

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA TUTUMLARI
İLE ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ (MANİSA CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Vildan Ceylan KÖSEM

Danışman

Doç. Dr. Suat DONUK

MANİSA- 2019

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA TUTUMLARI
İLE ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ (MANİSA CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Vildan Ceylan KÖSEM

Danışman

Doç. Dr. Suat DONUK

MANİSA- 2019

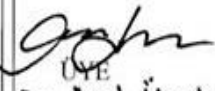


	T.C. MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu	FRYL-031
	YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI Tez Savunma Sınavı Tutanağı	Yayınlanma Tarihi	26/03/2018
		Revizyon No/Tarih	2/23/03/2018
		Sayfa	1/1

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 21.05.2019 tarih ve 17/Ek18 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 9. Maddesi gereğince Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Vildan Ceylan KÖSEM'in "ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA TUTUMLARI İLE ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)" konulu tezi incelenmiş ve aday 17.06.2019 tarihinde saat 11:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 30.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ
 DÜZELTME yapılmasına * OY ÇOKLUĞU
 RED edilmesine ** ile karar verilmiştir.

ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ BAŞKAN Dr. Öğr. Üyesi Sıvat DONUK Dr. Öğr. Üyesi Tunçay CANBALAT

<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>
Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	<input type="checkbox"/>
Tez, mutlaka basılmalıdır.	<input type="checkbox"/>
Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.	<input type="checkbox"/>
Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.	<input checked="" type="checkbox"/>
Tez, basımı gereksizdir.	<input type="checkbox"/>

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir. İkinci tez savunma sınavında da başarısız olan öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

** Bu halde adayın Enstitü ile ilişkisi kesilir.

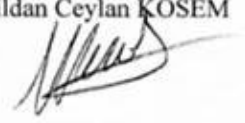
Hazırlayan Enstitü Sekreteri	Onaylayan Enstitü Müdürü
---------------------------------	-----------------------------

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları ile Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17/06/2019

Vildan Ceylan KÖSEM



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA TUTUMLARI İLE ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı alanında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir”. İlişkisel tarama modelleri “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitim görmekte olan 415 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile Karabay (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. 38 maddelik Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ nin tümü ve alt boyutları için Cronbach Alfa değerleri .65 ile .94 arasında değişmekte olup ölçeğin, kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. 41 maddelik Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği’ nin tümü ve alt boyutları için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .69 ile 91 arasında olup ölçeğin, güvenilir olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler Spss. 22 programıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları; yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge, anne ve baba eğitim durumu, eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, kütüphane üyeliği ve yıllık okunan kitap sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma ve eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma, öğretmen adayları, eleştirel okuma

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN BOOKS READING AND CRITICAL READING RELATIONSHIP BETWEEN SELF EFFICACY (MANİSA CELAL BAYAR UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION)

In this study, it is tried to determine the relationship between the reading attitudes of the teacher candidates who are studying in Manisa Celal Bayar University Education Faculty and the teaching of Turkish Language Teaching in the field of Turkish Language Teaching Education. This research is a research of relational screening type of general screening models. Screening models are “research approaches that aim to present a situation that exists in the past or the present. What is important in this model is to be able to observe the existing ones without changing. Relational screening models are birlikte research models aiming to determine the presence and / or degree of coexistence between two or more variables ya (Karasar, 2008: 77). The study group of the research consisted of pre - service teachers who are studying in Manisa Celal Bayar University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching and Turkish Language Teaching. In this study, 2013 Attitude Scale for Reading el developed by Kuzu and Doğan (2015) and “Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale” aya developed by Karabay (2013) were used. The 38-item Attitude Scale for Reading, Cronbach's Alpha Center. The scale for the ninth and lower level between .65 and .94, that is, the scale should have acceptable reliability. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be between .69 and .91 for the 41 items Critical Reading Self-efficacy Perception Scale and the sub-dimensions of the scale. The data obtained are Spss. 22 programs and were analyzed. In the study, the reading attitudes of teacher candidates and critical reading self-efficacy perceptions; age, gender, region of residence, education level of the mother and father, department, class level, library membership and number of books read annually. It was found that there was a significant relationship between the level of self-efficacy perception and reading and critical reading.

Key words: Reading, teacher candidates, critical reading

ÖNSÖZ

Dil, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsüdür. Okuma, dil öğretimi neticesinde geliştirilmesi hedeflenen temel beceri alanlarından birisidir. Dil; insanlar arasındaki iletişimi, kültürel etkileşimi sağlarken aynı zamanda da bireylere millet olma bilincini aşıl原因 bir araçtır. İnsan ve toplum hayatında önem teşkil eden dil; konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerinden oluşmaktadır.

Eleştirel okuma ise, okurun yazarın yazdıkları şeyler hakkında tahminler yapmasını gerektirmektedir. Temelinde tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarım yapmak olan eleştirel okuma; sorgulama, inceleme ve şüphe duymaya dayanan bir süreçtir.

Bu tez beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde amaç, önem, problem durumu, sayıtlılar ve sınırlılıklar verilmiştir. İkinci bölümde konumuz ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Üçüncü bölümde yonteme ait araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırmaya dair sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmam esnasında bilgi ve tecrübesi ile lisansüstü öğrenim hayatımın tüm zorlu aşamalarında maddi manevi her yönden yardımcı olan, deneyimleri ile beni aydınlatan ve desteğini hiç eksik etmeyen, kendisini tanımaktan büyük onur duyduğum sevgili danışman hocam Sayın Doç. Dr. Suat DONUK'a, bu süreç boyunca benden desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimleri ile yolumu bir meşale gibi aydınlatan sevgili hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Cenk YOLDAŞ'a, çalışmalarım sırasında manevi desteğini her daim hissettiğim çok kıymetli arkadaşım Ayşenur ŞENER'e ve öğrenim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan aileme yürekten teşekkür ederim.

Vildan Ceylan KÖSEM
Manisa, 2019

İçindekiler

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.3. PROBLEM DURUMU	4
1.3.1. Alt Problemler	4
1.3.2. Sayılılar	5
1.3.3. Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
2.1. OKUMA	6
2.1.1. Okumanın Önemi	9
2.1.2. Okumanın amacı	10
2.1.3. Okuduğunu Anlama	11
2.2. OKUMA EĞİTİMİNİN FİZİKSEL VE ZİHİNSEL UNSURLARI ...	13
2.2.1. Okuma Eğitiminin Fiziksel Unsurları	13
2.2.2. Okumanın Eğitiminin Zihinsel Unsurları	14
2.3. OKUMANIN BOYUTLARI	15
2.4. OKUMA TÜRLERİ	15
2.4.1. Sesli Okuma	15
2.4.2. Sessiz Okuma	16
2.4.3. Göz Atarak Okuma	17
2.4.4. Özetleyerek Okuma	17
2.4.5. Not Tutarak/ Derecelendirerek Okuma	18
2.4.6. Tahmin Ederek Okuma	18
2.4.7. Seçmeli Esnek Okuma	18

2.4.8.	Eşli Okuma.....	18
2.4.9.	Söz Korosu	19
2.4.10.	Okuma Tiyatrosu.....	19
2.4.11.	Tartışarak Okuma.....	19
2.4.12.	Hızlı Okuma	20
2.4.13.	Güdümlü Okuma.....	20
2.4.14.	Serbest Okuma	20
2.4.15.	Etkili Okuma	21
2.4.16.	Yüzeysel Okuma	21
2.4.17.	Metinler Arası Okuma.....	21
2.4.18.	Rehberle / Kılavuz Eşliğinde Okuma.....	21
2.4.19.	Ekran Okuma	22
2.4.20.	Paylaşmalı Okuma	22
2.4.21.	Yaratıcı Okuma	22
2.5.	OKUMA ALIŞKANLIĞI	22
2.5.1.	Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler	24
2.5.1.1.	Çevresel Faktörler	24
2.5.1.1.1.	Aile.....	24
2.5.1.1.2.	Okul ve Öğretmen.....	25
2.5.1.1.3.	Arkadaş Çevresi.....	26
2.5.1.1.4.	Kitle İletişim Araçları	26
2.5.1.2.	Bireysel Faktörler.....	26
2.6.	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	27
2.6.1.	Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	30
2.6.2.	Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	30
2.7.	ELEŞTİREL OKUMA	31
2.7.1.	Eleştirel Okumanın Önemi ve Eleştirel Okur	33
2.7.2.	Eleştirel Okuma Öğretimi	36

2.8.	İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	37
2.8.1.	Okuma Alışkanlığı Üzerine Yapılmış Çalışmalar.....	37
2.8.2.	Eleştirel Okuma Üzerine Yapılmış Çalışmalar	39
	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
3.1.	YÖNTEM	42
3.1.1.	Araştırmanın Modeli	42
3.1.2.	Evren ve Örneklem	42
3.1.3.	Veri Toplama Araçları	44
3.1.3.1.	Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	44
3.1.3.2.	Okuma Tutum Ölçeği.....	45
3.1.4.	Verilerin Analizi.....	46
3.1.5.	Güvenilirlik Analizi	46
	DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	48
4.	BULGULAR VE YORUM	48
4.1.	“Eğitim Gördükleri Bölüm” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	48
4.2.	“Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	50
4.3.	“Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	51
4.4.	“Yaşanılan Bölge” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	53
4.5.	“Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	55
4.6.	“Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	57
4.7.	“Eğitim Görülen Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	59
4.8.	“Kütüphane Üyeliği” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	61

4.9.	“Yıllık Okunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi	62
4.10.	“Eğitim Gördükleri Bölüm” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	64
4.11.	“Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	66
4.12.	“Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	68
4.13.	“Yaşanılan Bölge” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi	70
4.14.	“Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	71
4.15.	“Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	74
4.16.	“Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi	76
4.17.	“Kütüphane Üyeliği” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	78
4.18.	“Yıllık Okunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	79
4.19.	Öğretmen Adaylarının kitap okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki	81
BEŞİNCİ BÖLÜM		83
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....		83
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA		83
5.2. ÖNERİLER		89
KAYNAKÇA		91
EKLER.....		109

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt: Aktaran



TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdalık Dağılımları</i>	43
<i>Tablo 2: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri</i>	46
<i>Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	48
<i>Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	50
<i>Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	51
<i>Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Bölgeye Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	53
<i>Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	55
<i>Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	57
<i>Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	59
<i>Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Kütüphane Üyelik Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	61
<i>Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	63
<i>Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölüme Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	65
<i>Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	67
<i>Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	68
<i>Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgeye Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	70

<i>Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	72
<i>Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	74
<i>Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	76
<i>Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Kütüphane Üyelik Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	78
<i>Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>	80
<i>Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları ile Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>	81

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Evren, küreselleşmenin etkisiyle sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Bu değişim ve gelişim eğitimi de etkilemektedir. Eğitim sistemi, gelişen teknoloji, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme- öğretme kuramlarındaki yenilikler neticesinde gereksinim duyulan insan gücünü yetiştirmesi açısından önem teşkil etmektedir. Günümüzde bilgi seviyesinin ilerlemesine rağmen bireyler, bilgiyi düşünmeden, analiz etmeden var olduğu şekliyle ezberlemektedir. Bir eğitim sisteminden beklenen ise; bireyin değişmelere ve gelişmelere açık olması, okuduğunu anlayarak kendi yorumuyla bir değerlendirmeye varmasıdır (Akdan, 2016).

Türkçe öğretimi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine kurulmuştur. Bu dört temel dil becerisinden biri olan okuma; yazılı halde bulunan bir metni çözümleyip sese dönüştürdükten sonra metnin vermek istediği iletiyi anlamaktır (TDK, 2010). Perfetti (1986)' e göre yazılı unsurlar dahilinde anlam kurma ve düşünme süreci olan okuma, insanı zihinsel açıdan geliştirirken aynı zamanda da bireylerin analiz, sentez, yorumlama ve kavrama kabiliyetlerini de artırır.

Okuma becerisini gerektiren yazılı iletişimde okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi gerekmektedir. Çünkü okuma, başlayan ve biten bir süreç değil; hayat boyu devam eden bir süreçtir. Düşünebilen bir varlık olan insanın, yazılı bir metin hakkında düşünebilmesi için öncelikle o metni okuma anlama sürecinden geçirmesi gerekmektedir. Çağımızda bireyler, bilgi kalabalığına maruz kalmaktadır. Bu bilgi kalabalığının içerisinde düşünen, gelişen ve üreten bir toplum olmanın yolu okuma ve okuduğunu anlamadan geçmektedir (Yalçın, 2002).

İnsanoğluna özgü bir yetenek olan düşünme; öğrenilen, öğretilen ve geliştirilebilen bir yetenektir. İnsanın doğumundan itibaren başlayan düşünme yeteneği ile insan, var oluş nedenini fark ederek sorgulama yaparak geleceğine yön verebilmiştir (MEB, 2007). İnsanoğlu, günlük hayatta karşılaştığı problemleri kazandığı bilgi ve tecrübelerine dayanarak çözüme kavuşturmuştur. Ancak her yeni sorun insanoğlunu düşünmeye sevk ederek yeni çözümler üretmesini sağlamıştır (Köknel, 2003: 369). Eleştirel düşünme becerisine sahip birey; kendi hayatına dair çözümler üretirken, doğru, bağımsız ve özgün kararlar alabilir. Bu yönüyle özgünlüğünü koruyan birey, hem kendisinin hem de yaşadığı toplumun refah seviyesini yükseltebilecek bir potansiyel oluşturur (Eğmir, 2016: 4).

Günümüzde bireylerden, var olan bir problem üzerinde çok yönlü düşünebilme, analiz yaparak bir çıkarımda bulunabilme ve bilgileri doğru bir şekilde sentezleyerek doğru bir değerlendirme yapabilmesi beklenmektedir. Bu nedenle bireyleri öğrencilik yıllarından itibaren zihinsel becerileri aktif bir şekilde kullanabilen, sorgulama yapabilen ve sorunlara mantık çerçevesinde çözümler üretebilen bir kapasiteyle geliştirmek gerekmektedir(MEB, 2007).

Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisini geliştirmek için yapılabilecek çalışmalardan birisi de eleştirel okuma olarak ele alınmıştır (MEB, 2006). Bireye sorgulama becerisi kazandıran eleştirel okuma, bu yönüyle diğer tekniklerin birkaçını kapsamaktadır. "İdeal okuma" olarak nitelendirilen eleştirel okumada, okuyucu okuduğu metni hatırd tutarak uzun süre hatırlarken, okunan metin sorgulanarak zihne alınır (Arıcı, 2012: 46). Yazarın okuyucuya vermek istediği iletiyi algılama davranışı olan eleştirel okumada okuyucu, metinle etkileşim kurar. Eleştirel okumada okur, metnin nasıl yazıldığından ziyade niçin yazıldığıyla ilgilenir (Akyol, 2011: 93)

Eleştirel okuma; yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının temel ilkeleri olan muhakeme etme, düşünme, çıkarım yapma ve elde edilen verileri sentezleyerek bir sonuca ulaşma becerilerini bünyesinde barındırır. Okuma eyleminde okunan kelimelerin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, analiz, zihinde yapılandırma, bağlantı kurma ve değerlendirme yapma okuduğunu anlama açısından önem teşkil etmektedir (Güneş, 1997).

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları arasında; "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadesinin yer alması eleştirel düşünen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı şeklinde yorumlanabilir (MEB, 1984).

Bu araştırmada Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı programında öğrenim görmekte olan adayların Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan eleştirel düşünme, eleştirel okuryazarlık becerilerine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu bölümde, problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Özdemir'e (1975) göre bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü olan dil becerisini geliştirmenin en etkili yollarından birisi okuma eylemidir (akt: Karatay, 2007:2). İnsan ve toplum hayatında önemli bir yer teşkil eden dil; insanlar arasındaki iletişimi, kültürel etkileşimi sağlayan, bireylere millet olma bilinci kazandıran bir araçtır (Kavcar, 2008). Dil becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir işleve sahip olan okuma, dünyayı daha iyi anlamamıza ve yorumlamamıza olanak sağlarken, eleştirel okuma ise okurun yazarın yazdıkları şeyler hakkında tahminler yaparak yazarın mesajını daha iyi anlayabilmesi ve çok yönlü değerlendirme yapabilmesidir (Karaşah ve Karaşah, 2008: 375).

Bu araştırmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı alanlarında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Koçyiğit'e (1990) göre bireyin tüm yaşamı boyunca kullandığı, eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceri olan okuma etkinliği, dil eğitiminde önemli bir yer edinmiştir. Yaşam boyu süren okuma etkinliği sadece okullarla sınırlandırılacak bir etkinlik olmayıp diğer dil becerilerini de etkileyen bir süreçtir. Okuma eğitimi, önce ailede, sonra da eğitim kurumlarından başlayarak hayatın her alanına yayılmalıdır. Çünkü okuma; bireyin bilgi edinme ihtiyacını gidermesi, bireyi yaratıcı ve eleştirel düşünmeye sevk etmesi, toplumda demokratik bir kültür bilincinin oluşmasını sağlamaktadır (Akyol, 2006).

Teknoloji, ekonomik ve ticari alanda ilerlerken aynı zamanda eğitimi de etkilemiştir. Eğitim, sürekli gelişmekte olan teknoloji ile etkileşim halindedir. Teknolojinin gelişmesi, eğitimde yeni uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Teknolojideki bu hızlı ilerleyiş okuma üzerindeki değerlerin de değişmesine neden olmuştur (Gün, 2000: 1961-1977).

Okurların, yazarın vermek istediği iletilerin anlamını kavrayabilmesi için okuma eylemi aktif bir şekilde yapılmalıdır. Ön bilgiler kullanılarak metinde verilmek istenen iletilerle anlam oluşturulmalıdır (Topçuoğlu, 2011: 28). Okur, farklı kaynaklar vasıtasıyla farklı bilgilere ulaştığı zaman zihninde öğrenme, sorgulama, yorumlama ve eleştirme yapar (MEB, 2006: 6). Sorgulama yapan okur, okuduğu metni analiz ederek mutlak bir neticeye ulaşmak yerine, edinilen bilgiler hakkında hipotezler geliştirerek alternatif sonuçlar elde eder (Kökdemir, 2003).

İlgili alan yazın incelendiğinde eleştirel okuma üzerine öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların niceliksel olarak yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı alanlarında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.3.PROBLEM DURUMU

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

- 1) Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları;
 - Okudukları bölüme,
 - Yaşa,
 - Cinsiyete,
 - Yaşanılan bölgeye,
 - Anne eğitim durumuna,
 - Baba eğitim durumuna,
 - Sınıf düzeyine,
 - Kütüphane üyeliğine,

- Yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmen adaylarının eleştirel okuma eğilimleri puanları;
- Okudukları bölüme,
 - Yaşa,
 - Cinsiyete,
 - Yaşanılan bölgeye,
 - Anne eğitim durumuna,
 - Baba eğitim durumuna,
 - Sınıf düzeyine,
 - Kütüphane üyeliğine,
 - Yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ve eleştirel okuma eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3.2. Sayıtlar

Araştırmada sunulan ölçek çalışmalarında yer alan değerlendirme sorularına öğretmen adaylarının samimi, içten ve gerçek durumu ortaya koyacak yanıtlar verdikleri, seçilen örneklemin evreni temsil gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.

1.3.3. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören aday öğretmenler ile sınırlıdır.
- Eleştirel okuma eğilimleri ile ilgili veriler, Karabay (2013) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği" ile sınırlıdır.
- Okumaya yönelik tutum ile ilgili veriler Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1.OKUMA

Gelişen bilgi ve teknoloji çağının gereği olarak bir birey, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yaşam boyu öğrenimini sürdürmelidir. Bireyin, yaşam boyu öğrenimini devam ettirebilmesi için okuma fiilini devamlı bir şekilde sürdürmesi gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008:431- 435). Bircan ve Tekin'e (1989) göre toplumun; eleştirel, bağımsız ve çok yönlü düşünen bireylerden oluşabilmesi için okuma becerisi aşılanmış bireylere gereksinimi vardır (akt: Aksoy, 2014: 85).

Türk Dil Kurumunun *Büyük Türkçe Sözlük*'ünde okuma; "Okumak işi, kıraat" (TDK, 2011) olarak tanımlanırken; okumak ise, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" (TDK, 2011: 1793) şeklinde tanımlanmaktadır. Okumak sözcüğünün eski Anadolu Türkçesindeki telaffuzu okımak ve ohımak şekillerinde idi (Dilçin, 1983: 160, 161).

İlköğretimin ilk yıllarında kazanılan temel becerilerden olan okuma becerisi, en genel anlamıyla sembollerden anlam çıkarma sürecidir (Tunmer, 2008: 299-316). İlköğretim programlarına bakıldığında okuma; bir metinde yer alan sembolleri görme, tanıma, anlama, anlamlandırma ve zihinde yapılandırma gibi becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir (Kıroğlu, 2006, 2011). Akyol'a (2010) göre ise okuma; yeni kelimeler öğrenerek insanın yaratıcılığını ve ufkunu geliştirerek ona yeni pencereler açan bir süreçtir. Okuyucuda var olan deneyimlerle yeni öğrenilen kavramlar arasında anlam kurulmasını sağlayan okuma; yazar tarafından hazırlanan basılı ve yazılı görsel uyarıcıların okuyucunun zihninde anlam ifade etme sürecidir.

