına gelen okuma becerisi, çağımızda bireyin doğumundan ölümüne kadar bütün yaşamını etkiler. Günümüzde internetin yaygınlaşması, her türlü işlemin bilgisayarlar aracılığıyla çevrim

içi yapılabilmesi gibi durumlar okumanın önemini daha da arttırmıştır. İnternetin hayatımızın her alanında yaygınlaşmasından dolayı bilginin kaynakları değişmiştir. Bilgi kaynaklarının değişmesi bilgiye ulaşımı kolaylaştırmıştır ancak bilginin doğruluğu da o denli şüpheli hale gelmiştir. Doğru bilgiye ulaşmak için metnin içindeki derin anlamları ortaya çıkarabilme, analiz edebilme, eski bilgiler ve yeni bilgileri sentez yapabilmeyi gerektirmektedir. Bunları yapabilecek bireylerin eleştirel bir gözle okumayı öğrenmesi gerekmektedir. Eleştirel okumalar, bireylerin sadece metni anlamakla kalmayıp metne eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar. Bu süreçte, bireyler okudukları metinleri daha derinlemesine inceleyerek yazarın kullandığı dilin, anlatım biçimlerinin, karakterlerin ve olayların arkasındaki anlamları sorgularlar.

Eleştirel okuma, düşünsel becerilerin en üst seviyede kullanılması gereken bir süreçtir. Park'a (2011) göre eleştirel okuryazarlık, bireylere analiz etme, sorgulama, eleştirel bir perspektif geliştirme, sentezleme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kazandırarak, karşılaştıkları durumlarda nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiğini anlamalarına katkı sağlamaktadır. Aşılıoğlu'na (2008) göre okuryazarlık becerilerini daha ileri düzeye taşıyan eleştirel okuma; bir metin üzerine düşünmeyi, metindeki doğru ve yanlışları değerlendirmeyi ve ele alınan konuyu yorumlamayı içeren bir süreç olarak açıklanmaktadır. Verilen bilgilerden hareketle eleştirel okumanın bireylerin zihinsel esnekliklerini arttırdığı ve düşüncelerini daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağladığı söylenebilir.

Eleştirel okumalar, bireylerin bilişsel becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. Öğrenciler, okudukları metinler üzerinden sorgulama yaparken yalnızca yüzeysel anlamları değil, aynı zamanda metnin altındaki derin anlamları, metaforları ve sembollerini de çözümlemeye çalışırlar. Bu süreç, onların analitik düşünme yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda bu tür okumalar, bireylerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak metni farklı açılardan yorumlamalarına olanak sağlar. Bu yaratıcı süreç, eleştirel düşünme becerilerini de besler; çünkü bireyler, yalnızca metnin ne söylediğiyle değil, aynı zamanda ne söylemediğiyle de ilgilenmeye başlarlar. Bu süreç, onlara kendi düşüncelerini geliştirme ve kendi görüşlerini savunma fırsatı sunar.

Eleştirel okuma, aynı zamanda okuduğunu anlama becerisini geliştirmede de büyük bir etkiye sahiptir. McLaughlin ve Devoogd'a (2004) göre eleştirel okuma,

okuyucunun metinle aktif olarak etkileşime girmesini gerektirir ve yazarın belirli bir başlığı ve bakış açısını seçmesinin, bazı fikirleri dâhil edip diğerlerini dışarıda bırakmasının altındaki gerekçeleri ortaya çıkarmak anlamına gelir. Bireyler, metni eleştirel bir gözle okuduklarında, sadece anlamlarını yüzeysel olarak almakla kalmaz, aynı zamanda metnin içindeki daha derin anlamları, temaları ve bağlamı keşfederler. Özdemir'e (2018) göre okumaya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında birey, metin üzerinde düşünme, değerlendirme yapma ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını oluşturma yetisine sahip olacaktır. Örneğin, metindeki karakterlerin davranışlarını, olayların neden ve sonuçlarını sorgulamak, metnin olası alternatiflerini düşünmek, metnin sonunu tahmin etmek ya da metnin anlamını farklı bir bakış açısıyla yeniden şekillendirmek gibi etkinlikler, bireylerin okuduğunu anlamalarına ve metnin içeriğine dair güçlü bir kavrayış geliştirmelerine yardımcı olur. Asıl'a (2023) göre eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerde merak etme, nesnel düşünme, eleştirel yaklaşma, sorgulama, değerlendirme yapabilme, çıkarımda bulunma, karşılaştırma yapma, metinler arası bağlantılar kurma ve sebep-sonuç ilişkilerini anlama gibi yetkinlikler gelişmektedir. Ayrıca, benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarma, metnin temasını başka metinlerle karşılaştırma ve metne dair farklı yorumlar geliştirme gibi bilişsel etkinlikler, bireylerin düşünme süreçlerini derinleştirir ve onları daha dikkatli okuyucular haline getirir diyebiliriz.

Eleştirel okumalar, bireylerin düşünsel gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Bu etkinlikler, bireylere yalnızca okuduklarını anlamak değil, aynı zamanda anlamlandırmak, sorgulamak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek gibi önemli beceriler kazandırır. Eleştirel okuma, bireylerin analitik düşünme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu beceriler, onları sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü sorunla başa çıkabilecek nitelikli bireyler olarak yetiştirme yolunda önemli bir adım atmalarına katkı sağlar (Gürer, 2021).

Okuma, bireylerin düşünsel gelişiminin temel taşlarından biridir ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç, kişilerin daha geniş bir bakış açısı kazanmasını, yeni fikirlerle tanışmasını ve daha derinlemesine düşünmelerini mümkün kılar. Okuma, sadece bilgiyi almak değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yeni bakış açıları geliştirme sürecidir. Özellikle günümüz eğitim anlayışında, yapılandırmacı

eğitim yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamalarını, düşünme süreçlerini aktif hale getirmelerini ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini teşvik etmektedir. Yapılandırmacı eğitimde, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeleri, problem çözme yeteneklerini güçlendirmeleri ve çeşitli durumları sorgulama becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimlerinin güncellenmesi ve farklı disiplinlerdeki bilgilerle zenginleştirilmesi sağlanarak onların düşünsel gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Böylece, ğrenciler yalnızca belirli bir konuda bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, eleştirme ve farklı açılardan değerlendirme becerisi kazanırlar, bu da onları daha bilinçli ve sorgulayan bireyler haline getirir (Güneş, 2011).

1.2. MOTİVASYON

Motivasyon, birden fazla tanıımı içinde barındıran bir kavram olup köken olarak Orta ağ Latincesinde yer alan "motivus" kelimesine dayanır (Online Etymology Dictionary, 2025). ğrenme ile ilgili bir kavram olan güdülenme (motivasyon), bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren g olarak tanımlanmaktadır (Dilekmen ve Ada 2010). Akbaba (2010) motivasyonu, insanın herhangi bir davranışa yönelmesini sağlayan, bu davranışların şiddetini belirleyen ve aynı zamanda davranışlara belirli bir yön vererek onların sürekliliğini sağlayan içsel ve zihinsel bir mekanizma olarak tanımlar.

Motivasyon, bir kişinin belirli bir davranışı sergilemesine neden olan içsel veya dışsal etki ya da güdü olarak tanımlanabilir. Bu etki veya güdü, bireyin bir hedefe ulaşmak, bir amacını gerçekleştirmek ya da bir ihtiyaını karşılamak için harekete geçmesini sağlayan psikolojik bir güçtür. Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel unsurlardan biri olup içsel arzu ve dışsal faktörlerin bir birleşimi olarak ortaya çıkabilir (Kroth, 2007).

İnsan davranışlarını etkileyen birçok farklı etken bulunmaktadır. Ancak, davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı, güdülenme (motivasyon) olarak kabul edilmektedir (Fidan, 1996). Bireylerin belli bir işi yapabilmesi için gerekli olan çabanın ve enerjinin yaratılması işlemi, bireyleri istenilen

nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileme işlemi de motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2013: 353).

Güdülenme, bir hedefe doğru yönelen davranışı başlatan, devam ettiren ve yönlendiren etkili bir güçtür (Dilts, 1998; Lumsden, 1994; akt. Dilekmen ve Ada, 2005). Motivasyon bireyin bir eyleme başlamasını ve devam ettirmesini sağlayacak şekilde bireyi harekete geçiren dürtüsel bir istektir (Slavin, 2013).

Motivasyon sürecin başında, ortasında ve sonunda da aynı öneme sahiptir. Güdülenme olmadan başlangıç yapılmayacağı gibi güdülenmenin kesilmesi de amaca ulaşmayı engelleyecektir. Doğada hiçbir nesne, kendi sabit durumundan hareket etmeye başlamaz; benzer şekilde, insanın da harekete geçmesi için bazı sebeplerin varlığına ihtiyaç vardır (Arık, 1996). Bu anlamda insan için söz konusu unsur motivasyondur. Motivasyon dinamizmi içerir, zamanla değişir ve müdahale edildiğinde değişmesi olasıdır. Güdülenme, bireyin gereksinimlerini doyurmak amacıyla öğrenme ve eyleme geçme isteğidir. (Başaran, 1990; akt. Dilekmen ve Ada, 2005).

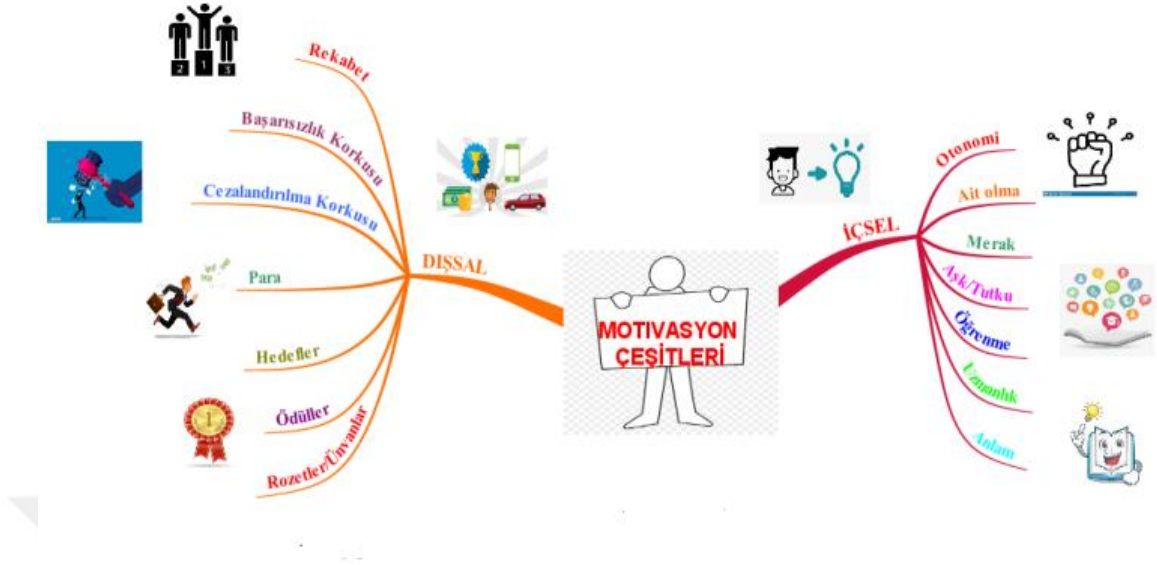
Tanımlardan da anlaşılabacağı gibi öğrenme sürecinde önemli bir kavram olan güdülenme (motivasyon), bireyin bir hedefe ulaşabilmek için gerekli olan davranışları harekete geçiren, bu davranışları sürdüren ve yönlendiren içsel ya da dışsal bir güç olarak tanımlanabilir. Bu güç, kişinin belirli bir amaca yönelik çaba harcamasını sağlayarak onun öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamasına yardımcı olur. Güdülenme, bireylerin istekli ve kararlı bir şekilde çaba göstermelerini sağlar, aynı zamanda onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini artırır. Bu süreç, sadece bireylerin davranışlarını başlatmakla kalmaz, aynı zamanda bu davranışların sürekliliğini sağlayarak, öğrenme ve başarıya ulaşma yolunda önemli bir motivasyon kaynağı oluşturur.

Motivasyonun temelinde 3 temel öge mevcuttur. Bu ögeler (Keser, 2006):

- a) Belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla davranışın değerlendirilmesi,
- b) Kişinin doğasında bulunan ve farklı şekillerde davranmasına neden olan güçlerin, çevresel faktörler aracılığıyla hareketlenmesi ve bu sayede tutumlarının tetiklenmesi,
- c) Kişinin algıladığı amaç doğrultusunda davranışının sürdürülmesi.

Motivasyon iki şekilde gerçekleşir: İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon.

