

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Çiğdem ŞENYİĞİT

İZMİR

2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Çiğdem ŞENYİĞİT

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

İZMİR

2016

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmamın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/06/2016



Çiğdem ŞENYİĞİT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

Üye : Doç. Dr. Şerife ÇAĞIN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay CANBULAT

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

03/06/2016


Prof. Dr. Afî Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10113719
Yazar Adı / Soyadı	ÇİĞDEM ŞENYİĞİT
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 15191632930
Telefon	5379677792
E-Posta	cigdemsenyigit@windowslive.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Tezin Tercümesi	The Examination of Classroom Teacher Candidates' Critical Thinking Positions and Attitudes Towards Reading Habit According to Various Variables
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	156
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. MEHMET ÖZER 13136669072
Dizin Terimleri	Okuma alışkanlığı=Reading habit ; Eleştirel düşünce=Critical thinking
Önerilen Dizin Terimleri	Eleştirel Düşünme Eğilimi = Critical Thinking Position; Sınıf Öğretmeni Adayları = Classroom Teacher Candidates; Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum = Attitude Towards Reading Habit
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

20.06.2016

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecim boyunca bana her zaman destek olan, sabrını ve yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım, sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde bana zaman ayıran ve değerli fikirleriyle bana rehberlik eden sayın hocam Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR'a ve sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Tuncay CANBULAT'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana vermiş oldukları destekten dolayı kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Ayşe YEŞİLOĞLU'na ve Arş. Gör. Fatma ERDOĞAN'a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana hiçbir zaman pes etmemem gerektiğini öğreten, bugüne ulaşmamda çok büyük emekleri olan, benim her daim yanımda olan, bana sonsuz destek veren ve inanan canım anneme, babama ve abime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çiğdem ŞENYİĞİT

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Okuma ve Özellikleri.....	1
1.1.2. Okuma Eğitiminin Fiziksel ve Zihinsel Unsurları.....	4
1.1.2.1. Okuma Eğitiminin Fiziksel Unsurları	4
1.1.2.2. Okuma Eğitimin Zihinsel Unsurları	5
1.1.3. Okumanın Fizyolojik, Psikolojik ve Sosyolojik Yönü	6
1.1.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü	6
1.1.3.2. Okumanın Psikolojik Yönü	6
1.1.3.3. Okumanın Sosyolojik Yönü	6
1.1.4. Okuma Türleri	6
1.1.5. Okuma Alışkanlığı.....	9
1.1.5.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler.....	11
1.1.5.2. Okuma Alışkanlığının Bireysel ve Toplumsal Önemi	16
1.1.6. Düşünme ve Düşünmenin Boyutları.....	19
1.1.7. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	22
1.1.8. Eleştirel Düşünme Beceri ve Boyutları	26
1.1.9. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri.....	28
1.1.10. Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Önemi.....	31

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	33
1.3. Problem Cümlesi.....	34
1.4. Alt Problemler	35
1.5. Sayıtlılar	36
1.6. Sınırlılıklar.....	36
1.7. Tanımlar	36
1.8. Kısaltmalar	37
BÖLÜM II.....	38
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	38
2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	38
2.2. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	43
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.....	53
3.3.3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	54
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	57
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	59
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	60
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	66
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	67
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	71
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	73

4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	76
4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	80
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	86
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	100
4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	107
4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	120
BÖLÜM V.....	121
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	121
5.2. Öneriler.....	138
5.2.1. Araştırmanın Bulgularına ve Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	138
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	150
Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni	151
Ek 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni	152
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	153
Ek 4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Örnek Maddeleri.....	154
Ek 5. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Örnek Maddeleri	154
Ek 6. Araştırma İzin Belgesi	155
EK 7. Araştırma Etik Kurul Kararı Belgesi	156

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Özellikler	51
Tablo 2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı.....	54
Tablo 3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı	55
Tablo 4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları	59
Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları	60
Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	65

Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	66
Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .	68
Tablo 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 19. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 20. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İÇİN t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 21. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İÇİN t Testi Sonuçları.....	77
Tablo 22. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 23. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	82

Tablo 24. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 25. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	88
Tablo 26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	94
Tablo 27. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 28. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	101
Tablo 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 30. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 31. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 32. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	115
Tablo 33. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	116
Tablo 34. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki	120

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Çiğdem ŞENYİĞİT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye gitme durumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Ayrıca bu araştırmanın amaçlarından biri de sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, 2014–2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 215 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu", Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ilişkisiz örneklemeler için t testi (Independent Samples t-test), LSD testi, Pearson Momentler Korelasyon (Pearson Correlation) analizi, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne, anne-baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; fakat cinsiyete, sınıf düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; fakat cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutundaki ve genel toplamındaki tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,452$, $p < .05$).

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Kitap Okuma Alışkanlığı, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum, Sınıf Öğretmeni Adayları.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' CRITICAL THINKING POSITIONS AND ATTITUDES TOWARDS READING HABIT ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Çiğdem ŞENYİĞİT

Advisor

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

The purpose of this research is to determine level of attitudes towards reading habit with critical thinking dispositions of classroom teacher candidates and whether their attitudes towards reading habit with critical thinking dispositions, show a significant difference according to various variables (gender, class level, type of secondary education institution graduated, parents' education level, monthly income status of family, number of books read per year, going to library status). Besides, one of the purposes of this research is to reveal whether there is a relationship between attitudes towards reading habit with critical thinking dispositions of classroom teacher candidates. The research was conducted with 215 classroom teacher candidates who are currently study in the first and fourth grade of department of classroom teacher education at Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education in

the spring semester of 2014-2015 academic year. "The Personal Information Form" prepared by the researcher, "Attitude Scale Towards Reading Habit" developed by Gömleksiz (2004b) and "Critical Thinking Dispositions Inventory" developed by Akbıyık (2002) were used as data collection tools in this research. Gathered data from the research were analysed by SPSS 15.0 software. One-way anova, independent-sample t test, LSD test, pearson correlation analysis, calculations of mean, standart deviation, frequency and percentage were used in the data analysis. In the result of the research, it was found that critical thinking dispositions of classroom teacher candidates is at level of "agree". It was determined that critical thinking dispositions of classroom teacher candidates do not show a significant difference according to type of secondary education institution graduated, parents' education status, monthly income status of family but show a significant difference according to gender, class level, number of books read per year, going to library status. It was found that attitudes towards reading habit of classroom teacher candidates is positive. It was determined that attitudes towards reading habit of classroom teacher candidates do not show a significant difference according to type of secondary education institution graduated, monthly income status of family, but show a significant difference according to gender, class level, education level of mother, number of books read per year, going to library status. In addition to, it was found that attitudes in habit subscale and general total of attitudes scale towards reading habit of classroom teacher candidates show a significant difference according to education level of father. It was identified that there was a medium level, positive and significant relationship between their critical thinking dispositions with attitudes towards reading habit of classroom teacher candidates ($r = .452, p < .05$).

Key Words: Critical Thinking, Critical Thinking Disposition, Reading Habit, Attitude Toward Reading Habit, Classroom Teacher Candidates.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak için okuma, okuma alışkanlığı, düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Okuma ve Özellikleri

Eğitimin temel amaçları arasında, bilgi çağını yaşayan dünyada fikirlerini düzgün bir şekilde ifade etme, sorgulama, eleştirme, araştırma, okuma gibi niteliklere sahip bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmede ise kendisinde bu niteliklerin yer aldığı öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. İyi bir okuyucu olmak ise belirtilen bu niteliklere ve donanımlara sahip olmanın aynı zamanda bilgi, teknoloji çağında olan dünyada yaşam boyu öğrenen olmanın yollarından biridir (Bozpolat, 2010: 412).

Bireyin sürekli gelişen bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurması, kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılayabilmesi için yaşam boyu öğrenen olması büyük önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin temelini de okuma alışkanlığı teşkil etmektedir. Yaşam boyu öğrenen bir bireyin hayatı boyunca düzenli olarak okuma

eylemini sürdürmesi gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 432). Toplumun eleştiren, üretken, çağdaş, bağımsız düşünebilen bireylerden oluşabilmesi için okuma bilinci aşılmalı bireylere gereksinimi vardır (Bircan ve Tekin, 1989: 393).

Okuma kavramına yönelik birçok tanımın mevcut olduğu görülmektedir. Alanyazında okuma ile ilgili çeşitli tanımlara bakıldığında okumanın şu şekillerde tanımlandığı görülmektedir:

Okuma, ilk olarak sembollerin anlaşıldığı, çeşitli gelişme basamaklarından meydana gelen karmaşık bir algılama sürecinden oluşmaktadır (Bamberger, 1990: 10).

Okuma; insanların önceden belirlemiş oldukları özel birtakım sembollerin, duyularla algılanıp beyin ile değerlendirilerek yorumlanmasıdır (Yalçın, 2002: 47).

Gözlerin ve ses organlarının aracılığı ile beynin yazılı sembolleri algılaması neticesinde okuma oluşmaktadır (Demirel, 2004: 77).

Okuma, Türk Dil Kurumu (TDK)'nın Türkçe sözlüğünde "Okumak işi, kıraat" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011: 1793) olarak tanımlanırken; okumak ise, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek" (TDK, 2011: 1793) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuma, gözün satırlar arasında sıçrarken kelimeleri görüp, bunların anlamlarını kavrayarak seslendirmesidir (Öz, 2011: 211).

Okuma, beyin tarafından göz ve ses organları ile kavranan simgelerin değerlendirilmesidir (Özbay, 2011: 4).

Okumak, harf haline dönüşmüş olan sesleri anlamı olan kelimeler haline getirmektir (Schopenhauer, 2011: 9).

Okuma; uygun bir yöntem ve araç dâhilinde bireyin ön bilgilerini işe koştığı, yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayanan, düzenli bir çevrede meydana gelen anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2012: 1).

Kayalan'a göre (1997: 20-21) okuma kavramı aşağıda yer alan yedi evrede incelenebilmektedir:

- 1- Tanıma: Okumanın fiziksel tarafını meydana getiren bu süreçte okuyucu ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar.
- 2- Sindirme: Sözcüklerin üzerine ışık ışınları düştüğünde gözün bu birimleri alarak optik sinirler vasıtasıyla beyne iletmesidir.
- 3- Geçişli Bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilişkinin kavranarak bir bütün oluşturulması süreci sonunda anlama ulaşılmasıdır. (Cümle)
- 4- Derinleştirme: İnceleme, eleştirme, değerlendirme ve reddetme işlemlerinin önceden var olan bilgiler üzerinden gerçekleştirilmesidir.
- 5- Saklama ve Koruma: Okuyan bireyler genellikle sınavlar ya da başka sebeplerden dolayı bilgileri kısa süre içinde depoladıklarından bu depolama işlemi yetersiz kalmaktadır. Bu depolamanın sağlamlaştırılması için kısa aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir.
- 6- Anımsama: Öğrenilen bilgi depolandığı alanda gerektiğinde bulunmalı ve uygun yerde kullanılmalıdır.
- 7- İletişim: Öğrenilen bilginin tamamının ya da bazı kısımlarının alışveriş yapılarak kullanılmasıdır.

Görme, seslendirme, hatırlama, değerlendirme gibi birden çok eylemi içeren okuma etkinliği; iletişim, öğrenme ve algılama süreçlerinin yanı sıra bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutlardan meydana gelmektedir (Sever, 2011: 13).

Okuma; muhakeme etme, problem çözme, hayal etme, değerlendirme gibi etkinlikleri de içeren anlam oluşturmaya yönelik karmaşık bir düşünme sürecidir. Okuma esnasında okuyucu metinde yer alan görsellerden de faydalanarak önceden edinmiş olduğu bilgileri ve yorumlama becerilerini kullanarak okuduklarından kavramlar aracılığıyla yeniden bir anlam oluşturmaktadır. Birey tarafından anlamlandırılan sözcükler ve onların oluşturduğu cümleler kısa süreli belleğe yerleştirilmekte daha sonra bireyin ön bilgilerini devreye sokmasıyla birlikte bütünde yer alan anlam oluşmaya başlamakta ve ulaşılan anlamın uzun süreli belleğe gönderilmesi ile okuma ve anlama meydana gelmektedir (Akyol, 2012: 3).

1.1.2. Okuma Eğitiminin Fiziksel ve Zihinsel Unsurları

Vücudumuzda yer alan birden fazla merkezin devreye girmesiyle okumanın başlı başına bir sistem olduğu durumda okuma eğitimi, okumanın fiziksel unsurları ve okumanın zihinsel unsurları olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir (Yalçın, 2002: 47).

Okuma esnasında devreye giren görme ve seslendirme süreçleriyle okuma, hem fizyolojik hem de kavrama yeteneğinin devreye girmesiyle bilişsel boyutu olan karmaşık bir süreçtir (Özbay, 2011: 3).

1.1.2.1. Okuma Eğitiminin Fiziksel Unsurları

Okuma eğitiminin fiziksel unsurları denince akla genel olarak bireyin okumasına yardımcı olan göz ve göz kasları gelmektedir. Okuma eyleminin oluşabilmesi için bireyin gözleri ve onları hareket ettiren göz kasları çok önemlidir. İlk olarak gözün yapısını bilmek, okuma eyleminin nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek için gereklidir. Genel olarak bakıldığında gözün yapısı kornea, aköz humor, iris, lens, siliyer kasları, vitröz humor, retina, sarı nokta ve görme sinirinden oluşmaktadır. Okuma eylemi gerçekleşirken gözümüzün hareketleri neticesinde bazı durumlar, netlik alanı (aktif görme alanı), netlik açısı, okuma mesafesi gibi birtakım yeni kavramların oluşmasına neden olmaktadır (Yalçın, 2002: 47-49).

Yapılan araştırmalar gözlerin materyali, sağdan sola takip ederek değil de bir yere odaklandıktan sonra diğer bir yere sıçraması neticesinde okuduğunu ortaya çıkarmıştır. Gözün okunan yazı üzerinde sıçrama-odaklanma yapması sonucunda oluşan okuma esnasında, göz okunan materyal üzerindeki görüntüleri sıçrama sırasında değil, odaklanma sırasında almaktadır (Karatay, 2011: 18-19).

Gözümüzle yazılı materyalin üzerinde duran yazıya baktığımızda kaslarımız öncelikli olarak göz sinirlerini uyarmaktadır. Daha sonra gözlerimize 13-19 derecelik açısı yaptırmaktadır. Bu şekilde yazılı materyal üzerinde yazan alan net olarak görülebilmektedir. Buna aktif görme alanı yani netlik alanı denilmektedir. Okuma esnasında gözümüzün kelime ya da kelime gruplarını okurken birinden diğerine geçmek için sıçrama yapması sonunda oluşan netlik alanı kapsamına giren yazı, beyne aktarılmaktadır. Netlik açısının 2 derece 16 dakikalık bir kapsamda meydana gelmesi önemlidir. Göz ile okunan yazılı metin arasındaki okuma mesafesi 30-40 cm olduğuunda netlik alanı oluşmakta ve okuma net olarak gerçekleşmektedir (Yalçın, 2002: 49-50).

1.1.2.2. Okuma Eğitimin Zihinsel Unsurları

Netlik alanı içerisine dâhil olan kelime ya da kelime grupları beynimizde görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, okuma olmak üzere 4 merkezde değerlendirilmektedir (Yalçın, 2002: 50).

Kelime ve kelime grupları öncelikli olarak görüntü alanına gelir, daha sonra burada tanımlanmaya çalışılır. Bu görüntünün beyne net olarak gönderilmesi için daha sonra bu kelimeler görüntü tanıma merkezine gönderilir. Tanıma merkezine ulaşan görüntülerin her biri ilk olarak, resim, yazı, fotoğraf şeklinde ayrıştırılarak tek tek tanımlanıp görüntü yorum alanına gönderilir. Son olarak ise buraya gelen bilgi önceden var olan bilgi şemasıyla kıyaslanarak okuma merkezine gönderilir (Yalçın, 2002: 51).

1.1.3. Okumanın Fizyolojik, Psikolojik ve Sosyolojik Yönü

Demirel (1999: 50-51), okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç yönüne değinmiştir:

1.1.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü

Sözcüğün, bireyin zihninde hem görsel hem de devimsel imgesi vardır. Her sözcüğün bireyin zihninde onu temsil eden görsel bir imgesi mevcuttur. Bireyin gözü, sözcüğü gördüğü anda bu imge ile onu tanır. Devimsel imgeyi ise zihin ve öğeler, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüklerimizle söylediklerimiz arasındaki fark ise göz-ses genişliği ile ifade edilmektedir (Demirel, 1999: 50; Demirel, 2004: 77).

1.1.3.2. Okumanın Psikolojik Yönü

Öğrencilerin belli bir duygusal olgunluğa erişmesinin yanında, zihnin de algılama ve düşünme süreçlerinde belli bir seviyeye ulaşması iyi bir okuma seviyesine erişmede önemli bir etkidir (Demirel, 1999: 51; Demirel, 2004: 77).

1.1.3.3. Okumanın Sosyolojik Yönü

Bireyin içinde bulunduğu çevre ve aile ortamı da okuma alışkanlığı üzerinde önemli bir faktördür. Aile ortamında yetişen çocuğun okuma alışkanlığı ailenin kültür düzeyine göre önemli ölçüde şekillenecektir (Demirel, 1999: 51; Demirel, 2004: 77).

1.1.4. Okuma Türleri

Okuma birçok şekilde gerçekleştirilebildiğinden çeşitli okuma türleri de vardır. Bu anlamda Öz (2011: 211-212) okuma etkinliğinin, programda özelliklerine göre sesli okuma, sessiz okuma, anlamlı okuma, sürekli okuma ve serbest okuma

terimleriyle belirtildiğine değinmektedir. Bu terimlerin ne anlamlara geldikleri aşağıda açıklanmaktadır:

- **Sesli Okuma:** Sesli okuma yazılı bir metnin, onu dinleyenlerin rahatlıkla duyabileceği bir sesle okunmasıdır. Okuma esnasında göz, kelime ve kelime gruplarının seslendirilmesi esnasında sıçramalar yapar. Bu aşamada eğer her kelime tek tek okunursa bu, anlamda kesintiye neden olur. Bu nedenle kelimeler mümkün olduğu kadar geniş ve anlamlı olarak gruplandırılıp okunmalıdır. Bu şekilde okunan metin, daha anlamlı olur ve okuma zevkli bir hale dönüşür (Öz, 2011: 212).

Yazıyı görerek sözcükleri seslendirerek verilmek istenen anlamı anlamaya çalışmak, sesli okumaktır (Güneş, 1997: 56).

"Sesli okuma, göz ve bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir" (Aktaş ve Gündüz, 2013: 50).

Sesli okumadaki amaç; okunulan yazılı metinde yer alan kelimelerin, telaffuz ediliş şekillerini ve hangi anlamda kullanıldıklarını kavramaktır. Sesli okuma esnasında konuşma ve görme de sürece dâhil olduğunda okumanın hem fiziksel hem de bilişsel faktörleri devreye girdiği için okuma hızı düşük olmaktadır (Özbay, 2011: 18-19).

- **Sessiz Okuma:** Sessiz okuma yapılırken zaman daha iyi kullanıldığından ve okuma hızı arttığından özellikle öğrenciler ders çalışırken, boş zamanlarında kitap, gazete gibi materyalleri okurken büyük rahatlık içerisinde olmakta ve zamanı verimli kullanmaktadırlar (Öz, 2011: 213). Göz hareketleri ve beyinde meydana gelen süreçlerle oluşan sessiz okumada amaç, bireylerin hızlı ve akıcı okuma yapmalarını sağlamaktır (Özbay, 2011: 20).

Bireysel okuma eğitiminin temelini teşkil eden sessiz okumada çocuklar, başka birinin okuma yaptığı esnada ya da başkalarının okuduklarını dinledikleri

esnada olduğundan daha etkin bir biçimde okuma eylemi içerisinde yer almaktadırlar (Bamberger, 1990: 12).

Sessiz okuma; ses organlarını, gövde ve başı sabit tutarak okumanın sadece göz ve zihin arasında gerçekleştirildiği bir okuma türüdür. Çünkü sessiz okumada eğer dudaklar hareket eder ve ses telleri titreşirse okuma hızı düşecektir. Sessiz okumada okunan metnin anlaşılması ve kavranması daha hızlıdır. Fakat yine de sessiz okuma sesli okuma becerisi kazandırıldıktan sonra öğretilmelidir. Ama yine de sessiz okumaya dair gerekli nitelikleri kazandırmak açısından yerine uygun olarak çocuklar serbest okuma metinlerini okumaya geçtiklerinde sessiz okumaya yönelik ilk denemeler yaptırılabilir (Çelenk, 2001: 76-77).

