

**T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**Nazife Elif KOÇER
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Kürşad YANGİL**

Kütahya, 2021

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/06/2021

Nazife Elif KOÇER

Kabul ve Onay

Nazife Elif KOÇER'in hazırlamış olduğu “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

29/06/2021

Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Kürşad YANGİL (Danışman)

Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞİ

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Ön Söz

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgi edinmek için kullanılan araçlar da çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşma yollarından biri olan okuma eylemi; günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde basılı materyallere ilaveten bilgisayar, elektronik tablet, akıllı telefon, e-kitap okuyucu gibi pek çok dijital araç ile de gerçekleştirilmektedir. Bu durum, okumanın hâlâ önemini koruduğunu, öğrenmenin ve anlamının odağında yer aldığını, bu nedenle de her dönemde zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ve nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini göstermektedir. Okumanın nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için okunan metnin eleştirel bir bakış açısıyla çözümlenmesi, irdelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerektiğinden dolayı okumayı alışkanlık hâline getiren; eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi hususunda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini temele alan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu programın okullardaki uygulayıcısı konumunda olan Türkçe öğretmenleri önemli bir role sahiptir.

Türkçe öğretmenleri henüz mesleğe başlamadan; lisans eğitimleri sürecinde birer Türkçe öğretmeni adayı iken yaşamdaki olayları sorgulayıcı bir şekilde olumlu ve olumsuz yönleriyle irdelemeyi, kitap okumayı ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi süregelen bir davranış hâline getirdikleri takdirde bu durum hem kişisel hem de sonrası için mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağından dolayı Türkçe dersi ve bu dersin öğretmenleri; okuduğunu yorumlayan, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendiren ve okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sürecinde eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının hem düzey hem de çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının tespit edilmesi ve ortaya çıkan sonuçların üzerinde durulması gerektiği düşünüldükten bu çalışma hazırlanmıştır.

Teşekkür

Araştırmanın her aşamasında kıymetli fikirleri ile bana yol gösteren, zaman ayıran, daima nazik bir tavır sergileyen değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Kürşad YANGİL'e; süreç boyunca gösterdiği ilgi, sabır ve hoşgörü için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın tez savunma jürisinde yer almayı kabul ederek değerli vakitlerini ayıran Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye ve Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR'e emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Birlikte vakit geçirmekten büyük keyif aldığım, kendisiyle yüz yüze veyahut elektronik iletişim araçları sayesinde görüşürken daima tebessüm etmemi sağlayan Berna ARSLAN'a dostluğu ve nezaketi için teşekkür ederim.

Beni her konuda destekleyen, büyük bir ihtimamla yetiştiren biricik aileme, bilhassa “mutluluk tarifim” olarak adlandırdığım anneciğime teşekkür ederim.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Ön Söz.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler	v
Tablolar Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar.....	xii
Simgeler	xii
Kısaltmalar	xii
Özet	xiii
Abstract	xiv
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	3
Düşünme	3
Düşünme alanları	5
Düşünmenin önemi	6
Etkili düşünme	7
Eleştirel düşünme	8
Eleştirel düşünme süreci	11
Eleştirel düşünmenin boyut ve bileşenleri	11
Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri	12
Eleştirel düşünme ve eğitim	13
Eleştirel düşünme eğilimi.....	15
Okuma	17
Okumanın unsurları.....	18
Fiziksel unsurlar	18
Göz hareketleri	19
Netlik alanı	19
Netlik açısı	19
Okuma mesafesi	19

Ses Organları.....	19
Zihinsel unsurlar.....	19
Okuma süreci ve aşamaları	20
Okuma öncesi yapılabilecekler	20
Okuma sırasında yapılabilecekler	20
Kelimeleri tanıma teknikleri	20
Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri.....	21
Cümlede bağ kurma teknikleri	21
Cümleler arası bağ kurma teknikleri	21
Metni okuma teknikleri	21
Metni anlama teknikleri	21
Bilgiyi yapılandırma teknikleri	22
Bilgiyi düzenleme teknikleri	22
Okuma sonrası yapılabilecekler	22
Özetlemeler yapma.....	22
Metni değerlendirme	22
Okumanın prensipleri.....	23
Okuma anlam kurma sürecidir	23
Okuma akıcı olmak zorundadır	23
Okuma stratejik olmalıdır	23
Çocuk okumaya güdülenmelidir	23
Okuma hayat boyu devam etmelidir	23
Okuma eğitimi ve öğretimi	24
Okuma yöntem ve teknikleri.....	25
Sessiz okuma.....	25
Sesli okuma	25
Göz atarak okuma	25
Özetleyerek okuma.....	26
Not alarak okuma	26
Tahmin ederek okuma.....	26
Soru sorarak okuma.....	26
Söz korusu.....	26
Okuma tiyatrosu	26
Ezberleme.....	27
Metinlerle ilişkilendirme	27

Tartışarak okuma.....	27
Eleştirel okuma.....	27
Kitap okuma alışkanlığı	27
Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum	29
Problem Durumu	30
Araştırmanın Amacı ve Önemi	31
Problem Cümlesi	32
Alt problemler	32
Varsayımlar	34
Sınırlılıklar	34
İlgili Yayın ve Araştırmalar	35
Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar	35
Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar.....	38
Eleştirel düşünme ve kitap okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar	40
İkinci Bölüm.....	45
Yöntem.....	45
Araştırmanın Modeli	45
Evren ve Örneklem	45
Veri Toplama Araç ve Teknikleri	47
Kişisel Bilgi Formu	48
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	48
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	49
Verilerin Toplanması	50
Verilerin Analizi.....	51
Üçüncü Bölüm	54
Bulgular ve Yorumlar	54
Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	54
İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	54
Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	55
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	56
Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	58
Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	59
Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	60
Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	62
Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	64

Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	65
On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	66
On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	67
On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	68
On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	71
On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	72
On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	75
On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	78
On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	81
On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	83
Yirminci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	86
Yirmi Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	87
Yirmi İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	89
Yirmi Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	92
Dördüncü Bölüm.....	94
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	94
Sonuçlar ve Tartışma.....	94
Öneriler	110
Kaynaklar	112
Ekler	119
Ek-1: Araştırma İçin Gerekli İzinler	119
Ek-2: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni	124
Ek-3: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	125
Ek-4: Kişisel Bilgi Formu	126
Ek-5: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ndeki Maddeler.....	127
Ek-6: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'ndeki Maddeler.....	128
Öz Geçmiş	129

Tablolar Dizini

Tablo 1. Örnekleme Yeri Alan Katılımcılara Dair Bilgiler	46
Tablo 2. EDEÖ'den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizleri.....	54
Tablo 3. EDEÖ'den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4. EDEÖ'den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	55
Tablo 5. EDEÖ'den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 6. EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	56
Tablo 7. EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 8. EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları	57
Tablo 9. EDEÖ'den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	58
Tablo 10. EDEÖ'den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 11. EDEÖ'den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları	59
Tablo 12. EDEÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	60
Tablo 13. EDEÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 14. EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Normallik Analizleri.....	61
Tablo 15. EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 16. EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 17. EDEÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	62
Tablo 18. EDEÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri	63

Tablo 19. EDEÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından One-Way ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 20. EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	64
Tablo 21. EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	65
Tablo 22. EDEÖ'den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	65
Tablo 23. EDEÖ'den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	66
Tablo 24. EDEÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	67
Tablo 25. EDEÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	67
Tablo 26. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	69
Tablo 27. KOAİTÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları	70
Tablo 28. KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	70
Tablo 29. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenini Açısından Normallik Analizleri	71
Tablo 30. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 31. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	73
Tablo 32. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	74
Tablo 33. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	76
Tablo 34. KOAİTÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 35. KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 36. KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları	78
Tablo 37. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	79
Tablo 38. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 39. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	81

Tablo 40. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 41. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	84
Tablo 42. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 43. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	86
Tablo 44. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 45. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	88
Tablo 46. KOAİTÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 47. KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	89
Tablo 48. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri	90
Tablo 49. KOAİTÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 50. EDEÖ'nün ve KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları	92
Tablo 51. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki	92

Simgeler ve Kısaltmalar

Simgeler

%	: Yüzde
f	: Frekans
N	: Kişi sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
r	: Korelasyon katsayısı
$\bar{X}$	: Ortalama
x^2	: Ki-kare

Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
KOAİTÖ	: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ort.	: Ortalama
S	: Standart Sapma
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
Top.	: Toplam
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınları

Özet

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyinin belirlenmesi, çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2019-2020 bahar yarıyılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde tanımlayıcı istatistikler, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri, Levene’in varyans homojenliği testi, ilişkisiz örneklem için t-testi, Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Sidak çoklu karşılaştırma testi, Kruskal-Wallis H testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Analizler sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyet, aylık okunan ortalama kitap sayısı ve akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ise cinsiyet, anne eğitim düzeyi, gelinen yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı ve akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, eleştirel düşünme eğilimi, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum.

Abstract

Examination of Turkish Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions and Attitudes Towards Reading Habits According to Various Variables

In this study, it was aimed to determine the levels of Turkish teacher candidates' critical thinking dispositions and their attitudes towards reading habits and to examine them according to various variables. In addition, it was aimed to determine the relationship between the critical thinking dispositions of Turkish teacher candidates and their attitudes towards reading habits.

Relational screening model was used in the research. The sample of the study consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students studying at Kütahya Dumlupınar University Faculty of Education, Department of Turkish Education in the spring term of 2019-2020.

The data of the study were collected using the “Personal Information Form” prepared by the researcher, “Critical Thinking Dispositions Inventory” developed by Akbıyık (2002) and “Attitude Scale Towards Reading Habit” developed by Gömleksiz (2004).

In the data analysis process, descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests, Levene's homogeneity of variance test, independent samples t-test, Mann-Whitney U test, One-Way Anova, Sidak's multiple comparison test, Kruskal-Wallis H Test and Pearson correlation coefficient were used.

As a result of the analyzes, it was determined that the critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates' and their total attitudes towards reading habits were slightly above the "agree" level. According to the findings, the critical thinking dispositions of Turkish teacher candidates differ significantly according to gender, average number of books read monthly and academic average variables. Their attitudes towards reading habits differ significantly according to gender, mother's education level, place of residence, average number of books read monthly and academic average variables. In addition, there is a positive medium level significant relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking dispositions and their attitudes towards reading habits.

Keywords: Turkish teacher candidates, critical thinking disposition, attitude towards reading habit.

Birinci Bölüm

Giriş

Bilim ve teknolojinin her geçen gün hızla gelişmesi sonucu bireysel ve toplumsal gereksinimlerde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir ve bu durum her alanı etkilediği gibi eğitim alanında da güncellemelerin yapılmasını, yeniliklerin doğmasını zorunlu kılmıştır zira bu devinimsel süreç içerisinde eğitim durağan kalamayacağından dolayı eğitime dair hususların da çağın gereklerine uyum sağlayarak ilerlemesi, gelişmesi beklenmektedir.

Birey ve toplumun gelişmesi, yaşanan yüzyıla ayak uydurması nitelikli bir eğitim sistemiyle mümkün olabileceğinden dolayı eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları da o toplumdaki bireylerin; çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve yeterliliği kazanmasında önemli bir role sahiptir. Bu hususta Taş ve Kıröğlu (2018), eğitimde yenileme ve değiştirmeye ilişkin çalışmalarda genellikle öğretim programlarına odaklanıldığını zira eğitim sistemini meydana getiren temel öğelerin başında öğretim programlarının yer aldığını ifade etmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak da ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar içinde bulunan dönemin gerektirdiği ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda farklı öğretim programları hazırlanmıştır. Bu programlar bazen köklü değişikliklerle yenilenerek bazen de mevcut programda güncellemeler yapılarak uygulamaya konulmuştur.

Günlük yaşamda ve eğitim öğretim sürecinin her aşamasında ihtiyaç duyulan anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasını, söz konusu becerilerin geliştirilmesini amaçlayan Türkçe dersinin öğretim programlarında da zaman zaman güncellemeler; yenilikler yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarla programın yapısı, kazanımları ve ilgili dersin içeriği çağın gereksinimleriyle uyumlu bir hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını nitelikli bir şekilde anlamaları ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı veya sözlü olarak etkili bir şekilde anlatmalarını sağlamak amacıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört beceriyi temele almakta

ve “Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8). Bu sebeple bireylerin, yaşamın her evresinde ihtiyaç duyulan ve farklı alanlarda gelişmenin de ön şartı olan temel dil becerilerini etkili ve doğru bir biçimde kullanmayı alışkanlık hâline getirmeleri gerekmektedir.

Hâlen yürürlükte olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı altında günümüzde bireylerden beklenen roller; “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb.” (MEB, 2019, s. 3) nitelikler ile açıklanmıştır. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetleriyle öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiği açıkça belirtildiğinden dolayı söz konusu becerinin öğrencilere kazandırılmasında, programın okullardaki uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır.

İnsanları diğer canlılardan ayıran temel niteliklerin başında yer alan akıl ve irade yoluyla düşünebilme yetisi doğuştan gelirken eleştirel düşünme becerisi ise sonradan edinilmektedir ve bireylerin eleştirel düşünmeyi kendi kendilerine veyahut çevrelerinden doğru bir şekilde öğrenmeleri oldukça zordur. “Bu becerinin kazandırılması için yetişmiş, bilgili ve deneyimli öğretmenlere gereksinim vardır” (Schafersman, 1991; Akt: Özdemir, 2005, s. 6). Bu nedenle eleştirel düşünme becerisi öncelikle öğretmenlerin elde etmesi gereken sonrasında ise öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması beklenen bir beceridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” (MEB, 2019, s. 8) ifadesi yer aldığından dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin bir yolu da Türkçe dersleri vasıtasıyla onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır ve bunun gerçekleşmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

Türkçe öğretmenleri henüz mesleğe başlamadan; birer Türkçe öğretmeni adayı iken okuduklarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi ve kitap okumayı süregelen bir davranış hâline getirdikleri takdirde bunlar zamanla alışkanlığa dönüşeceğinden dolayı bu durum hem kişisel hem de ileriki meslek hayatlarında

kendilerine kolaylık sağlayacaktır. Eleştirel düşünmeye yönelik olumlu bir eğilime, kitap okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olan Türkçe öğretmeni adayları mesleğe başladıklarında öğrencilerinin de bu nitelik dokusuna sahip bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaklardır. Böylece Türkçe dersi ve bu dersin öğretmenleri okuduğunu yorumlayan, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendiren ve okuma eylemini süreklileştirerek alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sürecindeki eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi, çıkan sonuçların üzerinde durulması gerekmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi; okuma, kitap okuma alışkanlığı ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutuma dair kuramsal bilgi verildikten sonra araştırmanın problem durumundan bahsedilmiş ve daha sonra araştırmanın amacı ve önemi belirtilerek problem cümlesi ve bu doğrultuda oluşturularak yanıt aranan alt problemlere yer verilmiştir. Sonrasında araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilmiş, ardından ilgili yayın ve araştırmalardan bahsedilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi kapsamında ilk olarak hangi modelin kullanıldığı ele alınmıştır sonrasında ise araştırmanın evren ve örneklemini ifade edilerek örneklemden verilerin toplanma sürecinin nasıl gerçekleştiği, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve verilerin analizi sürecinde hangi istatistiksel tekniklerin uygulandığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde, verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar, ilgili araştırmalardan ulaşılan sonuçlar ile benzerlik ve farklılıklar açısından değerlendirilmiş; son olarak da önerilerde bulunulmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Düşünme

İnsanın aklını ve iradesini bilinçli bir şekilde kullanarak gerçekleştirdiği düşünme yetisi; insana özgü olan, onu diğer canlılardan farklı kılan temel niteliklerin başında yer almaktadır. Güneş (2012); bilgi edinme, edinilen bilgiyi

sorgulama, anlama, öğrenme, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme sürecindeki en önemli unsurun düşünme olduğunu ifade ederek bunların yanı sıra karşılaşılan problemleri çözme, zihinsel bağımsızlığa ulaşma ve geleceğe yön verme hususları açısından da düşünmenin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir.

Düşünme becerisinin tarihi kökeni Antik Yunan felsefesine, bilhassa Sokrat ile özdeşleşen sorgulama yöntemine kadar dayanmaktadır. Sokratik diyalog olarak isimlendirilen bu yöntemde, doğruluğuna dair emin olunan bilgilerin ayrıntılı bir şekilde sorgulanmaları neticesinde söz konusu bilgilerin rasyonel biçimde savunulamayacak durumlara gelebileceği gösterilmeye çalışılmaktadır (Nails, 2010; Akt: Çakır, 2013). İkna edici bir ifade sayesinde; anlam karmaşası, öne sürülen kanıtların yetersizliği, sunulan fikirler arasındaki tutarsızlık gibi faktörler gözden kaçabileceğinden dolayı bir bilginin doğruluğu ve inandırıcılığı için ayrıntılı bir şekilde sorgulanması gerektiğini belirten Çakır (2013), Antik Yunan felsefesinin önemli düşünürlerinden olan Platon ve Aristo gibi isimlerin de Sokrat geleneğindeki çizgiyi sürdürerek yaşamdaki birçok şeyin görüldüğünden farklı olduğunu ve ancak düşünme becerilerine sahip bir akıl yardımı ile yüzeysel bilginin ötesine geçilebileceğini öne sürdüklerini ifade etmiştir. Bacon, Hume, Locke ve Berkeley gibi düşünürler ise rasyonalizmin aksine düşüncenin oluşumunda ve gelişiminde deneyimlerin önemini vurgulamışlardır (Markie, 2013; Akt: Çakır, 2013).

İlkçağ filozoflarının yaşadığı dönemlerden günümüze kadar farklı disiplin alanlarındaki pek çok araştırmacının üzerinde durduğu düşünme kavramına yönelik çeşitli tanımlar, açıklamalar mevcuttur. Düşünme kavramının farklı yönleriyle ve farklı bakış açılarıyla ele alındığı bu tanımlardan, açıklamalardan bazıları şöyledir:

Türk Dil Kurumunun [TDK] hazırladığı Türkçe Sözlük'te düşünme kelimesi:

1. “Düşünmek işi, tefekkür.”
2. “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu.”
3. “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (TDK, 2011, s. 743) olarak tanımlanmıştır

Bilişsel alandaki psikologlardan Piaget, düşünmeyi; bireyde iç ve dış faktörlerin karşılıklı birbirlerini etkilemeleri neticesinde oluşan zihinsel işlem,

zihinsel olgunluk olarak açıklamıştır (Pless ve Clayton, 1993; Kazancı, 1989; Akt: Kaya, 1997). Benzer şekilde Costa (2000) da düşünmenin oluşmasında içsel ve dışsal uyaranlara değinerek dışsal uyaranların çevreden alınması ve bu uyaranların içsel süreçlere aktarılmasıyla düşünmenin meydana geldiğini ifade etmiştir (Akt: Erten Tatlı, 2017).

Morgan’a (1984) göre düşünme, simgesel aracılık işlemidir ve bu ifadede yer alan “aracılık” düşünmenin; uyarıcı durum ile bireyin söz konusu duruma gösterdiği davranış arasındaki boşluğu doldurması demektir. Bir başka ifadeyle düşünme, çevreye ilişkin bilginin işlenmesidir (Akt: Demir, 2006).

Düşünme alanları

Cüceloğlu (2000) düşünmeyi; içinde bulunulan durumu anlayabilmek adına aktif, amaçlı ve organize bir şekilde gerçekleştirilen zihinsel süreç olarak ifade etmiştir ve düşünme sürecinin bilinçli bir şekilde en fazla kullanıldığı dört alanı şöyle açıklamıştır:

- Bir sorunu çözme: Bir soruna yönelik çözüm geliştirilirken öncelikle sorunun tanımlanması, farklı çözüm yollarının avantaj ve dezavantajları ile ele alınıp karşılaştırılması, bu çözüm yollarından birinin seçilmesi ve son olarak seçilen çözüm yolunun işleyip işlemediğinin incelenmesi adımları sayesinde en etkili çözüme ulaşılabilir.
- Belirli amaçları gerçekleştirme: Amaçları gerçekleştirmek için söz konusu amaçların tanımının açık bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra amacın, amaç olmayan düşüncelerden nasıl ayırt edileceğinin bilinmesi, amacın basamaklarının tayin edilmesi, söz konusu amacın şahsi mi yoksa başkasına ait bir amaç mı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.
- Bilgi ve olayları anlamlandırma: Yazılı ya da sözlü olarak sunulan bilgi veyahut olayın ana konusunun, temel düşüncesinin tespit edilmesi; ana düşünceyi destekleyecek kanıtların bulunması, aynı olayı veya düşünceyi açıklayan başka görüşlerin var olup olmadığının araştırılması; şayet başka görüşler var ise farklı görüşlerin karşılaştırılması, değerlendirilmesi yoluyla bilgi ve olaylar anlamlandırılabilir.
- Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma: İnsanları tanıyıp anlamak için öncelikle onların niteliklerini öğrenmek, bu nitelikler doğrultusunda

kişinin düşünce ve davranışlarına yönelik önceden tahminlerde bulunmak gereklidir. Bunlara ilaveten hangi sebeple bir ilişki kurulduğu ve ilişkinin niteliği de göz önünde bulundurulduğunda birey, karşılaştığı kişileri daha iyi tanıyabilir.

Düşünmenin önemi

Düşünmeye yönelik tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak düşünmenin; hayatı anlamlandırmayı, bilgi edinmeyi, edinilen bilgiyi değerlendirebilmeyi; olay ve durumları açıklamayı, soru sormayı ve sorunları çözmeyi sağlayan zihinsel bir etkinlik, zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir. Kazancı (1979) düşünmenin özelliklerini, insan ve toplum için önemini, geliştirilmesi gerektiğine dair nedenleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Düşünme, insanın sarf ettiği çabayı belirli bir amaca veyahut sonuca yöneltir.
2. Düşünme; güçlüklerin, problemlerin önceden kestirilmesine yardımcı olarak onlara karşı hazırlıklı olunmasında önemli role sahiptir.
3. Düşünme, kavramların meydana gelmesinde ve gelişmesinde, söz konusu kavramların anlamlandırılmasında rol alır.
4. Düşünme hem bireylerin hem de toplumların güvenilir bir şekilde yaşamaları için gereken olanakların sağlanmasında ve bu ortamın sürekliliğinde rol oynar (Akt: Akınoğlu, 2001).

Düşünmenin hem birey hem de toplum açısından önemli olması nedeniyle daima geliştirilmesi, ilerletilmesi gerekmektedir. Beyer (1991); düşünmeyi yetkin bir şekilde gerçekleştiren, iyi düşünen bireylerin şu özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir:

- Bir sorun, problem ya da iddianın açıkça belirtilmesi,
- Diğer insanların kesin bir dil kullanmalarını isteme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Yaptığı çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşünceyi oluştururken azimli olma,
- Öne sürülen iddiaları destekleyici nedenleri, ispatları araştırarak bunları sunma,

- Dogmalar ya da özlemi duyulan düşünceler yardımı ile değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,
- Ön bilgilerden yararlanma,
- Yeterli kanıt buluna dek yargıya şüphe ile yaklaşma eğilimindedirler (Akt: Şahinel, 2002).

Etkili düşünme

Tüm insanlar doğuştan düşünme yetisine sahiptirler fakat etkili düşünme becerisine sahip değillerse veyahut etkili düşünmeyi alışkanlık hâline getirememişlerse genellikle ön yargıyla, eksik, yanlış ve amaca yönelmeden düşünürler (Doğanay ve Ünal, 2006). Etkili düşünen bireylerin yetiştirilmesi hususu, hem bireylerin yaşamının önemli bir kısmını kapsamı nedeniyle hem de planlı programlı bir şekilde yürütülmesi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin; sınıf ortamında öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemek, geliştirmek amacıyla neler yapabileceklerinin üzerinde durulması gerekmektedir. Bu bağlamda Costa (1991), düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını; soru sorma (questioning), yapılandırma (structuring), tepki verme-yanıtlama (responding) ve model olma (modeling) davranışı olmak üzere dört temel kategoride ele almıştır. “Soru sorma” davranışı, öğretmenlerin; bilginin toplanması, yeniden adlandırılması ve anlamlandırılması, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencilerin düşünmelerini desteklemek adına onlara üst düzey sorular sorması olarak ifade edilmiştir. “Yapılandırma davranışı” öğretmenlerin sınıf ortamını zaman, mekân, enerji, materyal gibi kaynaklar açısından kontrol etmesi; “tepki verme-yanıtlama davranışı” ise sınıf ortamında öğretmenler tarafından öğrencilerin dikkatle dinlenmesi, öğrencilerin de birbirlerini dinlemelerinin sağlanması, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yargılamadan; onların söz konusu görüş ve düşüncelerini açık, anlaşılır bir biçimde ifade edebilmelerine yardımcı olunması ve öğrencilerle özdeşim kurulması, ayrıca öğrencilerin zengin veri kaynaklarına ulaşmasının sağlanması olarak açıklanmıştır. Model olma davranışı, öğretmenlerin ya da yöneticilerin bilimsel/rasyonel metotlar ile sınıfta veyahut okulda meydana gelen bir sorunu çözdüklerinin öğrencilere gösterilmesidir (Akt: Alkın, 2012).

Düşünme, hayat boyu devam eden bir faaliyet olduğundan dolayı yaşamın her döneminde geliştirilmesi, niteliğinin artırılması önem taşımaktadır. Kazancı (1989)

düşünmenin; yaşamda karşılaşılan güçlükleri önceden tahmin etmede, problemleri tanıma ve çözme sürecinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiş; beklenmedik durumlar karşısında soğukkanlılıkla neyin, nasıl düşünüleceğini bilen bireylerin, bu problemlere yönelik çözüm yollarına daha kolay ulaşabileceklerini ancak bunların gerçekleşmesi için de geliştirilmiş bir düşünme gücüne ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Akt: Gündüz, 2015). Düşünmenin kalitesini artırmak, geliştirmek ve böylece düşünmeyi daha nitelikli bir hâle getirmek adına bireyin kendi düşünme süreci üzerine düşünmesi; doğrudan karşılaştığı ya da dolaylı olarak gözlemlediği olaylara ve durumlara karşı eleştirel bir bakış açısı sergilemesi gerektiğinden dolayı düşünme gücünü geliştirmede, eleştirel düşünme büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme

Akıl ve irade yolu ile düşünebilme yetisi, insanı yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran temel özelliklerin başında gelmektedir. Her saniye yığınla bilginin üretilip kolayca yayıldığı; yoğun bir bilgi akışının söz konusu olduğu günümüzde ise bireylerin doğru, nitelikli ve gerekli bilgiye ulaşma sürecinde yalnızca düşünebilmeleri yeterli değildir. Doğru, nitelikli ve gerekli bilgiye ulaşmak için bilginin sorgulanması; mantık süzgecinden geçirilerek değerlendirilmesi, elimine edilmesi gerekmektedir; bunların gerçekleşmesi için de üst düzey düşünmeyi gerekli kılan eleştirel düşünme becerisine sahip olunması önem taşımaktadır. Bandman (1995), bireyin ortaya koyduğu tüm bilişsel etkinliklerin düşünme yolu ile gerçekleştiğini ancak kontrollü ve bir amaca ulaşmaya yönelik düşünmenin ise eleştirel düşünme yolu ile gerçekleştiğini ifade etmiştir (Akt: Akbıyık, 2002). Bu bağlamda düşünmenin daha nitelikli bir hâle getirilmesiyle amaçlı ve kontrollü bir şekilde eleştirel düşünmenin gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Güzel (2005), eleştirel düşünme kavramının daha doğru anlaşılması için eleştirel düşünmenin ne olmadığı hususunun üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme:

- Negatifliğe dayalı bir şekilde olumsuzluklar bulma değildir.
- Subjektif, muğlak ve ayrıntısız bir düşünme değildir.
- Bireyin pasif olduğu düzensiz, dağınık bir zihinsel süreç değildir.

- Kendi kendine meydana gelen, denetimsiz ve otomatik bir düşünce değildir.
- Bir ürün değil süreçtir.
- Hemen yargıda bulunmak değildir.
- Sonuçları noksan, ilişkisiz, sıradan değildir.
- Yalnızca sorun çözmek değildir.
- Ön yargıya dayalı bir yaklaşım değildir.
- Her şeyi beyaz-siyah, doğru-yanlış, güzel-çirkin biçiminde görmek değildir.
- Kusur bulma, eksik arama; yanlış, çirkin yön bulma ve kınama değildir.
- Duygulardan bütünüyle arınıp düşünceler ile duygular arasında hiçbir ilişki kurmamak değildir.
- Her şeye cephe almak veyahut her şeyi gerçekleştirebileceğine dair inanç değildir.
- Eleştirel düşünme yalnızca bir beceri değildir bilgi ve tutum da gerektiren bir düşünme çeşididir.

Eleştiri sözcüğünün günlük hayatta bir olay, durum ya da konunun yalnızca olumsuz yönlerine odaklanma, hata bulma gibi yanlış bir biçimde algılanması; hâliyle eleştirel düşünmenin de yanlış anlaşılmasına ve sanki olumsuz bir kavrammış gibi değerlendirilmesine neden olmaktadır. Hâlbuki eleştiri kelimesi “Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit” (TDK, 2011, s. 786) olarak tanımlanırken eleştirel kelimesi ise değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunancadaki "Kritikos" teriminden türetilerek Latinceye "Criticus" olarak geçmiş ve böylece diğer dillere yayılmıştır. Bir şeyin iyi ya da kötü yönleriyle değerlendirilmesi manasına gelmektedir (Hançerlioğlu, 1996; Akt: Kaya, 1997).

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji temel disiplinleri ekseninde açıklanmaya çalışıldığında felsefi yaklaşımların; iyi düşünmenin ölçütlerine, insan düşüncesine, gerçekçi ve objektif bir dünya görüşüne sahip olmak için gereken zihinsel becerilere odaklandığı görülürken psikolojik yaklaşımların ise düşünme merkezli deneysel çalışmalara, karmaşık görüşlerin öğrenilme sürecindeki bireysel farklılıklara ve eleştirel düşünmenin bir parçası niteliğinde olan problem çözmeye

odaklandığı görülmektedir (Gibson 1995; Akt: Şahinel, 2002). Eleştirel düşünmenin farklı yönleriyle ele alındığı açıklama ve tanımlardan bazıları şöyledir:

Eleştirel düşünmeye dair öncü çalışmalarıyla bilinen Watson ve Glaser'a göre (1980) eleştirel düşünme; geçerli çıkarımlarda bulunma, varsayımları fark etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir sentezidir (Akt: Alkın, 2012).

Beyer'e göre (1985) eleştirel düşünme; bilgi toplama, toplanan bilgiyi değerlendirme ve bunu etkili bir şekilde kullanma becerisidir (Akt: Özdemir, 2005).

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi; bireyin mevcut ön bilgilerini uygulamaya koyarak düşüncelerini kabul edilebilir ölçütlere göre değerlendirmesi neticesinde, ön öğrenmelerini değiştirmesi olarak ifade etmiştir (Akt: Alkın, 2012).

Lipman'a göre (1988) eleştirel düşünme, ölçütler doğrultusunda yargılamaya yardımcı olan; güvenilir ve yetkin bir şekilde gerçekleştirilen düşünmedir (Akt: Şahinel, 2002).

Amerikan Felsefe Birliği [APA] 1990 yılında eleştirel düşünmeye yönelik disiplinler arası bir tanımın yapılabilmesi adına Delphi tekniğiyle ABD ve Kanada'dan 46 uzmana ait görüş ve değerlendirmeleri bir araya getirmiştir (Abrami vd., 2008; Akt: Alkın, 2012). Yapılan çalışma sonucu eleştirel düşünme; bireyin ne yapacağına, neye inanacağına dair karar verebilmesi adına çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli bir şekilde yargılarda bulunması ve söz konusu yargıları ifade etmesi olarak ifade edilmiştir (Evancho, 2000; Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Fisher (2001) ustalık gerektiren bir beceri olarak tanımladığı eleştirel düşünmenin; elde edilen verileri ve gözlemleri yorumlamayı, değerlendirmeyi, bunun yanı sıra gerekli/ilgili sorular sormayı, çıkarımlarda bulunmayı; bir başka ifadeyle muhakeme yapmayı gerektirdiğini ifade etmiştir (Akt: Çakır, 2013).

Cüceloğlu (2000) eleştirel düşünmeyi, bireyin kendi düşünce sürecine vâkıf olarak; başkalarının düşünce süreçlerini de dikkate alarak ve öğrendiklerini uygulayarak hem kendisini hem de çevresindeki olayları anlayabilmek amacı ile gerçekleştirdiği aktif ve düzenli bir süreç olarak ifade etmiştir.

Yangil (2015) eleştirel düşünmeyi, düşünmeye konu olan kavram ya da fikirlerin doğru ve yanlış yönleriyle incelenip irdelenmesinin ardından yeni düşünce ve fikirlere ulaşılması olarak ifade etmiştir.

Paul ve Elder'a göre (2016) eleştirel düşünme, bir durum karşısında düşünmeyi en iyi şekilde kullanmayı sağlamanın disiplinli sanatıdır. Birey, eleştirel düşünebilmek için kendi düşüncesini inceleyebilmelidir. Bu doğrultuda düşünmenin parçalarına odaklanmak, düşünmedeki güçlü ve zayıf yönleri tanımlamaya istekli olmak, yaratıcı bir şekilde düşünceyi yeniden düzenlemeye istekli olmak gerekmektedir.

Eleştirel düşünme süreci

Eleştirel düşünmeye dair tanım ve açıklamalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin; elde edilen bilgi ve verilerin, karşılaşılan olay, durum ve fikirlerin sorgulayıcı bir şekilde ele alınarak bunların hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiği; geçerli çıkarım ve yorum yapmayı, ölçütlere göre karar vermeyi, varsayımları fark etmeyi ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren zihinsel bir süreç olduğu görülmektedir. Beyer (1986), eleştirel düşünme sürecindeki aşamaların yerlerinin değişebileceğini belirterek söz konusu aşamaları şu şekilde sıralamıştır (Carkhuff, 1996; Akt: Kaya, 1997):

- Değer iddiaları ile doğrulanabilir olguları ayırt etme
- Bir ifadenin doğruluğunu tespit etme
- Bilgi, iddia ve nedenler arasından uygun olanları, uygun olmayanlardan ayırt etme
- Ön yargıları açığa çıkartma
- Belirtilmemiş varsayımların farkına varma
- Belirgin olmayan veya karmaşık yapıdaki düşünceleri fark etme
- Akıl yürütme esnasında mantıksal tutarsızlıkları belirleme
- Bir düşüncenin etkisini tespit etme

Eleştirel düşünmenin boyut ve bileşenleri

Demirel (2009) eleştirel düşünmenin; etkili bir şekilde bilgi elde etme, elde edilen bilgiyi kullanma ve değerlendirme yetenekleri ile eğilimlerine dayandığını ifade ederek eleştirel düşünmenin beş temel boyuta sahip olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen bireyin, herhangi bir düşüncede yer alan çelişkileri fark edebilmesi ve bu çelişkileri ortadan kaldıracıdır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen bireyin, düşünceyi tüm boyutları ile ele alabilmesi ve bu boyutlar arasında bağlantı kurabilmesidir.
- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen bireyin, anladıklarını da ekleyerek düşüncelerini bir modele uygulayabilmesidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları dayanıklı bir temele dayandırmasıdır.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen bireyin, düşüncelerini bir bütün hâline getirerek etkili ve açık bir şekilde çevresine aktarabilmesidir.

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin iki temel bileşene sahip olduğunu ifade ederek bunlardan birinin muhakemeyi değerlendirme diğerinin ise eleştirel düşünme çabası olduğunu belirtmiştir. Muhakemeyi değerlendirme bileşenini; uygun anlam çıkarmayı, iddia, tartışma ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilimler olarak açıklarken bir diğer bileşen olan eleştirel düşünme çabasını ise eleştirel düşünme becerilerini uygulamaya yönelik eğilimler olarak açıklamış ve eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şöyle ifade etmiştir (Akt: Akar Vural ve Kutlu, 2004):

1. Eleştirel düşünme muhakemeye, bir başka ifade ile akıl yürütmeye dayanmaktadır.
2. Eleştirel düşünme, derin bir şekilde düşünmeyi gerekli kılmaktadır.
3. Eleştirel düşünme, odaklanmayı gerektirmektedir.

Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri

Eleştirel düşünmenin özelliklerinden yola çıkarak düşünme sürecinde geçerli çıkarımlar yapan, ölçütler dâhilinde karar veren, hem kendi düşüncesini hem de başkalarına ait düşünceleri değerlendiren, en doğru kararı verebilmek adına bir amaç doğrultusunda düşünen bireylerin eleştirel düşünebildikleri anlaşılmaktadır. Bu hususta Branch (2000) ise meraklılık, açık görüşlülük, sistemlilik, çözümleyici olma; entelektüel olgunluk, özgüven, doğruyu arama gibi niteliklerin; bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir (Akt: Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Paul ve Elder'a göre (2016) iyi bir eleştirel

düşünür; önemli sorun ve problemleri açık, eksiksiz bir şekilde ortaya atarak ilgili bilgiye ulaşır değerlendirir ve bunları etkili bir biçimde yorumlamak amacıyla soyut fikirleri kullanır. İyi muhakeme edilmiş sonuçlara ve çözümlere ulaşan eleştirel düşünür; ulaştığı çözümleri, ilgili ölçütler ve standartlar bağlamında test eder; açık fikirli bir şekilde düşünerek gerektiğinde varsayım, çıkarım ve pratik sonuçlarını tanır ve değerlendirir ayrıca karmaşık problemlere çözüm sunabilmek adına başkalarıyla etkili bir iletişim hâli içerisinde.

Eleştirel düşünme ve eğitim

Eleştirel düşünmenin; nitelikli bilgi edinme, karar verme, problem çözme gibi süreçler için yaşam boyu gerekli bir beceri olmasından dolayı bireylere planlı programlı bir şekilde öğretilmesi ve öğretildikten sonra da geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda Özdemir (2005) öğretim sürecinde eleştirel düşünmenin tüm öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Yangil (2015) de eleştirel düşünmeyi eğitim açısından ele alarak öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesinin, onlara hem eğitim sürecinde hem ileride karşılaştıkları kavram ve fikirlere yönelik irdeleme sürecinde hem de yeni fikirler üretme sürecinde katkı sağlayacağını; öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, analiz ve çıkarımlar neticesinde yeni kararlar vermelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Güzel (2005) eleştirel düşünmeyi öğretme sürecindeki en önemli faktörün öğretmenler olduğunu belirtmiştir ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye dayalı ders planları, metin, kitap gibi araç gereçlerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi hususunda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemini vurgulamıştır. Eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan öğretmenlerin öncelikle sabırlı olması, ön yargılardan uzak olması, alternatifleri göz önünde bulundurması ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme, eğitim öğretim faaliyetleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin; sınıf ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla neler yapabileceklerinin üzerinde durulması gerekmektedir. McBride ve Knight (1993), eleştirel düşünmeyi desteklemek adına öğretmenlerin sergileyebilecekleri davranışları dört kategori ekseninde incelemiştir. Bunlar:

- Eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik davranışlar: Öğretmenlerin; öğrencilerin sorgulamaları için imkanlar oluşturmaları, öğrenciler arasındaki iş birliğini geliştirmesi, eleştirel düşünme açısından model olması gibi davranışlardır.
- Eleştirel düşünmenin öğretilmesi sürecindeki davranışlar: Öğretmenlerin; öğrencilere soru sorması, dönütte bulunması gibi davranışlardır.
- Yönetim davranışları: Öğretmenlerin; ders esnasında eleştirel düşünmeye ayrılan süreyi en üst seviyeye çıkartması, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaları, sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini dikkate alması gibi davranışlardır.
- Eleştirel düşünme süreçlerinin izlenmesine yönelik davranışlar: Öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini izleyebilmek amacıyla öğretmenlerin sergilediği davranışlardır (Akt: Alkın, 2012).

Öğretmenlerin, ders sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sergileyebilecekleri davranışların yanı sıra öğrencilerin de eleştirel düşünebilmek için birtakım niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ferrett (1997) eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir (Akt: Tümkaya ve Aybek, 2008):

- Devamlı soru sorma faaliyetinde bulunurlar
- İfadeleri her daim değerlendirirler
- Meraklıdırlar
- Sorunlara yönelik alternatif çözümler üretme gayreti gösterirler
- Düşüncelerini çeşitli ölçütler kullanarak analiz ederler
- Çeşitli fikir ve varsayımları inceleyerek onları olgularla mukayese ederler.
- Başkalarını odaklanarak dinleyip dönüt verirler
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirler
- Verilerin tümünü toplayıp bunları inceledikten sonra yargıda bulunurlar
- Sürekli olarak fikirlerini destekleyebilecek nitelikte kanıtlar ararlar
- İlgisiz ve yanlış bilgileri kabullenmezler.

Eleştirel düşünme eğilimi

Bireyin, eleştirel düşünebilmesi ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmesi için eleştirel düşünmeye istekli olması gerekmektedir. Bireyin eleştirel düşünmeye istekli olması, Türk Dil Kurumunun hazırladığı Türkçe Sözlük'te “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” (TDK, 2011, s. 760) olarak açıklanan “eğilim” ile mümkün olacağından dolayı eleştirel düşünme sürecinde eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler büyük önem taşımaktadır. Ennis'e göre (1985) eleştirel düşünme yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır. Bu eğilimler:

- Tez veyahut soruna dair açık ifadeler arama,
- Nedenler arama,
- Nitelikli bir şekilde bilgilendirilmeye çalışma,
- Güvenilir kaynakları kullanma ve söz konusu kaynakları belirtme,
- Durumu bir bütün olarak göz önünde bulundurma,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma,
- Asıl sorunu akılda tutma,
- Farklı seçenekler arama, açık fikirli olma,
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olması hâlinde duruş içine girme ya da duruş değiştirme,
- Mümkün olduğunca kesinlik arama,
- Karmaşık bir bütünü oluşturan parçaları muntazam bir şekilde ele alma; başkalarının duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine ilişkin duyarlılığa sahip olma (Ennis, 1985; Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Amerikan Felsefe Birliği'nin yaptığı çalışmaya göre eleştirel düşünen bireyin eğilimleri, “sürekli araştırma, sürekli neden arama, açık fikirli olma, ön yargısız olma, yargılarında dürüst olma, alçak gönüllü olma, konular hakkında net bir bakış açısına sahip olma, ölçüt seçiminde mantıklı olma”dır (Facione ve Facione, 1996; Akt: Alkın, 2012, s.6).

Bireyin, hem okuma ve dinleme/izleme yolu ile çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışırken hem de konuşma ve yazma yolu ile kendisini anlatırken aktif ve nitelikli bir şekilde düşünmesi gerekmektedir. Bu süreçte gerekli olanı seçme, gereksiz olanı eleme ve doğruyu yanlıştan ayırmak amacıyla eleştirel düşünme

becerisine sahip olması ve bunu etkili bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme becerisine doğuştan sahip olunmadığından dolayı öncelikle bireyin bu beceriyi öğrenmesi, sonrasında ise yaşamının her alanında kullanması gerekmektedir. İpşiroğlu (2015), düşünmeye ağırlık veren ders programlarının hazırlanmasıyla ve öğrencilere okuma sevgisinin, okuma alışkanlığının aşılanmasıyla eleştirel düşünmenin öğretilebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlamanın ve sonrasında bunu geliştirebilmenin bir yolu da eğitim öğretim sürecinde eleştirel düşünmeye dayalı faaliyetlerde bulunulması ile mümkündür. Akınoğlu (2001); eleştirel düşünebilmek adına gereken bilişsel beceriler ile duyuşsal becerilerin tümünün, çocukların okuma ve dinleme kapasiteleri aracılığı ile zaman içinde köklü bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple, öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında ve kazandırıldıktan sonra geliştirilmesinde dinleme/izleme ve okuma becerilerinden oluşan anlama teknikleri ile konuşma ve yazma becerilerinden oluşan anlatma tekniklerini temele alan Türkçe dersleri önemli bir role sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki özel amaçlar içerisinde yer alan; öğrencilerin “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının sağlanması” ile öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” (MEB, 2019, s. 8) ifadelerinden anlaşılabacağı üzere öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin bir yolu da Türkçe dersleri sayesinde öğrencilere genel bir okuma alışkanlığı, özel olarak ise kitap okuma alışkanlığı kazandırmak olduğundan dolayı öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında, var olanın geliştirilmesinde Türkçe dersleri ve Türkçe öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Yalınkılıç (2007) da okumanın eleştirel düşünmeyi aktif kıldığını ve bu becerinin yaşam boyu sürdüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020), eleştirel düşünmenin hayatı anlamlandırma sürecinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu ve eleştirel düşünmenin beslendiği kaynaklardan birinin de okuma olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda okumanın, bireylere okuduklarına dil ve düşünce açısından eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma gibi alışkanlıklar kazandıran geliştirici bir eylem olduğunu; bunun yanı sıra okuma eyleminin ancak alışkanlığa dönüştüğü takdirde amaca ulaşabileceğini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak

bireylerin; kitap okuma alışkanlığı kazandıkları takdirde okuduklarını çözümleme, sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeyi de alışkanlık hâline getireceklerinden dolayı eleştirel düşünme becerilerinin de gelişeceğini söylemek mümkündür.

Okuma

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler neticesinde bilgi edinmek için kullanılan araç ve yöntemlerde de yenilikler meydana gelmiştir. İnsanların; asırlardır bilgiye ulaşmak, gerektiğinde bu bilgileri güncellemek ve bilgi üretmek amacıyla gerçekleştirdiği okuma eylemi günümüzde basılı materyallere ilaveten bilgisayar, elektronik tablet, akıllı telefon, e-kitap okuyucu gibi dijital araçlar ile de gerçekleşebilmektedir. Bu durum okumanın her dönemde önemini koruduğunu, hâlâ öğrenmenin ve anlamamanın odağında yer aldığını; bu nedenle de zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ve nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini göstermektedir. İnnalı ve Aydın (2014); insanların her dönemde değişmesi, gelişmesi ve yenilenmesi, yaş alması ile birlikte ilgi ve meraklarının da değişebileceğini ifade ederek okumanın da bu değişim süreci içinde insanlarla beraber var olduğunu, yenilendiğini belirtmişlerdir. Yaşamın her döneminde önemli bir konuma sahip olan okumaya ilişkin farklı tanımlar, açıklamalar mevcuttur. Bunlardan bazıları şöyledir:

Okuma, Türkçe Sözlük'te “Okumak işi, kıraat” şeklinde tanımlanırken okumak ise “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 2011, s. 1793) şeklinde tanımlanmaktadır.

Tinker ve McCullough (1968) okumayı, geçmiş yaşantılar vasıtasıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve hâlihazırda sahip olunan kavramlar yardımıyla yeni anlamlar kurulması için uyarıcı görevindeki yazılı sembollerin tanınip algılanmasına dair süreç olarak açıklamışlardır (Akt: Karatay, 2014).

Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak açıklamışlardır (Akt: Akyol, 2012).

Day ve Bamford'a göre (1998) okuma, basılı ya da yazılı bir iletiye yönelik anlam çıkarmadır (Akt: Arıcı, 2013).

Yalçın (2002) okumayı; insanların kendi aralarında önceden belirlemiş oldukları özel sembollerin, duyu organları vasıtasıyla kavranıp beyinde yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi olarak açıklamıştır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005) okumayı; bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleri ile görme, idrak etme süreci olarak ifade etmişlerdir.

Güneş'e göre (2007) okuma; görme, görülenleri algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevleri ile meydana gelen karmaşık bir süreçtir.

Özbay (2014) okumanın, insanın anlama ve bilgiye ulaşma yollarından biri olduğunu ve günümüz iletişim teknolojilerinin de gördüğünü, izlediğini anlamaya dayandığını; bu sebeple de okumanın bir nevi gördüğünü anlama faaliyeti olduğunu belirtmiştir ve bu bağlamda okumayı; zihinsel öğelerin, fiziksel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir süreç şeklinde ifade etmiştir.

Akyol'a göre (2012) okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasında güçlü iletişimin olduğu, uygun amaç ve yöntem ile düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Okumaya dair mevcut tanımlardan yola çıkarak okumanın; işaret, harf ve sembollerden oluşan dizgeleri gözün görmesiyle başlayan; bunların zihinde tanınması ve anlamlandırılmasıyla devam eden aktif, karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Okumanın unsurları

Özbay (2014) okuma eyleminin fiziksel ve zihinsel unsurlarla gerçekleştiğini, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreç olduğunu belirterek okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için fiziksel ve zihinsel unsurların birbiriyle eşgüdümlü bir şekilde çalışması gerektiğini ifade etmiştir. Okumanın unsurları ve bu unsurları oluşturan bileşenler şu şekildedir:

Fiziksel unsurlar

Okumanın fiziksel unsurlarını göz ve ses organları oluşturmaktadır. (Özbay, 2014). Okumanın fiziksel unsurlarını oluşturan bileşenler ise şöyledir:

Göz hareketleri

Okuma, gözün yazıyı görmesiyle başlamaktadır. Göz, bir satırı okurken seri sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görmektedir. Okuma esnasında göz ne kadar çok sıçramalar yaparsa okuma da o kadar hızlı gerçekleşir (Özbay, 2014).

Netlik alanı

Göz, bir metindeki yazıya baktığında göz kasları göz sinirlerini uyararak 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı içerisinde kalan alana netlik alanı denmektedir ve göz sadece bu alan içinde yer alan yazıyı algılayabilmektedir. (Arıcı, 2012).

Netlik açısı

Göz, herhangi bir yazıya baktığı takdirde göz kasları, göz sinirlerinin uyarmasıyla göze 13– 19 derecelik bir açı yaptırır ve söz konusu 13-19 derecelik açıya netlik açısı denilmektedir (Yalçın, 2002).

Okuma mesafesi

Göz ile okunan metin arasındaki uzaklıktır. Gözü fazla yormamak adına okunan metin ile gözün arasında 30-40 cm'lik bir mesafenin olması gerekmektedir (Özbay, 2014).

Ses Organları

Sesli okuma esnasında ses organları çalışır ancak sessiz okuma esnasında ses organlarının çalıştırılması, okuma hızını yavaşlatır (Özbay, 2014).

Zihinsel unsurlar

Okumanın gerçekleşmesi için yalnızca metinde yazılanları görmek yeterli değildir. Okunanları anlamak için görmenin yanı sıra birtakım zihinsel faaliyetler de gerekmektedir. Kuradayıoğlu'na göre (2011) okumanın fiziksel unsurları sağlıklı bir şekilde oluşmasının ardından daha karmaşık olan zihinsel aşama oluşmaya başlamaktadır. Zihinsel aşamanın daha karmaşık olarak nitelendirilme nedeni ise zihinsel unsurları somut bir şekilde açıklamanın zor olmasından kaynaklanmaktadır.

Gözün aktif görme alanı içindeki işaret, sembol, harf, kelime veya kelime gruplarının değerlendirilme merkezleri şunlardır (Özbay, 2014, s. 7-8):

- a. “Görüntüleme merkezi”
- b. “Görüntü tanıma merkezi”
- c. “Görüntü yorum merkezi”
- d. “Okuma merkezi”

Gözün, görüntüleme merkezi aracılığıyla aldığı görüntü; tanınması için görüntü tanıma merkezine gönderilir. Tanıma merkezine ulaşan görüntüler; yazı, grafik, çizim gibi özelliklerine göre birbirlerinden ayrıştırılarak tanımlanır ve görüntü yorum merkezine gönderilir. Görüntü yorum merkezine ulaşan görüntüler, okuyucunun ön bilgileriyle sentezlenerek yorumlanır ve burada anlamlandırılır. Okuma merkezinde ise sessiz okuma işlemi tamamlanır (Özbay, 2014; Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma süreci ve aşamaları

Okumanın bir süreç olarak ele alınması nedeniyle bu süreci etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek adına ilgili sürecin aşamalarının ve hangi aşamada nelerin yapılabileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda farklı araştırmacılar tarafından okumanın aşamaları; okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılmış ve bu aşamalarda nelerin yapılabileceği, hangi tekniklerin uygulanabileceği şu şekilde açıklanmıştır:

Okuma öncesi yapılabilecekler

- Göz gezdirme,
- Okumaya yönelik amaç oluşturma,
- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Tahminlerde bulunma,
- Metni tanıma ve yöntem belirleme,
- Metni hızlı bir şekilde inceleme (Akyol, 2006; Güneş, 2007).

Okuma sırasında yapılabilecekler

Kelimeleri tanıma teknikleri

- Sıkça tekrarlanan kelimeleri tespit etme,
- Ses-şekil ipuçlarını ve metinde yer alan ipuçlarını belirleme,
- Kelime gruplarını okuma,

Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri

- Ses- şekil ipuçlarını ele alma,
- Söz dizimsel ipuçlarını ele alma,
- Yeni karşılaşılan bir kelimenin hangi anlama geldiğini bulabilmek adına metinden yararlanma,
- Sözlüğe başvurma,

Cümlede bağ kurma teknikleri

- Noktalama işaretlerinden yararlanma,
- Dil bilgisi ipuçlarından yararlanma,
- Bağlaçların anlamsal açıdan yorumlama,
- Bir grup kelime içerisinden bir kelimenin yerini değiştirme,
- Uzun cümleleri anlamlı parçalara ayırma,
- Kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlama,

Cümleler arası bağ kurma teknikleri

- Bağlaçları izleme,
- Bağlaçları anlamsal açıdan yorumlama,
- İki cümlenin arasında bulunan ilişkileri yorumlama,

Metni okuma teknikleri

- Okumayı devam ettirme,
- Anlamayı devam ettirme,
- Görselleri inceleme,
- Satırların üstünden geçme veyahut altını çizme,
- Anlaşılmayan kısımları tespit etme,
- Anlam kaybının önüne geçmek amacıyla metni küçük birimlere ayırma,
- Ön bilgiler ile okunanlar arasında ilişkiler kurma,
- Metni, kendi kelimeleri ile tekrarlama,
- Not alma,

Metni anlama teknikleri

- Metnin konusunu belirleme,

- Metindeki ana fikri belirleme,
- Metinde yer alan yardımcı fikirleri bulma,
- Anlatımın yapısını tespit etme,
- Metnin yapısını tespit etme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Çıkarımda bulunma,

Bilgiyi yapılandırma teknikleri

- Metindeki önemli noktaları saptama,
- Okuma öncesinde yapılan tahminleri doğrulama,
- Kendi bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kurma,
- Benzetmelerden yararlanma,
- Tasniflendirme, sıralama, ilişkilendirme vb. yapma,
- Sorgulama yapma ve çıkarımda bulunma,

Bilgiyi düzenleme teknikleri

- Metne dair özet yapma,
- Metinde yer alan bilgileri; kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafik ile düzenleme,
- Metne ilişkin şema oluşturma,
- Tamamlamaya yönelik şemalardan ve tablolardan yararlanma (Güneş, 2007).

Okuma sonrası yapılabilecekler

Özetlemeler yapma

Metni değerlendirme

- Yazarın amacını, nasıl bir bakış açısı sergilediğini tespit etme,
- Gerçekler ile fikirleri birbirinden ayırma,
- Kurgular ile gerçekleri birbirinden ayırma,
- Düşüncelerin geçerliliğini tespit etme,
- Propaganda içeren unsur ve ifadeleri tespit etme,
- Edebî nitelik açısından yargılama,
- Değerlere dair bakış açısını, değerler ile uyumunu belirleme vb. (Akyol, 2006).

Okumanın prensipleri

Okuma eylemi, fiziksel ve zihinsel unsurlar içeren karmaşık zihinsel bir süreç olduğundan dolayı bir düzen dâhilinde, belli başlı prensiplerle gerçekleştirilmelidir. Anderson vd. (1985), okumanın beş temel prensibine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir ve söz konusu prensipler şöyledir: (Akt: Akyol, 2012).

Okuma anlam kurma sürecidir

Ön bilgiler, okunulan metne yönelik anlam kurma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Okuyucu, ön bilgilerini kullanarak metni çözmeye çalışır ve metne anlam yükler; bu anlam kurma sürecinde analiz, sentez ve karşılaştırmalar yaparak farklı düşüncelere ulaşır.

Okuma akıcı olmak zorundadır

Geriye dönüş, kelime tekrarı, heceleme ve gereksiz duruşlara yer verilmeden noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara, anlam ünitelerine dikkat ederek konuşurcasına gerçekleştirilen okumaya akıcı okuma denilmektedir. Okumanın akıcı bir şekilde gerçekleşmesinin temelinde kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıma ile ayırt etme yeteneği yer almaktadır.

Okuma stratejik olmalıdır

Okuyucunun, metnin güçlük seviyesine göre ön bilgilerini okuma ortamına aktarması, bu doğrultuda kendisine uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır.

Çocuk okumaya güdülenmelidir

Güdülenme (isteklendirme), okumayı öğrenme ve geliştirme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Zayıf okuyucular sözlük kullanma, bir yetişkin ya da akrandan yardım alma gibi yolları kullanamadıklarından dolayı kendilerini yardımsız hissedebilirler. Böyle durumlarda öğretmen, çocukları motive etmeli ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmaya yardımcı olmalıdır.

Okuma hayat boyu devam etmelidir

Okumanın, öğrenildikten sonra yaşam boyu devam eden bir etkinlik olması sebebiyle okuma faaliyetlerine hemen her gün düzenli olarak vakit ayrılması gerekmektedir burada ayrılan zamanın süresinden ziyade devamlılığı daha büyük bir önem teşkil etmektedir.

Okuma eğitimi ve öğretimi

Eğitim süreci boyunca öğrenilen bilgilerin çoğu okuma vasıtası ile gerçekleştiğinden dolayı okuma eğitimi her alan için önem taşımaktadır ve eğitimin temelini oluşturmaktadır (Karakuş Tayşi, 2007). Özbay'a göre (2014) ilk okuma yazma çalışmaları ile kazanılan okuma becerisi, bireyin sonraki eğitim sürecinde geliştirilebilir bir niteliğe sahiptir ancak bu gelişmenin sağlanabilmesi ve devam etmesi hususu, zorunlu eğitim kapsamında atılan temellere bağlıdır. Bu sebeple zorunlu eğitim sürecinde atılan temelin köklerinin sağlam olması gerekmektedir.

Güneş (2007), okuma öğretiminin amaçlarını altı kategoride ele almıştır ve bunları şu şekilde açıklamıştır:

- Dil becerilerini geliştirme: Okuma öğretimine dair en önemli amaç yazılı dil becerilerini geliştirmek ve bu yazılı dil becerilerini sözlü dil becerileri ile sentezlemektir. Okuma, bireysel merkezli bir beceri olması sebebiyle bireyin okuyarak bilgi edinmesini, bu bilgiyi kullanmasını ve bilgi teknolojilerinden yararlanmasını sağlamaktadır.
- İletişim becerilerini geliştirme: Okuma, yazılı iletişimin temel unsuru olması sebebiyle bireyin çevresindeki bilgileri etkili bir biçimde alıp bunları anlaması okuma becerisini geliştirmesine bağlıdır. Bu nedenle de etkili bir iletişim becerisine sahip olabilmek adına okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: Birey; dünyayı, çevresini, çeşitli olayları ve olguları, geçmişini okuma vasıtası ile anlar ve bu durum algılamayı, algılananları bir araya getirmeyi, genişletmeyi, özetlemeyi de geliştireceği için okuma sayesinde bireyin öğrenme ve anlama becerileri de gelişmektedir.
- Zihinsel becerileri geliştirme: Zihinsel becerilerin temelinde düşünme ve sorgulamanın yer almaktadır. Okuma vasıtası ile okunan metin üzerine düşünme; bu metni anlama, sorgulama, problem çözme, eleştiri yapma, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçler harekete geçeceğinden dolayı okuma; düşünme ve sorgulama gibi zihinsel becerileri geliştirmek üzere yapılmalıdır.

- Sosyal becerileri geliştirme: Birey; okuma yolu ile sosyal olaylardan haberdar olur, onlara anlam yükler ve bulunduğu kültüre ilişkin değerleri tanıma imkânı elde eder. Böylece diğer insanlarla iyi ilişkiler kurma, başkalarıyla iş birliği yapma ve yaşamda karşılaşılan çatışmaları yönetme ve bunları çözme becerilerini geliştirmektedir.
- Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme: Okuma, bireyin diğer becerilerini geliştirmeye ilaveten zihinsel bağımsızlık becerilerini de giderek geliştirmeyi sağlamaktadır.

Okuma yöntem ve teknikleri

Okuma; yeni bilgilere ulaşma, bu bilgileri gerektiğinde güncelleme veyahut hoşça vakit geçirmek gibi pek çok farklı gaye doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. İlgili amaç ve metnin özellikleri de dikkate alınarak okuma sürecinde uygulanabilecek farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Sessiz okuma

Sözcüklerin ve bu sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin seslendirilmeden yalnızca göz ile takip edilmesiyle gerçekleşmektedir. Sessiz okuma gerçekleşirken göz, yazıyı görür görmez tanıyıp belleğe aktarır böylece hem okuma hızlı hem de anlama düzeyi yükselir (Güneş, 2007).

Sesli okuma

Göz tarafından algılanan ve zihinde kavranan kelime veyahut kelime gruplarına ilişkin özellikler göz önünde bulundurularak bu kelime veyahut kelime gruplarının konuşma organları tarafından seslendirilmesidir. Sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu ve tonlamaların doğru bir şekilde kullanımı önem taşımaktadır (Özbay, 2014).

Göz atarak okuma

Okunan metne ilişkin genel bir fikir edinmek amacı ile metnin yalnızca içindekiler kısmına, yazarına yüzeysel bir şekilde bakılarak gerçekleştirilmektedir. Göz atarak okuma sürecinde tam bir şekilde algılama, anlama gerçekleşemediğinden dolayı okunan metne dair kesin bir fikir oluşamaz (Aytaş, 2005).

Özetleyerek okuma

Metindeki konuya dair ana hatları kavramayı sağlamak için gerçekleştirilir (MEB, 2006). Özetleyerek okuma sürecinde; okunan metnin analizi yapıldığından dolayı metne ilişkin olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurların kolaylıkla kavranmasına imkân sağlanmaktadır (Gül, 2013). Özetleme sayesinde önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayırt edilmesi sağlanır.

Not alarak okuma

Okunan metne ilişkin önemli hususların hatırlanması, metne ilişkin genel bir yapının oluşturulması ve metindeki bilgilerin toplanması, bunların ifade edilmesidir. (Belet ve Yaşar, 2007).

Tahmin ederek okuma

Okunan metinde yer alan duygu ve düşünceler ile olaylara yönelik merak uyandırmayı sağlamak için gerçekleştirilir (MEB, 2006). Akyol (2006), iyi okuyucuların daima tahminlerde bulunduğunu ve tahminlerin doğruluğunu veya yanlışlığını kontrol ettiklerini belirtmiştir.

Soru sorarak okuma

Henüz metni okumadan önce veya okuma sürecinde, ilgili metne yönelik düşünmeyi ve anlamayı sağlamak amacı ile öğrencilere metne ilişkin sorular hazırlatılarak gerçekleştirilir (MEB, 2006).

Söz korusu

Öğrencilerin hem okuma hem de grupta birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilir (MEB, 2006). Söz korusu ile okuma sürecinde bir şiir veya metin bölümler hâlinde veya bir bütün hâlinde öğrencilere okutulur (Gül, 2013).

Okuma tiyatrosu

Metnin okunmasının ardından diyaloglar hâline getirilerek bir tiyatro metni formuna dönüştürülmesiyle gerçekleşen okuma tiyatrosu; öğrencilerin, metne ilişkin yapıyı, dili ve söz konusu metindeki varlık ve şahıs kadrosuna ilişkin özellikleri anlamaları sağlar (MEB, 2006).

Ezberleme

Öğrencilerin düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak seçilen şiir, kısa düz yazı ve güzel sözler gibi metinlerin; belirli bir süre kapsamında öğrenciler tarafından ezberlenmesi yolu ile gerçekleşir. Bu doğrultuda öğrencilerin hafızalarının kuvvetlenmesi, söz varlıklarının zenginleşmesiyle birlikte Türkçeyi kurallara uyararak ve doğru bir şekilde kullanmaları sağlanır (MEB, 2006).

Metinlerle ilişkilendirme

Öğrencilerin, önceden okudukları metinler ile o esnada okudukları metin arasında ilişkiler kurarak düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak adına gerçekleştirilir (MEB, 2006).

Tartışarak okuma

Metnin bütünün veyahut bölümlerinin; öğrenciler tarafından yorumlanması, konuya ilişkin bilgileri ile duygu ve düşüncelerini tartışarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak için gerçekleştirilir (MEB, 2006).

Eleştirel okuma

Okuma sürecinde okuyucunun kendine sorular sorması, metindeki ifadelerin doğruluğunu veyahut yanlışlığını merak etmesi ve metne şüpheci bir şekilde yaklaşmasına dayanmaktadır (Şahinel, 2002).

Kitap okuma alışkanlığı

Birey ve toplumun içinde bulunduğu çağa uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirme sürecinde okuma ve okuduklarını anlama faaliyetleri büyük bir öneme sahiptir. Bireysel öğrenmeye imkân tanıyan okuma; bilgiye erişme, bilginin en güncel hâline ulaşma, araştırma yapma, başkalarının deneyimlerinden yararlanma ya da yalnızca hoşça vakit geçirme gibi farklı amaçlar doğrultusunda yapılabilir. Okuma, farklı amaçlara yönelik olarak yaşamın her aşamasında yer aldığından dolayı geliştirilmeli, verimli bir şekilde gerçekleşmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Okur'a (2013) göre okuma öğreniminden sonra kazanılması gereken ilk etkinlik okuma alışkanlığıdır. Şahin (2012) de okumanın kazandırılması sürecinde en kalıcı ve önemli faktörün okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi olduğunu belirterek okuma alışkanlığını bireyin, okumayı bir ihtiyaç olarak algılaması ve hayatının her evresinde sürekli ve düzenli bir şekilde

okuma eylemini devam ettirmesi olarak açıklamıştır. Yılmaz'a göre (2004, s.116) okuma alışkanlığı, “bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir.” Batur, Gülveren ve Bek'e göre (2010) kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireyler toplumsal değerlerden haberdar olur ve bu değerleri özümseyerek yaşamlarının bir parçası hâline getirirler. Bu sayede hayata dair birçok şeyi yaşamadan öğrenirler ve olumsuz olay ya da olgularla karşılaşmadan onları öğrenmiş olurlar. Arıcı (2013) kitap okuma alışkanlığının, çocukların bilgi edinmesini sağlamasının yanı sıra derslerdeki başarılarını da olumlu yönde etkileyeceğini; düşünme ve iletişim becerilerini geliştireceğini bunun bir sonucu olarak da okumayı, araştırmayı seven bir tarih bilincine sahip nesillerin yetişmesine katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Bu sebeple kitap okuma alışkanlığı bireyin yaşamında hem bireysel hem de toplumsal olarak oldukça önemli bir yere sahiptir.

Arıcı (2013) okuma alışkanlığının öncelikle ailede kazandırılması gerektiğini şayet bu alışkanlık aile içinde kazandırılmamışsa okulda kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Okur (2013) ise okumanın aile içinde kazanıldığını, okulda ise bu alışkanlığın pekiştirildiğini ve geliştirildiğini ifade etmiştir ve evde, ebeveynlerin günün belirli saatlerinde okuma etkinlikleri düzenlemesiyle; okulda da öğretmenlerin dersten arta kalan sürelerde kitap okumaya vakit ayırmasıyla çocukların okuma alışkanlığı kazanmasının temelini atmanın mümkün olduğunu belirtmiştir.

Özbay (2015), öğrencilerin her yönden gelişimlerini sağlamak adına onlara okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılması gerektiğini ifade ederek bu doğrultuda sınıfta yapılabilecek etkinliklere dair önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin, haftalık ders saatinin bir bölümünü okuma saati olarak belirleyebileceğini; bu süreçte öğrencilerin kendi seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitap getirmelerinin isteyebileceğini belirtmiş bu süreçte öğrenciler için önemli bir model olmaları sebebi ile öğretmenlerin de bu etkinliğe muhakkak katılması gerektiğini vurgulamıştır. Kitap okuma saatinde belirli aralıklarla okunan kitaplar hakkında konuşulabileceği gibi yazılı veya sözlü özet çalışmaların da yapılabileceğini ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların da yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma sayesinde yaşantı ve deneyimlerin artması neticesinde olaylara ilişkin bakış açısı da genişleyeceğinden ve böylece söz konusu olayları

daha gerçekçi ve doğru bir şekilde değerlendirme imkânı elde edileceğinden dolayı Türkçe derslerinde yalnızca ders kitabı ile yetinmemek gerektiğini bu kapsamda Türk ve Dünya Edebiyatı'ndan çeşitli türden eserler ile Türkçe dersinin desteklenebileceğini belirtmiştir. Bamberger (1990), okuma eğitimi sürecinde sınıf ortamında kitapların detaylı bir şekilde tartışılmasını ve metinde yer alan iletilerin çeşitli noktalardan hareketle öğrenciler tarafından bulunmasını önermiştir (Akt: Gündüz, 2015)

Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum

Genel olarak okumanın, özelde ise kitap okumanın bir alışkanlık hâline dönüşebilmesi için bireyin okumaya istekli olması ve okumaya olumlu bir tavırla yaklaşması gerekmektedir. Türkçe Sözlük'te “tutulan yol, tavır” (TDK, 2011, s. 2393) anlamları ile karşılık bulan “tutum” sözcüğü, okuma ile birleştirilip okumaya yönelik tutum olarak ele alındığında “okuma ihtimalini artıran ya da azaltan duyu ve duyguların eşlik ettiği zihinsel bir durum” (Smith, 1990; Akt: Akbaba, 2017 s. 40) olarak tanımlanmaktadır. Can, Deniz ve Çeçen (2016) okuma alışkanlığı ile okumaya yönelik tutum arasında birbirini destekleyen bir döngünün olduğunu ve neden-sonuç ilişkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda okuma alışkanlığını yaşamının bir parçası hâline getiren bireyin, okumaya yönelik tutumunun da olumlu yönde gelişeceğini; okumaya yönelik tutumu geliştikçe de okuma alışkanlığının pekişeceğini vurgulamışlardır.

Okumanın verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuyucuların metnin artalanına inebilmesi, okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirmesi gerekmektedir. Böylece birey okuduklarını sorgular ve nitelikli bir okuma gerçekleştirmiş olur (Gündüz, 2015). Buradan yola çıkarak okuma eylemi gerçekleşirken analiz, sentez, değerlendirme ve sorgulama gibi zihinsel beceriler aktif bir şekilde faaliyet gösterdiğinden dolayı genel olarak okuma alışkanlığı kazanmanın ve okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmanın, özelde ise kitap okuma alışkanlığı kazanmanın ve kitap okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmanın eleştirel düşünme becerisini destekleyebileceğini geliştirebileceğini söylemek mümkündür.

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişim ve değişimle beraber bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma hususunda kullanılan araçlar da çeşitlenmiş, bu durum yoğun bir bilgi akışını beraberinde getirmiştir. Yoğun bilgi akışı karşısında gereksiz bilginin ayırt edilmesi; nitelikli, doğru ve işe yarayacak olanın seçilmesi zorlaşmış, bu durum bireylerin olaylara ve durumlara karşı eleştirel bir yaklaşım sergileyebilmesini, eleştirel düşünebilmesini gerekli kılmıştır.

Güneş (2007), eleştirel düşünmenin kuşkuya dayalı sorgulayıcı bir yaklaşım sergileyerek konulara bakma, yorumda bulunma ve karar verme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin sebep-sonuç ilişkilerini tespit etme, ayrıntılarda yer alan benzerlikleri ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütler doğrultusunda sıralama yapma, bilgilerin kabul edilebilirliğini ve geçerliliğini belirleme, analiz yapma, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarım yapma gibi alt beceriler içerdiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin alt beceriler de içeren çok yönlü yapısından dolayı ve eleştirel düşünme becerisine doğuştan sahip olunmadığı için bireylerin bu beceriyi kazanmalarında sistemli ve planlı bir şekilde gerçekleşmesi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, sorasında ise sınıf ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını nitelikli bir şekilde anlamaları ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı veyahut sözlü olarak etkili bir şekilde anlatmalarını sağlamak amacıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört beceriyi temele alan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından biri de öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”dır (MEB, 2019, s. 8). Bu özel amaç doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek adına Türkçe dersleri vasıtasıyla onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırılabilmesi göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için ise Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine vâkıf, okumayı alışkanlık hâline getirmiş nitelikte olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünmeye yönelik olumlu eğilime ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutuma sahip Türkçe öğretmeni adayları mesleğe başladıklarında, birer Türkçe öğretmeni olduklarında

öğrencilerinin de bu niteliklere sahip olmasına katkı sağlayacaklarından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sürecinde eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının hem düzey hem de çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının tespit edilmesi ve ortaya çıkan sonuçların üzerinde durulması gerektiği fikrini meydana getirmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemek, bunların çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelinen yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı, akademik ortalama, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi) göre farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bilim ve teknolojinin her geçen gün büyük bir hızla ilerlediği bilgi çağı veya dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak için kullanılan araçlar da çeşitlenmiş böylece niceliksel olarak çoğalan bilgiye erişmek kolaylaşmıştır. Bilginin niceliksel olarak artışıyla birlikte gereksiz bilginin ayırt edilmesi, nitelikli; doğru ve işe yarayacak olanın seçilmesi zorlaştığından dolayı olaylara ve durumlara karşı eleştirel bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları nitelikli bir eğitim sistemiyle doğru orantılı bir şekilde gerçekleşeceğinden dolayı öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları, sırasında ise sınıfta öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Gömleksiz (2004) araştırmayı, sorgulamayı ön planda tutan öğrenci merkezli eğitim sistemiyle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilebileceğini, böylece öğrencilerin araştırma yeteneklerinin ilerletilebileceğini ve öğrencilerin bireysel veya toplumsal olaylara karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyebileceklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda Türkçe dersleri vasıtasıyla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırarak öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirmelerini sağlamak mümkündür. Bunların gerçekleşmesi için

öncelikle Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine vâkıf olmaları ve okumayı alışkanlık hâline getirmiş olmaları gerekmektedir.

Eleştirel düşünmeye yönelik olumlu eğilime ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutuma sahip olan Türkçe öğretmeni adayları mesleğe başladıklarında öğrencilerinin de bu niteliklerle yetişmesine katkı sağlayacaklarından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi, çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulması önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ne düzeydedir, demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda oluşturulan ve yanıt aranan alt problemler şöyledir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri akademik ortalama değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
9. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
10. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
11. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
12. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
13. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
14. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
15. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
16. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
17. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
18. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?

19. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları akademik ortalama değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
20. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
21. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları baba çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
22. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?
23. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Varsayımlar

Araştırmada yer alan katılımcıların, veri toplama araçlarını gerçeği yansıtır bir şekilde ve içtenlikle cevaplandıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 165 Türkçe öğretmeni adayı ile sınırlıdır.
2. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar

Özdemir'in (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini; bu becerilerin cinsiyet, yerleşim yeri, anne öğrenim durumu ile baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla hazırladığı çalışmanın örnekleminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 128 öğrenci yer almıştır. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve bu becerilerin cinsiyete, doğdukları yerleşim yerine, anne öğrenim durumu ile baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tümekaya ve Aybek'in (2008), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini sosyo-demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla hazırladıkları çalışmanın örnekleminde 2006–2007 bahar yarıyılında Çukurova Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören 353 öğrenci yer almıştır. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeyi bakımından farklılaştığı; bu farklılığın ise annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilköğretim, ortaokul, lise, yükseköğretim ve üstü eğitim düzeyindeki öğrenciler arasında kaynaklandığı ve söz konusu farklılığın anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan baskın kişilik özelliği yönünden de anlamlı bir farklılık gösterdiği; bu farklılığın kendisini “araştırmacı” olarak algılayanlarla diğerleri arasında kaynaklandığı ve söz konusu farklılığın kendisini “araştırmacı” olarak algılayanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan anne-baba tutumu açısından da anlamlı bir şekilde farklılaştığı; bu farklılığın, anne-baba tutumunu “demokratik” olarak algılayan üniversite öğrencileri ile “koruyucu” olarak algılayan üniversite öğrencileri arasında kaynaklandığı ve söz konusu farklılığın demokratik anne baba tutumuna sahip üniversite öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilirken üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin; baba eğitim düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, öğrencilerin katıldıkları eğitim etkinlikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan ve Maden'in (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırladıkları araştırmanın çalışma grubunda, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesinde 2009–2010 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 240 Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi yer almıştır. Araştırma neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının ($\bar{X}=3,77$) -söz konusu çalışmada kullanılan ölçekten minimum 1, maksimum 5 puan alınabileceğinden dolayı- ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenme stillerine göre ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, bu bağlamda 1. ve 3. sınıflarda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, 2. ve 4. sınıflarda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ayrıca değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip Türkçe öğretmeni adaylarının göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yakar, Altındağ ve Kaya'nın (2010); son sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek, söz konusu eğilimleri akademik başarı ve cinsiyet açısından karşılaştırmak amacıyla hazırladıkları çalışmanın evreninde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören 42 sınıf öğretmeni adayı ile yine aynı fakültede 4.sınıfta öğrenim gören 44 fen bilgisi öğretmeni adayı yer almıştır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının %59,5'inin düşük, %35,7'sinin orta ve %4,8'inin yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları tespit edilirken fen bilgisi öğretmen adaylarının ise %68,2'sinin düşük, %31,8'inin orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir ve eleştirel düşünme eğilim puanlarının; toplamda ve analitiklik ile meraklılık alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Son olarak fen ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya'nın (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırladığı araştırmanın çalışma grubunda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 195 Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi yer almıştır. Araştırma neticesinde; Türkçe öğretmeni adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimleri ile doğruyu arama, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarındaki eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılırken meraklılık alt boyutundaki eğilimlerinin olumlu olduğu; açık fikirlilik ve analitiklik alt boyutlarındaki eğilimlerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin toplam puanları ile açık fikirlilik, analitiklik ve doğruyu arama alt boyutlarındaki puanlarının; cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızların lehine olduğu sonucuna ulaşılırken meraklılık, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre toplamda, analitiklik alt boyutunda, açık fikirlilik alt boyutu ile doğruyu arama alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilirken söz konusu alt boyutlarda ve toplamda, birinci sınıftaki Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin dördüncü sınıftakilere nazaran daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan okul türüne göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Ocak, Eymir ve Ocak'ın (2016); öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen ana bilim dalı ve alan (sosyal-fen) değişkenleri açısından incelemek için hazırladıkları çalışmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 278 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin ve alt boyutlardaki eğilimlerinin olumlu yönde bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme eğilimleri ile açık fikirlilik ve analitiklik alt boyutlarındaki eğilimlerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilirken doğruyu arama, kendine güven, sistematiklik ve meraklılık alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okudukları ana bilim dalı açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş; toplamda ve kendine güven alt boyutu

ile doğruyu arama alt boyutunda tüm bölümlerdeki öğretmen adaylarının, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenirken sistematiklik alt boyutunda ise sınıf, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yine ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ancak analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında ise okunan ana bilim dalı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme eğilimleri ile doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarındaki eğilimlerinin alan değişkenine göre sosyal alanda öğrenim görenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak kendine güven, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar

Özbay, Bağcı ve Uyar'ın (2008), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla hazırladıkları çalışmanın örnekleminde 2006-2007 öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 320 Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; sevgi alt boyutu ile alışkanlık, gereklilik ve istek alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı fakat etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin alışkanlık ile sevgi ve istek alt boyutlarındaki tutumlarının, süreli yayın takip edip etmemeye açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın süreli yayın takip edenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ancak etki, gereklilik ve yarar alt boyutlarında ise süreli yayın takip edip etmeme açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin gereklilik ve etki alt boyutlarındaki tutumlarının kitap okuma sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ancak sevgi alt boyutu ile alışkanlık, istek ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ise anlamlı bir

şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde anlamlı farklılık gösteren gruptaki farklılığın, aylık okudukları kitap sayısı daha fazla olan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra sınıf düzeylerine, öğretim türlerine ve ana bilim dalını tercih sıralarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Batur, Gülveren ve Bek'in (2010), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla hazırladıkları çalışmanın evrenini Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Sosyal Bilgiler, Sınıf, Türkçe, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 420 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu yanı sıra üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ilk ve ortaöğretimin bitirildiği yer, barınma yeri, aylık gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre ise üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Demir'in (2013), ilköğretim bölümündeki öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla hazırladıkları çalışmanın evreninde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 3. sınıflardaki 278 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma neticesinde ilköğretim bölümündeki öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak ana bilim dalı, öğretim türü, ailenin geliri, yaşanılan yerleşim yeri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Akbaba'nın (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla hazırladığı araştırmanın çalışma grubunda Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 148 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin genel tutumlarının olumlu yönde olduğu; söz

konusu tutumların cinsiyet, not ortalaması ile sınıf düzeyi açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Işık ve Demir'in (2017), sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını tespit etmek için hazırladıkları çalışmanın evrenini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalında 1. sınıfta okuyan 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının cinsiyet, düzenli dergi takip etme, düzenli gazete takip etme, düzenli web sayfası takip etme açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ancak yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde anlamlı farklılık gösteren gruplardaki farklılığın, yılda okudukları kitap sayısı daha fazla olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme ve kitap okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar

Gökkuş ve Delican'ın (2016), sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırladıkları çalışmanın araştırma grubunda 2012–2013 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardaki 201 sınıf öğretmeni adayı yer almıştır.

Araştırma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken sınıf düzeyi açısından 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; ölçeğin bütünü ile, kendine güven, sistematiklik ve meraklılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği; bu farklılığın 4.sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu ancak doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik alt boyutlarında ise sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin genel tutumlarının “tamamen katılıyorum” seviyesinde ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma

alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; ölçeğin bütünü ile sevmeye, gereklilik, alışkanlık ve istek alt boyutlarında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; ölçeğin bütünü ile alışkanlık ve istek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği; hem ölçeğin bütününde hem de söz konusu alt boyutlarda 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu belirlenmiştir fakat sevmeye, gereklilik, etki ve yarar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Şenyiğit'in (2016), sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini ve bunların çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırladığı çalışmanın evreninde 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardaki 215 sınıf öğretmeni adayı yer almıştır.

Araştırma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın cinsiyete göre kızların lehine olduğu; sınıf düzeyleri açısından ise 1. Sınıftakilerin olduğu tespit edilmiştir. Yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan, 6-20 sayıda kitap okuyan ve 1-5 sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, yıl boyu hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ve haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf

öğretmeni adaylarına göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir durumu değişkenlerine göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Söz konusu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının toplamda ve alt boyutlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından hem alt boyutlarda hem de ölçeğin bütününde 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde anlamlı farklılık gösteren gruplardaki farklılığın, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının ve alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ve söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde anlamlı farklılık gösteren gruplardaki farklılığın, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilirken sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ise babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yılda okunan kitap sayısı açısından sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının ve alt boyutlardaki tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde anlamlı farklılık gösteren gruplardaki farklılığın, yılda okudukları kitap sayısı daha fazla olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin

tutumlarının kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında kütüphaneye haftada birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve kütüphaneye ayda birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yarar alt boyutunda, kütüphaneye haftada birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye hiç gitmeyenlere nazaran anlamlı bir şekilde daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları; alışkanlık alt boyutunda, kütüphaneye haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye hiç gitmeyenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Mezun olunan ortaöğretim kurumu türü ve aylık gelir durumu açısından sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak ilgili çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Uysal, Özkaya ve Coşkun'un (2020), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemek, bunların çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırladıkları çalışmanın evreninde 275 Türkçe öğretmeni adayı yer almıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyin biraz üzerinde eleştirel düşünme eğilim puanına sahip oldukları olduğu tespit edilirken bu eğilimlerin, cinsiyet açısından yalnızca üst biliş ve esneklik alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; azim, açık fikirlilik, sistematiklik ve sabır, alt boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından da yalnızca üst biliş ve esneklik alt boyutlarında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiş; söz konusu anlamlı farklılığın üst

biliş alt boyutunda birinci ile üçüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında; birinci sınıftakilerin lehine ve birinci ile dördüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında; yine birinci sınıftakilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır bunun yanı sıra esneklik alt boyutunda da birinci ile dördüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında görülen anlamlı farklılığın birinci sınıftakilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Sistematiiklik alt boyutu ile azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ve Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, cinsiyete göre sevgi alt boyutu ile alışkanlık, gereklilik, etki ve yarar alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak istek alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu veya olaya yönelik katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklemeler ile yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014). “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2010, s. 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, “uygun örnekleme” yöntemine göre seçilmiş 1., 2., 3. ve 4. sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir bir örneklemden verilerin toplanması ile gerçekleşen, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, vd., 2014). Örneklemde yer alan katılımcılara dair bilgiler, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Yer Alan Katılımcılara Dair Bilgiler

Bağımsız Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	119	72.1
	Erkek	46	27.9
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	41	24.8
	2. Sınıf	44	26.7
	3. Sınıf	41	24.8
	4. Sınıf	39	23.6
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	16	9.7
	Sadece Okuryazar	7	4.2
	İlkokul	83	50.3
	Ortaokul	33	20.0
	Lise	21	12.7
	Yüksekokul	-	-
	Lisans	5	3.0
	Yüksek Lisans	-	-
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	-	-
	Sadece Okuryazar	9	5.5
	İlkokul	60	36.4
	Ortaokul	41	24.8
	Lise	39	23.6
	Yüksekokul	6	3.6
	Lisans	10	6.1
	Yüksek Lisans	-	-
Gelinen Yerleşim Yeri	Köy	33	20.0
	İlçe	44	26.7
	Şehir	35	21.2
	Büyükşehir	53	32.1
Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı	Hiç Okumayan	-	-
	1 Kitap	57	34.5
	2 Kitap	66	40.0
	3 ve Üstü	42	25.5
Akademik Ortalama	0-1,00	-	-
	1,01-1,50	-	-
	1,51-2,00	-	-
	2,01-2,50	38	23.0
	2,51-3,00	75	45.5
	3,01-3,50	52	31.5
	3,51-4,00	-	-
Anne Çalışma Durumu	Evet	41	24.8
	Hayır	124	75.2
Baba Çalışma Durumu	Evet	135	81.8
	Hayır	30	18.2
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	1000₺ ve Altı	8	4.8
	1001₺ ile 1500₺ Arası	11	6.7
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	14.5
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	29.7
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	24.8
	4001₺ ve Üstü	32	19.4
Toplam		165	100.0

Tablo 1’de, örnekleme yer alan katılımcılara dair bilgiler sunulmuştur. Söz konusu tablo incelendiğinde katılımcıların %72.1’inin kadınlardan, %27.9’unun erkeklerden oluştuğu görülmekte; katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında ise

%24.8'inin 1.sınıfta, %26.7'sinin 2.sınıfta, %24.8'inin 3.sınıfta, %23.6'sının 4. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların %9.7'sinin annesi okuryazar değilken %4.2'sinin annesi sadece okuryazar, %50.3'ünün annesi ilkokul mezunu, %20'sinin annesi ortaokul mezunu, %12.7'sinin annesi lise mezunu ve %3'ünün annesi lisans mezunudur ayrıca annesi yüksekokul veyahut yüksek lisans mezunu hiçbir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların %5.5'inin babası sadece okuryazarken %36.4'ünün babası ilkokul mezunu, %24.8'inin babası ortaokul mezunu, %23.6'sının babası lise mezunu, %3.6'sının babası yüksekokul mezunu ve %6.1'inin babası lisans mezunudur ayrıca babası okuryazar olmayan veyahut yüksek lisans mezunu hiçbir katılımcı bulunmamaktadır. Tablo 1'e göre üniversiteye başlamadan önce katılımcıların %20'sinin köyde, %26.7'sinin ilçede, %21.2'sinin şehirde ve %32.1'inin büyükşehirde ikamet ettiği görülmektedir. Katılımcıların %34.5'i aylık ortalama 1 kitap okumakta, %40'ı aylık ortalama 2 kitap okumakta ve %25.5'i aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okumaktadır ayrıca hiç kitap okumadığını belirten katılımcı yoktur. Katılımcıların %23'ü 2,01-2,50 akademik ortalamaya sahipken %45.5'i 2,51-3,00 akademik ortalamaya sahiptir ve %31,5'i 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahiptir ayrıca 0-1,00; 1,01-1,50; 1,51-2,00 ve 3,51-4,00 akademik ortalamaya sahip hiçbir katılımcı yoktur. Katılımcıların annelerinin çalışma durumuna bakıldığında %24.8'inin annesinin çalıştığı, %75.2'sinin annesinin çalışmadığı anlaşılrken katılımcıların babalarının çalışma durumuna bakıldığında ise %81.8'inin babasının çalıştığı, %18.2'sinin babasının çalışmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların %4.8'inin ailesinin aylık 1000 TL ve altı gelire sahip olduğu görülürken %6.7'sinin ailesinin aylık 1001-1500 TL gelire sahip olduğu, %14.5'inin ailesinin aylık 1501-2000 TL gelire sahip olduğu, %29.7'sinin ailesinin aylık 2001-3000 TL gelire sahip olduğu, %24.8'inin ailesinin aylık 3001-4000 TL gelire sahip olduğu ve %19.4'ünün ailesinin aylık 4001 TL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler, anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu anketler, araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu ile Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Gömleksiz (2004)

tarafından geliştirilen Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini ihtiva eden cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, geline yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı, akademik ortalama, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerinin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla katılımcılara ait bilgiler toplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, elektronik posta aracılığıyla ölçeğin geliştiricisinden izin alınarak kullanılmıştır (Ek-2).

Akbıyık (2002); ölçeğin kapsam geçerliğinin uzman görüşleri alınarak belirlendiğini ve uzmanlar tarafından %70 oranında onaylanan maddelerin seçilmesiyle deneme formunun oluşturulduğunu; sonrasında ise bu deneme formunun farklı liselerde öğrenim gören 229 öğrenciye uygulandığını ve yapılan madde analizleri neticesinde 30 maddelik Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Söz konusu ölçekte, toplam 30 madde yer almaktadır ve bu maddelerin 15'i olumlu eğilim ifadelerinden oluşurken 15'i ise olumsuz eğilim ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçekteki. 1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, ve 28. maddeler olumlu eğilim ifadelerinden oluşurken 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 29, ve 30. maddeler ise olumsuz eğilim ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerini ihtiva eden 5'li likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Bu doğrultuda olumlu maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden “hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken olumsuz maddeler ise tam tersi biçimde “hiç katılmıyorum” seçeneğinden “tamamen katılıyorum” seçeneğine doğru sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır.

Akbıyık'ın (2002), yaptığı analizler neticesinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2014), testin güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzerinde olmasının yeterli görüldüğünü belirtmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki veriler ile hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuş ve bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının EDEÖ'den aldıkları puanlar, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden ilkinin oluşturmaktadır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, elektronik posta aracılığıyla ölçeğin geliştiricisinden izin alınarak kullanılmıştır (Ek-3).

Gömleksiz (2004); ölçek geliştirme sürecine ilk olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin duygu ve düşüncelerinin alınması ile şekillenen, 70 tutum cümlesi içeren bir madde havuzu hazırlayarak başlamıştır. Sonrasında bu maddeler, uzman görüşleri alınarak gözden geçirildikten sonra 67 maddelik ilk hâlini almıştır. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri için 197 kişilik öğrenci grubuna uygulandıktan sonra yapılan analizler neticesinde 30 madde seçilmiştir.

KOAİTÖ'de sevgi alt boyutu (1, 3, 5, 6, 8, 16 ve 20. maddeler), alışkanlık alt boyutu (2, 7, 18 ve 27. maddeler), gereklilik alt boyutu (4, 9, 11 ve 13. maddeler), istek alt boyutu (10, 12 ve 29. maddeler) etki alt boyutu (14, 17, 25 ve 30. maddeler), yarar alt boyutu (15, 19, 21, 22, 23, 24, 26 ve 28. maddeler) olmak üzere toplam 6 alt boyut bulunmakta; bu alt boyutlarda 21'i olumlu maddelerden oluşan, 9'u ise olumsuz maddelerden oluşan toplam 30 tutum ifadesi yer almaktadır. Ölçekteki 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler olumlu tutum ifadelerinden oluşurken 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 ve 13. maddeler ise olumsuz tutum ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerini ihtiva eden 5'li likert tipi derecelendirmeye sahiptir.

Bu doğrultuda olumlu maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden “hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken olumsuz maddeler ise tam tersi biçimde “hiç katılmıyorum” seçeneğinden “tamamen katılıyorum” seçeneğine doğru sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır.

Gömlüksiz’in (2004) yaptığı analizler neticesinde ölçeğin bütününe dair Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak tespit edilirken sevgi alt boyutunda .78, alışkanlık alt boyutunda .73, gereklilik alt boyutunda .72, istek alt boyutunda .70, etki alt boyutunda .75 ve yarar alt boyutunda .79 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin bütününe dair bu araştırmadaki veriler ile hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuş ve bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına dair bu araştırmadaki veriler ile hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sevgi alt boyutunda .75, alışkanlık alt boyutunda .72, gereklilik alt boyutunda .64, istek alt boyutunda .72, etki alt boyutunda .71 ve yarar alt boyutunda .87 olarak bulunmuştur. Alt boyutlardaki sonuçlara istinaden bu araştırma kapsamında ölçeğin gereklilik alt boyutu haricindeki diğer tüm alt boyutlarda güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gereklilik alt boyutundaki maddeler ise ölçeğin orijinalliğini bozmamak adına değerlendirme dışı bırakılmamıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının KOAİTÖ’den aldıkları puanlar, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden bir diğerini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlayabilmek amacıyla ilk olarak araştırma kapsamında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan anketleri uygulayabilmek için gerekli yazılı izinler alınmıştır (Ek-1). Bölüm Başkanlığından alınan iznin ardından gönüllülük esasına dayalı olarak anketleri yanıtlayan 165 Türkçe öğretmen adayları ile veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgiler, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla EDEÖ'de yer alan her bir maddeye yönelik madde puan ortalaması ve standart sapma değeri ile ölçeğin bütününe dair madde puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla KOAİTÖ'de yer alan her bir maddeye yönelik madde puan ortalaması ve standart sapma değeri ile ölçeğin bütününe dair madde puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmış; ilgili ölçeğin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar olmak üzere 6 alt boyutu bulunması sebebiyle ayrıca her bir alt boyuta ilişkin madde puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelinen yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı, akademik ortalama, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek için öncelikle her bir analize yönelik parametrik test varsayımları kontrol edilmiş; bu amaç doğrultusunda ilk olarak parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir ön şart olan normallik varsayımı incelenmiştir.

Büyüköztürk'e (2014) göre, grup büyüklüğünün 50'den küçük olması hâlinde Shapiro-Wilk; 50'den büyük olması hâlinde ise Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normalliği incelenebilmektedir. Demir, Saatçioğlu ve İmrol (2016), bağımsız değişken veya değişkenlerin kategorik olduğu durumlarda bağımlı değişkene ait ölçümlerin, bağımsız değişkenin her bir kategorisinde veya bağımsız değişken kategorilerinin her bir kombinasyonunda normal dağılım sergilemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın bağımlı değişkenlerinden elde edilen puanlara, bağımsız değişkenlerin her bir kategorisine göre normallik testleri uygulanmış, bu süreçte grup büyüklüğünün

50'den az olması hâlinde Shapiro-Wilk; 50'den fazla olması hâlinde ise Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan varyansların homojenliği, Levene testi ile sınanmıştır.

Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanması durumunda parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testleri kullanabilmek için gerekli ön şartlardan en az birinin sağlanamadığı durumlarda ise bu testlerin parametrik olmayan alternatifleri kullanılmıştır. Demir (2019), bu hususta parametrik testlerin her koşulda parametrik olmayan testlere nazaran daha güçlü olduğuna dair kanının yanlış oluşunu belirterek verilerin yapısına ve karakteristiğine uygun hipotez testi seçildiği takdirde en yansız ve hatasız sonuçlara ulaşılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan EDEÖ'den alınan puanlar ile KOAİTÖ'nün bütününden ve her bir alt boyutundan alınan puanların, iki kategoriden oluşan bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu) incelendiği analizlerde şayet parametrik testleri kullanabilmek için gerekli ön şartlar sağlanmışsa ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılırken parametrik testleri kullanabilmek için gerekli ön şartlardan en az birinin sağlanamadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili ölçeklerden alınan puanların, üç ve daha fazla kategoriden oluşan bağımsız değişkenlere göre (sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelinen yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı, akademik ortalama ve ailenin aylık gelir düzeyi) incelendiği analizlerde şayet parametrik testleri kullanabilmek için gerekli ön şartlar sağlanmışsa tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılırken parametrik testleri kullanabilmek için gerekli ön şartlardan en az birinin sağlanamadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) kullanıldığı analizlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunda söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere Sidak testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılırken Kruskal-Wallis H testinin kullanıldığı analizlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunda ise söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hangi korelasyon katsayısının kullanılacağına karar vermek için öncelikle ölçeklerden alınan puanlara, grup mevcudu 165 kişiden oluştuğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Her iki ölçekten de alınan puanlar normal dağılım sergilediği için Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde, “GNU PSPP” yazılımının 1.2.0-g0fb4db versiyonundan (Free Software Foundation, 2018) ve “R” yazılımının 4.0.2 versiyonundan (R Core Team, 2020) yararlanılmış; bunların yanı sıra R’da “nortest” (Gross ve Ligges, 2015) isimli paket yüklenmiştir. Bu paket sayesinde, R’da Lilliefors düzeltmesine sahip Kolmogorov-Smirnov testi uygulayabilme imkânı sağlanmıştır.

Analizlerin tamamında p değerinin anlamlılığına ilişkin düzey .05 olarak kabul edilmiştir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki birinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nde yer alan her bir maddeye yönelik madde puan ortalaması ve standart sapma değeri ile ölçeğin bütününe dair madde puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır.

Yapılan analizler neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nin bütününe dair madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.02$) -ilgili ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda- “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. En yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.40$), 5. maddede yer alan eğilim ifadesine ait olduğu tespit edilirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=3.37$) ise 20. maddede yer alan olumsuz eğilim ifadesine ait olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki ikinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, cinsiyet değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 2” ile gösterilmiştir.

Tablo 2

EDEÖ’den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Cinsiyet	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Kadın	.085	119	.036	.972	119	.014
Erkek	.097	46	.339	.971	46	.307

Tablo 2 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “cinsiyet” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir.

Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “cinsiyet” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır.

Tablo 3

EDEÖ’den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	119	88.74	10559.50	2054.50	.013*
Erkek	46	68.16	3135.50		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği (U=2054.50; p<.05) anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki üçüncü alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, sınıf düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 4” ile gösterilmiştir.

Tablo 4

EDEÖ’den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Sınıf Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
1. Sınıf	.059	41	.976	.979	41	.622
2. Sınıf	.148	44	.017	.945	44	.037
3. Sınıf	.079	41	.746	.982	41	.745
4. Sınıf	.094	39	.527	.970	39	.385

Tablo 4 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “sınıf düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “sınıf düzeyi”

değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 5

EDEÖ’den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Sınıf	41	83.26	3	4.69	.196
2. Sınıf	44	79.18			
3. Sınıf	41	74.21			
4. Sınıf	39	96.28			

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “sınıf düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$\chi^2_{(3)}=4.69$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki dördüncü alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan “sadece okuryazar” (N=7) ve “lisans mezunu” (N=5) kategorilerindeki gözlem sayısı az olduğu için bu kategorilere ait veriler, dördüncü alt probleme yönelik analizlere dâhil edilmemiştir.

Dördüncü alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 6” ile gösterilmiştir.

Tablo 6

EDEÖ’den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Anne Eğitim Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Okuryazar Değil	.199	16	.089	.920	16	.171
İlkokul	.095	83	.062	.978	83	.155
Ortaokul	.101	33	.528	.970	33	.474
Lise	.128	21	.490	.944	21	.259

Tablo 6 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “anne eğitim düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

EDEÖ'den alınan puanların, “anne eğitim düzeyi” değişkenine göre normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.085$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan One-Way ANOVA'nın kullanılmasına karar verilmiş, bu doğrultuda ilgili analize yönelik betimsel istatistikler “Tablo 7” ile gösterilmiştir.

Tablo 7

EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Okuryazar Değil	16	121.25	9.81
İlkokul	83	121.11	12.92
Ortaokul	33	118.58	12.07
Lise	21	124.10	14.67

Tablo 7’de görülen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek için One-Way ANOVA testi uygulanmış ve ulaşılan netice Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

EDEÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	397.080	3	132.360	.818	.486
Gruplar İçi	24098.894	149	161.738		
Toplam	24495.974	152			

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$F_{(3-149)}=.818$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki beşinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan “sadece okuryazar” (N=9) kategorisindeki gözlem sayısı az olduğu için bu kategoriye ait veriler, beşinci alt probleme yönelik analizlere dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra yüksekokul mezunu (N=6) ve lisans mezunu (N=10) kategorilerindeki gözlem sayısı da az olduğu için bu iki kategori birleştirilerek “üniversite mezunu” şeklinde yeni bir kategori oluşturulmuştur.

Beşinci alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 9” ile gösterilmiştir.

Tablo 9

EDEÖ’den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Baba Eğitim Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
İlkokul	.091	60	.255	.974	60	.224
Ortaokul	.066	41	.920	.979	41	.630
Lise	.091	39	.582	.975	39	.521
Üniversite	.106	16	.899	.964	16	.731

Tablo 9 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “baba eğitim düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir.

EDEÖ’den alınan puanların “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p = .911$) $p > .05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan One-Way ANOVA’nın

kullanılmasına karar verilmiş, bu doğrultuda ilgili analize yönelik betimsel istatistikler “Tablo 10” ile gösterilmiştir.

Tablo 10

EDEÖ’den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
İlkokul	60	120.82	12.90
Ortaokul	41	119.56	12.36
Lise	39	119.64	12.28
Üniversite	16	125.31	13.67

Tablo 10’da görülen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek adına One-Way ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

EDEÖ’den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	437.815	3	145.938	.906	.440
Gruplar İçi	24475.493	152	161.023		
Toplam	24913.308	155			

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$F_{(3-152)}=.906$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki altıncı alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 12” ile gösterilmiştir.

Tablo 12

EDEÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Yerleşim Yeri	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Köy	.069	33	.957	.981	33	.830
İlçe	.141	44	.029	.942	44	.029
Şehir	.076	35	.878	.959	35	.216
Büyükşehir	.052	53	.975	.984	53	.710

Tablo 12 incelendiğinde EDEÖ'den alınan puanların, gelinen yerleşim yeri değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “geline yerleşim yeri” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 13

EDEÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Köy	33	85.09	3	.56	.905
İlçe	44	81.77			
Şehir	35	78.54			
Büyükşehir	53	85.66			

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “geline yerleşim yeri” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$\chi^2_{(3)}=.56$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki yedinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ'den Alınan puanlara, aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 14” ile gösterilmiştir.

Tablo 14

EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Kitap Sayısı	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
1 Kitap	.091	57	.289	.982	57	.558
2 Kitap	.084	66	.303	.976	66	.231
3 ve Üstü	.085	42	.622	.954	42	.089

Tablo 14 incelendiğinde EDEÖ'den alınan puanların, “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

EDEÖ'den alınan puanların “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkenine göre normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.440$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan One-Way ANOVA'nın kullanılmasına karar verilmiş, bu doğrultuda ilgili analize yönelik betimsel istatistikler “Tablo 15” ile gösterilmiştir.

Tablo 15

EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kitap	57	117.88	11.81
2 Kitap	66	120.09	12.31
3 ve Üstü	42	125.07	13.19

Tablo 15'te görülen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek için One-Way ANOVA testi uygulanmış ve ulaşılan netice tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

EDEÖ'den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1279.413	2	639.707	4.181	.017*	1 Kitap-3 ve Üstü
Gruplar İçi	24788.381	162	153.015			
Toplam	26067.794	164				

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği [$F_{(2-162)}=4.181$; $p<.05$] anlaşılmaktadır.

Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere Sidak çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sidak testi sonucuna göre söz konusu farklılığın “aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\bar{X}=125.07$) aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=117.88$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki sekizinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri akademik ortalama değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ'den alınan puanlara, akademik ortalama değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 17” ile gösterilmiştir.

Tablo 17

EDEÖ'den Alınan Puanlarını Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Akademik Ortalama	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
2,01-2,50	.138	38	.065	.956	38	.142
2,51-3,00	.074	75	.404	.980	75	.270
3,01-3,50	.068	52	.798	.974	52	.304

Tablo 17 incelendiğinde EDEÖ'den alınan puanların, “akademik ortalama” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

EDEÖ’den alınan puanların “akademik ortalama” değişkeni açısından normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.499$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “akademik ortalama” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan One-Way ANOVA’nın kullanılmasına karar verilmiş, ilgilie analize yönelik betimsel istatistikler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

EDEÖ’den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

Akademik Ortalama	N	$\bar{X}$	S
2,01-2,50	38	117.90	13.41
2,51-3,00	75	118.75	11.61
3,01-3,50	52	125.23	12.36

Tablo 18’de görülen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere One-Way ANOVA testi uygulanmış ve ulaşılan netice Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

EDEÖ’den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1650.798	2	825.399	5.476	.005*	(2,01-2,50)-(3,01-3,50)
Gruplar İçi	24416.996	162	150.722			(2,51-3,00)-(3,01-3,50)
Toplam	26067.794	164				

* $p<.05$

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “akademik ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği [$F_{(2-162)}=5.476$; $p<.05$] anlaşılmaktadır.

Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere Sidak çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sidak testi sonucuna göre söz konusu farklılığın “2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik

ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında ve “2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\bar{X}=125.23$) 2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=118.75$) göre daha olumlu olduğu ve 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\bar{X}=125.23$) 2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=117.90$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki dokuzuncu alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, anne çalışma durumu değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 20” ile gösterilmiştir.

Tablo 20

EDEÖ’den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Anne Çalışma Durumu	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Evet	.101	41	.371	.964	41	.216
Hayır	.060	124	.336	.984	124	.156

Tablo 20 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “anne çalışma durumu” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

EDEÖ’den alınan puanların “anne çalışma durumu” değişkenine göre normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.078$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “anne çalışma durumu” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere

parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 21

EDEÖ’den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	41	118.95	14.14	163	-.96	.337
Hayır	124	121.14	12.07			

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “anne çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$t_{(163)} = -.96$; $p > .05$] anlaşılmaktadır.

Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki onuncu alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, baba çalışma durumu değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 22” ile gösterilmiştir.

Tablo 22

EDEÖ’den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Baba Çalışma Durumu	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Evet	.058	135	.332	.982	135	.080
Hayır	.100	30	.619	.954	30	.212

Tablo 22 incelendiğinde EDEÖ’den alınan puanların, “baba çalışma durumu” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir.

EDEÖ’den alınan puanların “baba çalışma durumu” değişkeni açısından normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p = .187$) $p > .05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “baba çalışma durumu” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 23

EDEÖ’den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Baba Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	135	120.74	12.95	163	.32	.752
Hayır	30	119.93	11.12			

Tablo 23 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “baba çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$t_{(163)}=.32$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on birinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeninde yer alan “1000₺ ve altı” (N=8) ve “1001₺ ile 1500₺ arası” (N=11) kategorilerindeki gözlem sayısı az olduğu için bu iki kategori birleştirilerek “1500₺ ve altı” şeklinde yeni bir kategori oluşturulmuştur.

On birinci alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak EDEÖ’den alınan puanlara, ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 24” ile gösterilmiştir.

Tablo 24

EDEÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Gelir Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
	Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
1500₺ ve Altı	.133	19	.502	.966	19	.703
1501₺ ile 2000₺ Arası	.114	24	.584	.971	24	.683
2001₺ ile 3000₺ Arası	.087	49	.469	.949	49	.035
3001₺ ile 4000₺ Arası	.095	41	.463	.972	41	.409
4001₺ ve Üstü	.120	32	.290	.970	32	.493

Tablo 24 incelendiğinde EDEÖ'den alınan puanların, “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 25

EDEÖ'den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1500₺ ve Altı	19	80.53	4	6.36	.174
1501₺ ile 2000₺ Arası	24	79.31			
2001₺ ile 3000 ₺ Arası	49	85.48			
3001₺ ile 4000₺ Arası	41	71.06			
4001₺ ve Üstü	32	98.73			

Tablo 25 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$\chi^2_{(4)}=6.36$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on ikinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere KOAİTÖ’de yer alan her bir maddenin puan ortalaması ve standart sapma değeri ile ölçeğin her bir alt boyutuna ve bütününe dair madde puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır.

İlgili analizler neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.02$), alışkanlık alt boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.16$), istek alt

boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.02$), etki alt boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.11$), yarar alt boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.39$) ve ölçeğin bütününe dair madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.13$) -ilgili ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda- “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğu belirlenirken gereklilik alt boyutundaki madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.89$) ise “katılıyorum” düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “sevgi” alt boyutundaki en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.63$), 5. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=3.61$) ise 16. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu; “alışkanlık” alt boyutuna bakıldığında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.56$), 7. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=3.90$) ise 2. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu; “gereklilik” alt boyutundaki en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.42$), 11. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=2.96$) ise 9. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu; “istek” alt boyutundaki en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.22$), 29. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=3.77$) ise 12. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu; “etki” alt boyutundaki en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.42$), 25. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=3.44$) ise 14. maddede yer alan olumsuz tutum ifadesine ait olduğu; “yarar” alt boyutundaki en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=4.62$), 21. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu belirlenirken en düşük puan ortalamasının ($\bar{X}=4.22$) ise 26. maddede yer alan tutum ifadesine ait olduğu tespit edilmiştir.

On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on üçüncü alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, cinsiyet değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 26” ile gösterilmiştir.

Tablo 26

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Cinsiyet	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	Kadın	.125	119	.000	.957	119	.001
	Erkek	.087	46	.522	.978	46	.525
Alışkanlık	Kadın	.129	119	.000	.924	119	.000
	Erkek	.154	46	.008	.952	46	.057
Gereklilik	Kadın	.118	119	.000	.963	119	.002
	Erkek	.118	46	.109	.960	46	.110
İstek	Kadın	.135	119	.000	.935	119	.000
	Erkek	.155	46	.007	.960	46	.118
Etki	Kadın	.122	119	.000	.948	119	.000
	Erkek	.137	46	.031	.954	46	.065
Yarar	Kadın	.148	119	.000	.916	119	.000
	Erkek	.183	46	.001	.945	46	.031
Ölçeğin Bütünü	Kadın	.077	119	.084	.966	119	.004
	Erkek	.110	46	.177	.968	46	.232

Tablo 26 incelendiğinde KOAİTÖ'nin alt boyutlarından alınan puanların, “cinsiyet” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı fakat ölçeğin bütününden alınan puanların, “cinsiyet” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

KOAİTÖ'nün bütününden alınan puanların, “cinsiyet” değişkeni açısından normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.239$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “cinsiyet” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ölçeğin bütününde hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklem için t-testinin kullanılmasına, ölçeğin alt boyutlarında ise parametrik olmayan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 27

KOAITÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sevgi	Kadın	119	87.75	10442.50	2171.50	.039*
	Erkek	46	70.71	3252.50		
Alışkanlık	Kadın	119	87.90	10460.50	2153.50	.032*
	Erkek	46	70.32	3234.50		
Gereklilik	Kadın	119	89.74	10679.50	1934.50	.003*
	Erkek	46	65.55	3015.50		
İstek	Kadın	119	87.88	10458.00	2156.00	.032*
	Erkek	46	70.37	3237.00		
Etki	Kadın	119	90.63	10785.00	1829.00	.001*
	Erkek	46	63.26	2910.00		
Yarar	Kadın	119	89.39	10638.00	1976.00	.005*
	Erkek	46	66.46	3057.00		

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının (U=2171.50; p<.05), alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının (U=2153.50; p<.05), gereklilik alt boyutundaki tutumlarının (U=1934.50; p<.05), istek alt boyutundaki tutumlarının (U=2156.00; p<.05), etki alt boyutundaki tutumlarının (U=1829.00; p<.05), ve yarar alt boyutundaki tutumlarının (U=1976.00; p<.05) “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında tüm alt boyutlarda kadın Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 28

KOAITÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	119	126.04	12.96	163	3.24	.001*
Erkek	46	118.48	14.62			

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği [$t_{(163)}=3.24$; p<.05] anlaşılmaktadır. Buna göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının ($\bar{X}=126.04$) erkek Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=118.48$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on dördüncü alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, sınıf düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 29” ile gösterilmiştir.

Tablo 29

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	1. Sınıf	.083	41	.685	.959	41	.143
	2. Sınıf	.146	44	.020	.941	44	.026
	3. Sınıf	.105	41	.302	.965	41	.236
	4. Sınıf	.221	39	.000	.877	39	.001
Alışkanlık	1. Sınıf	.137	41	.050	.922	41	.008
	2. Sınıf	.155	44	.010	.951	44	.061
	3. Sınıf	.140	41	.041	.941	41	.033
	4. Sınıf	.123	39	.146	.949	39	.075
Gereklilik	1. Sınıf	.141	41	.041	.943	41	.041
	2. Sınıf	.135	44	.042	.963	44	.163
	3. Sınıf	.160	41	.010	.940	41	.032
	4. Sınıf	.148	39	.031	.957	39	.146
İstek	1. Sınıf	.146	41	.029	.947	41	.056
	2. Sınıf	.169	44	.003	.941	44	.027
	3. Sınıf	.133	41	.067	.943	41	.039
	4. Sınıf	.179	39	.003	.899	39	.002
Etki	1. Sınıf	.118	41	.163	.941	41	.034
	2. Sınıf	.120	44	.118	.951	44	.062
	3. Sınıf	.140	41	.042	.948	41	.058
	4. Sınıf	.150	39	.026	.932	39	.021
Yarar	1. Sınıf	.159	41	.011	.916	41	.005
	2. Sınıf	.125	44	.082	.906	44	.002
	3. Sınıf	.167	41	.006	.925	41	.010
	4. Sınıf	.205	39	.000	.884	39	.001
Ölçeğin Bütünü	1. Sınıf	.107	41	.282	.941	41	.033
	2. Sınıf	.074	44	.785	.977	44	.529
	3. Sınıf	.083	41	.671	.965	41	.226
	4. Sınıf	.110	39	.271	.942	39	.045

Tablo 29 incelendiğinde KOAİTÖ’nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “sınıf düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “sınıf düzeyi” değişkeni açısından farklılık

sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 30

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sevgi	1. Sınıf	41	80.24	3	3.31	.346
	2. Sınıf	44	73.84			
	3. Sınıf	41	87.95			
	4. Sınıf	39	91.03			
Alışkanlık	1. Sınıf	41	77.27	3	.85	.838
	2. Sınıf	44	83.84			
	3. Sınıf	41	84.82			
	4. Sınıf	39	86.17			
Gereklilik	1. Sınıf	41	78.11	3	.60	.897
	2. Sınıf	44	85.38			
	3. Sınıf	41	84.15			
	4. Sınıf	39	84.26			
İstek	1. Sınıf	41	73.88	3	4.88	.181
	2. Sınıf	44	76.43			
	3. Sınıf	41	90.93			
	4. Sınıf	39	91.67			
Etki	1. Sınıf	41	89.80	3	3.02	.389
	2. Sınıf	44	74.64			
	3. Sınıf	41	79.62			
	4. Sınıf	39	88.83			
Yarar	1. Sınıf	41	78.15	3	1.18	.757
	2. Sınıf	44	84.28			
	3. Sınıf	41	80.73			
	4. Sınıf	39	89.04			
Ölçeğin Bütünü	1. Sınıf	41	78.76	3	1.60	.660
	2. Sınıf	44	78.82			
	3. Sınıf	41	84.95			
	4. Sınıf	39	90.13			

Tablo 30 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.31$; $p>.05$], alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.85$; $p>.05$] gereklilik alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.60$; $p>.05$] istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=4.88$; $p>.05$] etki alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.02$; $p>.05$], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.18$; $p>.05$] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.60$; $p>.05$] “sınıf düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on beşinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Anne eğitim düzeyi

değişkeninde yer alan “sadece okuryazar” (N=7) ve “lisans mezunu” (N=5) kategorilerindeki gözlem sayısı az olduğu için bu kategorilere ait veriler, on beşinci alt probleme yönelik analizlere dâhil edilmemiştir.

On beşinci alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 31” ile gösterilmiştir.

Tablo 31

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	Okuryazar Değil	.203	16	.078	.873	16	.031
	İlkokul	.102	83	.033	.967	83	.030
	Ortaokul	.181	33	.008	.934	33	.046
	Lise	.170	21	.115	.891	21	.023
Alışkanlık	Okuryazar Değil	.152	16	.412	.923	16	.186
	İlkokul	.134	83	.001	.934	83	.000
	Ortaokul	.137	33	.117	.923	33	.023
	Lise	.174	21	.097	.866	21	.008
Gereklilik	Okuryazar Değil	.154	16	.390	.939	16	.334
	İlkokul	.115	83	.008	.965	83	.022
	Ortaokul	.185	33	.006	.931	33	.037
	Lise	.216	21	.012	.907	21	.049
İstek	Okuryazar Değil	.195	16	.106	.889	16	.053
	İlkokul	.138	83	.001	.951	83	.003
	Ortaokul	.130	33	.168	.939	33	.065
	Lise	.181	21	.070	.902	21	.039
Etki	Okuryazar Değil	.131	16	.660	.947	16	.447
	İlkokul	.119	83	.005	.946	83	.002
	Ortaokul	.112	33	.367	.965	33	.349
	Lise	.117	21	.636	.921	21	.091
Yarar	Okuryazar Değil	.165	16	.288	.904	16	.092
	İlkokul	.152	83	.000	.928	83	.000
	Ortaokul	.105	33	.466	.933	33	.044
	Lise	.242	21	.002	.795	21	.001
Ölçeğin Bütünü	Okuryazar Değil	.158	16	.351	.947	16	.446
	İlkokul	.079	83	.227	.975	83	.108
	Ortaokul	.109	33	.402	.958	33	.226
	Lise	.191	21	.045	.904	21	.042

Tablo 31 incelendiğinde KOAİTÖ’nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “anne eğitim düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından

farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 32

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	Okuryazar Değil	16	72.47	3	2.98	.395	
	İlkokul	83	77.43				
	Ortaokul	33	69.67				
	Lise	21	90.26				
Alışkanlık	Okuryazar Değil	16	72.63	3	3.05	.384	
	İlkokul	83	73.51				
	Ortaokul	33	78.59				
	Lise	21	91.62				
Gereklilik	Okuryazar Değil	16	82.66	3	8.75	.033*	İlkokul-Lise Ortaokul-Lise
	İlkokul	83	76.91				
	Ortaokul	33	61.61				
	Lise	21	97.24				
İstek	Okuryazar Değil	16	89.56	3	3.91	.271	
	İlkokul	83	73.32				
	Ortaokul	33	72.42				
	Lise	21	89.17				
Etki	Okuryazar Değil	16	81.53	3	1.28	.734	
	İlkokul	83	76.08				
	Ortaokul	33	72.12				
	Lise	21	84.83				
Yarar	Okuryazar Değil	16	80.47	3	2.33	.507	
	İlkokul	83	75.15				
	Ortaokul	33	72.06				
	Lise	21	89.43				
Ölçeğin Bütünü	Okuryazar Değil	16	78.72	3	4.37	.225	
	İlkokul	83	74.99				
	Ortaokul	33	69.97				
	Lise	21	94.67				

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından yalnızca gereklilik alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=8.75$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık sergilediği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde söz konusu anlamlı farklılığın “annesini ilköğretim mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” ile “annesini lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” arasında ve “annesini ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” ile “annesini lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında

annesi lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutundaki tutumlarının, annesi ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu ve ayrıca annesi lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutundaki tutumlarının, annesi ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 32 doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=2.98$; $p>.05$], alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.05$; $p>.05$], istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.91$; $p>.05$], etki alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.28$; $p>.05$], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=2.33$; $p>.05$] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=4.37$; $p>.05$] “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on altıncı alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan “sadece okuryazar” (N=9) kategorisindeki gözlem sayısı az olduğu için bu kategoriye ait veriler, beşinci alt probleme yönelik analizlere dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra yüksekokul mezunu (N=6) ve lisans mezunu (N=10) kategorilerindeki gözlem sayısı da az olduğu için bu iki kategori birleştirilerek “üniversite mezunu” şeklinde yeni bir kategori oluşturulmuştur.

On altıncı alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 33” ile gösterilmiştir.

Tablo 33

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	İlkokul	.118	60	.036	.962	60	.062
	Ortaokul	.129	41	.082	.952	41	.079
	Lise	.115	39	.217	.960	39	.180
	Üniversite	.120	16	.778	.954	16	.562
Alışkanlık	İlkokul	.141	60	.005	.927	60	.001
	Ortaokul	.157	41	.013	.933	41	.018
	Lise	.119	39	.179	.952	39	.098
	Üniversite	.199	16	.091	.928	16	.229
Gereklilik	İlkokul	.112	60	.060	.975	60	.247
	Ortaokul	.134	41	.063	.949	41	.067
	Lise	.159	39	.014	.938	39	.033
	Üniversite	.118	16	.794	.976	16	.921
İstek	İlkokul	.150	60	.002	.943	60	.007
	Ortaokul	.138	41	.048	.960	41	.157
	Lise	.151	39	.025	.929	39	.017
	Üniversite	.158	16	.358	.945	16	.415
Etki	İlkokul	.121	60	.028	.944	60	.009
	Ortaokul	.122	41	.127	.954	41	.094
	Lise	.155	39	.020	.950	39	.082
	Üniversite	.148	16	.461	.963	16	.717
Yarar	İlkokul	.173	60	.000	.927	60	.001
	Ortaokul	.163	41	.008	.904	41	.002
	Lise	.178	39	.003	.880	39	.001
	Üniversite	.206	16	.069	.893	16	.063
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	.096	60	.187	.961	60	.052
	Ortaokul	.068	41	.908	.972	41	.395
	Lise	.075	39	.838	.965	39	.269
	Üniversite	.191	16	.124	.906	16	.101

Tablo 33 incelendiğinde KOAİTÖ'nün alt boyutlarından alınan puanların, “baba eğitim düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı fakat ölçeğin bütününden alınan puanların, “baba eğitim düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir.

KOAİTÖ'nün bütününden alınan puanların, “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p=.312$) $p>.05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ölçeğin bütününde hem normallik hem de

varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan One-Way ANOVA'nın kullanılmasına, ölçeğin alt boyutlarında ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 34

KOAİTÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sevgi	İlkokul	60	77.68	3	4.26	.235
	Ortaokul	41	68.09			
	Lise	39	87.65			
	Üniversite	16	85.97			
Alışkanlık	İlkokul	60	76.60	3	.72	.687
	Ortaokul	41	76.95			
	Lise	39	83.78			
	Üniversite	16	76.72			
Gereklilik	İlkokul	60	79.66	3	1.06	.788
	Ortaokul	41	72.50			
	Lise	39	81.62			
	Üniversite	16	81.94			
İstek	İlkokul	60	83.79	3	3.99	.263
	Ortaokul	41	66.72			
	Lise	39	81.94			
	Üniversite	16	80.47			
Etki	İlkokul	60	85.43	3	3.84	.279
	Ortaokul	41	67.85			
	Lise	39	77.72			
	Üniversite	16	81.72			
Yarar	İlkokul	60	78.11	3	.62	.891
	Ortaokul	41	74.76			
	Lise	39	82.59			
	Üniversite	16	79.59			

Tablo 34 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=4.26$; $p>.05$], alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.72$; $p>.05$] gereklilik alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.06$; $p>.05$] istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.99$; $p>.05$] etki alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.84$; $p>.05$], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.62$; $p>.05$] “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

Tablo 35

KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
İlkokul	60	124.75	13.06
Ortaokul	41	121.12	14.94
Lise	39	126.26	12.41
Üniversite	16	124.81	15.85

Tablo 35'te görülen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek adına One-Way ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	577.461	3	192.487	1.023	.384
Gruplar İçi	28595.514	152	188.128		
Toplam	29172.974	155			

Tablo 36 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının, “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$F_{(3-152)}=1.023$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on yedinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ'den alınan puanlara, gelinen yerleşim yeri değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 37” ile gösterilmiştir.

Tablo 37

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Yerleşim Yeri	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	Köy	.140	33	.099	.930	33	.035
	İlçe	.164	44	.005	.942	44	.028
	Şehir	.099	35	.518	.960	35	.232
	Büyükşehir	.104	53	.163	.968	53	.162
Alışkanlık	Köy	.145	33	.076	.903	33	.007
	İlçe	.157	44	.008	.942	44	.029
	Şehir	.202	35	.001	.889	35	.002
	Büyükşehir	.189	53	.000	.922	53	.002
Gereklilik	Köy	.109	33	.405	.961	33	.284
	İlçe	.158	44	.007	.921	44	.005
	Şehir	.134	35	.115	.949	35	.103
	Büyükşehir	.106	53	.142	.970	53	.192
İstek	Köy	.147	33	.069	.917	33	.015
	İlçe	.182	44	.001	.935	44	.161
	Şehir	.168	35	.013	.925	35	.019
	Büyükşehir	.140	53	.012	.947	53	.020
Etki	Köy	.119	33	.277	.926	33	.027
	İlçe	.141	44	.028	.946	44	.040
	Şehir	.144	35	.064	.931	35	.030
	Büyükşehir	.131	53	.025	.939	53	.030
Yarar	Köy	.187	33	.005	.897	33	.005
	İlçe	.195	44	.000	.911	44	.002
	Şehir	.152	35	.039	.920	35	.014
	Büyükşehir	.147	53	.006	.939	53	.009
Ölçeğin Bütünü	Köy	.110	33	.388	.953	33	.166
	İlçe	.081	44	.670	.968	44	.260
	Şehir	.180	35	.005	.921	35	.015
	Büyükşehir	.066	53	.824	.980	53	.518

Tablo 37 incelendiğinde KOAİTÖ'nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “gelinen yerleşim yeri” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “gelinen yerleşim yeri” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 38

KOAITÖ'den Alınan Puanların Geline Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	Köy	33	82.82	3	.75	.862	-
	İlçe	44	87.65				
	Şehir	35	78.49				
	Büyükşehir	53	82.24				
Alışkanlık	Köy	33	86.18	3	.79	.852	-
	İlçe	44	86.33				
	Şehir	35	82.14				
	Büyükşehir	53	78.82				
Gereklilik	Köy	33	81.82	3	3.78	.286	-
	İlçe	44	94.19				
	Şehir	35	74.63				
	Büyükşehir	53	79.97				
İstek	Köy	33	85.18	3	.59	.899	-
	İlçe	44	82.24				
	Şehir	35	78.20				
	Büyükşehir	53	85.44				
Etki	Köy	33	99.73	3	8.34	.039*	Köy-Şehir
	İlçe	44	82.61				
	Şehir	35	66.56				
	Büyükşehir	53	83.76				
Yarar	Köy	33	87.79	3	1.42	.702	-
	İlçe	44	84.51				
	Şehir	35	74.93				
	Büyükşehir	53	84.09				
Ölçeğin Bütünü	Köy	33	86.92	3	1.26	.738	-
	İlçe	44	86.57				
	Şehir	35	75.86				
	Büyükşehir	53	82.31				

*p<.05

Tablo 38 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “gelinen yerleşim yeri” değişkeni açısından yalnızca etki alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=8.34$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık sergilediği anlaşılmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde söz konusu anlamlı farklılığın “köy yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adayları” ile “şehir yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında köy yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adaylarının etki alt boyutundaki tutumlarının şehir yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38 doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.75$; $p>.05$],

alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=,79$; $p>.05$], gereklilik alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=3.78$; $p>.05$], istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=.59$; $p>.05$], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.42$; $p>.05$] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(3)}=1.26$; $p>.05$] “gelenen yerleşim yeri” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on sekizinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, aylık okunan ortalama kitap sayısı değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 39” ile gösterilmiştir.

Tablo 39

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Kitap Sayısı	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	1 Kitap	.092	57	.272	.969	57	.150
	2 Kitap	.118	66	.022	.961	66	.035
	3 ve Üstü	.197	42	.000	.909	42	.003
Alışkanlık	1 Kitap	.150	57	.003	.947	57	.014
	2 Kitap	.132	66	.006	.926	66	.001
	3 ve Üstü	.191	42	.001	.892	42	.001
Gereklilik	1 Kitap	.163	57	.001	.949	57	.018
	2 Kitap	.109	66	.050	.961	66	.038
	3 ve Üstü	.151	42	.017	.934	42	.017
İstek	1 Kitap	.143	57	.005	.947	57	.015
	2 Kitap	.129	66	.009	.955	66	.017
	3 ve Üstü	.169	42	.004	.879	42	.000
Etki	1 Kitap	.117	57	.051	.950	57	.019
	2 Kitap	.161	66	.000	.953	66	.014
	3 ve Üstü	.186	42	.001	.898	42	.001
Yarar	1 Kitap	.183	57	.000	.924	57	.002
	2 Kitap	.159	66	.000	.941	66	.004
	3 ve Üstü	.164	42	.006	.874	42	.000
Ölçeğin Bütünü	1 Kitap	.081	57	.469	.973	57	.232
	2 Kitap	.109	66	.049	.975	66	.191
	3 ve Üstü	.124	42	.110	.922	42	.007

Tablo 39 incelendiğinde KOAİTÖ’nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeninin her bir

kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 40

KOAITÖ’den Alınan Puanların Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	1 Kitap	57	72.14	2	12.56	.002*	1 Kitap-3 ve Üstü 2 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	78.36				
	3 ve Üstü	42	105.02				
Alışkanlık	1 Kitap	57	74.72	2	9.22	.010*	1 Kitap-3 ve Üstü 2 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	78.05				
	3 ve Üstü	42	102.01				
Gereklilik	1 Kitap	57	73.38	2	6.35	.042*	1 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	82.03				
	3 ve Üstü	42	97.58				
İstek	1 Kitap	57	72.52	2	12.52	.002*	1 Kitap-3 ve Üstü 2 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	78.19				
	3 ve Üstü	42	104.79				
Etki	1 Kitap	57	76.60	2	5.21	.074	-
	2 Kitap	66	79.46				
	3 ve Üstü	42	97.25				
Yarar	1 Kitap	57	79.70	2	9.05	.011*	1 Kitap-3 ve Üstü 2 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	74.02				
	3 ve Üstü	42	101.58				
Ölçeğin Bütünü	1 Kitap	57	74.07	2	12.94	.002*	1 Kitap-3 ve Üstü 2 Kitap-3 ve Üstü
	2 Kitap	66	76.18				
	3 ve Üstü	42	105.83				

*p<.05

Tablo 40 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=12.56$; p<.05], alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=9.22$; p<.05] gereklilik alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=6.35$; p<.05], istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=12.52$; p<.05], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=9.05$; p<.05] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=12.94$; p<.05] “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği anlaşılmaktadır.

Farklılığın kaynağını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde söz konusu anlamlı farklılığın sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı

sıra sevgi, alışkanlık, istek, yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “aylık ortalama 2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında da anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi, alışkanlık, istek, yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının aylık ortalama 2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Tablo 40 doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin etki alt boyutundaki tutumlarının $[x^2_{(2)}=5.21; p>.05]$ “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki on dokuzuncu alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları akademik ortalama değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, akademik ortalama değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 41” ile gösterilmiştir.

Tablo 41

KOAITÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Akademik Ortalama	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	2,01-2,50	.089	38	.620	.973	38	.492
	2,51-3,00	.091	75	.129	.974	75	.117
	3,01-3,50	.140	52	.012	.925	52	.003
Alışkanlık	2,01-2,50	.142	38	.051	.953	38	.116
	2,51-3,00	.140	75	.001	.912	75	.000
	3,01-3,50	.131	52	.025	.928	52	.004
Gereklilik	2,01-2,50	.117	38	.212	.957	38	.146
	2,51-3,00	.122	75	.007	.953	75	.008
	3,01-3,50	.116	52	.080	.970	52	.207
İstek	2,01-2,50	.154	38	.024	.955	38	.132
	2,51-3,00	.141	75	.001	.949	75	.005
	3,01-3,50	.158	52	.002	.903	52	.005
Etki	2,01-2,50	.118	38	.202	.954	38	.117
	2,51-3,00	.142	75	.001	.959	75	.016
	3,01-3,50	.138	52	.014	.915	52	.001
Yarar	2,01-2,50	.191	38	.001	.932	38	.023
	2,51-3,00	.141	75	.001	.931	75	.001
	3,01-3,50	.169	52	.001	.861	52	.000
Ölçeğin Bütünü	2,01-2,50	.110	38	.287	.976	38	.589
	2,51-3,00	.052	75	.881	.983	75	.388
	3,01-3,50	.135	52	.019	.922	52	.002

Tablo 41 incelendiğinde Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, akademik ortalama değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının akademik ortalama değişkenine göre farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 42

KOAITÖ'den Alınan Puanların Akademik Ortalama Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Akademik Ortalama	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	2,01-2,50	38	71.53	2	9.71	.008*	(2,01-2,50)-(3,01-3,50) (2,51-3,00)-(3,01-3,50)
	2,51-3,00	75	77.22				
	3,01-3,50	52	99.72				
Alışkanlık	2,01-2,50	38	70.32	2	3.96	.138	-
	2,51-3,00	75	84.52				
	3,01-3,50	52	90.08				
Gereklilik	2,01-2,50	38	75.04	2	1.61	.448	-
	2,51-3,00	75	83.75				
	3,01-3,50	52	87.73				
İstek	2,01-2,50	38	71.26	2	4.12	.128	-
	2,51-3,00	75	82.95				
	3,01-3,50	52	91.64				
Etki	2,01-2,50	38	72.18	2	4.60	.100	-
	2,51-3,00	75	81.25				
	3,01-3,50	52	93.43				
Yarar	2,01-2,50	38	73.49	2	6.40	.041*	(2,01-2,50)-(3,01-3,50) (2,51-3,00)-(3,01-3,50)
	2,51-3,00	75	78.46				
	3,01-3,50	52	96.50				
Ölçeğin Bütünü	2,01-2,50	38	70.64	2	7.06	.029*	(2,01-2,50)-(3,01-3,50)
	2,51-3,00	75	79.86				
	3,01-3,50	52	96.56				

*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=9.71$; p<.05], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=6.40$; p<.05] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(2)}=7.06$; p<.05] “akademik ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde söz konusu anlamlı farklılığın sevgi ile yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sevgi ve yarar alt boyutlarında “2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında da anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi ile yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının 2,01-2,50 akademik ortalamaya

sahip Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının 2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Tablo 42 doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının $[x^2_{(2)}=3.96; p>.05]$, gereklilik alt boyutundaki tutumlarının $[x^2_{(2)}=1.61; p>.05]$, istek alt boyutundaki tutumlarının $[x^2_{(2)}=4.12; p>.05]$ ve etki alt boyutlarındaki tutumlarının $[x^2_{(2)}=4.60; p>.05]$ “akademik ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

Yirminci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki yirminci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, anne çalışma durumu değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 43” ile gösterilmiştir.

Tablo 43

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Anne Çalışma Durumu	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	Evet	.124	41	.117	.935	41	.021
	Hayır	.091	124	.013	.972	124	.012
Alışkanlık	Evet	.152	41	.018	.917	41	.005
	Hayır	.143	124	.000	.943	124	.000
Gereklilik	Evet	.123	41	.125	.962	41	.190
	Hayır	.106	124	.001	.966	124	.003
İstek	Evet	.167	41	.006	.912	41	.004
	Hayır	.137	124	.000	.950	124	.002
Etki	Evet	.168	41	.005	.916	41	.005
	Hayır	.103	124	.002	.953	124	.001
Yarar	Evet	.214	41	.000	.878	41	.000
	Hayır	.136	124	.000	.938	124	.000
Ölçeğin Bütünü	Evet	.116	41	.181	.929	41	.013
	Hayır	.060	124	.336	.974	124	.016

Tablo 43 incelendiğinde KOAİTÖ'nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “anne çalışma durumu” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “anne çalışma durumu” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır.

Tablo 44

KOAİTÖ'den Alınan Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sevgi	Evet	41	87.60	3591.50	2353.50	.476
	Hayır	124	81.48	10103.50		
Alışkanlık	Evet	41	88.30	3620.50	2324.50	.408
	Hayır	124	81.25	10074.50		
Gereklilik	Evet	41	90.72	3719.50	2225.50	.229
	Hayır	124	80.45	9975.50		
İstek	Evet	41	90.89	3726.50	2218.50	.216
	Hayır	124	80.39	9968.50		
Etki	Evet	41	85.91	3522.50	2422.50	.650
	Hayır	124	82.04	10172.50		
Yarar	Evet	41	88.50	3628.50	2316.50	.393
	Hayır	124	81.18	10066.50		
Ölçeğin Bütünü	Evet	41	89.67	3676.50	2268.50	.302
	Hayır	124	80.79	10018.50		

Tablo 44 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının ($U=2353.50$; $p>.05$), alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının ($U=2324.50$; $p>.05$), gereklilik alt boyutundaki tutumlarının ($U=2225.50$; $p>.05$), istek alt boyutundaki tutumlarının ($U=2218.50$; $p>.05$), etki alt boyutundaki tutumlarının ($U=2422.50$; $p>.05$), yarar alt boyutundaki tutumlarının ($U=2316.50$; $p>.05$) ve toplam tutumlarının ($U=2268.50$; $p>.05$) “anne çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

Yirmi Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki yirmi birinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları baba çalışma durumu değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ'den

alınan puanlara, baba çalışma durumu değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 45” ile gösterilmiştir.

Tablo 45

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Baba Çalışma Durumu	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	Evet	.091	135	.008	.966	135	.002
	Hayır	.130	30	.221	.955	30	.227
Alışkanlık	Evet	.129	135	.000	.936	135	.000
	Hayır	.141	30	.134	.945	30	.127
Gereklilik	Evet	.101	135	.002	.966	135	.002
	Hayır	.150	30	.082	.961	30	.334
İstek	Evet	.119	135	.000	.948	135	.000
	Hayır	.151	30	.081	.937	30	.074
Etki	Evet	.116	135	.000	.955	135	.000
	Hayır	.187	30	.009	.914	30	.019
Yarar	Evet	.148	135	.000	.923	135	.000
	Hayır	.180	30	.014	.910	30	.015
Ölçeğin Bütünü	Evet	.069	135	.115	.968	135	.002
	Hayır	.132	30	.199	.946	30	.134

Tablo 45 incelendiğinde KOAİTÖ’nün alt boyutlarından alınan puanların, “baba çalışma durumu” değişkeninin her bir kategorisinde normal dağılmadığı fakat ölçeğin bütününden alınan puanların “baba çalışma durumu” değişkeninin her bir alt grubunda normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir.

KOAİTÖ’nün bütününden alınan puanların “baba çalışma durumu” değişkenine göre normal dağılım ön şartını sağlamasının ardından parametrik testleri kullanabilmek için gerekli bir diğer ön şart olan “varyansların homojenliği”ni incelemek adına Levene testi uygulanmıştır ve bu test sonucuna göre ($p = .372$) $p > .05$ olduğu için varyans homojenliği ön şartının da sağlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “baba çalışma durumu” değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere ölçeğin bütününde hem normallik hem de varyans homojenliği ön şartının sağlanmasından dolayı parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklem için t-testinin kullanılmasına, ölçeğin alt boyutlarında ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U’nun kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 46

KOAİTÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Baba Çalışma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sevgi	Evet	135	83.20	11232.50	1997.50	.907
	Hayır	30	82.08	2462.50		
Alışkanlık	Evet	135	83.77	11309.00	1921.00	.658
	Hayır	30	79.53	2386.00		
Gereklilik	Evet	135	83.26	11239.50	1990.50	.883
	Hayır	30	81.85	2455.50		
İstek	Evet	135	82.27	11106.00	1926.00	.671
	Hayır	30	86.30	2589.00		
Etki	Evet	135	83.49	11270.50	1959.50	.780
	Hayır	30	80.82	2424.50		
Yarar	Evet	135	82.79	11176.50	1996.50	.904
	Hayır	30	83.95	2518.50		

Tablo 46 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının ($U=1997.50$; $p>.05$), alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının ($U=1921.00$; $p>.05$), gereklilik alt boyutundaki tutumlarının ($U=1990.50$; $p>.05$), istek alt boyutundaki tutumlarının ($U=1926.00$; $p>.05$), etki alt boyutundaki tutumlarının ($U=1959.50$; $p>.05$) ve yarar alt boyutundaki tutumlarının ($U=1996.50$; $p>.05$) “baba çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

Tablo 47

KOAİTÖ'nün Bütününden Alınan Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Baba Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	135	123.926	14.156	163	-.015	.988
Hayır	30	123.967	12.453			

Tablo 47 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının, “baba çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği [$t_{(163)}=-.015$; $p>.05$] anlaşılmaktadır.

Yirmi İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki yirmi ikinci alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından farklılık sergilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeninde yer alan “1000₺ ve altı” ($N=8$) ve “1001₺ ile 1500₺ arası”

(N=11) kategorilerindeki gözlem sayısı az olduğu için bu iki kategori birleştirilerek “1500₺ ve altı” şeklinde yeni bir kategori oluşturulmuştur.

Yirmi ikinci alt probleme yönelik soruyu yanıtlamak üzere kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilk olarak KOAİTÖ’den alınan puanlara, ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından normallik testleri uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 48” ile gösterilmiştir.

Tablo 48

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Normallik Analizleri

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	N	p	Test İstatistiği	N	p
Sevgi	1500₺ ve Altı	.177	19	.120	.911	19	.007
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.178	24	.047	.922	24	.065
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.111	49	.136	.959	49	.090
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.092	41	.508	.971	41	.373
	4001₺ ve Üstü	.141	32	.110	.941	32	.079
Alışkanlık	1500₺ ve Altı	.197	19	.049	.873	19	.017
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.224	24	.003	.909	24	.034
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.167	49	.002	.913	49	.002
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.144	41	.033	.952	41	.081
	4001₺ ve Üstü	.133	32	.156	.905	32	.008
Gereklilik	1500₺ ve Altı	.182	19	.098	.956	19	.490
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.178	24	.047	.917	24	.049
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.099	49	.264	.971	49	.276
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.131	41	.073	.962	41	.180
	4001₺ ve Üstü	.120	32	.281	.956	32	.211
İstek	1500₺ ve Altı	.175	19	.133	.925	19	.141
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.135	24	.312	.943	24	.195
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.124	49	.059	.948	49	.030
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.173	41	.003	.936	41	.023
	4001₺ ve Üstü	.154	32	.052	.912	32	.013
Etki	1500₺ ve Altı	.183	19	.094	.914	19	.089
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.141	24	.248	.962	24	.479
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.121	49	.068	.942	49	.018
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.222	41	.000	.919	41	.006
	4001₺ ve Üstü	.164	32	.029	.945	32	.103
Yarar	1500₺ ve Altı	.224	19	.012	.886	19	.027
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.108	24	.664	.909	24	.033
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.153	49	.006	.895	49	.000
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.167	41	.006	.918	41	.006
	4001₺ ve Üstü	.157	32	.043	.913	32	.013
Ölçeğin Bütünü	1500₺ ve Altı	.110	19	.788	.973	19	.837
	1501₺ ile 2000₺ Arası	.095	24	.830	.967	24	.604
	2001₺ ile 3000₺ Arası	.104	49	.206	.951	49	.040
	3001₺ ile 4000₺ Arası	.085	41	.650	.971	41	.376
	4001₺ ve Üstü	.122	32	.267	.962	32	.307

Tablo 48 incelendiğinde KOAİTÖ’nün alt boyutlarından ve bütününden alınan puanların, “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeninin her bir kategorisinde

normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkenine göre farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H kullanılmıştır.

Tablo 49

KOAİTÖ’den Alınan Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sevgi	1500₺ ve Altı	19	82.37	4	1.07	.900
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	87.31			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	79.07			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	81.00			
	4001₺ ve Üstü	32	88.72			
Alışkanlık	1500₺ ve Altı	19	81.47	4	1.69	.793
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	89.00			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	78.96			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	79.52			
	4001₺ ve Üstü	32	90.05			
Gereklilik	1500₺ ve Altı	19	77.00	4	1.25	.870
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	89.52			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	84.64			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	78.46			
	4001₺ ve Üstü	32	84.97			
İstek	1500₺ ve Altı	19	91.76	4	5.28	.259
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	90.77			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	76.99			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	73.56			
	4001₺ ve Üstü	32	93.27			
Etki	1500₺ ve Altı	19	103.82	4	7.67	.104
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	90.25			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	86.20			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	73.20			
	4001₺ ve Üstü	32	72.86			
Yarar	1500₺ ve Altı	19	89.13	4	1.64	.802
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	85.94			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	85.62			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	75.29			
	4001₺ ve Üstü	32	83.02			
Ölçeğin Bütünü	1500₺ ve Altı	19	85.89	4	1.42	.840
	1501₺ ile 2000₺ Arası	24	89.52			
	2001₺ ile 3000₺ Arası	49	81.60			
	3001₺ ile 4000₺ Arası	41	76.79			
	4001₺ ve Üstü	32	86.48			

Tablo 49 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=1.07$; $p>.05$], alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=1.69$; $p>.05$] gereklilik alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=1.25$; $p>.05$] istek alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=5.28$; $p>.05$] etki alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=7.67$; $p>.05$], yarar alt boyutundaki tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=1.64$; $p>.05$] ve toplam tutumlarının [$\chi^2_{(4)}=1.42$;

$p > .05$] “ailenin gelir düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği anlaşılmaktadır.

Yirmi Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki yirmi üçüncü alt problem “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere hangi korelasyon katsayısının kullanılacağına karar vermek için öncelikle ölçeklerden alınan puanlara, grup mevcudu 165 kişiden oluştuğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve ulaşılan netice “Tablo 50” ile gösterilmiştir.

Tablo 50

EDEÖ’nün ve KOAİTÖ’nün Bütününden Alınan Puanların Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları

	Test İstatistiği	N	p
EDEÖ	.054	165	.274
KOAİTÖ	.062	165	.125

Tablo 50’de, ölçeklerden alınan puanların normal dağılım sergilediği ($p > .05$) görüldüğünden dolayı Pearson korelasyon katsayısının kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 51

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

	N	r	p	KOAİTÖ
EDEÖ	165	.550	.000*	

* $p < .05$

Tablo 51 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .550$; $p < .05$) görülmektedir. Bu değerlendirme yapılırken yön açısından Demir’in (2019), korelasyon katsayısının -1 ve +1 aralığında değerler alabileceği ve bu doğrultuda -1’e yakın değerlerin negatif yönlü ilişkiyi; +1’e yakın değerlerin ise pozitif yönlü ilişkiyi gösterdiğini belirtmesi dikkate alınmıştır. Düzey açısından ise Büyüköztürk’ün (2014); korelasyon katsayısının mutlak değer bakımından 0.70 ile 1.00 aralığında olmasının

yüksek düzeyli, 0.70 ile 0.30 aralığında olmasının orta düzeyli ve 0.30 ile 0.00 aralığında olmasının ise düşük düzeyli bir ilişkiyi gösterdiğini belirtmesi dikkate alınmıştır. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları da artmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri de artmaktadır.



Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin bütününe dair madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.02$) -söz konusu ölçeğin 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip olması nedeniyle- “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin genel olarak olumlu bir eğilime sahip oldukları söylenebilir. Özdemir (2005), çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=1.79$) orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yakar, Altındağ ve Kaya (2010) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının %68.2'sinin düşük düzeyde, %31.8'inin orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını; sınıf öğretmeni adaylarının ise %59.5'inin düşük düzeyde, %35.7'sinin orta düzeyde ve %4.8'inin yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Durukan ve Maden (2010) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının ($\bar{X}=3.77$) -söz konusu çalışmada kullanılan ölçekten minimum 1, maksimum 5 puan alınabileceğinden dolayı- ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ocak, Eymir ve Ocak (2016) yaptıkları çalışma neticesinde öğretmen adaylarının hem toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de alt boyutlardaki eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde bir düzeye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Gökkuş ve Delican (2016), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\bar{X}=4.00$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının ($\bar{X}=3.85$) orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Çetinkaya (2011) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin ve sistematiklik, doğruyu arama ile kendine güven alt boyutlarındaki

eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır ancak Türkçe öğretmeni adaylarının meraklılık alt boyutundaki eğilimlerinin olumlu olduğunu ve analitiklik ile açık fikirlilik alt boyutlarındaki eğilimlerinin ise yüksek olduğunu tespit etmiştir. İncelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlara istinaden, düzey belirleme hususunda farklı çalışmalarda farklı değerlendirme ve yorumların yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği ve bu farklılığın kadın Türkçe öğretmeni adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumludur. Bu durum, Laird’in (2005) yaptığı çalışma neticesinde kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerden yüksek çıkmasına neden olarak kadınların yeni fikir ve farklı bakış açılarına erkeklerden daha kolay adapte olduğunu göstermesiyle (Akt: Çolak, Türkkaş Anasız, Yorulmaz ve Duman, 2019) açıklanabilir. Bu bağlamda kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yeniliklere ve farklı bakış açılarına erkeklere göre daha kolay uyum sağlamasının, eleştirel düşünme eğilimlerini de geliştirmiş olabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Yakar, Altındağ ve Kaya (2010); yaptıkları çalışmada fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının; toplamda ve analitiklik ile meraklılık alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak açık fikirlilik, doğruyu arama, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Çetinkaya (2011) da yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin toplam puanları ile analitiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarındaki puanlarının; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir ancak meraklılık, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarından elde edilen puanların ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Şenyiğit (2016) de çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet açısından kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ocak, Eymir ve Ocak (2016) da yaptıkları çalışma neticesinde öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme eğilimleri ile analitiklik ve açık

fikirlilik alt boyutlarındaki eğilimlerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişler ancak kendine güven, doğruyu arama, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) da yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, yalnızca üst biliş ve esneklik alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini; sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Kaya (1997), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Özdemir (2005) de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Gökkuş ve Delican (2016) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “sınıf düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunmasa da 1., 2. ve 3. sınıflarda, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları her bir üst sınıfta düşerken 4. sınıfta ise en yüksek sıra ortalamasına ulaşılması dikkate değerdir. Bu durum, ilk üç sınıf düzeyinde Türkçe öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalıklarının artması ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öz yeterliklerini sorgulamaları ile; 4. sınıfta ise özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine yansımaları sayesinde eleştirel düşünme eğilimlerinin de gelişmesi ile açıklanabilir. Ocak, Eymir ve Ocak (2016) da yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin hem toplamda hem de alt boyutlarda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Durukan ve Maden (2010) ise yaptıkları çalışmada; 1. ve 3. sınıflarda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, 2. ve 4. sınıflarda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya (2011) da yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni

adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre toplamda, analitiklik alt boyutunda, açık fikirlilik alt boyutunda ve doğruyu arama alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Söz konusu alt boyutlarda ve toplamda, birinci sınıftaki Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin dördüncü sınıftakilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) da yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; sınıf düzeylerine göre yalnızca üst biliş ve esneklik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişler, söz konusu anlamlı farklılığın üst biliş alt boyutunda birinci ile üçüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında; birinci sınıftakilerin lehine ve birinci ile dördüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında; birinci sınıftakilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır ayrıca esneklik alt boyutunda da birinci ile dördüncü sınıftaki Türkçe öğretmeni adayları arasında görülen anlamlı farklılığın birinci sınıftakilerin lehine olduğu sonucuna ulaşırlarken sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016), çalışmasında birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve söz konusu farklılığın dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökkuş ve Delican (2016) da yaptıkları çalışmada 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, ölçeğin bütünü ile sistematiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; bu farklılığın 4.sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğunu ancak doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Bu durum, eleştirel düşünmenin zihinsel ve geliştirilebilir nitelikte bir faaliyet olması ile açıklanabilir zira lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adayları okuyarak; eğitim öğretim süresince öğrendikleriyle ya da kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler ve böylece eleştirel düşünmeye ilişkin daha olumlu bir eğilime sahip

olabilirler. Araştırmanın bu sonucu, Kaya'nın (1997) çalışmasında elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. Kaya (1997) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2005) de benzer şekilde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Şenyiğit (2016) de yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Tümkaya ve Aybek (2008) ise bu sonuçların aksine üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; bu farklılığın ise annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve üstü eğitim düzeyinde olan öğrenciler arasından kaynaklandığını ve söz konusu farklılığın anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde, baba eğitim düzeyinin de tıpkı anne eğitim düzeyindeki gibi anlamlı bir farklılığa yol açmaması yine eleştirel düşünmenin zihinsel ve geliştirilebilir boyutu ile açıklanabilir. Görünen o ki birey, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunduğu takdirde baba eğitim düzeyinin düşük ya da yüksek olması fark etmeksizin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimini daha olumlu bir hâle getirebilir. Bu durum, araştırmanın örnekleme bağlamında düşünüldüğünde lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının hem yaşları itibarı ile hem de öğrendikleri sayesinde zaten belirli bir zihinsel olgunluğa sahip olmalarından dolayı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, eleştirel düşünmeye ilişkin daha olumlu bir eğilime sahip olmaları kendi çabası ile doğru orantılı bir şekilde gerçekleşebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Kaya (1997) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Özdemir (2005) de üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Tümkaya ve Aybek (2008) de üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim

puanlarının, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016) de yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “gelenen yerleşim yeri” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının köyden, ilçeden, şehirden ya da büyükşehirden gelmelerinin; eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucu, Özdemir’in (2005) çalışmasında elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. Özdemir (2005) de çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin; köy/kasaba, ilçe, il, büyükşehir gibi doğdukları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği ve söz konusu farklılığın “aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini daha olumlu bir hâle getirmek için başvurabilecekleri yollardan birinin, okudukları kitap sayısını artırmak olduğuna dair fikri destekleyebilir zira bu araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının aylık okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğilim puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Şenyiğit (2016) de çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yılda okudukları kitap sayısı açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini; yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan, 6-20 sayıda kitap okuyan ve 1-5 sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, yıl boyu hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “akademik ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği; söz konusu farklılığın “2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adayları” arasında ve “2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin 2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu ve 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin 2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe ğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini daha olumlu bir hâle getirdikleri takdirde bunun akademik başarılarına da yansıyacağını ve bu doğrultuda daha başarılı olabileceklerini gösterebilir zira bu araştırma kapsamında Türkçe ğretmeni adaylarının akademik ortalamaları arttıkça eleştirel düşünme eğilim puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Seferoğlu ve Akbiyık (2006) da eleştirel düşünmeye ilişkin yüksek eğilime sahip öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin düşük eğilime sahip öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yakar, Altındağ ve Kaya (2010) ise yaptıkları çalışma neticesinde bu sonuçlardan farklı olarak ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “anne çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerinde annelerinin çalışmasının veyahut çalışmamasının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma kapsamında sınırlı sayıda incelenen diğer örneklerde “anne çalışma durumu” değişkeni yer almadığından dolayı ulaşılan sonuç, diğer çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçlar açısından mukayese edilememiştir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “baba çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerinde babalarının çalışmasının veya çalışmamasının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma kapsamında sınırlı sayıda incelenen diğer örneklerde “baba çalışma durumu” değişkeni yer almadığından dolayı ulaşılan sonuç, diğer çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçlar açısından mukayese edilememiştir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ailenin yüksek ya da düşük düzey gelire sahip olmasının, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığına dair bir yorum yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu, Özdemir’in (2005) çalışmasında elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. Özdemir (2005) de üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin; gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tümkaya ve Aybek (2008) de yaptıkları çalışma neticesinde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016) de çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (1997) ise yaptığı çalışmada bu sonuçların aksine üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği’nin bütününe dair madde puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.13$) -söz konusu ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olması nedeniyle- “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumaya ilişkin ilişkin genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları, kitap okumayı sevdikleri ve bunu alışkanlık hâline getirdikleri söylenebilir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) de benzer şekilde üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gökkuş ve Delican (2016) yaptıkları çalışmada sınıf

öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin genel tutumlarının tamamen katılıyorum düzeyinde ve olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=4.14$) “katılıyorum” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Akbaba (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin genel tutumlarının ($\bar{X}=3.94$) olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) ise yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=4.34$) yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara istinaden düzey belirleme hususunda farklı çalışmalarda farklı değerlendirme ve yorumların yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği; bu farklılığın da hem alt boyutlarda hem de ölçeğin bütününde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dil gelişimi hususunda kızların konuşma süresinde, konuşurken kullandıkları kelime çeşidinde, sağlam bir cümle yapısı oluşturmada erkeklere göre daha başarılı olduğuna dair görüş (McCarty, 1953; Akt: Temur, 2006) ile açıklanabilir. Şöyle ki dil gelişimindeki cinsiyete dayalı bu farklılık sonraki dönemlerde de temel dil becerilerinin birbiri ile etkileşim içerisinde olması sebebiyle bireylerin okuma becerilerine yansıyabilir. Bu bağlamda okumayı sevme, alışkanlık hâline getirme hususunda kızların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip olabileceği düşünülebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) da yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini fakat etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) de üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Arı ve Demir (2013) de çalışmalarında ilköğretim bölümündeki öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık

gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Gökkuş ve Delican (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; ölçeğin bütünü ile sevmeye, alışkanlık, gereklilik ve istek alt ölçeklerinde cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016) de çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini, bu farklılığın da hem alt boyutlarda hem de ölçeğin bütününde kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğunu tespit etmiştir. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; sevgi, alışkanlık, gereklilik, etki ve yarar alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak istek alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Gündüz (2015) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Akbaba (2017) da yaptığı çalışma neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Işık ve Demir (2017) de sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında “sınıf düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumayı sevmelerinin, bunu bir alışkanlığa dönüştürmek için çabalamalarının hâlihazırda beklenen bir durum olmasından dolayı veyahut kitap okumanın önemine ilişkin farkındalıklarının zaten yüksek olmasından dolayı lisans eğitimlerinin ilk yılından son yıla kadar geçen süreçte kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmamış olabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) da yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Akbaba (2016) da Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir

farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) da yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) de yaptıkları çalışma neticesinde üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Şenyiğit (2016) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini; hem alt boyutlarda hem de ölçeğin bütününde 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Gökkuş ve Delican (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının; ölçeğin bütününü ile alışkanlık ve istek alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; hem ölçeğin bütününde hem de söz konusu alt boyutlarda 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir fakat sevmeye, gereklilik, etki ve yarar alt boyutlarında ise sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından yalnızca gereklilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık sergilediği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın “annesi ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” ile “annesi lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” arasında, annesi lise mezunu Türkçe öğretmeni adaylarının lehine ve “annesi ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” ile “annesi lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adayları” arasında, yine annesi lise mezunu Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak sevgi, alışkanlık, istek, etki, yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde ise anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, annelerin

eğitim düzeyi yükseldikçe kitap okumanın gerekliliğine dair farkındalıklarının da artmış olabileceği ve bu doğrultuda çocuklarını küçük yaştan itibaren okumanın gerekliliği hususunda motive etmiş olabilecekleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde şenyiğit (2016) de yaptığı çalışmada sınıf  ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uyguladığı çoklu karşılaştırma testi neticesinde bu farklılığın, annelerinin eğitim düzeyi daha yüksek olan sınıf  ğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Gündüz (2015) ise  niversite 1. Sınıf  ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) de yaptıkları çalışmada  niversite  ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Arı ve Demir (2013) de çalışmalarında ilköğretim bölümündeki  ğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının; annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, Türkçe  ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe  ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında babalarının eğitim düzeyinin düşük ya da yüksek olmasının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Gündüz (2015) de  niversite 1.sınıf  ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) de yaptıkları çalışmada  niversite  ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Arı ve Demir (2013) de çalışmalarında ilköğretim bölümündeki  ğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının; babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine şenyiğit (2016) ise yaptığı çalışmada sınıf  ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının ve alışkanlık alt boyutundaki tutumlarının, babalarının eğitim

düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uyguladığı çoklu karşılaştırma testi neticesinde bu farklılığın, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğunu tespit ederken sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ise babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının “gelen yerleşim yeri” değişkeni açısından yalnızca etki alt boyutunda anlamlı bir farklılık sergilediği; söz konusu farklılığın “köy yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adayları” ile “şehir yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adayları” arasında köy yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir ancak ölçeğin bütününde, sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve yarar alt boyutlarında gelen yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, köy yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumanın bireysel ve toplumsal etkisine yönelik farkındalıklarının şehir yerleşim yerinden gelen Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Arı ve Demir (2013) ise çalışmalarında, ilköğretim bölümündeki öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının, yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve yarar alt boyutlarındaki tutumları ile toplam tutumlarının “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği; söz konusu farklılığın sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “aylık ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sevgi, alışkanlık, istek, yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “aylık ortalama 2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” ile “aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları” arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir bu doğrultuda aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının aylık

ortalama 1 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır ayrıca aylık ortalama 3 ve üstü sayıda kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi, alışkanlık, istek, yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının aylık ortalama 2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin etki alt boyutundaki tutumlarının ise “aylık okunan ortalama kitap sayısı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan gruptaki farklılığın, aylık okudukları kitap sayısı fazla olan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olmasından yola çıkarak çok sayıda kitap okunduğu takdirde okunanları anlama ve yorumlama gücünün de gelişebileceğinden dolayı okumaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olma ve okumayı bir alışkanlığa dönüştürme hususunda aylık okunan kitap sayısının önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) da yaptıkları çalışma neticesinde Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin etki ve gereklilik alt boyutlarındaki tutumlarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak sevgi, alışkanlık, istek ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ise kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir ve söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uygulanan çoklu karşılaştırma testi neticesinde bu farklılığın, aylık okudukları kitap sayısı daha fazla olan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şenyiğit (2016) de sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumlarının ve alt boyutlardaki tutumlarının, yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiş; söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek üzere uyguladığı çoklu karşılaştırma testi neticesinde bu farklılığın, yılda okudukları kitap sayısı daha fazla olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık ve Demir (2017) de sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın, yılda okudukları kitap sayısı daha fazla olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumları ile sevgi ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının “akademik

ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilediği; söz konusu farklılığın sevgi ile yarar alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında olduğu; bunun yanı sıra sevgi ve yarar alt boyutlarında “2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” ile “3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adayları” arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi ile yarar alt boyutlarındaki tutumlarının ve toplam tutumlarının 2,01-2,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu; ayrıca 3,01-3,50 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi ve yarar alt boyutlarındaki tutumlarının 2,51-3,00 akademik ortalamaya sahip Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna da ulaşılmıştır fakat Türkçe öğretmeni adaylarının alışkanlık, gereklilik, istek ve etki alt boyutlarındaki tutumlarının “akademik ortalama” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren gruplardaki farklılığın, akademik ortalaması yüksek olana Türkçe öğretmeni adaylarının lehine olmasından yola çıkarak kitap okuma alışkanlığı kazanmanın bireyleri çok yönlü bir şekilde geliştirebileceği ve akademik başarılarına da katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Akbaba (2017) ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının not ortalamalarına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumları ile alt boyutlardaki tutumlarının “anne çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları üzerinde annelerinin çalışmasının veyaht çalışmamasının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma kapsamında sınırlı sayıda incelenen diğer örneklerde “anne çalışma durumu” değişkeni yer almadığından dolayı ulaşılan sonuç, diğer çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçlar açısından mukayese edilememiştir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumları ile alt boyutlardaki tutumlarının “baba çalışma durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları üzerinde babalarının çalışmasının veyahıt çalışmamasının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma kapsamında sınırlı sayıda incelenen diğer örneklerde “baba çalışma durumu” değişkeni yer almadığından dolayı ulaşılan sonuç, diğer çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçlar açısından mukayese edilememiştir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumları ile alt boyutlardaki tutumlarının, “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ailenin yüksek ya da düşük düzey gelire sahip olmasının, Türkçe ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığına dair bir yorum yapılabilir. Bu durum, niversitenin ya da halk kütüphanelerinin kaynaklarından ve şayet niversitenin çeşitli elektronik dergi ve kitap abonelikleri bulunuyorsa bunlardan da yararlanılarak ücretsiz bir şekilde kitaplara erişebilme imkânı olması ile açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Arı ve Demir (2013) de yaptıkları çalışma neticesinde ilköğretim bölümündeki ğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının, aile geliri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. şenyiğit (2016) de sınıf ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam tutumları ile alt boyutlardaki tutumlarının, ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları da artmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçe ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri de artmaktadır. Bu doğrultuda okumanın bir alışkanlığa dönüşmesiyle birlikte okunanların sorgulanması, ölçütlere dayalı bir şekilde değerlendirilmesi, metindeki

bilgilerin doğruluğunun ya da yanlışlığının incelenmesi vasıtası ile tıpkı okuma gibi eleştirel düşünmenin de alışkanlığa dönüşebileceği ve yalnızca kitap okurken değil günlük hayatta da eleştirel düşünmenin etkin bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Gökkuş ve Delican (2016) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Şenyiğit (2016) de çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Uysal, Özkaya ve Coşkun (2020) ise yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Öneriler

- Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek bir düzeye ulaşabilmesini sağlamak için Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslerin içeriği, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni hedefler belirlenerek ele alınabilir ve sonrasında bu hedeflere ne kadar ulaşılabildiğine dair değerlendirmeler yapılabilir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinde ne gibi benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının, yaşam boyu etkili bir şekilde eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders içi ve ders dışı etkinlikler tasarlanabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını daha yüksek bir düzeye ulaştırmak için lisans eğitimleri süresince farklı dersler kapsamında, ilgili derse yönelik kitap okumaları ve okudukları kitapları sınıf ortamında hem biçimsel hem de içerik özellikleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla çözümlemeleri, sorgulamaları, yorumlamaları ve değerlendirmeleri sağlanabilir.

- Türkçe öğretmeni adaylarına okuma sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırmak veya bunları geliştirmek için farklı metin türleri, farklı okuma yöntem ve teknikleri gibi alternatiflerden yararlanılabilir.
- Kitap okumanın, çok yönlü bir gelişim sağlamasından dolayı üniversitelerin kütüphanelerinde yer alan kaynaklar bilhassa güncel yayınlar bakımından zenginleştirilebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını geliştirmeye yönelik özgün etkinlikler, ders planları tasarlanarak bunların; Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını geliştirmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Teknolojik gelişmeler sonucu e-kitapların yaygınlaşması sebebiyle Türkçe öğretmeni adaylarının e-kitap okumaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri incelenebilir, bunlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilebilir.
- Daha büyük bir örneklem ile farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları incelenebilir, bunların arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilebilir.

Kaynaklar

- Akar Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4370/59779>.
- Akbaba, R.S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 12(8), 35-52. doi: 10.7827/TurkishStudies.12215.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin “eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının” değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128. doi: 10.16916/aded.16025.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>.

- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21651/232769>.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5445/73892>.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 11(3), 645-660. doi: 10.7827/TurkishStudies.9311.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver: Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855122>.
- Çolak, İ., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ. ve Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86. doi: 10.19160/ijer.541861
- Demir, E. (2019). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/286815>
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. İçinde A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* (s. 209-264). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-34. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4770/65625>.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Free Software Foundation (2018). *GNU PSPP: (Version 1.2.0-g0fb4db) [Computer Software]*. Boston, MA. Erişim adresi <https://www.gnu.org/software/pspp/>.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28. doi: 10.30703/cije.321381.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195. Erişim adresi <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/185-196.pdf>.
- Gross, J. ve Ligges, U. (2015). nortest: Tests for Normality. R package version 1.0-4. Erişim adresi <https://CRAN.R-project.org/package=nortest>.

- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri* (Yüksek lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364>.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Işık, A.D. ve Demir, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın Üniversitesi örnekleme, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70 – 85. doi: 10.29250/sead.325522
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682. Erişim adresi <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpjME5qZzRPQT09/ilkogretim-8-sinif-ogrencilerinin-okur-oz-yeterliklerinin-cesitli-degiskenlere-gore-incelenmesi>.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 15-29. Erişim adresi <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNeU56VXdNQOT09/zihinsel-ve-fiziksel-bir-surec-olarak-okuma>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı* (6, 7, 8. sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara. Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%25%20C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91. doi: 10.17556/jef.27258.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. İçinde A. Okur (Ed.). *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s.1-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2015). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108719>.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185>.

- Paul, R. ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Erişim adresi <https://www.r-project.org/>.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102380>.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275284>.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taş, H. ve Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419041.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60056>.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Uysal, Z.E., Özkaya, P.G ve Coşkun, M.V. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 224-240. doi: 10.29329/mjer.2020.234.11.
- Yakar, Z., Altındağ, C. ve Kaya, F. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 720-728. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212284>.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241. Erişim adresi <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/attitudes-and-opinions-of-preservice-turkish-teacher-towards-reading.pdf>.
- Yangil, M. K. (2015). *Bir halk anlatısı olan bilmecenin eğitimsel işlevi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. Erişim adresi <https://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/483/479>.

Ekler

Ek-1: Araştırma İçin Gerekli İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/11/2019-E.51854



T. C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Başkanlığı



Sayı : 90238688-050.99-
Konu : 20 Sayılı Ana Bilim Dalı Kurul
Kararı Hk.

Notife
ELİF
KOFER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ana Bilim Dalı Kurulumuzun 26/11/2019 tarih ve 20 sayılı oturumunda almış olduğu kararın bir sureti yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imza
Prof. Dr. Nurgül BOZKURT
Anabilim Dalı Başkanı

Evlâya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 0(274) 443 43 43-Faks: 0(274) 265 20 85
E-Posta: ebe@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: G.SARI Hizmetli
Elektronik ağ: ebe.dpu.edu.tr
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C
KÜTAHYA Dumlupınar Üniversitesi
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI: 2019/28

TOPLANTI TARİHİ: 28.11.2019

GÜNDEM

2019/28 Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nazife Elif KOÇER 'in anket uygulama izin değerlendirilmesi üzerine görüşme,

KARAR

2019/28 Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nazife Elif KOÇER 'in "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " konulu anket çalışmasını tez çalışmasında kullanılmak üzere uygulamak istediği ölçek danışmanın ve Anabilim Dalı başkanlığının 26.11.2019 tarih ve 51854 sayılı yazısı uyarınca Anabilim Dalı Kurulu Kararınca Etik Açidan uygulanabilirlik görüşüne istinaden Enstitü yönetim kurulu tarafından incelenmiş olup, ilgili çalışmanın Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 1.2.3 ve 4. Sınıf Lisans öğrencilerine uygulanabilirliği etik açıdan uygun bulunarak ilgili kurumdan izin alınmasının kabulüne,

Oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Nurullah ÇAKMAK
Enstitü Sekreteri



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 46638989-300-
Konu : Anket Yapabilme Talebi (Nazife Elif
KOÇER)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD'nin 26/11/2019 tarihli ve 90238688-050.99-51854 sayılı yazı.

Enstitümüz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 201881351112 nolu öğrencisi Nazife Elif KOÇER 'nın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anket çalışmasını tez çalışmasında kullanılmak üzere, ekte belirtilen uygulama ve ölçekleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 1.2.3 ve 4. Sınıf lisans öğrencilerine uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

e-imza

Doç. Dr. Baykal BİÇER
Enstitü Müdürü

EKLER :

- 1- Yönetim Kurulu Kararı (1 Sayfa)
- 2- Dilekçe ve Anket (18 Sayfa)
- 3- EK-3 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 92527314-044-
Konu : Anketler (Nazife Elif KOÇER)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 29/11/2019 tarihli ve 46638989-300-52560 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 201881351112 nolu öğrencisi Nazife Elif KOÇER' in "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*" konulu anket çalışmasını tez çalışmasında kullanılmak üzere, ekte belirtilen uygulama ve ölçekleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 1.2.3 ve 4. Sınıf lisans öğrencilerine uygulayabilme talebi ile ilgili ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının biriminizde uygulanabilirliği hakkında Rektörlüğümüze bilgi verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imza

Prof. Dr. Hasan GÖÇMEZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
İlgi yazı sureti ve ekleri (21 sayfa)



T. C.
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 99577405-300-
Konu : Anket Çalışması (Nazife Elif
KOÇER) Hk.

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 04/12/2019 tarihli ve 92527314-044-53230 sayılı yazı.

İlgi yazı gereği; Ana Bilim Dalımız Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Oprogramı 201881351112 nolu öğrencisi Nazife Elif KOÇER'in "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anket uygulama talebi Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

e-imza

Prof. Dr. İrfan TERZİ
Bölüm Başkanı

Ek-2: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

< Geri

2 / 2



Kimden: [Cenk Akbiyik](#) >

Kime: [Nazife Elif Koçer](#) >

Gizle

CA

Ynt: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

31 Ekim 2019 14:42

Nazife Hocam, ilgili ölçeği kaynak
belirterek kullanabilirsiniz. Başarılar
dilerim.

Cenk Akbiyik

Ek-3: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

[< Geri](#)2 / 2[^](#)[v](#)

Kimden: [nuri gomleksiz](#) >

Kime: [Nazife Elif Koçer](#) > [Gizle](#) 

Ynt: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

31 Ekim 2019 15:44

Sayın Nazife Elif Koçer,
"Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"ni
araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Selamlar

Prof.Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Firat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
23119, Elazığ

Ek-4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz.
☐ Kadın ☐ Erkek
2. Sınıf düzeyiniz
☐ 1. Sınıf ☐ 3. Sınıf
☐ 2. Sınıf ☐ 4. Sınıf
3. Annenizin eğitim durumu.
☐ Okuryazar Değil ☐ Sadece Okuryazar ☐ İlkokul Mezunu
☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Yüksekokul Mezunu
☐ Lisans Mezunu
☐ Yüksek Lisans mezunu
4. Babanızın eğitim durumu.
☐ Okuryazar Değil ☐ Sadece Okuryazar ☐ İlkokul Mezunu
☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Yüksekokul Mezunu
☐ Lisans Mezunu
☐ Yüksek Lisans Mezunu
5. Üniversiteye başlamadan önce yaşadığınız yer
☐ Köy ☐ İlçe ☐ Şehir ☐ Büyükşehir
6. Aylık okuduğunuz ortalama kitap sayısı
☐ Hiç Okumam ☐ 1 Kitap Okurum ☐ 2 Kitap Okurum
☐ 3 ve Üstü sayıda kitap okurum
7. Akademik ortalamanız
☐ 0-1,00 ☐ 1,01-1,50 ☐ 1,51-2,00 ☐ 2,01-2,50
☐ 2,51- 3,00 ☐ 3,01-3,50 ☐ 3,51-4,00
8. Annenizin çalışma durumu
☐ Evet ☐ Hayır
9. Babanızın çalışma durumu
☐ Evet ☐ Hayır
10. Ailenizin aylık gelir durumu
☐ 1000 TL ve Altı ☐ 1001 TL-1500 TL ☐ 1501 TL-2000 TL
☐ 2001 TL-3000 TL ☐ 3001 TL-4000 TL ☐ 4001 TL ve Üstü

Ek-5: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ndeki Maddeler

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

Ek-6: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'ndeki Maddeler

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.					
2.	Kitap okuma alışkanlığım yok.					
3.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
4.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.					
5.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.					
6.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
7.	Hiç kitap okumuyorum.					
8.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9.	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.					
10.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
13.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.					
14.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15.	Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
17.	Kitap okuma, insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.					
18.	Kitap okuma, hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
19.	Okuma, zihinsel kapasitemizi artırır.					
20.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
21.	Okuma, hayal dünyamızı geliştirir.					
22.	Okuma, çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.					
23.	Kitap okuma; analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24.	Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					
26.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.					
28.	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.					
29.	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.					
30.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					

Öz Geçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nazife Elif KOÇER

Öğrenim Bilgileri

2009-2013: Tavşanlı İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi

2013-2017: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Lisans Programı

2018-2021: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