Şekil.1. 2. Motivasyon Çeşitleri



Kaynak: https://www.biggerplate.com/Mindmap/eeouPnwL/motivasyon-199_e%C5%9Fitleri
(Erişim Tarihi: 30.04.2025)

İçsel güdülenme, bireyin öğrenmeye yönelik içsel arzuları ve duyguları tarafından yönlendirilir. Bu süreçte, öğrenmeye duyulan merak, kişinin mesleğini sevmesi, kişisel gelişim ve ilerleme duygusu, başarıma ve başarıya ulaşmanın getirdiği haz gibi içsel etmenler etkili olur. İçsel güdülenme, bireyin kendi potansiyelini keşfetme, yeteneklerini geliştirme ve kişisel tatmin sağlama amacını taşır. Öte yandan, dışsal güdülenme, bireyin davranışlarını dışsal faktörler, başkaları tarafından takdir edilme, eleştirilerden kaçınma, ödül kazanma gibi dışsal kaynaklı etmenler doğrultusunda şekillendirir. Bu durumda, birey öğrenme sürecine katılmakta ve çaba harcamakta, genellikle dışsal ödüller veya sosyal onay elde etme amacı güder. Her iki güdülenme türü de bireyin öğrenme ve davranışlarını etkileyebilir, ancak içsel güdülenme bireyin daha derin bir tatmin duygusu ve kalıcı motivasyon sağlamasına yardımcı olurken dışsal güdülenme genellikle daha kısa vadeli ve ödüllere dayalı bir yönelim ortaya koyar (Harter, 1981; Lepper, 1988; Ryan ve Deci, 2000; akt. Korkmaz ve İpekçi, 2015).

İçsel motivasyon, bireyin ilgi duyduğu alanlarda yeteneklerini kullanarak zorlukları aşmaya yönelik doğuştan gelen bir eğilim olarak tanımlanabilir. Bu motivasyon, dışsal ödüllere ihtiyaç duymadan, doğal bir şekilde ortaya çıkar (Deci ve Ryan, 1985; akt. Korkmaz ve İpekçi, 2015). İçsel motivasyon, bireylerin öğrenmeye yönelik doğal istekliliğini ve bu süreçte aktif bir şekilde yer almalarını sağlayan en

güçlü etkenlerden biridir. Kişi, bir konuda içsel motivasyona sahip olduğunda, dışsal ödüllere ya da baskılara ihtiyaç duymadan öğrenme sürecine girer. Bu motivasyon türü, kişiyi öğrenmeye daha derinlemesine katılmaya ve daha yaratıcı çözümler geliştirmeye teşvik eder. Ayrıca, içsel motivasyon, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında pes etmeyip, çözüm arayarak bu engelleri aşmalarına yardımcı olur. Bu durum, öğrenme sürecine sadece bilgi edinme olarak bakılmaktan çok, kişisel gelişim ve beceri kazancı olarak yaklaşılmasını sağlar. Sonuç olarak, içsel motivasyon, bir kişinin öğrenmeye istekli olmasını, uyum sağlamasını ve sürekli olarak gelişmesini destekleyen temel bir faktördür.

Dışsal motivasyon, bireyin davranışlarını belirli dışsal etkenlere dayalı olarak yönlendiren faktörlerden oluşur. Bu etkenler arasında "rekabet, olumsuz değerlendirmelerden kaçınma, ödüller, notlar ve sosyal onay alma isteği" gibi unsurlar yer alır (Guthrie, Alao ve Rinehart, 1997; akt. Ateş ve Kaya, 2023). İçsel güdülenme dışsal güdülenmeye göre amaca ulaştırmada daha başarılıdır. Çünkü içsel güdülenmede birey faaliyeti gerçekleştirirken doyum elde eder. İçsel güdülenmeye sahip olan kişi, açık bir şekilde tanımlanmış hedeflere ulaşmak için hareket eder ve bu süreçte kararlıdır (Armstrong, 1991; akt. Dilekmen ve Ada, 2005).

Motivasyonsuzluk ise bir davranışı gerçekleştirme konusunda ne içsel ne de dışsal herhangi bir isteğin bulunmadığı bir durum olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000; akt. Aslan ve Doğan, 2020). Motivasyonsuzluk amotivasyon olarak da adlandırılır. Amotivasyon, bireyin davranışları ve sonuçları arasındaki tespit edilen fark olarak tanımlanmaktadır (Albodakh, 2017).

Motivasyonsuz bireylerin sahip olduğu özellikler şöyledir (Erkarataş, Turan ve Işılak, 2020):

- a) Bir işi gerçekleştirme konusunda kabiliyetsizlik hissi
- b) Kabul edilen yöntemlerin iyi sonuçlar vermeyeceği önyargısı
- c) Bütün eylemlerin bireye fazla çaba göstermesi gerektiği inancı
- d) Gösterilen fazla çabanın asla başarıya ulaştırmayacağı düşüncesi

Söz konusu olumsuz düşünceler bireyin güdülenmesini engellemek için yeterlidir. Motivasyonsuzluk yaşayan bireylerin bu düşüncelerinde değişiklik yaratmak için gayret

gösterildiğinde kişinin motivasyonu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Erkarataş, Turan ve Işılak, 2020).

Sonuç olarak amotivasyon durumunun anlaşılabilmesi için bireylerin inançları üzerinde derinlemesine bir analiz yapmak gereklidir. Kişinin kendi yeterliliğine olan inancı, çevresel geri bildirimler ve dışsal ödüller, onun motivasyon seviyesini şekillendiren temel faktörlerdir. Bu faktörler bir arada ele alındığında, amotivasyonun sadece bireysel bir duygu durumu değil, aynı zamanda çevresel ve sosyal etkileşimlerle şekillenen bir olgu olduğu daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

1.3. OKUMA MOTİVASYONU

Okuma motivasyonu bireylerin yazınsal bir metinle ilgilenme ve vakit geçirme isteğini, kütüphaneye gitme ya da benzeri okuma eylemlerine yönelik eğilimlerini ifade eden bir kavramdır (Katrancı, 2015). Okuma motivasyonu, bireyin okuma eylemini başlatma ve bu eylemi sürdürebilmesi için gerekli olan hazır bulunuşluğunu ifade eder ve bu süreç, çeşitli boyutları da içinde barındırır.

Okuma motivasyonu, genel anlamda bireyin okuma eylemine karşı duyduğu ilgi ve isteği ifade eder (Tosun, 2018). Bu motivasyon, sadece bir metni okuyabilme değil, aynı zamanda okuma sürecine katılımı ve bu süreçten zevk almayı da kapsar. Okuma, kişisel gelişimi destekleyen, bilişsel becerileri geliştiren ve dünyaya bakış açısını zenginleştiren bir etkinlik olarak, bireylerin hayatlarında önemli bir yer tutar. Bu bağlamda okuma motivasyonu, yalnızca dışsal bir zorunluluk ya da alışkanlık değil, aynı zamanda bireyin içsel arzusuyla şekillenen bir süreçtir.

Okuma motivasyonunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Guthrie (2013) okuma motivasyonunu başlatan ve güçlendiren etmenleri; ilgi, güven, adanmışlık, kararlılık, okuma sonucunda elde edilen bilgilere değer verme, geleceğe yönelik değer atfetme ve öğretmen desteği olarak belirlemiştir. Bireylerin okuma motivasyonları, kişisel ilgi alanlarına, okudukları metnin türüne ve içeriğine, okuma alışkanlıklarına ve çevresel etmenlere göre farklılık gösterir. Richards (1998), okumayan hanelerde yetişen çocukların okuma faaliyetlerine önem vermediklerini belirtmektedir. Ailenin de okuma motivasyonun da önemli bir yere sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Bir kişi için okuma, bilgi edinme amacıyla yapılırken bir başka kişi için ise yalnızca eğlence ya da rahatlama amacı taşıyabilir. Kimi bireyler, okumanın entelektüel bir tatmin sağladığını düşünerek

bu faaliyetle daha fazla vakit geçirmeyi tercih edebilirken, diğerleri okumanın sosyal bağlar kurma ve kültürel farkındalık yaratma potansiyeline değer verebilir.

Bireylerin okuma alışkanlıklarını geliştirmesi ve okuma motivasyonlarını artırması için pek çok farklı strateji ve etken mevcuttur. Okumaya yönelik ilginin güçlendirilmesi, metinlerin ilgi çekici ve anlamlı bulunmasıyla mümkündür. Ayrıca, okumanın bireysel gelişime olan katkıları, bu motivasyonun sürekliliğini sağlayan bir başka unsurdur. Okuma, bireylerin düşünsel derinlik kazanmasına, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dünyaya bakış açılarını zenginleştirmelerine olanak tanır.

Okuma motivasyonu, okuyucuyu harekete geçiren algı ve değerler sisteminin birleşerek oluşturduğu itici güç olarak tanımlanmaktadır (Unrau ve Quirk, 2014). Okuma motivasyonu, bir okuyucunun okuma eylemine yönelmesini sağlayan ve onu harekete geçiren güdü olarak tanımlanabilir. Bu motivasyon, okuyucunun algılarına ve değerler sistemine dayalı olarak şekillenir. Becker, McElvany ve Kortenbruck'a (2010) göre öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon geliştirmeleri; okuma etkinlikleriyle olumlu deneyimler yaşamalarına, kitaplara değer vermelerine, okumayı kişisel açıdan önemli görmelerine ve okudukları materyalin içeriğine ilgi duymalarına bağlıdır. Bu unsurların birleşimi, kişiyi okumaya iten itici bir güç oluşturur.

Okuma motivasyonunun gücü, bireyin okuma sürecine olan bağlılığını ve tutkusunu etkileyen kritik bir faktördür. Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009)'ye göre, motivasyonu yüksek öğrenciler okumaya daha fazla zaman ve çaba ayırmakta; ön bilgilerini harekete geçirme ve sorgulama gibi bilişsel süreçleri daha akıcı biçimde gerçekleştirmektedir. Bu da onların metni daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bir kişi okumaya yönelik motivasyona sahip olduğunda, okuma eylemi onun için yalnızca bir zorunluluk ya da geçici bir etkinlik değil, aynı zamanda keyif alacağı, anlamlı ve değerli bir süreç haline gelir. Okuma motivasyonunun yüksek olduğu bireyler, okudukları metinlerle daha derinlemesine bağlantılar kurar, metnin içeriğiyle ilgili daha fazla düşünür ve öğrenmeye yönelik daha güçlü bir çaba gösterirler. Okuma motivasyonu yüksek olan bireyler, okuma sürecinde daha fazla zaman harcar, okuma alışkanlıklarını sürdürülebilir kılar ve yeni metinlere karşı daha açık olurlar çıkarımı yapılabilir.

Bireyin okuma motivasyonu, aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilenir. Guthrie (2013) ile Dole, Nokes ve Drits (2009)'e göre aile, arkadaşlar ve öğretmenlerden oluşan sosyal çevre, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarında onları motive etmede önemli bir rol oynamaktadır. Katrancı (2015) ile Yılmaz ve Çalışkan (2017), yaptıkları araştırmaların sonucunda okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin motivasyon kaynakları arasında öncelikle aileye ilişkin faktörleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yıldız ve Akyol'a (2011) göre öğrenciler, ilgi ve merak gibi içsel etkenlerin yanı sıra okul, aile ve arkadaş çevresi gibi dışsal faktörlerin etkisiyle de okumaya yönelmektedirler. Ailesinin ve öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve bu konuda yaptığı teşvikler, bireyin okuma eylemiyle ilgili tutumlarını etkileyebilir. Bunun yanı sıra, okuma materyallerinin çeşitliliği, erişilebilirliği ve bireyin bu materyallerle kurduğu ilişki de motivasyonu artırabilir. Yalınkılıç (2017), çalışmasında ailelerin okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığının oluşumunda önemli bir role sahip olduğunu; çocuklarına model olmanın yanı sıra onları okumaya teşvik etme ve çeşitli okuma materyalleri sunma konusunda daha özenli davranmaları gerektiğini vurgulamıştır. Okuma materyallerinin bireyin ilgi alanlarına hitap etmesi, okuma motivasyonunu daha da güçlendirebilir. Bu bilgilerden hareketle kişisel ilgi ve değerler, okuma sürecinin odak noktalarından biri haline gelebilir diyebiliriz.

Okuma motivasyonu, sadece okuma sürecini başlatan değil, aynı zamanda sürdüren bir güçtür. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013)'ya göre yüksek okuma motivasyonu bireyin dikkatini kitaba yoğunlaştırmasını, içeriği anlamasını ve okuduklarını çevresiyle paylaşmasını sağlamaktadır. Kişinin okuma sürecine gösterdiği ilgi ve çaba, daha sonra okuduğu metni anlamlandırmasına, yorumlamasına ve derinlemesine analiz etmesine yardımcı olur. Bu süreç, bireyin bilişsel gelişimine katkı sağladığı gibi, aynı zamanda duygusal tatmin ve kişisel gelişim için de bir araç haline gelir. Okuma motivasyonunun güçlü olduğu bireyler, okudukları metinleri sadece anlamakla kalmaz, metnin sunduğu bilgileri kendi yaşamlarında nasıl uygulayabileceklerini de düşünürler.