- **Anlamli Okuma:** Anlamli okuma yazılı bir metni okurken anlatılanın belirtilerek okunmasıdır. Anlamli okuma daha çok, doğal ve okunan parçadaki duyguları yansıtan bir okuma türü olduğu için okuma esnasında okunan parçadaki hüzn, özlem, korku, mutluluk gibi duyguların belirtilmesi büyük önem taşımaktadır (Öz, 2011: 213-214).

- **Sürekli Okuma:** Sesli ve sessiz okuma ile yapılan okumalar okumayı geliştirmek için yeterli değildir. Bu nedenle ders saatleri dışında da okuma metinlerinden, kitaplardan ve diğer yazılı materyallerden yararlanılmalıdır. Bu şekilde okumaya devam eden birey sürekli okumaya alışmaktadır (Öz, 2011: 214).

- **Serbest Okuma:** Serbest okuma, boş zamanların değerlendirilmesinde çocukların ilgilerine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak seçilen materyallerle gerçekleştirilen okumadır (Öz, 2011: 214-215).

Yukarıda yer alan okuma türleri hakkındaki bilgilerden sonra okuma alışkanlığına değinmek yerinde olacaktır.

1.1.5. Okuma Alışkanlığı

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanından oluşan Türkçe Dersi Öğretim Programı vizyonu itibarıyla bireylerin, öğrenme alanları ile ilişkili olarak dilsel becerilerin yanısıra bilişsel becerileri de elde etmeleri ve bu beceriler doğrultusunda kişisel ve toplumsal açıdan gelişmeleri, sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri, Türkçe sevgisiyle, isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri için hazırlanmıştır (MEB, 2009: 10-13).

Bireylerin bilişsel olarak gelişmesinde en büyük katkısı sağlayan öğrenme alanı okumadır. Okuma sürecinde bireyin zihnindeki duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara dönüştürülerek anlaşılıp bireyin zihninde yapılanmaktadır. Genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmeye başlayan aynı zamanda Türkçe Öğretiminde ayrı bir yeri ve önemi olan okuma becerisi ve alışkanlığı, bireylerin derslerinde başarılı olmalarında, düzgün bir kişilik yapısı oluşturmalarında ve toplumla sağlıklı bir iletişim kurmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple ilköğretim birinci sınıftan itibaren bireylere, okuma alışkanlığının ve okumaya yönelik becerilerin kazandırılması için gerekenler yapılmalıdır (MEB, 2009: 16). Bu bağlamda okuma alışkanlığına değinmeden önce alışkanlık kavramına yer verilmiştir.

Alışkanlık kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) 'nın Türkçe sözlüğünde "Bir şeye alışmış olma durumu, alışkınlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011: 95).

Kayalan (1997), bireylerin yeni bir alışkanlık kazanmasında bazı aşamalar olduğundan söz etmiştir:

- Farkında olma: Yeni bir fikir ve uygulama ile ilgili olan ilk bilgi.
- İlgi: Bilginin yararlı ve kullanılabilir olduğunu belirlemek için yapılan araştırma.
- Evrim: Elde edilmiş bilgileri ve kanıtları inceleme aşamasında geçen süre.

- Deneme: Uygulamanın ve düşüncenin nasıl deneneceği hakkında bilgi edinilerek uygulamaya geçilmesi.
- Benimseme: Uygulaması devam eden çalışma şekliyle bütünleşme (Kayalan, 1997: 14).

Bireylerde eleştirel düşünmenin oluşmasına destek olan önemli kaynaklardan biri olan okuma alışkanlığı; bireylerin okuma eylemini, bireysel bir ihtiyaç olarak devamlı, düzenli ve eleştirel bir şekilde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2000: 453-455).

Okuma alışkanlığı, okuma faaliyetini isteyerek devam ettirmektir (Gündüz ve Şimşek, 2013: 17).

Toplumsallaşmanın en önemli çıktılarından biri olan alışkanlıklar bireyin çevresinden, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve bireyin ortak hareket ettiği gruptan aldığı davranış modelleri şeklinde oluşmaktadır. Alışkanlık, bireyin yaptığı işin gösterdiği çabaya değdiğini anlayıp onu düzenli bir şekilde yaptığına meydana gelecektir. Birey okumanın kendi kişisel, mesleki, sosyal ilgileri için faydasının ne olduğunu gördüğünde ise okuma alışkanlığı oluşmaya başlayacaktır. Alışkanlıkların düzenli uygulamalar sonucunda oluştuğu düşünüldüğünde, gün aşırı yarım saat kitap okumak haftada bir kez bir saat kitap okumaktan daha etkilidir (Bamberger, 1990: 44).

Okuma alışkanlığına sahip olan yani düzenli ve sürekli okuyan okuyucu okuma alışkanlığı düzeyine göre;

- Çok Okuyan Okuyucu: Bir yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan,
- Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu: Bir yılda 6–20 arası sayıda kitap okuyan,
- Az Okuyan Okuyucu: Bir yılda 1–5 arası sayıda kitap okuyan,
- Okuyucu Olmayan: Hiç kitap okumayan kişi,

şeklinde sınıflandırılabilir (A.L.A., 1978: 3; akt. Yılmaz, 1990: 9).

Okuma alışkanlığının var olmadığı bir yerde bu alışkanlığın kazanılması birçok kaynakla desteklenmesi ile büyük ölçüde ilişkilidir (Kayalan, 1997: 15). Aşağıda okuma alışkanlığını etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

1.1.5.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin temelde örgün eğitim sistemi içerisinde kazandıkları okuma alışkanlığını, okul döneminde kazanmamışlarsa daha sonra yetişkinlikte kazanmaları oldukça zordur. Bunun yanında eğitim sistemi, bireye okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırırken aynı zamanda bireyi araştırmaya yönlendirilerek bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayıp yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının da temelini atmış olur (Bircan ve Tekin, 1989: 400). Bireylerde okuma alışkanlığı, 15 yaşına kadar sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilen okuma eğitimi ile meydana gelmektedir (Yalçın, 2002: 54).

Birey doğduğu andan itibaren kendisini sosyal bir ortam içerisinde bulmaktadır. Birey toplumun kültürel değerlerini, yargılarını ve alışkanlıklarını bu bağlamda ilk kez aile içerisinde öğrenirken okumaya dair ilk değer yargılarını da aile içerisinde edinmektedir (Bircan ve Tekin, 1989: 400). Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında en önemli dönem olan çocukluk döneminde etkili olan kişilerin arasında bireyin ebeveynleri de yer almaktadır (Yılmaz, 2000: 455).

Öğretimle ilgili her basamakta olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırmada da öncelikle çocukla tanışılmalı; çocuğun ilgi alanları öğrenilerek, yapılacak olan çalışmalar bu ilgi alanlarına yönelik olmalıdır. Çocuk hiçbir zaman ilgi ve alışkanlık edinmeye zorlanmamalı bunun yerine nelere ilgili olduğu tespit edilerek onun ilgi ve alışkanlıkları doğrultusunda kendisinin en iyi yolu seçmesinde ona rehber ve destek olunmalıdır (Bamberger, 1990: 39).

Okuma ilgisinin meydana gelmesinde anne ve babanın model olması önemlidir. Çocuğunun yanında kitap okuyan, çocuğuna kitaba ulaşma imkânı veren ebeveynler çocuğun okumaya olan ilgisinin artmasına büyük katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2002: 158).

Okuyan ailelerinin çocukları kimi zaman okumaya karşı olumlu tutum içerisinde olmayabilirler. Bunun sebepleri arasında, çocuğun çevresinin ya da arkadaşlarının olumsuz etkisi olabileceği gibi ailenin kitap okumayı iletişim oluşturmaya engel teşkil eden bir duvar olarak kullanması da olabilir. Aile bireyleri kendi kendilerine kitap okuyup okudukları hakkında birbirleriyle paylaşımda bulunmuyorlarsa çocuk okumaya karşı tepki gösterecektir. Kitap çocuk için iletişim kurmada bir araç olduğu için çocuk okuduklarını ailesiyle paylaşmayı, onlarla konuşup okuduklarını onlara anlatmayı istemektedir (İpşiroğlu, 1997: 63-64). Bireyin içinde yaşadığı aile ortamı, ailenin tutumu ve eğitim düzeyi, evde bir kitaplığın bulunması, kitaplar hakkında yapılan konuşmalar, sorunların çözümünde kitaplara da başvurulması çocuğun okumasını etkileyen önemli faktörlerdendir (Özbay, 2011: 32).

Ebeveynlere çocukta birinci yaştan itibaren okuma eğitiminin başladığı öğretilmelidir. Çocuklara ilk olarak resimli kitaplar verilmeli, çocuk kitapta yazılanları anlamasa da, ebeveynler çocukla birlikte resimlere bakarak onları adlandırıp kitabı çocuklarına anlatmalıdırlar. Aynı zamanda resimleri açıklayan kelimeler tek tek gösterilerek çocukta okumaya yönelik istek oluşturulmalı ve çocuğun kelime haznesini arttırarak geliştirme yoluna gidilmelidir. Çocuk okumayı öğrendikten sonra da ebeveynlerin desteği ve rehberliği devam etmelidir (Bamberger, 1990: 45).

Bamberger (1990), ebeveynlere, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmaları ve onları okumaya teşvik etmeleri için birtakım öneriler sunmuştur:

- Ebeveynler çocuklarına yüksek sesle okuma yaparak çok sayıda hikâye anlatmalıdır.

- Ebeveynler çocuklarının bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların isteklerine, yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak bir kütüphane oluşturmalıdır.
- Ebeveynler çocuklarını, harçlıklarının belli bir kısmını kitaplara harcamaları konusunda yönlendirmelidir.
- Ebeveynler, ailedeki her bireyin kendine ait kitabı okuyacağı bir zaman dilimini akşam saatlerine ayırmalıdır.
- Ebeveynler çocuklarının okudukları ile ilgili olarak onlarla iletişime geçmelidirler.
- Ebeveynler çocuklarının kitaplarda okuduklarını gerçek hayatta kullanabileceklerini, kitaplardan edindikleri bilgilerin onların hayatına olumlu farklılıklar katacağını kavramalarını sağlamada çocuklarına yardımcı olmalıdır (Bamberger, 1990: 45-46).

Okuma alışkanlığının temelleri büyük ölçüde ailede atılmaktadır; fakat ailenin bu alışkanlığı kalıcı olarak kazandırmada yeterli olmadığı durumlarda öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir (Yılmaz, 2000: 456). Öğretmenler bireyleri yetiştirmenin yanı sıra onların okumaya yönelik tutumlarını geliştirmeleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptirler (Garrett, 2002: 21; Tompkins, 1997: 46; akt. Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008: 9).

Gömlüksiz (2004a: 3) bireylere kitap okuma alışkanlığını kazandırmada rol oynayan ailenin yanı sıra öğretmenlerin de önemli bir yeri olduğuna değinerek, öğretmenlerin okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin kitap okuma alışkanlığını edinmiş olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Okulun ilk yıllarında henüz oyun çocuğu olan birey üzerinde öğretmenin büyük etkisi olduğu düşünüldüğünde çocuğun kendisini öğretmeni ile bir tuttuğu, yani okumayı seven biriyle özdeşleştiği düşünüldüğünde okuma gelişiminin olumlu olarak etkileneceği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle bu dönemde öğretmen çocuğun okuma ile ilgili girişimlerini destekleyip, överek geliştirebilirse çocuk okumaya karşı daha olumlu tutumlar içerisinde olacaktır (Bamberger, 1990: 40).

Bireyin ilk okuma ve yazmaya ilköğretim döneminde başladığı dikkate alındığında okulun ve öğretmenlerin okuma eğitimindeki rolü oldukça önem taşımaktadır. Okullarda kütüphane bulunması, çocukların ılık ve oturma gibi fiziksel unsurlardan düzgün ve eşit olarak yararlanmalarının sağlanması, okumayı etkileyen tüm etmenlerin öğrencilere eşit olarak sunulmaya çalışılması okumanın geliştirilmesindeki önemli belirleyicilerdir (Özbay, 2011: 36).

Çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde okul ve kütüphanenin çok önemli olduğunu vurgulayan Kayalan (1997: 16), bu iki kurumun işbirliği içinde çalıştığında, aynı zamanda kütüphane vasıtası ile öğrencilerin öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim kurmaları da sağlandığında okumanın vazgeçilemez bir alışkanlık haline geleceğini ifade etmektedir.

Öğretmenler çocuğa sistematik olarak okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik, eğitim süreci içinde doğal bir şekilde adım adım okumanın önemine ilişkin çeşitli faaliyetlere yer vermelerinin yanı sıra öğrencilere belirli kitapları sunmaya yönelik kapasite ve bilgi birikimine de sahip olmalıdırlar. Bunun için de kendilerinin belirli ölçüde çocuk kitabı okumuş olmaları beklenmektedir (Bamberger, 1990: 47). Okumayı özendirmede önemli rolü olan kitapların seçiminde eleştirel düşünmeyi kazandırmayı temele alan çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler, doğru bir seçim yapmanın yanında okuma parçalarına da eleştirel bir yaklaşımla derslerinde yer verebileceklerdir (İpşiroğlu, 1997: 66).

Eleştirel düşünmeye sahip olan bir öğretmen kendi yaşantısında da eleştirel düşünmeyi içselleştirmiş olmalıdır. Aynı zamanda sınıf ortamının tartışmaya ve konuşmaya açık olmasını sağlayarak iletişimde ve yönetimde demokratik, cesaretli ve alçakgönüllü olmalı aynı zamanda öğrencilerin arasındaki etkileşimi arttırarak onlara tek cevabı olmayan açık uçlu sorular sorarak onları düşünmeye yönlendirmeli ve elde ettikleri sonuçları yeni olay ve durumlarda kullanmaları için imkân yaratmalıdır. Bu bağlamda okuma alışkanlığı da bireylere eleştirel düşünmeyi kazandırmada rol oynayan önemli bir faktördür (Özden, 2003: 159-160).

Arıcı (2005), 2000 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57,3'ü) okuma fikrinin kendilerine öğretmenleri tarafından aşılandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışma sonucundan da anlaşılaçağı üzere öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmada azımsanmayacak bir etkisi olduğı söylenebilir.

Bu durumda Yılmaz (2000), ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada yapmaları gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocuğun oyuncakları arasında renkli, ilgi çeken kitaplara yer verilmelidir.
- Evdeki kitaplık çocuğun sürekli görebileceğı ve ulaşabileceğı bir yerde bulunmalıdır.
- Evde ebeveynler kitap, gazete, dergi vb. yazılı materyalleri okuyarak okuma alışkanlığını kazandırmak için çocuklara model olmalıdır.
- Ebeveynler özellikle küçük yaştaki çocuklarına onların ilgisini çekecek masallar ve hikâyeler anlatmalıdır.
- Kitap okuma başlangıçta küçük çocuk için bir oyun haline getirilerek o şekilde kitapla iletişim kurması sağlanmalıdır.
- Çocuğun okumaya ilgisi çekildikten sonra çocuğa resimler açısından zengin büyük ve küçük boyutta kitaplar okunmalıdır.
- Çocuğun özel günlerinde ona sevdiği tarz kitaplar hediye edilmelidir.
- Çocuk diğere bireyler arasında kitap okuduğundan ötürü övülmelidir.
- Çocuklar halk kütüphanesine ve kitap kulüplerine üye olmaları için desteklenmelidir.
- Çocuklar boş vakitlerinde kütüphanelere götürülmelidir.
- Çocuğun tiyatro, konser gibi kültürel ve sosyal etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
- Çocuk ile okuduğı kitaplar hakkında konuşulmalıdır.
- Çocuğun televizyonda nitelikli programları izlemesi sağlanmalıdır.
- Ebeveynler özellikle çocuğun ilkokul öğretmeni ile ilişki kurup ortak çalışmalar yürüterek çocuğun kitap okuma alışkanlığını kazanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesine yardımcı olmalıdır (Yılmaz, 2000: 456-457).

Yılmaz (1990: 11), bireyin okuma alışkanlığının geliştirilmesinde özellikle gençlik döneminde halk kütüphaneleri başta olmak üzere toplumsal kurum ve kuruluşların işbirliğinin de etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Kurum olarak toplumsal bir nitelikte olan halk kütüphaneleri bireye okuma alışkanlığı kazandırarak onun toplumsallaşmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 1990: 26).

Okumanın alışkanlık haline dönüşmesinde bireyin çevresinde kolayca ulaşabileceği bir kütüphane önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple kütüphanelerin sayısı arttırılarak kütüphaneler sürekli güncel kitaplar ile desteklenmelidir (Özbay, 2011: 34).

Kitap okuma alışkanlığı ile eğitim sistemindeki uygulamalar arasında da yakın bir ilişki mevcuttur. Bu nedenle kitap okuma alışkanlığını kazandırmak ve geliştirmek amacıyla öncelikle ezberci sistemden sıyrılmalı gereklidir. Çünkü ezberci bir eğitim anlayışı kitap okuma alışkanlığının gelişmesini engellerken; araştırmayı, sorgulamayı temele alan bir eğitim sistemi ise okuma alışkanlığının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğrenci araştırma yeteneğini geliştirerek, her türlü durumu sorgulayabilmekte ve olaylara eleştirel bakabilmektedir (Gömlüksiz, 2004a: 5).

1.1.5.2. Okuma Alışkanlığının Bireysel ve Toplumsal Önemi

Okuma eylemi yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için sadece okul zamanında gerçekleştirilen bir eylem değildir. Okuma bireyin yaşamına olumlu yönde şekil veren, ona değişik perspektifler sunan, bireyin yaşamda ilerlemesini, iyi yerlere gelmesini sağlayan bir eylemdir. Okuma alışkanlığı edinmiş bir birey; kulaktan duyma bilgilere inanmama, her şeye hemen evet dememe, araştıran ve sorgulayan bir kişi olma, okuduklarını kendi düşünceleriyle yorumladıktan sonra okuduklarına dair kendine özgü düşüncesini belirtme gibi niteliklere sahiptir (Güneşli, 2003: 22-23).

Öğrenme süreçlerinde ve öğretim çalışmalarında da okuma önemli bir yer almaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığı yetersiz olan öğrenciler Türkçe dersinde ve diğer derslerde sıkıntılarla karşılaşmaktadır (Temizkan, 2007: 21).

Bu açıdan bakıldığında Temizkan (2007), iyi bir okuma eğitiminin aşağıda belirtilen yönlerden öğrencilere fayda sağladığını belirtmektedir:

- Ders kitaplarının kolaylıkla okunmasına ve kavranmasına yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha iyi faydalanılmasını sağlar.
- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığının kazanılmasına katkıda bulunur.
- Söz dağarcığının zenginleşmesini sağlar.
- Yazılı ve sözlü anlatımı geliştirir.
- Dil bilgisi kurallarının anlaşılmasını sağlayarak yazım ve noktalama kurallarının doğru ve yerinde bir şekilde kullanılmasına fayda sağlar (Temizkan, 2007: 21).

Okuma, dildeki bozulma ve zayıflamaları engelleyerek bireyin dilini ve karakterini geliştiren önemli vasıtalardan biridir. Okuma; entelektüel eğitimin ilerlemesi ve dilin geliştirilmesi ile eğitim engellerini de ortadan kaldırarak bireylere eşit bir eğitim imkânı sunmaktadır (Bamberger, 1990: 2).

Yazılı iletişim değişen dünya ile birlikte toplumların gelişme sürecinde, sözlü iletişimin yerine daha çok önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkelerde insanlar iletişimlerini okuma yoluyla gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu nedenle çağdaş dünyanın insanında okuma oldukça önemli bir hale gelmiş ve eğitim sisteminde de okumaya ayrı bir değer verilmiştir (Coşkun, 2002: 234).

İçinde bulunulan hızlı değişim çağının ortadan kaldıramadığı okuma nitelikli bir yaşam dâhilinde tam aksine bu değişim çağı içerisinde uyumlu bir şekilde yer almada önemli bir etken haline de gelmiştir. Bu sebeple okuma düşünen, yargılayan, eleştiren, kütüphaneye ve bilgiye ihtiyaç duyan, çağdaş ve demokratik bireyleri meydana getirmektedir (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007: 5).

Okuma; bireylerin anlama kapasitelerini geliştirerek, diğer bireylerle iletişim kurmalarına yardımcı olurken aynı zamanda entelektüel gelişimi sağlamada ve bireylerin eleştirel düşünce yapısına kavuşmasında önemli bir etkidir (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239). Eğitim ile elde ettikleri okuma becerisini ömrü boyunca devam ettirecek şekilde alışkanlığa dönüştüren bireyler araştıran ve eleştiren bireyler olmaktadır (Özbay, 2011: 37).

Özellikle yazınsal metinler, bireylerin duygularını ve düşüncelerini en etkili şekilde temsil eden ve sunan ürünlerdendir. Bu bağlamda bu tarz yazılı metinleri okuyan bireyler farklı duygu, düşünce ve davranış modelleriyle karşı karşıya gelmekte ve onlardan etkilenmektedir. Bu etkilenme sonucunda bireylerde duyuşsal boyutlu değişimler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeplerle okuma, bireylerin hoşgörü ve içgörü edinme, özdeşim kurma, arınma sağlama gibi çeşitli duyuşsal boyutlu davranış ve duygular edinmelerini sağlayan bir süreçtir (Sever, 2011: 16-17).

