

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki

Yunus ŞAHİN¹, Bünyamin SARIKAYA², Cemal TATLI³

Öz: Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, bu ilişkinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 293 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği” ve “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmış ve verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin “düşük düzey”de olduğu, cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak farklılık arz etmediği ancak okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının “yüksek düzey”de olduğu, cinsiyete ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, eleştirel düşünme engelleri, okuma motivasyonları, ilişki

Relationship Between Critical Thinking Obstacles and Reading Motivation of Turkish Teacher Candidates

Abstract: The study aimed to examine the relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. In the research, a single and correlational survey model from quantitative research methods was used to determine this relationship. The study group consisted of 293 Turkish teacher candidates studying at two different state universities in the 2024-2025 academic year. The ‘Critical Thinking Barriers Scale’ and the ‘Adult Reading Motivation Scale’ were used as data collection tools in the study. Data were collected via Google Forms. In line with the aim of the study, correlation

Geliş tarihi/Received: 07.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted: 24.07.2026

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ynsn@ymail.com, 0009-0008-3204-5592

² Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, 0000-0002-8393-7127

³ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, c.tatli@alparslan.edu.tr, 0000-0002-3261-394X

Atf için / To cite: Şahin, Y., Sarıkaya, B., & Tatlı, C. (2026). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 511-528. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1904668>

analysis was performed to determine the relationship between the scales and the data were analyzed using the SPSS programme. The results of the study revealed that Turkish teacher candidates' critical thinking barriers were at a 'low level' and did not differ significantly according to gender and the class they were studying in, but differed significantly according to the number of books they read. In addition, it was found that Turkish teacher candidates' reading motivation was at a 'high level' and differed significantly according to gender and the number of books they read, but did not differ significantly according to the class they were studying in. The study found that there was a statistically significant relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. Various recommendations have been developed based on the findings obtained in the research.

Keywords: Turkish language teacher candidates, critical thinking barriers, reading motivation, relationship

Giriş

Yaşam boyu devam eden eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini artırmak adına, bireylerin özellikle düşünme becerilerini destekleyen ve geliştiren alışkanlıklar kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı, bu düşünme becerilerinin gelişmesinde kilit rol oynayan temel etkinliklerden biridir. Okuyan birey hem yaşadığı toplum hem de dünya açısından zengin bir kültürel birikim edinir; olay ve gelişmeleri daha nitelikli değerlendirip birleştirebilir (Altunel, 2006).

Okuma becerisi, “anlama” olayının başlatıcısı olarak kabul edilir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021). Bu beceri, bilgi edinme yollarından en çok kullanılan beceridir (Çetin ve Bulut, 2020). Okuma, yalnızca bireye bilgi sunan bir araç olmanın ötesinde, onun düşünme biçimini şekillendiren, zihinsel becerilerini harekete geçiren ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyen bir öğrenme etkinliğidir. Okuma süreci boyunca birey, yalnızca sözcükleri anlamakla kalmaz; aynı zamanda metinle etkileşime geçerek bilgiyi sorgular, yorumlar ve değerlendirir. Bu da bireyin düşünme becerilerini derinlemesine kullanmasını sağlar. Ancak bu sürecin etkin bir biçimde işleyebilmesi için bireyin içsel bir istek ve yönelimle okuma etkinliğine katılması gerekmektedir. Bu noktada, okuma motivasyonu kavramı devreye girmektedir.