Okuma, yalnızca bilgi edinme aracı değil, aynı zamanda kişisel tatmin ve eğlence amacıyla da gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu süreç, bireylerin hem zihinsel hem de duygusal ihtiyaçlarına cevap verir. Edmunds ve Bauserman (2006), çocukların kitapları kendi seçimleriyle belirlemelerinin ve hikâye kitaplarında onları heyecanlandıran

unsurların, çocukların kişisel ilgi alanları ile kitapların özelliklerine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma motivasyonunu besleyen faktörler arasında kişisel ilgi, metnin içeriği, okuma alışkanlıkları ve çevresel etmenler gibi unsurlar bulunur. Bir bireyin okuma motivasyonu, zamanla gelişen ve dışsal faktörlerden (örneğin, ödüller ya da sosyal baskılar) bağımsız olarak içsel bir tutkuya dönüşebilir. Okuma motivasyonunun güçlü olduğu bireyler, okuma deneyimlerinden zevk alırken okuma alışkanlıklarını da daha sürdürülebilir şekilde devam ettirirler. Bu motivasyonu geliştiren etkenler arasında metinlerin bireysel ilgi alanlarıyla örtüşmesi, çeşitli türlerdeki kitapların keşfi, okumanın sağladığı düşünsel gelişim gibi unsurlar bulunur. Hidi (1990) ve McKool (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilere ilgi alanlarına uygun kitapları seçme olanağı tanındığında pek çok öğrencinin okumaya daha kolay güdülendiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, okuma sürecinde bireylerin dikkatini çeken öğeler -anlatım tarzı, karakter derinliği, hikâye örgüsü gibi- de motivasyonu artırabilir.

Okuma alışkanlıkları, bir kişinin genel öğrenme süreçlerini ve zihinsel gelişimini etkileyen önemli faktörlerdir. Gelişmiş toplumlarda, okuduğunu anlamamanın ötesine geçerek yaşadığı çevreyi geliştirme bilincine sahip, çok yönlü okurların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Akyol, 2015). Dolayısıyla, okuma motivasyonunun artırılması, yalnızca kitap okuma alışkanlıklarının kazanılması değil, aynı zamanda kişinin genel düşünme becerilerinin ve kültürel farkındalığının gelişmesini de sağlar. Okuma, bireylerin kelime dağarcığını genişletmelerine, analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve farklı bakış açıları kazanarak empati kurmalarına olanak tanır. Tüm bu faktörler, okuma motivasyonunun sürekliliğini sağlayarak bireylerin eğitimsel ve kişisel gelişimlerine katkı sağlar. Baştuğ ve Keskin (2012) bu yönüyle okumayı hem akademik başarıyı hem de sosyal yaşamı doğrudan etkileyen temel bir beceri olarak değerlendirmektedir. Okuma, bireyin merak ve kendini geliştirme isteğinden doğduğu için hayat boyu süren öğrenme arzusunun yerine getirilmesinde temel araçtır.

Okuyucu, okuduğu metni anlamlandırma sürecinde etkin bir şekilde rol alabilmek için okuma motivasyonuna sahip olmalıdır (Monteiro, 2013). İnsanın okuma becerisini geliştirmesiyle motivasyon kavramı arasında ciddi bir ilişki vardır. Süreç içinde edinilen beceriler, bilgiler veya davranışlar motivasyon olmadan ilerleme sağlayamaz. Motivasyon okumada harekete geçirici bir unsur olarak zihnimizde karşılık

bulmaktadır. Motivasyon hedefe ulaştırmaya sağlayan itici bir gtr. Motivasyonun olmadığı bir süreç sağlıklı bir şekilde sonulanamaz diyebiliriz.

Yapılan alışmalar (Yamaç ve Sezgin, 2018; Karakullukçu ve elik, 2021; Ateş ve Kaya, 2023) okuma motivasyonuna sahip olan bireylerde okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama, okudukları arasında ilişki kurma, st düzey düşünme becerilerini kullanma gibi değişkenler arasında paralellik bulunduğunu göstermektedir. Okuma motivasyonuna sahip bireyler metnin derin anlamları üzerindeki mesajları yorumlamaya daha istekli olmaktadır. Buna karşın okuma motivasyonu yetersiz olan bireylerde bu durumlar gzlenilmemektedir.

Yapılan araştırmalara göre okuma motivasyonu, okuma eyleminde ve okuduğunu anlama noktasında çok fazla etkiye sahiptir (Baker ve Wigfield, 1999; Becker, 2010; Guthrie, 2007; Retelsdorf, Kller ve Mller, 2011; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011; akt. Yamaç ve Sezgin, 2018).

Dhanapala ve Hirakawa'nın (2016) alışmasında okuma motivasyonunun yazılı metnin anlaşılmasının %38'ini açıkladığını, Schaffner vd. (2013) araştırmalarında da içsel ve dışsal güdülenmenin senkron bir şekilde okuma eylemine dahil edildiği zaman okuma miktarı ve okuduğunu anlamaya ciddi bir şekilde katkı sağladığını ve okuma miktarının %69'unu açıkladığını tespit etmiştir. Birey, okuma için şart olan fiziksel ve bilişsel unsurlara tam anlamıyla sahip olsa bile yeterince motivasyona sahip olmadığı zaman okuma eyleminde istenilen sonuca ulaşamaz.

Sonuç olarak okuma motivasyonu, bireyin okuma sürecine katılımını sağlayan ve bu süreci verimli hale getiren önemli bir faktördür. Okuma motivasyonu, bireyin algılarına, değerlerine ve çevresel faktörlere dayalı olarak şekillenir ve bireylerin okuma alışkanlıklarını, tutumlarını ve genel okuma performanslarını doğrudan etkiler. Okuma motivasyonunun artırılması, bireylerin daha etkili bir şekilde okuma yapmalarını, okuduklarından daha fazla fayda sağlamalarını ve genel olarak okumaya karşı daha pozitif bir tutum geliştirmelerini sağlar.

1.4. DÜŞÜNME

Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran, insana verilmiş büyük bir güçtür. Bu gücü insan her nefesinde kullanır. Bu gücü insan her nefesinde kullanır. Hayatın odağında, her anında olan düşünce; bu öneminden ötürü geçmişten günümüze değin birçok araştırmanın konusu olmuştur. Dewey (1910, akt; Kestel ve Korkmaz, 2022) düşünmenin genel anlamda akla düşen, bilinçli olarak zihne uğrayan bütün her şeyi kapsadığını ifade etmiştir. Bono (1978, akt; Çaylan, 2022) düşünmeyi “Eylem ya da hali bir hedef doğrultusunda bile isteye incelemek” şeklinde tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu’na (2024) göre ise düşünmenin tanımlarından bazıları şöyledir: Aklından geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek.

Cüceloğlu (1995) düşünme için “içinde bulunulan durumu kavramak için yapılan aktif, amaca uygun ve organize zihinsel süreçtir.” ifadesini kullanmıştır. Dewey (1957, akt; Kestel ve Korkmaz, 2022)’e göre düşünmenin temelinde kafa karışıklığı, şüphe ve karmaşa vardır. Aristoteles’e göre düşünme, insanı öteki canlılardan farklı kılan yegane özelliktir. Muhakeme bu özelliğin biricik sayılan diğer yanıdır (Kaya, 2014).

Düşünmeyi anımsamak, düşlemek, itimat ve muhakeme kavramlarının dahil olduğu süregelen bir zihinsel çaba ile açıklamadır (Söylemez, 2018: 4). Ona göre düşlemek içsel arzuları işaret edip tahayyül gücünden yararlanmayı; itimat, birtakım değerlere güven duymayı, iman etmeyi mümkün kılan süreci; akıl yürütme de tenkit ve problem çözme sürecine dair süreci yansıtmaktadır. Bu süreçler, kişinin uyarıma uğrayıp düşünme sürecine adım atmasında etkili olmaktadır. Bu süreçlerin dahil edilmediği bir düşünme tanımı kısır kalmaktadır.

Düşünme kavramını açıklarken kişiyi bu eyleme götüren etmenleri tanımak da gerekmektedir. Bunun aksi bir durumda sadece kavrama dayalı ve kuramsal tabir ile “bir psikomotor eylemi öğrenmek üzere bir makale inceleme” misali eksik yol alınacaktır (Heidegger, 2020: 35).

1.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda yer alan tanımların bazıları aşağıda verilmiştir:

Okumayla, keşifle veya sözle oluşturulan verilerle ilgili nihai bir sonuca erişmek bir yana, seçenekli okumanın varlığını bilme, bu durumu alternatif olarak tutma (Aslan, 2012)

Temel olarak veriyi etkin olarak bulma, yorumlama ve hayata geçirme yeteneği ve temayülü (Demirel, 2007)

Peşin hüküm ve tutarlı olma durumu ile ilgili yorum yapma, birinci ve ikinci kaynakları, düşünceleri ve savları ayırabilme, sonuç ve sebepleri yorumlama, tanımların yeterliliğini ve çıkarımların birbirine uyma durumunu ölçebilme süreci (Fosnat ,1996; akt. Söylemez, 2016)

Üst düzey zihinsel yetkinlik gerektiren, geniş ve anlaması zor bir süreç (Güven ve Kürüm, 2006)

Bilişsel çıktıyı zorluğuna ve eksikliğine göre yorumlayabilme yeteneği (Şentürk, 2009: 19)

Sorgulayıcı bir yaklaşım benimsemesi, sorunları belirlemesi, kanıtları incelemesi, varsayımları ve önyargıları değerlendirmesi, duygusal ve genelleyici akıl yürütmelerden kaçınması, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmasını ve belirsizlikle başa çıkabilmesi (Slattery, 1990; akt. Kaya, 2010: 34)

Tartışmaları idrak etmenin ve yorumlamanın işleyen ve dizgesel süreci (Mayer ve Goodchild, 1990; akt. Şahinel, 2001; Evren, 2012; Şahin, 2009; Yıldırım, 2005)

Olayları denemek, yorumlamak, idrak etmek, sorunları çözmek ve mantıksal yol tutmak, geçerliği olan deliller ışığında karara varmak amacıyla aktif ve sistemli bir zihinsel yöntem (Levy, 1997; akt. Şahin, 2009: 29)

Düşünme yönünden şüphe duymayı ve bu yönden veri elde etmeyi içeren süreç (Üstündağ, 2002: 79)

Soru sormayı, sorunları adlandırmayı, delilleri analiz etmeyi, önerme ve peşin hükümleri irdelemeyi, duygulara dönük mantıksal yaklaşımlardan ve genelgeçer

yargılara varmaktan uzak kalmayı, başka değerlendirmeleri göz önünde bulundurmayı ve net olmayan durumlara karşı tolerans göstermeyi barındıran bir yetkinlik ((Slattery, 1990; akt. Kaya, 2010: 34)

Kişinin kendine ait düşünme sürecinin bilincinde olup başkalarının düşünme süreçlerini gözden geçirip kazanımları hayata geçirerek kendimizi ve etrafımızda olan gelişmeleri idrak edebilmeyi hedefleyen etkin ve sistemli bilişsel süreç (Özden, 2005)

Hedefe dönük düşünmenin biricik yolu; sistemsel düşünen ve bu durumu sürekli hâle getirebilen, aydın mütevaziliğe, empatik yaklaşıma, fikri açıkça dile getirebilme ve güce sahip bir kişinin, aydın bir bütünlükte doğruları gözlemlemesi (Rudd, 2007)

Olması gereken yerde, doğru vakitte, yeterli düzeyde tepkide bulunma (Ofas, 2009: 16)

İstendik bir çıktının elde edilmesinin olasılığını yükselten bilişsel becerilerin veya yöntemlerin kullanılması (Halpern, 1996; akt. Söylemez, 2016)

Şüpheli ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla konuları ele alma, değerlendirme ve karar verme yetisi (Güneş, 2007)

Bir düşünce, değerlendirme, inanç ve teorinin çözümlemesini yaparken kişinin; yanlış olmayan bir düşünmeyi temel alarak veri kaynaklarının güvenilirliğini işe koşarak alanlar arası bağlantı kurma, varsayımları inceleme ve yorumlama, his ve düşünceler arasındaki bağlantıyı idrak etme, tümevarımları ayıklama ve muhtevayı bozmaktan sakınarak bir tümevarımın ileriki gerçeklerini göz önünde bulundurma, benzer durumları kıyaslama, çelişen yanları görme, sonuçları sezme, mantıksal sonuca varma, tahmin veya değerlendirmeler yapabilme (Sünbül, 2011)

Denk gelinen verilerle ilgili kesin bir sonuca ulaşmak yerine seçimli sonuçların varlığını ihtimalde saklama (Şentürk, 2009: 19)

Sebeplere dayalı olarak tasdik etme (Siegel, 1988; akt. Söylemez, 2016)

Ezberden arınık, çözümlemeli düşünebilen kişilerin rast geldiğı durumlarda “neden” sorusunu sorarak fikir yürütmesi (Özatalay, 2007: 16)

Teorileri, düşünceleri, örtük verileri, delilleri yorumlama ve çıkarımları kontrol etme, analiz etme (Petress, 2004; akt. Obay, 2009:33)

Ana temaları ve münazaradaki önermeleri tanıma dökme, disiplinler arasındaki bağlantıları görme, bilgilerden yerinde sonuçlar çıkarma, mevcut ya da keşfedilmiş bilgilerden nihayete ulaşma, bilgilerden o sonuçların çıkma durumunu deneme, delilleri ve otoriteyi yorumlama vb. kişisel yetilerin hepsini ya da birkaçını uygulayabilmektir (Pascarella ve Terenzini,1991; akt. Yurtsever, 2011: 86).