Tüm dünyada yetişkinlerin eğitimi ve kazandırılan okuma alışkanlığı, okuma ile bağlantılı olan etkinliklerin amacına varmasını sağlamanın yanı sıra, sağlıklı kültürel bir ortamın oluşmasına da katkı sağlayacaktır (Kayalan, 1997: 16).

Sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin göstergesi olarak daha çok bireysel anlamda algılanan okuma alışkanlığı toplumsal olarak da gelişmiş bir uygarlık düzeyini işaret etmektedir. Bu nedenle okuma, toplumların az gelişmişlik probleminin üstesinden gelmelerine aynı zamanda eğitim, ekonomi, kültür alanında göstermeleri gereken gelişmenin dinamiğini sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 1995: 325).

Okuma aynı zamanda tüm bireylerin düşünceli, duyarlı, hassas bir kişilik yapısında olmasına, geniş çaplı bir bilgi dünyasına açılmasına ve böylece toplumda yer alan diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim içerisinde olmasına yardımcı olan bir öğrenme aracıdır (Sever, 2011: 15).

Okuma bireyin, üst düzey eğitim almasına yardımcı olarak iş dünyasında çeşitli fırsatlar yakalamasına, günlük yaşamda karşısına çıkan her türlü durumu

değerlendirip kavrayarak olay ve durumlarla başa çıkmasına, akademik ve kültürel olarak zenginleşerek iletişim kurabilmesine, fikirler arasında ilişki kurarak sonuçlar çıkarıp genellemeler yapabilmesine katkıda bulunmaktadır (Akyol, 2012: 2).

Okuma alanında eleştirel bakış açısına ulaşabilmek önemli bir noktadır. Çünkü birey ancak bu şekilde okuduklarını hayatına katabilecek ve okuduklarıyla hayatını değiştirebilecek kadar okumayı içselleştirebilecek, böylece üretici bir okuyucu haline gelebilecektir. Okumada özdeşleşme ve eleştirme arasında denge kurarak, çok boyutlu düşünebildiğimizde, okuduklarımızla özdeşleşerek hem duygular ve hisler yoluyla okunanlarda anlatılanın içerisine dâhil olabilirsek hem de eleştirel düşünme yolu ile anlatılanları sorgulayarak okuyabilirsek, ancak o şekilde okumanın yaşantımıza farklı ve yeni bir pencere açmasına izin vererek davranışlarımızı, düşüncelerimizi etkilemesine müsaade ettiğimiz zaman üretici okuyucu boyutuna ulaşabiliriz (İpşiroğlu, 1997: 39-41).

Sonuç olarak okumanın; kişisel bağlamda gelişmiş bir kişilik yapısının, toplumsal bağlamda ise, verimli bir ekonominin, demokratik ve sağlıklı bir toplum yapısının en önemli koşullarından ve göstergelerinden biri olduğu söylenebilir (Yılmaz, 1990: 10).

1.1.6. Düşünme ve Düşünmenin Boyutları

İnsana özgü bir nitelik olan, insanın doğumu ile başlayan ve ilerleyen zamanlarda doğrudan ya da dolaylı olarak geliştirilerek devam eden aynı zamanda insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan düşünebilme yetisi ile insan var oluşunun nedenini fark edebilmiş ve bunu sorgulama aşamasında edindiği bilgilerle geleceği hakkında kararlar verebilmiştir. İnsanın genellikle yeterince önem vermeden ve bir alışkanlık şeklinde gerçekleştirdiği düşünme faaliyeti farklı farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Düşünme; bir sonuca ulaşmak için bilgileri, kavramları inceleyerek kıyaslamak ve onlar arasında bağlantılar kurarak yeni düşünceler meydana getirme işlemidir. Bu işlem sonucunda oluşan bilişsel ürüne düşünce adı verilir (MEB, 2007: 5).

Bireyin günlük hayatında karşısına çıkan sorunlar genelde sık sık tekrarlanmaktadır. Bu sorunların çözümü sırasında kazanılan bilgi ve deneyimler o sorunun çözümünü alışılmış bir davranış şekline dönüştürür. Daha sonra karşılaşılan engellerin ve sorunların aşılmasında önceden zihinde bulunan bilgi birikiminden yararlanılarak çözüme gidilir. Bu bağlamda düşünce sürecinde amaç karşı karşıya kalınan sorunları ve engelleri çözebilmektir (Köknel, 2003: 369).

Yirminci yüzyılın başlarına kadar düşünme, salt bir mantık işlemi olarak görülmüştür. Yirminci yüzyılda ise neo-behaviorist ekolünde yer alanlar düşünmeyi öğrenme ürünü olarak benimserken, bilişsel-alan ekolünde yer alanlar ise düşünmeyi bir süreç olarak benimsemişlerdir. Watson, Hull, Thorndike, Skinner gibi düşünmeyi objektif olarak ele alıp inceleyen bilim adamlarına göre ise düşünme, doğrudan gözlenememektedir. Fakat düşünmenin var olduğuna, öğrenmelerin sonucuna bakılarak varılabilmektedir (Kazancı, 1989: 12-14).

Aristo ve Eflatun dönemlerinden bu zamana kadar çok sayıda araştırmada konu olarak yer almasına rağmen düşünmenin tanımı üzerinde hala tam olarak bir anlaşmaya varılamamıştır (Kazancı, 1989: 9).

Alanyazın incelendiğinde düşünme ile ilgili çeşitli tanımların mevcut olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Düşünce, nesneleri temsil eden simgeler kullanılarak gerçekleştirilen zihinsel bir işlev olmasının yanında problemlere çözüm bulmanın da bir yoludur (Köknel, 2003: 360).

Düşünme, karşı karşıya kalınan bir sorunu zihinde çözebilmektir (Baymur Balkış, 1972: 208).

Düşünme, bireylerin kendi gözlemleri, tecrübeleri ve duyuları aracılığıyla elde ettikleri bilgiyi analiz edip kavram haline getirerek farklı olay ve durumlarda kullanmaları için gerçekleştirmiş oldukları bilişsel bir faaliyettir (Saban, 2004: 159).

Düşünmede kavramları temsil eden kelimeler kullanılmaktadır. Düşünme ise bu kelimelerin belli bir amaca yönelik kurulumlarını ifade eder. Kurulum ise bireyin problemleri çözmek için yararlandığı bilişsel şemalardır (Aydın, 2001: 129).

Cüceloğlu (2000: 243) düşünmenin, belli bir amaç doğrultusunda içinde yer alınan durumu kavrayabilmek için kullanılan aktif, bilişsel bir süreç olduğunu ve bireylerin düşünme sürecini en fazla kullandıkları dört alan içerisinde ise;

- Bir problemi çözmenin,
- Belirli hedeflere ulaşmanın,
- Bilgi ve olayları anlamlandırmanın,
- Bireyleri daha iyi tanımanın,

yer aldığını ifade etmiştir.

Beyer (1991: 124; akt. Şahinel, 2002: 20) iyi düşünen bireylerin gösterdiği özelliklerin;

- Bir problemi ya da ileri sürülen iddiayı açıkça ifade etme,
- Diğer bireylerin net bir dil kullanmasını isteme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir fikri oluşturmada kararlı olma,
- İleri sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve delilleri araştırarak sunma,
- Dogmalardan yararlanmadan, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,
- Ön bilgileri kullanma,
- Yeterli bir delil buluncaya dek yargı hakkında şüpheli olma eğilimi içinde olma,

şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Önceleri insanların davranışları varlıklarını sürdürebilmeye yönelik iken toplumsal yaşamla birlikte insanlar düşüncelerini başka ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik geliştirmiştir. Bu yönelimle birlikte karşı karşıya kaldıkları problemleri çözemediklerinde rahatsız olan haliyle problemleri çözebilmek için düşünce

güçlerini zorlamaya başlayan bireyler daha sonra düşünmenin, problemlerin çözümündeki önemini fark ederek ne kadar önemli olduğunu daha iyi anlamışlardır (Kazancı, 1989: 1).

Üst düzeyde düşünmeyi gerekli kılan eleştirel düşünme, uygulama ve analiz yapmaktan ziyade sentez ve değerlendirme yapmayı gerekli kılmaktadır (Moore, 2001; akt. Uluyol, 2011: 21). Her düşünme biçiminde eleştirinin belli bir oranda yer aldığı ve neredeyse bütün düşünce süreçleri dâhilinde eleştiri esnasında meydana gelen bilişsel süreçlerden yararlanıldığı göz ardı edilemez (Kazancı, 1989: 41). Bu bağlamda eleştiri kavramına ve eleştirel düşünmeye değinmek yerinde olacaktır.

1.1.7. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi

Türkçe dersi öğretim programında eleştirel düşünme, öğrencilerin varması hedeflenen temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2009: 13). Bu bağlamda eleştirel düşünme konusuna geçmeden önce eleştiri ve eleştirel düşünme kavramlarına değinilmiştir.

“Eleştiri, us-sezgi bütünlüğüdür” (İnam, 2003: 79).

Eleştirel düşünmeye yönelik tanımların alanyazında farklı şekilde yer almasının sebeplerinden biri de 1980'li yıllardan beri bilişsel ve davranışçı kuramları baz alan eğitimcilerin ve psikologların "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı açılardan bakmalarıdır (Şahinel, 2002: 3). Aşağıda eleştirel düşünmeye ait alanyazında yer alan çeşitli tanımlara yer verilmiştir.

Eleştirici düşünme; bir problemi bilimsel, sosyal ve kültürel ölçütlere dayanarak tutarlı ve geçerli olup olmadığına dair değerlendirme yaparken faydalanılan beceri ve bilgi süreçlerinin tamamıdır (Kazancı, 1989: 41).

Eleştirici, değerlendirmeci, sorgulayıcı, analitik, sentezci, mantıklı ve bağımsız düşünme anlamlarına da gelen eleştirel düşünmede önemli olan önyargıları

değerlendirme, varsayımları, fikirleri, birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme, dayanakların eksik noktalarını belirleme, tanımların yeterliliklerini belirleyerek sonuçların uygun olup olmadığını değerlendirmedir (Özden, 1999: 112).

Eleştirel düşünme; etkili şekilde bilgiye ulaşmaya, ulaşılan bilgiyi değerlendirmeye ve kullanma eğilimine dayanmaktadır (Demirel 2002: 216).

Eleştirel düşünme kendi düşüncelerimizin bilincinde olup aynı zamanda karşımızdaki bireylerin de ne ve nasıl düşündüklerinin de farkında olarak, kendimizi ve çevremizde meydana gelenleri anlayabilmeyi hedefleyen dinamik bir bilişsel süreçtir. Buna göre eleştirel düşünme; aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni fikirlere açık olmayı, fikirleri destekleyen kanıtları göz önüne almayı ve organize etmeyi gerektirmektedir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, bireyin bilgi kaynaklarını esas alıp, objektif düşünerek, bir görüşün, kuramın analizini gerçekleştirirken disiplinlerarası ilişki kurma, varsayımları inceleme, birbiriyle benzeyen durumları kıyaslama, çelişkileri tespit etme, çıkarımlarda bulunma, yorumlar yapma, sokratik tartışmayı işe koşma hakkında kusursuz düşünmesidir (Sünbül, 2010: 204).

McKnown (1997) eleştirel düşünmenin "muhakemeyi değerlendirme" ve "eleştirel düşünme çabası" olmak üzere iki esas bileşeninin olduğunu belirterek aynı zamanda aşağıda yer alan eleştirel düşünmenin temel özelliklerine değinmiştir:

- 1) Eleştirel düşünme muhakemeye -akıl yürütmeye- dayanmaktadır: Eleştirel düşünme sürecinde ulaşılan çıkarımların gelişigüzel olmayan geçerli kanıtları dayanak noktası olarak alması gerekir.
- 2) Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi oluşturmak ve geliştirmek için bireyin kendisine ve diğer bireylere ait olan düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir.
- 3) Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Birey bir amaç dâhilinde ne amaçla ne yaptığına ve neye inandığına karar vererek düşünmelidir (akt. Akar Vural ve Kutlu, 2004: 191).

Demirel (2002: 216-217) ise eleştirel düşünmenin aşağıda yer alan 5 temel kuralı olduğuna değinmiştir:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey düşüncedeki zıtlıkları yok edebilmelidir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey düşünceyi tüm boyutları ile ele alabilmelidir.
- Uygulanabilme: Birey anlamlandırabildiği şeyleri de katarak anlamlandırdıklarını bir model üzerinde kullanabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey tecrübelerini ve elde ettiği neticeleri sağlam bir biçimde yerleştirebilmelidir.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen birey düşündüklerini bir araya getirebilmeli, bunları da çevresindeki bireylere düzgün bir şekilde aktarabilmelidir.

Aydın (2001), eleştirel düşünmenin belirgin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Değişkenler arasında mantıksal olarak anlamlı bağlantılar kurarak mantıksız olanları çıkartma.
- Var olan bilgilerden yeni bilgiler üreterek, çözüme yönelik ortaya konulan önerilerin geçerliklerinin doğruluğunu ya da yanlışlığını belirleme.
- Yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik gibi becerileri düşünme süreçleri içerisinde kullanma.
- Sorunlara geniş bir bakış açısından bakarak çok boyutlu, bütünsel olarak yaklaşma.
- Değişkenler arasında anlam ve yapı bakımından tutarlı olan ilişkiler elde ederek bunları gözlemleyerek test etme.
- Doğruluğu ortaya konan denence sonuçlarına uygun olarak problemi sınırlama, tanımlama ve uygun çözümleri rapor haline getirme (Aydın, 2001: 136-137).

Özden (2003), eleştirel düşünmenin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Fikirlerin özgür hale gelmesini sağlar.
- Bilgi ve olayları doğru şekilde algılamamıza yardımcı olarak doğru sonuçlara varılmasına destek olur.
- Bilgi birikiminin artmasına yardımcı olur.
- Düşünce ile ilgili olan problemleri aşmada yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden uzak durmayı sağlar.
- İnsanın, aklını kullandığının gerçekten farkına varmasına yardımcı olur.
- Okunanlara ve söylenenlere farklı perspektiflerden bakılmasını öğretir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve gerçekleşebilme olasılığını düşündürür (Özden, 2003: 160).

Bireyin zihinsel becerilerinden ziyade araştırma yapması, entelektüel risk alması ve eleştirel düşünmeye olan eğilimi onu iyi düşünen birey haline getirmektedir (Tishman, Jay ve Perkins, 1992; akt. Akbıyık, 2002: 13). Gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin gerekli eğilimlere sahip olmamaları sebebiyle düşünme becerilerini kullanma aşamasında yeterli olmadıklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins, 1992; Wendy, 1992; akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195). Bu durumda eleştirel düşünme eğilimi önem kazanmaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimlerinden bazılarını; tez ya da sorunun açık ifadesini arama, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, esas ya da temel sorunu akılda tutma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme şeklinde sıralayan Ennis (1985: 54)'e göre eleştirel düşünmenin oluşmasında eğilimlerin de katkısı olmaktadır. (akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195-196).

Eleştirel düşünmeye etki eden özellikler; problemi fark etme, esnek ve ön yargısız düşünebilme, araştırmaya ve düşünmeye istekli olma, şüpheli ve meraklı olma, sonuca ulaşmada istekli olma, dürüst olma, sorumluk ve risk alma şeklinde sıralanabilir (Kaya, 1997: 11).

1.1.8. Eleştirel Düşünme Beceri ve Boyutları

Ennis (1962)'e göre eleştirci düşünmede başarılı olmak, aşağıda yer alan 12 özelliği gerçekleştirmedeki beceri ile doğru orantılıdır (akt. Kazancı, 1989: 38-39):

- Önerme ya da anlatımların anlamını kavrama, Bir önermenin desteklenmesi ya da zıt bir önermenin ortaya konması durumuna yardımcı olmaktadır.
- Akıl yürütme zincirinde belirsizlik olup olmadığını yargılama, Önermenin kanıtlanarak uygulanmasının önemli taraflarından birini oluşturmaktadır.
- Belirli anlatımların birbiriyle çelişip çelişmediğini yargılama, İfadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğini tutarlı olup olmadığını değerlendirmedir.
- Açıklama, Bir yargıya varabilmenin mümkün olma durumunu değerlendirmektir.
- Verilen bir ifadenin ya da anlatımın yeterince açık olup olmadığını yargılama,
- İlke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme, Eleştirci düşünmenin iki özelliği olan mantık ve pragmacılık, bir ifadenin verilmesi bir ilkenin uygulaması neticesinde olduğu savının doğruluğunun değerlendirilmesi ile bağlantılıdır.
- Verilen ifade gözleme dayalı ise, güvenilirlik değerlendirilmesini saptama,
- Tümevarım yoluyla elde edilen herhangi bir sonucun doğruluğunu ve bunun ölçüsünü saptamak için yargılama, Tümevarım düşünmeyi, deneyimlere dayanan genellemeleri, açıklayıcı nitelikteki delillerle bağlantılı olan denenceleri, kuramsal sistemlerden bir ya da birkaçını içerebilmektedir.
- Problemin ne olup ne olmadığını yargılama, İfadelerde yer alan isteklerin, eksik olduğu belirlenen amaçların ve destek veren özellikteki kararların yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi
- Sayıltıların yargılanması, Sayıltıların geçerli ve güvenilir olup olmadığının değerlendirilmesi
- Verilen ya da yapılması zorunlu tanımların yeterliğini yargılama,
- Otorite olarak kabul edilen kimselerin ileriye sürdükleri önermelerin kabul edilip edilemeyeceğine karar verme.

Cüceloğlu (2000: 260), eleştirel düşünmenin bir bütün olmasına rağmen bu bütünün birden fazla boyutu olduğunu dile getirerek eleştirel düşünmenin, aktif, bağımsız, yeni düşüncelere açık olduğunu, aynı zamanda fikirleri destekleyen sebeplerin ve kanıtların daima dikkate alınmasını sağlayarak fikirlerin organize edilmesine önem verdiğini ifade etmiştir.

Aydın (2001: 137-138) eleştirel düşünme evrelerinin;

- Bir problemle ilişkili olarak kültürel değerleri ve doğrulanabilir olguları ayırt etme,
 - Bilginin elde edildiği kaynağın güvenilirliğini belirleme,
 - Bir yorumun olgusal doğrulanabilirliğini araştırma,
 - Bilgi, görüş, yorum ve olgusal nedenlerin meydana getirdiği karmaşıklığı çözümleme,
 - Belli bir bakış açısının oluşturulmasında kullanılan önyargıların etkisini fark etme,
 - Problemin çözümüne yönelik denenmemiş varsayımlar geliştirerek, doğru olan sonuçları bir araya getirme,
 - Birbiriyle ilişkili düşüncelerin içeriğini anlamlarına göre ayırma ve birbiriyle ilişkili değişkenler arasında yeni ilişkiler oluşturma,
 - Akıl yürütme stratejilerindeki mantıksızlıkları belirleyerek yeni, özgün ve anlamlı sentezler meydana getirme,
 - Oluşturulan çözüm önerilerinin doğru olan neticelerini izleyerek tekrar problemin üzerinde konsantre olma,
 - Sonucu meydana getiren birincil ve ikincil değişkenleri sınıflama,
 - Bu değişkenlere göre, sorunun çözümüne uygun denenceler oluşturma,
 - Oluşturulan denenceleri sistematik bir şekilde test etme ve bu sonuçları dikkate alarak soruna uygun çözüm yollarını bulma,
 - Tecrübe, gerçekleştirilen gözlemler ve yapılan deneyler sonucunda varılan özgün ve farklı çözüm önerilerini değişik problem durumlarına aktarabilme,
- gibi niteliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990: 379-386) eleştirel düşünmenin aşağıda yer alan 3 temel boyutuna değinmişlerdir (akt. Şahinel, 2002: 7-8):

1) Doğru Düşünce: Kendine has bir kusursuzluğa sahip olan düşünce dünyayı olduğu şekilde anlamaya yöneliktir. Doğru düşüncenin içerdiği düşüncenin tutarlı, eksiksiz, anlamlı, objektif ve amaca yönelik olması gibi nitelikler düşüncenin kusursuzluğunu meydana getirmektedir. Bireylerin bilim ve düşünce alanları ile uyum gösteren bu niteliklere uygun olarak zihinlerini geliştirmesi uzun ve yoğun bir çaba gerektirmektedir.

