

Kitap Okuma Tutumu ile Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Öğretmen Adayları Açısından İncelenmesi

An Investigation of the Relationship Between the Book Reading Attitude and the Perception of Critical Reading Self Qualification in Teachers

Vildan Ceylan KÖSEM¹

Öz

Bu çalışmada 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 çalışmadır. 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 çalışmada "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler Spss. 22 programıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma eğilimleri arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, yaşanan bölge ve eğitim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Öğretmen Adayları
Eleştirel Okuma
Eleştirel Düşünme

Abstract

In this study, it was tried to determine the relationship between the book reading attitudes and critical reading self-efficacy perceptions of pre-service teachers who were studying in Manisa Celal Bayar University, Faculty of Education, Department of Primary Education Classroom Teaching and Primary Education Turkish Education Department in the 2018-2019 academic year. The research is a relational survey, one of the general survey models. The study group of the study consists of 415 teacher candidates studying in Manisa Celal Bayar University, Faculty of Education, Classroom Teaching and Turkish Language Teaching departments in the 2018-2019 academic year. In the study, "Attitude towards Reading Scale" and "Critical Reading Self-Efficacy Scale" were used. The data obtained are Spss. It has been analyzed and interpreted with 22 programs. In this study, the relationship between pre-service teachers' book reading attitudes and critical reading dispositions was examined in terms of age, gender, region of residence, and the department they studied.

Keywords

Reading
Teacher Candidates
Critical Reading
Critical Thinking

Başvuru Tarihi/Received

23.09.2020

Kabul Tarihi /Accepted

09.12.2020

| Araştırma Makalesi / Research Article |

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Kösem, V. C. (2020). Kitap okuma tutumu ile eleştirel okuma özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin öğretmen adayları açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 8(2), 1-17.

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Er İbrahim Öztürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Ardahan, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9017-8480>

Dipnot: Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olan "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları ile Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle evrende meydana gelen gelişim ve değişim, eğitimi de etkilemektedir. Var olan bu değişim ve gelişim eğitim sisteminden zihinsel becerileri aktif bir şekilde kullanabilen, sorgulama yapan, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmesini beklemektedir.

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).

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" şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuma becerisini gerektiren yazılı iletişimde okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi gerekmektedir. Çünkü okuma, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Çağımızda bilgi kalabalığına maruz kalan bireyler için düşünen, gelişen ve üreten bir toplum olmanın yolu okuma ve okuduğunu anlamadan geçmektedir (Yalçın, 2002).

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.

Okumanın önemini Karatay (2014) 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.

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 çözümlmektir (Aytaç, 2002).

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).

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). 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).

Nitelikli bir okuma yapmayı sağlayan tutum, bir eyleme karşı bilinçli bir şekilde ilgi ve istek duymaktır (İşeri, 2010). Ilustre, yaptığı çalışmada (2011), okuduğunu anlamada anlamayı etkileyen en önemli unsurun okumaya yönelik tutum olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Başbuğ ve Keskin, 2013). Okumaya karşı erken yaşta geliştirilen tutum, gelecekteki akademik yaşamın yapıtaşlarını oluştururken aynı zamanda bireylere özgüven ve özsaygı da kazandırmaktadır (Ajzen, 2005).

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, 2006). 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).

Cüceloğlu (1998) eleştirel düşünmeyi; bireyin kendi düşünce süreçlerinin farkında olarak çevresinde yaşadığı olayları, öğrendiklerini bilinçli bir şekilde organize ettirdiği zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. 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; zihinsel süreçleri esas alarak, kanıtlara dayanarak 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). Bireyleri, doğrulanmamış düşünceler arasında boğulmaktan kurtaran eleştirel düşünme, bireyin bilişsel ve zihinsel gelişimi açısından önemlidir (Akgün Çıtak ve Uysal, 2012).