Düşünme üzerine birçok tanımın yapıldığı gerçeği yanı sıra aslında düşünmenin birçok tanımında “irdeleme, bağlantılardan yola çıkarak fikir üretme, analiz” gibi eleştiri ile arasında güçlü bir bağ bulunan üst bilişsel yetkinlikler yer almaktadır. Düşüncenin eleştiri süzgecinden geçirilmesi bu bağlamda başarıya, amaca ulaşmayı üstün hale getirmektedir. Düşünmenin alan yazınında türleri mevcuttur. Bu türler içerisinde eleştirel düşünme, üst düzey becerisi gerektiren düşünme türleri arasında yer almıştır (Dewey, 1957; akt. Çaylan, 2022).

Costa (1991; akt. Çaylan, 2022) düşünmeyi beş ayrı başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar şu şekildedir:

- Temel düşünme yetkinliği
- Metabiliş
- Eleştirel, üretken ve yansıtıcı düşünme
- Düşünme süreci
- Muhteva verisi

Temel düşünme yetkinliği

Süreç içerisinde kullanılan küçük çaplı düşünme yetkinlikleri arasında temel düşünme yetkinlikleri yer almaktadır. Küçük düzeydeki bu zihinsel işlemleri yapmak bireyler için zorlayıcı değildir. Kişilerin düşünme süreci içerisinde baş vurduğu temel düşünme yetkinlikleri, tanıklık etme, tasnif, kıyaslama, anımsama, çıkarsama ve kısaltma benzeri kolay düzeyli zihinsel işlemleri barındırmaktadır (Costa, 1991; akt. Çaylan, 2022).

Metabiliş (Üst biliş)

Bireyin kendi düşüncesinin farkındalığına sahip olmasını anlatmaktadır. Yapılan araştırmalara göre metabiliş; gözden geçirme ve kişinin kendini bilmesi ile sürecin kontrolü şeklinde iki kısımdan oluşmaktadır.

Gözden geçirme ve kişinin kendini bilmesi: İnisiyatif almayı, bağlı olma durumunu ve temkinli olmayı kapsayıp talebelerin öğretime dair vazifeleri üstlenmesi ve başarı yakalamasında mühim bir yere sahiptir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; akt. Çaylan, 2022).

Sürecin kontrolü: Eleştiri yapmayı, düzenlemeyi ve plan yapmayı içermektedir. Beyin eleştiri anında sürekli olarak var olan durum ile oluşacak ihtimalleri sorgulamaktadır. Mesela: Okuma sürecinde anlamaya yeteri kadar odaklandım mı? Yazarın vermek istediği mesajın yanı sıra yardımcı fikirlerin tümüne ulaşabildim mi? Bu tür değerlendirmeler öğrenme faaliyetinin tümünü kapsamakta ve vazifenin hem başlama hem bitim anını belirtmektedir. Kişilerin öğrenme faaliyetinin tümünde bu bilinçte olmaları bu farkındalığın neticesidir. Plan yapma, sınırı çizilmiş amaçlara ulaşmada farkında olunarak yol tercih etmeyi kapsamaktadır. Bunun ardından düzenleme ise, temel ve alt amaçlara erişme yolunda yol alabilmeyi, kontrolü sağlamayı ve tepki değişikliğini kapsamaktadır (Costa, 1991; akt. Çaylan, 2022).

Eleştirel, üretken ve yansıtıcı düşünme

Verilerin mantık çerçevesinde değerlendirilmesi eleştirel düşünme becerilerinin bir gereğidir. Yaratıcı düşünme ise farklı pencerelerden bakabilme üzerine muhakeme yapabilme, özgün düşünceler geliştirip yaratıcı olabilmek ile ilintili bir beceridir. (Taylor, 2019; akt. Çaylan, 2022).

Veriler, tecrübeler ve yaşama dair ayrıntılı olarak düşünme, hükme varma ve değerlendirme yapma akışına ise yansıtıcı düşünme denmektedir. Yansıtıcı düşünme, eylemlerin değerini ve gerçekleştirilme sebebini idrak etmeyi de barındırmaktadır. Bunun yanı sıra yansıtıcı düşünme anlaşılması güç problemleri çözme konusunda da kayda değer bir öneme sahiptir. Bu akışın içinde öğrenciler gerekli hallerde geriye çekilmekten korkmadan sorunları ne şekilde çözmeleri gerektiği ve amaca ulaşmanın ne tür yollarla mümkün olduğu üzerine kafa yorma şansı yakalamaktadır (Rodgers, 2002:850-851).

Eleştirel düşünmenin sorgulayıcı ve araştırmacı; yansıtıcı düşünmenin değerlendirici ve yaratıcı düşünmenin üretim temelli ve reformcu olarak ifade edildiği yerde esasen bu düşünme biçimleri birbirini bütünleyen parçalardır. Bu parçaların işlevi ortak eylemlerde kesişmektedir.

Düşünme süreci

Düşünme eyleminin önemli görülen bir yanı da süreçtir. Süreç, bu önemi zihinsel işlemleri bünyesinde barındırdığından taşımaktadır. Tetkik, karşılaştırma, meydana getirme şeklindeki düşünme süreçleri çoğu zaman donanımlı, çok yönlü ve türlü düşünme yetkinliklerinin kullanımını da içermektedir. Düşünme süreçleri kapsam olarak çok büyük seviyede olup tamamlanması uzun vakit almaktadır. Kişiler birtakım muhtevalara ulaşmak ve bir alt yapı oluşturmak adına genel itibariyle bilgi edinme süreçlerini kullandıkları halde kazanım verisinin kullanılabilirdiği ve yeni bir verinin oluşturulabilirdiği düzeyde başarıya ulaşmaktadır. Bu sebepten ötürü eğitim erlerinin öğrencilerine araştırma yapma, karşılaştırma, sorunları çözme, yeni verileri keşfetme gibi düşünme yaşantılarını geçirmeleri adına uygulama üretmeleri gerekmektedir. (Costa, 1991:89).

Muhteva verisi

Düşünme etkinliğinin nihai aşamasıdır. Düşünme etkinliği, kazanım (öğrenme) kavramından ayrı bir boyut olarak düşünülmemelidir. Düşünme öğretimi, eğitim içeriğinin vazgeçilmez bir birimidir. Öğrenciler kazanımlara erişmeye çalışırken anlamı ayrıntılarla alabilmek uğruna üstbilişsel yanların bütününe işe koşmalıdır. Sonuç itibariyle kazanımlara ulaşmada düşünme eyleminin bütün dallarının birleştirilmesi gerekmektedir (Robert vd., 1991; akt. Çaylan,2022).

Bloom Taksonomisi (2012) eğitim erlerinin öğretim faaliyetini gerçekleştirmesine ve öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında destekleyici konumda olabilecek zihinsel aşamaları basitten başlayıp derine doğru giden bir doğrusal basamakta ele almıştır. Bu basamağın alt aşaması hatırlama ile başlar ve yaratma aşamasına değin ilerler. Basamaklar somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. En üst aşamada ise üst düzey düşünme yetkinliklerinin (becerilerinin) gerçekleştiğini görmekteyiz. Bloom Taksonomisi kişilerin düşünme eylemini ele alırken bu becerinin alt seviyeden öğrenmeye başlanıp süreç içerisinde geliştiğine vurgu yapmaktadır. Bilişsel yetkinliklerin doğrusal aşaması (şekil1.5.1) aşağıda verilmiştir.

Şekil.1. 3. Bilişsel Becerilerin Hiyerarşik Sıralaması



(Çaylan, 2022)

1. Taksonominin birinci basamağında "hatırlama" yer almaktadır. Bir tanımı söyleme, bir şiir ezberleme, bir formülü hatırlayabilme taksonominin bu basamağında yer alan etkinliklere örnek olarak gösterilebilir.
2. Taksonominin ikinci basamağında yer alan anlama; sınıflama yapma, matematikte şekillerin (dikdörtgen-kare) birbirine yönelik ayrı yanlarını ifade etme, okunulan bir yazıyı özetleme şeklinde seviyeye yönelik etkinlikler içerir.
- 3.Üçüncü seviyede bulunan bilişsel beceri uygulamadır. Bir problemi çözümlmek üzere formül kullanma, bir hedefi gerçekleştirmek üzere yaratım belirleme uygulama basamağında yer alabilecek aktivitelerdir.
4. Bloom Taksonomisinin dördüncü seviyesi analiz etmektir. Bir kavramın alt dallarını tanımlama, bir araştırmaya dayalı aşamaları ve neticeyi inceleme ya da bir cihazın bozuk olma sebebini analiz etmek bu seviye için örnek verilecek etkinliklerdir.
5. Beşinci seviyede değerlendirme basamağı yer alır. Değerlendirme basamağının anahtar sözcüğü yorumlamaktır. İki olay veya durumla ilgili tarafsız yargıda bulunmak, bilimsel bir yasa hakkında öneme dair yorumda bulunma ya da dijitalleşmenin etkilerine yönelik öznel değerlendirmede bulunmak bu düzey için sıralanabilecek etkinliklerdir.
6. Bu seviye, en üst seviyedir. Yaratma olarak adlandırılan bu seviyede sonuca ulaşmamış bir problem için yeni bir çözüm yöntemi planlamak, inandırıcı bir metin üretmek, konusu ve ölçüsü belirlenmiş, nazım türünde bir eser yazmak bu üst seviyede

örnek verilecek etkinliklerdir. Bir obje, fikir, sanatsal bir söz tasarlamak bu seviyenin yetkinlikleri olarak gösterilir.

Blomm Taksonomisinin üst düzeyleri, sonuca ulaştıracak veriyi mantıksal çerçevede analiz etmek, yorumlamak eleştirel düşünme yetkinliklerinin aşamalarını yansıtmaktadır. Eleştirel düşünme yetkinlikleri, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve pblem çözme şeklindeki düşünme yetkinliklerini yansıtıyor gibi görüldüğü halde bu beceriler bütünsel olarak işlev görüp birbirine etkisi olan beceri süreçleridir. Bu yetkinlikler en sık kullanılan yetkinlikler arasındadır. Fakat eleştirel düşünme becerileri diğer becerilere göre daha geniş bir kapsama sahiptir. Eleştirel düşünme becerileri yapılacak eyleme, inanılması gereken fikri kararlaştırmaya motive olmuş derinliği olan, akla yatkın ve yansıtıcı düşünmeyi göstermektedir (Ennis, 1985; akt. Çaylan, 2022).

Cüceloğlu (1995: 205) eleştirel düşünmeyi ‘‘gelişmiş’’ beşer modeliyle anlatmıştır. Ona göre gelişmiş bir birey karşılaştığı sorununun özünü anlamaya çalışarak adım atmalıdır. Daha sonra başka başka alternatifleri değerlendirerek problemin kapsamını şekillendirir. Bu kapsam dahilinde her alternatifi ele alıp alternatifin işe yararlığını test eder. Üçüncü aşamada yorum yapılabilmesi için ve alternatiflerin problemi çözmek konusunda artılarını ve eksilerini mukayese ederek işe yarar olan seçeneği tespit etmeye çalışır. Dördüncü aşamada kişi, hangi alternatifin hangi problemin çözümünde kullanılabileceğini kararlaştırıp atılması gereken adımları atar. Nihai aşamada sorunun çözümünde alternatifin işe yararlık düzeyini test eder. Çözüme dair alternatifleri hayata geçirme aşamasında sık sık yeterlilik durumu hakkında kontrol eder; işe yaramayan alternatifler elenir. İhtiyaç duyulduğunda yeni alternatifler düzenlenebilir. Sonuç itibarıyla eleştirel düşünme becerileri değişmez yasalara tabi değildir, aksine gayet esnek bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme yetkinlikleri aşamalarında, yeni veriler çerçevesinde kişilerin önceki fikirleri değişebilmektedir.