2) Düşüncenin Öğeleri: Gelişmiş ve objektif olan eleştirel düşünme mantıksız, tutarsız ve karmaşık bir özellik gösteren eleştirel olmayan düşünce ile kıyaslanarak açıklanabilmektedir. Eleştirel olmayan düşünceye yönelik bahsedilen özelliklere sahip olmamak adına birtakım düşünce öğelerine sahip olmak gerekmektedir. Bunlardan bazıları; sorunu, düşünmenin gayesini, fikirleri, sayılıtları, temel kavramları, ilkeleri, kanıtları, sebepleri, yorumları, çıkarımları, usa vurmayı, doğurguları ve izleyen sonuçları doğru bir şekilde açıklayabilmeyi, analiz edebilmeyi içermektedir.

3) Düşünce Alanları: Düşünme, soruna ya da amaçlara yönelik olarak yapılandırılıp yönlendirilmektedir. Eleştirel düşünenler sorunun içeriğine yönelik olarak kendi düşüncelerini yönlendirirler. Bu durum genelde farklı disiplinler arasındaki süreçlere yönelik fikirler sunulurken ortaya çıkmaktadır.

1.1.9. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünen bireylerin, hayatları boyunca karşılarına çıkan olayların altında yer alan asıl sebepleri sorgulamaları, okudukları ve duyduklarının doğruluğu hakkında fikir edinmeye çalışmaları, karşılaştıkları sorunları aşabilmek için çözüm üretmeye çalışmaları onları diğer bireylere göre farklı kılan en önemli özelliklerindendir (S. M. Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünmeyi, bireyin kendi düşüncelerinin ve düşünme süreçlerinin farkında olduktan sonra çevresindeki diğer bireylerin de düşünme süreçlerini dikkate alarak öğrendiklerini uygulayıp kendisini ve çevresindeki olayları anlayıp

kavramasını hedefleyen bilişsel süreç olarak tanımlayan Cüceloğlu (2000: 255); bireylerde eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için gerekli olan 3 önemli adıma değinmiştir (Cüceloğlu, 2000: 256):

- 1) Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı: Kişi, kendi düşünme süreçlerinin kendinden bağımsız olmadığına kendi denetiminde olduğunu ve düşüncelerini yönlendirebileceğinin farkında olmalıdır.
- 2) Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli: Kişi kendi düşüncelerinin haricinde diğer bireylerin de düşüncelerinin farkında olup onları inceleyerek, kendi ve diğer bireylerin düşüncelerini kıyaslama imkânı bularak, daha etkili düşünme yollarına ulaşmaktadır. Bu da bireyin kendi kalıp düşüncelerinin farkında olarak yeni görüşlere kendini açık hale getirmesi ile mümkün olmaktadır.
- 3) Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı: Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan birey, zamanla bunu bir alışkanlık haline getirmektedir.

Nickerson'a göre (1987; akt. S. Özdemir, 2005: 33) iyi bir eleştirel düşünür bireyin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenmektedir:

- Bir sorunla ilgili kanıtları tarafsız bir şekilde kullanabilmelidir.
- Fikirlerini kısa ve öz olacak şekilde sunabilmek üzere düzenleyebilmelidir.
- Ulaştığı sonuçlardan mantıklı olanları ve olmayanları ayırt edebilmelidir.
- Bir karar vermek için elinde yeterli bilgi olmadığında kararını erteleyebilmelidir.
- Herhangi bir problem durumunda alternatif çözümlerin kullanılması durumunda ortaya çıkacak sonuçları önceden tahmin edebilmelidir.
- Problemlerle karşılaştığında daha önce yaşanan problem arasında olan benzerlikleri görebilmelidir.
- Bağımsız olarak kendi başına öğrenmeyi istemelidir.
- Öğrenmiş olduğu problem çözme becerisini yeni problem durumlarında kullanabilmelidir.
- Karmaşık bir problem durumunu daha anlaşılır hale dönüştürebilmelidir.
- Bireylerin algılama sınırlarının olduğunu bilmelidir.

Eleştirel düşünme esnasında aktif olarak zihinsel becerilerini, bilgilerini, zekâlarını kullanan eleştirel düşünmeye sahip bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Cüceloğlu, 2000: 261):

- Birey kendisini etkileyen olaylarda dışardan seyirci olmak yerine sürecin içine girerek sürece yön vermeye çalışır.
- Birey harekete geçmek için bir başkasının yönlendirmesini beklemeden kendi kararı ile faaliyete geçer.
- Birey sorunlarla uğraşırken çözüme ulaşamadığında vazgeçmeyerek sonuç alınca kadar çabalamaya ve sorunu çözmeye çalışmaya devam eder.

Decaroli (1973; akt. Kazancı, 1989: 45-46) eleştirel düşünme sürecinde aşağıda yer alan birbirinin tamamlayıcısı olan yedi beceri olduğunu belirtmiştir:

- 1) Tanımlama: Tanımlama aşaması sorunun tanımlanarak ifade edilmesi, sorunun tanımlanması esnasında meydana gelen anlatımlar üzerinde anlaşılmaya varılması, anlamın net bir hale getirilmesi ve ölçütlerin belirlenmesini kapsamaktadır.
- 2) Denence Kurma: Bu aşama "eğer öyle ise" şeklindeki düşünmeyi, çıkarımlar yapmayı, akıl yürütmeyi ve alternatif seçenekler aramayı kapsamaktadır.
- 3) Bilgi Toplama: Bu aşamada gereksinim duyulan bilgiler belirlenip bunların arasından uygun olanlar alınır.
- 4) Yorumlama, Genelleme: Var olan bilgiler yorumlanarak karşılaştırmalar yapılır. Varılan sonuçlara zıt olan olgular da araştırılır. Kanıtlara dayalı olarak genellemelerde bulunularak geçerliliği olan varsamalarda bulunulup yanlışlık olup olmadığı kontrol edilir.
- 5) Akıl Yürütme: Mevcut bilgiler gözden geçirilirken aynı zamanda bunları destekleyici bilgilere de ulaşılmaya çalışılır. Sebep-sonuç ilişkileri saptanarak mantıksal ilişkiler tespit edilir. Aynı zamanda mantıksal yanlışlar ve hatalarda araştırılırken, bireyin kendisi ya da başkaları tarafından ileri sürülen düşünceleri destekleyen kanıtlar bulunur.
- 6) Değerlendirme: İfadelerin doğruluğu saptanarak, verilerin uygunluğu konusunda değerlendirme yoluna gidilir. Ölçüt ve standartlara göre değerlendirmeler gerçekleştirilir. Tartışmaların geçerliği saptanır, olgular ve kanıtlar birbirinden ayırt edilir.

7) Uygulama: Tümevarım yönteminden faydalanılarak yargılar test edilip, genellemeler uygulanır ve bunlar diğer davranışlarla bir araya getirilir.

1.1.10. Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Önemi

Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgi üretme günümüz bilgi ve teknoloji dünyasında bireylerin ve toplumların geleceğini oluşturan ve şekillendiren en önemli faktörlerdir. Bunların gerçekleştirilmesinde çağdaş eğitim programları ve yaklaşımları büyük ölçüde önemlidir. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımlar bu bağlamda büyük rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar dâhilinde bireylerin dil ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine önem verilmektedir. Bu süreç içerisinde bireylerin okuma, düşünme, sorgulama, analiz-sentez yapma, eleştirme gibi becerilerinin yanında bunun gibi birçok becerinin daha geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2009: 9).

Bireylere "ne" ya da "neyi" düşünmeleri gerektiği kolayca öğretilbilmektedir. Fakat bunun aksine eğitimciler, psikologlar bireylere "nasıl" düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini daha önemli görmektedir. Bu bakımdan öğretilmesi zor gibi gözüken; fakat eğitimde kazandırılması en çok istenen, eleştirel düşünmenin gerçekleştirilmesidir (Kazancı, 1989: 55).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışı temelde üç önemli nedene dayanmaktadır: İlki öğrencilerin yaşamlarında verecekleri kararların doğru ve yerinde olması eleştirel düşünme sürecini kullanmaları ile tutarlılık göstermektedir. İkincisi eleştirel düşünme çıkar çevrelerinin, reklam gibi tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üçüncüsü ise erken yaşlarda kazandırılan eleştirel düşünmenin yaşamda daha erken kullanılması durumunda daha etkili olmasıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri öğrencilerin tecrübelerinden ve diğer imkânlardan faydalanarak erken yaşta öğrencilerde eleştirel düşünmenin kazandırılmasını ve geliştirilmesini sağlamalıdır (Kazancı, 1989: 50-51).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarında ve kazanımlarda bireylerin; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerine ulaşmaları hedeflenmektedir (MEB, 2009: 13).

Toplumlara ve kültürlere göre değişen problemlerin varlığı dikkate alındığında öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını açıklamak için çeşitli sebepler ileri sürülebilir. Türk Milli Eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerilerinin farklı konu alanlarına ait eğitim programlarında dikkate alınmasının sebeplerinden ilki; eleştirel düşünen bireylere ait özelliklerin Türk Milli eğitim sisteminin genel amaçlarında betimlenmesi, ikincisi; Türk Milli Eğitim sisteminde bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerin geliştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerinin uygulamaya konulması ile gerçekleştirilebileceği, üçüncü neden ise; bireylere sunulan bilgi miktarının ve çeşitliliğinin fazla olmasıdır. Bireylerin eleştirel seçici bireyler olmaları onların gereksiz bilgileri almalarını engelleyerek, eleştirel seçici bireyler olup bilgiyi ayıklayarak ihtiyaç duydukları doğru bilgiyi almalarına yardımcı olacaktır (Şahinel, 2002: 36-37-40).

Bireye okuma alışkanlığının kazandırılması ve düşünmeye ağırlık veren ders programlarının oluşturulması olmak üzere eleştirel düşünmenin öğretimini 2 ana noktada bir araya getirmek mümkündür (İpşiroğlu, 1989: 49).

Eleştirel düşünebilen ve bütünü görebilen bireylerden meydana gelen bir çoğunluk sağlıklı bir demokrasi için vazgeçilemez bir gerekliliktir. Kamuoyu, demokrasinin önemli bir tarafını oluşturmanın yanı sıra, eleştirel düşünebilen, olay ve durumları kendi bakış açısına göre değerlendirebilen bireyler tarafından meydana getirildiğinde halkın görüşlerini ifade etmektedir. Bireylerin en üst seviyede bilişsel gelişimlerine etki etmesi bunun yanında demokratik davranış ve tutumların elde edilmesinde rol oynadığı için düşünme becerilerini kazandırmak eğitimin özü olmalıdır. Eğitimde yeniden yapılanmanın ve kalkınmanın temelini geliştirmiş

ülkelerde, tüm bireylerin kapasitelerinin değerlendirilmesi ile mümkün olabileceği gerçeği oluşturmaktadır (Özden, 1999: 91-92).

Korkmaz (2009: 3), okulların eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi üretebilen bireyler yetiştirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması gerektiğini belirtirken; Demirel (2002: 217) de öğrencilerin eleştirel düşünmeye sahip olmaları için öncelikle öğretmenlerin her yönüyle bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye gitme durumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bilgiye ulaşabilen, yeni bir bilgi meydana getirebilen, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmesi için, öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması gerekmektedir (Korkmaz, 2009: 3). Bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir görev üstlenen öğretmenler öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Garrett, 2002: 21; Tompkins, 1997: 46; akt. Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008: 9).

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak suretiyle eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını sağlamak eleştirel düşünmeyi öğretmenin diğer yollarından biridir. Okuma boyunca okuduklarını düşünen, sorgulayan ve gerektiğinde de uygun şekilde destekleyen aktif okuyucular eleştirel okuma yapabilen bireylerden oluşmaktadır (Özden, 2003: 160). Öğrencinin eğitim sisteminin merkezinde yer

almasını sağlayan, araştırmayı, incelemeyi ve sorgulamayı temele alan bir eğitim sistemi sayesinde bireyler araştırma kabiliyetlerini geliştirerek her türlü durumu sorgulayabilmekte ve olaylara eleştirel bir boyuttan bakabilmektedir (Gömleksiz, 2004a: 5).

Bu sebeplerle eleştirel düşünme ile okuma alışkanlığının birbirini desteklediği, birbirleriyle ilişkili oldukları görülmektedir. Okuma alışkanlığını ve eleştirel düşünme eğilimini bireylere kazandırmada özellikle sınıf öğretmenleri etkin bir rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimine sahip, kitap okumaya ilişkin olumlu tutum kazanmış sınıf öğretmeni adayları ileride kendi yetiştirecekleri öğrencilerin de bu niteliklere sahip olmasına yardımcı olarak programın hedeflerine kısa sürede, doğru şekilde ulaşılmasına ve nitelikli bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları, onların öğretmenliğe başladıktan sonra bu konular hakkında gösterecekleri performansları hakkında bilgi verebilmektedir. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının genel durumu tespit edilmeye, bunun hakkında onlara dönüt verilmeye, kendilerini geliştirebilmeleri için öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının belirlenmesinin yanı sıra bu alandaki yetersizliklerin belirlenmesine, bu eksikliklerin giderilmesine ve sınıf öğretmeni adaylarının gerektiğinde bu alanlarda daha iyi düzeye gelmelerine yönelik düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

- 1) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 8) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- 10) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 11) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 12) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 13) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 14) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 15) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

16) Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

17) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının veri toplama araçlarına içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2014-2015 öğretim yılı Bahar Dönemi'nde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır.
- Eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili veriler, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile ilgili veriler, Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünme: "Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır" (Cüceloğlu, 2000: 243).

Eğilim: "Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül" (TDK, 2011: 760).

Eleştirel: "Eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriye, eleştirisel, tenkidî" (TDK, 2011: 786).

Alışkanlık: "Tekrar yoluyla kazanılan, çok az bir düşünceyle ya da üzerinde hiç düşünmeden gerçekleştirilip ifade edilen, pek bir dirençle karşılaşmadan ortaya konan davranış ya da eğilimlere verilen ad" (Cevizci, 1996: 31).

Tutum: "Tutulan yol, tavır" (TDK, 2011: 2393).

Okuma Alışkanlığı: "Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir" (Yılmaz, 2000: 453).

1.8. Kısaltmalar

A.L.A: The American Library Association

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan bazı yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Lins (1993), işitme güçlüğü ve dil bozukluğu olan 6-7 yaşındaki çocukların spesifik ve gelişimsel olarak uygun etkinliklere yönelik hangi materyalleri kullanmaya gereksinim duyduklarına karar verirken eleştirel düşünme yeteneklerini kullanmada zorlandıklarını belirtmiştir. Sorunu çözmek için hedef belirlemeyi, ihtiyaç duyulan materyallere karar vermeyi, hedefe ulaşmak için bir planı takip etmeyi, bir ürün üretmeyi, tasarlamayı içeren 12 haftalık programa 10 öğrenci katılmıştır. Programdaki stratejiler resimli akış şeması planları yapmayı ve onları takip etmeyi, uygulamalı alıştırılmaları, işbaşında kendilerini ve ebeveyn katılımını içeren video kasetleri izlemeyi içermektedir. Ön test ve son test sonuçlarında 10 öğrencinin uygun etkinlikler için gereksinim duyulan materyalleri düşünme yeteneğinin geliştiği belirlenmiştir.

Hamurcu, Günay ve Akamca (2005) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Fen Bilgisi Eğitimi'ndeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini saptamayı amaçladıkları çalışmada, çalışma grubunu toplamda 634 öğrenci olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin güçlü ve olumlu yönde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu; anabilim dalına göre ölçeğin analitiklik, meraklılık, kendine güven alt boyutlarında ve toplamında Sınıf Öğretmenliği

Anabilim Dalı öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin analitiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında ve toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bakıldığında açık fikirlilik ve kendine güven alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre açık fikirlilik alt boyutunda birinci ve üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıfların lehine; birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ise dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık görülürken; kendine güven alt boyutunda ise ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

S. M. Özdemir (2005)'in, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve bunun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, alan (sayısal alan-sözel alan), doğum yeri, gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Dirimeşe (2006), hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının örneklemini, 143 hemşire ve probleme dayalı öğrenme modelinde öğrenim gören hemşirelik yüksekokul dördüncü sınıfta okuyan 56 öğrenci olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Hemşirelerin deneyim süreleri, çalıştıkları birim ve kurum içi bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Hemşirelerin çalıştıkları birime göre, dâhili birimlerde ve cerrahi birimlerde çalışan hemşirelerin sistematiklik alt ölçek puanları arasında dâhili birimde çalışanlar lehine anlamlı farklılık olduğu; deneyim sürelerine göre bakıldığında 1-5 yıl ile 5 yıl ve daha üzeri deneyim süresi olan hemşirelerin meraklılık alt ölçek puanları arasında 1-5 yıl arasında deneyim süresi olan hemşireler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; kurum dışı bilimsel etkinliklere 1 veya daha fazla katılan hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının, analitiklik, açık

fikirlilik, meraklılık, kendine güven alt ölçek puanlarının hiç katılmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu; kurum içi bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre 3 ve daha fazla katılan grubun eleştirel düşünme eğilimleri kendine güven alt ölçeği puanlarının, 1-2 defa katılan gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu araştırmanın tespit edilen diğer sonuçları arasında yer almaktadır.

Tümkiye ve Aybek (2008) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve en yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının annesi yükseköğretim ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara ait olduğu; eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan baskın kişilik özelliğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve en yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına kendisini araştırmacı olarak algılayan bireylerin sahip olduğu; eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye, öğrencilerin katıldıkları etkinlik türlerine, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; algılanan anne-baba tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında ise demokratik olarak algılayanlar ile koruyucu olarak algılayanlar arasında demokratik algılayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Cantürk Günhan ve Başer (2009) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada probleme dayalı öğrenme yöntemi deney grubunda, geleneksel öğrenme yöntemleri ise kontrol grubunda uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, probleme dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemleri ile ders gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında, probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ders gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Korkmaz (2009), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını toplam 110 öğretmen ve öğretim elemanı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve kıdemlerinin, branşlarının, görevde bulundukları öğretim kademelerinin, cinsiyetlerinin onların eleştirel düşünme düzeyleri ve eğilimleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2009)'ın, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında 144 öğretmen adayı çalışma grubu olarak yer almaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ve cinsiyete, yaşa, öğretim türüne, anne-baba eğitim durumuna ve mesleğine, gelir durumuna, kitap, gazete okuma sıklığına, mezun olunan lise türüne, lisede okunan alana göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşoluk ve Önder (2010), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemi 528 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şu şekildedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak orta ve düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33,5'inin devinimsel, %27,6'sının bireysel ve %15,8'inin ise işitsel öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Lisans öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları arasında yüksek lisans öğrencileri lehine; derin öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında yüksek lisans öğrencilerinin lehine; yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında ise lisans öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin genel lise ile yabancı dil ağırlıklı liselere giden öğrenciler arasında dil ağırlıklı liselere giden öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; kız ve erkek öğrenciler arasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı; öğrenme yaklaşımlarına göre

bakıldığında ise derin öğrenme yaklaşımında kızlar lehine, yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise erkekler lehine; öğrenme stillerine göre bakıldığında ise dokunsal ve devinimsel öğrenme stillerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Anne ve babanın eğitim durumlarının eleştirel düşünme eğilimi ve öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Gök ve Erdoğan (2011) yapmış oldukları çalışmada Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelenmeyi ve eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre, pozitif bir yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, ebeveynlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme düzeylerinin mezun olunan lise türüne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna rağmen anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Şensoy (2011)'un, 60 öğrenci ile yürüttükleri deneysel çalışmanın deney grubunda, üniteler eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretimi ile işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini geliştirmede eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkili olduğu, kontrol grubunda uygulanan öğretimin ise etkili olamadığı belirlenmiştir.

2.2. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Dökmen (1994)'in, bireylerin okuma becerilerini ve ilgilerini, aynı zamanda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonucunda örnekleme yer alan öğrencilerin düşük düzeyde bir okuma becerisine sahip olduklarına, lise ve üniversite öğrencilerinin kütüphane kullanımını büyük ölçüde bilmediklerine ve bu konuda eğitim almadıklarına, lise ve üniversite öğrencilerinin birtakım yabancı ülkelerde eğitim gören öğrencilere oranla daha az sayıda kitap okuduklarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (1995)'in Ankara'daki 6 yaş ve üstü nüfusun okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan mahallelerdeki 1800 kişiden veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara bakıldığında; kitap okuma sıklıklarına göre hiç kitap okumayanların %35,5 ile en büyük çoğunluğu oluşturduğu; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerin tümünde kitap okuma sıklığına göre en düşük oranı yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyanların oluşturduğu; cinsiyete göre okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; eğitim düzeyi arttıkça hiç kitap okumama oranlarının düşmekte olduğu; ebeveynlerin okuma düzeyleri arttıkça bireylerin de okuma düzeylerinin arttığı; ailenin gelir düzeyi ile bireylerin okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bunların yanı sıra araştırmacı elde ettiği sonuçlara dayanarak hiç okumayan ve çok okuyan birey profili olarak 2 profil belirlemiştir. Bunlara göre; hiç okumayan birey profili, 65 ve üzeri yaş grubunda, olumsuz sosyo-ekonomik koşullara sahip, evli, düşük eğitim seviyesinde, okumayan aileye sahip, kitap okumaya karşı tepkisiz ya da olumsuz tepki gösteren aileden gelme gibi özelliklere sahip bireyler olarak tanımlanırken, çok okuyan birey profili ise 15-24 yaş arasında, olumlu sosyo-ekonomik koşullara sahip, bekâr, eğitim düzeyi yüksek, okuyan aileye sahip, kitap okumaya karşı duyarlı ve olumlu tepki gösteren aileye sahip olma gibi özellikleri taşıyan bireyler olarak tanımlanmıştır.