Motivasyon, insanın herhangi bir davranışa yönelmesini sağlayan, bu davranışların şiddetini belirleyen ve aynı zamanda davranışlara belirli bir yön vererek onların sürekliliğini sağlayan içsel ve zihinsel bir mekanizma olarak tanımlanır (Akbaba, 2010). Okuma motivasyonu ise bireyin okuma sürecine karşı duyduğu ilgi, merak, tutum ve istek gibi içsel güdülerini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Okuma motivasyonu, “okuyucuyu harekete geçiren algı ve değerler sisteminin birleşerek oluşturduğu itici güç”tür (Unrau ve Quirk, 2014). Bireyin okuma alışkanlığını sürdürmesinde, okuduğundan anlam çıkarmasında ve okuma sürecinden haz alarak öğrenmesini sürdürmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Katrancı’ya (2015) göre okuma motivasyonu, kişinin okumaya yönelik ilgisinin ve tutumunun bir bileşkesi olup aynı zamanda okumanın öneminin farkında olunması ve bu alışkanlığın süreklilik kazanması için gerekli olan içsel gücü ifade eder. Bu bağlamda, yüksek okuma motivasyonuna sahip bireylerin okuma sürecine daha aktif katıldıkları, okuduklarını daha derinlemesine anladıkları ve eleştirel düşünme süreçlerini daha etkin bir biçimde kullandıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi bireyin karşılaştığı bilgi ve durumları sorgulamasını, farklı bakış açılarıyla değerlendirmesini, mantıklı ve tutarlı çıkarımlar yapmasını ve ön yargılardan uzak analizler gerçekleştirmesini sağlayan üst düzey bir zihinsel süreçtir. Bu beceri aynı zamanda “olayları denemek, yorumlamak, idrak etmek, sorunları çözmek ve mantıksal yol tutmak, geçerliği olan deliller ışığında karara varmak amacıyla aktif ve sistemli bir zihinsel yöntemdir” (Levy, 1997;

akt. Şahin, 2019). Bu bağlamda Karasakaloğlu vd., (2012) eleştirel düşünmenin bireye yalnızca düşüncelerini açık ve anlaşılır şekilde ifade etme becerisi kazandırmadığını, aynı zamanda eyleme geçmeden önce farklı seçenekleri değerlendirme ve sonuçları önceden öngörme becerisi de kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin karşılaştıkları problemleri analiz etmede daha başarılı oldukları, kendi düşüncelerini temellendirebildikleri ve bilgiye daha yapıcı bir biçimde yaklaştıkları söylenebilir.

Alan yazınında eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler kimi araştırmacılarca incelenmiştir. Hendricks (2010) bu faktörleri şöyle belirtmiştir: zihinsel gelişim, var olan uygulamalar, mesleki ilerlemenin noksanlığı, duygulara değin yönelimler, vaktin sınırlılığı ve kurallara hapsedilmiş ölçme ve değerlendirme materyalleri. Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri çevresel ve kalıtsal faktörler olarak ele almıştır. Cottrell (2005), eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır: eleştiri yapmanın tanımını doğru değerlendirememek, anlama fiilini doğru değerlendirememek, duyuşsal etkenler, uzmanların tenkit etme konusundaki eksiklikleri, akla yatkın düşünme becerisinde ölçüyü kaçırmak, metot, strateji ve uygulama noksanlığı, ayrıntılara yeteri kadar motive olamamak.

Okuma motivasyonu ile eleştirel düşünme engelleri arasındaki ilişki bu noktada dikkat çekici bir hâl almaktadır. Eleştirel düşünme becerisi güçlü olan bireyler genellikle daha yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahip olmaktadır. Çünkü bu bireyler, metinleri sorgulayarak okuma alışkanlığı kazanmış, okuduklarından anlam çıkarmayı ve yeni bilgiler üretmeyi alışkanlık hâline getirmiş kişilerdir. Ancak bireyin düşünme sürecini engelleyen faktörler arttıkça okuma motivasyonu da aynı oranda düşüş gösterebilir. Örneğin, dogmatik düşünce yapısına sahip bireyler, kendi inanç ve düşüncelerine ters düşen bilgileri okumaktan kaçınabilir; bu da onların okuma motivasyonlarını sınırlayıcı bir etki yaratabilir. Benzer şekilde, bilişsel kapalılığı yüksek bireyler yeni düşüncelere kapalı olduklarından, okudukları metinleri anlamlandırmakta zorluk yaşayabilirler. Bu durum da zamanla okuma alışkanlığının kaybedilmesine yol açabilir. Bu çerçevede, özellikle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde durmak büyük önem arz etmektedir. Zira öğretmenler, sadece bilgi aktarıcı kişiler değil, öğrencilerine örnek olan, onların tutum ve davranışlarını şekillendiren rehber kişilerdir. Türkçe öğretmeni adayları özelinde düşünüldüğünde, bu bireylerin hem kendilerinin etkin okuyucular olmaları hem de öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaları gerekmektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin düzeyinin bilinmesi, bu engellerin okuma motivasyonu ile ilişkisinin anlaşılması hem bireysel gelişim hem de mesleki yeterlik açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

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

Okuma motivasyonu, bireyin bilgiyi edinme ve yorumlama becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir. Ancak, bireyin eleştirel düşünme sürecinde karşılaştığı engeller, bu motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının hem bireysel gelişimi hem de mesleki

yeterlilikleri açısından oldukça kayda değer bir konudur. Bu çalışmada elde edilen verilerin öğretmen adaylarının okuma süreçlerine daha bilinçli yaklaşımlarını sağlaması ve onları hem akademik hem de pedagojik olarak daha donanımlı bireyler hâline getirecek uygulamaların önemini ortaya koyması açısından kayda değerdir. Eleştirel düşünmenin gelişmesi, yalnızca bireysel başarıya değil, aynı zamanda demokratik ve bilinçli bir toplumun inşasına da katkı sunacaktır. Bu nedenle eğitim sistemimizde eleştirel düşünmeyi destekleyen, sorgulamayı teşvik eden ve okuma kültürünü geliştiren bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin okuma motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi hem bireysel gelişim hem de eğitim programlarının düzenlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, eğitimcilerin öğretmen adaylarına yönelik stratejiler geliştirmesine katkı sağlayarak eleştirel düşünmeyi destekleyen bir eğitim ortamının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda alan yazını taramasında bu çalışmaya benzer herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla çalışmanın alan yazınına bu anlamda önemli bir katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi “Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” şeklindedir. Araştırmada temel probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir ve cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları ne düzeydedir ve cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 293 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 188’i kadın, 105’i erkektir. Öğretmen adaylarının 64’ü 1. sınıf, 78’i 2. sınıf, 72’si 3. sınıf ve 79’u 4. sınıf öğrencileridir. Üniversitelerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. “Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinden kolay ulaşabileceği ve yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirler. Bu yüzden

bu örnekleme şans eseri, tesadüfi, kazara örnekleme olarak da ifade edilmektedir.” (Singleton ve Straits, 2005).

Verilerin Toplanması

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

Veri Toplama Araçları

Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği: Semerci vd., (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini engelleyebilecek faktörleri belirlemeye yönelik 5’li likert tipinde olup 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0.87 bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0.89 bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanlar katılımcıların eleştirel düşünme engeli düzeylerini (en az/en fazla) göstermektedir.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği: Schutte ve Malouff’un (2007) geliştirdiği ölçeği Yıldız vd., (2013) Türkçeye uyarlamıştır. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0.86 bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0.87 bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması okuma motivasyonunun yüksek olduğunu, düşük olması da okuma motivasyonunun düşük olduğunu anlatmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce toplam puanlar hesaplanmış daha sonra uç değerler bulunup silinmiştir. Ardından güvenirlik ve normallik testleri yapılmıştır. Daha sonra verilerin analizi, nicel veri analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz sürecinde öncelikle eksik veya hatalı veri girişleri kontrol edilmiş ve temizlenmiştir. Daha sonra, betimsel istatistikler kullanılarak verilerin genel dağılımı incelenmiştir. Tüm ölçümler normal dağılım gösterdiği için analizlerde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmış; bunun yanı sıra karşılaştırma yapmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçekler arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi yapılmış, analizler SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlendiğinde, bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için “Tukey testi” kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırmaya başlamadan önce, Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 08.05.2025 tarih ve 193310 sayılı kararıyla ilgili izin alınmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri düzeyini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin geneli	293	26.00	75.00	43.75	10.75

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama eleştirel düşünme engelleri puanları $\bar{X}=43.75$ 'tir. Ölçme aracından alınacak en düşük puanın 26; en yüksek puanın 130 olduğu düşünüldüğünde bu puanın “düşük düzey”de olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumu Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engellerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	188	43.92	9.90	181.37	.326	.745
Erkek	105	43.46	12.17			

Tablo 2’ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemiştir [$t_{(181.37)} = .326$ $p > .05$ ($p = .745$)]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 43.92 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 43.46’dır. Ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık gösterme durumu Tablo 3 ve 4’te yer almaktadır.

Tablo 3

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

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	64	44.03	11.63
2. sınıf	78	44.19	11.58
3. sınıf	72	44.61	10.02
4. sınıf	79	42.32	9.85
Toplam	293	43.75	10.75

Tablo 4

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

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	233.188	3	77.729		
Gruplariçi	33556.607	289	116.113	.669	.571
Toplam	33789.795	292			

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri öğrenim gördükleri sınıf bağlamında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür [$F(3, 289) = .669$ $p > .05$ ($p = .571$)].

Tablo 3'teki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerine ilişkin olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44.03$; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44.19$; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 44.61$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 42.32$ 'dir. Bu bulgular anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin okudukları kitap sayısına farklılık gösterme durumu Tablo 5 ve 6'da aktarılmıştır.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Eleştirel Düşünme Engelleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
0-5 arası kitap okuyanlar	48	45.93	10.70
6-10 arası kitap okuyanlar	95	45.77	10.96
11 ve üzeri	150	41.78	10.32
Toplam	293	43.75	10.75

Tablo 6

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

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Gruplararası	1202.885	3	601.442			
Gruplariçi	32586.910	290	112.369	5.352	.005	0-5 – 11 ve üzeri 6-10 – 11 ve üzeri
Toplam	33789.795	293				

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri okudukları kitap sayısı bağlamında anlamlı farklılık göstermiştir [$F(2, 290) = 5.352$ $p < .05$ ($p = .005$)]. Farkın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 0-5 ve 6-10 arasında kitap okuyanların 11 ve üzeri kitap okuyanlarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı

farklılığın olduğu görülmektedir. Farkın 11 ve üzeri kitap okuyanların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5'teki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerine ilişkin olarak 0-5 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 45.93$; 6-10 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 45.77$ ve 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 41.78$ 'dir. Dikkat edildiğinde 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının düşük olduğu dolayısıyla eleştirel düşünme engellerinin de daha düşük olduğu; yani daha eleştirel düşünebildikleri görülmektedir. Buna karşın 0-5 ve 6-10 arası kitap okuyanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu, eleştirel düşünme engelleri ile ilgili puanlarının 11 ve üzeri kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu dolayısıyla daha az eleştirel düşünebildikleri görülmektedir. Bu sonuç çalışmanın hipotezini doğrulaması açısından önemlidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonu Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin geneli	293	43.00	93.00	68.51	10.04

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama okuma motivasyonu puanlarının $\bar{X}=68.51$ olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puanın 95 olduğu düşünüldüğünde bu puanın (68.51) “yüksek düzey”de olduğu anlaşılmaktadır. Yani Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları yüksek düzeydedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterme durumu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	191	69.78	9.13	171.03	2.817	.005
Erkek	101	66.11	11.24			

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermiştir [$t_{(171.03)} = 2.817$ $p < .05$ ($p = .005$)]. Kadın öğretmen adaylarının puanı 69.9278 iken erkek öğrencilerin puanı 66.11'dir. Puanlar arasında kayda değer bir farkın olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaştığı ilgili analizlerden anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık gösterme durumu Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur.

Tablo 9

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	64	69.59	10.70
2. sınıf	78	68.88	10.14
3. sınıf	73	66.01	10.89
4. sınıf	77	69.61	8.15
Toplam	292	68.51	10.04

Tablo 10

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

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	634.248	3	211.416		
Gruplariçi	28750.697	288	99.829	2.118	.98
Toplam	29384.945	291			

Tablo 10'a bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları öğrenim gördükleri sınıf bağlamında anlamlı farklılık göstermemiştir [$F(3, 288) = 2.118$ $p > .05$ ($p = .98$)].

Tablo 9'daki istatistikler değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarına ilişkin olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 69.59$; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 68.88$; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 66.01$ ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 69.61$ 'dir. Bu bulgular puanların yakın olduğunu ve anlamlı farkın oluşmadığını anlatmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının okudukları kitap sayısına göre farklılık durumu Tablo 11 ve 12'de aktarılmıştır.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Motivasyonlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
0-5 arası kitap okuyanlar	48	60.22	9.27

6-10 arası kitap okuyanlar	95	65.82	7.96
11 ve üzeri	149	72.89	9.19
Toplam	292	68.51	10.04

Tablo 12

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

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark (Tukey)
Gruplararası	6849.018	2	3424.509			0-5 – 6-10
Gruplariçi	22535.927	289	77.979	43.916	.000	0-5 – 11 ve üzeri
Toplam	29384.945	291				6-10 – 11 ve üzeri

Tablo 12’de Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının okudukları kitap sayısı bağlamına göre anlamlı farklılık göstermiştir [$F(2, 289) = 43.916$ $p < .05$ ($p = .000$)]. Farkın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre 0-5 arası kitap okuyanların 6-10 arası kitap okuyanlarla; 0-5 ve 6-10 arasında kitap okuyanların 11 ve üzeri kitap okuyanlarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın daha fazla kitap okuyanların lehine olduğu fark edilmektedir.

Tablo 11’deki istatistikler değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarına ilişkin olarak 0-5 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 60.22$; 6-10 arası kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 65.82$ ve 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 72.89$ ’dur. Dikkat edildiğinde 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının yüksek olduğu dolayısıyla okuma motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında bir ilişkiye ait bulgular Tablo 13’te aktarılmıştır.

Tablo 13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Engelleri ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi Belirten Pearson Korelasyon Testi

Ölçeklerden Puanlar	Alınan		N	$\bar{X}$	S	EDEÖ Puanları	YOMÖ Puanları
Eleştirel Engelleri Puanları	Düşünme Ölçeği	Pearson Korelasyon	283	43.46	10.08	1	-.262
		p					.000
Yetişkin Motivasyonu Puanları	Okuma Ölçeği	Pearson Korelasyon	283	68.78	9.86	-.262	1
		p				.000	

Tablo 13 irdelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir [$r = -.262$, $p < .05$ ($p = .000$)]. İlişkinin eksi (-.262) olması Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel

düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasında negatif yönlü ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (düşük seviyede). Yani bu durum katılımcıların eleştirel düşünme engelleri azaldıkça okuma motivasyonlarının arttığı ya da okuma motivasyonları arttıkça eleştirel düşünme engellerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Elbette bunun tam tersi de düşünülebilir. Yani katılımcıların eleştirel düşünme engelleri arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığı ya da okuma motivasyonları azaldıkça eleştirel düşünme engellerinin arttığı şeklinde de düşünülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan ilk sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin “düşük düzey”de olduğudur. Bu sonuç önemlidir. Çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin düşük olması aynı zamanda olumlu anlamda eleştirel düşünebildiklerini göstermektedir. Tümen Akyıldız (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel engel düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tükel vd.’nin (2022) çalışmasında da katılımcıların eleştirel düşünme engeli düzeylerinin “orta” olduğu tespit edilmiştir. Farklı sonuçların elde edilmesinin çalışma gruplarının özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engelleri, cinsiyet bağlamında farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 43,92; erkek öğrencilerin puan ortalaması 43,46’dır. Ortalama puanlar arasında oldukça küçük bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Tümen Akyıldız (2020) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel engellerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Alan yazınında yapılan birçok çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır (Kanbay vd., 2012; Özdelikara vd., 2012; Özdemir, 2005; Saçlı ve Demirhan, 2011; Şen, 2009). Ancak Tükel vd.’nin (2022) çalışmasında ise katılımcıların eleştirel düşünme engelleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. İlgili çalışmada erkeklerin eleştirel düşünme engeli düzeyleri kadınların eleştirel düşünme düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme engellerinde anlamlı bir farkın bulunmamasıdır. Ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Dikkat edildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme engellerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre; sınıf seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme engellerinin de arttığı görülmektedir. Bu artış çok az olduğundan istatistiksel olarak anlamlı olmaktan bir hayli uzaktır. Farkın bu denli az olması, neden kaynaklandığı konusunda bir yorum yapmayı da engellemektedir. Diğer taraftan bu bulgu yükseköğrenimin ya da daha özelden Türkçe Öğretmenliği Programı’nda okumanın (çalışmanın yürütüldüğü üniversiteler bağlamında) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme engellerini azaltmadığını da göstermesi açısından önemlidir. Tükel vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi açısından eleştirel düşünme engelleriyle ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kasar (2025) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme engelleri sınıf kademesine göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yıllık okudukları kitap sayısına göre eleştirel düşünme engelleri farklılık göstermektedir. 0-5 arası kitap okuyanların ortalaması 45,93 iken, 11 ve üzeri kitap okuyanların ortalaması 41,78’dir. Dolayısıyla kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünme engelleri de azalmaktadır. Karasakaloğlu vd.’nin (2012) yaptığı çalışmada okuma sıklığı ile eleştirel düşünme becerisi ilişkisinde manidar bir sonuca ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada da Şen

(2009) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme tutumlarına olan etkisini incelemiştir. İlgili çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

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

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da okuma motivasyonunun cinsiyet bağlamında değişkenlik göstermesidir. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ortalaması 69,78 iken erkeklerin ortalaması 66,11’dir. Bu fark anlamlıdır. Alan yazını incelendiğinde çalışmada ulaşılan bu sonucu destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır. Ürün Karahan (2015); Kuşdemir ve Bulut (2018); Hughes-Hassell ve Lutz (2006); Johsson Smaragdi ve Jönsson (2006) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonu puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Wigfield ve Guthrie’nin (1997) çalışmalarında okuma motivasyonunu etkileyen önemli değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu belirtilmiş; araştırmacılar, kadınların erkeklere kıyasla okuma motivasyonu açısından daha olumlu bir tutum sergilediklerini vurgulamışlardır. Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadınların erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla okuma motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bozgün (2022) tarafından yapılan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ile ilgili çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadın öğretmenler lehine bir durumu tespit etmiştir. Geçgel vd., (2020) öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada da sadece “benlik” alt boyutunda kadınların daha fazla okuma motivasyonu puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar da mevcuttur. Güzel ve Elkıran (2021) cinsiyetin okuma motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

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

Çalışmada ulaşılan bir başka bulgu da Türkçe öğretmeni adaylarının yıllık kitap okuma sayısına bağlı olarak okuma motivasyonunun da artmasıdır. 0-5 kitap okuyanların ortalaması 60,22; 6-10 kitap okuyanların 65,82; 11 ve üzeri kitap okuyanların 72,89’dur. Bu fark, daha çok kitap okuyanların lehinedir. Yani kitap okuma sıklığı arttıkça okuma motivasyonu da artmaktadır.

Şahin (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bireylerin okudukları kitap sayısının artmasıyla birlikte okuma motivasyonlarının da anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymuştur. Farklı bir söyleyişle, bireylerin okuduğu kitap sayısının artması, onların okumaya karşı olumlu ve yapıcı bir motivasyon geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Elde edilen bulgular, bir yıl içinde okunan kitap sayısının, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını etkileyen belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazını incelendiğinde Kurnaz ve Yıldız (2015) ile Öztürk ve İleri Aydemir (2013) de çalışmalarında benzer şekilde kitap okuma süresindeki ya da sayısındaki artışın, bireyin okuma motivasyonunu yükselteceğini vurgulamışlardır.

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

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

Eleştirel düşünme engelleri bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal yönlerini de etkilemektedir. Bireyin ön yargıları, sosyal baskılar karşısındaki tutumu, otoriteye olan yaklaşımı gibi faktörler, düşünme sürecini şekillendirmekte ve bu sürecin doğal bir parçası olan okuma eylemine de yön vermektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin bir beceri olmasının ötesinde bir tutum ve alışkanlık olduğu da söylenebilir. Okuma motivasyonu ise bu tutumu destekleyen ve bireyin düşünsel gelişimine katkı sağlayan bir araçtır.

Elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler geliştirilmiştir:

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

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

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

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

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

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

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırmaya başlamadan önce, Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 08.05.2025 tarih ve 193310 sayılı kararıyla ilgili izin alınmıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Üretken Yapay Zekâ Beyanı: Yazarlar, bu makalenin geliştirilmesinde hiçbir yapay zekâ aracının kullanılmadığını ve tüm içeriğin tamamen yazarlar tarafından üretildiğini teyit ederler.

Kaynakça

- Akbabaoğlu, M., & Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740. <https://izlik.org/JA43GY88HF>
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://izlik.org/JA42WF29CR>
- Altunel, İ. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bozgün, K. (2022). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 108-131. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1111844>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave.
- Çeçen, M. A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56. <https://izlik.org/JA44YZ63NF>
- Çetin, Ö., & Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 665-697. <https://izlik.org/JA69WD38UG>

- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658. <https://izlik.org/JA45TE94ZW>
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Duman, B., & Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22. <https://izlik.org/JA76EY75YM>
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N. E, & Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 478-507. <https://doi.org/10.31464/jlere.742459>
- Güzel, A., & Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341. <https://doi.org/10.29000/rumelide.996583>
- Hendricks, J. K. (2010). *Preparing students for critical-thinking applications on standardized tests*. [Doctoral thesis]. Walden University.
- Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39-45.
- Johnsson-Smaragdi, U., & Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519–540. <https://doi.org/10.1080/00313830600953600>
- Kanbay, Y., Işık, E., Arslan, Ö., & Özdemir, H. (2012). Akademik personelde eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 189-201. <https://izlik.org/JA38ZT96PU>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221. <https://izlik.org/JA75KC58NZ>
- Kasar, G. (2025). *Yüksek din eğitimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.

- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>
- Özdelikara, A., Bingöl, G., & Görgen, Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316. <https://izlik.org/JA96XK47SU>
- Öztürk, E., & İleri-Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Saçlı, F., & Demirhan, G. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 372-385. <https://izlik.org/JA94ZL85KP>
- Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(25), 624-655. <https://izlik.org/JA87PM95GN>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., & Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme engelleri (ELDEN) ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 281-299. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.48427>
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research*. Oxford University Press.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. <https://doi.org/10.26466/opus.588759>
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69-90.
- Şentürk, R., & Göçer A. (2019). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 332-358.
- Tükel, Y., Akçakese, A., Yolcu, A. F., & Demirel, M. (2022). Eleştirel düşünme engellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: rekreasyon yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1122-1137. <https://doi.org/10.38021/asbid.1163901>
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 219-234.

- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>
- Ülper, H., & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8280>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359. <https://izlik.org/JA97FN66LC>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Extended Summary

Introduction

In order to enhance the quality and effectiveness of lifelong learning, it is crucial for individuals to acquire habits that support and develop their thinking skills in particular. Reading is one of the fundamental activities that plays a key role in the development of these thinking skills. Individuals who read will be able to acquire a broad cultural background both within their own society and in a global context, synthesise situations and developments more effectively, develop new ideas by broadening their horizons, and examine the necessary conditions for implementing these ideas in detail (Altunel, 2006). Reading motivation is 'the driving force created by the combination of the perception and value systems that motivate the reader' (Unrau and Quirk, 2014). It plays a decisive role in maintaining an individual's reading habit, deriving meaning from what they read, and continuing to learn with enjoyment from the reading process. Critical thinking is a high-level mental process that enables individuals to question the information and situations they encounter, evaluate them from different perspectives, make logical and consistent inferences, and perform analyses free from prejudice. This skill is also 'an active and systematic mental method for testing, interpreting, comprehending events, solving problems, following logical paths, and reaching decisions in light of valid evidence' (Levy, 1997; cited in Şahin, 2019).

Method

This research is based on a single and correlational survey model. The single survey model was applied to determine the critical thinking barriers and reading motivation levels of Turkish teacher candidates. The correlational survey model was used to examine whether there was a relationship between these two variables. While the single screening model is used to determine the formation of variables individually, by type or quantity, the relational/correlational screening

model, which examines relationships and connections, is used to examine whether there is a relationship between two or more groups or phenomena (Büyüköztürk et al., 2011; Karasar, 2008: 79; Mcmillan and Schumaer, 2010). The cause-effect relationships between the findings are examined, and comparisons are made between phenomena when necessary (Yıldırım and Şimşek, 2008: 224). In this context, the study examined the relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. The study group consisted of 293 Turkish teacher candidates studying at two different state universities in the 2024-2025 academic year. Of the participants, 188 were female and 105 were male.

Findings

The average critical thinking barriers scores of Turkish teacher candidates are at a 'low level'. The critical thinking barriers of Turkish teacher candidates did not show any significant difference according to gender [$t(181.37) = .326, p > .05 (p = .745)$]. The critical thinking barriers of Turkish teacher candidates did not differ significantly according to the class they studied in [$F(3.289) = .669 p > .05 (p = .571)$]. The critical thinking barriers of Turkish teacher candidates differed significantly according to the number of books they read [$F(2.290) = 5.352 p < .05 (p = .005)$]. The mean reading motivation score of Turkish teacher candidates was found to be $\bar{X}=68.51$. Considering that the maximum score that can be obtained from the measurement tool is 95, this score (68.51) indicates a 'high level'. It was determined that the reading motivation of Turkish teacher candidates did not show a significant difference according to gender [$t(171.03) = 2.817 p < .05 (p = .005)$]. It was determined that the reading motivation of Turkish teacher candidates did not differ significantly according to the class they were studying in [$F(3.288) = 2.118 p > .05 (p = .98)$]. It was determined that Turkish teacher candidates' reading motivation differed significantly according to the number of books they read [$F(2.289) = 43.916 p < .05 (p = .000)$]. It was determined that there was a statistically significant relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation [$r = -.262, p < .05 (p = .000)$].

Results and Discussion

The primary aim of this study is to examine the relationship between Turkish teacher candidates' critical thinking barriers and their reading motivation. Various findings were obtained within the scope of the study. The first finding of the study is that Turkish teacher candidates' critical thinking barriers are at a 'low level'. The critical thinking barriers of Turkish teacher candidates do not show any significant differences based on gender. While the average score for female teacher candidates is 43.92, that of male students is. Another finding of the study is that there is no significant difference in critical thinking barriers based on class levels. It has been determined that the average scores are very close to each other. The critical thinking barriers of Turkish teacher candidates differ according to the number of books they read annually. It was determined that the reading motivation of Turkish teacher candidates was at a 'high level'. Another result obtained in the study is that reading motivation differs according to gender. It was determined that the reading motivation of Turkish teacher candidates did not differ in terms of class level. Another result reached in the study was that the reading motivation of Turkish teacher candidates increased in line with the number of books they read annually. Another result of the research was that there was a significant relationship between critical thinking barriers and reading motivation.