Cüceloğlu’nun (1995) bu modelini anımsatan bir diğer çalışma Delphi Raporu’unda yer almıştır. Eleştirel düşünme becerileri üzerine ortak bir paydada buluşmak üzere hazırlanan bu raporda beceriler aşağıdaki gibi sınıflanmıştır (APA, 1990:6; akt. Çaylan, 2022):

- Yorumlama: Bir düşünceyi ya da temayı açıklamak, gruplandırmak, şifre çözmek,

- Analiz: Düşünceleri irdeleme, tezleri ifade etme ya da tanımlama ve çözümleme,
- Değerlendirme: Savları ve tezleri yorumlama,
- Çıkarım: Delillendirilmiş veriyi sorgulama ve kestirme,
- Açıklama: Neticeyi bildirme, dayanaklandırma ve tez sunma,
- Kendi kendini düzenleme: Kendini eleştirme ve düzenleme yapma.

Düşünme becerileri, beşeriyetin aydın kuvvetini temsil eden kapsamlı, derin olgu içeren bir alandır. Nitekim insan düşüncesini kavramanın yolu kişilere ait düşünme yetkinliğini ortaya çıkarmaktır. Herkesin doğruya ulaşma hedefi üzerine sorular sorma, muhakeme etme, bilgiyi içerik olarak geliştirme ve aktarma yetkinliği temeline dayalı dört beceriye sahip olduğu söylenebilir (Lipman, 2003). Bu beceriler, eleştirel düşünmeyle kesişen, üst düzey beceri gerektirmektedir.

Eleştirel düşünme; yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme süreçlerini barındıran, kararlaştırılmış ölçülere ve akla dayalı kriterlere karşı duyarlı, realist, bağlantıya, hedefe ve gerçekliğe yönelik hassas ve ilgili bir düşünme biçimidir (Nosich, 2011). Ennis'e göre (1989; akt. Vural ve Kutlu, 2004) eleştirel düşünme, bireyin inanacağı seçimi ve eylemi kararlaştırmaya dikkatini vermenin akla uygun biçimidir. Facione (2020) de eleştirel düşünmeyi; yorum yapma, çözümleme, yargıya varma ve sonuç çıkarma ile nihayete ulaşan, amaçlı, kendini organize eden değerlendirmelerin oluşturulması ve bu değerlendirmelerin dayandığı delillendirilmiş, kavrama dayalı, yöntembilimsel ve bağlamsal yorumlamaların izah edilmesi olarak açıklamaktadır.

1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ

Alan yazınında eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler, kimi araştırmacılarca farklı gruplandırmalar şeklinde incelenmiştir (Cottrell, 2017).

Bassham vd., (2011) eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri şu başlıklar altında sıralamıştır: Egoantrizm (beniçincilik), sosyosentrizm (toplum merkezilik), önerme (varsayım), görelilik. Hendricks (2010) ise konuya başka açıdan açıklık getirerek bu etkenleri şöyle belirtmiştir: Zihinsel gelişim, var olan uygulamalar, mesleki ilerlemenin noksanlığı, duygulara değin yönelimler, vaktin sınırlılığı ve kurallara hapsedilmiş ölçme –değerlendirme materyalleri eleştirel düşünmeyi baltalayan başlıca etkenlerdir. Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri çevresel ve kalıtsal faktörler olarak ele almıştır.

Cottrell (2005) eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri ele aldığı çalışmasında ilgili engelleri aşağıdaki başlıklar altında incelemiştir:

a. Eleştiri yapmanın tanımını doğru değerlendirememek

İnsanların büyük bir bölümü eleştiriye sadece ‘olumsuz yanları ortaya koymak’ olarak yaklaşmaktadır. Eleştiriye bundan ibaret görmektedir. Oysa eleştiri sadece kötüyü ortaya dökmek değildir; eleştiri, tanımında esasen hem iyiyi, güzeli hem kötüyü, yanlış dile getirmeyi barındırmaktadır. Eleştiri yapılandırmacı tavırda kesin bir biçimde olaya açıklık getirip kişileri doğruya eriştirebilmelidir.

b. Anlama fiilini doğru değerlendirememek

Öğrenmenin gerçekleşmesinin koşulu anlama ile farkındalık oluşturma eylemlerinin harmanlanmasıdır. Bu harmanla başlayan süreç, farklı yöntemlerle eğitim yapılarak beceriyi geliştirme yoluna hızlı adımlarla sürdürülebilir. Aksi bir durumda öğrenen, klasik yöntemin pasif alıcısı olarak düşünme eyleminden uzak kalarak cevabı öğreticiden bekler. Eleştirel düşünmede öğretici, öğreneni düşünmeye sevk ederek bilgiye veya yanıtta kendisinin erişmesini sağlar. Bu öğrenme elbette oldukça kalıcı olabilmektedir.

c. Duyuşsal etkenler

Duyuşsal etkenler, eleştirel düşünme engelleri konusunda önemle ele alınması gereken bir faktördür. Eleştirinin özünde birçok yorum yer aldığı gerçeğinden yola çıkılırsa kişi, dogmatik inançlarını ve bilgilerini sarsabilecek bu üstbilişsel beceriye mesafe koyabilmektedir. Bu mesafeyi yıkmak oldukça zordur. Kişi yeni öğrenmelere karşı ket vurma tepkisinde bulunabilir. Duygulara değin bu engel ise eleştirel düşünmeyi engelleyen ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

d. Branş uzmanlarını tenkit etmeye karşı gönülsüzlük

Kişilerde bir alanının yetkini olmuş kimseleri faaliyetleri konusunda eleştirmeye yönelik bir çekince olması gayet olağan bir durumdur. Bunu öğrenciler açısından değerlendirecek olursak alana dair sınırlı veriye sahip öğrencilerin uzman bir şekilde meydana getirilmiş bir çalışmayı tenkit etmek son derece kaygı uyandırıcı olacaktır. Bunun bir diğer sonucu konuya karşı gönülsüz olma durumudur. Yalnız üniversitelerin

birçoğu öğrencilerden yayımlanmış yapıtları eleştirel analiz metoduyla yorumlamalarını talep etmektedir. Bu talep, öğretim etkinliğinin başka bir yanını ortaya koymaktadır.

e. Akla yatkın düşünme becerisinde ölçüyü kaçırmak

Birçok kişi kendini mantıklı düşünen biri olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı bu kişilerin diğerlerine göre üstün olduğu, metotlarının da başkalarına nazaran en iyisi olduğunu düşünürler. Bundan kaynaklı eylemleri ve düşünceleri için her zaman pek iyi nedenler olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum esasen kendilerinin yetersiz bir düşünme becerisine sahip olduklarının belirtisidir.

f. Metot, strateji ve tatbik noksanlığı

İnsanların pek çoğu eleştirel düşünmeye yönelik hevesli olmasına karşın eleştirel düşünme metot ve stratejilerini yeteri olarak tanımadığından hayata aktarma konusunda başarılı olamamaktadır.

g. Ayrıntılara yeteri kadar motive olamamak

Genelleme yapmada ölçüyü kaçırmak eleştirinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Savı kesin olarak haklılığa çıkarabilmek, genellerden arınıp ayrıntılara gereken önemi vermeye bağlıdır (Cottrell, 2005: 8-12).

Eleştirel düşünmeye engel olan faktörler birçok sebep barındırabilir. Çoğu kaynak bu engelleri “kişiye dayalı ve kişinin dışında gelişen” etkenler şeklinde iki kolda incelemektedir. Rönesans Dönemi’nin önemli düşünürlerinden biri olan Francis Bacon, eleştirel düşünmeyi engelleyici etmenler üzerine fikir beyan eden ilk araştırmacılar arasında yerini almıştır. Bacon’a göre eleştirel düşünmeyi engelleyen, kişiye bağlı olarak gördüğü “dört saplantı” adını verdiği kavram dikkat çeken bir kavramdır. Bu saplantı kavramında psikolojik sayılan dört engelleyici etmenden söz edilmiştir. Bunlar: yanlış eğilimli olma, dil ya da iletişim hatası, kişinin kendi inancından müsebbip yanlışlar ve umumdan kaynaklı yanlışlar (Reynolds, 2016). Eleştirel düşünme üzerine araştırma yapan araştırmacılar arasında yer alan Hendricks (2010) de tutuma dayalı eğimler, zihinsel gelişim, var olan etkinlikler, iş yaşamına dair kendini yenileyememe, vaktin kısıtlılığı ve standart hale gelmiş beceri ölçüm testleri şeklinde yedi faktörden bahsetmiştir.

Eleştirel Düşünmenin Eğitimde Kullanılması

Lipman'a (1988) göre eleştirel düşünme, belirli becerileri kullanarak sağlam yargılara ulaştıran, sürekli kendini sorgulayan ve geliştiren, ölçüte dayalı bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bireyler, kararlarını daha sağlam temellere dayandırabilir ve kendi düşüncelerini sürekli olarak iyileştirebilirler ve böylece düşüncelerini savunurken dayanaklandırabilirler. Bir çalışmada McKnown (1997), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eleştirel düşünme muhakemeye, yani akıl yürütmeye dayanır: Eleştirel düşünme sürecinde ulaşılan sonuçların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayanması; rastlantısal, geliş güzel olmaması gerekir.
2. Eleştirel düşünme derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşüncenin geliştirilmesi, hem başkalarına hem de kişiye ait düşüncelerin bilinçli, dikkatli ve tarafsız bir biçimde değerlendirilmesini zorunlu kılar.
3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç doğrultusunda düşünmeyi içerir. Bu amaç, bireyin ne yaptığına veya neye inandığına ilişkin en doğru kararı verebilmesidir.

Carr'a (1990) göre, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için eğitimin her aşamasında onları yaratıcı düşünmeye, odaklanmaya, derin okumaya, sorgulamaya, fikirler arasındaki ilişkileri kurmaya ve gerçek yaşam konuları üzerine birbirleriyle tartışmaya teşvik etmek gerekir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde en belirleyici faktör öğretmenlerdir (Newmann, 1991; Ennis, 1993; Aybek, 2006; Özcan, 2007). Öğretmenler sundukları eğitim-öğretim hizmetinin niteliği ile eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek çok önemli bir güç olabilecekleri gibi eleştirel düşünmeyi engelleyici yöntem ve stratejilerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek bir yana bu becerilerin gelişmesinin engelleyici bir faktörü konumunda olabilirler. Eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak ya da eleştirel düşünmeyi farkında olmadan olumsuz etkileyebilecek "öğretmen" dir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde kullanacakları geleneksel yöntemler öğrenciyi eleştirel, yansıtıcı veya yaratıcı düşünme becerileri gibi üstbilişsel düşünme becerilerinden uzaklaştırıp bilginin pasif alıcısı konumuna getirebilir. Göbel (2013) öğretim materyalleri, ders kitapları ve ders planları öğretim sürecine katkı

sağlasa da, bu unsurların tek başına düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı görülmektedir. Zira düşünme becerilerinin geliştirilmesinde nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlerin rolü özel bir önem taşımaktadır.

Bireylerin farklı düşünme biçimlerine sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak yaptıklarından çok yapabileceklerine odaklanan eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Modern yöntem ve stratejilerle eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenler ise öğrencileri bilginin avcısı rolünde tutup öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini sıklıkla kullanan, bilgiyi aklın süzgecinden geçiren, öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılan bir kıvama getirebilmektedirler (Şahinel, 2002). Göğüş'e (2012) göre, aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine katılmalarına, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine ve analiz, sentez ve değerlendirme yoluyla fikirler arasında bağlantılar kurmalarına imkân tanıyan öğretim tekniklerini ifade eder. Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitim-öğretim sürecine dahil edilerek sorgulama becerilerini kullanmaları sağlanabilir ve bu becerilerin gelişimi desteklenebilir. Öğrenci yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımıyla bilgiyi keşfederken örtük öğrenmeyle eleştirel düşünme becerisini de geliştirebilmektedir. Klasik yöntemlerle yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kıyaslandığında akademik başarı ile üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmede modern yöntemler (yapılandırmacı eğitim temelli öğretim etkinlikleri) üstün görülmüştür.

Sünbül (2011)'e göre bir konunun, davranışın ya da becerinin öğrenci tarafından öğrenilmesi, ani gerçekleşen bir durum değil; aksine birbirine bağlı süreçlerin, olayların ve etkinliklerin oluşturduğu bir zincirin doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Okullarda kazandırılmak istenen beceriler bir süreç sonunda ortaya çıkar. Eleştirel düşünme becerisinin de kazanılması veya gelişmesi ancak sistematik bir şekilde bir süreç halinde mümkün olmaktadır. Dilekçi'nin (2021) eleştirel düşünme becerisinin okullarda kazandırılmasına yönelik durumu ortaya koymak amacıyla 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelenmiş ve kapsamın sınırlı olmasına rağmen bu becerinin öğretime yer verildiği belirlenmiştir. 2024 yılında uygulanmaya başlayan TYMM Ortaokul Türkçe Öğretim Programında da bu beceri yer bulmuştur. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2006) Türkçe dersinin temel amaçlarından birinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olduğunu, bu becerilerin ilerletilmesinde

Türkçe dersinin kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Düşünme becerilerinin gelişiminde Türkçe dersinin merkezi bir konumda olması, bu dersin program ve içerik açısından nitelikli şekilde tasarlanmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme sürecinde öğrencinin aktif olması için onları harekete geçiren etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır. Fakat alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; ders kitaplarında eleştirel düşünme gibi becerilere yeterince yer verilmediği (Benzer, 2019), öğrenci çalışma kitaplarında bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunmadığı (Dolunay ve Savaş, 2016), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığı (Gün, 2012) ve eleştirel düşünme unsurlarının ders kitaplarında oldukça düzensiz bir biçimde dağıldığı (Temizkan, 2014) ortaya konmuştur.