Yılmaz (2002)'in Ankara'da görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığı

çalışmasının örneklemini 127 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlara bakıldığında; hiç kitap okumayanların oranının genç öğretmenlerde en düşük olduğu, cinsiyetin okuma sıklığı üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı, mesleki deneyimin arttıkça hiç okumama sıklığındaki oranların arttığı, öğretmenlerin %37,8'inin hiç okumadığı, %30,7'sinin 2 ayda bir kitap ya da daha az sayıda kitap okuduğu, %22,8'inin ayda bir kitap okuduğu ve %8,7'sinin ayda iki kitap ve daha fazla sayıda kitap okuduğu, zaman bulamamanın öğretmenlerin yeterince okumama nedenlerinin en başında geldiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %95,3'ü halk kütüphanesine hiç gitmediklerini belirtirken, %38,6'lık en büyük oranı ise halk kütüphanesi kullanmama nedenlerinin en başında gereksinim duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Gömleksiz (2004a)'ın Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile kitap okumaya ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının örneklemini 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kitap okumayı sevmeye, kitap okuma alışkanlığına, kitap okumaya karşı istekli olmaya, kitap okumanın etkisini benimsemeye, kitap okumanın yararına ve ölçeğin tamamına yönelik görüşlerde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin kitap okumanın gerekliliğine yönelik görüşlerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kurulgan ve Çekerol (2008) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 100 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun güçlü okuma alışkanlığına sahip olduğu, öğrencilerin yarıdan fazlasının okudukları kitapları satın alma yoluyla elde ettikleri, yeterince kitap okumama gerekçelerinin en başında zaman bulamamanın geldiği, üniversite kütüphanesini kullanma nedenlerinin en başında ödev konusunu araştırmanın geldiği, öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlığının güçlü olduğu, okuma alışkanlığı güçlü olan öğrencilerin akademik başarılarının ve kütüphane kullanma sıklıklarının da yüksek olduğu, öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve

ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı çalışmanın ulaşılan bazı sonuçları arasındadır.

Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın ulaşılan bazı sonuçları arasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma kültürlerinin düşük düzeyde olduğu, kütüphane kullanımı konusunda kız öğrencilerin erkeklerle karşılaştırıldığında bu konuda daha istekli oldukları, sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimlerindeki öğrencilere göre kütüphane kullanımından daha az zevk aldıkları, kız öğrencilerin okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırdıkları, anne babası düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilerin zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu ve öğrencilerin okumalarına engel olan nedenlerin başında çalışma yoğunluğunun geldiği yer almaktadır.

Demir (2009)'in, ilköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasının örneklemini toplam 261 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türüne, öğretim şekillerine, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın; cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ölçeğin tüm alt boyutlarında kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların, bölüm değişkenine göre ölçeğin alışkanlık alt boyutunda Türkçe Öğretmenliği'nde ve Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların gereklilik alt boyutunda ise annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemeyi amaçladıkları çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yeterli düzeyde

iletişim ve problem çözme becerisine, orta düzeyde okumaya ilgisine ve yetersiz düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Yılmaz, Köse ve Korkut (2009) yapmış oldukları çalışmada, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve buna yönelik çeşitli özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin %1,9'unun hiç kitap okumadığını, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin ise %48,1'lik bir orandaki çoğunluğunun hiç kitap okumadığını ifade ettiği belirlenmiştir. Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları kitap türlerinde edebi eserler (roman, öykü, şiir) birinci sırada gelirken, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için ise ilgi duydukları çeşitli konulardaki (tarih, siyaset, ekonomi, eğitim) kitaplar ilk sırada gelmektedir. Öğrencilerin okuyacağı kitapları en çok kitabeviden seçtikleri, okuyacakları kitabı en çok satın alma yoluyla elde ettikleri, öğrencilerin toplam %55,8'inin yeterince kitap okumadığını düşündüğü, %96,2'lik oranda büyük bir kısmının üniversite kütüphanelerini kullandıkları, Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin üniversite kütüphanelerini en çok araştırma yapma amacıyla kullandıkları, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin ise üniversite kütüphanesini en çok kitap ödünç almak için kullandıkları, öğrencilerin genellikle zayıf bir okuma alışkanlığına sahip oldukları, çalışmada ulaşılan diğer bazı sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bozpolat (2010)'ın eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasının örneklemini 242 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının, ölçeğin sevgi alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermediği; bölümlerine göre ise ölçeğin tüm boyutlarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığı belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Uludağ Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 465 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin, üniversite açısından bakıldığında Uludağ Üniversitesi'nde okumakta olan sınıf öğretmeni adayları lehine; öğretim türü (birinci öğretim- ikinci öğretim) açısından bakıldığında ikinci öğretim gören sınıf öğretmeni adayları lehine; cinsiyet açısından bakıldığında ise kız sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülürken, buna karşın sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgilerinin aile gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve ailesi üst gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin, ailesi orta ve alt gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, okudukları bölümü tercih etme sırası, okudukları bölümden memnun olma değişkenlerine göre de anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde okuma ilgisine ve yetersiz okuma alışkanlığına sahip oldukları; ayda ortalama 2 kitap okudukları; ders dışı okudukları kitapları ilk olarak arkadaşlarından aldıkları; yeterince kitap okuyamama nedenlerini ise kitap fiyatlarının yüksek olması, zaman bulamama ve yorgun olma gibi nedenler olarak sıraladıkları; en çok okunan materyallerde ilk üç sırayı gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.) ve çeşitli dergilerinin aldığı, çalışmanın ulaşılan diğer sonuçları arasındadır.

Arı ve Demir (2013)'in, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ve kitap okuyamama nedenlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini 278 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlara bakıldığında; öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anabilim dalına, öğretim türüne, aile gelir düzeyine, yaşanan yerleşim yerine, anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece cinsiyet değişkeni

açısından kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; aynı zamanda öğretmen adaylarının daha fazla kitap okumasını etkileyen faktörlerin ilk üçünde sırasıyla internet ya da televizyonda zaman geçirmenin, ders çalışmanın ve kitapların pahalılığının geldiği görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları belirlenip çeşitli değişkenlere göre incelendikten sonra, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

"Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2014: 77).

Sosyal bilimlerde genel olarak büyük kitlelerin araştırmaya konu olan özelliklerini belirleme amacıyla yapılan betimsel araştırma olan tarama tipi araştırmalarda araştırmacı, araştırmada konu olarak yer alan özellikleri uygun ölçme aracı aracılığı ile saptayarak bu veriler üzerinde (yüzde, frekans, ortalama karşılaştırma) birtakım işlemler yaparak sonuca ulaşmaktadır (Can, 2014: 8-9).

"İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2014: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014–2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem boyutunda, örneklem alma yoluna gidilmemiş evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı katılım esas alınmış olup, toplanan veriler sonrasında değerlendirmeye geçilmeden önce ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 215 sınıf öğretmeni adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Özellikler

Gruplar	f	%
Cinsiyet		
Kadın	160	74,4
Erkek	55	25,6
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	101	47,0
4. Sınıf	114	53,0
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türü		
Genel Lise	63	29,3
Süper Lise	20	9,3
Anadolu Lisesi	96	44,7
Fen Lisesi	5	2,3
Diğer Lise	31	14,4
Anne Eğitim Düzeyi		
Okuryazar Olmayan	18	8,4
İlkokul Mezunu	58	27,0
Ortaokul Mezunu	27	12,6
Lise Mezunu	74	34,4
Üniversite Mezunu	38	17,7
Baba Eğitim Düzeyi		
Okuryazar Olmayan	26	12,1
İlkokul Mezunu	60	27,9
Ortaokul Mezunu	25	11,6
Lise Mezunu	68	31,6
Üniversite Mezunu	36	16,7
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi		
1000 Liradan Az	36	16,7
1000-1500 Lira Arası	58	27,0
1500-2500 Lira Arası	79	36,7
2500 Lira ve Üstü	42	19,5
Yılda Okunan Kitap Sayısı		
Hiç Kitap Okumam	7	3,3
1-5 Arası Sayıda	96	44,7
6-20 Arası Sayıda	85	39,5
21 ve Üstü Sayıda	27	12,6
Kütüphaneye Gitme Durumu		
Hiç Gitmiyorum	58	27,0
Haftada Birkaç Kez	82	38,1
Ayda Birkaç Kez	75	34,9
Toplam	215	100,00

Tablo 1'e bakıldığında; araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %74,4'ünün kadın, %25,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının %47'si 1. sınıfta öğrenim görmekte iken, %53'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türlerine bakıldığında; en büyük oranı %44,7 ile Anadolu Lisesi mezunu sınıf öğretmeni adayları oluştururken, daha sonra sırasıyla %29,3 ile Genel Lise, %14,4 ile

Diğer Lise, %9,3 ile Süper Lise ve son olarak %2,3 ile Fen Lisesi mezunu sınıf öğretmeni adayları gelmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde; annelerinin %8,4 'lük oranı okuryazar değilken, bu oran babalarda %12,1'e çıkmaktadır. Annelerin %27'si ilkokul mezunu iken, babaların %27,9'u ilkokul mezunudur. Annelerde ortaokul mezunu olanların oranı %12,6 iken babalarda bu oran %11,6'ya düşmektedir. Lise mezunu olan annelerin oranı %34,4 iken, babalarda bu oran %31,6'dır. Annelerde üniversite mezunu olanların oranı %17,7 iken babalarda bu oran %16,7'dir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %16,7'si ailesinin aylık gelir düzeyinin 1000 liradan az olduğunu belirtirken, %27'si ailesinin 1000-1500 lira arası aylık gelire sahip olduğunu, %36,7'si aylık 1500-2500 lira arası gelire sahip olduğunu ve %19,5'i ise 2500 lira ve üzerinde aylık gelire sahip olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %3,3'ü hiç kitap okumadığını ifade ederken, yarıya yakın çoğunluğu oluşturan %44,7'si yılda 1-5 arası sayıda kitap okuduğunu, %39,5'i yılda 6-20 arası sayıda kitap okuduğunu, %12,6'sı ise yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye gitme durumlarına bakıldığında ise %27'lik bir çoğunluk kütüphaneye hiç gitmediklerini belirtirken, haftada birkaç kez kütüphaneye gidenlerin oranının %38,1 olduğu ve ayda birkaç kez kütüphaneye gidenlerin oranının ise %34,9 olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Akbıyık (2002) tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Eleştirel

Düşünme Eğilimleri Ölçeği"nin kullanım izni kendisinden (Ek 1) ve Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"nin kullanım izni kendisinden (Ek 2) elektronik posta yoluyla alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu'nda (Ek 3) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerinin aylık gelir durumlarına, yılda okudukları kitap sayısına ve kütüphaneye gitme durumlarına dair bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 4).

Akbıyık (2002), 90 maddeden meydana gelen uzman görüşü formlarını eğitim uzmanlarına vererek onlardan görüş almış daha sonra seçilen maddeleri düzenleyerek 58 maddeden oluşan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Deneme Formu"nu 229 öğrenciye uyguladıktan sonra deneme formunda en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grubun puanlarını kullanarak t testi uygulamış ve bunun sonucunda madde sayısını 30 olarak belirlemiştir. Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Karasızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde olup, olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlanarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddeler ise tam tersi işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Akbıyık (2002), tarafından yapılan analiz işlemleri sonucunda ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı

0,87 olarak bulunan ölçekte yer alan olumlu ve olumsuz maddelerin dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Ölçeğin bu araştırmada toplanan veriler üzerinden hesaplanan güvenirliği için ise Cronbach's Alpha katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Test puanlarının güvenirliği için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda güvenirlik analizi sonucunda bu ölçek için elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	
Olumlu Madde Numaraları	Olumsuz Madde Numaraları
1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 28	4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 29, 30

3.3.3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"dir (Ek 5).

Gömleksiz (2004b) başlangıçta 67 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanmış; daha sonra faktör yükü 0.35 ve 0.35'den büyük olanları seçerek 30 maddeyi ikinci analiz için saptayarak 30 madde için asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizini kullandıktan sonra faktör yükleri .36 ile .63 arasında değişen 6 faktör belirlemiştir. Gömleksiz (2004b) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,88; KMO değeri ,83; Bartlett testi ise 2202,200

olan 5'li likert tipindeki, 21 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesinden oluşan ölçekte sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar adı altında 6 alt boyut olup ölçekte yer alan maddeler "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Karasızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde olup, olumlu tutum maddeleri "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlanarak sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz tutum maddeleri ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

Gömlüksiz (2004b) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan alt boyutlara ait olumlu ve olumsuz maddelerin dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır. Ölçeğin bu araştırmada toplanan veriler üzerinden hesaplanan güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı ,92 olarak bulunmuştur.

Tablo 3

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Madde Numaraları	Olumlu Madde Numaraları	Olumsuz Madde Numaraları
Sevgi Alt Boyutu	1, 3, 5, 6, 8, 16, 20	8, 16, 20	1, 3, 5, 6
Alışkanlık Alt Boyutu	2, 7, 18, 27	18, 27	2, 7
Gereklilik Alt Boyutu	4, 9, 11, 13	11	4, 9, 13
İstek Alt Boyutu	10, 12, 29	10, 12, 29	
Etki Alt Boyutu	14, 17, 25, 30	14, 17, 25, 30	
Yarar Alt Boyutu	15, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28	15, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28	

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz edilmesinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır.

Örnekleme ait özellikleri belirtirken frekans ve yüzde kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne, anne-baba eğitim

düzeylerine, ailelerinin aylık gelir durumlarına, yılda okudukları kitap sayılarına ve kütüphaneye gitme durumlarına göre kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, veriler normal dağılım sergilediği için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, veriler normal bir dağılım sergilediği için ilişkisiz örneklemeler için t testi (Independent Samples t-test) uygulanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerinin aylık gelir durumlarına, yılda okudukları kitap sayılarına ve kütüphaneye gitme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, veriler normal dağılım sergilediği için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ise veriler normal bir dağılım sergilediği için ilişkisiz örneklemeler için t testi (Independent Samples t-test) uygulanmıştır.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığında, bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Korelasyon (Pearson Correlation) analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada ayrıca aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik hesaplamalarından da faydalanılmıştır. Verilerin tümünde anlamlılık düzeyi için .05 değeri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, üçüncü bölümde belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin, veri çözümleme teknikleri ile analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Buna yönelik eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait her bir maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanırken aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların da aritmetik ortalama ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Bu bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde Numaraları	Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait İfadeler*	$\bar{X}$	S
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.	4,33	,70
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.	4,31	,64
3	Bir karara varmadan önce fikrimin dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.	3,78	,80
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.	4,07	,87
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.	4,30	,77
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.	3,65	,93
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.	3,64	1,18
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.	4,12	,83
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.	4,09	,76
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim.	3,96	,82
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.	4,18	,72
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.	3,85	,84
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.	3,61	1,06
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.	3,82	,86
15	Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim.	3,87	,94
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.	4,08	,89
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.	4,09	,87
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.	3,45	1,10
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.	4,42	,67
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	4,27	,76
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.	3,93	,90
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.	3,87	,87
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.	4,23	,71
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.	3,98	1,06
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım.	4,33	,71
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.	3,79	1,06
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	4,07	,79
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.	4,10	,75
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulayırım.	3,74	1,06
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.	3,93	1,02
Toplam		4,00	,43

* Olumlu tutum maddeleri "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlanarak sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz tutum maddeleri ise tam tersi 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

Tablo 4'te sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tamamına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,00$) yer almaktadır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,00$).

Ayrıca olumsuz bir ifade olan "Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam" (madde 19) ifadesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4,42$) sahiptir. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının bu ifadeye neredeyse "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir. Yine olumsuz bir ifade olan "Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm" (madde 18) ifadesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 3,45$) sahiptir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının bu ifadeye ise "Kararsızım" düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	160	120,89	12,63	213	-2,025	,044*
Erkek	55	116,85	13,15			

* $p < .05$

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -2,025$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasının ($\bar{X} = 120,89$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasına ($\bar{X} = 116,85$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. Sınıf	101	117,76	12,56	213	-2,274	,024*
4. Sınıf	114	121,72	12,89			

* $p < .05$

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -2,274$, $p < .05$]. Dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasının ($\bar{X} = 121,72$), birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasına ($\bar{X} = 117,76$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, birinci sınıftaki sınıf

öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türü	n	$\bar{X}$	S
Genel Lise	63	117,79	13,86
Süper Lise	20	118,25	14,60
Anadolu Lisesi	96	121,55	12,07
Fen Lisesi	5	125,00	5,79
Diğer Lise	31	119,03	12,50
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 7 'de yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde sırasıyla eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan Fen Lisesi mezunu ($\bar{X} = 125,00$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 121,55$), Diğer Lise ($\bar{X} = 119,03$), Süper Lise ($\bar{X} = 118,25$) ve Genel Lise ($\bar{X} = 117,79$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 7'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	749,039	4	187,260	1,136	,341
Gruplar İçi	34618,775	210	164,851		
Toplam	35367,814	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,136$, $p > .05$]. Buna göre mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için araştırmanın beşinci alt probleminden ilki olan "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranacaktır.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme

eğilimlerine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Okuryazar Olmayan	18	117,56	12,74
İlkokul Mezunu	58	118,09	12,34
Ortaokul Mezunu	27	119,96	14,39
Lise Mezunu	74	120,91	11,18
Üniversite Mezunu	38	121,55	15,55
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 9'da yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde sırasıyla eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan annesi üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 121,55$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla annesi lise mezunu olan ($\bar{X} = 120,91$), annesi ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 119,96$), annesi ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 118,09$) ve annesi okuryazar olmayan ($\bar{X} = 117,56$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 9'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	468,105	4	117,026	,704	,590
Gruplar İçi	34899,709	210	166,189		
Toplam	35367,814	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,704$, $p > .05$]. Buna göre anne eğitim düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden diğeri "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Okuryazar Olmayan	26	116,69	14,47
İlkokul Mezunu	60	118,63	12,09
Ortaokul Mezunu	25	118,84	12,09
Lise Mezunu	68	120,78	13,26
Üniversite Mezunu	36	123,17	12,42
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 11'de yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan babası üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 123,17$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 120,78$), babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 118,84$), babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 118,63$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 116,69$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 11'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	828,291	4	207,073	1,259	,287
Gruplar İçi	34539,523	210	164,474		
Toplam	35367,814	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,259, p > .05$]. Buna göre baba eğitim düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin aylık gelir durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aile Aylık Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	S
1000 Liradan Az	36	117,53	13,20
1000-1500 Lira Arası	58	120,10	12,07
1500-2500 Lira Arası	79	120,32	13,32
2500 Lira ve Üstü	42	120,67	12,97
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 13'te yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan ailesi aylık 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 120,67$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla ailesi aylık 1500-2500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} = 120,32$), ailesi aylık 1000-1500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} =$

120,10) ve ailesi aylık 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 117,53$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 13'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	243,040	3	81,013	,487	,692
Gruplar İçi	35124,773	211	166,468		
Toplam	35367,814	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,487, p > .05$]. Buna göre aile aylık gelir durumunun, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart

sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yılda Okunan Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	S
1) Hiç Kitap Okumam	7	106,43	4,79
2) 1-5 Arası Sayıda	96	118,29	12,54
3) 6-20 Arası Sayıda	85	121,59	12,73
4) 21 ve Üstü Sayıda	27	123,48	13,27
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 15'te yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan ($\bar{X} = 123,48$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan ($\bar{X} = 121,59$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ($\bar{X} = 118,29$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan ($\bar{X} = 106,43$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 15'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2106,937	3	702,312	4,455	,005*	2-1
Gruplar İçi	33260,877	211	157,634			3-1
Toplam	35367,814	214				4-1

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 4,455$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması ($\bar{X} = 123,48$), yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması ($\bar{X} = 121,59$) ve yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması ($\bar{X} = 118,29$), yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına ($\bar{X} = 106,43$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üstü sayıda, yılda 6-20 arası sayıda ve yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye gitme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimine yönelik puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart

sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kütüphaneye Gitme Durumu	n	$\bar{X}$	S
1) Hiç Gitmiyorum	58	117,41	12,54
2) Haftada Birkaç Kez	82	122,62	11,56
3) Ayda Birkaç Kez	75	118,73	14,01
Toplam	215	119,86	12,86

Tablo 17'de yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan haftada birkaç kez kütüphaneye giden ($\bar{X} = 122,62$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla ayda birkaç kez kütüphaneye giden ($\bar{X} = 118,73$) ve kütüphaneye hiç gitmeyen ($\bar{X} = 117,41$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir.

Tablo 17'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1067,798	2	533,899	3,300	,039*	2-1
Gruplar İçi	34300,016	212	161,793			
Toplam	35367,814	214				

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 3,300$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması ($\bar{X} = 122,62$), kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına ($\bar{X} = 117,41$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Buna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tümünden ve alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır. Bu bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Madde No	Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine Ait Görüşler*	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutuna Ait Görüşler	1	Kitap okumayı sevmiyorum.	4,16	,90
	3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	4,22	,83
	5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	4,39	,62
	6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	4,48	,70
	8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	3,99	,85
	16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	3,52	,99
	20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	3,78	,93
	Toplam		4,08	,53
Alışkanlık Alt Boyutuna Ait Görüşler	2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	3,85	1,00
	7	Hiç kitap okumuyorum.	4,26	,80
	18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	4,22	,84
	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	3,97	,79
	Toplam		4,07	,59
Gereklilik Alt Boyutuna Ait Görüşler	4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	4,38	,67
	9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.	3,76	1,03
	11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	4,33	,74
	13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	4,18	,84
	Toplam		4,16	,56
İstek Alt Boyutuna Ait Görüşler	10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	4,06	,91
	12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	3,99	,93
	29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	4,05	,87
	Toplam		4,03	,65
Etki Alt Boyutuna Ait Görüşler	14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	3,82	,95
	17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	4,21	,78
	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	4,30	,77
	30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	4,10	,92
	Toplam		4,11	,61
Yarar Alt Boyutuna Ait Görüşler	15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	4,27	,76
	19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	4,33	,79
	21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	4,30	,81
	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	4,16	,82
	23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	4,24	,72
	24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	4,27	,80
	26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	4,35	,67
	28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	4,25	,79
	Toplam		4,27	,51
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Toplam			4,14	,45

* Olumlu tutum maddeleri "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlanarak sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz tutum maddeleri ise tam tersi 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,08$), alışkanlık alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,07$), gereklilik alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,16$), istek alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,03$), etki alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,11$) ve yarar alt boyutu tutum puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4,27$) görülmektedir. Ayrıca Tablo 19'da kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması da ($\bar{X} = 4,14$) yer almaktadır.

Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir ($\bar{X} = 4,14$).

Ayrıca olumsuz bir ifade olan "İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum" (madde 6) ifadesi en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4,48$) sahiptir. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının bu maddeye neredeyse "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri söylenebilir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 3,52$) ise olumlu bir ifade olan "Yabancı klasikleri okumayı seviyorum" (madde 16) ifadesine aittir.

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sevgi Alt Boyutu	Kadın	160	28,98	3,63	213	-3,020	,003*
	Erkek	55	27,25	3,70			
Alışkanlık Alt Boyutu	Kadın	160	16,59	2,25	213	-3,257	,001*
	Erkek	55	15,42	2,47			
Gereklilik Alt Boyutu	Kadın	160	16,86	2,25	213	-2,370	,019*
	Erkek	55	16,04	2,17			
İstek Alt Boyutu	Kadın	160	12,38	1,89	213	-3,660	,000*
	Erkek	55	11,29	1,91			
Etki Alt Boyutu	Kadın	160	16,70	2,38	213	-2,824	,005*
	Erkek	55	15,64	2,50			
Yarar Alt Boyutu	Kadın	160	34,56	4,03	213	-2,370	,019*
	Erkek	55	33,05	4,18			
Ölçek Toplam	Kadın	160	126,07	13,13	213	-3,624	,000*
	Erkek	55	118,69	12,71			

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -3,020$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 28,98$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 27,25$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumayı sevmeye ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumayı daha fazla sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -3,257$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 16,59$), erkek

sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,42$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durumda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -2,370$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 16,86$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,04$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durumda kadın sınıf öğretmen adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın gerekli olduğu görüşüne ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın gerekliliğini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -3,660$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 12,38$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,29$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Bunun sonucunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumaya istekli olmaya yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -2,824$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 16,70$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,64$) göre anlamlı derecede

yüksek çıktığı görülmektedir. Bunun sonucunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkili olduğu görüşüne yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın etkisini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -2,370$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 34,56$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 33,05$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Bunun sonucunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik görüşleri daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = -3,624$, $p < .05$]. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından aldıkları toplam tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 126,07$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından aldıkları toplam tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 118,69$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Bunun sonucunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik görüşlerinin biraz daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 21' de yer almaktadır.

Tablo 21

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sevgi Alt Boyutu	1. Sınıf	101	29,26	3,58	213	2,725	,007*
	4. Sınıf	114	27,89	3,73			
Alışkanlık Alt Boyutu	1. Sınıf	101	17,02	2,24	213	4,430	,000*
	4. Sınıf	114	15,65	2,28			
Gereklilik Alt Boyutu	1. Sınıf	101	17,01	2,14	213	2,217	,028*
	4. Sınıf	114	16,33	2,31			
İstek Alt Boyutu	1. Sınıf	101	12,42	1,92	213	2,275	,024*
	4. Sınıf	114	11,82	1,94			
Etki Alt Boyutu	1. Sınıf	101	17,06	2,34	213	3,662	,000*
	4. Sınıf	114	15,87	2,41			
Yarar Alt Boyutu	1. Sınıf	101	35,35	3,69	213	4,063	,000*
	4. Sınıf	114	33,14	4,21			
Ölçek Toplam	1. Sınıf	101	128,11	12,20	213	4,203	,000*
	4. Sınıf	114	120,70	13,48			

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 2,725$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 29,26$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 27,89$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni

adaylarına göre kitap okumayı sevmeye ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumayı daha fazla sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 4,430$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 17,02$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,65$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 2,217$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 17,01$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,33$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın gerekli olduğuna ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın gerekli olduğu düşüncesini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 2,275$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 12,42$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,82$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının,

dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumaya istekli olmaya yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 3,662$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutum puanları ortalamasının ($\bar{X} = 17,06$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,87$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkili olduğuna yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın etkisini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 4,063$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 35,35$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 33,14$) göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu düşüncesini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(213)} = 4,203$, $p < .05$]. Birinci sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından aldıkları toplam tutum puanı ortalamasının ($\bar{X} = 128,11$), dördüncü sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının toplam tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 120,70$) göre

anlamli derecede yuiksek cıktığı görülmektedir. Buna göre birinci sınıftaki sınıf ğretmeni adaylarının, dördüncü sınıftaki sınıf ğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğindeki görüşleri daha fazla benimsedikleri söylenbilir.

4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi "Sınıf ğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamli bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun için öncelikle sınıf ğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum leğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Sınıf ğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum leği	Mezun Olunan Ortaöğretim Türü	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	28,33	3,32
	2) Süper Lise	20	28,25	3,32
	3) Anadolu Lisesi	96	28,58	3,85
	4) Fen Lisesi	5	28,60	4,39
	5) Diğer Lise	31	28,97	4,32
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	16,16	2,16
	2) Süper Lise	20	16,00	2,08
	3) Anadolu Lisesi	96	16,42	2,58
	4) Fen Lisesi	5	16,20	2,17
	5) Diğer Lise	31	16,39	2,36
	Toplam	215	16,29	2,36
Gereklilik Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	16,49	2,24

	2) Süper Lise	20	15,95	1,88
	3) Anadolu Lisesi	96	16,72	2,27
	4) Fen Lisesi	5	18,00	2,00
	5) Diğer Lise	31	17,00	2,42
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	11,84	1,96
	2) Süper Lise	20	11,85	2,03
	3) Anadolu Lisesi	96	12,29	1,82
	4) Fen Lisesi	5	12,00	3,08
	5) Diğer Lise	31	12,19	2,10
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	16,16	2,31
	2) Süper Lise	20	16,30	2,66
	3) Anadolu Lisesi	96	16,64	2,48
	4) Fen Lisesi	5	16,80	2,77
	5) Diğer Lise	31	16,35	2,55
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1) Genel Lise	63	33,33	4,15
	2) Süper Lise	20	34,35	3,83
	3) Anadolu Lisesi	96	34,40	3,95
	4) Fen Lisesi	5	35,60	4,34
	5) Diğer Lise	31	34,87	4,62
	Toplam	215	34,18	4,11
Ölçek Toplam	1) Genel Lise	63	122,32	12,13
	2) Süper Lise	20	122,70	11,30
	3) Anadolu Lisesi	96	125,04	13,67
	4) Fen Lisesi	5	127,20	15,24
	5) Diğer Lise	31	125,77	15,99
	Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 22'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	10,237	4	2,559	,183	,947
	Gruplar İçi	2941,251	210	14,006		
	Toplam	2951,488	214			
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	4,639	4	1,160	,205	,935
	Gruplar İçi	1187,901	210	5,657		
	Toplam	1192,540	214			
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	24,735	4	6,184	1,223	,302
	Gruplar İçi	1062,102	210	5,058		
	Toplam	1086,837	214			
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	9,314	4	2,329	,608	,657
	Gruplar İçi	803,635	210	3,827		
	Toplam	812,949	214			
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	9,884	4	2,471	,408	,803
	Gruplar İçi	1272,749	210	6,061		
	Toplam	1282,633	214			
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	75,092	4	18,773	1,111	,352
	Gruplar İçi	3548,192	210	16,896		
	Toplam	3623,284	214			
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	458,022	4	114,506	,634	,638
	Gruplar İçi	37901,903	210	180,485		
	Toplam	38359,926	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,183$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek diğer liselerden mezun olan ($\bar{X} = 28,97$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla Fen Lisesi ($\bar{X} = 28,60$), Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 28,58$), Genel Lise ($\bar{X} = 28,33$) ve Süper Lise ($\bar{X} = 28,25$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının kitap okumayı sevmeye yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumayı benzer ölçüde sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,205$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Anadolu Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 16,42$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla diğer lise ($\bar{X} = 16,39$), Fen Lisesi ($\bar{X} = 16,20$), Genel Lise ($\bar{X} = 16,16$) ve Süper Lise ($\bar{X} = 16,00$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının benzer ölçüde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,223$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Fen Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 18,00$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla diğer lise ($\bar{X} = 17,00$), Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 16,72$), Genel Lise ($\bar{X} = 16,49$) ve Süper Lise ($\bar{X} = 15,95$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına

ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının kitap okumanın gerekli olduğuna yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekliliğini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,608$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Anadolu Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 12,29$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla diğer lise ($\bar{X} = 12,19$), Fen Lisesi ($\bar{X} = 12,00$), Süper Lise ($\bar{X} = 11,85$) ve Genel Lise ($\bar{X} = 11,84$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumaya istekli olmaya yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumaya benzer ölçüde istekli oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,408$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Fen Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 16,80$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 16,64$), diğer lise ($\bar{X} = 16,35$), Süper Lise ($\bar{X} = 16,30$) ve Genel Lise ($\bar{X} = 16,16$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir

ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın etkisine yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın etkisini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,111$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Fen Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 35,60$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla diğer lise ($\bar{X} = 34,87$), Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 34,40$), Süper Lise ($\bar{X} = 34,35$) ve Genel Lise ($\bar{X} = 33,33$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın yararına ilişkin benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu görüşünü benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = ,634$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek Fen Lisesi mezunu olan ($\bar{X} = 127,20$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla diğer lise ($\bar{X} = 125,77$), Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 125,04$), Süper Lise ($\bar{X} = 122,70$) ve Genel Lise ($\bar{X} = 122,32$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre sınıf öğretmeni

adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamında yer alan ifadeleri benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle on üçüncü alt probleminden ilki olan "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	26,39	3,52
	2) İlkokul Mezunu	58	27,24	3,60
	3) Ortaokul Mezunu	27	29,19	2,59
	4) Lise Mezunu	74	29,20	3,95
	5) Üniversite Mezunu	38	29,76	3,32
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	14,50	2,26
	2) İlkokul Mezunu	58	15,69	2,30
	3) Ortaokul Mezunu	27	16,70	2,43
	4) Lise Mezunu	74	16,73	2,31
	5) Üniversite Mezunu	38	16,92	1,99
	Toplam	215	16,29	2,36

Gereklilik Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	15,11	2,22
	2) İlkokul Mezunu	58	16,29	2,05
	3) Ortaokul Mezunu	27	16,67	2,54
	4) Lise Mezunu	74	17,03	2,20
	5) Üniversite Mezunu	38	17,18	2,15
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	11,22	1,59
	2) İlkokul Mezunu	58	11,40	1,72
	3) Ortaokul Mezunu	27	12,15	1,97
	4) Lise Mezunu	74	12,59	1,89
	5) Üniversite Mezunu	38	12,58	2,15
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	14,72	2,32
	2) İlkokul Mezunu	58	16,07	2,20
	3) Ortaokul Mezunu	27	16,22	2,68
	4) Lise Mezunu	74	16,91	2,24
	5) Üniversite Mezunu	38	17,00	2,71
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	18	31,56	4,51
	2) İlkokul Mezunu	58	33,34	3,97
	3) Ortaokul Mezunu	27	34,52	4,21
	4) Lise Mezunu	74	34,84	3,91
	5) Üniversite Mezunu	38	35,16	3,92
	Toplam	215	34,18	4,11
Ölçek Toplam	1) Okuryazar Olmayan	18	113,50	13,16
	2) İlkokul Mezunu	58	120,03	11,13
	3) Ortaokul Mezunu	27	125,44	12,91
	4) Lise Mezunu	74	127,30	13,58
	5) Üniversite Mezunu	38	128,61	12,72
	Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 24'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	281,688	4	70,422	5,539	,000*	3-1 3-2
	Gruplar İçi	2669,800	210	12,713			4-1 4-2
	Toplam	2951,488	214				5-1 5-2
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	112,638	4	28,160	5,476	,000*	3-1 4-2
	Gruplar İçi	1079,901	210	5,142			4-1 5-2
	Toplam	1192,540	214				5-1
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	71,386	4	17,846	3,691	,006*	2-1 5-1
	Gruplar İçi	1015,451	210	4,835			3-1 4-1
	Toplam	1086,837	214				
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	69,450	4	17,363	4,904	,001*	4-1 4-2
	Gruplar İçi	743,499	210	3,540			5-1 5-2
	Toplam	812,949	214				
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	90,293	4	22,573	3,976	,004*	2-1 4-1
	Gruplar İçi	1192,340	210	5,678			3-1 5-1
	Toplam	1282,633	214				4-2
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	235,888	4	58,972	3,656	,007*	3-1 4-2
	Gruplar İçi	3387,395	210	16,130			4-1 5-2
	Toplam	3623,284	214				5-1
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	4556,289	4	1139,072	7,076	,000*	3-1 4-2
	Gruplar İçi	33803,636	210	160,970			4-1 5-2
	Toplam	38359,926	214				5-1

* $p < .05$

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 5,539$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin

sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 29,76$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 29,20$) ve annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 29,19$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 27,24$) ve annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 26,39$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmen adaylarına göre kitap okumayı sevmeye ilişkin daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumayı daha fazla sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 5,476$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,92$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,73$) ve annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,70$), annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 14,50$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,92$) ve annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,73$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,69$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna bağlı olarak annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları söylenebilir. Ayrıca annesi

üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 3,691$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,18$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,03$), annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,67$) ve annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,29$), annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,11$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın gerekliliğine yönelik daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekli olduğu düşüncesini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 4,904$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 12,59$) ve annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 12,58$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı

ortalamasına ($\bar{X} = 11,40$) ve annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,22$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan ve annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumaya istekli olmaya yönelik daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin de biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 3,976$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,00$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,91$), annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,22$) ve annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,07$), annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 14,72$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,91$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,07$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkisine yönelik daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları; aynı zamanda annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının da annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkisine yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın etkili olduğu görüşünü biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 3,656$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 35,16$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 34,84$) ve annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 34,52$), annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 31,56$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 35,16$) ve annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 34,84$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 33,34$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararına yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları; aynı zamanda annesi üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararına yönelik daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu görüşünü daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 7,076$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 128,61$), annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 127,30$) ve annesi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı

ortalaması ($\bar{X} = 125,44$), annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 113,50$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 128,61$) ve annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 127,30$), annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 120,03$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumlarının biraz daha fazla olumlu olduğu; aynı zamanda annesi üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumlarının biraz daha fazla olumlu olduğu ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamında yer alan görüşleri biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın on üçüncü alt probleminden diğerinde ise "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	27,58	4,43
	2) İlkokul Mezunu	60	27,90	3,83
	3) Ortaokul Mezunu	25	28,84	3,29
	4) Lise Mezunu	68	28,72	3,56
	5) Üniversite Mezunu	36	29,72	3,31
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	15,12	2,69
	2) İlkokul Mezunu	60	15,98	2,38
	3) Ortaokul Mezunu	25	16,56	2,24
	4) Lise Mezunu	68	16,57	2,26
	5) Üniversite Mezunu	36	16,94	2,07
	Toplam	215	16,29	2,36
Gereklilik Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	16,00	2,76
	2) İlkokul Mezunu	60	16,33	2,33
	3) Ortaokul Mezunu	25	16,84	2,27
	4) Lise Mezunu	68	16,75	2,00
	5) Üniversite Mezunu	36	17,33	2,06
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	11,46	1,68
	2) İlkokul Mezunu	60	11,77	1,93
	3) Ortaokul Mezunu	25	12,48	2,18
	4) Lise Mezunu	68	12,22	2,04
	5) Üniversite Mezunu	36	12,61	1,68
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	15,62	2,52
	2) İlkokul Mezunu	60	16,17	2,43
	3) Ortaokul Mezunu	25	16,40	2,38
	4) Lise Mezunu	68	16,71	2,32
	5) Üniversite Mezunu	36	16,94	2,64
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1) Okuryazar Olmayan	26	32,62	4,78
	2) İlkokul Mezunu	60	33,72	4,24
	3) Ortaokul Mezunu	25	33,76	4,17

Ölçek Toplam	4) Lise Mezunu	68	34,71	3,78
	5) Üniversite Mezunu	36	35,36	3,64
	Toplam	215	34,18	4,11
	1) Okuryazar Olmayan	26	118,38	16,25
	2) İlkokul Mezunu	60	121,87	13,58
	3) Ortaokul Mezunu	25	124,88	13,79
	4) Lise Mezunu	68	125,68	12,23
	5) Üniversite Mezunu	36	128,92	10,86
	Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 26'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	103,469	4	25,867	1,907	,110	
	Gruplar İçi	2848,020	210	13,562			
	Toplam	2951,488	214				
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	64,221	4	16,055	2,988	,020*	3-1 4-1 5-1
	Gruplar İçi	1128,318	210	5,373			
	Toplam	1192,540	214				
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	35,394	4	8,848	1,767	,137	
	Gruplar İçi	1051,443	210	5,007			
	Toplam	1086,837	214				
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	31,267	4	7,817	2,100	,082	
	Gruplar İçi	781,682	210	3,722			
	Toplam	812,949	214				
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	36,139	4	9,035	1,522	,197	
	Gruplar İçi	1246,494	210	5,936			
	Toplam	1282,633	214				
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	149,963	4	37,491	2,267	,063	
	Gruplar İçi	3473,320	210	16,540			
	Toplam	3623,284	214				
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	2166,566	4	541,642	3,143	,015*	4-1 5-1 5-2
	Gruplar İçi	36193,360	210	172,349			
	Toplam	38359,926	214				

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,907$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek babası üniversite mezunu olan (

$\bar{X} = 29,72$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 28,84$), babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 28,72$), babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 27,90$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 27,58$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumayı sevmeye yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumayı benzer ölçüde sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 2,988$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,94$), babası lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,57$) ve babası ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,56$), babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,12$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan, lise mezunu olan ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu ve kitap okuma alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,767$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek babası üniversite mezunu olan (

$\bar{X} = 17,33$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 16,84$), babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 16,75$), babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 16,33$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 16,00$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim düzeyinin sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın gerekliliğine yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekliliğini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 2,100$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek babası üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 12,61$) sınıf öğretmeni adayları iken, daha sonra sırasıyla babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 12,48$), babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 12,22$), babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 11,77$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 11,46$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim düzeyinin sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumaya istekli olmaya yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin benzer ölçüde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 1,522$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek babası üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 16,94$)

sınıf öğretmenleri adayları iken, daha sonra sırasıyla babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 16,71$), ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 16,40$), ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 16,17$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 15,62$) sınıf öğretmenleri adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim düzeyinin sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmen adaylarının, kitap okumanın etkisine yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın etkisini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-210)} = 2,267$, $p > .05$]. Sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise tutum puanı ortalaması en yüksek babası üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 35,36$) sınıf öğretmenleri adayları iken, daha sonra sırasıyla babası lise mezunu olan ($\bar{X} = 34,71$), ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 33,76$), ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 33,72$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 32,62$) sınıf öğretmenleri adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim düzeyinin sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmen adaylarının, kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu düşüncesini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutumları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-210)} = 3,143$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan sınıf öğretmenleri adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 128,92$) ve babası lise mezunu olan sınıf öğretmenleri

adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 125,68$), babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 118,38$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda babası üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 128,92$), babası ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 121,87$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan ve babası lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçekte yer alan ifadeleri babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca babası üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının da kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçekte yer alan ifadeleri babası ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin aylık gelir durumuna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Aile Aylık Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	28,06	4,51
	1000-1500 Lira Arası	58	28,47	3,38
	1500-2500 Lira Arası	79	28,61	3,45
	2500 Lira ve Üstü	42	28,90	3,96
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	15,78	2,24
	1000-1500 Lira Arası	58	16,26	2,41
	1500-2500 Lira Arası	79	16,42	2,30
	2500 Lira ve Üstü	42	16,55	2,51
	Toplam	215	16,29	2,36
Gereklilik Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	16,69	2,14
	1000-1500 Lira Arası	58	16,48	2,45
	1500-2500 Lira Arası	79	16,52	2,20
	2500 Lira ve Üstü	42	17,10	2,18
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	11,83	1,92
	1000-1500 Lira Arası	58	12,10	1,87
	1500-2500 Lira Arası	79	12,13	2,00
	2500 Lira ve Üstü	42	12,26	2,02
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	15,92	2,51
	1000-1500 Lira Arası	58	16,38	2,39
	1500-2500 Lira Arası	79	16,58	2,44
	2500 Lira ve Üstü	42	16,64	2,51
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1000 Liradan Az	36	33,97	3,79
	1000-1500 Lira Arası	58	34,07	3,80
	1500-2500 Lira Arası	79	33,84	4,38
	2500 Lira ve Üstü	42	35,14	4,27
	Toplam	215	34,18	4,11
Ölçek Toplam	1000 Liradan Az	36	122,25	13,11
	1000-1500 Lira Arası	58	123,76	13,26

1500-2500 Lira Arası	79	124,09	13,93
2500 Lira ve Üstü	42	126,60	12,88
Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 28'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	14,714	3	4,905	,352	,787
	Gruplar İçi	2936,774	211	13,918		
	Toplam	2951,488	214			
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	13,577	3	4,526	,810	,490
	Gruplar İçi	1178,963	211	5,588		
	Toplam	1192,540	214			
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	11,375	3	3,792	,744	,527
	Gruplar İçi	1075,462	211	5,097		
	Toplam	1086,837	214			
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	3,716	3	1,239	,323	,809
	Gruplar İçi	809,233	211	3,835		
	Toplam	812,949	214			
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	13,369	3	4,456	,741	,529
	Gruplar İçi	1269,263	211	6,015		
	Toplam	1282,633	214			
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	50,584	3	16,861	,996	,396
	Gruplar İçi	3572,700	211	16,932		
	Toplam	3623,284	214			
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	390,056	3	130,019	,723	,540
	Gruplar İçi	37969,869	211	179,952		
	Toplam	38359,926	214			

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,352$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 28,90$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırasıyla ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 28,61$), ailesi 1000-1500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 28,47$) ve ailesi 1000 liradan az gelire sahip

olan ($\bar{X} = 28,06$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumayı sevmeye yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumayı benzer ölçüde sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,810$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,55$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırasıyla ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,42$), ailesi 1000-1500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,26$) ve ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 15,78$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlığına yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının benzer ölçüde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,744$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 17,10$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırayla ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,69$), 1500-2500 lira arasında

gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,52$) ve ailesi 1000-1500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,48$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın gerekli olduğuna yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekliliğini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,323$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 12,26$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırasıyla ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 12,13$), ailesi 1000-1500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} = 12,10$) ve ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 11,83$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumaya ilişkin isteğe yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin benzer ölçüde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,741$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,64$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırasıyla ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,58$), ailesi 1000-1500 lira arası

gelire sahip olan ($\bar{X} = 16,38$) ve ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 15,92$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın etkisine yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın etkisini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,996$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 35,14$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha sonra sırasıyla ailesi 1000-1500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} = 34,07$), ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 33,97$) ve ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 33,84$) sınıf öğretmeni adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okumanın yararlı olduğu düşüncesine yönelik benzer ölçüde tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu düşüncesini benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutumları ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-211)} = ,723$, $p > .05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamaları incelediğinde ise sırasıyla en yüksek tutum puanı ortalamasına ailesi 2500 lira ve üzerinde gelire sahip olan ($\bar{X} = 126,60$) sınıf öğretmeni adayları sahipken, daha

sonra sırayla ailesi 1500-2500 lira arasında gelire sahip olan ($\bar{X} = 124,09$), ailesi 1000-1500 lira arası gelire sahip olan ($\bar{X} = 123,76$) ve ailesi 1000 liradan az gelire sahip olan ($\bar{X} = 122,25$) sınıf öğretmenleri adaylarının geldiği görülmektedir. Aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle ailenin aylık gelir durumuna göre sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinde yer alan ifadeleri benzer ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on beşinci alt problemi "Sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmenleri adaylarının yılda okudukları kitap sayısına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Yılda Okunan Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	26,29	4,82
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	27,96	3,35
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	28,73	3,68
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	30,56	4,06
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	14,71	2,21
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	15,82	2,36
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	16,65	2,26
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	17,26	2,26
	Toplam	215	16,29	2,36
Gereklilik Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	14,71	2,69
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	16,39	2,31
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	16,95	2,11
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	17,15	2,09
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	10,57	2,07
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	11,61	1,88
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	12,44	1,73
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	13,15	2,16
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	15,43	2,76
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	15,97	2,46
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	16,79	2,31
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	17,19	2,48
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1) Hiç Kitap Okumam	7	30,86	4,30
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	33,59	4,08
	3) 6-20 Arası Sayıda	85	34,71	4,16
	4) 21 ve Üstü Sayıda	27	35,44	3,41
	Toplam	215	34,18	4,11
Ölçek Toplam	1) Hiç Kitap Okumam	7	112,57	16,36
	2) 1-5 Arası Sayıda	96	121,34	12,62

3) 6-20 Arası Sayıda	85	126,26	12,73
4) 21 ve Üstü Sayıda	27	130,74	13,54
Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 30'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 31'de yer almaktadır.



Tablo 31

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	180,783	3	60,261	4,589	,004*	4-1 4-3 4-2
	Gruplar İçi	2770,705	211	13,131			
	Toplam	2951,488	214				
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	74,524	3	24,841	4,688	,003*	3-1 3-2 4-1 4-2
	Gruplar İçi	1118,015	211	5,299			
	Toplam	1192,540	214				
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	47,450	3	15,817	3,211	,024*	3-1 4-1
	Gruplar İçi	1039,387	211	4,926			
	Toplam	1086,837	214				
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	78,193	3	26,064	7,485	,000*	3-1 3-2 4-1 4-2
	Gruplar İçi	734,755	211	3,482			
	Toplam	812,949	214				
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	53,750	3	17,917	3,076	,029*	3-2 4-2
	Gruplar İçi	1228,883	211	5,824			
	Toplam	1282,633	214				
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	176,957	3	58,986	3,611	,014*	3-1 4-2 4-1
	Gruplar İçi	3446,327	211	16,333			
	Toplam	3623,284	214				
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	3245,064	3	1081,688	6,500	,000*	3-1 4-1 3-2 4-2
	Gruplar İçi	35114,862	211	166,421			
	Toplam	38359,926	214				

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 4,589$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik

tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 30,56$), yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 28,73$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 27,96$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 26,29$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 6-20 arası sayıda, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumayı sevmeye yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları ve kitap okumayı biraz daha fazla sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 4,688$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,26$) ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,65$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,82$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 14,71$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okuma alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 3,211$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,15$) ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,95$), yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 14,71$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın gerekli olduğuna ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekliliğini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 7,485$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 13,15$) ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 12,44$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,61$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 10,57$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumaya istekli olmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okuma isteklerinin biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir [$F_{(3-211)} = 3,076$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,19$) ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,79$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,97$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkisine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın etkisini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 3,611$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 35,44$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 33,59$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 30,86$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 34,71$), yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 30,86$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları; ayrıca yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının da yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararlı olduğuna yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde oldukları ve

kitap okumanın yararlı olduğu düşüncesini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutumları yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-211)} = 6,500$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 130,74$) ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 126,26$), yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 121,34$) ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 112,57$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinde yer alan ifadelerin tamamını daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on altıncı alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye gitme durumlarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Kütüphaneye Gitme Durumu	n	$\bar{X}$	S
Sevgi Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	27,71	3,47
	2) Haftada Birkaç Kez	82	29,50	3,67
	3) Ayda Birkaç Kez	75	28,12	3,76
	Toplam	215	28,53	3,71
Alışkanlık Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	15,38	2,25
	2) Haftada Birkaç Kez	82	16,94	2,32
	3) Ayda Birkaç Kez	75	16,29	2,28
	Toplam	215	16,29	2,36
Gereklilik Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	16,29	2,17
	2) Haftada Birkaç Kez	82	17,16	1,98
	3) Ayda Birkaç Kez	75	16,37	2,51
	Toplam	215	16,65	2,25
İstek Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	11,62	1,88
	2) Haftada Birkaç Kez	82	12,70	1,99
	3) Ayda Birkaç Kez	75	11,81	1,81
	Toplam	215	12,10	1,95
Etki Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	15,71	2,41
	2) Haftada Birkaç Kez	82	17,20	2,13
	3) Ayda Birkaç Kez	75	16,15	2,60
	Toplam	215	16,43	2,45
Yarar Alt Boyutu	1) Hiç Gitmiyorum	58	33,14	4,13
	2) Haftada Birkaç Kez	82	34,98	3,66
	3) Ayda Birkaç Kez	75	34,11	4,43
	Toplam	215	34,18	4,11
Ölçek Toplam	1) Hiç Gitmiyorum	58	119,84	12,21
	2) Haftada Birkaç Kez	82	128,46	12,36
	3) Ayda Birkaç Kez	75	122,85	14,13
	Toplam	215	124,18	13,39

Tablo 32'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Kütüphaneye Gitme Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi Alt Boyutu	Gruplar Arası	129,051	2	64,526	4,847	,009*	2-1 2-3
	Gruplar İçi	2822,437	212	13,313			
	Toplam	2951,488	214				
Alışkanlık Alt Boyutu	Gruplar Arası	82,643	2	41,321	7,893	,000*	2-1 3-1
	Gruplar İçi	1109,897	212	5,235			
	Toplam	1192,540	214				
Gereklilik Alt Boyutu	Gruplar Arası	34,334	2	17,167	3,458	,033*	2-1 2-3
	Gruplar İçi	1052,503	212	4,965			
	Toplam	1086,837	214				
İstek Alt Boyutu	Gruplar Arası	48,529	2	24,264	6,729	,001*	2-1 2-3
	Gruplar İçi	764,420	212	3,606			
	Toplam	812,949	214				
Etki Alt Boyutu	Gruplar Arası	84,351	2	42,175	7,462	,001*	2-1 2-3
	Gruplar İçi	1198,282	212	5,652			
	Toplam	1282,633	214				
Yarar Alt Boyutu	Gruplar Arası	115,289	2	57,645	3,484	,032*	2-1
	Gruplar İçi	3507,994	212	16,547			
	Toplam	3623,284	214				
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	2726,545	2	1363,273	8,111	,000*	2-1 2-3
	Gruplar İçi	35633,380	212	168,082			
	Toplam	38359,926	214				

*p< .05

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir [$F_{(2-212)} = 4,847$, $p < .05$]. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 29,50$), ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 28,12$) ve kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının sevgi alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 27,71$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumayı sevmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumayı biraz daha fazla sevdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 7,893$, $p < .05$]. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,94$) ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 16,29$), kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının alışkanlık alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,38$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve kitap okumaya yönelik alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 3,458$, $p < .05$]. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik

tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,16$), ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,37$) ve kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının gereklilik alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,29$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın gerekliliğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın gerekli olduğu düşüncesini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin istek alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 6,729$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 12,70$), ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,81$) ve kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının istek alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 11,62$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma isteğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumaya yönelik isteklerinin biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin etki alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 7,462$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 17,20$), ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 16,15$) ve

kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının etki alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 15,71$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın etkisine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın etkili olduğu düşüncesini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin yarar alt boyutuna yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 3,484$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 34,98$), kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının yarar alt boyutuna yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 33,14$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okumanın yararlı olduğu görüşüne yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve kitap okumanın yararlı olduğu fikrini biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamına yönelik tutumları kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-212)} = 8,111$, $p < .05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 128,46$), ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 122,85$) ve kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tamamına yönelik tutum puanı ortalamasına ($\bar{X} = 119,84$) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve ayda birkaç kez kütüphaneye giden sınıf

öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tamamında yer alan görüşleri biraz daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on yedinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun için Pearson Correlation analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 34

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Pearson Korelasyon	Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği		
	n	r	p
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	215	,452	,000*

*p< .05

Tablo 34 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,452$, $p < .05$). Buna göre bunlar arasında neden sonuç bağlamında bir ilişki olmamasıyla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların da arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

- Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X} = 4,00$). Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden bu aşamada alınabilecek en yüksek puanın 5,00 olduğu dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyin üzerinde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında, Kartal (2012)'ın çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının orta düzeyin üzerinde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu; Kürüm (2002)'ün ise çalışmasında öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Aynı zamanda Hamurcu, Günay ve Akamca (2005)'nin yapmış oldukları çalışmada Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin güçlü ya da olumlu bir yönde olduğu; Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in çalışmasında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt ölçeklerinde ortalama "Katılıyorum" düzeyinde; kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu; Saçlı ve Demirhan (2008)'in çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin

orta düzeyde olduğu; Korkmaz ve Yeşil (2009)'ın çalışmasında ise ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin son sınıflarındaki öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Araştırmanın bu sonucunun aksine; Akar (2007)'in çalışmasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yetersiz eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip olduğu; Beşoluk ve Önder (2010)'in yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu; Zayıf (2008)'in ise çalışmasında öğretmen adaylarının düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaştığı belirlenmiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde; Hamurcu, Günay ve Akamca (2005) yapmış oldukları çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerinin, ölçeğin analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven ve doğruyu arama alt ölçek boyutlarında ve genel toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini; Zayıf (2008) çalışmasında ölçeğin genel toplamında, analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğiliminin kız öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığını; Gürleyük (2008) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, ölçeğin analitiklik, açık fikirlilik, doğruyu anlama alt boyutunda ve genel toplamında kız sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini; Beşoluk ve Önder (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir.

Araştırmanın bu sonucunun aksine; Gök ve Erdoğan (2011) çalışmasında cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını;

S. M. Özdemir (2005) çalışmasında cinsiyetin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını; Kaya (1997) ise çalışmasında cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlemiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının, 1. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite yaşantısının sonlarına doğru alınan eğitimin ve bulunulan öğrenme ortamlarının, bireylerin kişisel gelişimlerine, olaylara ve durumlara eleştirel bakabilmelerine, bilgiyi sorgulama, araştırma gibi nitelikler kazanmalarına katkıda bulunması, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının 1. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalarının nedeni şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında; Hamurcu, Günay ve Akamca (2005) yapmış oldukları çalışmada, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin açık fikirlilik alt boyutunda 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine, 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında ise 4. sınıflar lehine olduğuna; kendine güven alt boyutunda ise 2. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığına; Kartal (2012) yapmış olduğu çalışmada ise meraklılık alt boyutunda üçüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının; kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarına bakıldığında ise dördüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Zayıf (2008) yapmış olduğu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin genel toplamında üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, birinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eleştirel düşünme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kürüm (2002) ise yapmış olduğu çalışmada sadece yorumlama becerisi düzeylerine göre ikinci sınıflar ile birinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmanın bu sonucunun aksine; Gürleyük (2008) yapmış olduğu

çalışması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yılda 21 ve üstü sayıda, yılda 6-20 arası sayıda, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının da arttığı saptanmıştır.

Okuma alışkanlığı bireylere sorgulama, kulaktan dolma bilgilere itibar etmeme gibi nitelikler kazandırmaktadır (Güneyli, 2003: 22-23). Okuma çağdaş, düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler oluşmasına yardımcı olmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 5). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yıl boyunca daha çok sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına sahip olmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye gitme sıklıkları arttıkça eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığı bireylerin okuma faaliyetini düzenli, devamlı ve eleştirel bir şekilde yapması olarak tanımlanırken kütüphane kullanma alışkanlığı ise belli aralıklarla ve çeşitli sebeplerle kütüphanelerden faydalanma olarak tanımlanabilmektedir. Bütün bu alışkanlıklar bireylerin zekâlarına, kişiliklerine ve

eleştirel düşünme yeteneklerine olumlu katkıda bulunmaktadır (Yılmaz, 2002: 442). Bu sebeple haftada birkaç kez kütüphaneye giden sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye hiç gitmeyenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına sahip olmaları beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun yanında eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması en yüksek olan Fen Lisesi mezunu sınıf öğretmeni adayları iken, en düşük olan Genel Lise mezunu sınıf öğretmeni adaylarıdır. Bunun sebebi, Fen Lisesi mezunu olanların sayısal alana yoğunluk veren, analiz sentez yapmaya, analitik düşünmeye daha fazla ağırlık veren bir öğrenme ortamında bulunmalarından kaynaklanması şeklinde değerlendirilebilir.

Alanyazına bakıldığında araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte; Gök ve Erdoğan (2011) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna; Zayıf (2008) ise yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile tutarlılık göstermeyen; Beşoluk ve Önder (2010) ise yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını, anlamlı farkın genel liselerden mezun öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun öğretmen adayları arasında yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun öğretmen adayları lehine olduğu belirlemiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Fakat bunun yanında anne eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen; anne

eğitim düzeyi yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gök ve Erdoğan (2011) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. S. M. Özdemir (2005) çalışmasında anne öğrenim durumunun üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; Kaya (1997) çalışmasında anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucunun aksine, Tümkaya ve Aybek (2008) yapmış oldukları çalışmada anne eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı, annesi yükseköğretim ve daha üstü eğitim seviyesine sahip üniversite öğrencilerinin annesi diğer eğitim seviyesindeki öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Fakat bunun yanında baba eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen; baba eğitim düzeyi yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur. Tümkaya ve Aybek (2008) yapmış oldukları çalışmada baba eğitim düzeyine göre üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı; Gök ve Erdoğan (2011) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği; S. M. Özdemir (2005) çalışmasında baba öğrenim durumunun üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı

farklılığa sebep olmadığı; Kaya (1997) çalışmasında baba eğitim düzeylerinin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek nitelikte; Tümkaya ve Aybek (2008) de yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyo ekonomik düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı; Kartal (2012) yapmış olduğu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı; Gürleyük (2008) de yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının sosyo ekonomik düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği; S. M. Özdemir (2005) çalışmasında gelir durumunun üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucunun tersine; Kaya (1997) çalışmasının sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel düşünme gücü üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını belirlemiştir.

Aynı zamanda bu araştırmada aile aylık gelir durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen; ailenin aylık gelir durumu yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Nitekim, Kaya (1997), çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesiyle üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünde de artış olduğunu belirtmiştir.

- Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tüm alt boyutlara ilişkin tutum puanı ortalamaları 4,00 puanın

üzerinde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir ($\bar{X} = 4,14$). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden bu aşamada alınabilecek en yüksek puanın 5,00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının orta düzeyin üzerinde ve olumlu olduğu söylenebilir.

