

Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Ercüment İşleyen* Yurdagül Günel**

Makale Geliş Tarihi:07/10/2024

Makale Kabul Tarihi:22/04/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1563120

Öz

Günümüzde kişinin topluma uyum sağlayabilmesi ve geleceğe dair sağlıklı kararlar alabilmesi için nitelikli bir düşünme eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin bu yeteneği kazanabilmesi için öğretmenlerin de bu yeterliğe sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerde farklı değişkenler açısından eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Nicel aşamada Türkiye'nin 69 ilinde görev yapan 1.078 öğretmene gönüllü olarak ölçek uygulanmış, nitel aşamada ise 20 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ile cinsiyet, eğitim, yaş, kadem ve branş değişkenleri arasındaki ilişki, "bağımsız t testi" ve Tek Yönlü Varyans (One-Way Anova) ile incelenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0; nitel veriler içinse MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Veri analizlerine göre öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde cinsiyet, eğitim, yaş, kadem ve branşlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Nitel sonuçlar incelendiğinde ise özellikle matematik, fen bilimleri ve özel eğitim branş öğretmenleri eleştirel okumada iyi olmadıklarını ifade etmişlerdir.


Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma becerisi, değişkenler, öğretmen

Examining Teachers' Critical Reading Self-Efficacy According to Different Variables: A Mixed Method Research

Abstract

Today, a qualified thinking education is needed for individuals to adapt to society and make healthy decisions about the future. In order for students to gain this ability, teachers are expected to have this competence. The aim of this study is to examine the level of critical reading self-efficacy in teachers in terms of different variables. The study was designed as a mixed method research. In the quantitative stage, the scale was voluntarily applied to 1,078 teachers working in 69 provinces of Turkey, and in the qualitative stage, the opinions of 20

* MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 26-27 Aralık 2023'te düzenlemiş olduğu Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, ercument_isleyen21@trabzon.edu.tr. ORCID: [0009-0004-4161-230X](https://orcid.org/0009-0004-4161-230X) 

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Trabzon, Türkiye, yurdagulgunal@hotmail.com. ORCID: [0000-0002-9385-1167](https://orcid.org/0000-0002-9385-1167) 

Kaynak Gösterme: İşleyen, E., & Günel, Y. (2025). Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 750-777.

teachers were utilized. In the analysis of the quantitative data of the study, the relationship between teachers' critical reading self-efficacy and gender, education, age, seniority and branch variables were examined with "independent t-test" and One-Way Anova. SPSS 23.0 was used to analyze quantitative data, and MAXQDA 2022 program was used for qualitative data. According to the data analysis, it was determined that there was a significant difference in teachers' critical reading self-efficacy according to gender, education, age, seniority and branch. When the qualitative results were examined, especially mathematics, science and special education branch teachers stated that they were not good at critical reading.

Keywords: Critical reading skill, variables, teacher

Giriş

Düşünme kavramının temelini; bilgiyi sorgulama, anlama, birleştirme ve mevcut bilgiden yeni bilgiler üretme süreci oluşturmaktadır (Güneş, 2021). Bireysel gelişim, kişinin topluma uyum sağlayabilmesi ve bireyin geleceğe dair sağlıklı kararlar alabilmesi için nitelikli bir düşünme eğitimi ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada özellikle okullarda uygulanan eğitim sistemlerinin önemi kendini göstermektedir. Derslerde sadece bilgi aktarmak kadar onlara nitelikli düşünme, sorgulama, değerlendirme ve düşüncelerini geliştirme yeteneğinin de kazandırılması gerekir (Romano, 1992). Düşünmeyi öğrenmiş bir öğrencinin bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi kullanması, değerlendirmesi ve yeni bilgiler ile üretim yapabilmesi daha kolay olabilmektedir (Saint Onge, 1992). Günümüz eğitim programları, bilimsel birçok alandaki gelişmelere bağlı olarak bilgiyi olduğu gibi aktarma anlayışından uzaklaşmış ve yeni bilgiyi disiplinler arasında kullanabilme konusunda büyük gelişme göstermiştir (Meyer, 1988). 21. yüzyıl dünyası öğreneni bilgi karşısında etkisiz değil, bilginin yeniden oluşumunda aktif ve katılımcı konumuna getirmektedir (Nissim vd., 2016). Bilginin yeniden inşasında ve bu yeni bilginin farklı alanlara aktarılmasında öğrencinin önemli bir yeri olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun ve eğitim sisteminin de etkisi büyüktür. Öğrencilerin çağın yeniliklerine kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için temel kavramları hayatlarının temeline koyabilmek ve eleştirel düşünme gücünü kullanarak olay ve olgulara farklı açılardan bakabilme becerisini kazandırmak ancak çağdaş eğitim ile mümkündür (Demircioğlu, 2018). Bu konuda eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin bu alandaki önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, günümüz eğitim sistemindeki bu yeniliğe ayak uydurması gerekirken öğrencilerine de bu konuda yol göstererek örnek olabilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı dünya genelinde eğitim alanında yaşanan yenilikleri ve değişimleri dikkate alarak öğretmen yeterlikleri üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bakanlık eleştirel düşünme ve karşılaşılan problemleri çözebilme gibi becerilerde kendini yetiştirmiş öğretmenlerin gerekliliğini vurgulamaktadır (MEB, 2017b). Bu durum öğretmenlerden beklenen yeterliklerin değişmesini zorunlu hâle getirmektedir. Değişen dünya şartlarına uygun becerilere sahip, bunu hayatına uygulayabilen ve bu becerileri derslerinde öğrencilerine de kazandırabilen öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Yavuz vd., 2015). Nikerson'a (1990) göre de eğitim sürecinde öğretmene hem bilgileri hem de düşünme becerilerini öğretmek

gibi ikili sorumluluk düşmektedir. Dhanapal da (2008) öğretmenlerin, öğrencilerini düşünme ve düşüncelerini meydana getirmek için yapmaları gerekenler konusunda yönlendirici ve kolaylaştırıcı rolüne vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan eleştirel düşünme yeteneğini kazanmış ve derslerinde bu yeteneğini uygulayabilen öğretmenlerin önemi büyüktür (Facione,2011). Öğretmenler, eleştirel düşünme becerisini diğer alanlarla bağlantılı hale getirme yeteneğini önce kendileri uygulayabilmelidir (Pikkert & Foster, 1996). Çağdaş bir toplumda öğretmen, öğrenmeyi bir ilke olarak benimsemiş; sorun çözme ve eleştirel düşünme alanında kendini yetiştirmiş ve bunu da öğrencilerine uygulayabilen özelliklere sahip olmalıdır (Kuran, 2002).

Eleştirel düşünme; akıl yürütmeyi esas alan ve karar vermeye odaklanmış düşüncedir (Ennis, 1985). Paul (2005) ise eleştirel düşünmeyi doğruyu bulunma amacıyla geçerli kaynakları olan düşünme yeteneği olarak tanımlar. Kuhn (2018) ise eleştirel düşünmeyi; argüman oluşturan, kanıtlar ile desteklenebilen ve olaylara farklı yönlerden bakabilen düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da görüldüğü üzere eleştirel düşünme, güvenilir ölçütler ile doğru yargıya ulaşmak için akıl yürütmeyi gerektirir. Eleştirel okuma ile eleştirel düşünmenin birbirine çok yakın olduğu bilinmektedir. Bireylerin hayat boyu yeni bilgiler edinmesinde, öğrenmesinde okumanın önemi/yeri düşünüldüğünde eleştirel okuma ve eleştirel düşünmenin birbirine çok bağlı iki beceri olduğu karşımıza çıkmaktadır (Karadeniz, 2014). 21. yüzyıl dünyasında eleştirel okuma, bireylerde mutlaka olması gereken bir özellik olarak görülmektedir. Bir metni eleştirinin ışığında inceleyen okur, yazarın ortaya koyduğu tez ile ilgisi olan ve olmayan bilgileri fark edebilir (Karabay, 2013). Bu konuda Ateş (2013) ise bir metnin eleştirel okunması için detaylı ve metinle daha aktif olarak uğraşmak gerektiğini belirtir. Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek için onlarda kitaplara yönelik ilginin artırılması, okuma alışkanlığının kazandırılması ve okullarda okuma, düşünme ve yorumlamayı ön plana alan programların düzenlenmesi gerekmektedir (İpşiroğlu, 1989). Nosich'a (2018) göre de okuma eleştirel düşünmenin önemli bir sürecidir. Diğer bir ifade ile eleştirel okuma süreci aynı zamanda eleştirel düşünme becerisini de içinde barındırmaktadır (Dilidüzgün & Aydın Gönül, 2017). Özetle alan yazınında eleştirel okuma ile eleştirel düşünme birbirini destekleyen, geliştiren, tamamlayan iki önemli beceri olarak kabul edilmektedir (Uysal, Köse & Pehlivan, 2020).