Tablo 1. 1. Geleneksel Eğitim Yaklaşımı ile Sorgulayıcı Düşünme Temelli Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğretmen Merkezli Öğretim	Sorgulama Temelli Öğretim
Öğretmen	Bilgi verir, ilke, kavram ve genellemeler sunar.	Rehberlik ve danışmanlık yapar
Öğrenci	Pasif bilgi alıcısı	Bilimsel aşamaları takip ederek problem çözen kişi
İlgi Alanı	Ne öğreteceğine odaklanır	Neyi nasıl öğreteceğine odaklanır
Öğrenme Ortamı	Sınıf, öğretmen, standart sınıf araçları ve sabit ders saati	Öğrenme, herhangi bir kişiden, zamandan ve <u>mekandan</u> bağımsız yaratıcı bir süreçtir
Strateji ve Teknik	Anlatım, okuma, tekrarlama	Problem çözme, proje, tartışma, deney
İletişim	Rekabete dayalı iletişim.	İşbirliğine dayalı iletişim.
Yaratıcılık	Çocuklardan beklenen etkinliklerin öğretmen tarafından model alınarak gerçekleştirilmesi önemlidir.	Çocuklar, kendilerinden beklenen davranış ve becerileri gerçekleştirmenin özgün yollarını deneme fırsatlarına sahiptir.
Beklenti ve Motivasyon	Tüm çocukların çalışılan konuda başarılı olması beklenir. Mükemmellik teşvik edilir.	Çocukların sorunları kendi yöntemleriyle çözme girişimleri desteklenir. Her türlü çaba desteklenir.
Amaç	Bir şey öğrenilmesi gerektiği gibi öğrenilmelidir.	Öğrenciler tartışarak ve problem çözerek öğrenirler. Öğrenmenin amacı anlamaktır.
Ölçme ve Değerlendirme	Standart testler aracılığıyla tek boyutlu, sonuç odaklı değerlendirme.	Performans testleri, yazma çalışmaları vb. çok boyutlu, süreç odaklı değerlendirme

(Duran ve Dökme, 2016)

Eleştirel düşünme becerisinin okullarda ne şekilde öğretileceği tartışmalara konu olmuştur. Ayrı bir dal olarak ele alınması gerektiğini savunanların yanı sıra içerikte öğretimi savunanlar da mevcuttur. Ennis (1991; akt. Çaylan, 2022) eleştirel düşünmenin ayrı bir disiplin olarak öğretilmesi gerektiğini savunanlar arasındadır. Bu derslerin

tekrara düşmemesini sağlayacaktır. Bunun yanında edinilen bilişsel becerilerin diğer disiplinlere uygulanması ve o disiplinler tarafından pekiştirilmesi sağlanmış olacaktır. Fakat eleştirel düşünme becerisinin ayrı bir disiplin olarak okutulması ve diğer derslerle ilişki kurulmasının zorluğu açısından eleştirilmektedir (Haskell, 2001; Resmini, 1987; akt. Çaylan, 2022). Paul (1991; akt. Çaylan, 2022) öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğine sahip üstün bireyler olarak eğitilmelerini eleştirel düşünme becerisini derslere uyarlayarak öğretilmesiyle mümkün görmektedir.

Nicholas ve Raider (2011) doğrudan yaklaşım ile genel yaklaşımın sentezlenerek kullanıldığı karma yaklaşımdan bahsetmişlerdir. Bu iki yaklaşımın ayrı bir disiplin olarak işlenmesi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili görülmüştür lakin bu yaklaşımların ortak kullanılması eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha fazla etkiye sahiptir (Abrami vd., 2008). Sözü edilen eleştirel düşünme becerileri öğretimine dair bu yaklaşımların yararlı olup olmaması denenerek anlaşılabilecektir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sorgulama becerisinin, kıyaslama yetisinin, Sokratik düşünme becerisinin özümseme geliştirilmesiyle ilerletilebilecektir. Bu konuda öğretmenlerin adı geçen becerilere yönelik yaklaşımlar ile ders işlemleri yararlı olacaktır.

Eleştirel Düşünme ve Motivasyon

Hedefe yönelik bir davranışı başlatan ve onu devam ettiren süreç, motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Shunck, 2002). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma ve geliştirme düzeyleri de büyük ölçüde sahip oldukları motivasyonla ilişkilidir. Ijaiya, Alabi ve Fasasi (2011)'ye göre eleştirel düşünme; bilginin işlenmesiyle bağlantılı, çoğunlukla problem çözme ve karar verme süreçlerine yönelik karmaşık, amaçlı ve nitelikli bir üst düzey akıl yürütme biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme; sorgulama, kanıt arama, alternatif bakış açıları geliştirme ve düşünme sürecini sürekli gözden geçirme gibi çaba gerektiren bilişsel etkinlikleri içerir. Bu etkinliklere katılım ise ancak bireyin içsel olarak güdülenmesiyle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünmeye yönelik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, problem durumlarına daha derinlemesine yaklaşabildiği, bilişsel esneklik gösterebildiği ve düşünme süreçlerini daha bilinçli şekilde yönetebildiği söylenebilir. Öğrenme sürecini desteklemede en etkili unsurlardan biri motivasyon olduğundan, eğitimcilerin

motivasyonun taşıdığı önemin bilincinde olmaları büyük önem taşımaktadır (Williams ve Williams, 2011). Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde motivasyonun belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazını incelendiği zaman eleştirel düşünme ve motivasyon ile ilgili çalışmalar çok azdır. Fahim ve Hajimaghsoodi'nin (2014) 18-34 yaş aralığındaki 101 İngilizce öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, eleştirel düşünme ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Garcia ve Pintrich (1992), eleştirel düşünme, motivasyon ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, özellikle içsel hedef yöneliminin bilişsel katılımı artıran önemli bir motivasyon unsuru olduğunu vurgulamışlardır. Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri, yüzeysel ve derin işleme süreçlerini temsil eden öğrenme stratejileri olarak ele alınmıştır. Ayrıca dersin zorluğu, öğretici verimliliği ve sınıf içi yardımlaşma düzeyi gibi deneyimlerin eleştirel düşünmeyi etkileyebileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonunda motivasyon, derin öğrenme stratejileri ve eleştirel düşünme arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, motivasyonun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde temel bir unsur olduğu ve derin öğrenme süreçlerini destekleyen tüm değişkenlerle güçlü bir ilişki içerisinde bulunduğu söylenebilir.

İlgili Çalışmalar

Günümüz eğitim anlayışı, bireylerin yalnızca bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda eleştirel düşünebilen, sorgulayan ve analiz edebilen bireyler olarak yetiştirilmesini öncelikli hedef olarak belirlemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, özellikle de dil eğitimi alanında görev yapacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının, hem düşünme süreçlerine hem de okuma alışkanlıklarına yönelik becerileri kritik önem taşımaktadır. Özellikle eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki, bireylerin akademik ve mesleki gelişimi açısından dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Literatürde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen faktörlerin (örneğin dogmatik düşünce, önyargı, bilişsel kapalılık) bireyin okuma tutumu ve motivasyonunu da olumsuz etkileyebileceği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte, Türkçe öğretmeni adayları özelinde bu iki değişkeni bir arada ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu çalışmanın alan yazına

önemli bir katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu bölümde, öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme engelleri ve okuma motivasyonu bağlamında yapılan araştırmalara yer verilerek çalışmanın kuramsal temelini oluşturan literatür incelenmiştir.

Alan yazınında, okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin okuma alışkanlığı ve tutumları üzerinde çeşitli değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Demir (2022), çalışmasında ebeveyn okuma motivasyonunun ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ebeveyn okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Uysal Dede (2019) tarafından yapılan çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerinde, sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle desteklenen okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı ve okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Kızgın (2019) tarafından yürütülen araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerinin genel akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Vural (2023) çalışmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin hem üst düzey okuduğunu anlama becerilerini hem de okuma motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir.

Eleştirel düşünme engelleri ile ilgili alan yazınında yapılan bazı çalışmalar mevcuttur. Eşin (2021) tarafından yapılan çalışmada, spor bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, medeni durum, çalışma durumu, ekonomik

düzyey ve bilimsel etkinliklere katılım sıklığı) açısından incelenmiştir. Çalışmada sonuç olarak spor bilimleri alanındaki lisansüstü öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik stratejilere ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur.

Tümen Akyıldız'ın (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini belirlemek ve bu engellerin demografik değişkenler (bölüm, cinsiyet, yaş) açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler orta düzeyde eleştirel düşünme engellerine sahiptir. En yüksek engel “aşırı güven”, en düşük ise “benmerkezcilik” düzeyindedir.

Semerci vd. (2019) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği”nde bireylerin eleştirel düşünme süreçlerini engelleyen dört temel faktör (mantık yürütememe, benmerkezcilik, otoriteye inanç ve aşırı güven) belirlemiş ve bu engellerin eğitim bağlamında ne şekilde ele alınabileceğine dair önemli ipuçları sunulmuştur.

Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. 219 öğrenciden veri alınan çalışmada oluşturmaktadır. Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği bazı değişkenlere göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk ve Göçer (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının %85'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bozgün (2022) tarafından yapılan çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonları incelenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişim gözlenmezken farklı branşlara ve sınıf düzeyine göre okuma motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın alan yazınına sağlayacağı katkıyı daha da önemli hâle getirmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Tekil tarama modeli, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını incelemek için kullanılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür veya miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılırken ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ilişkisel/korelasyonel tarama modeli ise iki veya daha fazla grup ya da olgu arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2011; Karasar, 2008: 79; Mcmillan ve Schumaer, 2010). Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenir ve gerektiğinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu bağlamda, araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 293 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 188'i kadın, 105'i erkektir.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veriler, ölçeklerin “Google Formlar” aracılığıyla dijital ortama aktarılmasıyla toplanmıştır. “Google Formlar” aktarılan ölçekler üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına ulaştırılmış ve katılımcıların gönüllü olarak yanıtlamaları sağlanmıştır. Böylece, verilerin hızlı ve etkili bir şekilde toplanması amaçlanmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği: Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini

engelleyebilecek faktörleri belirlemeye yönelik 5’li likert tipinde olup 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış olup sonuç 0.87 bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0.89 bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanlar katılımcıların eleştirel düşünme engeli düzeylerini (en az/en fazla) göstermektedir.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği: Schutte ve Malouff’un (2007) geliştirdiği ölçek Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçek 4 faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış olup sonuç 0.86 bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0.87 bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması okuma motivasyonunun yüksek olduğunu, düşük olması ise okuma motivasyonunun düşük olduğunu göstermektedir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler analiz edilmeden önce toplam puanlar hesaplanmış daha sonra uç değerler bulunup silinmiştir. Ardından güvenirlik ve normallik testleri yapılmıştır. Daha sonra verilerin analizi, nicel veri analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz sürecinde öncelikle eksik veya hatalı veri girişleri kontrol edilmiş ve temizlenmiştir. Daha sonra, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılarak verilerin genel dağılımı incelenmiştir. Bütün ölçümler normal dağılım gösterdiğinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ile birlikte, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmış, verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlarda anlamlı bir fark oluştuğunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla “Tukey testi” kullanılmıştır. Verilerin anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın birinci alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri düzeyini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin geneli	293	26,00	75,00	43,75	10,75

Tablo 3.1. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama eleştirel düşünme engelleri puanlarının $\bar{X}=43,75$ olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 26; en yüksek puanın 130 olduğu düşünüldüğünde bu puanın “düşük düzey”de olduğu söylenebilir.

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın ikinci alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre farklılık arz edip etmediğini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	188	43,92	9,90	181,37	,326	,745
Erkek	105	43,46	12,17			

Tablo 3.2’ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık arz etmediği görülmektedir [$t_{(181,37)} = ,326$ $p > ,05$ ($p =$

,745)]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 43,92 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 43,46'dır. Ortalama puanlar arasındaki farkın çok düşük olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre farklılık arz etmediği buradan da anlaşılmaktadır.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın üçüncü alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık arz edip etmediği belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.3. ve 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Eleştirel Düşünme Engelleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	64	44,03	11,63
2. sınıf	78	44,19	11,58
3. sınıf	72	44,61	10,02
4. sınıf	79	42,32	9,85
Toplam	293	43,75	10,75

Tablo 3. 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	233,188	3	77,729		
Gruplariçi	33556,607	289	116,113	,669	,571
Toplam	33789,795	292			

Tablo 3.4'e bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak *farklılaşmadığı* görülmektedir [$F(3, 289) = ,669$ $p > ,05$ ($p = ,571$)].