Dökmen' e (1994) göre okumak; kelime ve cümleleri görerek bunları zihinde yapılandırmak, böylece yeni anlamlar oluşturmaktır. Binbaşıoğlu'na (1993) göre yazılı bir metindeki düşünceyi anlamak ve anlamlandırmaktır. Duyu organları aracılığıyla yazılı bir metni kavrama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir (Özdemir,1978). Göğüş' e (1978) göre okuma, yazılı bir metinde bulunan harfleri tanıyarak anlamlandırmaktır (akt: Karatay, 2007: 10). Kavcar ve diğerleri (1995: 41) okumayı, yazılı bir metni sözcüklerinin yanı sıra noktalama işaretleriyle birlikte görme ve anlamlandırma olarak tanımlamaktadır. Sever (2004) ise okumayı; bilişsel, devinişsel ve psikomotor becerilerin birlikte çalıştığı yazılı bir metinde yer alan

sembollerin ses haline dönüşerek anlamlandırılmaya çalışıldığı süreç olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (1993) ise okumayı; duyu organları bütünsel kullanılarak basılı olan kelimeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama ile gerçekleşen zihinsel bir etkinliktir". Bir yazıda bulunan sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer öğeleri bütünsel olarak algılama ve kavrama süreci okuma, bilgi edinmek için kaçınılmaz bir faaliyettir. Okuma yoluyla okuyucu, daha iyi bir performans gösterirken aynı zamanda da düşüncelerini daha iyi sunar (Widowati, 2018: 18- 23).

Okuma; göz ve beynin birlikte hareket ettiği bir süreçtir. Beyin, okuma sürecinde okuduklarını anlamlandırmak için zihinsel, dilsel ve dil dışı bir takım süreçleri aktif hale getirir ve bu süreçleri birbiriyle bağlantılı olarak işletir (Ünal & Köksal, 2007).

Arıcı (2012), okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını ön planda tutarak okumayı, gözün satırlar üzerinde atlayarak bir bütünü kavraması şeklinde tanımlamıştır.

Bamberger (1990), okuma faaliyetinin çok yönlü bir eylem olduğunu ve okuma esnasında sonsuz sayıda beyin hücresinin harekete geçtiğini vurgulamıştır.

Özbay (2007) ise diğer tanımlardan farklı olarak okumayı, göz ve ses organları tarafından algılanan sembollerin beyinde anlamlandırılma süreci olarak tanımlamıştır.

Kantemir' e (1995) göre okuma, zihnimizin görme ve ses organlarını kullanarak yazılı materyalleri anlamlandırmak için yaptığı bir etkinliktir.

Gürses'e (1996) göre okuma, yazıya geçirilmiş olan bir metni duyu organlarımız aracılığıyla anlama ve yorumlama işidir. Gözler ve ses organları yardımıyla beynin yazılı materyalleri algılaması sonucunda okuma gerçekleşir (Demirel, 2004: 77).

Okuma; gözün yazılı bir materyaldeki satırlarda bulunan kelimeleri görmesi ve ses organları tarafından yazılı materyalin seslendirilmesi neticesinde materyalin beyin tarafından kavranarak anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2011: 56)

Okumak; harf haline dönüşmüş olan sesleri kelime haline getirerek sesli ya da sessiz bir şekilde çözümleyip anlamaktır (TDK, 1998).

Epçaçan (2009: 207- 223) ise okumayı; bireyin fiziksel, psikolojik ve biyolojik özelliklerinin bir bütün halinde çalıştığı düşünsel bir faaliyet olarak tanımlamıştır.

Okuma, dil becerileri içerisinde zihnin gelişimine en fazla katkı sağlayan dil becerisidir (Güneş, 2007).

Okumanın kodlama/çözümleme ve anlama olmak üzere iki alt boyutu vardır. Çözümleme becerisi, nominal simgeleri seslere dönüştürme işidir. Anlama ise oluşturulan kelimelere kavram yükleme işidir. Güzel'e (1998) göre okuma sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için okuyucunun sembolleri iyi bir şekilde kodlama ve anlamlandırma yapması gerekmektedir.

Kayalan' a göre (1997) okuma kavramı birbiriyle bağlantılı yedi evrede incelenebilmektedir. Bunlar:

- Tanıma: Okuyucunun sembolleri tanıdığı bu süreç, okumanın fiziksel boyutuyla ilgilidir.
- Sindirme: Işığın sözcükler ile birleştiği esnada gözün oluşan yansımaları sinirler aracılığıyla beyne ulaştırmasıdır.
- Geçişli Bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilişkiye bağlı olarak anlamlı bir bütün oluşturma sürecidir.
- Derinleştirme: Önceden var olan bilgiler üzerinde inceleme yapılarak yeni öğrenilen kelimenin kabul ya da reddedilmesidir.
- Saklama ve Koruma: Okunan bilginin tekrarlar vasıtasıyla uzun süreli korunması aşamasıdır.
- Anımsama: Öğrenilen bilgi, gerektiğinde zihin içerisinde hatırlanmalı ve tekrar kullanılabilirliktir.
- İletişim: Öğrenilen bilginin diğer bireylerle etkileşimli olarak kullanılabilirliktir.

Okumayı karmaşık bir düşünme süreci olarak tanımlayan Akyol'a (2012) göre okuyucu; yeni öğrendiği bilgileri, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle yorumlayarak yeni anlamlar oluşturur. Bireyin zihni tarafından anlamlandırılan sözcükler, önce kısa süreli belleğe yerleştirilir. Daha sonra yeni anlamlandırılan sözcükler bireyin önceki bilgileriyle bütünleşerek uzun süreli belleğe gönderilir. Böylece okuma ve anlama gerçekleşmiş olur.

Öz'e (2009) göre okumanın bir değer taşıması için anlama etkinliğiyle birleştirilmesi gerekmektedir. Okuma, göz ve ses yolunun kullanımıyla birlikte zihinde bir anlama çabası meydana getirir. Bu nedenle okumanın anlama ile birlikte yürütülmesi esastır.

2.1.1. Okumanın Önemi

Okuma, bilgiye ulaşmayı, var olan bilgileri geliştirmeyi ve güncel hale getirmeyi sağlayan en önemli becerilerden birisidir (Karatay, 2014).

Loop' a (2017) göre okuma; bireyin hem okul hayatında hem de iş hayatında başarılı olabilmesi ve ideal meslek edinebilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Davis'e (2016) göre okumanın önemini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Günlük birçok aktivitede okuma becerisi aktif olarak kullanılmaktadır. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş olan bireyler günlük hayatta karşılaştıkları yazıları, levhaları ve metinleri okumakta ve anlamakta zorlanmaktadır.
- İyi bir meslek edinmede okuma yetisi büyük önem taşımaktadır. Yapılan mesleklerin çoğunluğunda okuma yapılması nedeniyle okuma becerisi yetersiz olan birey iş hayatında zorluklarla karşılaşmaktadır.
- Okuma; iletişim ve dil becerisini geliştirdiği gibi beynin işlevlerini de geliştirir. Kaslardan oluşan beynimiz, okuma ile pratikler yapmakta ve gelişmektedir.
- Okuma yapan birey, yeni şeyler keşfetmektedir. Keşfettiği yeni şeyler sayesinde de hayatının her alanında kendisini geliştirmekte ve öğrendiği yeni bilgileri kullanabilmektedir.
- Okuma, bireye sınırsız olanaklar sunar. Okumanın bu sınırsız yönü bireyin hayal gücünü geliştirerek ona yeni kapılar açmaktadır.
- Okuma becerisi gelişmiş bireyler kendisini rahatlıkla ifade edebilmekte ve kendi öz benliklerini geliştirmektedirler. Okuma becerisi gelişmemiş bireyler ise kendilerini doğru ifade edemedikleri için karamsarlığa kapılmakta ve kendilerini toplumdan soyutlanmış hissetmektedirler.
- Okuma becerisi kelime dağarcığını geliştirdiğinden bireyin telaffuz becerisini de geliştirmektedir. Birey, bu sayede kelimeleri farklı cümlelerde ve farklı anlamlarda kullanabilmektedir.
- Sonuç olarak konuşulan ve yazılan kelimeler bireylerin hayatını şekillendirmekte, geleceğe yön vermektedir. Okuma, geleceğe yön veren bir eylem olduğu için önem arz etmektedir.

Aktif bir şekilde gerçekleştirilen okuma eylemi, bireylerde çağdaş uygarlık değerlerinin oluşumunda ve yayılmasında etkili bir araçtır (Temizkan, 2009).

Okumanın önemini Karatay (2014: 212) şu şekilde anlatmaktadır: Bilgi edinme yollarından olan okuma; öğrenmenin maliyetini düşürmenin yanı sıra bireyin davranışlarına yön vererek başkalarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırır. Bireyin hayata ve olaylara karşı olan bakış açısını değiştirerek iç dünyasını zengin hale getirir.

2.1.2. Okumanın amacı

Okul programlarının iskeleti niteliği taşıyan okumanın, her ders ile bağlantısı olduğunu söyleyen Özdemir'e (1987) göre öğrencinin ders başarısı gösterebilmesi için okuduğunu tam olarak anlaması gerekmektedir (akt: Kanmaz, 2012: 17).

Eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde öğrencilerin; düşünen, anlayan, sorgulayan, tartışan, ön bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurarak bu bilgileri hayatına uygulayan okuyucular olması hedeflenmektedir (Güneş, 2013).

Güneş (2013: 141- 142) okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Dil Becerileri: Okumanın amacı, yazılı dil becerileriyle sözlü dil becerilerini bütünleştirerek geliştirmektir.
- İletişim Becerileri: Birey, çevresinde var olan yazılı materyalleri anlamak ve çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmek için okuma etkinliğine önem vermelidir.
- Öğrenme ve Anlama Becerileri: Birey; çevresini, geçmişini ve dünyayı okuma eylemi sayesinde anlar ve öğrenir.
- Zihinsel Beceriler: Birey; Okuma yoluyla üst düzey zihinsel becerilerini gerçekleştirir.
- Sosyal Beceriler: Birey; ait olduğu sosyal ve kültürel çevrenin değerlerini okuyarak öğrenir ve bu değerlere anlam yükler.
- Zihinsel Bağımsızlık Becerileri: Okuma, dil ve sosyal becerileri geliştirmenin yanı sıra okuyucunun hayal gücünü de geliştirir.

Okumanın amaçları genel olarak şöyle sıralanabilir;

- Bireyin hızlı ve doğru okuyarak çabuk anlama ve kavrama becerisini elde etmesi,
- Kitap sevgisi kazanarak bireyin boş zamanlarında okumayı keyifli bir hale getirmesi,

- Bireyin kendi zevkine ve düzeyine uygun kitapları seçebilme kabiliyeti kazanabilmesi,
- Okuma etkinliği sayesinde sözcükleri tanıyarak kelime hazinesine yeni kavramlar ekleyebilmesi,
- Bilgiyi kazanmak için kitap okumanın önemli faaliyetlerden biri olduğunu kavraması,
- Güzel, duru ve doğru bir dil ile yazılmış metinleri okuyarak anlatım yeteneğini arttırmak ve geliştirmektir (Çelik, 2006: 18- 30).

Okuma öğretiminin amacı; anlayarak ve doğru okuyarak sözcük dağarcığını geliştirmek, okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirerek anlatım gücünü geliştirmektir. Okumanın amacı, kelime şekillerini kavrayarak yazılı metnin anlamını çözümlenektir (Aytaç, 2002).

Demirel'e göre (1996: 17) okuma eğitiminin temel amaçları şu şekildedir:

- Anlamak Kabiliyetini Kazanabilmek İçin Okuma Becerisi Kazanabilme: Okuyucu, yazılı bir materyalde alt başlık ve özet cümlelerden faydalanarak ana fikri bulur ve ana fikrin açıklamasını sağlayacak bir bakış açısı geliştirir.
- Eleştirel Düşünme / Değerlendirme Kabiliyetini Kazanabilme: Okuyucu, yazılı materyaldeki olaylar arasındaki neden- sonuç ilişkisini kavrayarak fikirlerin tahlilini yapar.
- Uygulama Kabiliyetini İlerletebilme: Okur, okuduğu materyallerden öğrendiği yeni bilgileri, kendisinde önceden var olan bilgilerle ilişkilendirerek gündelik yaşantısında kullanır.
- Okuma Becerisini Zevkli Bir Eylem Haline Getirebilme: Bireyin yaşamını ve bakış açısını zenginleştiren okuma, keyif veren bir alışkanlık haline getirildiğinde bireyleri bilgisizlikten kurtarır.
- Sözcük Hazinesini Geliştirebilme: Yaşam boyu öğrenen bireyin okuma eylemi arttıkça kelime hazinesi de gelişmektedir.

2.1.3. Okuduğunu Anlama

Birbirinden bağımsız iki eylem gibi duran okuma ve anlama arasında aslında sıkı sıkıya bir sebep sonuç ilişkisi vardır. İnsan, yapısı gereği anlamak için okur ve

okuduğunu da idrak etmek ister. Bu sebeple okuma etkinliği anlamayla bütünleşmelidir (Demirel, 2003).

Okuma; gözün ve sesin birlikte hareketinden meydana gelen bir eylem gibi görünse de zihnin anlama çabasından doğan karmaşık bir süreçtir. Bu kompleks sürecin verimli yürütülebilmesi için okuma ve anlamının birbirini tamamlaması gerekmektedir (Öz, 2001).

Okuduğunu anlama, Kavcar ve Oğuzkan' a (1987) göre; yazılı bir materyalde okuyucuya aktarılmak istenen mesajın olduğu gibi tüm boyutlarıyla ve tam anlamıyla kavranılması olarak ifade edilir (akt: Kanmaz, 2012: 19).

Anlama, var olan bir metnin anlamını bulma, bu anlam üzerinde düşünme ve sonuç çıkarma işlemidir. Anlama işlemi esnasında zihin pek çok işlevi birlikte yürütmektedir (Güneş, 2004).

Birebir gözlenmesi mümkün olmayan okuma, zihinsel bir süreçtir. Eğitim öğretim sürecinde bireye okuduğunu anlama becerisi kazandırmak bireyin hayatının anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu sebeple anlamayla sonuçlanmayan okumada süreç tamamlanmış sayılmaz (Akyol, 2006).

Bir dizi zihinsel işlemi gerektiren okuma eylemi, anlama ile sonuçlanmadığında gerçek amacına ulaşamaz. Okuma eyleminde en önemli nokta, kelimelerde gizlenmiş anlamı bulmaktır. Kaliteli bir okuma, bir metindeki kelimeleri seslendirmekle değil, metnin bize vermek istediği mesajı anlamakla gerçekleşmektedir (Luma, 2002).

Demirel'e (1990) göre okuma etkinliğinin bir değer taşıması için yazılı bir metnin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama, hem yazılı metindeki kelimelerin anlamını hem de metni bir bütün halinde kavramaktır. Okuyucunun metinde verilmek istenen yazıya dökülmüş ya da dökülmemiş mesajları alabilmesi için anlama gücünün yüksek olması gerekmektedir (Çiftçi, 2007).

Güneş'e (1997) göre okuduğunu anlama sürecinde okur, okunan kelimenin anlamını bilmenin yanında, sözcüğü zihinde yapılandırarak okuduğundan anlam çıkarmalıdır.

2.2.OKUMA EĞİTİMİNİN FİZİKSEL VE ZİHİNSEL UNSURLARI

Okuma işlemi, yazılı bir metinde yer alan sembollerin görme ve ses organlarının hareketleriyle algılanması sonucunda gerçekleşir (Demirel, 2003). Okuma işleminde görme ve seslendirme süreçleri fizyolojik boyutu oluştururken; okunan metnin anlamlandırılması düşünsel boyutu oluşturmaktadır (Özbay, 2011).

2.2.1. Okuma Eğitiminin Fiziksel Unsurları

Göz ve göz kasları okuma eyleminin fiziksel unsurlarını oluşturmaktadır. Gözler, yazılı bir metindeki sembolleri hızlı bir şekilde tanıyıp beyne ileten karmaşık bir yapıdadır. Gözler, okuma eylemini gerçekleştirirken satır üzerinde bir noktada duraklar ve bu noktaya odaklanır. Gözün, satırları görmek için okuma esnasında durduğu bu noktalara göz duruş noktaları denir (Güneş, 2013).

Gözler okuma işlemi yazılı bir materyali soldan sağa doğru takip etmek yerine, odaklanılan bir noktadan başka bir noktaya sıçrayarak gerçekleştirmektedir. Gözler, yazılı materyalde bulunan sembolleri sıçrama esnasında değil, odaklanma esnasında almakta ve anlamlandırmaktadır (Karatay, 2011).

Güneş'e (1997) göre okuma esnasında gözler; daha net görebilmek ya da doğrulama yapmak için yazı üzerinde geri dönüşler yapmaktadır. Gözlerin yapmış olduğu bu geri dönüşler, enerji kaybına neden olmakta ve okuduğunu anlamayı zor hale getirmektedir.

Göz, yazılı bir materyale baktığı zaman göz sinirlerinin sinyalleriyle birlikte göz kasları her iki göze de 13-19 derecelik bir açı sağlamaktadır. Bu açı içerisinde kalan bölümlere görme alanı denir (Yalçın, 2006). Göğüş'e (1978) göre okuma eylemini verimli geçiren okuyucularda görme alanı 15-20 harf iken, bu eylemi gerektiğince gerçekleştirmeyen okuyucularda bu alan 6 harfe kadar düşebilmektedir (akt: Bulut, 2018: 34).

Karatay'a (2014) göre bazı okurlar kelimelerin bir kısmını görürken, okuma becerisini geliştirmiş okuyucular ise kelimenin tamamını ya da aynı anda birden fazla kelimeyi görebilmektedir.

Okumanın bir diğer fiziksel unsurunu oluşturan kavram ise göz ses genişliğidir. Yazılı bir metindeki kelimeleri hızlıca görüp anlamlandırmamıza rağmen sesli okuma

esnasında kelimelerin anlamlarını kavramak için daha uzun zamana ihtiyaç duyarız. Görmek ve anlamak arasında oluşan bu zaman farkına göz ses genişliği ile ifade eden Tazebay'a (1997) göre göz ses genişliği okuyucuya; vurgu ve tonlama yapma, ses ile sözcüğün anlamını eşleştirme, eş sesli kelimeleri birbirinden ayırma gibi faydalar sağlar. Kelimenin okuma hızını ve anlaşılmasını etkileyen göz ses genişliğinde sessiz okumada sözcüğü anlamlandırma, sesli okumaya göre 4 kat daha hızlı olmaktadır (Karatay, 2014).

2.2.2. Okuma Eğitiminin Zihinsel Unsurları

Kelimeler, beynimizde yer alan görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, okuma merkezleri tarafından değerlendirilir. Görüntü alanına gelen kelimeler burada tanımlanır. Tanımlanan bu görüntüler, beyne net olarak iletilebilmesi için görüntü tanıma merkezine gönderilir. Buraya gelen görüntüler, bir bir tanımlanarak ayrıştırılıp görüntü yorumlama merkezine nakledilir. Bu alanda ise önceden var olan bilgi ile yeni gelen bilgi harmanlanarak okuma merkezine transfer edilir (Yalçın, 2002).

Parçadan bütüne okuma modelinde gözler, yazılı materyaldeki sembolleri seslere çevirir (Akyol, 2009). Bu süreçte harflerden sözcükler, sözcüklerden cümleler tanımlanarak anlamlandırılır (Özbay, 2011).

Bütünden parçaya okuma modelinde ise merkezde bulunan okuyucu, anlamla ilgili tahmin ve çıkarımlarda bulunur (Onan, 2013). Bu modelde okuyucu, yazılı metinde yer alan harfleri tanıdıktan sonra okuduğu metin hakkında çıkarımlarda bulunur (Akyol, 2009).

Yukarıda bahsedilen iki modelde de okunanlardan anlam kurulması tek yönlüdür. Parçadan bütüne modelinde okuyucu, anlama ulaşmak için ilk olarak kelimeyi tanımalıdır. Bütünden parçaya modelinde ise okuyucu, var olan bilgilerinden yola çıkarak kelimelerin anlamına ulaşır. Birbirine karşıt olan bu süreçler, tek yönlü ve doğrusal bir şekilde ilerlemektedir. Tek yönlü ilerleyen bu süreçler okumayı anlamada yetersiz kaldığı için etkileşimsel modelin oluşmasına yol açmıştır (Akyol, 2009).

Etkileşimsel okuma modelinde okuyucu, kelime ve cümlenin anlamına ulaşmak için beynin fonksiyonlarını eş zamanlı kullanır (Özbay, 2011). Bu modelde okuyucuda var olan harf ses bilgisi ve deneyimler eş zamanlı olarak harekete geçirilerek anlama gerçekleştirilir (Ateş, 2011).

Dönüşümsel okuma modelinde metinler arasında kurulan bağlantılar anlamının kaynağıdır. Bu modelde, okuyucu metni dönüştürürken daha önceden zihinlerinde var olan anlamları değiştirirler (Ateş, 2011).