Okullarda öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma alanında kendilerini geliştirebilmeleri açısından öğretmenlerin de bu yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Eleştirel bakış açısına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede daha etkili ve başarılı olduğu (Smith, 2010), derinlemesine öğrenmelerini teşvik ettiği ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağladığı bilinmektedir (Brookfield, 2012). Millî Eğitim Bakanlığının da Öğretmen Strateji Belgesi'nde, eğitimin temel amaçlarında eleştirel düşünebilen özgür bireylerin yetiştirilmesine yer vermesi önemlidir (MEB, 2017a). Kendini eleştirel düşünme ve okuma alanında

geliştirmiş olan öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin, düşüncelerini sorgulamalarını ve bir konu hakkındaki bilgilerini geliştirmelerini de desteklemiş olmaktadır. Ennis (1987) eleştirel bakış açısı sayesinde öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anladığını ve gerçek dünyadaki problemlere daha etkili çözümler üretebildiklerini ifade eder. Bu durum öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirken akademik başarılarını da arttırmaktadır (Halpern, 1998). Üst düzey bir beceri olan eleştirel düşünme konusunda öğrencilere yönelik bir araştırma yapan Stanley Pogrow da (2005) çalışmasında bu beceriye sahip öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine odaklanılmıştır. Eleştirel düşünme becerisini birçok dersin programına yerleştiren Millî Eğitim Bakanlığının bu beceriye çok önem verdiği açıktır. Okullarımızda programların en büyük uygulayıcısı olan öğretmenlerin de bu alandaki yeterliğinin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğinin saptanması ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Alan yazın tarandığında eleştirel okuma yeterliği konusunda yoğun olarak üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapıldığı ancak görev yapan öğretmenler üzerindeki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarında eleştirel okuma-yazma eğitiminin akademik başarılarına etkisi (Karabay, 2012); öğretmen adaylarının sınıfları, cinsiyetleri, eğitim programları ve başarılarına göre eleştirel okuma becerileri (Karabay vd., 2015); eleştirel okuma yeterliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz Özelçi, 2012); eleştirel okuma alanında öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelenmesi (Koçak, 2020) konularında çalışmalar yapıldığı saptanmıştır.

Ayrıca alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak nicel çalışmalara rastlanmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ile ilgili fikirlerini de aktarabilecekleri derinlemesine çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığının öğrencilerde ulaşmak istediği eleştirel okuma ve düşünme yeteneğinin öğretmenlerde ne boyutta olduğu, öğretmenlerin bu konu hakkında neler düşündüğü ve önerilerinin neler olacağının belirlenebilmesi açısından çalışmanın yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, belli bazı bölümlere, eğitim durumlarına ve kıdemlerine göre eleştirel okuma yeterliklerinin ne şekilde değiştiği ve eleştirel okumayı etkileyen faktörlerin neler olabileceğinin belirlenmeye çalışılması çalışmayı önemli kılmıştır.

Bu doğrultuda; öğretmenlerde farklı değişkenler açısından eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğretmenlerin eleştirel okuma ile ilgili fikirleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2006) karma yöntemi tek bir çalışma veya birden fazla çalışmada, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılması ve bu verilerin analiz edilmesi olarak açıklamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda birçok farklı yöntem ile sunma, analiz etme ve verilerin toplanması çalışmanın ortaya konulmasını sağlamaktadır (Baki & Gökçek, 2012). Karma yöntem araştırmalarında verilerin oluşum sırasına veya aynı zaman içinde ilerlemesine göre desenleri de değişmektedir. Bu araştırma açılımlı sıralı desen ile yürütülmüştür. Bu desendeki araştırmada öncelik olarak nicel verilerin toplanıp incelenmesi ve çözümlenmesi ile nitel veriler de bir araya getirilerek sonuçlar çözümlenir (Creswell & Plano Clark, 2015).

Bu çalışmada da öncelikle bu alanda öğretmenlerin görüşleri ölçek vasıtası ile belirlenmiş ardından bu ölçeklerden çıkan sonuçlara göre yine öğretmenlere mülakat sorularının uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışmanın nicel araştırma bölümünde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, birçok değişkenin birbirine olan etkisinin değişkenlere hiçbir şekilde etkide bulunmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel taramada durum veya olaya müdahale edilmeden veriler ortaya konulmakta ve değişkenlerin dereceleri, birbirleri ile olan ilişkisi ve etkisi belirlenmektedir (Kaya vd., 2012). Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ölçek ile tespit edilmiştir. Sonuçlar analiz edildikten sonra nicel sonuçlardan hareketle araştırmanın ikinci aşamasında sonuçların daha detaylı incelenmesi için nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme için birinci aşamadaki çalışmaya katılmış ve e-posta adresini belirtmiş olanlar ile irtibata geçilmiş, çalışmaya katılmayı kabul etmiş katılımcılarla yüz yüze ve uzaktan mülakat görüşmeleri yapılmıştır. Burada toplanan veriler MAXQDA 2022 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Örneklem

Türkiye'deki özel ve resmi okullarda görev yapan 620'si kadın, 458'si erkek olmak üzere toplam 1078 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma, örnekleme yönteminin araştırmacıya ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba ulaşması için en kolay ulaşabildiği kişiden başlama imkânı veren (Çokluk vd., 2021) uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu Sosyal bilimlerde gerçek bir rastgele örneklem belirlemek çok kolay olmadığından araştırmacılar çoğu defa uygun örnekleme yöntemini kullanmaktadırlar (Fraenkel vd., 2012).

Tablo 1.

Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	620	57,5
	Erkek	458	42,5
Eğitim Durumu	Lisans	821	76,2
	Lisans Üstü	257	23,8
Yaş	20 ile 35 arası	278	25,8
	36 ile 45 arası	463	42,9
	46 ile 55 ve üzeri	337	31,3
Kıdem Yılı	1 ile 5 yıl arası	143	13,3
	6 ile 10 yıl arası	129	12,0
	11 ile 20 yıl arası	443	41,1
	21 yıl ve üzeri	363	33,7

Çalışma için 12 farklı branştan toplam 1078 öğretmen örnekleme yer almıştır. Öğretmenlerin branşları sırası ile şu şekildedir: Sınıf (%11) , Türk dili ve edebiyatı (%9,2) , din kültürü ve ahlâk bilgisi (%8,9) , özel eğitim (%8,7) , felsefe ve rehberlik (%8,5) , matematik (%8,4) , yabancı dil (%8,2) , okul öncesi (%8,0) , (%4,2) , sosyal bilgiler (%7,6) , bilişim teknolojileri (%7,4), sanat ve beden eğitimi (%7,1) ve fen bilimleri (%6,9) öğretmenleridir.