Tablo 3.3'teki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerine ilişkin olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44,03$; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44,19$; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44,61$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 42,32$ 'dir. Bu bulgular anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın dördüncü alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin okudukları kitap sayısına göre farklılık arz edip etmediği belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.5'te ve 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3. 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Eleştirel Düşünme Engelleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
0-5 arası kitap okuyanlar	48	45,93	10,70
6-10 arası kitap okuyanlar	95	45,77	10,96
11 ve üzeri	150	41,78	10,32
Toplam	293	43,75	10,75

Tablo 3. 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Okudukları Kitap Sayısına Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Gruplararası	1202,885	3	601,442			0-5 – 11 ve üzeri
Gruplariçi	32586,910	290	112,369	5,352	,005	6-10 – 11 ve üzeri
Toplam	33789,795	293				

Tablo 3.6'ya bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak *farklılaştığı* görülmektedir

[F(2, 290) = 5,352 p < ,05 (p = ,005)]. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 0-5 ve 6-10 arasında kitap okuyanların 11 ve üzeri kitap okuyanlarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farkın 11 ve üzeri kitap okuyanların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5'teki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerine ilişkin olarak 0-5 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 45,93$; 6-10 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 45,77$ ve 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 41,78$ 'dir. Dikkat edildiğinde 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının düşük olduğu dolayısıyla eleştirel düşünme engellerinin de daha düşük olduğu; yani daha eleştirel düşünebildikleri görülmektedir. Buna karşın 0-5 ve 6-10 arası kitap okuyanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu, eleştirel düşünme engelleri ile ilgili puanlarının 11 ve üzeri kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu dolayısıyla daha az eleştirel düşünebildikleri görülmektedir. Bu sonuç çalışmanın hipotezini doğrulaması açısından önemlidir.

3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın beşinci alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeylerini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonu Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin geneli	293	43,00	93,00	68,51	10,04

Tablo 3.7. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama okuma motivasyonu puanlarının $\bar{X}=68,51$ olduğu görülmektedir. Ölçme aracından alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu düşünüldüğünde bu puanın (68,51) “yüksek düzey”de olduğunu göstermektedir. Yani Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları yüksek düzeydedir.

3.6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın altıncı alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık arz edip etmediğini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3. 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının okuma motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	191	69,78	9,13	171,03	2,817	,005
Erkek	101	66,11	11,24			

Tablo 3.8’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık arz ettiği görülmektedir [$t_{(171,03)} = 2,817$ $p < ,05$ ($p = ,005$)]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 69,9278 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 66,11’dir. Ortalama puanlar arasında kayda değer bir farkın olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

3.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın yedinci alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık arz edip etmediğini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.9 ve 3.10’da yer almaktadır.

Tablo 3. 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	64	69,59	10,70
2. sınıf	78	68,88	10,14
3. sınıf	73	66,01	10,89
4. sınıf	77	69,61	8,15
Toplam	292	68,51	10,04

Tablo 3. 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	634,248	3	211,416		
Gruplariçi	28750,697	288	99,829	2,118	,98
Toplam	29384,945	291			

Tablo 3.10'a bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak *farklılaşmadığı* görülmektedir [F(3, 288) = 2,118 p > ,05 (p = ,98)].

Tablo 3.9'daki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarına ilişkin olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 69,59$; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 68,88$; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 66,01$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 69,61$ 'dir. Bu bulgular puanların birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

3.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın sekizinci alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının okudukları kitap sayısına göre farklılık arz edip etmediği* belirlemeye yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.11. ve 3.12'de yer almaktadır.

Tablo 3. 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
0-5 arası kitap okuyanlar	48	60,22	9,27
6-10 arası kitap okuyanlar	95	65,82	7,96
11 ve üzeri	149	72,89	9,19
Toplam	292	68,51	10,04

Tablo 3. 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Gruplararası	6849,018	2	3424,509	43,916	,000	0-5 – 6-10
Gruplariçi	22535,927	289	77,979			0-5 – 11 ve üzeri
Toplam	29384,945	291				6-10 – 11 ve üzeri

Tablo 3.12'e bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak *farklılaştığı* görülmektedir [$F(2, 289) = 43,916$ $p < ,05$ ($p = ,000$)]. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 0-5 arasın kitap okuyanların 6-10 arası kitap okuyanlarla; 0-5 ve 6-10 arasında kitap okuyanların 11 ve üzeri kitap okuyanlarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farkın daha fazla kitap okuyanların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11'deki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarına ilişkin olarak 0-5 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 60,22$; 6-10 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 65,82$ ve 11ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 72,89$ 'dur. Dikkat edildiğinde 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının yüksek olduğu dolayısıyla okuma motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi, *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3.13'te yer almaktadır.

Tablo 3. 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi Belirten Pearson Korelasyon Testi

Ölçeklerden Alınan Puanlar		N	$\bar{X}$	S	EDEÖ Puanları	YOMÖ Puanları
Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Puanları	Pearson Korelasyon	283	43,46	10,08	1	-,262
	p					,000
Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Puanları	Pearson Korelasyon	283	68,78	9,86	-,262	1
	p					,000

Tablo 3.13 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir [$r = -,262$, $p < ,05$ ($p = ,000$)]. İlişkinin eksi ($-,262$) olması Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (düşük seviyede). Yani katılımcıların eleştirel düşünme engelleri azaldıkça okuma motivasyonlarının arttığı ya da okuma motivasyonları arttıkça eleştirel düşünme engellerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Elbette bunun tam tersi de düşünülebilir. Yani katılımcıların eleştirel düşünme engelleri arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığı ya da okuma motivasyonları azaldıkça eleştirel düşünme engellerinin arttığı şeklinde de düşünülebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan ilk sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin “düşük düzey”de olduğudur. Bu sonuç önemlidir. Çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin düşük olması aynı zamanda olumlu anlamda eleştirel düşünebildiklerini göstermektedir. Tümen Akyıldız (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel engelleri düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tükel, Akçakese, Yolcu ve Demirel’in (2022) çalışmasında da katılımcıların eleştirel düşünme engeli düzeylerinin “orta” olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 43,92 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 43,46’dır. Ortalama puanlar arasındaki farkın çok düşük olduğu görülmektedir. Tümen Akyıldız (2020) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel engellerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Alan yazınında yapılan birçok çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır (Kanbay vd., 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgen, 2012; Özdemir, 2005; Saçlı ve Demirhan, 2011; Şen, 2009). Ancak Tükel, Akçakese, Yolcu ve Demirel’in (2022) çalışmasında ise katılımcıların eleştirel düşünme engelleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. İlgili çalışmada erkeklerin eleştirel düşünme engeli düzeyleri kadınların eleştirel düşünme düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme engellerinde anlamlı bir farkın bulunmamasıdır. Ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Dikkat edildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre; sınıf seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme engellerinin de arttığı görülmektedir. Bu artış çok az olduğundan istatistiksel olarak anlamlı olmaktan bir hayli uzaktır. Farkın bu denli az olması, neden kaynaklandığı konusunda bir yorum yapmayı da engellemektedir. Diğer taraftan bu bulgu yükseköğrenimin ya da daha özelde Türkçe öğretmenliği bölümü okumanın (çalışmanın yürütüldüğü üniversiteler bağlamında) öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme engellerini azaltmadığını da göstermesi açısından önemlidir. Tükel vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi açısından eleştirel düşünme engelleriyle ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kasar (2025) tarafından yapılan çalışmada da araştırmamızın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme engelleri sınıf kademesine göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yıllık okudukları kitap sayısına göre eleştirel düşünme engelleri farklılık göstermektedir. 0-5 arası kitap okuyanların ortalaması 45,93 iken, 11 ve üzeri kitap okuyanların ortalaması 41,78'dir. Dolayısıyla kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünme engelleri de azalmaktadır. Ancak alan yazınında çalışmamızdan farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi'nin (2012) yaptığı çalışmada okuma sıklığı ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma da Şen (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme tutumlarına olan etkisini incelemiştir. İlgili çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının “yüksek düzey”de olduğu belirlenmiştir. Günümüzde özellikle okuma alışkanlığının oluşturulması, okuma kaygısının giderilmesi ve okumaya yönelik tutumun olumlu yönde olması gerektiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının yüksek olması önem arz etmektedir. Bozgün (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının okuma motivasyonu düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir. Alan yazınında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Güzel ve Elkıran, 2021; Geçgel vd., 2020; Şentürk ve Göçer, 2019; Ürün Karahan, 2015; Ülper ve Çeliktürk, 2013).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermesidir. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ortalaması 69,78 iken erkeklerin ortalaması 66,11'dir. Bu fark anlamlıdır. Alan yazını incelendiğinde çalışmamızı destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır. Ürün Karahan (2015); Kuşdemir ve Bulut (2018); Hassell ve Lutz (2006); Smaragdi ve Jonsson (2006) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonu puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Wigfield ve Guthrie'nin (1997) çalışmalarında okuma motivasyonunu etkileyen önemli değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu belirtilmiş; araştırmacılar,

kadınların erkeklere kıyasla okuma motivasyonu açısından daha olumlu bir tutum sergilediklerini vurgulamışlardır. Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadınların erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla okuma motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bozgün (2022) tarafından yapılan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ile ilgili çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadın öğretmenler lehine bir durumu tespit etmiştir. Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş (2020) öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarıyla ilgili yaptığı çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadınların daha fazla okuma motivasyonu puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar da mevcuttur. Güzel ve Elkıran (2021) cinsiyetin okuma motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyinde açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde okuma motivasyonu ortalama puanlarının birbirine yakın olması, okuma motivasyonunda bu değişkenin öğrenim yılı boyunca büyük bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Şahin’in (2019) Türkçe öğretmeni adayları ve Akbabaoğlu ve Duban’ın (2020) sınıf öğretmeni adayları özelinde yapmış olduğu çalışmaların sonucunda sınıf düzeylerinin okuma motivasyonuna anlamlı bir etki etmediği tespit edilmiştir. Çetinkaya Edizer (2015), Duman ve Gökmen (2018) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fakat Çeçen ve Alver (2011) ve Çöğmen (2008) çalışmalarında sınıf düzeylerine göre okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları çalışmamızın sonucuyla bu açıdan farklılık göstermektedir. İlgili farklılığın çalışma gruplarının farklı özellikler barındırmasından ve çalışmaların farklı yıllarda yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da Türkçe öğretmeni adaylarının yıllık kitap okuma sayısına bağlı olarak okuma motivasyonunun da artmasıdır. 0-5 kitap okuyanların ortalaması 60,22; 6-10 kitap okuyanların 65,82; 11 ve üzeri kitap okuyanların 72,89’dur. Bu fark, daha çok kitap okuyanların lehinedir. Yani kitap okuma sıklığı arttıkça okuma motivasyonu da artmaktadır. Şahin (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bireylerin okudukları kitap sayısının artmasıyla birlikte okuma

motivasyonlarının da anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, bireylerin okuduğu kitap sayısının artması, onların okumaya karşı olumlu ve yapıcı bir motivasyon geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Elde edilen bulgular, bir yıl içinde okunan kitap sayısının, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeylerini etkileyen belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazını incelendiğinde Kurnaz ve Yıldız (2015) ile Öztürk ve İleri Aydemir (2013) de çalışmalarında benzer şekilde kitap okuma süresindeki ya da sayısındaki artışın, bireyin okuma motivasyonunu yükselteceğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu sonuç, iki değişken arasında istatistiksel olarak güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir. Ancak ilişkinin negatif yönde olması, eleştirel düşünme engelleri azaldıkça okuma motivasyonunun artabileceği yönünde zayıf bir eğilimi işaret etmektedir. Yani bireylerin eleştirel düşünme engelleri azaldığında, okumaya karşı daha istekli oldukları; okuma motivasyonları arttığında ise düşünme süreçlerinde daha az engel yaşadıkları düşünülebilir. Her ne kadar ilişki düşük düzeyde olsa da bu bulgu, eleştirel düşünme ile okuma arasındaki etkileşimin varlığına işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında hem eleştirel düşünme becerilerini hem de okuma motivasyonunu birlikte geliştiren bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir.