Eleştirel düşünen bireylerin, hayatları boyunca karşılaştıkları sorunlar karşısında fikir edinip çözüm üretmeye çalışmaları onları diğer bireylerden ayıran bir özelliktir (Özdemir, 2005). 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. Kendi kalıp düşüncesinden çıkarak diğer bireylerin de düşüncelerini incelemeli, kendi düşüncesiyle karşılaştırarak çözüm sürecine girmelidir. Öğrendiği bilgileri kendi yaşamına uygulayarak bunu sürekli hale getirmelidir.

Aktif ve karmaşık bir süreç olan okumada, okuyucunun yazılı metni anlayabilmesi bilgi ve deneyimleriyle gerçekleşmektedir (Yıldız, 2008). Sözlü ve yazılı olarak bilgi akınına 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).

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

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).

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 koymaktadır. Araştırmada "Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma eğilimleri yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge ve eğitim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmiş ve inceleme sonuçlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

YÖNTEM

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). İlişkisel tarama modelleri "iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2008).

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 Dalında 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
Eğitim görülen bölüm	Sınıf öğretmenliği	214	51,6
	Türkçe öğretmenliği	201	48,4

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 %51,6'sı sınıf öğretmenliği bölümünde, %48,4'ü ise Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim görmektedir.

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. Karabay (2013) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 650 öğretmen adayına uygulanmış, ölçekten elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Faktör analizi ile yapı geçerliği ortaya konan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör yükü .40' in 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.

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

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 47 / 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.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Demografik bilgilerin yüzdeler 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.

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.

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

Ölçek	Alt boyut	p
Eleştirel Okuma	Değerlendirme	,000
Öz Yeterlik	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

Ölçek puanlarının cinsiyet, yaşanan bölge, eğitim görülen bölüme göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının yaş gruplarına 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.

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/02/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10353

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik alguları arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge ve eğitim görülen bölüm değişkenleri açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

“Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	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 3 incelendiğinde; “Kişisel ve sosyal gelişime katkı”, “İlgi ve sevmek” alt boyutlarında öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak ölçeğin “Önem/ değerli bulma” alt boyutuna ilişkin 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($X=19,66$), 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($X=18,67$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ($X=18,14$) 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 ($X=19,66$) 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($X=18,67$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($X=18,14$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Ölçekteki toplam puana bakıldığında ise öğretmen adaylarının yaş gruplarının okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği görülmektedir ($\chi^2=5,845$; $p>0,05$).

“Yaş” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

Öğretmen adaylarının yaşa göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4: 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 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; “Değerlendirme” ve “Araştırma/inceleme” alt boyutunda öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak ölçeğin “Görsel” alt boyutuna 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 ($p<0,05$). Ölçekteki toplam puana bakıldığında ise öğretmen adaylarının yaş gruplarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini etkilemediği görülmektedir ($\chi^2=2,382$; $p>0,05$).

“Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

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	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” ile “Önem/değerli bulma” alt boyutunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak ölçeğin “İlgi ve sevmek” alt boyutuna ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=60,21$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları

($X=56,81$) 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. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=144,00$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=139,54$) 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.

"Cinsiyet" Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: 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 6 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. "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 "Değerlendirme" ve "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. 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.

"Yaşanılan Bölge" Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Bölgeye Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Bölge	N	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 7'ye bakıldığında öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kentsel bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=142,40$) ile kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=143,09$) 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.

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

Öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8: 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 8'e bakıldığında öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılığa bakıldığında; “Değerlendirme” ve “Görsel” alt boyutunda öğretmen adaylarının yaşanılan bölgeye göre eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ancak “Araştırma/inceleme” 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. 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.

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

Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

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

Alt boyut	Bölüm	N	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 9’a bakıldığında öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin farklılık incelendiğinde; Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=141,42$) ile Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ($X=143,88$) arasında $U=19267,0$, $p=,066>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları bölüme göre okumaya yönelik tutumlarının eş değer olduğu görülmektedir.