Örneklem, yedi farklı bölge ve 69 ilde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları iller ve sayılarına ait bilgiler şu şekildedir: Adana (12), Adıyaman (15), Afyonkarahisar (4), Ağrı (10), Aksaray (7), Amasya (15), Ankara (77), Antalya (28), Artvin (6), Aydın (10), Balıkesir (4), Bartın (1), Bayburt (4), Bingöl (5), Bitlis (4), Bolu (2), Burdur (1), Bursa (7), Çanakkale (3), Çorum (3), Denizli (4), Diyarbakır (3), Düzce (7), Elazığ (5), Erzincan (2), Erzurum (15), Eskişehir (4), Gaziantep (19), Giresun (6), Gümüşhane (7), Hakkâri (2), Hatay (4), Iğdır (1), Isparta (1), İstanbul (69), İzmir (19), Kahramanmaraş (1), Kars (8), Kayseri (5), Kilis (1), Kırklareli (1), Kırşehir (3),

Kocaeli (10), Konya (7), Kütahya (2), Malatya (9), Manisa (4), Mardin (1), Mersin (9), Muğla (5), Nevşehir (4), Niğde (1), Ordu (20), Osmaniye (4), Rize (15), Samsun (29), Şanlıurfa (7), Siirt (4), Sinop (4), Sivas (2), Tekirdağ (5), Tokat (4), Trabzon (504), Tunceli (1), Uşak (4), Van (9), Yalova (4), Yozgat (1), Zonguldak (2)

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Form; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı il, öğrenim durumu, branşı, yaşı, meslekteki yılına ilişkin altı sorudan oluşmaktadır.

Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği: Ölçek, eğitim fakültelerindeki üniversite öğrencilerinin ve görev yapan öğretmenlerin eleştirel okuma becerilerinin belirlenmesi için Karabay (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert olarak düzenlenen ölçek, 41 madde ve 'Görsel', 'Araştırma/İnceleme' ve 'Değerlendirme' olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyut toplam varyansın %36.76'sını açıklamaktadır. Faktör yükleri .45 ile .78 arasındadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak saptanmıştır. 'Görsel' boyutu için Cronbach alfa değeri .69, 'Araştırma/İnceleme' için .78 ve 'Değerlendirme' için .91 olarak hesaplanmıştır (Karabay, 2013).

Görüşme soruları: Araştırmacılar, yarı-yapılandırılmış formda hazırlanmış olup sorular, katılımcıların eleştirel okuma alt boyutlarına yönelik düşüncelerinin alınması için kullanılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına verdikleri cevaplardan yola çıkarak Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alan uzmanlarının da görüşleri alınarak aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

- 1) 21. yüzyılda eleştirel okuma/düşünme sizce ne kadar önemlidir? Niçin?
- 2) Okuduğunuz bir metni veya incelediğiniz bir görseli, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirken hangi konulara dikkat edersiniz?
- 3) Bir metin veya görselle ilgili önce ve sonra inceleme-araştırma yapar mısınız? Nasıl?

Verilerin Toplanması

Bu çalışma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından E-81614018-000-2300069651 sayılı Etik Kurul Kararı ile yapılmıştır. Sonra basılı ve Google Form ile düzenlenen ölçek öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama araçları, ulaşılabilen öğretmenlere yüz yüze, farklı illerde olmaları sebebiyle ulaşılamayan öğretmenlere ise Google Form olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmıştır. Ölçekler öğretmenlere 2024 yılının

Ocak-Mart döneminde uygulanmıştır. Veri toplama süreci boyunca 1964 Helsinki Bildirgesi'nde ve sonradan yapılan güncellemelerde ifade edilen hususlara özenle dikkat edilmiştir (World Medical Association, 2013). Uygulamalar öncesinde öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katıldıklarını belirten Bilgilendirici Onam Formu katılımcılardan alınmıştır. Ayrıca çalışmanın amacına dair gerekli bilgiler açıklanmış, ihtiyaç durumunda araştırmacılarla iletişim kurabilecekleri e-posta ve telefon numaraları da verilmiştir. Katılımcılara kendilerinden toplanan bu bilgilerin araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı ve kimliklerini ortaya çıkaracak bir bilginin paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için IBM SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin tanımlayıcı bulguları ile parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla çeşitli tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada veri analizleri öncesi veri setleri düzenlenmiş ve veriler analize uygun hale getirilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce uç değer, kayıp veri ve normal dağılım analizleri yapılmıştır (Field, 2013). Veriler incelendikten sonra uç değer analizi ile değişkenlerin standart z puanlarının -1 ile +1 arası olduğu görülmüş ve aralık haricinde veri olmadığı gözlenmiştir. Sonuçta toplam 1078 veri seti üzerinde analiz yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin parametreye uygun ve verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Analiz sonucuna göre verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış, normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir (De Vaus, 2002; Hall, 2016). Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ait bilgiler Tablo 2. de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçek	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Hata	Değer	Hata
Değerlendirme		51	135	112,72	13,25	-,428	,075	,419	,149
Araştırma/İnceleme		13	45	30,95	6,02	,010	,075	-,059	,149
Görsel	1078	9	25	21,24	2,52	-,483	,075	,301	,149
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Toplam		75	205	164,91	19,93	-,265	,075	,293	,149

Tablo 2'e göre yapılan normal dağılım analizi için eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı ve alt boyutlarına ait normallik testi sonucunda; değerlendirme, araştırma/inceleme ve görsel alt boyutları ve eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğine ait veri dağılımlarının basıklık çarpıklık değerlerinin referans değerlerine göre normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

a. Nicel Bulgular

a.1) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin kadın ve erkek faktörüne göre ne boyutta farklılaştığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	n	Levene Sig.	\bar{X}	SS.	sd	t	p																																		
Değerlendirme	Kadın	620	,604	113,96	12,92	1076	3,55	.000																																		
	Erkek	458		111,05	13,53				Araştırma İnceleme	Kadın	620	,214	30,97	6,16	1076	,163	.872	Erkek	458	30,91	5,84	Görsel	Kadın	620	,707	21,37	2,47	1076	2,08	.036	Erkek	458	21,05	2,58	EOÖYÖT	Kadın	620	,372	166,31	19,78	1076	2,68
Araştırma İnceleme	Kadın	620	,214	30,97	6,16	1076	,163	.872																																		
	Erkek	458		30,91	5,84				Görsel	Kadın	620	,707	21,37	2,47	1076	2,08	.036	Erkek	458	21,05	2,58	EOÖYÖT	Kadın	620	,372	166,31	19,78	1076	2,68	.007	Erkek	458	163,01	20,00								
Görsel	Kadın	620	,707	21,37	2,47	1076	2,08	.036																																		
	Erkek	458		21,05	2,58				EOÖYÖT	Kadın	620	,372	166,31	19,78	1076	2,68	.007	Erkek	458	163,01	20,00																					
EOÖYÖT	Kadın	620	,372	166,31	19,78	1076	2,68	.007																																		
	Erkek	458		163,01	20,00																																					

$p < .001$; EOÖYÖT: Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı

Tablo 3. incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırma-inceleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülürken Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği toplamı, değerlendirme ve görsel alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu verilere göre değerlendirme alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}= 113,96$) erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}= 111,05$) yüksek olduğu; görsel alt boyutuna göre kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}= 21,37$) erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}= 21,05$) yüksek olduğu ve eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamına göre de yine kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}= 166,31$) erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}= 163,01$) yüksek olduğu görülmektedir.

a.2) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin eğitim durumları yönünden ne boyutta farklılaştığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

	Eğitim Durumu	n	Levene Sig.	\bar{X}	SS.	sd	t	p
Değerlendirme	1. Lisans	821	,837	112,38	13,29	1076	-1,52	,131
	2. Lisansüstü	257		113,81	13,11			
Araştırma İnceleme	1. Lisans	821	,142	30,61	5,89	1076	-3,20	,001
	2. Lisansüstü	257		32,04	6,33			
Görsel	1. Lisans	821	,534	21,18	2,53	1076	-1,41	,162
	2. Lisansüstü	257		21,43	2,47			
EOÖYÖT	1. Lisans	821	,469	164,17	19,78	1076	-2,15	,029
	2. Lisansüstü	257		167,28	20,27			

$p < .001$; EOÖYÖT: Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı

Tablo 4. öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumlarına göre yorumlandığında değerlendirme ve görsel alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmekte olup araştırma/inceleme ve eleştirel okuma öz yeterlik toplamına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarında araştırma/inceleme alt boyutuna göre eğitim durumu lisansüstü olanların ortalamasının ($\bar{X}=32,04$) eğitim durumu lisans olanların ortalamasına ($\bar{X}=30,61$) göre yüksek olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik toplamında da eğitim durumu lisansüstü olanların ortalamasının ($\bar{X}=167,28$) eğitim durumu lisans olanların ortalamasına ($\bar{X}=164,17$) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

a.3) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri yaşlarına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin yaş değişkenine göre ne boyutta farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliliklerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Yaş	N	Ort.	Levene Sig.	KT	SD	KO	F	p	Tukey
1. 20 ile 35 arası	278	113,91	1,100	1190,551	2	595,276	3,403	,034	1>3
2. 36 ile 45 arası	463	113,09		188066,622	1075	174,946			
3. 46 ile 55 ve üzeri	337	111,24		189257,173	1077				

1. 20 ile 35 arası	278	30,59		Araştırma/ İnceleme	66,246	2	33,123	,912	,402
2. 36 ile 45 arası	463	30,94	,435		39051,740	1075	36,327		
3. 46 ile 55 ve üzeri	337	31,25			39117,986	1077			
1. 20 ile 35 arası	278	21,51		Görsel	34,126	2	17,063	2,687	,069
2. 36 ile 45 arası	463	21,22	1,191		6826,026	1075	6,350		
3. 46 ile 55 ve üzeri	337	21,04			6860,152	1077			
1. 20 ile 35 arası	278	166,00		EOÖYÖT	1030,311	2	515,515	1,297	,274
2. 36 ile 45 arası	463	165,25	,799		427118,413	1075	397,319		
3. 46 ile 55 ve üzeri	337	163,53			428148,724	1077			

$p < .001$; EOÖYÖT: Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı

Tablo 5. e bakıldığında, öğretmenlerin yaşlarına göre sadece değerlendirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken eleştirel okuma öz yeterlik toplam, araştırma/inceleme ve görsel alt boyutu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Değerlendirme alt boyutu sonuçlarına göre 20-25 yaş arasında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=113,91$) 36-45 arası (113,09) ile 46-55 ve üzeri (111,24) yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyuta göre 20-25 yaş arası ile 36-45 arası olanların ortalaması birbirine yakınken 46-55 ve üzeri yaş olanların ortalamasının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

a.4) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri kıdemlerine göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin kıdemlerine göre ne boyutta değiştiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6.da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliliklerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Kıdem	N	Ort.	Levene Sig.		KT	SD	KO	F	p
1. 1 ile 5 yıl	143	115,03		Değerlendirme	1014,515	3	338,172	1,929	,123
2. 6 ile 10 yıl	129	113,32	,662		188242,659	1074	175,272		
3. 11 ile 20 yıl	443	112,20			189257,173	1077			
4. 21 yıl ve üzeri	363	112,24							
1. 1 ile 5 yıl	143	31,32		Araştırma/ İnceleme	76,558	3	25,519	,702	,551
2. 6 ile 10 yıl	129	30,78	,658		39041,428	1074	36,351		
3. 11 ile 20 yıl	443	30,68			39117,986	1077			
4. 21 yıl ve üzeri	363	31,19							
1. 1 ile 5 yıl	143	21,72		Görsel	47,631	3	15,877	2,503	,058

2. 6 ile 10 yıl	129	21,25	,784		6812,521	1074	6,343		
3. 11 ile 20 yıl	443	21,06			6860,152	1077			
4. 21 yıl ve üzeri	363	21,26							
1. 1 ile 5 yıl	143	168,08		EOÖYÖT	1892,536	3	630,845	1,586	,190
2. 6 ile 10 yıl	129	165,34	,800		426256,188	1074	396,887		
3. 11 ile 20 yıl	443	163,94			428148,724	1077			
4. 21 yıl ve üzeri	363	164,68							

$p < .001$; EOÖYÖT: Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı

Tablo 6. ya bakıldığında, öğretmenlerin kıdemlerine göre sadece görsel alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken eleştirel okuma öz yeterlik toplam, değerlendirme ve araştırma-inceleme alt boyutu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. “Görsel” alt boyutu sonuçlarına göre ise 1-5 yıl arası olanların ortalamasının ($\bar{X}=21,72$) 6-10 yıl arasında ($\bar{X}=21,25$) 11-20 yıl arası ($\bar{X}=21,06$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=21,26$) olan öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

a.5) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri branşlarına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin branşlarına göre ne boyutta değiştiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7.de sunulmuştur.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliliklerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Branşlar	N	Ort.	Levene Sig.	KT	SD	KO	F	p	Tukey
1. Sınıf	119	114,67		12551,324	11	1141,029	6,883	,000	1>3
2. Türkçe/Türk Dili ve Ed.	99	119,24		176705,849	1066	165,765			1>4
3. Matematik	91	107,85		1892257,173	1077				1>9
4. Fen Bilimleri	74	108,18							2>3
5. Yabancı Dil	88	116,58							2>4
6. Sanat ve Beden Eğt.	77	111,81	,588						2>6
7. Sosyal Bilgiler	82	112,21							2>9
8. Okul Öncesi	86	113,70							2>11
9. Özel Eğitim	94	108,78							2>12
10. Bilişim ve Tek.	80	115,08							5>3
11. Din Kül. ve Ah. Bil	96	109,86							5>4
12. Felsefe ve Reh.	92	113,28							5>9
1. Sınıf	119	32,25		1763,960	11	160,360	4,576	,000	1>3
2. Türkçe/Türk Dili ve Ed.	99	33,67		37354,026	1066	35,041			1>9
3. Matematik	91	29,24		39117,986	1077				2>3
4. Fen Bilimleri	74	30,03							2>4
5. Yabancı Dil	88	30,74							2>5

6. Sanat ve Beden Eğt.	77	29,96	,425						2>6	
7. Sosyal Bilgiler	82	31,90							2>9	
8. Okul Öncesi	86	31,26							2>11	
9. Özel Eğitim	94	29,30								
10. Bilişim ve Tek.	80	31,29								
11. Din Kül. ve Ah. Bil	96	30,06								
12. Felsefe ve Reh.	92	30,96								
1. Sınıf	119	21,53			320,567	11	29,142	4,750	,000	1>3
2. Türkçe/Türk Dili ve Ed.	99	22,20			6539,585	1066	6,135			2>3
3. Matematik	91	20,33			6860,152	1077				2>4
4. Fen Bilimleri	74	20,47								2>6
5. Yabancı Dil	88	21,70								2>7
6. Sanat ve Beden Eğt.	77	21,23	,376	Görsel						2>9
7. Sosyal Bilgiler	82	21,24								2>11
8. Okul Öncesi	86	21,41								3>9
9. Özel Eğitim	94	20,73								5>3
10. Bilişim ve Tek.	80	21,66								5>4
11. Din Kül. ve Ah. Bil	96	20,64								5>9
12. Felsefe ve Reh.	92	21,48								10>3
1. Sınıf	119	168,45			27897,798	11	2536,163	6,755	,000	1>3
2. Türkçe/ Türk Dili ve Ed.	99	175,11			400250,926	1066	375,470			1>4
3. Matematik	91	157,42			428148,724	1077				1>9
4. Fen Bilimleri	74	158,68								2>3
5. Yabancı Dil	88	169,02								2>4
6. Sanat ve Beden Eğt.	77	163,00	,652	Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Toplam						2>6
7. Sosyal Bilgiler	82	165,35								2>7
8. Okul Öncesi	86	166,35								2>9
9. Özel Eğitim	94	158,81								2>11
10. Bilişim ve Tek.	80	168,03								2>12
11. Din Kül. ve Ah. Bil	96	160,56								5>9
12. Felsefe ve Reh.	92	165,72								10>3

Tablo 7. ye bakıldığında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde sınıf, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve bilişim teknolojileri branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken sınıf, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve bilişim teknolojileri branşları ile diğer branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı ve alt boyutlarında Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ($\bar{X}=175,11$) yabancı dil ($\bar{X}=169,02$) sınıf ($\bar{X}=168,45$) ve bilişim teknolojileri ($\bar{X}=168,03$) branş öğretmenleri genel olarak yüksek bir puan ortalamasına sahipken matematik ($\bar{X}=157,42$) özel eğitim ($\bar{X}=158,81$) ve fen bilimleri ($\bar{X}=158,68$) branş öğretmenlerinin en düşük puan ortalamasında oldukları görülmektedir.

b. Nitel Bulgular

Araştırmamızın nitel kısmında farklı branşlarda, illerde ve farklı yaş ve kıdemdeki öğretmenlerimizden eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı içinde en yüksek ve en düşük puan ortalamasına sahip branşlardaki öğretmenlerden ulaşabildiğimiz 20 (yirmi) öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) uygulanmıştır. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 8. de gösterilmiştir. Nitel bulgular; eleştirel okuma ve düşünmenin önemi, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme ve araştırma/inceleme kategorilerinde incelenmiştir.

Tablo 8.
Yarı Yapılandırılmış Mülakat Sorularına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş aralığı	Kıdem	Eğitim Durumu	Branş	Şehir
Ö1	Erkek	20-35	11-20 yıl	Lisansüstü	Türkçe	Bingöl
Ö2	Erkek	36-45	21 yıl ve üstü	Lisans	Bilişim Tek.	Trabzon
Ö3	Kadın	20-35	6-10 yıl	Lisans	Okulöncesi	Samsun
Ö4	Erkek	46-55	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Türk dili ve ed.	Bursa
Ö5	Kadın	36-45	21 yıl ve üstü	Lisans	Fen Bilimleri	İzmir
Ö6	Kadın	46-55	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Sınıf	Rize
Ö7	Erkek	20-35	1-5 yıl	Lisans	Yabancı Dil	Ankara
Ö8	Kadın	36-45	11-20 yıl	Lisans	Sosyal Bilimler	Aydın
Ö9	Erkek	36-45	11-20 yıl	Lisans	Beden Eğitimi	Niğde
Ö10	Kadın	46-55	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Din Kül. ve Ah.	Şanlıurfa
Ö11	Kadın	20-35	1-5 yıl	Lisans	Felsefe ve Reh.	Tekirdağ
Ö12	Erkek	46-55	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Matematik	Antalya
Ö13	Kadın	46-55	21 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf	Trabzon
Ö14	Erkek	36-45	11-20 yıl	Lisans	Fen Bilimleri	İstanbul
Ö15	Kadın	20-35	1-5 yıl	Lisans	Özel Eğitim	Kırşehir
Ö16	Erkek	36-45	11-20 yıl	Lisansüstü	Görsel Sanatlar	Van
Ö17	Erkek	20-35	1-5 yıl	Lisansüstü	Türk dili ve ed.	Trabzon
Ö18	Kadın	36-45	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Yabancı Dil	Konya
Ö19	Erkek	20-35	1-5 yıl	Lisansüstü	Fen Bilimleri	Burdur
Ö20	Erkek	46-55	21 yıl ve üstü	Lisans	Müzik	Erzurum

b.1 Eleştirel okuma ve düşünmenin önemi

“Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi” kategorisinde öğretmenlere “21. yüzyılda eleştirel okuma/düşünme sizce ne kadar önemlidir? Niçin?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 9. da verilmiştir.

Tablo 9.
Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eleştirel Okuma/ Düşünmenin Önemi	Bireysel Önemi	Ö2 / Ö5 / Ö6 / Ö8 / Ö9 / Ö10
	Toplumsal Önemi	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö7 / Ö8 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö16
	Öğrenci ve Gençlik İçin Önemi	Ö1 / Ö2 / Ö7 / Ö8 / Ö12 / Ö17
	Güvenilirlik Bakımından Önemi	Ö3 / Ö4 / Ö8 / Ö9 / Ö12 / Ö15 / Ö17 / Ö20

Eleştirel okuma/düşünmenin bireysel ve toplumsal bakımdan çok önemli olduğunu aktaran öğretmenler, özellikle 21. yüzyılda gençlerin eleştirel bir okur olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda da özellikle birçok konunun doğruluk ve güvenilirliği için eleştirel düşünme ve okumanın önemini ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili “Ö1” / “Ö2” / “Ö3” / “Ö6” ve “Ö7” ün ifadeleri sırası ile aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Neyi neden yaptığını bilmeyen bir topluluk var.”

Ö2: “Toplumsal olaylarla ilgili sağlıklı kararlar verebilmesi için bu eğitimin küçük yaşlardan itibaren bireylere verilmesi gerekir.”

Ö3: “Hızla değişen dünyada olayların doğruluğu hakkında daha net bilgiler edinmek için dikkatli eleştirel okuma yapılmalıdır.”

Ö6: “Kişinin olaylara, sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirmesi açısından her zaman önemlidir.”

Ö7: “Geleceğin yetişkinlerinin problemi tanımlama, çözüm üretme, alternatifler oluşturma vb. yönden sağlıklı kararlar verebilen bireyler olması açısından eğitimde eleştirel okuma ve düşünmenin çok önemli bir yere sahip olduğu kanısındayım.”

b.2 Eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme

“Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirme“ kategorisinde öğretmenlere “Okuduğunuz bir metni veya incelediğiniz bir görseli, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirken hangi konulara dikkat edersiniz? sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 10. da sunulmuştur.

Tablo 10.

Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eleştirel Bir Yaklaşımda Değerlendirme	Eserin yazarı yönünden değerlendirme	Ö2 / Ö9 / Ö16
	Eseri değerlendirme	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö13 /
	Topluma faydası yönünden değerlendirme	Ö1 / Ö4 / Ö8 /
	Bireysel değerlendirme	Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö7 / Ö9 / Ö10 / Ö15 / Ö17
	Görselleri değerlendirme	Ö2 / Ö3 / Ö9 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö14 / Ö16 / Ö18 / Ö20

Metni veya görseli eleştirel bir yaklaşımda değerlendiren öğretmenler; bu değerlendirmelerini eserin yazarı, eserin konusu, konuyu anlatımı, eserlerin topluma faydası, olayları bireysel değerlendirme ve görseller; üzerinde ağırlıklı olarak durmuşlardır. Bu konuda özellikle güvendikleri kişilerin eserlerini okudukları, bir metnin topluma ne gibi katkılarının olduğu ve eserin konuyu işlerken ne kadar güvenilir olduğunu değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca bir eseri incelerken eserin bireysel olarak onlara ne gibi olumlu etkileri olacağına da önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Görsel konusunda ise öğretmenlerin branşlarına göre görsellere

ilgilerinin farklı olduğu görülmüştür. Örneğin matematik ve fen öğretmenleri görsellere hiç dikkat etmediğini söylerken bilişim teknolojileri öğretmenleri görsellerin daha çok netliği ve çözünürlüğü ile ilgilendiğini belirtmiştir. Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenler ise görsellerin sanatsal yönüne ağırlık vermişlerdir.

Konuyla ilgili “Ö1”, “Ö2”, “Ö10”, “Ö14”, “Ö16” ve “Ö17”nin ifadeleri sırası ile aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Toplum kurallarına uygun olup olmamasına, ahlaki değerlerimize uygunluğuna bakarım”.

Ö2: “Görseli değerlendirirken kalitesine/çözünürlüğüne dikkat ederim.”

Ö10: “Bana uygun olup olmayan yanlarını değerlendiririm.”

Ö14: “Görsel ifadelere çok dikkat etmiyorum.”

Ö16: “Metin veya görseli oluşturan eser sahibi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.”

Ö17: “Hele hele metin veya görsel, sanatı içinde barındırıyorsa değmeyin keyfime. Onun içindeki çok anlamlılığın içinde derinlere, karanlıklara inmek gibisi yok.”

b.3 Araştırma/inceleme

“Araştırma – İnceleme “ kategorisinde öğretmenlere “Bir metin veya görselle ilgili önce ve sonra inceleme-araştırma yapar mısınız? Nasıl?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 11. de sunulmuştur.

Tablo 11.

Bir Metin İle İlgili Önce ve/veya Sonra Araştırma İnceleme Yapma Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Araştırma İnceleme	Eser Önce ve Sonrası Araştırma İnceleme	Ö2 / Ö9 / Ö20
	Eser Sonrasında Araştırma İnceleme	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö13 / Ö19
	Eser Hakkında Olumlu Araştırma İnceleme	Ö4 / Ö8 /
	Eser Hakkında Olumsuz Araştırma İnceleme	Ö2 / Ö5 / Ö7 / Ö9 / Ö10 / Ö15 /
	Eser Hakkında Araştırma İnceleme Yöntemleri	Ö3 / Ö9 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö15 / Ö16 / Ö18 / Ö20

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu eserleri okumaya başlamadan önce onunla ilgili bir araştırma ve inceleme yapmadığını aktarmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eseri okuduktan sonra aklına takılan veya merak ettiği bir konu olduğunda araştırma inceleme yaptığını ifade etmiştir. Bir konu hakkında araştırma

ve inceleme yapan öğretmenlerin de büyük kısmı internet üzerinden araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili Ö4/Ö7/Ö10/Ö12/Ö15/Ö19 ve Ö20'nin ifadeleri sırası ile aşağıdaki gibidir:

Ö4: *“Öncesinde okuyacağım kitapla ilgili yorumları incelerim.”*

Ö5: *“Bir metin ile ilgili öncesinde araştırma yapmayı sevmiyorum.”*

Ö10: *“Metni okuduktan sonra araştırma-inceleme yaparım.”*

Ö12: *“Arama motorları veya farklı kitapları kullanarak araştırmalar yaparım.”*

Ö15: *“Bi internette konuyla ilgili araştırma yaparım.”*

Ö19: *“Metin okuduktan sonra ilgimi çekmişse tereddüde düşmüşsem araştırma yaparım.”*

Ö20: *“Bir eserle hakkında hem önce hem de sonra araştırma – inceleme yaparım.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin cinsiyet, eğitim, yaş, kıdem ve branş gibi çeşitli değişkenler açısından ne kadar farklılaştığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları bu bölümde sırasıyla tartışılmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği toplamı, değerlendirme ve görsel alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu konuda çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri ve aday öğretmenler üzerinde yapılmış olduğunu da belirtmek gerekir (Gömlüksiz, 2004; Sevmez, 2009; Senseker & Kartal, 2010; Karabay, 2012; Sarar-Kuzu, 2013; Yalınkılıç, 2007; Aşılıoğlu & Yaman, 2017; Koçak, 2020) Bu sonuçlardan farklı olarak alan yazında öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. (Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009; Ünal & Sever, 2013; Ekinci, 2013; Aybek & Aslan, 2015; Altunsöz, 2016) yapılan bu çalışmalarda kadın ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencileri ve aday öğretmenlerde olduğu gibi görev yapan öğretmenlerde de eleştirel okuma öz yeterliğin erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bu konuda erkek öğretmenlerin öğrenci ve adaylık dönemleri dahil eleştirel okuma öz yeterliklerinin kadın öğretmenlere göre neden daha düşük olduğu araştırılması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin eğitim durumlarına göre ne kadar farklılaştığı incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme ve görsel alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken araştırma/inceleme ve

eleştirel okuma öz yeterlik toplamında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırma/inceleme alt boyutu ve eleştirel okuma öz yeterlik toplamında eğitim durumu lisansüstü olanların eğitim durumu lisans olanlara göre ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılmış çalışmaların daha çok üniversite öğrencilerinin sınıf seviyeleri üzerinde yapılmış olması araştırmanın sonucunu desteklemesi açısından sınırlı görülmektedir. (Öztürk & Ulusoy, 2008; Senseker & Kartal, 2010; Saka & Aşık, 2019). Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe bir metni okumadan önce ve okuduktan sonra araştırma ve inceleme yaptıkları görülmektedir. Genel anlamda öğretmenlerin alanlarında aldıkları eğitim arttıkça eleştirel okuma seviyelerinin de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin yaş faktörüne göre ne kadar farklılaştığı incelendiğinde ise öğretmenlerin yaşlarına göre sadece değerlendirme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken diğer branşlarda yaş faktörüne göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutuna göre ise 20-25 yaş arasında olan öğretmenlerin bir metni okuduktan sonra ve okumadan önce değerlendirme durumlarının 36-45 arası ile 46-55 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutuna göre özellikle 46-55 ve üzeri yaş olanların bir metin üzerinde detaylı bir değerlendirme yapmadığı da tespit edilmiştir. Eleştirel okuma üzerinde yaş durumunun etkisini gösteren bu veriler, genç öğretmenlerin değerlendirme konusunda daha iyi olduğunu ve öğretmenlerin yaşı ilerledikçe bir metni değerlendirmelerinin de azaldığını göstermektedir. Bu konuda yapılmış çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir (Çıkrıkçı & Demirtaşlı, 1996; Kürüm, 2002).

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin kıdem faktörüne göre ne kadar farklılaştığı incelendiğinde ise kıdeme göre sadece görsel alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiş; eleştirel okuma öz yeterlik toplam, değerlendirme ve araştırma-inceleme alt boyutu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmalar da öğretmenlerin kıdemlerine göre eleştirel düşünme alanında farklılaşma olmadığını desteklemektedir (Korkmaz, 2009; Alkın Şahin vd., 2016; Ekinci & Ekinci, 2017). Ayrıca çalışmanın verilerine göre kıdemi 1 ile 5 yıl arası olan öğretmenlerin diğerlerine göre metinlerin görsellerine yönelik eleştirel okumalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgi öğretmenlerin kıdemleri arttıkça eleştirel okuma ve düşünme becerilerinin azaldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu konuda Sulaiman ve diğerleri (2017) de kıdem yılı az olan öğretmenlerin, deneyimli ve kıdemi daha çok olan öğretmenlere göre mevcut durumla daha fazla karşı karşıya kaldıkları için eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin branşlarına göre farklılaşım farklılaşmadığı incelendiğinde ise sınıf, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, bilişim teknolojileri ve yabancı dil branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

görülmezken bu branş öğretmenleri ile diğer branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların yoğun olarak öğretmen adayları üzerine olduğu ve bu çalışmaların da araştırma verilerini desteklediği görülmektedir (Çetin, 2008; Şen, 2009; Meral & Semerci, 2009; Durukan & Maden, 2010; Emir, 2012; Göbel Dinçer, 2013; Özgür, 2013; Palavan, Gemalmaz & Kurtoğlu, 2015; Dağhan vd., 2017). Ayrıca çalışmada matematik, özel eğitim ve fen bilimleri alan öğretmenlerinin ise eleştirel okuma öz yeterliklerinin ortalamasının düşük olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile ilgili az sayıda çalışma yapılmış; özel eğitim öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlikleri üzerine ise yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yine ağırlıklı olarak eleştirel düşünme üzerinde ve aday öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir (Zayıf, 2008; Tümkaya, 2011; Aliustaoğlu & Tuna, 2015; Koçak, 2020).

Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ile ilgili ölçeğin alt boyutlarını açıklayacağı düşünülen öğretmen cevapları incelendiğinde “Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi” kategorisinde öğretmenler, eleştirel okumanın önemi üzerinde dururken özellikle gençlerin ve öğrencilerin günümüz dünyasında bu yeteneğe sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler, günümüz dünyasında yaşanan bilgi kirliliği konusunda da eleştirel okumanın çok etkili olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Eleştirel okuma ve düşünmenin önemi üzerine yapılan çalışmalar da bu görüşleri destekler niteliktedir (Karabay, 2013; Karadeniz, 2014; Kuhn, 2018; Nosich, 2018).

Öğretmenlere ölçeğin alt boyutları olan “Değerlendirme” ve Görsel” boyutlarını daha iyi açıklayabilmesi için okudukları bir metni veya inceledikleri bir görseli, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirken hangi konulara dikkat ettikleri sorulduğunda ise eserin hem bireysel değerlendirilmesine hem de topluma katkısına baktıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler eserlerin kendilerinde bıraktığı olumlu etki üzerinde de durmaktadırlar. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini destekleyen çalışmalar fazlası ile mevcuttur (Şentürk, 2008; Şişman, 2009).

Öğretmenlerin görselleri eleştirel bir şekilde incelemeleri de branşlarına göre farklılık göstermiştir. Nicel araştırma verileriyle paralel olarak matematik ve fen öğretmenleri görsellerle ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Aydın ve Tarakçı da (2018) bu alanda yaptıkları çalışmada fen bilgisi dersi öğretmenlerinin grafikleri anlama ve yorumlama konularında zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bilgiyi Bayazıt da (2011) çalışmasında desteklemektedir. Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin görsel okuma alanında yapılan çalışmalarının sayısı az olmakla birlikte yoğun olarak grafik okuma yetenekleri üzerinde durulmaktadır. Bilişim teknolojileri öğretmenleri ise branşları gereği görsellerin daha çok netliği ve çözünürlüğü ile ilgilendiklerini aktarmışlardır. Yecan, Özçınar ve Tanyeri (2016) bu alanda yapmış oldukları çalışma ile bu görüşü desteklemektedirler. Yine aynı şekilde Türk dili ve edebiyatı branşı öğretmenleri ise görsellerin daha çok sanat yönüyle ilgilenmişlerdir.

Bu durum öğretmenlerin görselleri daha çok ilgi alanlarına göre inceledikleri sonucunu göstermektedir.

“Araştırma – İnceleme “ kategorisinde öğretmenlerin çoğu, bir metin veya görselle ilgili önce bir araştırma ve inceleme yapmadıklarını söylemiştir. Öğretmenler genellikle bir eseri okuduktan sonra konuyu araştırdıklarını ve bu araştırmayı da internet üzerinden yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ekinci ve Ekinci'nin de (2022) öğretmenlerin araştırma alışkanlıkları üzerine yapmış oldukları çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir. Alan yazındaki çalışmalar görseller ile ilgili yapılacak araştırma ve incelemenin eleştirel okuma açısından önemi üzerinde durmakta olup görsel okuryazarlık ile eleştirel okuma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Özdemir Beceren, Arı Arat, & Adak Özdemir, 2022, Özen & Batur, 2024).

Sonuç olarak çalışmanın nicel verileri ışığında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde ve alt boyutlarında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarında değerlendirme ve görsel alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken araştırma/inceleme ve eleştirel okuma öz yeterlik toplamında eğitimi lisansüstü olan öğretmenler ile lisans olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına göre sadece değerlendirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken eleştirel okuma öz yeterlik toplam, araştırma/inceleme ve görsel alt boyutu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Kıdeme göre ise sadece görsel alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken eleştirel okuma öz yeterlik toplam, değerlendirme ve araştırma-inceleme alt boyutu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Nicel verilerin sonuncusu olarak öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde sınıf, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve bilişim teknolojileri branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken sınıf, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, bilişim teknolojileri ve yabancı dil branşları ile diğer branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerine göre ise öğretmenler 21. yüzyılda eleştirel okumanın bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir eseri okurken görsellerini ilgi alanlarına göre incelediklerini ve eseri okumadan önce bir araştırma yapmadıklarını ama okuduktan sonra eğer merak ettikleri bir konu olursa onunla ilgili araştırma yaptıklarını aktarmışlar ve bu araştırmaları da çoğunlukla internet üzerinden yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bir metni okumadan önce ve okuduktan sonra metinle ilgili araştırma ve inceleme yapması eleştirel okuma açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenler açısından eleştirel okuma öz yeterliğinin çok önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin öğreten olduğu kadar aynı zamanda kendi öğrenmesinin de farkında olan ve bunu devam ettiren kişiler olmaları beklenir. Bu

özelliğinin yanında öğretmenleri; okuduğu bir metni sorgulayıp yorumlayabilen metin üzerinde eleştiri yapabilen; kendi fikirleri ile bunları çok rahat ifade edebilen bir birey olarak görmek gerekir. Bu yeterliğe sahip bir öğretmen öğrencilerini istenen çağdaş eğitim seviyesine çıkartabilir. Bu bakımdan öğretmenlerde eleştirel okuma öz yeterliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Joshua (2016) da okuduğunu anlayan ve yorum yapabilen okuyucuların okuma yöntemlerini başarılı kullanabilenler olarak kabul edildiğini ve bu durumun okuduğunu anlama konusunda kendilerini hedefe ulaştırdığını söylemektedir. Bu çalışmada da bu alan incelenmiş ve öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin farklı etkenlere göre değiştiği görülmüştür. Araştırmadaki sonuçlar da göstermektedir ki ülkemizdeki öğretmenlerin eleştirel okumalarının artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, onların mesleklerine olumlu yansiyacaktır. Bu alanda yapılan çalışmaların yoğun olarak aday öğretmenler üzerinde yapıldığı görüldüğü için öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da bu konudaki görüşlerinin inceleneceği araştırmaların yapılması alan yazını geliştirilebilir. Öğretmenlere yönelik sadece eleştirel okuma öz yeterlikleri değil bir birini karşılıklı destekleyecek olan eleştirel yazma ve eleştirel dinlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca matematik, fen ve özel eğitim öğretmenleri için özellikle eleştirel okumaya yönelik olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılarak bu alanda gerekli çalışmalar yapılabilir. Eleştirel okuma ve düşünme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayacak ve ilgilerini çekecek çeşitli hizmet içi eğitimler verilmesi, bu becerisinin gelişimi ve uzun vadede daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından eğitim sistemine önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Yazarlar, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Ayrıca bu doğrultuda Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuruda bulunmuş ve kurulun E-81614018-000-2300069651 sayılı Etik Kurul kararı uyarınca araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığı konusunda beyanı elde edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

Kaynakça

Alkın Şahin, S., Tunca, N., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2016). Relationship between professional values and critical dispositions of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.

- Aliustaoğlu, F., & Tuna, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Kastamonu Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 131-142.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4.sınıf öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*, (Tez no. 421736) [Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aşılıoğlu, B., & Yaman, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Aybek, B.& Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(4). 1672-1683.
- Aydın, A., & Tarakçı, F. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafik okuma yorumlama ve çizme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 469-488. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413806>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayazıt, İ. (2011) Öğretmen Adaylarının Grafikler Konusundaki Bilgi Düzeyleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325 -1346
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ercan Akgün, Ö., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. A Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). Anı
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Tez no. 220978) [Yüksek lisans tezi Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (1996,15–16 Nisan). Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı bir araştırma. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (Ss. 208 216).Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. A Pegem Akademi.
- Dağhan, G., Nuhuğlu Kibar, P., Menzi Çetin, N., Telli, E., Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235. <https://doi.org/10.17943/etku.305062>
- Dhanpal, S. (2008). *Cultivating Critical and Creative Thinking Skills Through an Integrated Approach to the teaching of Literatür texts*. (Ph. D. University PutraMalaysia) Retrived from UPM Thesis Repository (FPP 2008 10)
- Demircioğlu, A. (2018) Eleştirel Düşünme Eğitimi. Gece Kitaplığı.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.

- Dilidüzgün, S. & Aydın Gönül, D. (2017). *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (ss.31-54). Pegem Akademi.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(28), 25-34.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: resim, müzik ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Ekinci, N., & Ekinci, C. E. (2022). Araştırmacı olarak öğretmenler: Araştırma yeterlikleri, engelleri, algıları ve araştırmadan beledikleri yararlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (12), 477-498. <https://doi.org/10.21733/ibad.1061432>
- Ekinci, C.E. & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W.H. Freeman.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Academic Press.
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using ibm spss statistics: and sex and drugs and rock "n" roll*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Göbel Dinçer, Ş. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. (Tez no. 327556) [Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Yüzüncü Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hall, J. L. (2016). *A guide to doing statistics in second language research using spss and r*. Routledge.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(13), 1107-1122.
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B., & Işık, D. (2015). The investigation of pre-service teachers' perceptions about critical reading self-efficacy. *Eurasian*

- Journal of Educational Research*, (59), 227-246.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.12>
- Karabay, E. (2012). *Sosyo kültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Tez no. 311756) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in adialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128. <http://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. (Tez no.117321) [Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İpşiroğlu, Z. (1989) *Düşünmeyi öğrenme ve öğretmen*. Alfa Yayınları.
- MEB (2017a). *Öğretmen strateji belgesi (2017-2023)*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf. (Erişim Tarihi: 20.07.2023)
- Nikerson, R. S. (1990). Dimensions of Thinking: A Critique, in B. F. Jones, L. Idol (Ed.). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 495-509) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Anı Yayıncılık.
- Özdemir Beceren, B., Arı Arat, C., & Adak Özdemir, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 411-435. <https://doi.org/10.33400/kuje.1061245>
- Özen, Ş., & Batur, Z. (2024). Eleştirel görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler: eleştirel görsel okuma etkinlikleri (EGOET). *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 345-396. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1188570>
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420. <https://doi.org/10.17860/efd.33094>

- Palavan, Ö., Gemalmaz, N., & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions For Community Colleges*, 130, 27-38.
- Pikkert, J. J., & Foster, L. (1996). Critical thinking skills among third years indonesian english students. *RELC Journal*, 27(2), 56-64.
- Pogrow, S. (2005). 3. sınıftan sonra öğrenme açığını azaltmaya yönelik bir düşünce geliştirme yaklaşımı. Phi Delta Kappan,
- Saint Onge, M. (1992). Apprendre c'est penser, *Viepedagogique*, 77,16-21.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés dependées chez nos élèves, *Pédagogie Collégiale*, 6(1).
- Saka, A., & Aşık, S. (2019). Biyoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri: Trabzon örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 185-214.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 55-72.
- Senseker, E., & Kartal, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education Sciences*, 5(3), 839-857.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği)* (Tez no.249828) [Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Smith, R. (2010). The importance of critical thinking skills in research. *The Journal of Higher Education*, 81(3), 322-334.
- Sulaiman, T., Kuppasamy, S.K., Ayub, A.F. & Rahim, S.S. (2017). Relationship between critical thinking disposition and teaching efficacy among special education integration program teachers in Malaysia. *AIP Conference Proceedings*, 1795(1), 020027-1-8
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *ZfWT*, 1(2).
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234
- Uysal, P. K., Köse, S., & Pehlivan, D. (2020). *Türkiye'de "eleştirel okuma eğitimi"ne ilişkin araştırmalar: betimsel içerik analizi*. İ. Kalenderoğlu, & P. Kanık Uysal içinde, *Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür: Dr. Asiye Duman'a Armağan* (s. 697-728). Pegem Akademi
- Ünal, T. A., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.

- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1, 771-774.
- Yecan, E., Özçınar, H., & Tanyeri, T. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1).
<https://doi.org/10.17051/io.2017.80833>
- World Medical Association (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. WMA Declaration of Helsinki. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research> (Erişim Tarihi: 15.07.2023)
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. (Tez no. 215640) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Introduction

The basis of the concept of thinking is the process of questioning, understanding, combining and generating new knowledge from existing knowledge (Güneş, 2021). A qualified thinking education is needed for individual development, for the individual to adapt to society and for the individual to make healthy decisions about the future. Lessons should not only convey information but also provide students with the ability to think, question, evaluate and develop their thoughts (Romano, 1992). In order for students to easily adapt to the innovations of the age, it is only possible with contemporary education to put basic concepts at the basis of their lives and to gain the ability to look at events and phenomena from different perspectives by using the power of critical thinking (Demircioğlu, 2018). In this regard, the importance of teachers, who are among the most important stakeholders of the education system, emerges in this field. This study focuses on teachers' critical thinking skills. The aim of the study is to determine how the competence of teachers, who are the biggest implementers of the programs in our schools, in this field varies according to different variables and teachers' opinions on this issue.

Methodology

Mixed method was used in the study. In the study, firstly, the opinions of the teachers were determined by means of a scale and then it was decided to apply interview questions to the teachers according to the results obtained from these scales. Relational survey model was used in the quantitative research part of the study. A total of 1078 teachers, 620 female and 458 male, working in private and public schools in Turkey constitute the sample of the study. Personal Information Form, Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale and interview questions were used as data collection tools. IBM SPSS 26.0 program was used for quantitative data analysis and MAXQDA 2022 program was used for qualitative data analysis.

Findings

a. Quantitative findings

While it is seen that there is no significant difference in the research-review sub-dimension according to the gender variable, there is a statistically significant difference in the total, evaluation and visual sub-dimensions of the Critical Reading Self-Efficacy Scale according to the gender variable. When teachers' critical reading self-efficacy is interpreted according to their educational status, it is seen that there is no significant difference in the evaluation and visual sub-dimensions, but there is a significant difference in the total of research/review and critical reading self-efficacy. According to their ages, there is a statistically significant difference only in the evaluation sub-dimension, while there is no statistically significant difference in the total critical reading self-efficacy, research/review and visual sub-dimension. According to their seniority, there was a statistically significant difference only in the visual sub-dimension, while there was no statistically significant difference in the total critical reading self-efficacy, evaluation and research and analysis sub-dimensions. While there is no statistically significant difference in critical reading self-efficacy between classroom, Turkish/Turkish language and literature, foreign language and information technologies branches, there is a significant difference between these branches and other branches.

b. Qualitative findings

Stating that critical reading/thinking is very important in terms of individual and social aspects, teachers emphasized that young people should be critical readers, especially in the 21st century. The teachers who evaluated the text or visuals critically emphasized the author of the work, the subject of the work, the expression of the subject, the benefit of the works to society, individual evaluation of events and visuals. Most of the teachers who participated in the research stated that they did not do any research and analysis about the works before they started reading them.

Conclusion

It was seen that the mean scores of female teachers were statistically significantly higher than male teachers in teachers' critical reading self-efficacy. Studies in the literature also support these results. According to the results of the study, as the level of education of teachers increases, it is seen that they conduct research and analysis before and after reading a text. The data showing the effect of age on critical reading show that young teachers are better at evaluation. Studies on this subject also support this view (Çıkrıkçı & Demirtaşlı, 1996; Kürüm, 2002). It supports that there is no differentiation in critical thinking according to teachers' seniority (Korkmaz, 2009; Alkın Şahin et al., 2016; Ekinci & Ekinci, 2017).

It was determined that there was a significant difference between the branches in teachers' critical reading self-efficacy. It is seen that the studies conducted on this subject also support the research data (Çetin, 2008; Şen, 2009; Meral & Semerci,

2009; Durukan & Maden, 2010; Emir, 2012; Göbel Dinçer 2013; Özgür, 2013; Palavan, Gemalmaz, & Kurtoğlu, 2015; Dağhan vd., 2017).

In the qualitative part of the study, the teachers emphasized the importance of critical reading, especially emphasizing that young people and students should have this ability in today's world. Studies on the importance of critical reading and thinking also support these views (Karabay, 2013; Karadeniz, 2014; Kuhn, 2018; Nosich, 2018). Teachers stated that they looked at both the individual evaluation of a text or a visual they examined and its contribution to society. There are many studies supporting teachers' views on this issue (Şentürk, 2008; Şişman, 2009). In the category of "Research - Investigation", most of the teachers stated that they did not do any research and investigation about a text or a visual. Ekinci and Ekinci's (2022) study on teachers' research habits also supports this view.

The results of the study show that the studies to be conducted to increase the critical reading skills of teachers in our country will have a positive impact on their professions. Providing various in-service trainings on critical reading and thinking by the Ministry of National Education, which will ensure the personal and professional development of teachers and attract their interest, will make a significant contribution to the education system in terms of developing this skill and raising more qualified students in the long term.