Araştırmada elde edilen bulgular; cinsiyet, sınıf düzeyi ve yıllık okunan kitap sayısı gibi değişkenlerin hem eleştirel düşünme engelleri hem de okuma motivasyonu üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle daha fazla kitap okuyan bireylerde eleştirel düşünme engellerinin azaldığı, okuma motivasyonunun ise arttığı belirlenmiştir. Bu bulgu, düzenli okuma alışkanlığına sahip bireylerin bilişsel esnekliklerini geliştirdiklerini ve bu sayede eleştirel bakış açısını daha rahat kullanabildiklerini göstermektedir. Bu sonuç, okumanın yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda bireyin zihinsel dünyasını geliştiren ve düşünce sistematığını etkileyen bir süreç olduğunu da ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme engelleri bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal yönlerini de etkilemektedir. Bireyin önyargıları, sosyal baskılar karşısındaki tutumu, otoriteye olan yaklaşımı gibi faktörler, düşünme sürecini şekillendirmekte ve bu sürecin

doğal bir parçası olan okuma eylemine de yön vermektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin bir beceri olmasının ötesinde bir tutum ve alışkanlık olduğu da söylenebilir. Okuma motivasyonu ise bu tutumu destekleyen ve bireyin düşünsel gelişimine katkı sağlayan bir araçtır.

Elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen yetiştirme programlarında, Türkçe eğitimi özelinde “Eleştirel Okuma ve Düşünme” adlı uygulamalı bir ders/modül oluşturulmalı; bu ders kapsamında metin analizleri, argüman çözümleme, çıkarım yapma, metinler arası ilişki kurma gibi becerilere dönük atölye çalışmaları düzenlenilmelidir.

- Eleştirel düşünme engellerini tanımaya yönelik öz-değerlendirme araçları geliştirilmeli; bu araçlar dönem başı, ortası ve sonunda uygulanarak öğretmen adaylarının düşünme süreçlerindeki değişim ve engellerin fark edilmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını artırmak amacıyla farklı türde metinlerin (öykü, şiir, deneme, bilimsel yazı vb.) tartışıldığı “Eleştirel Okuma Kulüpleri” oluşturulmalı; bu kulüplerde düzenli aralıklarla tartışma ve değerlendirme oturumları yapılmalıdır.

- Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde, staj ve uygulama derslerinde adaylardan eleştirel düşünmeyi destekleyici ders planları (ör. metin çözümleme etkinlikleri, çıkarım ve değerlendirme görevleri, tartışma temelli okuma etkinlikleri) hazırlamaları ve sınıfta uygulamaları istenmelidir.

- Çalışma kapsamının 2 üniversite ile sınırlı olması nedeniyle, farklı bölgelerdeki eğitim fakültelerinde benzer araştırmalar yürütülerek sonuçların genellenebilirliği artırılmalıdır.

- Yalnızca nicel yöntemlerle elde edilen bulguların desteklenmesi için odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve yansıtıcı günlükler gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

- Eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı ortaya koymak için boylamsal çalışmalar yapılarak öğretmen adaylarının dört yıllık eğitim sürecindeki değişimleri izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, C. A., Surkes, M. A. ve Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Acar, F. (2016). Kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme becerilerine etkisi (*Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi*). Ankara Üniversitesi, SBE.
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.
- Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740
- Akbayır, S. (2010). *Çocuğum Neyi Okumalı?* Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Al Bodakh, M. M. K. (2017). The Relationship Between Learner Motivation and Vocabulary Size: The Case of Iraqi EFL Classrooms (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gaziantep Üniversitesi, EBE.
- Altunel, İ. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi SBE.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., ve Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Armstrong, M. A. (1991). *A Handbook of Personnel Management Practice*. Kogan Page Limited.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. Çantay Kitabevi.
- Aslan, H. (2012). Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, EBE.

- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Asıl, S. (2023). İletişim Fakültelerinin Medya Mesajlarının Okunmasında Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma İşlevi (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi; Ankara Üniversitesi; Kastamonu Üniversitesi.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, B. ve Kaya, M. (2023). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur Öz Algısına Etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, EBE.
- Aybek, B. (2006). Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydemir, C. (2020). Okuma Sıklığı ve Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Marmara Üniversitesi, SBE
- Aydın, İ. S., Demircan, U. ve İnnalı, H. Ö. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 1420-1435.
- Baker, L., ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. ve Wallace, J. M. (2011). *Critical Thinking: A Student's Introduction* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Başaran, L. E. (1990). *Eğitim Psikolojisi*. Kadıoğlu Matbaası.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çıkarımsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.

- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bozgün, K. (2022). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 108-131. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1111844>
- Carr, K. S. (1990). *How Can we Teach Critical Thinking?* Retrieved from ERIC database.
- Coşkun, E. (2006). Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim*, Sayı 172, 29-39.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Publishing.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar*. (11. Baskı). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi Düşün Doğru Karar*. Remzi Kitabevi.
- Çaylan, Ş. (2022). İstihdamda ve Eğitimde Eleştirel Düşünme Becerisi. (*Yayınlanmış Doktora tezi*). İstanbul: İşletme Anabilim Dalı Doktora Programı.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination İn Human Behavior*. Plenum.

- Demir, E. (2022). Ebeveyn Okuma Motivasyonunun İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlişkisi (*Yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, EBE.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Hacettepe Üniversitesi, SBE.
- Dhanapala, K. V., ve Hirakawa, Y. (2016). L2 reading motivation among Sri Lankan university students. *Reading Psychology*, 37(2), 202-229.
- Dilekçi, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, LEE, Bolu.
- Dilekmen, M., ve Ada, Ş. (2010). Öğrenmede Güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dilts, R. (1998). Motivation. *Neuro-Linguistic Programming University*. <http://www.nlpu.com/ArticlesArticle17.htm>
- Dole, JA, Nokes, JD ve Drita, D. (2005). Cognitive Strategy Instruction. *Handbook of Research on Reading Comprehension*
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Duran, M. ve Dökme, İ. (2016). The Effect of The Inquiry-Based Learning Approach on Student's Critical-Thinking Skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(12), 2887-2908.
- Edmunds, K. M., ve Bauserman, K. L. (2006). *What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children*. The Reading Teacher.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186.
- Erkarataş, E., Turan, S. Ç. ve Işılak, C. (2020). Invention Evaluation Index Before Patent Application in Automotive Industry. *Academic Perspective Procedia*, 3(1), 560-570.
- Eşin, R. (2021). Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Evren, B. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Sorgulayıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Adnan Menderes Üniversitesi, FBE
- Facione, P. A. (2020). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Insight Assessment.
- Fahim, M., ve Hajimaghsoodi, A. (2014). The Relationship Between Motivation and Critical Thinking Ability of Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5(2), 605-619.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1992). Critical Thinking and Its Relationship to Motivation, Learnings Strategies and Classroom Experience. *American Psychological Association*, Washington, DC.
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N. E. ve Akkaş, İ. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonları ve Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 478-507.
- Göbel, D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulamaları (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Sakarya Üniversitesi, EBE.
- Göğüş, A. (2012). Active learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of The Sciences of Learning*, (77–80). Springer.
- Guthrie, J. T. (2013). *Best Practices for Motivating Students to Read*. Best Practices in Literacy Instruction. (5. Baskı). New York. Guilford Press.

- Guthrie, J. T., Alao, S. ve Rinehart, J. M. (1997). Literacy Issues in Focus: Engagement in Reading For Young Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(6), 438-446.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 7-23.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güteryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-89.
- Gürer, N. (2021). Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Pamukkale Üniversitesi, EBE, Denizli.
- Güzel, A. ve Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Etkileşim ile Mobil Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341.
- Hançerlioğlu, O. D. (2007). *Düşünce Tarihi; Dört Bin Yıllık Düşünce, Sanat ve Bilim Tarihinin Klasik Yapıtları Üzerine Eleştirel İnceleme*. Eriş Yayıncılık.
- Hassell, S. H. ve Lutz, C. (2006). A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 39-45.
- Hendricks, J. K. (2010). Preparing Students For Critical-Thinking Applications on Standardized Tests. (*Doctoral thesis*). Walden University, College of Education, Administrator Leadership for Teaching and Learning.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource For Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.2307/1170506>

- Ijaiya, N.Y.S., Alabi, A.T. ve Fasasi, Y.A. (2011). Teacher Education in Africa and Critical Thinking Skills: Needs and Strategies. *Research Journal of Business Management*, 5, 26-34.
- Johnson, D. (2017). The Role of Teachers in Motivating Students to Learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9, 46-49.
- Kanbay, Y., Işık, E., Arslan, Ö. ve Özdemir, H. (2012). Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 189-201.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Kasar, G. (2025). Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (*Yüksek Lisan Tezi*) Muş Alparslan Üniversitesi, SBE.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, H. İ. (2010). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Atatürk Üniversitesi, EBE.
- Kaya, M. (2014). Aristoteles'in Ruh Anlayışı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 91-98.
- Kaya, M. (2020). *Okumanın Unsurları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakullukçu, N. ve Çelik, Y. (2021). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 406-421.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Kestel, M. ve Korkmaz, İ. (2022). Eleştirel Düşünme Becerisi: Bir Meta Analiz Çalışması. (*Doktora tezi*). Konya: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

- Kızgın, A. (2019). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi (*Yüksek Lisans Tezi*). Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kroth, M. (2007). *The Manager as Motivator*. Praeger.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*. 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKnown, K. (1997). *Fostering Critical Thinking*, A Research Paper to Air Command and Staff College, Usa.
- McKool, S. S. (2007). Factors That Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- McLaughlin, M., ve DeVogd, G. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- Monteiro, V. (2013). Promoting Reading Motivation by Reading Together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Newmann, F. M. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory & Research in Social Education*, 19(4), 410-433.
- Nicholas, M. ve Raider, M. (2011). Approaches Used By Faculty To Assess Critical Thinking – Implications For General Education. *ASHE Annual Conference*, USA.
- Nosich, G. M. (2011). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Obay, M. (2009). Problem Çözme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişim Sürecinin İncelenmesi. (*Doktora tezi*). Gazi Üniversitesi, EBE

- Oflas, E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, SBE.
- Online Etymology Dictionary. (t.y.). Etymology of motive. http://www.etymonline.com/word/motive?ref=etymonline_crossreference (Erişim: 30 Kasım 2025)
- Özatalay, H. (2007). İlköğretim 1. kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması. *(Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi, EBE.
- Özcan, G. (2007). Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi *(Yayımlanmamış doktora tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE, Bolu.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. ve Görgeç, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel Okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, E. ve İleri-Aydemir, Z. (2013). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Park, Y. (2011). Using News Articles to Build a Critical Literacy Classroom in an EFL Setting. *TESOL Journal*, 2(1), 24–51.
- Reynolds, S. W. (2016). Determining and Exploring Teachers' Perceptions on The Barriers To Teaching Critical Thinking in The Classroom: A Survey Study. *(Doktora tezi)*. Texas Tech University, Graduate Faculty, Texas.
- Richards, J. C. (1998). *Extensive Reading*. Cambridge: Cambridge Publishers.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

- Rudd, R. D. (2007). Defining Critical Thinking. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(7), 46-49.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon programlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 372-385.
- Sarıkaya, B., ve Söylemez, Y. (2016). Türkçe Eğitimi Alanındaki Konuşma Becerisiyle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Ağrı.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 779- 796. Doi: 10.18506/anemon.298912.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schunk, D. H. (2002). *Learning Theories an Educational Perspective 6th Edition*, Boston: Pearson.
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E. ve Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 281-299.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi* (10. baskı, G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Smaragdi, U. J. ve Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Longterm changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Smith, F. (1982). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.

- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, N. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şentürk, R. ve Göçer A. (2019). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 332-358.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69-90.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Tosun, D. K. (2018). Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi (*Doktora tezi*). Pamukkale Üniversitesi.
- Tükel, Y., Akçakese, A., Yolcu, A. F. ve Demirel, M. (2022). Eleştirel Düşünme Engellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Rekreasyon Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1122-1137.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 219-234.

- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260–284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>
- Uysal Dede, K. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerin Yer Aldığı Metinlerin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi (*Yüksek lisans tezi*). Sakarya Üniversitesi, EBE.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Üstündağ, T. (2002). İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama. *İlköğretimde Drama ve Tiyatro*, 29-40. Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Vural, E. (2023). Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi (*Yüksek Lisans Tezi*). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, LEE.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin Okumaya Karşı Güdüleyici Etmenlerle Karşılaşma Durumları ve Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Görünümleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434. doi:10.18301/rss.509.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2006). *Yazma Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (ss. 203-276). Pegem Akademi.

- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 573-588.
- Yurtsever, B. (2011). Mimarlık Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolü: Birinci Yıl Tasarım Eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, FBE
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation For Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Williams, K.C., ve Williams, C., (2011). Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.

EKLER

Ek 1: Çalışmaya İlişkin Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 08.05.2025	Toplantı Sayısı: 8	Karar Sayısı: 63
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-53: Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA'nın 22.04.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA'nın sorumlu araştırmacı, Öğretmen Yunus ŞAHİN'in yardımcı araştırmacı olduğu "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA'ya bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Bekir YILDIRIM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi