Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi
Mediterranean Journal of Educational Research 2020, Cilt 14 Sayı 31, Sayfa 224-240
https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.11
Copyright © 2020. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği

Zeynep Ezgi Uysal[1], Perihan Gülce Özkaya[2] & Mustafa Volkan Coşkun[3]

Özet: Bu araştırmanın amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini tespit etmek, bunu bazı değişkenlere göre incelemek ve bunların aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada, evreni oluşturan 275 Türkçe öğretmeni adayına ulaşılmaya çalışılmış; ancak 231 öğretmen adayına ölçek uygulanabilmiştir. Geçersiz ölçeklerin elenmesi sebebiyle 220 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Semerci'nin (2016) geliştirdiği "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)" ile Gömleksiz'in geliştirdiği (2004) "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAİTÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyenin biraz üzerinde; kitap okuma alışkanlıklarının ise üst seviyede olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. KOAİTÖ'nün sevgi, alışkanlık, gereklilik, etki ve yarar alt boyutlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olduğu; istek alt boyutu doğrultusunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmüştür. EDEÖ'nün üst biliş ve esneklik alt boyutları doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre arasında anlamlı düzeyde fark olduğu; sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik alt boyutları doğrultusunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Söz konusu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, sınıf değişkenine göre sadece "üst biliş" ve "esneklik" boyutlarında farklılık göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde, aynı yönde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme eğilimi, okuma alışkanlığı, MSKÜ, Türkçe öğretmeni adayları

Geliş Tarihi: 19.04.2019 – **Kabul Tarihi:** 06.01.2020 – **Yayın Tarihi:** 17.03.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.234.11

[1] **Zeynep Ezgi Uysal,** Research Assist, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Correspondence: zezgir@hotmail.com

[2] **Perihan Gülce Özkaya,** Research Assist Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[3] **Mustafa Volkan Coşkun,** Prof. Dr., Turkish Education, Muğla Sıtkı Koçman University

The Relationship Between Book Reading Habits and Critical Thinking Tendencies of Pre-Service Turkish Teachers: Case of Muğla Sitki Koçman University

Abstract: Critical thinking is the sum of activities to develop skills including analyzing phenomena, producing and organizing thoughts, defending opinions, making comparisons, making inferences, evaluating arguments and problem solving, conceptualizing, applying, making analyses and syntheses, making observations through the sources of information, reasoning and communicating; a process of purposive, logical and goal-oriented thinking requiring problem solving, estimating possibilities and making decisions and active, purposive and organized efforts to make the world meaningful by carefully examining the opinions of others (Brouwer, 1996; Chaffee, 1988; Chance, 1986; Halpern, 1989 cited in Demir, 2006). In short, critical thinking can be defined as the whole of the activities including the abilities of inquiring, pursuing clues, combining parts and seeing the big picture on the basis of details, ending with the stages of evaluation and solution production and aiming to reach the deep structure.

Critical thinking, which has a significant effect on assigning meaning to life, feeds on many sources. One of these is one of the comprehension skills, reading. Reading is a developmental action that imparts habits like adopting a critical perspective of what is read in terms of language and thought to individuals. Only when the act of reading becomes a habit can it achieve its real objectives.

The habit of reading refers to the individual's viewing the act of reading as an indispensable need, rendering this act in a continuous, regular and critical manner as a result of this perception and developing his/her likes and seeking ways of meeting this need continuously (Yilmaz, 2004). For this reason, it can be said that the main objective of reading should be to educate individuals who, rather than memorizing, desire to learn, read as they enjoy not as it is an obligation, question what they have read and have acquired the skill of critical thinking (Kırmızı, Fenli & Kasap, 2014).

When the concept of “critical thinking”, one of the higher order thinking skills that plays an important role in analyzing, synthesizing, questioning, producing solutions, persuading, creating awareness and taking action and the concept of “reading habits”, which constitute the basis for the skill of critical thinking, are examined deeply, it is seen that both concepts have many common features and these concepts feed on each other.

When the literature on the concepts of critical and thinking and reading habits, which are closely associated with each other, is reviewed, it is seen that there is a large amount of research separately investigating these concepts (Akar, 2007; Alkın-Şahin, Tuna & Ulubey, 2014; Bağcı & Şahbaz, 2012; Bozpolat, 2010; Can & Kaymakçı, 2015; Karadüz, 2010; Karasakaloğlu & Bulut, 2013; Karasakaloğlu, Karacaloğlu & Özelçi, 2012; Özdemir, 2005; Şen, 2009); yet the research exploring the relationship between these concepts seems to be limited (Doğan Yılmaz, 2010; Kırmızı, Fenli & Kasap, 2014; Koçak, Kurtlu, Ulaş & Epçaçan, 2015). Moreover, no research investigating the relationship between these two concepts in light of the findings obtained from pre-service Turkish teachers has been found.

The purpose of the current study is to determine book reading habits and critical thinking tendency levels of the pre-service teachers attending the Department of Turkish Teaching in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University, to investigate them in relation to some variables and to investigate the relationship between

them. In the study, 275 pre-service Turkish teachers making up the universe were attempted to be reached; yet, only 231 of them were administered the scale. As a result of the exclusion of the invalid scales, the analyses were conducted on a total of 220 scales. As the data collection tools, "The Critical Thinking Tendency Scale" developed by Semerci (2016) and "The Scale of Attitudes towards Book Reading Habit" developed by Gömleksiz (2004) were used in the current study. The results of the study revealed that the pre-service teachers' critical thinking level is a bit higher than the medium level and their book readings habits are at the high level. The participants' book reading habits and critical thinking tendencies were investigated in relation to the gender and grade level variables. While the pre-service teachers' scores taken from the love, habit, necessity, ethics and utility sub-dimensions of the Scale of Attitudes towards Book Reading Habit were found to be varying significantly depending on the gender variable, their scores taken from the desire sub-dimension were found to be not varying significantly by the gender variable. The pre-service teachers' scores taken from the metacognition and flexibility sub-dimensions of the Critical Thinking Tendency Scale were found to be varying significantly by the gender variable; yet their scores taken from the systematicity, perseverance and patience, open-mindedness sub-dimensions were found to be not varying significantly by the gender variable. The findings of the study also revealed that the pre-service teachers' book reading habits do not vary significantly depending on the grade level variable. Their critical thinking tendencies vary significantly by gender only in the metacognition and flexibility sub-dimensions.

There is a low, positive and significant correlation between the pre-service teachers' book reading habits and critical thinking tendencies.

Keywords: Critical thinking tendency, reading habit, MSKU, pre-service Turkish teachers

GİRİŞ

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerin başında gelen düşünme becerisi, günümüz eğitim sisteminin bireylere kazandırmak istediği temel özelliklerden biridir. Eğitim sistemine dayanak oluşturan çağdaş eğitim modelleri, bilgi yığınlarını ezberlemekten ziyade; sorgulayan, eleştiren, bilgiyi üreten, yorumlayan, kullanabilen, kontrol edebilen ve yöneten insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Karadüz, 2010). Söz konusu becerilerin odağa alınması, pek çok alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da eleştirel ve yaratıcı düşünme, eleştirel okuma gibi kavramlarının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Dilin dünyayla ve düşünceyle olan ilişkisi ile ilgilenen bir filozof olan Ludwig Wittgenstein'in (Akt. Panova, 1988) de ifade ettiği gibi bireyin dilinin sınırları duygu ve düşünce dünyasının da sınırlarını oluşturmaktadır. Dilin doğru, güzel ve etkin kullanımı; anlama (dinleme, okuma) ve anlatmaya (konuşma, yazma) yönelik dil becerilerinin eleştirel nitelik taşıması, dil öğretimi aracılığıyla eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya temel teşkil etmektedir (Karasakaloğlu & Bulut, 2013).

Eleştirel düşünme; olguları analiz etme, fikir üretme, çıkarımlarda bulunma, ortaya çıkan düşünce ürünleri arasında bağıntı kurma, farklı görüşleri karşılaştırma ve/veya savunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği kazanma, akıl yürütme, doğru yöntemle iletişim kurma,

edinilen bilgileri gündelik hayatta uygulama gibi kazanım yollarını içeren etkinlikler toplamı; aktif, amaçlı ve organize çabalardır (Demir, 2006). Kısaca, eleştirel düşünme; sorgulama, ipuçlarını takip etme, parçaları birleştirme ve detaylardan yola çıkarak büyük resmi görebilme becerilerini kapsayan, sürecin değerlendirme ve çözüm üretme basamakları ile sonlandığı, derin yapıya erişmeyi amaçlayan etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir.

Yunanca "anlayarak anlamı yargılama" anlamına gelen "kriticos"ve "anlamlılık standartları" anlamına gelen "kriterion" (Gülveren, 2007) kelimelerinden türetilen eleştirel düşünmenin fikrî temeli, sorgulama yöntemini keşfeden Sokrates'e dayanmaktadır. Sokrates, fikirleri inançlar olarak kabul etmeden önce araştıran, düşünmeyi sağlayan, derin sorular sormanın önemini saptayan; araştırma, karşılaştırma, sorgulama, düşünme, analiz ve sentezin önemini ortaya çıkarmıştır. Onun bu sorgulama yöntemi, eleştirel düşünmeyi öğretme stratejilerinin temeli olarak kabul edilmektedir (Demir, 2006).

Eleştirel düşünme alanında çalışmalar yapan Ennis'e göre (1989 akt. Şahinel, 2001) bu düşünme biçimi; öğrenilebilen, öğrenildikten sonra başka alanlara da aktarılabilen, geliştirilmeye müsait üst düzey bir beceridir. Bunun için eleştirel düşünmeyi oluşturan bileşenlerin, öğretici tarafından doğru biçimde algılanması, özümsenmesi; ardından öğrencilere doğru yöntemlerle ve adım adım öğretilmesi büyük önem arz etmektedir.

Hayatın anlamlandırılmasında oldukça önemli etkisi olan eleştirel düşünme, pek çok kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan birisi, anlama becerilerinden okumadır. Okuma, bireylerde, okuduklarına dil ve düşünce yönünden eleştirel bakış açısıyla yaklaşma gibi alışkanlıklar kazandıran geliştirici bir eylemdir. Okuma eylemi, ancak alışkanlığa dönmesi durumunda amaca ulaşmaktadır.

Okuma alışkanlığı, bireyin okuma eylemini zaruri bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu algı sonucunda söz konusu eylemi sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi (Yılmaz, 2004); kendine göre beğeniler oluşturması ve bu ihtiyacı süreklilik arz edecek biçimde gidermesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple okuma çalışmalarının temelinin, bilgiyi ezberlemek yerine öğrenmeyi hedefleyen, bir zorunluluk olduğu için değil sevdiği için okuyan, okuduklarını sorgulayan, eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler yetiştirmeye dayandığı söylenebilir (Kırmızı, Fenli & Kasap, 2014).

Analiz etme, sentezleme, sorgulama, çözüm üretme, ikna etme, farkındalık oluşturma, harekete geçme gibi yeterliklerin belirlenmesinde önemli rol oynayan, üst düzey düşünme becerilerinden biri olan "eleştirel düşünme" ile bu beceriye zemin oluşturan "okuma alışkanlıkları" kavramları derinlemesine incelendiğinde, her iki kavramın da ortak pek çok özelliğinin bulunduğu ve bu kavramların birbirlerinden beslendikleri görülmektedir. Birbiriyle bu denli yakın ilişkisi bulunan eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları kavramlarına yönelik alanyazın tarandığında, söz konusu kavramlar ile ilgili ayrı ayrı pek çok çalışmanın olduğu (Akar, 2007; Alkın Şahin, Tuna & Ulubey,

2014; Bağcı & Şahbaz, 2012; Bozpolat, 2010; Can & Kaymakçı, 2015; Karadüz, 2010; Karasakaloğlu & Bulut, 2013; Karasakaloğlu, Karacaloğlu & Özelçi, 2012; Özdemir, 2005; Şen, 2009); ancak bu kavramlar arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Doğan Yılmaz, 2010; Kırmızı, Fenli & Kasap, 2014; Koçak vd. 2015) görülmüştür. Türkçe öğretmeni adayları bağlamında ise bu kavramların birbiriyle ilişkisini içeren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlayan, kendisini doğru ifade edebilen, doğru kanallar aracılığıyla bilgiye ulaşan ve edindikleri bilgiyi doğru bir biçimde kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri son derece önemlidir. Bu durum, öğretmen adaylarının okuma tutum ve alışkanlıklarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, onlara üst düzey düşünme becerileri kazandırılması ve onların söz konusu durumlarla ilgili tespit ve çözüm önerileri içeren bilimsel çalışmalarla tanıştırılması ile mümkün olacaktır.

Tüm bunlardan yola çıkılarak, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

1) MSKÜ'de öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2) Bu öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3) MSKÜ'de öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
4) Bu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5) MSKÜ'de öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, MSKÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 275 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evreni oluşturan kişi sayısı 275 olduğu için, evrene ulaşma güçlüğü olmadığı öngörülerek örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; ancak toplamda 231 Türkçe öğretmeni

adayına ölçek uygulanabilmiştir. Elde edilen veri toplama araçlarından uygun hâlde bulunan 220 adet ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama yapılan Türkçe öğretmeni adaylarının 127'si kadın (%57.70), 93'ü erkektir (%42.30). Öğretmen adaylarının 55'i birinci sınıf (%25.00), 57'si ikinci sınıf (%25.90), 52'si üçüncü sınıf (%23.60), 54'ü dördüncü sınıfta (%24.50) öğrenim görmektedir. 2 öğretmen adayı (% .90) ise öğrenim hayatları dört seneyi geçtiği için "diğer" seçeneğini işaretlemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAİTÖ)" üniversite öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirleme amacı güden otuz maddelik bir ölçektir. Ölçekte "sevgi (m1,m3, m5, m6, m8, m16, m20); alışkanlık (m2, m7, m18, m27); gereklilik (m4, m9, m11, m13); istek (m10, m12, m29); etki (m14, m17, m25, m30); yarar (m15, m19, m21, m22, m23, m24, m26, m28)" olmak üzere altı alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .78, .73, .72, .70, .75, .79 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak alpha güvenirlik katsayısı ise 0.88'dir. KOAİTÖ'deki maddeler "5: Tamamen katılıyorum ve 1: Hiç katılmıyorum" aralıklarında yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan 9 madde ters puanlanmaktadır. Söz konusu ölçekten alınan puanın artışı kitap okumaya ilişkin olumlu tutumu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında, alt boyutlar için Cronbach Alfa katsayıları yeniden hesaplanmış ve ölçeklerden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Buna göre, ölçekte yer alan altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla. 74, .70, .71, .67, .73, .95 şeklindedir. Ölçeğin bütün olarak Alpha güvenirlik katsayısı ise .93'tür.

"Kritik Düşünme Ölçeği" üniversite öğrencilerinin, üst düzey bir beceri olan eleştirel düşünmeye yönelik ilgi ve eğilimlerini belirlemek maksadıyla Semerci (2000) tarafından geliştirilen ve 2016 yılında revize edilerek "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)" adını alan kırk dokuz maddelik bir ölçektir. Ölçekte "üstbiliş (m1-m14), esneklik (m15-m25), sistematiklik (m26-m38), azim ve sabır (m39-m46), açık fikirlilik (m47-m49)" olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır ve ölçme aracında ters puanlanan madde yoktur. Ölçekte yer alan alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .89, .89, .90, .83 ve .67 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Alpha güvenirlik katsayısı ise .96'dır. EDEÖ'de yer alan maddeler katılımcılar tarafından "5: Tamamen katılıyorum ve 1: Hiç katılmıyorum" aralıklarında yanıtlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, alt boyutlar için Cronbach Alfa katsayıları yeniden hesaplanmış, ölçeklerden elde edilen toplam puanlar ele alınmıştır. Buna göre ölçekte yer alan alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik

katsayıları sırasıyla. 83, .80, .82, .79 ve. 46 şeklindedir. Ölçeğin bütün olarak Alpha güvenirlik katsayısı ise .94'tür.

Verilerin Analizi

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ikili karşılaştırmalarda t-testi ve Mann Whitney-U testi; üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Verilerin analizi öncesinde uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları (z< 3) hesaplanmıştır. Z puanı +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış; +1 ile -1 aralığında olanların (eleştirel düşünme eğilimi-sınıf; eleştirel düşünme eğilimi-cinsiyet) normal dağılım gösterdiği; +1 ile -1 aralığında olmayanların (kitap okuma alışkanlığı-sınıf; kitap okuma alışkanlığı-cinsiyet) normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Ayrıca dağılımın normalliğine ek kanıt olarak, grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi (Büyüköztürk, 2016) uygulanmış (EDEÖ: p cinsiyet= .20, p sınıf= .20, KOAİTÖ: p cinsiyet= .00, p sınıf= .00 p> .05); sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri verilerinin normal dağıldığı; kitap okuma alışkanlıkları verilerinin ise normal dağılmadığı görülmüştür. Varyansların eşitliği ise Levene testi ile sınanmıştır.

Araştırmadaki analizlerin tümü ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağının belirlenmesi adına, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısından faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, MSKÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiş; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri çerçevesinde farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ardından, söz konusu öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Tablo 1'de MSKÜ'de öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Ölçekler		n	$\bar{x}$	S
Kitap Okuma Alışkanlıkları Tutum Ölçeği	1. Sevgi	220	4.20	.79
	2. Alışkanlık	220	4.26	.75
	3. Gereklilik	220	4.40	.72
	4. İstek	220	4.24	.74
	5. Etki	220	4.38	.66
	6. Yarar	220	4.49	.72
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	1. Üst Biliş	220	3.93	.45
	2. Esneklik	220	3.90	.47
	3. Sistematiklik	220	3.83	.50
	4. Azim ve Sabır	220	3.71	.57
	5. Açık Fikirlilik	220	3.77	.68

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde "Türkçe öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür (n= 220, $\bar{X}$= 3.85, S= .42). Buna göre, söz konusu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin en fazla "üst biliş ($\bar{X}$= 3.93, S= .45)", daha sonra sırasıyla, "esneklik ($\bar{X}$= 3.90, S= .47)", "sistematiklik ($\bar{X}$= 3.83, S= .50)", "azim ve sabır ($\bar{X}$= 3.71, S= .57)" ve en az da "açık fikirlilik ($\bar{X}$= 3.77, S= .68)" boyutları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının EDEÖ'nün üst biliş alt boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde "Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelere karşı merak duyarım ($\bar{X}$= 4.19, S= .77)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım ($\bar{X}$= 3.56, S= .80)" maddesidir. Esneklik alt boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim ($\bar{X}$= 4.25, S= .70)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Çalışmamı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden faydalanırım ($\bar{X}$= 3.41, S= .89)" maddesidir. Sistematiklik alt boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım ($\bar{X}$= 4.06, S= .77)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alırım ($\bar{X}$= 3.28, S= 1.20)" maddesidir. Azim ve sabır alt boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebilirim ($\bar{X}$= 3.95, S= .88)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Yaptıklarımı genelde tam ve kusursuz yaparım ($\bar{X}$= 3.39, S= .96)" maddesidir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Gerektiğinde esnek davranmayı bilirim ($\bar{X}$= 3.85, S= 1.00)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem ($\bar{X}$= 3.59, S= .91)" maddesidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre kitap okumaya yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kitap Okuma Alışkanlıkları	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sevgi	Kadın	127	121.54	15435.50	4503.50	.003
	Erkek	93	95.42	8874.50		
Alışkanlık	Kadın	127	119.16	15133.50	4805.50	.017
	Erkek	93	98.67	9176.00		
Gereklilik	Kadın	127	123.76	14925.50	4221.00	.000
	Erkek	93	92.39	8592.00		
İstek	Kadın	127	117.52	14925.50	5013.50	.052
	Erkek	93	100.91	9384.50		
Etki	Kadın	127	120.93	1535.00	4581.00	.004
	Erkek	93	96.26	8952.00		
Yarar	Kadın	127	119.31	15153.00	4786.00	.013
	Erkek	93	98.46	9157.00		

Tablo 2'ye göre KOAİTÖ'nün "sevgi" (U= 4503.50, p= .003, p<0.05); "alışkanlık" (U= 4805.50, p= .017, p<.05); "gereklilik" (U= 4221.00, p= .000, p< .05); "etki" (U= 4581.00, p= .004, p< .05); "yarar" (U= 4786.00, p= .013, p<.05) alt boyutlarına bakıldığında, bu boyutlarla cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı düzeyde fark olduğu; "istek" (U= 5013.50, p= .052, p>.05) alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmektedir. "Sevgi, alışkanlık, gereklilik, etki, yarar" alt boyutlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadınların kitap okumaya yönelik alışkanlıklarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Üst Biliş	Kadın	127	3.98	.43	218	1.77	.07
	Erkek	93	3.87	.45			
Esneklik	Kadın	127	3.96	.46	218	2.15	.03
	Erkek	93	3.82	.47			
Sistematiklik	Kadın	127	3.86	.49	218	1.00	.31
	Erkek	93	3.79	.51			
Azim ve Sabır	Kadın	127	3.86	.62	218	.97	.92
	Erkek	93	3.71	.54			
Açık Fikirlilik	Kadın	127	3.77	.66	218	.04	.96
	Erkek	93	3.77	.71			

Tablo 3'e göre EDEÖ'nün "üst biliş" ($t_{(218)}$=1.77; p< .05) ve "esneklik" ($t_{(218)}$=2.15; p< .05) alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olduğu; "sistematiklik" ($t_{(218)}$=1.00; p> .05), "azim ve sabır" ($t_{(218)}$= .97; p> .05) ve "açık fikirlilik" ($t_{(218)}$= .04; p> .05) alt boyutları ve cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmektedir. "Üst biliş" ve "esneklik" alt

boyutlarına göre ortalamalar dikkate alındığında, kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamda ise bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Sınıf Düz.	*n*	*Sıra ort.*	*sd*	χ^2	*p*	*Fark*
Kitap Okuma Alışkanlıkları	Sevgi	1. Sınıf	55	111.53	4	.25	.99	
		2. Sınıf	57	111.82				-
		3. Sınıf	52	111.83				
		4. Sınıf	54	107.09				
		5. Diğer	2	102.25				
	Alışkanlık	1. Sınıf	55	118.98	4	5.96	.20	
		2.Sınıf	57	112.78				
		3. Sınıf	52	116.57				-
		4. Sınıf	54	95.52				
		5. Diğer	2	59.00				
	Gereklilik	1. Sınıf	55	115.28	4	8.58	.07	
		2. Sınıf	57	123.04				
		3. Sınıf	52	103.60				-
		4. Sınıf	54	98.25				
		5. Diğer	2	131.75				
	İstek	1. Sınıf	55	115.28	4	5.53	.24	
		2.Sınıf	57	123.04				-
		3. Sınıf	52	103.60				
		4. Sınıf	54	98.25				
		5. Diğer	2	131.75				
	Etki	1. Sınıf	55	125.25	4	7.12	.13	
		2.Sınıf	57	115.34				-
		3. Sınıf	52	106,23				
		4. Sınıf	54	95,49				
		5. Diğer	2	83,00				
	Yarar	1. Sınıf	55	127.91	4	11.15	.02	
		2.Sınıf	57	113.12				-
		3. Sınıf	52	111.08				
		4. Sınıf	54	91.35				
		5. Diğer	2	59.00				

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerini adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (sevgi alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = .25$ p> .05; alışkanlık alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 5.96$ p> .05; gereklilik alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 8.58$ p> .05; istek alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 5.53$ p> .05; etki alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 7.12$ p> .05; yarar alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 11.15$ p> .05).

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Sınıf Düz.	*n*	$\bar{x}$	*S*	*sd*	F	*p*	*Fark*
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Üst Biliş	1. Sınıf	55	4.09	.43	4-215	3.59	.01	1-3
		2.Sınıf	57	3.95	.45				1-4
		3. Sınıf	52	3.81	.45				
		4. Sınıf	54	3.85	.40				
		5. Diğer	2	4.32	.05				

Esneklik	1. Sınıf	55	4.05	.45	4-215	2.95	.02	1-4
	2.Sınıf	57	3.85	.48				
	3. Sınıf	52	3.84	.46				
	4. Sınıf	54	3.81	.44				
	5. Diğer	2	4.40	.06				
Sistematiklik	1. Sınıf	55	3.93	.46	4-215	1.13	.34	
	2.Sınıf	57	3.82	.58				-
	3. Sınıf	52	3.75	.49				
	4. Sınıf	54	3.80	.43				
	5. Diğer	2	4.15	.43				
Azim Sabır	1. Sınıf	55	3.75	.54	4-215	1.29	.28	
	2.Sınıf	57	3.71	.69				-
	3. Sınıf	52	3.66	.61				
	4. Sınıf	54	3.67	.46				
	5. Diğer	2	4.56	.08				
Açık Fikir.	1. Sınıf	55	3.94	.66	4-215	1.82	.13	
	2.Sınıf	57	3.73	.68				-
	3. Sınıf	52	3.69	.75				
	4. Sınıf	54	3.66	.57				
	5. Diğer	2	4.33	.94				

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, sınıf değişkenine göre sadece "üst biliş" ($F_{(4-215)} = 3.59$; $p < .05$) ve "esneklik" ($F_{(4-215)} = 2.95$; $p < .05$) boyutlarında farklılık göstermektedir. "Üst biliş" alt boyutu doğrultusunda farklılıklar incelendiğinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 4.09$, S= .43) üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 3.81$, S= .45); yine birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 4.09$, S= .43) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 3.85$, S= .40) oranla üst bilişsel kapasitelerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Benzer bir bilgiye "esneklik" alt boyutu doğrultusunda farklılıklar incelendiğinde de ulaşılmaktadır. Bu bilgiye göre birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 4.05$, S= .45) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 3.81$, S= .44) oranla daha esnek düşünebildikleri sonucuna erişilebilir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Ölçekler	KOAİTÖ	EDEÖ
KOAİTÖ	-	.29** .00
EDEÖ	.29** .00	-

Alt Boyutlar	Yarar	Gereklilik	Etki
Sistematiklik	.17* .01	-	-
Azim ve Sabır	-	.16* .01	16* .01
Açık Fikirlilik	-	-	.15* .02

**p< .01 *p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, KOAİTÖ ile EDEÖ'nün toplam puanları doğrultusunda yapılan analize göre ölçekler arasında (r = .29, p< .01) düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarından olan "sistematiklik" ve kitap okuma alışkanlığı ölçeği alt boyutlarından olan "yarar" arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu (r = .17, p< .05) tespit edilmiştir. EDEÖ alt boyutlarından "azim ve sabır" ile KOAİTÖ'nün alt boyutlarından "gereklilik" (r = .16, p< .05) ve "etki" (r = .16, p< .05) ile arasında düşük düzeyli, aynı yönde, anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yine EDEÖ alt boyutlarından "açık fikirlilik" ile KOAİTÖ alt boyutlarından "etki" arasında (r = .15, p< .05) düşük düzeyli, aynı yönlü, anlamlı bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın verileri doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada, KOAİTÖ aracılığıyla elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (n= 220, $\bar{X}$= 4.34, S=.62). Söz konusu öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının en fazla "yarar ($\bar{X}$= 4.49, S= .72)", daha sonra sırasıyla, "gereklilik ($\bar{X}$= 4.40, S= .72)", "etki ($\bar{X}$= 4.38, S= .66), "alışkanlık ($\bar{X}$= 4.26, S= .75), "istek ($\bar{X}$= 4.24, S= .74)" ve en az da "sevgi ($\bar{X}$= 4.20, S= .79) boyutları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kalyoncu'nun (2013); Batur, Gülveren ve Bek'in (2010) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

KOAİTÖ'nün "sevgi" (U= 4503.50, p= .003, p< .05); "alışkanlık" (U= 4805.50, p= .017, p< .05); "gereklilik" (U= 4221.00, p= .000, p< .05); "etki" (U= 4581.00, p= .004, p< .05); "yarar" (U= 4786.00, p= .013, p< .05) alt boyutlarına bakıldığında, bu boyutlarla cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı düzeyde fark olduğu; "istek" (U= 5013.50, p= .052, p> .05) alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmektedir. "Sevgi, alışkanlık, gereklilik, etki, yarar" alt boyutlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadınların kitap okumaya yönelik alışkanlıklarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Arslan, Çelik ve Çelik (2009) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Batur, Gülveren ve Bek'in (2010), Bozpolat'ın (2010), Kalyoncu'nun (2013), Yılmaz ve Benli'nin (2010) çalışmalarında da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Özbay, Bağcı ve Uyar'ın (2008) yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek boyutlarına ilişkin tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte; etki ve yarar boyutlarına

ilişkin tutumları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elkatmış (2015); Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise, öğretmen adaylarının okuma ilgisi toplam puanlarına göre cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (sevgi alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = .25$ p> .05; alışkanlık alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 5.96$ p> .05; gereklilik alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 8.58$ p> .05; istek alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 5.53$ p> .05; etki alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 7.12$ p> .05; yarar alt boyutu $\chi^2_{(4\text{-}220)} = 11.15$ p> .05). Kalyoncu (2013); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Yılmaz ve Benli'nin (2010) çalışmalarına göre de öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Çalışmalar bu yönüyle araştırmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmaların aksine Batur, Gülveren ve Bek'in (2010) çalışmalarının sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlıklarında artış görülmekle birlikte, dördüncü sınıfa gelen öğrencilerin okuma davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin gelecek planları yapmaları, bazı öğrencilerin yüksek lisans, yurt dışı veya akademisyenlik için faklı türde sınavlara ve öğretmenlik yapmak için Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanmaları, bu durumun gerekçeleri olarak gösterilmiştir.

Araştırmada, EDEÖ aracılığıyla elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür (n=220, $\bar{X}$= 3.85, S= .42). Buna göre, söz konusu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, en fazla "üst biliş ($\bar{X}$= 3.93, S= .45)", daha sonra sırasıyla, "esneklik ($\bar{X}$= 3.90, S= .47)", "sistematiklik ($\bar{X}$= 3.83, S= .50)", "azim ve sabır ($\bar{X}$= 3.71, S= .57)" ve en az da "açık fikirlilik ($\bar{X}$= 3.77, S= .68)" boyutları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bağcı ve Şahbaz'ın (2012), Karasakaloğlu, Saracalaoğlu ve Yılmaz Özelçi'nin (2012), Şen'in (2009) yaptıkları çalışmalar da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Can ve Kaymakçı'nın (2015), Çelik vd. 'nin (2015), Çetinkaya'nın (2011) yaptıkları çalışmalar ise araştırma sonuçlarının tam tersini işaret etmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

EDEÖ'nün "üst biliş" ($t_{(218)}$=1.77; p<0.05) ve "esneklik" ($t_{(218)}$=2.15; p<0.05) alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde fark olduğu; "sistematiklik" ($t_{(218)}$=1.00; p>0.05), "azim ve sabır" ($t_{(218)}$=0.97; p>0.05) ve "açık fikirlilik" ($t_{(218)}$=-.0.04; p>0.05) alt boyutları ve cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmektedir. "Üst biliş" ve "esneklik" alt boyutlarına göre ortalamalar dikkate alındığında, kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bağcı ve Şahbaz (2012) çalışmalarında, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Can ve Kaymakçı (2015) ise çalışmalarında cinsiyete göre,

analitik ve meraklılık alt boyutlarında kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, ancak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012); Şen (2009) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmaların aksine Çelik vd. (2015) ve Çetinkaya (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye baktıklarında, anlamlı bir farklılık tespit etmiş; kadınların erkeklere göre bu konuda daha olumlu bir eğilim gösterdiklerini belirlemişlerdir. Çelik vd.'ye (2015) göre bu durum kadınların, daha detaycı, meraklı, sistematik ve analiz-sentez becerisinin yüksek olduğunun bir kanıtıdır. Bu beceriler ve eleştirel düşünme eğilimi çift yönlü olarak birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, sınıf değişkenine göre sadece "üst biliş" ($F_{(4-215)} = 3.59$; $p < .05$) ve "esneklik" ($F_{(4-215)} = 2.95$; $p < .05$) boyutlarında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. "Üst biliş" alt boyutu doğrultusunda farklılıklar incelendiğinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına, yine birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla üst bilişsel kapasitelerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Benzer bir bilgiye "esneklik" alt boyutu doğrultusunda farklılıklar incelendiğinde de ulaşılmaktadır. Bu bilgi doğrultusunda birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha esnek düşünebildikleri sonucuna erişilebilir. Bu sonuç, eğitim sisteminin hayal edilenin aksine, öğrencilerin özgür, analitik ve eleştirel düşünebilmeleri hususunda geliştirici olamadığını göstermektedir. Çetinkaya (2011) da çalışmasında, eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiş, 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme hususunda daha olumlu bir eğilim sergilediklerini tespit etmiştir. Can ve Kaymakçı (2015) ise araştırmanın sonuçlarından farklı olarak 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çetin (2008) de araştırmasında, eleştirel düşünme eğilimi açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Beşoluk ve Önder (2010); Ekinci ve Aybek (2010) ise sınıf düzeyi açısından herhangi anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

KOAİTÖ ile EDEÖ'nün toplam puanları doğrultusunda yapılan analize göre ölçekler arasında ($r = .29$, $p < .01$) *düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı* bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde EDEÖ alt boyutlarından olan "sistematiklik" ve KOAİTÖ alt boyutlarından olan "yarar" arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .17$, $p < .05$) tespit edilmiştir. EDEÖ alt boyutlarından "azim ve sabır" ile KOAİTÖ'nün alt boyutlarından "gereklilik" ($r = .16$, $p < .05$) ve "etki" ($r = .16$, $p < .05$) ile arasında da düşük düzeyli, aynı yönde, anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yine EDEÖ alt boyutlarından "açık fikirlilik" ile KOAİTÖ alt boyutlarından "etki"

arasında (r= .15, p< .05) *düşük düzeyli, aynı yönlü, anlamlı* bir ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazında yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Greene ve Serro'nın (2015, akt. Asi Karakaş vd. 2016) yaptıkları çalışmada, kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğilimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Asi Karakaş vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiş; her iki ölçeğin de alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı puan ortalamalarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Doğan Yılmaz (2010) çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ilişki bir tespit etmiştir. Doğan Yılmaz'a (2010) göre, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları da artmaktadır. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları olumlu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri de yüksektir. Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş; ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olması dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları arttığında eleştirel düşünme eğiliminin de arttığı yorumunda bulunmuşlardır. Gündüz'ün (2015), Koçak vd.'nin (2015) çalışmalarında da benzer sonuçlara erişilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında düşük düzeyli, aynı yönde ve anlamlı bir ilişkinin olması, eleştirel düşünme eğilimi ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumun birbirini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adayları eleştirel düşünmelerine de katkı sağlayacak felsefe, sosyoloji gibi düşünmeyi geliştirici alanlarda yazılan kitapları okumaya yönlendirilmelidir. Öğretmen adayları için okudukları kitapları tartışmaya yönelik ortamlar oluşturulmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarına ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanabilir. Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının "eleştirel düşünme", "eleştirel okuma" gibi dersleri almaları sağlanmalıdır. Bu derslerin içeriği, öğretmen adaylarının okuma ve eleştirel düşünme becerilerini eş zamanlı geliştirebilecek nitelikte olmalıdır.

Dil becerileri bir bütündür. Dil ve düşünce birbirini temelden destekleyen ve birbirinden beslenen kaynaklardır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle okuma becerilerinin yanında diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlanmış olur. Bu nedenle bütün dersler, dil-düşünce ilişkisi kurularak işlenmelidir.

KAYNAKÇA

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies. *Elementary Education Online, 13*(4), 1473-1492.

Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

Asi Karakaş, S., Altun, Ö. Ş., Ekinci, M., Olçun, Z., & Taşkın, M. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 19*(2), 116-121.

Bağcı, H. & Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-12.

Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 32-49.

Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 679-693.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 2*(1), 411-428.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2), 66-83.

Çelik, S., Yılmaz, F., Karataş, F., Betül, A. L., & Karakaş, N. S. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 2*(1), 74-85.

Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 93-108.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 816-827.

Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1223-1240.

Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 185-195.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gündüz, B. (2015). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 281-289.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies, 5*(3), 1566-1593.

Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2013). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-106.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., & Yılmaz 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.

Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3*(1), 354-367.

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, A. H. & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi, 61*(61), 211-228.

Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.

Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *9*(15), 117-136.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316.

Panova, E. (1988). Wittgenstein'in felsefi metamorfozu (çev. Fikret Osman). İzbrani Sıçinenia içinde (Ed. Nikolay Milkov) 9-47.

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim, 25*(116), 23-26.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Electronic Turkish Studies, 11*(9), 725-740.

Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 1*(2), 69-89.

Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 281-291.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 115–136.