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

Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüme göre eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: 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 10'a 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. "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. "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. 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.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları Ve Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Tablo 11'de öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 11: 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 11 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.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, yaşanan bölge ve eğitim görülen bölüm değişkenleriyle incelenmiştir:

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 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 farklı yaş gruplarında olma durumu ile eleştirel okuma öz yeterliği araştırma inceleme ve genel eleştirel okuma öz yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarında olma durumu ile görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni 21 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının eleştirel okuma görsel okuma düzeylerinin diğer yaş grubundaki adaylara göre daha yüksek olmasıdır.

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 okumaya 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. Gündüz (2015) tarafından okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmada, araştırmamızın cinsiyet değişkeni sonucuna zıt bir bulgu ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel okuma öz yeterlik durumları görsel eleştirel okuma boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. 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. Aşlıoğlu ve Yaman (2017) tarafından öğretmen adayları ile eleştirel okuma üzerine yapılan çalışmada da araştırmamızın sonucuna benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşanan bölge göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu urumda yaşanan bölge okumaya yönelik tutumu etkilememektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşanan 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 yaşanan bölgeye göre genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde ayrılaşmadığı görülmektedir.

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 bölümlere göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda eğitim görülen bölüm öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını etkilememektedir. Bozpolat (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bölümlerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki ankette elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde iki ölçeğin alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırma ve okumaya isteklendirme konusunda kitap fuarlarına geziler, yazarlarla söyleşiler düzenlenebilir. 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

- Ajzen, I. and Fishbein, M., (2005). *The Influence of Attitudes on Behavior. The Handbook of Attitudes*. (Edt. Albarracin, D.; Johnson B.T.; Zanna, M.P.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 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. & Uysal, G. (2012). Kavram Analizi: Eleştirel Düşünme. *Hemşirelikte Araştırma ve Bilim Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Aşılıoğlu, B., Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12).
- 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.
- Aytaç, S. (2002). *Yaratıcı kişilik ve yönetici*. Yaratıcı Kişilik ve Yönetici: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/yaraticikisilik-ve-yoneticisi-104783> adresinden 2 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Baştuğ M., Keskin H.K. (2013). Ergenlik dönemi tutum ölçeğinin türkçeye uyarlanması, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 295-311.
- 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.
- 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.
- D'Alessio, F., Avolio, B. A. & Charles, V. (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive mba students. *Thinking Skills And Creativity*. 31, 275-283.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, incelemesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlatım teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- 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
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 98-103.
- Ilustre, C. A. P. (2011). Beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-47.
- İşeri K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*. 8(13), 1107-1122
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaşah, Z. & 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. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzu, T. S. ve Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies*. 10(15), 771-786

- Loop, E. (2017). *Importance of reading skills*, <http://classroom.synonym.com/importancereading-skills-5642093.html> adresinden 09.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- 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
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi derslerinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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), 117-136
- Özdemir, E. (2002). *Dilin öte yakası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce (3.Baskı)*. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- 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.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- 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.

Introduction

Today, although the level of knowledge is advancing, individuals memorize information as it exists without thinking or analyzing it. What is expected from an education system; it is the individual's being open to changes and developments, understanding what he has read and making an evaluation with his own interpretation (Akdan, 2016).

The purpose of teaching reading; To improve vocabulary by understanding and reading correctly, to improve the power of expression by making reading an enjoyable habit. The purpose of reading is to analyze the meaning of the written text by comprehending the word forms (Aytaç, 2002).

Critical thinking; It is a way of thinking that is open to self-correction and change by using problem-solving skills, aiming to reach conclusions, not a single result, based on the processes of reasoning. Critical thinking is important for the individual and society as well as for self-realization (Gündoğdu, 2009).

Critical reading is the state of making a judgment by thinking about what an individual reads. Critical reading is a continuous activity that we encounter in all areas of life (Özdemir, 2002).

The reader, who makes critical reading, develops a unique thinking system and evaluates what he reads with his own knowledge. He separates the thoughts given in the text by linking his readings with different sources. It combines the common aspects of these separated thoughts in order to reach a judgment (Öztürk ve Ofluoğlu, 2005).

Method

In this study, after determining the attitudes and critical reading tendencies of classroom teachers and Turkish teacher candidates to reading and analyzing them according to various variables, the relationship between pre-service teachers' attitudes towards reading and their critical reading tendencies was determined. This research is a descriptive research in relational survey model.

"Screening models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists" (Karasar, 2014). Relational survey models are "research models that aim to determine the existence and / or degree of co-change between two or more variables" (Karasar, 2008).

Findings

It is observed that the age groups of prospective teachers do not affect their attitudes towards reading ($\chi^2 = 5.845$; $p > 0.05$). It is observed that age groups of prospective teachers do not affect their critical reading self-efficacy perception levels ($\chi^2 = 2,382$; $p > 0.05$). It is seen that female teacher candidates' general attitude levels towards interest / love and reading are higher than male teacher candidates' general attitudes towards love and reading. In general and sub-dimensions of the critical reading self-efficacy scale, it is seen that the perception levels of female teacher candidates are higher than the perception levels of male teacher candidates. It is seen that the attitudes towards reading of the teacher candidates living in urban areas and the attitudes towards reading of the teacher candidates living in rural areas are equivalent. In the general and sub-dimensions of the critical reading self-efficacy scale, it is seen that the perception levels of teacher candidates living in urban areas and those living in rural areas are equivalent. It is seen that the attitudes of the elementary teacher candidates and Turkish teacher candidates towards reading are equivalent according to the department they study. It is seen that Turkish teacher candidates have higher Research / Examination and Visual critical reading self-efficacy. Evaluation with the general attitude level of the participants towards reading ($r = .330$; $p < 0.05$), research / examination ($r = .273$; $p < 0.05$), visual ($r = .280$; $p < 0.05$) and general critical reading ($r = .333$; $p < 0.05$) levels, there is a positive and below-intermediate significant relationship.

Result and Discussion

It is seen that teacher candidates' general attitudes towards personal and social development, interest and love and reading, which are sub-dimensions of the scale of attitude towards reading, do not differ significantly according to age groups. There is no significant difference between the preservice teachers' status of being in different age groups and the critical reading self-efficacy, research, analysis and general critical reading self-efficacy dimensions.

While teacher candidates' critical reading sub-dimensions of their gender, contributing to personal and social development and finding importance / value, did not affect their reading attitude levels; affects their general attitudes towards interest / love and reading. It is seen that the general attitude level of interest / love and reading of female participants is higher than male participants. It is seen that teacher candidates' critical reading self-efficacy according to gender does not differ significantly in the visual critical reading dimension. It is seen that the sub-dimensions of the scale of attitude towards reading and their general attitude towards reading of the teacher candidates participating in the study did not differ significantly in a statistically significant way. The region experienced in this situation does not affect the attitude towards reading. It is seen that the critical reading self-efficacy scale of the teacher candidates participating in the study differed significantly only in the research / examination sub-dimension. However, it is observed that the general critical reading self-efficacy levels of the pre-service teachers participating in the study do not differ significantly in the other sub-dimensions of the scale and according to the region of residence. It is seen that teacher candidates do not significantly differentiate in the dimensions of critical reading self-efficacy, visual and general critical reading self-efficacy according to the departments they study, but their research / analysis and critical reading self-efficacy levels differ significantly. As a result of this difference, the research / review, critical reading self-efficacy levels of the participants studying in the Turkish Language Teaching Department were higher than the participants in the classroom teaching department.

It is seen that the sub-dimensions of the attitude towards reading scale and the general attitude towards reading levels of the pre-service teachers who participated in the study did not differ significantly according to the departments they studied. In this case, it does not affect the attitudes of teacher candidates towards reading.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/02/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10353