2.3. OKUMANIN BOYUTLARI

Demirel (2003) okumayı; fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç boyuta ayırmıştır. Söz konusu boyutlar şu şekildedir:

- Okumanın Fizyolojik Boyutu: Her sözcük, zihnimizde görsel bir imge oluşturur. Gözler, sözcüklerin zihnimizde oluşturduğu imgeler sayesinde sözcüğü tanır. Okuma esnasında göz, beyin ve konuşma organları eş zamanlı çalışarak sözcük, anlamına göre seslendirilir.
- Okumanın Psikolojik Yönü: İyi bir okuyucu olmada psikolojik yapı önemlidir. Zihnin, algılamada belli bir seviyeye ulaşması iyi bir okuyucu olmada önemli rol oynamaktadır.
- Okumanın Sosyolojik Yönü: Bireyin içinde bulunduğu çevre ve aile kültürü okuma üzerinde etkin rol oynamaktadır.

2.4.OKUMA TÜRLERİ

2.4.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, yazılı bir metnin dinleyicilerin duyabildiği şekilde seslendirilmesidir. Okuma esnasında çeşitli organlar devreye girerek harfleri sese dönüştürmektedir (Arıcı, 2012: 34). Köksal'a (1999) göre bu bağlamda metnin duyulabilecek ve dinlenilebilecek bir ses tonuyla okunmasına sesli okuma denir.

Göz ve bellek ilişkisinin konuşma organları vasıtasıyla yazılı bir metni seslendirmesi sesli okumadır (Aktaş ve Gündüz, 2013). Sözcüklerin göz ve zihinsel süreçler vasıtasıyla algılanıp, konuşma organları tarafınca seslendirilmesiyle oluşan sesli okumanın amacı (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005), yazıyı konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak bir şekilde ifade etmektir (Calp, 2007). Konuşma dilini doğru ve düzgün kullanarak yazıyı seslendirmek, sesli okumanın temel amacıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Okunan yazılı metindeki kelimelerin telaffuzunu ve anlamını

kavramak sesli okumanın amacını oluşturur. Sesli okuma esnasında hem fiziksel hem de bilişsel süreçler devreye girdiği için okuma hızında düşüş olmaktadır (Özbay, 2011). Okuma hızında oluşan bu düşüş, anlam kaybına neden olur (MEGEP, 2006).

Sesli okumada okur; kelimeleri kusursuz telaffuz etmeli, anlayarak okuma yapmalı, gereksiz vücut hareketlerinden kaçınmalı, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumayı gerçekleştirmelidir (Aytaş, 2005). Sesli okumanın ilk kuralı kelimeleri Türkçeye uygun hatasız bir şekilde seslendirmektir (Çelik, 2006).

Çelik' e (2006) göre sesli okumada öğretmen şunları yapmalıdır:

- Okuma ve yazma anlamlandırıldıktan sonra öğretmen gereksiz vücut hareketleri yapmamalı,
- Çocuk eğitiminde öğretmen, rol model olduğu için diksiyonuna dikkat etmeli, Türkçeyi özenli bir şekilde kullanmalı,
- Yazılı bir metindeki duygu ve düşünceler öğrencilere hissettirilmeli,
- Yazılı metnin seslendirilmesi sırasında lüzumsuz tekrarlardan kaçınmalı,
- Sınıf ortamında sesli olarak okunan bir metni öğrencilerin dinlemesini sağlanmalı,
- Dördüncü sınıftan itibaren öğretmen, sınıfta örnek okuma yapmalı,
- Sesli okumadan önce öğrenciyi, okumaya hazırlamalı,
- Öğretmen, tüm dersi sesli okumaya ayırmamalı,
- Sesli okuma yapılırken diğer öğrencilerin okuyucuyu dinlemesini sağlamalı,
- Okuma esnasında öğrencilerin zevk almasını sağlamalıdır.

2.4.2. Sessiz Okuma

Tazebay' a (1997) göre vücut hareket ettirilmeden ve konuşma organları kullanılmadan yapılan okumaya sessiz okuma denir. Okuma becerisi kazanıldıktan sonra dışarıya herhangi bir ses verilmeden bireyin tek başına göz ve beyin koordinasyonu ile gerçekleştirdiği okuma türüne sessiz okuma denir (Şahin, 2011).

Sesli okumaya kıyasla sessiz okumada zaman daha verimli kullanıldığından okuma hızı artar. Bu da okuyucuyu akıcı ve zevkli bir okumaya sevk ederken (Özbay, 2011), anlamı çabuk kavrama imkânı sunar (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005: 44). Öğrencilerin hızlı, akıcı ve anlayarak okumasını sağlamak sessiz okumanın amacıdır (MEB, 2006).

Sessiz okumayı verimli hale getirebilmek için şunlar yapılabilir (Demirel ve Şahin, 2006):

- Ses çıkarmadan kelimeleri içinden okumanın sessiz okuma olduğu vurgulanmalıdır.
- Parmaklarla veya kalem ucuyla yazılı metni takip etmek önlenmelidir.
- Sessiz okumada vücut hareketleri önlenmelidir.
- Ders çalışma esnasında kitapların sessiz bir şekilde okunması belirtilmelidir.
- Öğrenciler, serbest okuma etkinlikleri için güdülenmelidir.

2.4.3. Göz Atarak Okuma

Okuyucunun seçici olduğu bu okuma türünde, yazılı metnin tamamının okunması yerine, metnin ana düşüncesini anlayabilmek için okunması gereken yerler okunur (MEGEP, 2006). Bu okuma türü daha çok bir kitap hakkında fikir sahibi olup, okuma sürecine başlanıp başlanmayacağına karar vermek için kullanılır (Temizkan, 2009).

Göz atarak okumada yazılı metindeki konunun, ayrıntıya girilmeden ana hatlarıyla kavranması amaçlanır (MEB, 2006). Bu tür okumalarda yazılı metin hakkında genel bir fikir sahibi olabilmek için eserin içindekiler bölümüne bakmak yeterli olmaktadır. Ayaküstü okuma şeklinde de tanımlanan bu türde metni her şeyiyle anlamak söz konusu değildir (Aytaş, 2005).

MEB'in (2006) göz atarak okumayı şöyle tanımladığı görülmektedir: Metnin başlığına ve biçimine bakıldıktan sonra metnin konusunun kavranması için gözlerin metin üzerinde süratli bir şekilde gezdirilerek metin hakkında bir fikre varılmasıdır.

2.4.4. Özetleyerek Okuma

Metinde aktarılmak istenen mesajın en genel ve temel hatlarıyla kavranması özetleyerek okumadır (Karatay, 2011: 66) .

2.4.5. Not Tutarak/ Derecelendirerek Okuma

Bu okuma türü, okuyucunun okuma sürecinde edindiği bilgileri hatırlamasında ve tekrar etmesinde etkilidir (Karatay, 2014). Öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağlamak, edindikleri bilgileri hatırlamalarını sağlamak not alarak okumanın amacıdır (MEB, 2006). Not tutarak/ derecelendirerek okumanın tek olumsuz yönü zaman kaybına sebebiyet vermesidir.

2.4.6. Tahmin Ederek Okuma

Bu okuma türünde metinde bahsedilen olay hakkında okuyucuda merak uyandırma amaçlanır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Tahmin ederek okumada öğretmen, öğrencilerin var olan ön bilgilerini harekete geçirerek okunacak yazılı materyale karşı ilgi oluşturmaya çalışır (Karatay, 2014). Tahmin ederek okuma, okuma etkinliğine karşı ilgi eksikliği bulunan öğrencileri güdülemede kullanılabilecek türden bir yöntemdir.

2.4.7. Seçmeli Esnek Okuma

Okuma becerileri geliştikten sonra yazılı metinde yer alan cümle ve cümle gruplarının seçilerek okunduğu okuma türüne seçmeli esnek okuma denir (Güneş, 2012). Seçmeli esnek okumada yazılı metnin tamamı okunmayıp yazarın vermek istediği mesaj yakalanmaya çalışılır. Bu sebeple de zihin, metin üzerinde dolaşarak verilmek istenen mesajın olduğu bilgileri bulmaya çalışır (MEGEP, 2006). Zaman ve enerji tasarrufu sağlaması yönüyle öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedeflemesi gereken bir yöntemdir.

2.4.8. Eşli Okuma

Her yaş grubundan okuyucunun kullanabileceği bu okuma türünde, okuması iyi olan okuyucu yardımı ihtiyaç duyan okuyucuya eş olur (Yüksel, 2010: 124- 134). Akran desteğine imkân veren bir okuma eylemi olan eşli okumada birey, dinleme ve

konuşma becerilerini geliştirebilir (Karadağ & Yurdakal, 2016). Ekip ruhu edinme ve işbirliği yeteneğini geliştirme eşli okumanın bireye kattığı ek kazanımlardır.

2.4.9. Söz Korosu

Tiyatro, şiir, masal, öykü gibi türlerde kullanılan söz korusu tekniğinde okuyucu kişiler bir topluluk karşısında okuma eylemini gerçekleştirir (Şahin, 2011: 39).

Söz korusu şu şekilde yapılır:

Toplu Okuma: Bir grup tarafından yazılı metnin sesli okunması fiilidir.

Grup Olarak Okuma: Okuyucu kitle gruplara ayrılır ve her gruba yazılı metnin bir bölümü verilir.

Karşılıklı Okuma: Bölümlere ayrılmış metin, ortamda bulunan gruplara paylaştırılır ve gruplar sesli ve karşılıklı okuma yapar.

Nakaratlı Metinleri Okuma: Bölümlere ayrılmış metnin nakarat kısımları tüm gruplar tarafından okunur (MEB, 2006; Temizkan, 2009: 101).

Söz korusu, okuma yapan öğrencide sesli okuma becerisini geliştirmeyi amaçlamanın yanı sıra, birlikte çalışma becerisini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006).

2.4.10. Okuma Tiyatrosu

Yazılı bir metnin diyaloglar şeklinde tiyatro gibi okunduğu bu okuma türünde öğrencilerin, metnin karakteristik özelliklerini kavramasının yanında, metinde yer alan kişilerin de özelliklerini kavramaları amaçlanmaktadır (Karatay, 2011) . Bu yöntem öğrencinin tiyatral yeteneklerini ve sözlü ifadelerini geliştirmelerine de imkân tanımaktadır.

2.4.11. Tartışarak Okuma

Ortak bir metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı olarak fikirlerin paylaşılmasına tartışarak okuma denir (Şahin, 2011: 42). Öğrencilerin, bir metin hakkındaki düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasını

amaçlayan tartışarak okumada öğrenci, farklı bakış açıları kazanır (MEB, 2006). Fikir alışverişi yapmayı esas alan tartışarak okuma, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri de geliştirmeye katkı sağlar (Karadağ & Yurdakal, 2016). Tartışarak okuma, öğrencileri demokrasi kültürü edinmeleri, topluluk karşısında düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilmeleri açılarından da destekler.

2.4.12. Hızlı Okuma

Bireylerin çabuk kavrama becerisini imar edip evvelki okuma zamanlarına mukayese ederek okudukları kelime sayısını ve kavrama gizil becerilerini arttırdıkları okuma türüne hızlı okuma denir (MEGEP, 2006). Hızlı okumada göz tarafından beyne iletilen metin sembollerinin herhangi bir zaman kaybı olmadan çözümlenmesi esastır (Şahin, 2011: 46). Günümüzde önemi teslim edilen bu yöntem öğrencilerin yazılı sınavlardaki başarısını da doğrudan etkilemektedir.

2.4.13. GÜDÜMLÜ Okuma

Öğretmen tarafından seçilen bir kitabın sınıf ortamında okunulan kısımlar hakkında açıklama yapılarak okunmasına güdümlü okuma denir (Yılmaz, 2014: 91). Güdümlü okumada, okunan her bölümün sonunda öğrencilere soru yöneltilerek onların yazarın amacını kavrama düzeyleri kontrol edilir (Aytaş, 2005) . Güdümlü okumada amaç, öğrencinin metinde verilmek istenen fikirleri kendi hayatıyla bağdaştırarak bağımsız bir okuyucu olmasını sağlamaktır.

2.4.14. Serbest Okuma

Okuyucunun, boş vakitlerini verimli geçirmek amacıyla yaptığı okumaya serbest okuma denir (Yılmaz, 2014: 91). Öğretmen, öğrencilerin düzeylerini göz önünde bulundurarak uygun olan zamanlarda öğrencilere serbest okuma yaptırarak onların okuma becerisini geliştirebilir (Karadağ & Yurdakal, 2016). Serbest okuma, bireyin yaşam boyu öğrenme yolunda sıklıkla başvurabileceği bir yöntemdir.

2.4.15. Etkili Okuma

Etkili okumada belirli bir amaca yönelik okuma yapıldığından okuyucu, metni çözümleyerek okur (Şahin, 2011: 25). Etkili okuma, çözümleme becerisi gerektirdiğinden öğrencinin çözümleme, bileşim yapma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri de gelişmiş olacaktır (Yurdakal, 2018).

2.4.16. Yüzeysel Okuma

Okunan metnin, konunun detaylarına girilmeden ana hatları ile kavramaya çalışmak yüzeysel okumadır (Şahin, 2011: 38). Yüzeysel okumada unutulmuş bir metnin tekrar hatırlanması için metni yeniden gözden geçirme amacı vardır (Yurdalan, 2018). Daha önce yapılan okumanın zamanı ve etkinliğinin derecesi yüzeysel okumanın süresi ve sonucu üzerinde etkilidir.

2.4.17. Metinler Arası Okuma

Farklı metinler arasında ilişki kurma süreci, metinler arası okumadır (Karadağ & Yurdakal, 2016). Bu okuma türünde, metinler arası ilişki kurulurken, öğrencilerin fikir üretmelerinde artış sağlanır (Kırmızı, 2016: 2353- 2366). Metinler arası okuma, öğrencilerinin etkin ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesini amaçlayan öğretmenler tarafından tercih edilebilecek bir yöntemdir.

2.4.18. Rehberle / Kılavuz Eşliğinde Okuma

Bu okuma türünde aynı okuma ilgi ve seviyesinde olan okuyucular grup oluşturur. Daha sonra öğrenciler, aynı seviyede buldukları öğrencilerle serbest okuma yaparlar. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından öğrencilere, metin ile ilgili sorular sorulur. Daha çok ilkokullarda uygulanan bu okuma türünde öğretmen, öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını karşılama imkânı elde eder (Karadağ & Yurdakal, 2016).

2.4.19. Ekran Okuma

Yazılı bir metni bilgisayar ekranı gibi bir ekran aracılığıyla elektronik veya dijital olarak okumaya ekran okuma denir (İleri, 2011). Liu' ya (2005) göre ise daha az zamanda derinlemesine yoğunlaşmanın az olduğu bir okuma türüdür (akt: Elkatmış, 2018: 205- 222).

Güneş'e (2010) göre ekran okumanın avantajları ve dezavantajları vardır. Yazılı metinlere kolay ulaşma fırsatı sağlaması, aranılacak olan kavrama kolay ulaşma imkânı sağlaması, önemli noktaların metinde istenildiği gibi renklendirilmesi, görsel ve işitsel öğeleri birlikte kullanarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi ekran okumanın avantajları arasındadır. Okuma esnasında gözün hareketlerini zorlaştırması ve göze daha fazla iş düşmesi ise dezavantajdır.

2.4.20. Paylaşmalı Okuma

Yazılı olan bir metnin birbirinden farklı bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen tarafından paylaşılırak sesli olarak yapılan okuma işine paylaşmalı okuma denir (Güneş, 2013: 153). Paylaşmalı okuma etkileşimli bir süreç olduğu için öğrencilere grup içerisinde başarıyı deneyimleme ve işbirliği yeteneğini geliştirme imkânı sunar (Karadağ & Yurdakal, 2016).

2.4.21. Yaratıcı Okuma

Öğrencinin anlama kavrama becerisini geliştirirken aynı zamanda da metinde yer alan kişilerle duygudaşlık yapma becerisini geliştiren okuma türü yaratıcı okumadır (Çotuksöken, 2006: 753). Williams'a (1947) göre yaratıcı okuma, sınıf ortamındaki etkinliklerde öğrencilerin zihinsel becerilerini harekete geçiren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (akt: Yurdakal, 2018: 124).

2.5.OKUMA ALIŞKANLIĞI

Türkçe Bilim Terimleri (2011) sözlüğünde alışkanlık; bir durum karşısında bireyin sergilediği değişmez tutum, hep aynı şekilde davranma isteğidir. Alışkanlık,

aynı davranışın tekrarlanması sonucu bu davranışa karşı otomatikleşmiş kalıcı bir tepkidir (Budak, 2009). Kazandıktan sonra değiştirilmesi ya da bırakılması zor olan davranışlara alışkanlık denir (Gündüz & Şimşek, 2011).

Okuma becerisi kazanmış bireyden beklenen davranış, okuma alışkanlığı da kazanmasıdır (Yıldız, 2010). Bu sebeple Türkçe dersinin amaçlarından biri de bireye okuma alışkanlığı kazandırmaktır (MEB, 2015).

İnsanların bilgi birikimini arttırarak hayatlarını zenginleştiren okuma, devamlı olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir (Özbay, 2011). Bir beceriyi alışkanlık haline getirmek için sürekli olarak tekrarlamak gerekmektedir (TDK, 2011).

Okuma alışkanlığı, okuma eylemini gönüllü olarak sürdürmektir (Gündüz & Şimşek, 2013), okuma eylemini hayatını devam ettirmek için bir gereksinim olarak kavrayıp, bunu düzenli bir şekilde hayatının her döneminde devam ettirmesidir (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Bireylerde eleştirel düşünmeyi destekleyen okuma alışkanlığı, okuma eyleminin bir gereksinim olarak düzenli devam etmesidir (Yılmaz, 2000: 451- 465). Okumanın uygulamalı hale gelmiş şekli olan okuma alışkanlığı (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007), periyodik bir biçimde yaşam boyu süren bir gereksinim ve zevktir (Temizkan ve Erdem, 2007; Yılmaz, 2004; Özbay, 2009).

Bayram'a (1990) göre okuma alışkanlığı, okumayı hedeflerine ulaşabilmek için araç haline getiren bireyin hayatı boyunca devamlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesidir. Okuma becerisi doğuştan gelmediği için, okuma alışkanlığı da zaman içerisinde düzenli olarak gerçekleştirilen okuma eylemleri sonucunda kazanılır (Aytaş, 2005; İmrak, 2006; Çetinkaya, 2004; Güneş, 2013). Özçelebi ve Cebecioğlu (1990) ise okuma alışkanlığını, farklı metinler üzerinde okuma eylemini tekrarlamak ve hiçbir yayını seçmeden okumaya karşı istekli olmak olarak tanımlamaktadır.

Okuma alışkanlığı kazanmış bir birey; iyi bir iletişim kuracağı için kendisini toplum içerisinde daha rahat ifade edebilir ve daha başarılı olur (Odabaş vd., 2008; Çetinkaya, 2009; Cevher, 2015; Demirel ve Şahinel, 2006). Okuma alışkanlığını istekli bir şekilde devam ettirebilmek için okumayı sevmek gerekmektedir (Keleş, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011).

2.5.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

2.5.1.1. Çevresel Faktörler

2.5.1.1.1. Aile

Yörükoğlu'na (1980) göre insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne olan aile, çocuğun kişilik kazanmasında ve toplumsallaşmasında önemli rol oynadığı gibi, okuma becerisinin alışkanlık haline gelmesinde de önemli rol oynamaktadır (Yılmaz, 2004). Çocuğun içinde yaşadığı ailenin okumaya karşı olan tutumu, çocuğun okumasını etkileyen etkenlerden biridir (Özbay, 2011). Çocuğun ilkokulu olan aile (Güneş, 2000: 192), anne karnından başlayarak pek çok etkinlikle okumaya karşı olan ilgisini arttırmıştır (Yavuzer, 2001). Bircan ve Tekin'e (1989) göre doğumundan itibaren sosyal bir ortamda bulunan çocuk, toplumun değer yargılarını ailesi aracılığıyla öğrenir (akt: Darıcan, 2014: 26). Devrimci'ye (1993) göre aile bireylerinin okumaya karşı olan tutumları, çocuğun okuma becerisini alışkanlık haline getirmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Wise ve Buffington' a (2005) göre boş zamanlarını kitap okuyarak geçiren ebeveynler, çocuklarına kitap okuma konusunda mesaj vermektedir (akt: Aksoy, 2014: 23).

Aile, okul öncesi dönemden başlayarak yapılan okuma etkinliklerinde çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olabilir (Kıbrıs, 2010). İleri okuma becerisinin temeli olan okuma, okulöncesi dönemden başlayarak devam edildiğinde çocuğun konuşma ve yazma dilinin ilerlemesine yardımcı olur (Yavuzer, 2001).

Görerek ve yaşayarak öğrenen çocuk için ebeveynler, iyi bir rol model olmalıdır (Gültekin, 2011). Çocuğun, okuma becerisini alışkanlık haline getirmesinde anne babanın rol model olması gerekmektedir (Yavuzer, 2002). Dökmen' e (1994) göre modeller aracılığıyla öğrenen çocuk, okuma alışkanlığını da aile bireylerini model alarak kazanır. Boş zamanlarında kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarında da kitap okuma eğilimi gözlenmektedir. Yavuzer'e (1986) göre çocuğunun yanında okuyan bir model olan aile bireyleri tarafından yetiştirilen çocuklarda okuma ilgisi kazanmada aile etken rol oynamaktadır (akt: Aksoy, 2014: 23). Çocuklar, anne babayı örnek aldıklarından bilinçli olarak kitap okuyan anne babaların çocukları, kitap okuma

alışkanlığını hızlı bir şekilde kazanmaktadır (Boztepe, 2002). Bu nedenle Güneş'in de (2000) söylediği gibi ebeveynler, boş zamanlarında kitap okuyarak çocuklarına kitap okuma konusunda rol model olmalıdır.

2.5.1.1.2. Okul ve Öğretmen

Okul, örgün eğitim sisteminde okuma alışkanlığının kazanıldığı yerdir (Yılmaz, 2007: 77- 78). Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için, sınıfların çeşitli okuma etkinlikleriyle düzenlenmesi gerekmektedir.

Altıntaş'a (1995) göre okul öncesi dönemde ailesini model alan çocuk, okula başladıktan sonra öğretmenini model alır. Gürcan'a (1999) göre okula başladıktan sonraki süreçte öğretmen, çocuğa okuma konusunda örnek olarak çocuğun okumaya yönelmesini sağlamalıdır. Gömleksiz (2004a: 3) çocuğa ailenin kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki rolünün yanı sıra öğretmenin de çocuğa iyi bir model olması gerektiğini belirtmiştir. Okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmeni, iyi bir kitapsever olmalıdır (Yılmaz, 2007: 79). Öğrencilerine okuma itiyatı kazandırmak isteyen öğretmenin, evleviyetle kendisinin bu itiyata sahip olması gerekmektedir (Balcı, 2009: 53).

Öğretmen, pasif olarak bilgiyi aktaran olmaktan ziyade, rehberlik eden bir yönlendirici olmalıdır (Keleş, 2006). İpşiroğlu' na (1997) göre öğretmen, okul ve sınıf kütüphanesinde bulunan kitapları incelemeli, bu kitapların çocuğun seviyesine uygun olup olmadığını belirlemelidir. Okul kantininde, bahçesinde kitap okumalı; bu şekilde kendisini gören öğrencilere rol model olmalıdır.

Öğretmenler, ders esnasında soruları etkili bir şekilde kullanmalı, zorlu tartışmalara öğrenciyi dahil etmeli ve saygı temelinde yürütülen konuları, öğrencinin ilgisini çeker nitelikte farklı düşünme süreçlerini işe koşarak anlatım yapmalıdır. Araştırma, sorgulama ve öğrenmeyi destekleyen, değer veren bir bağlamda farklı ve bazen rekabetçi bakış açılarına saygı duyan bir öğrenme ortamı, eleştirel düşüncenin gelişimini destekler. Tartışmalar, problem çözme görevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi teknikler de eleştirel düşüncenin gelişmesine yardım sağlar (Rezaei vd., 2011: 769- 777).

Öğretmenin, öğrenciye karşı olan yaklaşımı okuma sürecini etkilemektedir. Öğretmen, sınıf yapısını göz önünde bulundurarak öğrencileri okumaya karşı istekli

hale getirmelidir (Ünalın, 2001). Ayrıca ders esnasında öğrenciler kitap ile ödüllendirilmelidir (Akbaýır, 2010).

2.5.1.1.3. Arkadaş Çevresi

Bireyin zihin gelişimini, davranışlarını ve tutumunu içinde yaşadığı sosyal çevresi belirler (Özbaý, 2009; Yavuzer, 2003). Çocuklar; arkadaş ortamlarına göre kendilerini değerlendirebilir, olumlu ve olumsuz yanlarının farkına varırlar (Yörükođlu, 1980). Ailesi ve öğretmenleri dışında arkadaşlarını da model alan birey, özellikle ergenlik döneminde arkadaş çevresinden fazlaca etkilenecektir (Özbaý, 2009; Dökmen, 1994: 35). Okumanın alışkanlık haline geldiği arkadaş ortamında, her öğrenci bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir (Özbaý, 2009).

2.5.1.1.4. Kitle İletişim Araçları

Okuma kültürü ve okuma alışkanlıkları teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişmiştir. Teknolojik cihazlar kullanılarak yapılan okumalar çok yönlü bir hal almaktadır (Güneş, 2016: 1- 20).

Yetişkin bireylere yönelik kitle iletişim aracı olan televizyon ve bilgisayar, bireyin okumaya ayıracağı zamanı etkilemekte (Okur, 2013: 228- 247), çocukların yaratıcılığını düşürürken aynı zamanda da okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilemektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz 2007: 3- 28). Bir öğretmenden beklenen çok yönlü olan teknolojik cihazları okuma alışkanlığı kazandırmak maksadıyla kullanmasıdır.

2.5.1.2. Bireysel Faktörler

Öz benlik gelişimi, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir faktördür (Temizkan, 2009: 57). Çocuğun kendine güvenerek okumayı ve kitabı sevmesi, okumaya vakit ayırması okuma alışkanlığının kazanılmasını etkilemektedir (İnan, 2005).

Küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazanmak kolay olduğu için çocuk, küçük yaşlardan itibaren okumaya yönlendirilmelidir (Gökýer, 2009: 29-38). İlerleyen

yaşlarda çocuğun, okumayı bir gereksinimmiş gibi algılaması okuma isteğinin düşmesine sebep olmaktadır (İşcan, Arıkan, & Küçükaydın, 2013:1-16).

Çocuğun, okuyacağı kitapları kendisinin seçmesi okumaya güdülenme açısından önemlidir (Yıldız, 2003). Çocukların öğrenmelerinden sorumlu ve bağımsız olmalarını sağlayan kitap seçimi, onların kendini değerlendirmelerini de sağlar (Johnson ve Blair, 2003: 181- 198).

Okuma becerisinin alışkanlık haline gelmesinin bir yolu da okumaya değer vermektir. Okumaya değer veren birey kitap ile ilgili her şeyden keyif duymaktadır (Güleryüz, 2003).

2.6.ELEŞTİREL DÜŞÜNME

İnsanoğluna ait en önemli özelliklerden birisi olan düşünme üzerine ilk çağlardan bu yana pek çok tanım yapılmıştır. Düşünme eylemi, insana özgü olan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Düşünme, üst düzey zihinsel becerileri kullanarak yeni bilgiler üretmenin yanında, geleceğe ışık tutmak açısından da önemlidir (Taşdemir vd., 2016: 132-139). Düşünme, kavramlar ve olaylar arasında üst düzey zihinsel becerileri kullanarak neden sonuç ilişkisi kurmamızı sağlayan aktif etkileşimli bir süreçtir (Aybek, 2006).

Eğitimin temel yönlerinden biri olan eleştirel düşünme, akademik performansı daha yüksek seviyelere çıkarabileceğine inanıldığından pek çok öğretmenin çaba gösterdiği bir alandır (D'Alessio vd. 2019: 275-283). 21. Yüzyılın eğitiminde üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Ikuenobe, 2001: 19-32). Tarihsel kökeni olan eleştirel düşünme, sorunlara çok yönlü çözümler getirme olarak tanımlanır (Akdan, 2016). Özdemir (2008)' e göre ise eleştirel düşünme, bir konuyu detaylı bir şekilde incelemek demektir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 193-200) ise eleştirel düşünmeyi; ifade edilmiş ya da edilmemiş düşüncelerin farkına vararak, bu düşüncelerin farklı bir şekilde ifade edilmiş yollarını aramaktır.

Cüceloğlu (1998: 256) eleştirel düşünmeyi; bireyin kendi düşünce süreçlerinin farkında olarak çevresinde yaşadığı olayları, öğrendiklerini bilinçli bir şekilde organize ettirdiği zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Chance'den (1986), Yoldaş'ın (2009) yaptığı çeviriye göre eleştirel düşünme, bireyin zihin yapısını ustalıkla yönlendirerek düşünme yetisinin kalitesini yükselten

bir süreçtir. Paul ve Elder (2013) ise eleştirel düşünmeyi, açık bir yargıyı hedefleyen var olan bir şeyin gerçek değerini belirlemek için girişimde bulunmak olarak tanımlar.

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi temel alarak objektif düşünüp, birbiriyle ilişkili durumlar arasında yorum yapma, tahminde bulunmasıdır (Sünbül, 2010).

Kaya'ya (2010) göre eleştirel düşünme, bir olayın olumlu ya da olumsuz yönlerini objektif bir şekilde ortaya koyma işidir.

Akınoğlu'na (2001) göre eleştirel düşünme; düşünmenin esas olduğu üst düzey düşünme süreçlerini barındıran, bilginin farklı yönleriyle ve objektif olarak ele alındığı, zihinsel bir süreçtir.

Sağlam ve Büyükuysal' a (2013: 258-278) göre eleştirel düşünme, kolay ve basit becerileri birleştirerek bir olaya çok yönlü ve farklı şekilde bakabilme işidir.

Doğanay ve Ünal'a (2006) göre ise eleştirel düşünme; bilgi, izlem ve davranışları içine alan objektif bir süreçtir. Objektif bir süreç olduğu için gerçeğe ulaşmak isteyen kişi, derinlemesine bir araştırma yaparak neticeye ulaşır. Eleştirel düşünen birey, sorgulama yaparak kavramların analizine ulaşır ve bu analiz sonuçlarına dayanarak bir kanıya varır.

Öğrencilerin uygulayabilecekleri yetenekler edinmesine büyük katkı sağlayan eleştirel düşünme; yazma, konuşma, anlama, analiz etme, problem çözme, yeniden düşünme, sentezleme, değerlendirme, ahlaki ve pratik akıl yürütme ve karar verme ve yargılama yeteneklerini içeren karmaşık bir beceridir (Ikuenobe, 2001: 19-32).

Eleştirel düşünme, karmaşık olayların çözüme ulaştırılması için akıl ve mantık ışığında ilerleyen zihinsel bir süreçtir. Olaylara karşı çizgisel olmayıp çok yönlü çözüm imkânı sağlayan yorum ve değerlendirmelere yer verir. Özgürlük ve gerçeklik çerçevesinde çok sayıda kriterin dikkate alındığı çaba gerektiren bir süreçtir (Özdemir, 2008).

Eleştirel düşünme; akıl yürütme süreçlerini esas alarak, kanıtlara dayanarak tek bir sonuca değil, sonuçlara ulaşmayı amaçlayan, problem çözme becerisini kullanarak kendi kendini düzeltme ve değiştirmeye açık olan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme, insanın kendini gerçekleştirmesinde önemli olduğu kadar birey ve toplum açısından da önemlidir (Gündoğdu, 2009:54-57). Bireyleri, doğrulanmamış düşünceler arasında boğulmaktan kurtaran eleştirel düşünme, bireyin bilişsel ve zihinsel gelişimi açısından önemlidir (Akgün Çıtak ve Uysal, 2012).

Eleştirel düşünmenin “yargılamayı değerlendirme” ve “eleştirel düşünme çabası” olmak üzere iki temel unsuru olduğunu belirten McKnown (1997), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeyi temel alır: Eleştirel düşünme sonucunda ulaşılan istidlallerin, sağlam kanıtlar ışığında ortaya konulması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme, etraflıca düşünmeyi gerektirir: Bir sonuca ulaşmak için, farklı düşünceler değerlendirilmelidir.
- Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Birey, ulaşmak istediği amaca odaklanarak düşünme sürecini yönetmelidir (akt: Gülveren, 2007: 31).

Nosich (2012) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Eleştirel düşünme yansıtıcıdır: Bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmeyi de içeren eleştirel düşünme, meta-bilişseldir.
- Eleştirel düşünmenin belirli standartları vardır: Düşünmenin eleştirel olabilmesi için belirli mantık ölçütlerine uygun olması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme gerçekçidir: Eleştirel düşünme, gerçek problemler üzerine yoğunlaşmalıdır.
- Eleştirel düşünme, mantıklı olmayı gerektiren aktif bir süreçtir: Eleştirel düşünce, mantık çerçevesinde aktif sorularla aktif çözümler bulmayı hedefler.

Eleştirel düşünme, bir olay karşısında bireyin mantık çerçevesinde kendi düşüncesini üst düzey bir yaklaşımla değerlendirme ve şekillendirme sürecidir (Tiryaki, 2011). Eleştirel düşünmenin özellikleri bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı gibi bazı özellikleri de eğitim sonucunda elde edilir (Akgün Çıtak ve Uysal, 2012: 3-9).

Aydın’a (2001) göre eleştirel düşünmenin özellikleri şöyledir: Var olan bilgilerden yeni bilgiler üretilirken çözümler arasında mantıksal bağlantılar kurmak; sorunlara çok yönlü ve bütünsel olarak bakarken yaratıcılık, esneklik gibi becerileri işin içine katmak; doğruluğu ortaya konan problemlere tutarlı çözümler ortaya koymaktır.

2.6.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Demirel (2002: 216), eleştirel düşünmeyi beş alt boyuta ayırmıştır:

- Tutarlılık: Düşünen birey, fikirlerindeki çelişkiyi ayıklamalıdır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, çok yönlü düşünerek farklı düşünceler arasında anlam kurmalıdır.
- Uygulayabilme: Eleştirel düşünen birey, ürettiği fikirleri gerçek problemlere karşı aktif hale getirebilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, olaylar üzerine kurduğu neden-sonuç ilişkisinde gerçekçi olmalıdır.
- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen birey, fikirlerini açık bir şekilde diğer bireylere ifade ederken onların fikirleriyle de kendi fikirleri arasında bağ kurmalıdır.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) eleştirel düşünmeyi; doğru düşünce, düşüncenin öğeleri ve düşünce alanları olmak üzere üç alt boyuta ayırmıştır (Akt: Şahinel, 2002: s.7-8). Sapancı (2007: 59) ise eleştirel düşünmeyi; değerlendirme özelliği, problem çözme ve entelektüel gelişme olarak üç boyuta ayırmıştır.

Cüceloğlu (1998)' da eleştirel düşünmenin birbiriyle ilişkili pek çok boyutunun olduğunu söylemiştir. Eleştirel düşünme, yeni fikirlere açık olan bağımsız ve aktif bir süreçtir.

2.6.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünen bireylerin, hayatları boyunca karşılaştıkları sorunlar karşısında fikir edinip çözüm üretmeye çalışmaları onları diğer bireylerden ayıran bir özelliktir (Özdemir, 2005).

Beyer' e (1991) göre eleştirel düşünme yapısına sahip bireyler, şüpheli olmanın yanında sağduyuludurlar. Kanıtlara açıklık ve doğruluk ışığında yaklaşır. Açık fikirli olmalarının yanında başka bireylerin fikirlerini de değerlendirirler.

Eleştirel düşünmeyi, bireyin kendi düşüncesinin farkına vardığından sonra diğer bireylerin düşüncelerini de anlayıp kavradığı bilişsel süreç olarak tanımlayan Cüceloğlu (2000), eleştirel düşünmede üç adıma dikkat çekmiştir. Kişi, kendi düşünme sürecini yönlendirebileceğini ancak bu sürecin kendinden bağımsız olmadığını

bilincinde olmalıdır. Kişi, kendi kalıp düşüncesinden çıkarak diğer bireylerin de düşüncelerini incelemeli, kendi düşüncesiyle karşılaştırarak çözüm sürecine girmelidir. Kişi, öğrendiği bilgileri kendi yaşamına uygulayarak bunu sürekli hale getirmelidir.

Doğanay'a (2000) göre eleştirel düşünen birey; kendini ilgilendiren olaylar karşısında durağan olmayıp aktif bir özellik sergiler. Karşılaştığı zorluklar karşısında hemen pes etmeyip azimle mücadelede bulunur. Herhangi bir otorite altına girmeyip bağımsız bir tutum sergiler. Kalıp düşüncelerden kurtulmuş, yeniliklere açıktır. Sorgulayan yapısı sayesinde her fikrin nedenini açıklar. Bir fikri olduğu gibi kabul etmeyip araştırmaları sonucunda bir yargıya ulaşır.

Ruggerio (1990) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: Kendilerinin farkında olup eksik yönlerini kabullenirler. Bir olaya karşı meraklıdırlar ve olayı öğrenmek için çaba sarf ederler. Kalıp yargıları yoktur. Bir olay karşısında yeterli delil yoksa kesin yargıda bulunmazlar. Diğer kişilerle aynı fikirde olmasa da onların fikirlerini dinler. Başkalarının tutucu görüşlerine bağlı kalmayıp bağımsız ve tarafsızdırlar. Duyguları yerine mantıklarıyla hareket ederler. Hareket etmeden önce düşünerek, kendilerine hâkim olurlar (akt: Eğmir, 2016: 22-23).

2.7.ELEŞTİREL OKUMA

Aktif ve karmaşık bir süreç olan okumada, okuyucunun yazılı metni anlayabilmesi bilgi ve deneyimleriyle gerçekleşmektedir (Yıldız, 2008). Ön bilgilerini kullanarak metne anlam yüklemek olan okuma becerisi (Topçuoğlu, 2011: 28), okuyucuya farklı deneyimlere ulaşma imkânı verir (MEB,2006). Akyol' a (2006) göre ise okuma, insan hayatını anlamlı hale getiren bir süreçtir. Sözlü ve yazılı olarak bilgi akımına maruz kalan insan, neyi, ne zaman, nerede ve niçin okuması gerektiğini eleştirel bir tutumla gerçekleştirmelidir (Gürses, 1996).

Eleştirel okuma, bireyin okudukları üzerinde düşünerek bir yargıya varma durumudur. Eleştirel okuma, hayatın her alanında karşımıza çıkan sürekli bir etkinliktir (Özdemir, 2002). Bilgi birikimini devreye sokan eleştirel okumada, okuyucunun yaratıcılığı gelişir. Eleştirel okumada yazarın vermek istediği iletiyi okuyucunun tam olarak anlayabilmesi için kelime dağarcığının geniş olması gerekmektedir (Karaşah ve Karaşah, 2008: 375).

Eleştirel okumada, metnin gündemini derinlemesine inceleyen birey, düşünsel bir etkinlikle yazarın vermek istediği mesajı çözümler (Günay, 2001: 9). Eleştirel okumada okur; duygusal deneyim kazanmak için metni çözümler, bireşim yaparak değerlendirir ve metin üzerinde makul bir değer yargısına ulaşır (Liu, 2019: 341- 346). İşeri'ye (1998) göre okuduğu metne eleştirel bir gözle bakmayı sağlayan eleştirel okumada okuyucu, sorgulayan konumdadır ve kendi aklını kullanarak yaptığı sorgulama neticesinde bağımsız bir yargıya ulaşır (Özdemir, 2007: 18). Eleştirel okumada okuyucu, metinleri olduğu gibi kaydeden değil, derinlemesine düşünerek metinde verilmek istenen iletiyi yapılandırır (Şahinel, 2002). Aklını sürekli canlı tutup eleştirel okuyucu, okuduğu metindeki kelime ve cümleleri farklı bir bakış açısıyla derinlemesine inceler (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 434). Eleştirel okuma, okurun dil eğitiminde bilgi edinerek okuduğunu anlamlandırabilmesi için gerekli olan bir dil becerisidir (Fitri ve Zainil, 2018: 644- 653).

Pirozzi (2003) ise eleştirel okumayı, okuyucunun metinde verilmek istenen önemli düşünceleri önemsizlerden ayırt ederek bir değerlendirme yapma olarak tanımlamıştır (akt: Özensoy, 2011: 13-25). Aşılıoğlu (2008: 10) ise eleştirel okumanın düşünsel nitelikte bir süreç olduğunu belirterek temelinde merak etme ve sorgulama becerisinin bulunduğu okuma etkinliği olarak tanımlamıştır.

Bosley'e (2008) göre bilinçli ve amaçlı bir yaklaşım olan eleştirel okumada okur, üst düzey bilişsel becerilerle okuduğu metni zihninde anlamlandırmaya çalışır.

Eleştirel okuma, bütün bir metnin parçalara ayrılarak çözümlenmesidir (Tüzel, Yılmaz ve Bal, 2013). Eleştirel okumada okur, metinde verilen olay ve düşünceler arasındaki farkları belirleyerek bu farklara göre bir çıkarımda bulunur (Karatay, 2011).

Flemming' e (2011) göre eleştirel okuma, yazılı metnin verimli bir şekilde algılanabilmesi için okuma ve anlama becerilerinin beraber hareket ettiği bir süreçtir. Buna göre metinde verilmek istenen düşünce anlaşılabilir olarak bu düşünceler hakkında mantıklı olan sonuçların değerlendirilmesi eleştirel okumadır.

Adalı' ya (2010: 144) göre metinde var olan olgular ile yazarın şahsi görüşleri birbirinden ayrılmalıdır. Bu noktada okuyucu gerçek olan olgular ile kişisel görüşler arasındaki farkı ayırt edebildiğinde eleştirel okuma yapmış olmaktadır.

Knott (2005: 10) eleştirel okumada beş adım olduğunu belirtmektedir. Bu adımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Eleştirel okumanın ilk adımı metne ilişkin bir sav öne sürerek hedeflerin belirlenmesi ve bu sav ve hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğinin kararlaştırılmasıdır.
- İkinci adımda ise metinde bulunan bağlamlar üzerinde bir yargılamaya varılmaya çalışılır.
- Üçüncü adımda metinde kullanılan yargılama türleri ayırt edilmeye çalışılır.
- Dördüncü adımda metinde kullanılan deliller incelenir.
- Beşinci adımda ise ulaşılan yargılardan hareketle bir değerlendirmeye varılır.

2.7.1. Eleştirel Okumanın Önemi ve Eleştirel Okur

Bireyin hayatın her alanında karşılaştığı yazılı ya da görsel metinlerin hangisinin doğru olduğuna karar verebilmesi için muhakeme yapması gerekmektedir. Bu doğrultuda Yalçın (2006: 63), çocuklara okuma eğitimiyle muhakeme becerisi kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Günümüz toplumlarında okuduğunu anlamlandırarak yaşadığı çevreyi geliştiren bireyler yetiştirmek, eğitim- öğretim faaliyetinin amacı haline gelmiştir (Akyol, 2001). Yaşadığımız ortamdaki çoklu uyarıcılar dikkate alındığında bireye sunulan mesajların sunulan şeklinin ötesinde eleştirel bir anlayışla ele alınmasının gerekliliği bireye eleştirel okuma becerisi kazandırmaktan geçmektedir (Belet, 2011: 67-69). Okuma alışkanlığını istenilen seviyeye taşıyan bir eğitim sisteminin sonraki hedefi hâlihazırdaki okurları eleştirel okuyucuya dönüştürmek olacaktır.

Gelişen teknoloji, bireyi sürekli bir bilgi akışına maruz bırakır. Bu sebeple birey, bu verilere karşı nesnel bir şekilde değerlendirme yapmalıdır. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için de eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Eleştirel okuma yapan bireyler, sorunların bilincinde olup seçici davranırlar. Sorunlara karşı çözüm seçeneklerini belirlerken aynı zamanda da yoğun bilgi akışının olumsuz etkilerine kapılmadan en iyi çözüm seçeneği için ilerlerler (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 817).

Bireylere sorgulama becerisi kazandıran eleştirel okumanın amacı, sorular aracılığıyla düşünmeyi sağlamak, konuyu müspet ve aksi yanlarıyla tarafsız bir şekilde yorumlamaktır (Yıldız, 2008).

Eleştirel okuma yapan okur, kendine özgü bir düşünce sistemi geliştirerek okuduklarını kendi bilgisiyle değerlendirir. Okuduklarını farklı kaynaklarla rabıtalandırarak metinde verilen düşünceleri ayırır. Bir yargıya varabilmek için bu ayırdığı düşüncelerin ortak yanlarını birleştirir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 58-59).

Hızla değişen dünyada okur, var olan bilgiyi olduğu gibi almak yerine, bilgiyi kavramalı ve geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek bir değerlendirmeye varmalıdır (Aşılıoğlu, 2008: 10). İyi bir okur, nesnel bir şekilde disiplinler arası bilgi geçişi yapabilir (Ayyıldız vd., 2006: 169). Eleştirel okuma sürecinde okur, okuduğu metni kafasında farklı boyutlarda kurgulayarak anlamlandırırken aynı zamanda da okurun düşünce gücü gelişir (Karaşah, 2008: 18-20).

Eleştirel bir okuyucu, metinde anlatılan düşünceleri gerçek hayattaki düşüncelerle karşılaştırır (Karadüz, 2010: 1566-1593). Ezbere bilgiye yönelmeden ziyade, metinde verilen düşüncelerin farklı yönlerini neden- sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirir (Bayraktar, 2012).

Eleştirel okuma yapan okur; okuduğu metni dil kullanımını açısından dikkatlice inceler, metindeki tartışmaların tutarlılığını çözümler, metnin içeriğini anlar ve alaka düzeyini değerlendirir, veri toplama yöntemlerini inceler, çözümler ve tutarlılık için yorum yaparak metni bir bütün olarak inceler (Sudharshana, 2016: 37- 40).

Ünalan (2006) ise eleştirel okurun yapması gereken bazı koşullar olduğunu dile getirir. Bu şartları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazılı metni anlayabilmenin ilk şartı metinde geçen kelimelerin anlayabilmektir. Kelimeler anlaşılmadan cümleler ya da metnin bütünü anlaşılamayacağı için ilk şartın gerçekleşmesi gerekmektedir.
- Bir kelime birden fazla anlam ifade ettiği için metinde bulunan kelimelerin tam olarak hangi anlamı ifade ettiği kestirilmelidir. Böylece metni anlamlandırma kolaylaşmaktadır.
- Esas anlamının dışında mecaz, yan ve terim anlamda kullanılan kelimeler ayırt edilerek anlam karmaşasının önüne geçilmelidir.
- Yazarın okurlara vermek istediği ileti olan ana fikir tespit edilerek bu ileti etrafında değerlendirme yapılmalıdır.
- Okurun metni anlamlandırabilmesi için metinde yazılanları kendi cümleleriyle ifade edebilmesi gerekmektedir.

- Okur, metnin parçası ile bütünü arasında bir anlam ilişkisi olduğunu kavramalıdır.
- Okur, yazarın metindeki hedef kitlesini belirleyebilmeli ve bu doğrultuda bir tutum sergilemelidir.
- Okur, metinde bahsedilen açık ya da gizli unsurları belirleyebilmelidir.
- Okur, okuduğu metindeki olayları daha önce edindiği yaşantılarla ve kaynaklarla karşılaştırarak anlamlandırmalıdır.
- Bir metinle karşılaşmadan önce okur, neyi niçin okuyacağını amacını belirlemelidir. Çünkü amaçsız olarak gerçekleştirilen okuma okura herhangi bir şey kazandırmayacaktır.
- Okur, metni okumaya başlamadan önce yazarın amacını belirlemeye yönelik bir düşünce yapısı içerisinde olup okuma süresince yazarın amacını belirlemeye çalışmalıdır.
- Okur, kendi bilgi ve donanımına uygun metinler seçerek okumaya başlamalıdır. Aksi yönde bir okumaya başlanırsa metin okurun seviyesine uygun olmadığından metni anlamlandırma işi gerçekleşmez.
- Okurun metin hakkında bir değerlendirmeye varabilmesi için o konu üzerinde gerekli ön bilgiyi edinmiş olmalıdır.
- Metinde anlatılanlar tek bir kaynağa bağlı kalınmamalı, farklı kaynaklarla kıyaslama yapılarak doğruluğu tespit dilmelidir.
- Okur, metinde yer alan düşünceleri başkalarıyla tartışarak farklı bakış açıları elde edebilmelidir.
- Okur, okuduğu metnin hem gerçek olayları hem de kurmaca olayları içerdiğinin bilincinde olmalıdır.
- Okur, metinde geçen somut ve soyut kavramları tasnif edebilmelidir.

Eleştirel bir okur, okuduğu metni değişik kaynaklarla ilişkilendirerek karşılaştırma yapıp metinde anlatılan sorunu ulaştığı bilgiler eşliğinde çözmeye yönelebilir (Orhan, 2007). Bu süreçte okur; yazarın amacını ve vermek istediği mesajı belirlerken bilgilerin kaynağını kontrol edip nesnel ve öznel fikirleri ayırt edebilmelidir (Ünal, 2006).

2.7.2. Eleştirel Okuma Öğretimi

Öğretim programlarında yer alan okuma ve okuduğunu anlama becerisi, bireyin çok yönlü gelişimini sağlamaktadır. Okuma, bireyin yeni kelimelerle birlikte yeni anlayışlar da öğrendiği zihinsel bir süreçtir. Okumaya karşı ilgisi olan bir birey, kendini geliştirmede çevresinde bulunan pek çok şeyden etkilenir (Akyol, 2013).

McLaughlin ve DeVogd 'a (2004) göre Öğretmen, eleştirel okuma sürecinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerine örnek teşkil ederek onlarda eleştirel okuma bilinci oluşturmaya çalışmalıdır. Öğrenme, algılama ve değişim öğretmenin bu süreçteki rolleridir.

Öğretmenler, bu süreçte sınava yönelik derslerin eksi yanlarından kurtulmak için öğrencilerle eleştirel okuma yapmalı, sokratik tartışmalarla öğrencileri bir konu üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağlamalıdır (Beğen, 2006).

Kazancı (1989)'a göre eğitimin görevi, başkasına ait olan düşünceleri olduğu gibi değil, tersine derinlemesine bir düşünme süzgecinden geçirerek tarafsız bir yoruma ulaşmaktır. Buna göre birey, kendi düşünceleriyle birlikte başkalarının düşüncelerini de değerlendirerek nasıl bir hükme varacağını kendisi belirlemelidir (akt: Gündüz, 2015).

Collins (1993)'e göre; öğretmenler, okuyucuların ön bilgilerini harekete geçirerek ya da var olan bilgilerindeki eksiklikleri tamamlayarak eleştirel okuma sürecinde aktif olmalıdırlar. Öğretmen, öğrencilerin çıkarımlarda bulunmasına öncülük ederken aynı zamanda da öğrencileri sorgulamaya yönlendirmelidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını belirleyen öğretmen, öğrencilerin denenceler öne sürmelerinde ve bu denencelerin doğruluğunu ispatlamalarında yol gösterici olmalıdır. Öğretmenin yanı sıra öğrenciler de kendi eleştirel okuma sürecinde düşünce yapılarıyla aktif olmalıdır.

Sınıf ortamı da eleştirel okumanın geliştirilmesinde önemli bir etken olduğunu söyleyen Howards'a (1965) göre bu süreçte öğretmen, öğrenciye eleştirel okuma becerisini öğretirken birlikte buldukları sınıf ortamında bu beceriye uygun çoklu bakış açılarının bulunduğu bir atmosfer oluşturulmalıdır. Ayrıca eleştirel düşünmeye kaynak olabilecek yayınlar da sınıf ortamında öğrencilerin ulaşabileceği şekilde olmalıdır (akt: Karabay, 2012: 87).

2.8.İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.8.1. Okuma Alışkanlığı Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bayram (1990), 450 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında kişisel isteğin, aile fertlerinin ve öğretmenlerinin tutumunun, ebeveynlerinin eğitim seviyesinin ve kız çocuklarının erkek çocuklara göre okuma eğiliminin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2002), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada bilimsel metni anlama düzeylerinin edebi metni anlama düzeylerine oranla anlamlı ve yüksek bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karahan (2015) tarafından ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada okuduğunu anlama başarıları ile okumaya müteveccih tutumları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okuma motivasyonu, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken, yaş değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Ateş (2008) 'in ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin, okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki münasebet araştırılmıştır. Yapılan çalışmaya göre kız öğrencilerin puanları, erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Karatay (2007), üniversite son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaptığı araştırmaya göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı cinsiyet ve metin türü açısından farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Yılmaz (2002), Ankara' da görev yapan 127 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda ise genç öğretmenlerde kitap okumama oranının düşük olduğu, mesleki deneyim arttıkça kitap okumama oranının arttığı ve öğretmenlerin kütüphaneye gereksinim duymadıkları için kütüphane kullanma oranlarının düşük olduğu yargısına ulaşmıştır.

Gömlüksiz (2004a), Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 350 öğrenci üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki bağlantı belirlemeye çalışmıştır. Yaptığı araştırma

sonucunda kitap okuma alışkanlığına ve kitap okumaya karşı istekli olma konusunda kız öğrenciler yönüne anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Ancak kitap okuma gerekliliğine dair öğrenci görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Demir'in (2009) 261 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumunda anlamlı bir ayrımlılık olduğuna ve kız öğrencilerin yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sevmez (2009), 289 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yaptığı çalışmada adayların tamamının kütüphaneyi kullandığı, adayların daha çok roman ve hikâye okuduğunu saptamıştır.

Saracaloğlu (2010), 465 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin en çok okuduğu yazınsal türün gazete olduğunu saptamıştır. Ancak bununla beraber öğrencilerin diğer yazınsal türleri de okuduğu belirlenmiştir.

Kuş ve Türkyılmaz (2010), öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada adayların yarısının dersler ve sınavlar sebebiyle kitap okumaya vakit ayıramadıklarını, diğer kısmın ise kitapların pahalı olması ve televizyon, internet gibi etkenler neticesinde kitap okumadıklarını tespit etmiştir.

Kurulgan ve Çekerol (2008), 100 öğrenci üzerinde öğrencilerin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığını kazandığını, ancak kütüphaneye gidip kitap okuma yerine kendi kitaplarını para ile temin ettiklerini saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin, üniversite kütüphanesini ödev araştırmalarında kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kütüphane kullanmaya istekli oldukları ve okumaya daha fazla zaman ayırdıkları, anne baba eğitim düzeyi düşük öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir (2009) tarafından ilköğretim II. kademe öğretmen adayları ile yapılan çalışmada kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu ve kitap okumayı gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Demir (2013) tarafından ilköğretim bölümü öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlık ve tutumlarının

cinsiyet değişkeninde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ilgisi daha yüksektir, şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında yine aynı araştırmada anne baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlık ve tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozpolat (2010) tarafından eğitim fakültesi son sınıfta okuyan 242 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya göre kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına dair tutumlarının erkek öğrencilere oranla anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Demir (2013) tarafından 278 ilköğretim bölümü öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada adayların sosyoekonomik durumları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının sosyoekonomik değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeni yönünden kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir ayrımlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Can vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada anne baba eğitim seviyesinin artması ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha sık okuma yaptığı tespit edilmiştir.

İskender (2013) tarafından 138 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran okumaya karşı daha istekli olduğu, ancak okuma ilgilerinin yaşa ve yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2015) tarafından 60 erkek ve 50 kız olmak üzere toplamda 110 üniversite öğrencisi ile okuma alışkanlığı üzerine yapılan yüksek lisans tez çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ayrımlılık bulunamamıştır. Bu durumda cinsiyetin okuma alışkanlığını etkilemediği söylenirken bu sonuç, araştırmamızın cinsiyet değişkeni sonucuna zıt bir bulgu ortaya koymaktadır.

2.8.2. Eleştirel Okuma Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Metin üzerinde düşünmek, bireyin okuma sürecinden daha çok yararlanmasını sağlamaktadır. Bireyi metin üzerinde düşünmeye sevk eden eleştirel okuma, öğrenme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Birey, eleştirel okuma sürecinde kendi bildiklerinden

yola çıkarak hem kendine hem de metnin yazarına sorular yöneltilmelidir. Metni sorgulamak metnin anlaşılabilirliği açısından önem teşkil etmektedir (Batur ve Ulutaş, 2013). Çifçi (2006), Türkiye’de ilk defa 2005 eskiz öğretim programında yer alan eleştirel okuma için metnin anlaşılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Orhan (2007) tarafından ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin okul başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında artı yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre kitap okuyan öğrencilerin metni anlama ve çözümleme gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Ünal (2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Bu araştırmaya göre öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akyol (2011), 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nı eleştirel okuma yetisi kazandırması açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda programın bu yetiyi kazandırma konusunda yetersiz olduğu saptanmış ve sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailelerde yetişen öğrencilerin eleştirel okuma becerisi konusunda daha elverişli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükoğlu (2008), İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının büyük kısmının okumaya dair tutumlarının yüksek olduğu ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Murathan vd. (2017) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile okuma ve eleştirel okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmada erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kız beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha yüksek bir okuma ilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kız beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre kitap okumayı sevdiğini söylenebilir. Yapılan çalışma, araştırmamızın cinsiyet değişkeni ile ilgili sonucuna zıt bir sonuç ortaya koymuştur.

Temizkan (2011), Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının temel dil yetilerinden olan eleştirel okuma kavramını doğru bildiklerini tespit etmiştir.

Karabay (2012) tarafından Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada eleştirel okuma- yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel

okuma- yazma düzeylerine ve akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma neticesinde eleştirel okuma- yazma eğitiminin adaylarda eleştirel okuma ve yazmayı arttırdığı, metinde verilmek istenen mesajlara daha derin anlamlar yüklendiği ortaya konmuştur.

Şenyiğit (2016) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2014–2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi' nde 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 215 sınıf öğretmeni adayını ile yapılan yüksek lisans tez çalışmasında anne eğitim düzeyinin adayların eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığına ortaya konması, çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından öğretmen adayları ile eleştirel okuma üzerine yapılan çalışmada; kız öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüm değişkenine göre İmam Hatip öğretmen adayları ve Felsefe Grubu öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri yüksek iken, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2018) tarafından Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 2013-2014 eğitim öğretim yılında 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 208 öğretmen adayını ile eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde kız öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek çıkmıştır.

Polat (2017) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir bağlantı olduğu ortaya konulmuştur. Kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğilimini etkilediği sonucunu ortaya koyan araştırmaya göre aynı zamanda her gün düzenli kitap okuyan öğretmenlerin kendini daha iyi ifade ettiği, daha açık fikirli ve yeni şeyler keşfetmeye daha meraklı oldukları belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ve eleştirel okuma eğilimleri belirlenip çeşitli değişkenlere göre incelendikten sonra, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile eleştirel okuma eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

"Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2014: 77). İlişkisel tarama modelleri "iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2008).

3.1.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem boyutunda, örneklem alma yoluna gidilmemiş evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı katılım esas alınmış olup, toplanan veriler sonrasında değerlendirmeye geçilmeden önce ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda geçerli 415 ölçek formu elde edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Yaş grubu	18-19	73	17,6
	20-21	205	49,4
	21+	137	33,0
Cinsiyet	Kadın	286	68,9
	Erkek	129	31,1
Yaşanılan bölge	Kent	288	69,4
	Kırsal	127	30,6
Anne eğitim durumu	Okur - yazar değil	60	14,5
	İlkokul	199	48,0
	Ortaokul	75	18,1
	Lise	58	14,0
	Üniversite	23	5,5
Baba eğitim durumu	Okur - yazar değil	15	3,6
	İlkokul	158	38,1
	Ortaokul	96	23,1
	Lise	91	21,9
	Üniversite	55	13,3
Eğitim görülen bölüm	Sınıf öğretmenliği	214	51,6
	Türkçe öğretmenliği	201	48,4
Eğitim görülen sınıf	1.sınıf	107	25,8
	2.sınıf	111	26,7
	3.sınıf	98	23,6
	4.sınıf	99	23,9
Kütüphane üyeliği var mı?	Evet	261	62,9
	Hayır	154	37,1
E-kitap üyeliği var mı?	Evet	64	15,4
	Hayır	351	84,6
Yıllık okunan kitap sayısı	0-5	104	25,1
	6-10	146	35,2
	10+	165	39,8

Katılımcıların %17,6'sının 18-19 yaş grubunda, %49,4'ünün 20-21 yaş grubunda, %33'ünün 21+ yaş grubunda olduğu, %68,9'unun kadından, %31,1'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %69,4'ü kentte yaşarken, %30,6'sı kırsal bölgede yaşamaktadır. Katılımcıların %14,5'inin annesi, %3,6'sının babası okur – yazar değilken, %48'inin annesi, %38,1'inin babası ilkokul mezunu; %18,1'inin annesi, %23,1'inin babası ortaokul mezunu; %14'ünün annesi, %21,9'unun babası lise mezunu ve %5,5'inin annesi, %13,3'ünün babası üniversite mezunudur. Katılımcıların %51,6'sı sınıf öğretmenliği bölümünde, %48,4'ü ise Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim görmektedir. Katılımcıların %62,9'unun kütüphane üyeliği bulunurken, %15,4'ünün e-kitap üyeliği bulunmaktadır. Katılımcıların %25,1'i yılda 0-5 arasında

kitap okurken, %35,2'si 6-10 arasında kitap okumakta, %39,8'i ise 10+ kitap okumaktadır.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karabay (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği” ile Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.1.3.1.Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Karabay (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde Karabay(2013) tarafından 61 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan 3 soru elenerek 58 maddeden oluşturulan “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Deneme Formu”, uzman görüşü almak üzere Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan uzmanların görüşüne sunulmuştur. Beşli Likert tipte hazırlanan maddelere derecelendirme yapılmıştır (“hiç uygun değil”, “uygun değil”, “biraz uygun biraz uygun değil”, “uygun” ve “kesinlikle uygun”) ve alınan cevaplar içerisinde .80 nin altında kalan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Likert türdeki ölçekte maddelerin yanıtlama şekli “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Genellikle (4), Her zaman (5)” şeklinde beşli dereceli bir yapıda düzenlenmiş 58 madde yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en üst düzey puan 290 iken, en alt düzey puan ise 58’ dir. Puanın yüksekliği ile eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik düzeyi arasında doğru orantı vardır. Yüksek puan, yüksek eleştirel okuma öz yeterliği olduğunu gösterirken, düşük puan düşük eleştirel okuma öz yeterliğin olduğunu göstermektedir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 650 öğretmen adayına uygulanan ölçekten elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Faktör analizi ile yapı geçerliği ortaya konan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör yükü .40' ın altında olan maddeler atılmış ve geriye 41 madde kalmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı

faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçek üç faktöre indirgenerek üç faktörlü yapısı denenmiştir. “Değerlendirme, araştırma-inceleme ve görsel” olmak üzere üç faktörden oluşan ölçeğin, faktörlerinin faktör yükleri sırasıyla .68 ile .44; .68 ile .45; 75 ile .48; arasında değişirken, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla, .69, .78 ve .91 iken, ölçeğin bütünü için .91’dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum değerlerine sahip olan ölçeğin güvenilirliği için madde analizi, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

3.1.3.2.Okuma Tutum Ölçeği

Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde "kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunu ölçecek maddelere ağırlık verilerek araştırmacılar tarafından, ölçeğin denemelik formunu oluşturmak amacıyla 72 madde yazılmıştır. Bu 72 madde araştırmacılar tarafından 64 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda ölçekteki maddelerden 40 tanesi olumlu 9 tanesi olumsuz toplam 49 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Beşli Likert tipi derecelendirilen ölçekte, “5, 4, 3, 2, 1” şeklinde olumlu cümleler “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru puanlanırken, olumsuz cümleler ise “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru puanlanmıştır. Ters puanlanan sekiz madde bulunmaktadır(1, 9, 11, 12, 14, 17, 46 ve 48. madde). Ölçekten alınan yüksek puan, okumaya yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. Ön uygulaması yapılan ölçek, ön uygulama dahilinde 262 geçerli ölçeğin verileri üzerinde madde analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi neticesinde ölçekte bulunan 38 madde üç alt boyutta son şeklini almıştır. Ölçekte bulunan üç faktör, varyansın sırası ile %21.65, %15.17 ve %8.55’i olmak üzere toplamda %45.38’ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .94 olması neticesinde ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri .923, Bartlett testi ise .01 olarak bulunmuştur. Ölçek öğrencilerin kitap okuma tutumlarını ölçebilecek özellikte olan tek boyutlu bir ölçektir.

3.1.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Demografik bilgilerin yüzdelerle dağılımlarının belirlenmesi için frekans analizi kullanılmıştır. Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması ve ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği One Sample Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak incelenmiştir. Bu testin anlamlı çıkmaması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

Tablo 2: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Alt boyut	p
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik	Değerlendirme	,000
	Araştırma / inceleme	,000
	Görsel	,007
	Eleştirel okuma toplam	,001
Okumaya Yönelik Tutum	Kişisel ve sosyal gelişime katkı	,000
	İlgi ve sevmek	,000
	Önem / değerli bulma	,000
	Tutum toplam	,000

Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinin ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin anlamlılık değerleri $p < 0,05$ olduğundan dolayı verilerin normal dağılıma uygun olmadığı kabul edilmiştir.

Ölçek puanlarının cinsiyet, yaşanan bölge, eğitim görülen bölüm, kütüphane üyeliği bulunması durumuna göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının yaş grupları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, eğitim görülen sınıf düzeyi ve yıllık okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

3.1.5. Güvenilirlik Analizi

Elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri SPSS programında yapılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek olan eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin değerlendirme alt boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,907), araştırma / inceleme alt boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,667), görsel alt

boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,839), ölçeğin toplamı için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,926) olarak bulunmuştur. Araştırma / inceleme alt boyutu orta düzeyin üzerinde güvenilirliğe sahipken, değerlendirme ve görsel alt boyutları ile ölçeğin toplamı yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan okumaya yönelik tutum ölçeğinin kişisel ve sosyal gelişime katkı alt boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,659), ilgi ve sevmek alt boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,925), önem / değerli bulma alt boyutu için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,685), ölçeğin toplamı için Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayısı (,890) olarak bulunmuştur. Kişisel ve sosyal gelişime katkı alt boyutu ve önem / değerli bulma alt boyutu orta düzeyin üzerinde güvenilirliğe sahipken, ilgi ve sevmek ile ölçeğin toplamı yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. “Eğitim Gördükleri Bölüm” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının okudukları bölüme göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Bölüm	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Sınıf Öğrt.	214	64,31	8,48	198,29	42434,5	19429,5	,088
	Türkçe Öğrt.	201	65,29	9,34	218,34	43885,5		
İlgi ve sevmek	Sınıf Öğrt.	214	58,65	10,71	197,72	42313,0	19308,0	,071
	Türkçe Öğrt.	201	59,69	10,65	218,94	44007,0		
Önem / değerli bulma	Sınıf Öğrt.	214	18,46	3,29	200,87	42985,5	19980,5	,208
	Türkçe Öğrt.	201	18,90	3,01	215,59	43334,5		
Tutum toplam	Sınıf Öğrt.	214	141,42	19,77	197,53	42272,0	19267,0	,066
	Türkçe Öğrt.	201	143,88	20,05	219,14	44048,0		

Tablo 3’e bakıldığında öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin farklılık incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,31$) ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=65,29$) arasında $U=19429,5$, $p=,088>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ile Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=58,65$) ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=59,69$) arasında $U=19308,0$, $p=,071>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda sınıf öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,46$) ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,90$) arasında $U=19980,5$, $p=,208>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda sınıf öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin sınıf öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=141,42$) ile Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=143,88$) arasında $U=19267,0$, $p=,066>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmen adayları ile Türkçe öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre okumaya yönelik tutumlarının eş değer olduğu görülmektedir.

4.2. “Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının yaşa göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	χ^2	P
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	18-19	73	66,59	9,65	234,66	4,943	,084
	20-21	205	64,22	8,67	198,36		
	21+	137	64,68	8,80	208,22		
İlgi ve sevmek	18-19	73	59,85	10,15	218,00	4,041	,133
	20-21	205	59,92	9,92	215,66		
	21+	137	57,64	11,90	191,20		
Önem / değerli bulma	18-19	73	19,66	2,83	249,61	12,849	,002
	20-21	205	18,67	3,00	206,61		
	21+	137	18,14	3,45	187,91		
Tutum toplam	18-19	73	146,10	19,69	237,51	5,845	,054
	20-21	205	142,81	18,98	205,38		
	21+	137	140,45	21,23	196,20		

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=66,59$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,22$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,68$) arasında ($\chi^2=4,943$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=59,85$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=59,92$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=57,64$) arasında ($\chi^2=4,041$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=19,66$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,67$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,14$) arasında ($\chi^2=12,849$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Önem / değerli bulma alt boyutunda, 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=19,66$) 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($\bar{X}=18,67$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($\bar{X}=18,14$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=146,10$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=142,81$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=140,45$) arasında ($\chi^2=5,845$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.3. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının cinsiyete göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Kadın	286	64,99	8,87	214,70	61403,5	16531,5	,090
	Erkek	129	64,34	9,04	193,15	24916,5		
İlgi ve sevmek	Kadın	286	60,21	10,56	224,62	64241,0	13694,0	,000
	Erkek	129	56,81	10,60	171,16	22079,0		
Önem / değerli bulma	Kadın	286	18,80	3,14	213,20	60974,0	16961,0	,186
	Erkek	129	18,39	3,21	196,48	25346,0		
Tutum toplam	Kadın	286	144,00	19,78	221,01	63207,5	14727,5	,001
	Erkek	129	139,54	19,97	179,17	23112,5		

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,99$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,34$) arasında $U=16531,5$, $p=,090>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarıyla eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=60,21$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=56,81$) arasında $U=13694,0$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarına nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,80$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,39$) arasında $U=16961,0$, $p=,186>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarıyla eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=144,00$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=139,54$) arasından $U=14727,5$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğretmen adaylarının ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarının ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. “Yaşanılan Bölge” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının yaşanılan bölgeye göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Bölgeye Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Bölge	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Kent	288	64,75	8,79	209,25	60264,5	17927,5	,749
	Kırsal	127	64,87	9,23	205,16	26055,5		
İlgi ve sevmek	Kent	288	58,99	10,22	203,62	58643,5	17027,5	,262
	Kırsal	127	59,52	11,68	217,93	27676,5		
Önem / değerli bulma	Kent	288	18,66	3,05	205,82	59275,0	17659,0	,574
	Kırsal	127	18,70	3,41	212,95	27045,0		
Tutum toplam	Kent	288	142,40	19,18	205,50	59185,0	17569,0	,523
	Kırsal	127	143,09	21,57	213,66	27135,0		

Tablo 6’ya bakıldığında öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,75$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,87$) arasından $U=17927,5$, $p=,749>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=58,99$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=59,52$) arasından $U=17027,5$, $p=,262>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal

bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,66$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,70$) arasından $U=17659,0$, $p=,574>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=142,40$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=143,09$) arasında $U=17569,0$, $p=,523>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının eş değer olduğu görülmektedir.

4.5. “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının anne eğitim durumuna göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	χ^2	P
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Okur - yazar değil	60	64,23	11,87	206,47	,820	,936
	İlkokul	199	65,41	7,65	212,21		
	Ortaokul	75	64,39	10,66	208,64		
	Lise	58	63,78	7,67	196,97		
	Üniversite	23	64,70	6,90	201,33		
İlgi ve sevmek	Okur - yazar değil	60	57,02	14,54	201,98	3,619	,460
	İlkokul	199	60,15	9,38	216,84		
	Ortaokul	75	59,45	9,82	206,85		
	Lise	58	57,45	11,16	183,87		
	Üniversite	23	59,48	10,50	211,76		
Önem / değerli bulma	Okur - yazar değil	60	18,15	4,23	202,78	3,835	,429
	İlkokul	199	18,66	2,95	204,11		
	Ortaokul	75	19,19	3,41	232,05		
	Lise	58	18,55	2,55	199,44		
	Üniversite	23	18,74	2,09	198,50		
Tutum toplam	Okur - yazar değil	60	139,40	28,60	204,13	2,855	,582
	İlkokul	199	144,22	17,11	214,26		
	Ortaokul	75	143,03	20,88	213,46		
	Lise	58	139,78	18,23	185,42		
	Üniversite	23	142,91	15,37	203,09		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =64,23), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri

($\bar{X}=65,41$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,39$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=63,78$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,70$) arasında ($x^2=,820$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=57,02$), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=60,15$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=59,45$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=57,45$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=59,48$) arasında ($x^2=3,619$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,15$), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,66$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=19,19$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,55$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,74$) arasında ($x^2=3,835$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=139,40$), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=144,22$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=143,03$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=139,78$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=142,91$) arasında ($x^2=2,855$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.6. “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının baba eğitim durumuna göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	χ^2	P
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Okur - yazar değil	15	67,53	13,01	242,07	2,347	,672
	İlkokul	158	65,20	9,04	210,91		
	Ortaokul	96	64,48	9,79	209,30		
	Lise	91	64,46	7,87	205,69		
	Üniversite	55	63,95	7,20	191,89		
İlgi ve sevmek	Okur - yazar değil	15	58,93	13,89	227,63	,878	,928
	İlkokul	158	58,74	11,51	206,14		
	Ortaokul	96	58,58	11,05	202,84		
	Lise	91	60,87	6,72	214,29		
	Üniversite	55	58,56	11,93	206,60		
Önem / değerli bulma	Okur - yazar değil	15	18,80	4,72	232,77	3,743	,442
	İlkokul	158	18,54	3,26	201,36		
	Ortaokul	96	18,73	3,10	215,82		
	Lise	91	19,07	2,60	218,82		
	Üniversite	55	18,25	3,36	188,76		
Tutum toplam	Okur - yazar değil	15	145,27	29,29	244,10	2,019	,732
	İlkokul	158	142,47	21,33	206,05		
	Ortaokul	96	141,79	21,10	208,95		
	Lise	91	144,40	13,89	211,55		
	Üniversite	55	140,76	19,49	196,21		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=67,53$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri

($\bar{X}=65,20$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,48$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=64,46$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=63,95$) arasında ($x^2=2,347$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,93$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,74$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,58$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=60,87$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,56$) arasında ($x^2=,878$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,80$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,54$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,73$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=19,07$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,25$) arasında ($x^2=3,743$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=145,27$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=142,47$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=141,79$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=144,40$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=140,76$) arasında ($x^2=2,019$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.7. “Eğitim Görülen Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Sınıflara Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	χ^2	P
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	1.sınıf	107	66,11	9,16	225,94	4,211	,240
	2.Sınıf	111	65,10	7,24	210,61		
	3.sınıf	98	64,02	10,10	198,25		
	4.sınıf	99	63,77	9,02	195,33		
İlgi ve sevmek	1.sınıf	107	58,35	12,06	204,60	5,918	,116
	2.Sınıf	111	61,07	8,23	228,78		
	3.sınıf	98	58,69	11,81	207,35		
	4.sınıf	99	58,33	10,23	189,02		
Önem / değerli bulma	1.sınıf	107	19,05	3,53	227,85	14,857	,002
	2.Sınıf	111	19,28	2,62	228,01		
	3.sınıf	98	18,36	3,11	197,94		
	4.sınıf	99	17,89	3,20	174,07		
Tutum toplam	1.sınıf	107	143,50	21,76	218,57	6,363	,095
	2.Sınıf	111	145,45	14,97	222,75		
	3.sınıf	98	141,07	22,26	203,14		
	4.sınıf	99	139,99	20,07	184,85		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin 1. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =66,11), 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =65,10), 3. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =64,02) ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =63,77) ve arasında (χ^2 =4,211; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda öğretmen

adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeylerinin kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin 1. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,35$), 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=61,07$), 3. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,69$) ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=58,33$) ve arasında ($\chi^2=5,918$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeylerinin kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin 1. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=19,05$), 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=19,28$), 3. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,36$) ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=17,89$) ve arasında ($\chi^2=14,857$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Önem / değerli bulma alt boyutunda, 1. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=19,05$) ve 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=19,28$) 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyinden ($\bar{X}=17,89$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda 1. ve 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları diğer sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir denilebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin 1. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=143,45$), 2. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=145,45$), 3. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=141,07$) ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=139,99$) ve arasında ($\chi^2=6,363$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.8. “Kütüphane Üyeliği” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının kütüphane üyeliğine göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumlarına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Kütüphaneye Üye Olma Durumlarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Üyelik durumu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	Evet	261	64,61	9,37	206,97	54019,5	19828,5	,820
	Hayır	154	65,10	8,10	209,74	32300,5		
İlgi ve sevmek	Evet	261	59,21	11,82	218,65	57067,0	17318,0	,018
	Hayır	154	59,06	8,43	189,95	29253,0		
Önem / değerli bulma	Evet	261	18,65	3,35	210,34	54897,5	19487,5	,603
	Hayır	154	18,71	2,82	204,04	31422,5		
Tutum toplam	Evet	261	142,46	21,84	214,38	55953,5	18431,5	,158
	Hayır	154	142,87	16,22	197,19	30366,5		

Tablo 10’a bakıldığında öğretmen adaylarının kütüphaneye üyeliği bulunma durumuna göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=64,61$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=65,10$) arasında $U=19828,5$, $p=,820>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile eş değer nitelikte olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu boyutunda kütüphane üyelik durumunun öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=59,21$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=59,06$) arasında

$U=17318,0$, $p=,018<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarına nazaran yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu boyutunda kütüphane üyelik durumunun öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,65$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=18,71$) arasında $U=19487,5$, $p=,603>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmemektedir. Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile eş değer nitelikte olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu boyutunda kütüphane üyelik durumunun öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=142,46$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=142,87$) arasında $U=18431,5$, $p=,158>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları birbirinden farklılaşmazken, ölçeğin alt boyutu olan ilgi/sevmek okuma tutumu kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının, kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.9. “Yıllık Okunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

- **Öğretmen Adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?**

Öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Kitap sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	χ^2	P
Kişisel ve sosyal gelişime katkı	0-5	104	65,94	9,35	223,30	3,454	,178
	6-10	146	64,08	9,01	195,00		
	10+	165	64,68	8,52	209,86		
İlgi ve sevmek	0-5	104	57,84	8,96	171,27	16,105	,000
	6-10	146	59,53	9,68	207,65		
	10+	165	59,65	12,37	231,46		
Önem / değerli bulma	0-5	104	18,16	2,92	175,03	14,112	,001
	6-10	146	18,66	3,20	205,66		
	10+	165	18,99	3,25	230,85		
Tutum toplam	0-5	104	141,94	18,71	190,58	6,871	,032
	6-10	146	142,27	19,12	199,48		
	10+	165	143,33	21,39	226,52		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısına göre okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =65,94), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =64,08) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =64,68) arasında (χ^2 =3,454; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısının kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

“İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =57,84), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =59,53) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri (\bar{X} =59,65) arasında (χ^2 =16,105; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlgi ve sevmek alt boyutunda, yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının ilgi ve sevmek tutum düzeyi (\bar{X} =57,84) ve 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının ilgi ve sevmek tutum düzeyi (\bar{X} =59,65) yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarından (\bar{X} =57,84) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bu durumda ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutunda

öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısının 6 ve üzerinde olması kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

“Önem / değerli bulma” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,16$), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,66$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=18,99$) arasında ($x^2=14,112$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Önem / değerli bulma alt boyutunda, yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=18,66$) ve 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=18,99$) yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=18,16$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bu durumda ölçeğin “Önem / değerli bulma” alt boyutunda öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısının 6 ve üzerinde olması kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=141,94$), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=142,27$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{X}=143,33$) arasında ($x^2=6,871$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik genel tutumda, yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının tutum düzeyi ($\bar{X}=143,33$), 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının tutum düzeyinden ($\bar{X}=141,94$) ve yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=142,27$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

4.10. “Eğitim Gördükleri Bölüm” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- **Öğretmen Adaylarının eğitim gördükleri bölüme göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?**

Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüme göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Bölüm	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Değerlendirme	Sınıf Öğrt.	214	106,90	13,56	199,88	42774,0	19769,0	,155
	Türkçe Öğrt.	201	108,19	14,06	216,65	43546,0		
Araştırma / inceleme	Sınıf Öğrt.	214	34,51	4,68	192,78	41254,0	18249,0	,007
	Türkçe Öğrt.	201	35,63	4,59	224,21	45066,0		
Görsel	Sınıf Öğrt.	214	16,46	3,46	195,40	41815,5	18810,5	,027
	Türkçe Öğrt.	201	17,03	3,04	221,42	44504,5		
Toplam puan	Sınıf Öğrt.	214	157,87	19,83	195,79	41899,0	18894,0	,032
	Türkçe Öğrt.	201	160,85	20,17	221,00	44421,0		

Tablo 12’ye bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüme göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılığa bakıldığında;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=106,90$) ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=108,19$) arasında $U=19769,0$, $p=,155>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Araştırma/İnceleme” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=34,51$) ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=35,63$) arasında $U=18249,0$, $p=,007<,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / İnceleme” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin birbirinden ayrılaştığı görülmektedir. Bu ayrılaşma Türkçe öğretmeni adayları lehine olduğu için Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf

öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=16,46$) ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=17,03$) arasında $U=18810,0$, $p=,027<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin birbirinden ayrılaştığı görülmektedir. Bu ayrılaşma Türkçe öğretmeni adayları lehine olduğu için Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğine ait sınıf öğretmeni adaylarının algı düzeyleri ($X=157,87$) ile Türkçe öğretmen adaylarının algı düzeyleri ($X=160,85$) arasında $U=18894,0$, $p=,032<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında Türkçe öğretmen adaylarının Araştırma/İnceleme ve Görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının algı düzeylerinin eş değer olduğu görülmektedir.

4.11. “Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- **Öğretmen Adaylarının yaşa göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?**

Öğretmen adaylarının yaşa göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Değerlendirme	18-19	73	106,63	13,07	202,44	1,390	,499
	20-21	205	106,90	13,89	203,38		
	21+	137	108,95	14,04	217,87		
Araştırma / inceleme	18-19	73	34,60	4,42	197,14	2,055	,358
	20-21	205	34,96	4,28	204,23		
	21+	137	35,43	5,31	219,43		
Görsel	18-19	73	16,11	3,02	188,62	6,673	,036
	20-21	205	16,55	3,12	201,14		
	21+	137	17,35	3,54	228,59		
Toplam puan	18-19	73	157,34	18,71	199,61	2,382	,304
	20-21	205	158,40	19,46	202,39		
	21+	137	161,73	21,40	220,86		

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,63$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,90$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=108,95$) arasında ($\chi^2=1,390$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda adayların tüm yaş grupları için eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Araştırma / inceleme” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,60$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,96$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,43$) arasında ($\chi^2=2,055$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / inceleme” alt boyutunda adayların tüm yaş grupları için eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,11$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,55$) ve 21+ yaş

grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,35$) arasında ($\chi^2=6,673$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Görsel eleştirel okuma alt boyutunda, 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi ($X=17,35$) 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($X=16,11$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneline ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,34$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=158,40$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=161,73$) arasında ($\chi^2=2,382$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda yaş faktörünün adayların eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.12. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının cinsiyete göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Değerlendirme	Kadın	286	109,02	13,88	223,70	63977,0	13958,0	,000
	Erkek	129	104,22	13,10	173,20	22343,0		
Araştırma / inceleme	Kadın	286	35,54	4,39	219,70	62833,0	15102,0	,003
	Erkek	129	33,98	5,08	182,07	23487,0		
Görsel	Kadın	286	16,81	3,24	211,65	60531,5	17403,5	,354
	Erkek	129	16,56	3,34	199,91	25788,5		
Toplam puan	Kadın	286	161,37	19,83	222,03	63501,5	14433,5	,000
	Erkek	129	154,75	19,78	176,89	22818,5		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=109,02$) ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=104,22$) arasında $U=13958,0$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda kız öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Araştırma/İnceleme” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,54$) ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=33,98$) arasında $U=15102,0$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / İnceleme” alt boyutunda kız öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,81$) ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,56$) arasında $U=17403,0$, $p=,354>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda kız öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğine ait kız öğretmen adaylarının algı düzeyleri ($X=161,37$) ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=154,75$) arasında $U=14433,5$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının algı düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarının algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.13. “Yaşanılan Bölge” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Bölgeye Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Bölge	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Değerlendirme	Kent	288	108,09	14,69	215,02	61925,50	16266,5	,073
	Kırsal	127	106,24	11,51	192,08	24394,50		
Araştırma / inceleme	Kent	288	35,31	4,84	216,20	62266,50	15925,5	,035
	Kırsal	127	34,46	4,21	189,40	24053,50		
Görsel	Kent	288	16,88	3,34	212,57	61221,50	16970,5	,240
	Kırsal	127	16,40	3,09	197,63	25098,50		
Toplam puan	Kent	288	160,29	21,24	215,54	62075,00	16117,0	,054
	Kırsal	127	157,11	16,84	190,91	24245,00		

Tablo 15’e bakıldığında öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılığa bakıldığında;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=108,09$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,24$) arasında $U=16266,5$, $p=,073>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

“Araştırma/İnceleme” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,31$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,46$) arasında $U=15925,5$, $p=,035<,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma/İnceleme” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan

öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin, kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,88$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,40$) arasında $U=16970,5$, $p=,240>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin eş değer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğine ait kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının algı düzeyleri ($X=160,29$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,11$) arasında $U=16117,0$, $p=,054>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında kentsel bölgede yaşayan öğretmen adayları ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin eş değer olduğu görülmektedir.

4.14. “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- **Öğretmen Adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?**

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Eğitim durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	x ²	p
Değerlendirme	Okur - yazar değil	60	106,82	13,63	199,63	3,923	,417
	İlkokul	199	107,35	13,05	204,05		
	Ortaokul	75	106,37	14,80	199,96		
	Lise	58	109,34	14,92	231,60		
	Üniversite	23	110,13	14,82	230,76		
Araştırma / inceleme	Okur - yazar değil	60	34,18	4,92	184,28	3,762	,439
	İlkokul	199	35,09	4,58	207,45		
	Ortaokul	75	35,16	4,69	211,95		
	Lise	58	35,48	4,45	223,30		
	Üniversite	23	35,57	5,28	223,17		
Görsel	Okur - yazar değil	60	16,68	3,71	209,17	3,735	,443
	İlkokul	199	16,69	3,19	206,54		
	Ortaokul	75	16,39	3,17	190,45		
	Lise	58	17,22	3,47	228,58		
	Üniversite	23	17,13	2,63	222,93		
Toplam puan	Okur - yazar değil	60	157,68	20,64	197,05	3,873	,423
	İlkokul	199	159,13	19,14	205,08		
	Ortaokul	75	157,92	20,73	199,99		
	Lise	58	162,05	21,28	231,87		
	Üniversite	23	162,83	21,02	227,74		

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=106,82), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=107,35), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=106,37), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=109,34) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=110,13) arasında (x²=3,923; p>0,05)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Araştırma / inceleme” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=34,18), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri

($X=35,09$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,16$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,48$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,57$) arasında ($\chi^2=3,762$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,68$), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,69$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,39$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,22$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,13$) arasında ($\chi^2=3,735$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneline ilişkin annesi okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,68$), annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=159,13$), annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,92$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=162,05$) ve annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=162,83$) arasında ($\chi^2=3,873$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.15. “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Eğitim durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	x ²	p
Değerlendirme	Okur - yazar değil	15	104,73	15,52	190,23	4,098	,393
	İlkokul	158	107,92	12,94	209,78		
	Ortaokul	96	105,75	14,22	193,48		
	Lise	91	107,19	14,80	208,25		
	Üniversite	55	110,82	13,10	232,65		
Araştırma / inceleme	Okur - yazar değil	15	33,73	5,44	181,47	4,595	,331
	İlkokul	158	34,87	4,89	203,62		
	Ortaokul	96	35,23	4,31	210,48		
	Lise	91	34,70	4,47	199,93		
	Üniversite	55	36,22	4,67	236,83		
Görsel	Okur - yazar değil	15	17,20	3,08	229,17	4,374	,358
	İlkokul	158	16,73	3,48	208,34		
	Ortaokul	96	16,47	3,27	198,63		
	Lise	91	16,46	3,04	197,92		
	Üniversite	55	17,53	3,04	234,28		
Toplam puan	Okur - yazar değil	15	155,67	22,02	193,00	3,917	,417
	İlkokul	158	159,53	19,78	208,35		
	Ortaokul	96	157,45	20,15	197,15		
	Lise	91	158,35	20,19	204,86		
	Üniversite	55	164,56	19,42	235,22		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri (X=104,73), babası ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri

($X=107,92$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=105,75$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=107,19$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=110,82$) arasında ($x^2=4,098$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Araştırma / inceleme” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=33,73$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,87$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,23$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,70$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=36,22$) arasında ($x^2=4,595$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,20$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,73$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,47$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,46$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,53$) arasında ($x^2=4,374$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneline ilişkin babası okur – yazar olmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=155,67$), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=159,53$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,45$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=158,35$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=164,56$) arasında ($x^2=3,917$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.16. “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının sınıf düzeyine göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Sınıf	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Değerlendirme	1.sınıf	107	106,06	13,84	198,14	2,801	,423
	2.sınıf	111	107,87	13,84	212,34		
	3.sınıf	98	106,88	13,64	199,33		
	4.sınıf	99	109,37	13,88	222,36		
Araştırma / inceleme	1.sınıf	107	34,50	4,48	194,40	4,750	,191
	2.sınıf	111	35,09	4,64	211,25		
	3.sınıf	98	34,86	4,55	199,06		
	4.sınıf	99	35,81	4,96	227,91		
Görsel	1.sınıf	107	16,24	3,28	192,64	6,184	,103
	2.sınıf	111	16,56	3,22	202,78		
	3.sınıf	98	16,77	3,01	205,91		
	4.sınıf	99	17,43	3,49	232,52		
Toplam puan	1.sınıf	107	156,79	19,81	197,00	3,989	,263
	2.sınıf	111	159,52	19,83	210,87		
	3.sınıf	98	158,50	19,59	198,07		
	4.sınıf	99	162,62	20,73	226,49		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin 1.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,06$), 2.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=107,87$), 3.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,88$) ve 4.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=109,37$) ve arasında ($\chi^2=2,801$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda

öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer olduğu söylenebilir.

“Araştırma / inceleme” alt boyutuna ilişkin 1.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,50$), 2.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,09$), 3.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,86$) ve 4.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,81$) ve arasında ($x^2=4,750$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / inceleme” alt boyutunda öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin 1.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,24$), 2.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,56$), 3.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,77$) ve 4.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,43$) ve arasında ($x^2=6,184$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin eş değer olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneline ilişkin 1.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=156,79$), 2.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=159,52$), 3.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=158,50$) ve 4.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=162,62$) ve arasında ($x^2=3,989$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Ölçeğin geneline dair öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyinin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyini etkilemediği söylenebilir.

4.17. “Kütüphane Üyeliği” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- Öğretmen Adaylarının kütüphane üyeliğine göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Kütüphane Üyelik Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Üyelik durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Değerlendirme	Evet	261	108,61	14,21	218,59	57051,50	17333,5	,019
	Hayır	154	105,69	12,94	190,06	29268,50		
Araştırma / inceleme	Evet	261	35,49	4,75	219,19	57207,50	17177,5	,013
	Hayır	154	34,31	4,44	189,04	29112,50		
Görsel	Evet	261	17,02	3,33	219,05	57172,00	17213,0	,014
	Hayır	154	16,25	3,13	189,27	29148,00		
Toplam puan	Evet	261	161,12	20,66	219,23	57218,50	17166,5	,013
	Hayır	154	156,26	18,58	188,97	29101,50		

Tablo 19’a bakıldığında öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları ve geneline ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=108,61$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=105,69$) arasında $U=17333,5$, $p=,019<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerine nazaran yüksek olduğu ve kütüphane üyelik durumunun eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyini olumlu etkilediği söylenebilir.

“Araştırma/İnceleme” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=35,49$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=34,31$) arasında $U=17177,5$, $p=,013<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / İnceleme” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=17,02$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=16,25$) arasında $U=17312,0$, $p=,014<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerine nazaran yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğine ait kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarına ait eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=161,12$) ile kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarına ait eleştirel okuma öz yeterlik algıları ($X=156,25$) arasında $U=17166,5$, $p=,013<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında kütüphaneye üyeliği bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları, kütüphaneye üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.18. “Yıllık Okunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

- **Öğretmen Adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre eleştirel okuma eğilimleri arasında farklılık var mıdır?**

Öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Kitap sayısı	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Değerlendirme	0-5	104	106,86	12,95	197,90	4,007	,135
	6-10	146	106,18	13,84	198,81		
	10+	165	109,14	14,21	222,50		
Araştırma / inceleme	0-5	104	34,68	4,52	197,75	2,225	,329
	6-10	146	34,86	4,77	203,50		
	10+	165	35,45	4,66	218,44		
Görsel	0-5	104	16,63	3,24	200,47	8,585	,014
	6-10	146	16,25	3,08	190,11		
	10+	165	17,24	3,40	228,58		
Toplam puan	0-5	104	158,16	18,67	196,28	4,519	,104
	6-10	146	157,29	20,04	199,00		
	10+	165	161,83	20,68	223,35		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,86$), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=106,18$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=109,14$) arasında ($\chi^2=4,007$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Değerlendirme” alt boyutunda yıllık okunan kitap sayısının öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

“Araştırma / inceleme” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=34,68$), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,86$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=35,45$) arasında ($\chi^2=2,225$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin “Araştırma / inceleme” alt boyutunda yıllık okunan kitap sayısının öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

“Görsel” alt boyutuna ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,63$), yıllık 6-10 kitap okuyan

öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=16,25$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=17,24$) arasında ($\chi^2=8,585$; $p<0,05$)’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Görsel eleştirel okuma alt boyutunda, yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi ($X=17,24$) yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarından ($X=16,25$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bu durumda ölçeğin “Görsel” alt boyutunda yıllık okunan kitap sayısının fazla olmasının öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geneline ilişkin yıllık 0-5 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=158,16$), yıllık 6-10 kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=157,29$) ve yıllık 10+ kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ($X=161,83$) arasında ($\chi^2=4,519$; $p>0,05$)’e göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

4.19. Öğretmen Adaylarının kitap okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki

- Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları ile Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Kişisel ve sosyal gelişime katkı	İlgi ve sevmek	Önem / değerli bulma	Tutum toplam
Değerlendirme	r	,189	,370	,201	,330
	p	,000	,000	,000	,000
	N	415	415	415	415
Araştırma / inceleme	r	,145	,317	,148	,273
	p	,003	,000	,003	,000
	N	415	415	415	415
Görsel	r	,192	,270	,149	,280
	p	,000	,000	,002	,000
	N	415	415	415	415
Eleştirel okuma toplam	r	,192	,370	,195	,333
	p	,000	,000	,000	,000
	N	415	415	415	415

Tablo 21 incelendiğinde, katılımcıların kişisel ve sosyal gelişime katkı okuma tutum düzeyi ile değerlendirme ($r=,189$; $p<0,05$), araştırma / inceleme ($r=,145$; $p<0,05$), görsel ($r=,192$; $p<0,05$) ve genel eleştirel okuma ($r=,192$; $p<0,05$) düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların ilgi ve sevmek okuma tutum düzeyi ile değerlendirme ($r=,370$; $p<0,05$), araştırma / inceleme ($r=,317$; $p<0,05$), görsel ($r=,270$; $p<0,05$) ve genel eleştirel okuma ($r=,370$; $p<0,05$) düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi ile değerlendirme ($r=,201$; $p<0,05$) eleştirel okuma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunurken, önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi ile araştırma / inceleme ($r=,148$; $p<0,05$), görsel ($r=,149$; $p<0,05$) ve genel eleştirel okuma ($r=,195$; $p<0,05$) düzeyleri arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların okumaya yönelik genel tutum düzeyi ile değerlendirme ($r=,330$; $p<0,05$), araştırma / inceleme ($r=,273$; $p<0,05$), görsel ($r=,280$; $p<0,05$) ve genel eleştirel okuma ($r=,333$; $p<0,05$) düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde toplanan dataların analizi neticesinde temin edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Yaşa göre dağılım incelendiğinde 18-19 yaş aralığında 73 kişi, 20-21 yaş aralığında 205 kişi, 21+ yaş aralığında ise 137 kişi bulunmaktadır.
- Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde 286 bayan öğretmen adayı, 129 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır.
- Yaşanılan bölgeye göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının 288'i kentte, 127'si kırsal bölgede yaşamaktadır.
- Anne eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının annelerinin 60 tanesinin okuma yazma bilmediği, 199 tanesinin ilkokul, 75 tanesinin ortaokul, 58 tanesinin lise ve 23 tanesinin üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.
- Baba eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarının 15 tanesinin okur-yazar olmadığı, 158 tanesinin ilkokul mezunu olduğu, 96 tanesinin ortaokul mezunu olduğu, 91 tanesinin lise mezunu olduğu ve 55 tanesinin üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.
- Eğitim görülen bölüme göre dağılım incelendiğinde adayların 214'ünün sınıf öğretmenliği bölümünde, 201'inin Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gördükleri saptanmıştır.
- Eğitim görülen sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde adayların 107'sinin 1. sınıf, 111'inin 2. sınıf, 98'inin 3. sınıf, 99'unun 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

- Kütüphane üyelik durumlarına göre dağılım incelendiğinde 261 öğretmen adayının kütüphaneye üyeliğinin olduğuna, 154 öğretmen adayının ise kütüphaneye üyeliğinin olmadığına ulaşılmıştır.
- Yıllık okunan kitap sayısına göre dağılım incelendiğinde 104 adayın 0-5 aralığında, 146 adayın 6-10 aralığında, 165 adayın ise 10+ aralığında kitap okuduğu saptanmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlerle ilişkili olarak aşağıda yer almaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirme, araştırma / inceleme ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğu görülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarında olma durumu ile eleştirel okuma öz yeterliği araştırma inceleme ve genel eleştirel okuma öz yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaşı, eleştirel düşüncelerini inceleme, araştırma ve genel eleştirel okuma düzeyinde etkilememektedir. Öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarında olma durumu ile görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle 21 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının eleştirel okuma görsel okuma düzeyleri diğer yaş grubundaki adaylara göre daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel okuma öz yeterlik durumları görsel eleştirel okuma boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının cinsiyeti, görsel eleştirel okuma düzeylerini etkilememektedir. Ancak öğretmen adaylarının cinsiyeti ile değerlendirme, araştırma / inceleme ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık, kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre daha yüksektir. Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından öğretmen adayları ile eleştirel okuma üzerine yapılan çalışmada da araştırmamızın sonucuna benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Yıldırım (2018) tarafından eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmada, araştırmamızın sonucunu destekler bir sonuca ulaşılmıştır. Gündüz (2015) tarafından okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmada, araştırmamızın cinsiyet değişkeni sonucuna zıt bir bulgu ortaya konulmuştur.

- .Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinin sadece araştırma/ inceleme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin diğer alt boyutlarında ve tamamında yaşadıkları bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde ayrılaşmadığı görülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde ayrılaşmadığı görülmektedir.

Gündüz (2015)'in yaptığı araştırma sonucunda anne ve baba eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşması, araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Şenyiğit (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında anne eğitim düzeyinin adayların eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığına ortaya konması, çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

- Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlere göre eleştirel okuma öz yeterlik durumları değerlendirme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak araştırma/inceleme, eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık sonucunda Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören katılımcıların araştırma / inceleme, eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcılardan daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıflara göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde ayrılaşmadığı görülmektedir.

- Öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde ayrılaştığı, kütüphaneye üyeliği bulunan katılımcıların değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şenyiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneyi kullanma durumuna göre kütüphaneyi kullanan adayların kullanmayan adaylara göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmamızda ulaştığımız sonucu destekler mahiyettedir.

- Öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısı durumlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan değerlendirme, araştırma / inceleme ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise yıllık okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu durumda anlamlı farklılık bulunan görsel eleştirel okuma alt boyutunda, yıllık 10+ kitap okuyan katılımcıların görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi yıllık 6-10 arasında kitap okuyan katılımcılardan daha yüksektir.

Şenyiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yıllık okunan kitap sayısına göre okuma yapan adayların okuma yapmayan adaylara göre daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları saptanmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, önem / değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, ilgi / sevmek okuma tutum düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

- Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, ilgi ve sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, önem / değerli bulmaya yönelik okuma tutum düzeylerinin ise yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde ayrılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan önem / değerli bulma alt boyutunda, 18-19 yaş grubundaki katılımcıların önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi 20-21 yaş ve 21+ yaş gruplarındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Öğretmen adaylarının cinsiyete göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı ve önem / değerli bulma, okuma tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin ise cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin eleştirel okuma alt

boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı ve önem/ değerli bulma, okuma tutum düzeylerini etkilemezken; ilgi/ sevmek ve okumaya yönelik genel tutumlarını etkilemektedir. Kadın katılımcıların ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeyi erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile yapılan çalışmada kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu olması araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Bozpolat (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha müspet olduğu saptanmıştır. Yine Yalınkılıç(2007) tarafından yapılan çalışma da araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte çıkmıştır.

Gömlüksiz' in (2004b, 9–18) tarafından yapılan çalışmada da kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kitap okumayı daha çok sevmesi ve kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde olması araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Murathan vd. (2017) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile okuma ve eleştirel okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmada, araştırmamızın cinsiyet değişkeni ile ilgili sonucuna zıt bir sonuç ortaya koymuştur.

Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada, araştırmamızın sonucuna benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Arı ve Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte bir sonuca ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge, anne ve baba eğitim durumları ile eğitim gördükleri bölümlere göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, ilgi / sevmek, önem / değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bozpolat (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bölümlerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenleri lehine olumlu bir sonuca ulaşılmıştır.

- Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıflara göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, ilgi ve sevmek ve

okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, önem / değerli bulmaya yönelik okuma tutum düzeylerinin ise eğitim gördükleri sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıflar eleştirel okuma alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, ilgi ve sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemezken; önem/ değerli bulmaya yönelik okuma tutum düzeylerini etkilemektedir. Anlamlı farklılık bulunan önem / değerli bulma alt boyutunda, 1. sınıf ve 2. sınıftaki katılımcıların önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi diğer sınıflardaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumlarına göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, önem / değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilgi / sevmek okuma tutum düzeylerinin ise kütüphane üyeliği olması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kütüphane üyelik durumları eleştirel okuma alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı, önem/değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemezken; ilgi/sevmek okuma tutum düzeylerini etkilemektedir. Kütüphaneye üyeliği olan katılımcıların ilgi / sevmek okuma tutum düzeyinin diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2006) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada çok kitap okuyan öğrencilerin okul kütüphanesini sıklıkla kullandığı saptanırken aynı zamanda da adaylar, kütüphanenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

- Öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı okuma tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilgi ve sevmek, önem / değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin ise yıllık okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısı eleştirel okuma alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişime katkı okuma tutum düzeylerini etkilemezken; ilgi/ sevmek, önem/değerli bulma ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemektedir. Anlamlı farklılık bulunan ilgi ve sevmek ile önem / değerli bulma alt boyutlarında, yıllık 6-10 kitap okuyan veya yıllık 10+ kitap okuyan katılımcıların ilgi ve sevmek ile önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi yıllık 0-5 kitap okuyan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anlamlı farklılık bulunan okumaya yönelik genel tutumda, yıllık 10+ kitap okuyan

katılımcıların okumaya yönelik genel tutum düzeyi yıllık 0-5 kitap okuyan veya yıllık 6-10 kitap okuyan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Baltacı (2017) tarafından okul müdürleri ile okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmada, okul müdürlerinin küçük bir kesimin ayda iki kitap okuduğu belirlenirken aynı zamanda da büyük bir kesimin hiç kitap okumadığı belirlenmiştir.

Sever vd. (2017) tarafından sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile okuma kültürü üzerine yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre daha düzenli kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine çalışma neticesinde öğretmenlerin, kütüphanelerden düzenli olarak yararlanmadığı belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İle Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanları karşılaştırıldığında adayların; kişisel ve sosyal gelişime katkı okuma tutum düzeyi ile değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların ilgi ve sevmek okuma tutum düzeyi ile değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi ile değerlendirme eleştirel okuma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunurken, önem / değerli bulma okuma tutum düzeyi ile araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında artı yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların okumaya yönelik genel tutum düzeyi ile değerlendirme, araştırma / inceleme, görsel ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

- Öğretmen adaylarının okuma ve okuduğunu anlama konusunda daha yeterli olabilmeleri için Türk Dili I, Türk Dili II ve dilsel – edebi diğer derslerde sınıf atmosferinde değişik metin türleriyle karşılaşmalı, etkileşimli okuma etkinlikleri yapılabilir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin geneli için okuma ve okuduğunu anlama strateji eğitimi verilebilir.

- Kütüphane kullanımı konusunda ise öğretmen adaylarına kütüphaneler tanıtılabilir ve kütüphanede bulunan kaynaklardan ne şekilde yararlanacakları konusunda bilgilendirme yapılabilir.
- Üniversite kütüphanelerinin kampüs içerisinde birden fazla yere kurularak öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Kütüphanelerde farklı ve güncel alanlara yönelik yayınlara yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırma ve okumaya isteklendirme konusunda kitap fuarlarına geziler, yazarlarla söyleşiler düzenlenebilir.
- Öğretim elemanları dersleri kapsamında aday öğretmenleri süreli yayın takip etmesi konusunda bilinçlendirebilir ve adayların süreli yayın takip etmelerini sağlayabilir.
- Öğretmen adaylarının olaylara eleştirel açıdan bakabilecekleri ders ortamları oluşturulabilir ve grup çalışması yapılarak eleştirel okuma ve düşünme etkinlikleri yapılabilir.
- Derslerde düzenlenecek eleştirel okuma etkinlikleriyle öğrencilerin sorgulayıcı bir bakış açısı ve çok yönlü düşünme becerisi kazanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akbayır, S. (2010). *Çocuğum neyi okumalı? (2.Baskı)*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akgün Çıtak, E. ve Uysal, G. (2012). Kavram Analizi: Eleştirel Düşünme, *Hemşirelikte Araştırma ve Bilim Dergisi*, 9(3), ss. 3-9.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Sınavına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme, konuşma yazma (17. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (8. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (3. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (Yeni programa uygun 12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Altıntaş, E. (1995). Okuma Alışkanlığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 59- 64.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Aşılıoğlu, B., Yaman, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue:12.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (3. baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel Okuma Ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Aytaç, S. (2002). *Yaratıcı Kişilik ve Yönetici*. Yaratıcı Kişilik ve Yönetici: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/yaraticikisilik-ve-yonetici-104783> adresinden 2 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

- Ayyıldız M., Bozkurt Ü. ve Canlı S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Balcı, Ahmet (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin Okuma Alışkanlıkları Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi/Jres*, 4(2), 1-32.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Batur, Z., Ulutaş, M. (2013). Pısa İle Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1549-1563
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin gezici kütüphane hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beğen, İ. (2006). *İngilizce öğretmenlerinin lise sınıflarında işledikleri edebi metinler yoluyla uyguladıkları eleştirel düşünce stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Belet, D. (2011). “Eleştirel Okuma Yönteminin Geliştirilmesinde Hikaye Anlatma Yönteminin Kullanılması: Öğretim Deneyi Uygulaması”. *Bilig*, 59, 67-69.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston,USA: Allyn and Bacon.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri*. Çağdaş Eğitim.
- Bircan , İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 393-410.
- Bosley, L. (2008). I don't teach reading: critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308.

- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği) *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta Okuma Eğilimleri ve Okuma Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- Bulut, B. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). “Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümlerinin Çocukların Okuma Alışkanlığındaki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Chance, P. (1986). *Thinking in Classroom: A survey of Programs*. New York, USA, Teachers College, Columbia University.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching Critical Reading through Literature*. <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm>: adresinden 2 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver (Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler) (35. basım)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İtten Okumanın Karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-30.

- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55-80.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.
- Çotuksöken, Y. (2006). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaratıcı-yaratıcı okuma yöntemi. 2. *Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara.
- D'Alessio, F., Avolio, B. A. and Charles, V. (2019). Studying The Impact Of Critical Thinking On The Academic Performance Of Executive MBA Students. *Thinking Skills And Creativity*. 31. s. 275–283
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Davis, G. (2016). *Why is Reading Important?*, <http://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.
- Demiralp, E. E. (2018). *Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Eğilimleri (Kocaeli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemle-Teknikler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (6. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1994). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 397-418.
- Eğmir, E. (2016). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Küsbd)*, 8(1), Ocak 2018, 203-222
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı, *Popüler Bilim*, 7, (82), 19–23.
- Fıtrı, N. and Zainil, Y. (2018). Enhancing College Students' Reading Comprehension Through Critical Reading. *Journal of English Language Teaching*. Volume 7 No. 4. s. 644- 653.
- Flemming, L. E. (2011). *Reading for Thinking. (sevent edition)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N., (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1).1-21.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelemesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.7-35.
- Gökçyer, N. (2009). Elazığ Okuyor Kampanyasının Öğrencilerde Okuma Alışkanlığını Geliştirmedeki Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 29-38.

- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı (2. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik yazıları*. İstanbul: Erdem Yayınları
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* .Volume 7/4, Fall 1961-1977.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), ss. 57-74.
- 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 Programları Ve Öğretim, Ankara
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri - I uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlatım teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi el kitabı (2. baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2004). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-15. Hatay.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1 – 18. Bartın.
- Gürcan, H. İ. (1999). Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karsısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, s. 98-103.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Ankara: Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Howards, M. (1965). *Ways and means of improving critical reading skills*. Reading and Inquiry, IRA Proceedings, 10, 124-127.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching And Assessing Critical Thinking Abilities As Outcomes In An Informal Logic Course. *Teaching In Higher Education*, Vol. 6, No. 1.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İmrak, M. (2006). *Meşhurların kitap okuma alışkanlıkları, etkili okuma teknikleri*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar (sorunlar, seçenekler, öneriler)*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma, (Trabzon İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İşcan, A., Arıkan, G. B. ve Küçükaydın, A. M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (11), 1-16.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*. Ankara:TÖMER Yayınları. 70, 5-18.
- Johnson, D. and Blair A. (2003). The Importance and Use of Student Self-Selected Literature to Reading Engagement in an Elementary Reading Curriculum. *Reading Horizons*, 43(3), 181–198.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin yayınevi.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, H., & Yurdakal, İ. (2016). *Okuma Eğitimi, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), s. 113 - 140, Yaz 2014
- Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 15661593
- Karahan, B. Ü. (2015). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Erzurum.

- Karaşah, Z. ve Karaşah, E. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Okuma” Tutumlarına Eleştirel Bir Bakış(Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- Karatay, H. (2007a). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama, (2.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi, (7. Baskı)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (2008). *Türkçenin Güncel Sorunları*, Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- Kaya, H. İ. *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum (2010).
- Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı (3. basım)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı. (4. Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2353-2366.

- Kıroğlu, K. (2006, 2011). *Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Knott, D. (2005). *Critical Reading Towards Critical Writing*. Toronto: New College Writing Center.
- Koçyiğit, S. (1990). *Okuma Alışkanlığı*, Millî Eğitim, (97), 28–29.
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, K. (1999). *Okuma–Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237–258.
- Kuş, Z., Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları. (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri), *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce öğ retmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Liu, K. (2019). Developing Critical Reading Skills through Stylistic Analysis in Integrated College English Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(3), pp. 341-346, March.
- Loop, E. (2017). Importance of Reading Skills, <http://classroom.synonym.com/importancereading-skills-5642093.html> adresinden 09.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004) Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), September, 5262.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- MEGEP. (2006). *Etkin ve Hızlı Okuma, Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Raporu*. Ankara: MEGEP.
- Murathan, T., Yetiş, Ü., Uğurlu, F. M. ve Murathan, F. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algısının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volume 12/4, P. 393-404.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odabaş, H., Odabaş, Z., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 431-465.
- Oğuzkan, F. (1987). *Okuma ve Dinleme Öğretimi, Türkçe Öğretimi içinde*. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Okur, A. (2013). Edebî eserlerden uyarlanan dizilerin okumaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 228-247.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramlar (2. bs.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi derslerinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi* . Ankara: Anı Yayıncılık .
(2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* . Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar. Y.(2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), Bahar 2008 s:117–136
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II (4. baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Özçelebi, S. ve Cebecioğlu, S.(1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi Yayınları.
- Özdemir, E. (1975). *Anlayarak Okuma Tekniği*. Mektupla Öğretim Merkezi Yayınları:12. Ankara.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. (7. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, O. (2008) *Eleştirel Düşünme(1. Baskı)*, Mersin: Kriter Yayınları.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), ss.13-25.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Paul, R. Binker., A., Jensen, K. ve Kreklau, H.(1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnerl Park, CA:Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce (3.Baskı)*. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Perfetti, C., & McCutchen, D. (1986). *Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED278962).
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

- Polat, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Rezaei, S., Derakhshan, A. and Bakherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), pp. 769-777, July 2011
- Ruggerio, V. R. (1990). Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking (Third Edition). California: *Mayfield Publishing Company*.
- Sadioğlu Ö. ve Bilgin A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online(İlköğretim Online)*, 7/3: 814-822. (<http://ilkogretim-online.org.tr>, adresinden 8 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır).
- Sağlam, A. Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri, *International Journal Of Human Sciences*, ISSN: 1303-5134, 10(1), Pp: 258-278.
- Sapancı, A. (2007). İnternete Dayalı Araştırmalarda Eleştirel düşünme Sorunsalı: 21. Yüzyıl Skolastiğine Doğru, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, ss. 56-71.
- Saracaloğlu, S. A., Dedeşali, N.C. ve Karasakaloğlu, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, Ss:193-200.
- Sever, S. (1997) *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Karagül, S., Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri İle Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), S.47-69

- Sevmez, H. (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sudharshana, N.P. (2016). Teaching Critical Reading at the Undergraduate Level. *Language and Language Teaching*. Volume 5 Number 1 Issue 9 January.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Genişletilmiş 4. baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şahinel, S. (2002) *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA.
- Şen, S.N. (2016). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskin, Ş., Bektaş F. B. E. (2016). Atanmış Aday Öğretmenlerin Düşünce Biçimleri Bilgi Düzeyleri: Kırşehir Örneği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), Makale No: 15, ISSN: 21469199, Ss:132-139.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temizkan, M. ve Erdem, E. (2007). Dil Edinimi Sürecinde Okuma Alışkanlığı ve İşlevsel Okuryazarlık Kavramları. Uluslararası 38. ICANAS Kongresi (10.09.2007), s.1701- 1712.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 29-47.
- Tiryaki, E.N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Topçuoğlu, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları (ilköğretim ikinci kademe Türkiye ve İngiltere örneği)*. İstanbul: Kerasus Yayınları.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 299-316.
- Türkiye Bilimleri Akademisi. (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Sosyal Bilimler.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük (11. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Ünal, E. (2006). *Eskişehir İli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, E., & Köksal, K. (2007). *Okuduğunu anlama ve sorular*. Ankara: Doktora Tez Çalışması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Ş. (2001), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi (3. Bs)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Widowati, D. R. (2018). Critical Reading Skill And Its Implication To Speaking Ability In Multicultural Classroom. *A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics*. s. 18- 23.
- Williams, P. A. (1947). Creative reading. *The English Journal*, 454-459.
- Wise, J. and Buffington. S. (2005). *The Ordinary Parent's Guide to Teaching Reading*. Virginia: Peace Hill Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar (2. bs.)*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), s. 225-241.
- Yavuzer, H. (1986) *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk ailede çocuk eğitimi (15. basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi (24.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, B. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Edt.) (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1995) Okuyan Aile, Okuyan Birey. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 41, 21–23
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 451-465.4

- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B.(2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, Z. A.(2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı, *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6, 2006. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi, Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yoldaş, C. (2009). Çevre Bilimi Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişileri Ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yurdakal, H. İ. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim bilim*, 124-134.



EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaş: () 18-19 () 20-21 () 22+

Cinsiyet: () kız () erkek

Yaşanılan Bölge: () kent () kırsal

Anne Eğitim Durumu: () okur-yazar değil () ilkokul () ortaokul
() lise () üniversite

Baba Eğitim Durumu: () okur-yazar değil () ilkokul () ortaokul
() lise () üniversite

Bölüm: () Sınıf öğretmenliği () Türkçe öğretmenliği

Sınıf: () 1 () 2 () 3 () 4

Kütüphane Üyeliği: () evet () hayır

Yıllık Okunan Kitap Sayısı: () 0-5 () 6-10 () 10+

EK-2

ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen ve öğretmen adayları, Aşağıda, sizlerin eleştirel okuma öz yeterliğini belirlemek amacıyla, “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” yer almaktadır. Sizden, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, o maddeye yönelik katılma düzeyinizi belirten görüşünüzü (1)Her zaman (2)Genellikle (3)Ara sıra (4)Nadiren ve (5)Hiçbir zaman seçeneklerinden birini seçerek belirtmeniz istenmektedir. Görüşünüzü lütfen, her bir maddenin karşısında verilen, “Hiçbir zaman” dan “Her zaman”a doğru uzanan beşli dereceleme ölçeğinde, sizce en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

	Hiçbir	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her
1. Okuduğum metnin yazarı hakkında bilgi edinirim.					
2. Okuduklarımın ana düşüncesini çıkarabilirim.					
3. Okuduğum metin hakkında arkadaşlarımla tartışabilirim.					
4. Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
5. Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
6. Okuduklarım doğrultusunda bir problemi çözerken bilimsel problem çözüme basamaklarını izlerim.					
7. Okuduklarımı birbirleri ile farklılıkları yönünden ilişkilendirebilirim.					
8. Kendi gerçeklerime ve bilgilerime göre yazarın vardığı sonucu kontrol edebilirim.					
9. Okuduklarımın konusunu mutlaka belirlerim.					
10. Metni okumadan önce metnin içeriği hakkında çeşitli sorular hazırlarım.					
11. Okuma metnini değerlendirirken kullanılan görselleri dikkate alırım.					
12. Herhangi bir metni okuduktan sonra, bu metnin daha farklı nasıl yazılabileceğini düşünürüm.					
13. Okurken metinle ilgili merak ettiğim konular hakkında sorular hazırlarım.					
14. Okuma metnindeki yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular ya da kişisel kanıtlar olduğunu anlayabilirim.					

15. Okuduğum metin ve ona dair görseller (resimler, fotoğraflar gibi) arasındaki tutarsızlığı fark edebilirim.					
16. Bir metni okurken inceleyip araştırmak üzere, metinle ilgili not alırım.					
17. Okuma metninde kullanılan görsellerin kullanılma amacını belirleyebilirim.					
18. Yazarın hedef okur kitlesini kolaylıkla belirleyebilirim.					
19. Okuma metnindeki ironileri(abartma, mizah ve uyuşmazlık) ve metaforları(benzetme, mecaz) gösterebilirim.					
20. Metni okuduktan sonra “okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım.					
21. Okuduğum metinleri birbirleri ile özel ve genel ayrıntılar yönünden ilişkilendirebilirim.					
22. Okuduklarımı kendi yaşantım, gözlemlerim ve bilgilerim ile değerlendiririm.					
23. Okuduklarımı açıklamada kendi örneklerimden yararlanırım.					
24. Okuma parçasındaki duygusal mesajlara dikkat ederim.					
25. Okuduğum öyküleri, romanları birbirleri ile zaman kurgusu bakımından ilişkilendirebilirim.					
26. Farklı görüş açılarından yazarın söylediklerinin geçerliğini araştırırım.					
27. Yazarın okuyucusuyla kurmaya çalıştığı mesafeyi fark edebilirim(samimi, resmi, otoriter vb).					
28. Okuduklarımı birbirleri ile neden- sonuç ilişkisi yönünden ilişkilendirebilirim.					
29. Metindeki metafor(benzetme, mecaz) ve ironilerin(abartma, mizah, uyuşmazlık) kullanılma amaçlarını dikkate alabilirim.					
30. Okurken görsellere dikkat ederim.					
31. Okuduklarımı birbirleri ile benzerlikleri yönünden ilişkilendirebilirim.					
32. Okuduklarımı birbirleri ile ana ve yardımcı düşünceler yönünden ilişkilendirebilirim.					
33. Okuduğum öyküleri, romanları vb. birbirleri ile mekan kurgusu bakımından ilişkilendirebilirim.					
34. Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
35. Okuduğum öyküleri, romanları vb. değerlendirirken karakterlerin özelliklerini göz önüne alırım.					
36. Okuma metnindeki duygusal mesajları fark edebilirim.					
37. Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okuyabilirim.					

38. Okuma metnindeki görsellerin belli bir mesaj verdiğini düşünürüm.					
39. Öykü, roman vb. okurken karakterlerin içinde buldukları durumları düşünürüm.					
40. Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade edebilirim.					
41. Okuma metnini değerlendirirken yazarın kullandığı ironi ve metaforları dikkate alırım.					



EK-3**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Okumanın iletişim becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					
2. Okumak çok boyutlu düşünebilmemi sağlar.					
3. Okumanın dil becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					
4. Okumak kendime olan güvenimi artırır.					
5. Okumak kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur.					
6. Okumanın kişiliğimin gelişmesinde önemli katkısı olacağına inanıyorum.					
7. Okuma, diğer insanları daha iyi anlamama katkıda bulunur.					
8. Kitap okumanın sosyal statümü yükselteceğine inanırım.					
9. Bana göre bir ülkenin gelişmişliği kitap okuma oranı ile doğru orantılıdır.					
10. Okuma sayesinde insanlarla daha kolay iletişim kurabileceğimi düşünürüm.					
11. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.					
12. Yaptığım seçimlerde okuduklarımdan etkilenirim.					
13. Okumak yeni yerler keşfetmeme katkıda bulunur.					
14. Okumak dünyayı daha geniş açıdan kavramama yardımcı olur.					
15. Okuduğum eserlerdeki karakterler yaşantımdaki insanlarla daha iyi ilişkiler kurmamı sağlar.					
16. Kitaba yapılan harcama yerinde bir harcamadır.					
17. Okuma sayesinde arkadaşlarımla paylaşacak konularım artar.					
18. Kütüphane veya kitapçıya girdiğimde kitapların çokluğu karşısında ne kadar az kitap okuduğumu düşünürüm.					
19. İyi okurlarla iletişim içinde bulunduğumda onlardan çok şey aldığımı düşünürüm.					
20. Romanını okumaktansa bir eserin uyarlanmış filmini izlemeyi tercih ederim.					
21. Sayfa sayısının azlığı kitap seçiminde tercih nedenim olur.					

22. Nadiren okuma isteği duyarım.					
23. Genellikle okumaya başladığım bir kitabı bitiremem.					
24. Okurken sık sık kaç sayfa kaldığına bakarım.					
25. Zaman zaman evde kalıp kitap okumaktan hoşlanırım.					
26. Okurken canım sıkıldığı için uykum gelir.					
27. Ayda en az bir kitap okumaya çalışırım.					
28. Okumayı çok seviyorum.					
29. Okumaya başladığım her yeni kitap bana heyecan verir.					
30. Beklemek zorunda kaldığım durumlarda yanımda kitap olduğunu bilmek beni rahatlatır.					
31. Yolculuklarda kitap okuyarak zamanı değerlendirmekten hoşlanırım.					
32. Okumanın bořa zaman harcamak olduđunu dūřunuyorum.					
33. Sırf, okumak zorunda kalmamak için konuyu dersi dinleyerek öğrenmeye çalışırım.					
34. Kitap alıřveriřinde bulunmak arkadařlık iliřkilerini gūlendirir.					
35. Okuma alıřkanlıđı olan insanlar bana daha gūvenilir gelir.					
36. Çoğunlukla, kitap okumayı televizyon izlemeye tercih ederim.					
37. Okuma devleri bana hiçbir zaman sıkıcı gelmemiştir.					
38. Kūtūphaneye ne zaman gitsem okumak için bir kitap alırım.					

EK- 4

UYGULAMA İZİN FORMU



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 27697707-302.99-
Konu : Anket İzni.

SBE TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 21/03/2019 tarihli ve 82498645-199-E.24939 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Doç.Dr. Suat DONUK'un danışmanlığını yaptığı 161138004 numaralı yüksek lisans öğrencisi Vildan Ceylan KÖSEM, "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları ile Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programı 1.,2.,3., ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği anket çalışması ile ilgili Eğitim Fakültesi Dekanlığının uygunluk yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Halit EV
Enstitü Müdürü

Ek: Anket İzni_0 (1 sayfa)

Adres: MCBÜ Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitü Binası
1. Kat 45140 Yunusemre/Manisa
Telefon: (0 236) 2012754 Faks: (0 236) 2330949
Elektronik Ağ: <http://sbe.cbu.edu.tr>

Bilgi İçin: Özlem Özger
Unvanı: Şef V.



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

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2019-E.25903



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 57363641-302.99-
Konu : Anket İzni.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/03/2019 tarihli ve 27697707-302.99-E.25241 sayılı yazı.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Vildan Ceylan KÖSEM, "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları ile Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" adlı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programı 1.,2.,3., ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamak isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet ATAÇ
Dekan V.

Adres:Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 45900 Demirci/Manisa
Telefon:(0 236) 4622488 Faks:(0 236) 4621600
Elektronik Ağ:<http://egitim.cbu.edu.tr>

Bilgi İçin:Mustafa Ali Akbulut
Unvan: Şef V.



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Vildan Ceylan KÖSEM

Doğum Yeri ve Yılı: Denizli, 1994

E Posta: vildan.kosem@hotmail.com

Telefon: 0506 794 93 16

EĞİTİM DURUMU

Lise: Denizli Anafartalar Lisesi, 2012

Lisans: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü,
2016

MESLEKİ DENEYİM

Kurum Bilgisi: Ankara Özel Mutlu İlkokulu, 2017 - 2019