Mavi ve Çetin (2009) çalışması sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda hâlihazırda yapılan çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu bulunması iyi bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutu) ve genel toplamında kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonucu ile tutarlılık gösterecek şekilde; Gömleksiz (2004a) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının ölçeğin genelinde ve sevgi, alışkanlık, istek, etki, yarar alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı; Arı ve Demir (2013) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim bölümü kız öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu; Keleş (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında kitap okuma alışkanlığının kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı; Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin tutumların kız öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığı; Mavi ve Çetin (2009) yapmış oldukları çalışmada ise beden eğitimi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin sevgi,

alışkanlık, etki ve yarar alt boyutuna yönelik tutumlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Bozpolat (2010) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin sevgi alt boyutundaki tutumlarının kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini, kitap okuma alışkanlığına ilişkin alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutuna yönelik tutumlarının ise cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Arslan, Çelik ve Çelik (2009) yaptıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık, sevgi alt boyutlarında ve genel toplamında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu, gereklilik, istek, etki, yarar alt boyutlarında ise kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını; Yılmaz (2006) ise çalışması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutu) ve genel toplamında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin anlamlı derecede daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Son sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının fakültede gördükleri derslerin yoğunluğu, Kamu Personel Seçme Sınavına, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavına, Yabancı Dil Sınavına hazırlanmaları, geleceğe yönelik planlamaları neticesinde okumaya fazla vakit ayıramamaları, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının 1. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha zayıf tutumlara sahip olmalarının nedeni olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bu sonucu ile tutarlılık gösterecek şekilde; Keleş (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada kitap okuma alışkanlığının 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan ortaöğretim kurumu türünün, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Demir (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığı sevgi alt boyutuna ilişkin tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu saptanmıştır. Annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık, yarar alt boyutuna ve tamamına yönelik tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annesi üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık, yarar alt boyutuna ve tamamına yönelik tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu görülmüştür. Annesi üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin gereklilik alt boyutuna ve etki alt boyutuna ilişkin tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu saptanmıştır. Annesi üniversite ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu olan ve annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin istek alt boyutuna ilişkin tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda annesi lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, annesi ilkokul mezunu

olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin etki alt boyutuna ilişkin tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu saptanmıştır. Genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanı ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek nitelikte; Keleş (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada kitap okuma alışkanlığının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığını; Demir (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin gereklilik alt boyutuna yönelik tutumlarının annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını; Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) çalışmada yıl içinde hiç kitap okumayan ve 1-5 arası sayıda kitap okuyan üniversite öğrencilerinin en fazla oranda olduğu grubun annesi ilköğretim mezunu olanlardan oluştuğunu ve bu oranın daha eğitimli annelerde düştüğünü, dolayısıyla anne eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı kazanma konusunda etkili olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın bu sonucunun aksine Kurulgan ve Çekeroğlu (2008) yaptıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin kitap okuma sıklıkları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını; Arı ve Demir (2013) ise yapmış oldukları çalışma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutunda ve genel toplamındaki tutumlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; fakat kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutundaki tutumlarının ise baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutunda, babası üniversite mezunu olan, lise mezunu olan ve ortaokul mezunu olan sınıf

öğretmeni adaylarının, babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, babası üniversite mezunu olan ve lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre, aynı zamanda babası üniversite mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının da babası ilköğretim mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin genel toplamındaki tutumlarının anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucu ile bazı yönlerden benzerlik gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur. Keleş (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada kitap okuma alışkanlığının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği üniversite, lise ve dengi okul mezunu babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlığı puanı ortalamalarının diğerlerine göre daha fazla olduğu; Demir (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin ölçeğin tüm alt boyutlarındaki tutumlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; Kurulgan ve Çekerol (2008) çalışmada üniversite öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarıyla baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; Arı ve Demir (2013) ise yapmış oldukları çalışmada ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Hâlihazırdaki bu çalışmada genel olarak annelerin ve babaların eğitim düzeyleri arttıkça sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanı ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Yılmaz (2000: 455), bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında en önemli dönem çocukluk dönemi olduğunu, bu aşamada çocuğun ebeveynlerinin büyük rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çocukluk döneminde bireyin okulun yanı sıra ailede ebeveynleri ile birlikte vakit geçirdiği düşünüldüğünde, daha sonra yetişkin bireyler olan sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi yükseldikçe kitap okuma

alışkanlığına yönelik tutum puanı ortalamalarının da artması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre aile aylık gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda bu araştırmada aile aylık gelir durumuna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen; aile aylık gelir durumu yükseldikçe genel olarak kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanı ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Bunun sebebi olarak her ne kadar sosyo-ekonomik durum kitaplara ve diğer yazılı materyallere ulaşmada etkili olsa da, artan imkânlar ile birlikte bireylerin artık diledikleri kitaplara halk kütüphanelerinden, üniversite kütüphanelerinden ulaşabilmesi neticesinde onlardan yararlanması aynı zamanda bireylerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde sosyo ekonomik durumun bireylere engel olmaması aylık gelir durumuna göre tutumların anlamlı bir farklılık göstermemesinin sebebi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın bu sonucuyla benzerlik taşıyan çalışmalar alanyazında mevcuttur. Kurulgan ve Çekerol (2008) yapmış oldukları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptarken; Arı ve Demir (2013) yapmış oldukları çalışma sonucunda ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının aile gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırmanın bu sonucunun aksine; Keleş (2006) ise ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık, istek alt boyutundaki ve genel toplamındaki, yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin sevgi alt boyutuna yönelik ise yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, yılda 6-20 arası sayıda, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan ve yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin gereklilik ve yarar alt boyutuna yönelik ise yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin etki alt boyutuna yönelik yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan ve yılda 6-20 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin yarar alt boyutuna yönelik ise yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, yılda 1-5 arası sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yılda okunan kitap sayısı arttıkça kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin hem genel toplamına hem de tüm alt boyutlarına ait tutum puanı ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Öyle ki kitap okuma alışkanlığına ilişkin en güçlü, olumlu tutuma sahip olanların yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan sınıf öğretmeni adayları olduğu, en zayıf, düşük tutuma ise yıl boyunca hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonucuyla tutarlı olarak; Mavi ve Çetin (2009) beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada yıllık okunan kitap sayısının kitap okuma alışkanlığına ilişkin sevgi, alışkanlık, istek, yarar alt boyutuna yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve yıllık okunan kitap sayısı arttıkça

bu alt boyutlara ilişkin tutum puanı ortalamalarının da genel olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının %3,3'lük bir oranı yıl boyunca hiç kitap okumadıklarını ifade ederken, %44,7'si yılda 1-5 arası sayıda kitap okuduğunu, %39,5'i yılda 6-20 arası sayıda kitap okuduğunu ve sadece %12,6'sı yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuduğunu belirtmiştir. A.L.A (1978: 3)'nın yapmış olduğu okuma alışkanlığına yönelik sınıflandırma göz önünde bulundurulduğunda yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar çok okuyan okuyucu olarak, yılda 1-5 arası kitap okuyanlar ise az okuyan okuyucu olarak belirlenmiştir (akt. Yılmaz, 1990: 9). Buna göre bu araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %12,6'lık düşük bir oranının çok okuyan okuyucu olduğu, yarıya yakın bir çoğunluk ile %44,7'sinin ise az okuyan okuyucu olduğu, %39,5'inin ise orta düzeyde okuyucu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalara bakıldığında Arı ve Demir (2013) çalışmalarında ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları; Mavi ve Çetin (2009) yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının zayıf düzeyde kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları; Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde bir okuma kültürüne sahip oldukları; Yılmaz, Köse ve Korkut (2009) çalışmalarında hem Hacettepe hem Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin zayıf düzeyde bir okuma alışkanlığına sahip oldukları; Yılmaz (2002) Ankara'da görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin zayıf bir okuma alışkanlığına sahip olduğu; Yılmaz (2006) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yeterli ölçüde okuma alışkanlığına sahip olmadığı; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının yetersiz bir okuma alışkanlıklarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucunun aksine; Kurulgan ve Çekeroğlu (2008) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin güçlü bir okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde; Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) yapmış oldukları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin %10,9'unun üst düzey okuma alışkanlığına sahip olduğunu, Yılmaz (2006) ise çalışması sonucunda sınıf öğretmeni

adaylarının sadece %20,9'unun yılda 21'den fazla kitap okuduğunu yani çok okuyan okur tipine sahip olduğunu belirlemiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının kütüphaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin sevgi, gereklilik, istek, etki alt boyutunda ve genel toplamında, kütüphaneye haftada birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının, kütüphaneye hiç gitmeyen ve kütüphaneye ayda birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutumlar içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin yarar alt boyutunda ise kütüphaneye haftada birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutunda ise kütüphaneye haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez giden sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye hiç gitmeyen sınıf öğretmeni adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kitap okuma alışkanlığına yönelik ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında kütüphaneye gitme sıklığı arttıkça kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanı ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Sonuç olarak kitap okuma alışkanlığına ilişkin en güçlü ve olumlu tutumlara haftada birkaç kez kütüphaneye gidenlerin, yani kütüphaneye daha sık gidenlerin sahip olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bu sonucuyla tutarlık taşıyan Kurulgan ve Çekerol (2008) çalışmasında güçlü okuma alışkanlığına sahip üniversite öğrencilerinin kütüphane kullanma sıklıklarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2006) ise yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneyi kullanma durumları ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının %38,1'i haftada birkaç kez, %34,9'u ayda birkaç kez kütüphaneye gittiğini ve son olarak %27'si de kütüphaneye

hiç gitmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olacak şekilde; Baltepe (1994) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kütüphaneye geliş sıklıklarını, %35,69'unun ayda bir iki kez, %32,49'unun ise haftada bir iki kez geldiği yönünde belirlemiştir. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) ise çalışmasında üniversite öğrencilerinin %63,8 oranında büyük bir kısmının kütüphaneden nadiren faydalandığı, %15,5'inin her hafta, %15,8'inin ise her ay, %3,3'ünün hemen her gün gittiği saptamıştır. Yılmaz (2004) çalışmasında öğrencilerin %50,6'sının kütüphaneye hiç gitmediklerini, %13,7'sinin ayda bir kütüphaneye gittiğini ifade etmiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=,452$, $p<.05$). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların da arttığı söylenebilir.

Özgür, çağdaş, yapıcı ve eleştirel düşünen bireylerden meydana gelmiş bir toplum olmak için bireylerde ilk olarak okuma bilincinin yerleştirilmiş olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde okuma bilincine sahip bireylerden oluşan bir toplum, gelişmelere ve değişimlere rahatça ayak uydurabilmektedir (Bircan ve Tekin: 1989, 393). Bireylerin eleştirel düşünce yapısına kavuşmasında okuma büyük bir önem teşkil etmektedir (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239). Bu durumda eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlar arasında bir ilişkinin olması ve eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların da artmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Bulgularına ve Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Kitap okuma ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ortamlarının eleştirel düşünme eğilimlerini daha da arttırmaya yönelik tasarlanmasının, aynı zamanda hiç kitap okumayan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılması için öncelikle bu sınıf öğretmeni adaylarının sevdikleri tarzda kitaplara, dergilere yönelmelerinin sağlanması ya da eğitim fakültelerinde öğrencilerin ilgilerine uygun olarak çeşitli ödüllerin de olduğu okuma yarışmaları düzenlenerek kitap okuma alışkanlıklarını geliştirme yolunda adımların atılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisinin önemi onlara anlatılarak, onların çocuklarına, küçük yaştan itibaren okuma alışkanlığı kazandırmaları ve çocuklarının üniversite eğitimleri sırasında da bu alışkanlıklarını devam ettirmelerini sağlamaları amacıyla, okumanın önemine yönelik konferanslar ve etkinlikler düzenlenerek üniversite çağındaki çocuklarına bile okuma konusunda olumlu rol model olmaları sağlanabilir.

- Son sınıf öğrencileri sınavlara yoğun olarak hazırlandıklarından dolayı onların kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını arttırmak amacıyla, kitap okumanın anlama, kavrama yetisini geliştirdiği, bilgiler arasında bağlantılar kurulmasına yardımcı olduğu belirtilerek sınavda başarıya ulaşmak için kitap okumanın önemli olduğu çeşitli örneklerle sunumlarla anlatılabilir. Böylece kitap okumaya daha fazla önem vermelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

- Sınıf öğretmeni adaylarına öncelikle kütüphaneler tanıtılabilir, kaynaklara nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirilme yapılabilir. Bunun yanı sıra halk

kütüphanelerinin ve üniversite kütüphanelerinin daha çok yerde kurulması sağlanarak kütüphanelerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesinin ve farklı alanlara yönelik kitaplarla, güncel yayımlarla zenginleştirilerek daha da işlevsel ve etkili hale getirilmesinin, neticede sınıf öğretmeni adaylarının kütüphaneye daha da sık gitmelerini sağlayacağı ve böylece yıl boyunca okunan nitelikli kitap sayısını arttırmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

- Sınıf öğretmeni adaylarına kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, kitap okumaya yönelik isteklerinin artırılması ve kitap okumaya ilişkin tutumlarının giderek daha da olumlu hale getirilmesi için kitap tanıtım günleri, yazarlarla söyleşi, seminerler, kitap fuarlarına geziler, okumaya yönelik hevesi ve ilgiyi arttırmaya yönelik bilim sanat şenlikleri, okumayı güdülemeye yönelik okuma yarışmaları gibi etkinliklerin yanı sıra derslerde kitap okuma ve incelemeye, kitap tanıtımına yönelik etkinliklere yer verilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılacak araştırmalarda daha farklı değişkenler ve veri toplama araçları kullanılarak, bunların sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi araştırılarak, bunlara etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması sağlanabilir.

- Daha büyük ve daha farklı örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

- Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumu ve eleştirel düşünme eğilimini ele alan daha fazla sayıda deneysel ve betimsel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme, konuşma-yazma* (17. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (Yeni programa uygun 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 113-124.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Baltepe, H. (1994). Fırat Üniversitesi kütüphanesinin kullanım etkinliği. *Türk Kütüphaneciliği*, 8(1), 8-25.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baymur Balkış, F. (1972). *Genel psikoloji* (20. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679–693.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- 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. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Cevizci, A.(1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 11, 231-244.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver (Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler)* (35. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2001). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Kurumdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gömlüksiz, M. N. (2004a). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gömlüksiz, M. N. (2004b). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlatım teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri üzerinde bir araştırma). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Hamurcu, H., Günay, Y. ve Akamca, G. Ö. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi profilleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 20, 147-157.

İnam, A. (2003). *Eleştirinin kıyıları*. Ankara: Hece Yayınları.

İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar (sorunlar, seçenekler, öneriler)*. İstanbul: Adam Yayınları.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.

Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı* (3. basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lins, J. B. (1993). *Developing critical thinking skills in young hearing-impaired students, using realia, practice sessions, and parent involvement*. (ERIC No. ED367080).
- Mavi, H. F. ve Çetin, B. (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.

MEB (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) öğretim programı*. 15 Eylül 2015 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. 15 Eylül 2015 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

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

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (Yeni programa göre geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (4. baskı). Ankara: Öncü Basımevi.

Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi, 19(2)*, 92-110.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 178, 8-23.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3)*, 457-480.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2)*, 166-185.
- Schopenhauer, A. (2011). *Okumak, yazmak ve yaşamak üzerine* (6. baskı). (Editör: A. Ali Ural) (Türkçesi: Ahmet Aydoğan). İstanbul: Şûle Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 193-200.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Genişletilmiş 4. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). (Hazırlayanlar: Şükrü Haluk Akalın vd.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uluyol, Ç. (2011). Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk ailede çocuk eğitimi* (15. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.

- Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325- 336.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

Ek 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Ek 4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Örnek Maddeleri

Ek 5. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Örnek Maddeleri

Ek 6. Araştırma İzin Belgesi

Ek 7. Araştırma Etik Kurul Kararı Belgesi

Ek 1 Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

Yazdır

Kapat

Re: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Kimden: **cenk akbiyik** (cenkakbiyik@gmail.com)
Gönderme tarihi: 02 Mayıs 2015 Cumartesi 16:14:50
Kime: Çiğdem Şenyiğit (cigdemsenyigit@windowslive.com)

Çiğdem Şenyiğit hocam,
Tezinizde ilgili ölçeği kaynak belirterek kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Dr. Cenk Akbiyik

2.5.2015 13:57 tarihinde, Çiğdem Şenyiğit yazdı:

- > Sayın Hocam,
- > Adım Çiğdem Şenyiğit. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
- > Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez
- > aşamasındayım. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme
- > Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının
- > Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmamda; sizin
- > 2002 yılında geliştirmiş olduğunuz, geçerlilik ve güvenirlik
- > çalışmasını yapmış olduğunuz "Eleştirel Düşünme Eğilimleri
- > Ölçeği"nizi sizin izninizle kullanmak istiyorum.
- > Saygılarımı sunuyorum..

Ek 2 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Yazdır

Kapat

Yan: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Kimden: **nuri gomleksiz** (nurigomleksiz@yahoo.com)
Gönderme tarihi: 01 Mayıs 2015 Cuma 17:29:13
Kime: **Çiğdem Şenyiğit** (cigdemsenyigit@windowslive.com)

Merhaba Çiğdem,
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğini araştırmamda kullanabilirsin.
Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.
Selamlarımla
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Android'de Yahoo Mail'den gönderildi

Kimden: "Çiğdem Şenyiğit" <cigdemsenyigit@windowslive.com>
Tarih: 17:07 1 May 2015 Cum
Konu: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Sayın Hocam,

Adım Çiğdem Şenyiğit. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım. Size önceden de mail atmıştım hocam ve önceden başlığımı belirlemiş olduğum ve size de belirttiğim tez çalışmamda sizin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"nizi izinizle kullanmak istemiştım, sizde izin vermiştiniz. Çok teşekkür ederim. Fakat daha sonra tez başlığım değişti hocam. Ve yeni tez başlığım "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" olmuştur. Bunu size bildirmek istedim hocam. Ve az önce belirtmiş olduğum "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmamda sizin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"nizi sizin izinizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımı sunuyorum. .

Ek 3 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayları, bu araştırma eleştirel düşünme eğilimlerinizi ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu ölçek sizin hiçbir şekilde bilginizi ölçmek için yapılmamaktadır. Lütfen ölçekte yer alan maddelerden size en uygun olanını (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen ölçekleri doldururken adınızı soyadınızı **yazmayınız**. Araştırma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde elde edilebilmesi için lütfen her bir soruya içtenlikle yanıt veriniz ve tüm maddeleri boş bırakmayarak cevaplandırmaya çalışınız. Verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır.

Araştırmaya göstermiş olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Çiğdem ŞENYİĞİT
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2. Sınıfınız

1. Sınıf () 4. Sınıf ()

3. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu

Genel Lise () Süper Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Diğer ()

4. Annenizin Eğitim Düzeyi

Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

5. Babanızın Eğitim Düzeyi

Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

6. Ailenizin Aylık Gelir Durumu

1000 Liradan Az ()

1000- 1500 Lira Arası ()

1500- 2500 Lira Arası ()

2500 Lira ve Üstü ()

7. Yılda Okuduğunuz Kitap Sayısı

Hiç Kitap Okumam ()

1-5 Arasında Kitap Okurum ()

6-20 Arasında Kitap Okurum ()

21 ve Üstü Sayıda Kitap Okurum ()

8. Kütüphaneye Gitme Durumunuz

Hiç Gitmiyorum () Haftada Birkaç Kez Gidiyorum ()

Ayda Birkaç Kez Gidiyorum ()

Ek 4 Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Örnek Maddeleri

Madde No	Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Örnek Madde İfadeleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.					
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.					
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.					
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.					
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.					

Ek 5 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Örnek Maddeleri

Madde No	Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Örnek Madde İfadeleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
2	Kitap okuma alışkanlığım yok.					
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum					
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					

Ek 6 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 58329303 / 355
Konu : Tez uygulaması

28/05/2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İlgi: 25/05/2015 tarihli ve 67493393-302.08.01-961 sayılı yazınız

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı 2013950032 numaralı öğrencisi Çiğdem ŞENYİĞİT in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören 1. sınıf ve son sınıf öğrencilerine tez uygulaması yapma istemi, uygulamayı bizzat kendisinin yapması ve uygulama yapacağı dersten önce dersi yürüten öğretim üyesinden önceden izin alması şartıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.İlhan SILAY
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanı

EK 7 Araştırma Etik Kurul Kararı Belgesi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



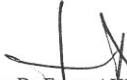
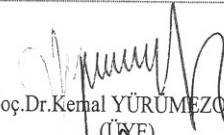
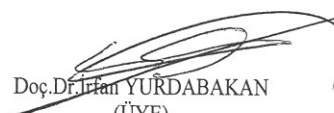
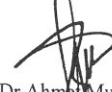
TOPLANTI TARİHİ : 18/05/2015
TOPLANTI SAYISI : 07

KARAR-2-:

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Yrd.Doç.Dr.Mehmet ÖZER danışmanlığında 2013950032 numaralı öğrencisi Çiğdem ŞENYİĞİT'in tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara yönelik 05/05/2015 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Yrd.Doç.Dr.Mehmet ÖZER danışmanlığında 2013950032 numaralı öğrencisi Çiğdem ŞENYİĞİT'in *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verildi.

 Doç.Dr.Erhan AKPINAR (BAŞKAN)	
 Doç.Dr.Kemal YÜRÜMEZOĞLU (ÜYE)	 Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN (ÜYE)
 Yrd.Doç.Dr.Ahmet Murat ELLEZ (ÜYE)	 Yrd.Doç.Turan ENGİNOĞLU (ÜYE)