

07. Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Nazlı İŞGÖREN²

Hüseyin ÇEVİK³

APA: İşgören, N. & Çevik, H. (2024). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 114-141. DOI: <https://zenodo.org/record/13823000>

Öz

Bu çalışmada, eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 Öğretim yılı Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 186 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi, basit doğrusal regresyon analizi, ANOVA (Çok Yönlü Varyans Analizi) tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının lehine farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları; mezun olunan okul türü, aile ekonomik geliri, anne-baba mezuniyet durumu ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, aile ekonomik gelir, anne ve baba mezuniyet durumu, sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" yükskelisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 05.01.2023 tarihli, 257284 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 23

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.09.2024-**Yayın Tarihi:** 21.09.2024; **DOI:** <https://zenodo.org/record/13823000>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, MNE (İstanbul, Türkiye), nazliisgoren@windowslive.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3518-6645>, **ROR ID:** <https://ror.org/00jga9g46>, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

³ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü / Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction (Zonguldak, Türkiye), huseyin.cevik@beun.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8420-5481>, **ROR ID:** <https://ror.org/01dvabv26>, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossref Funder ID:** 501100006002

belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe Öğretimi, Öğretmen Adayları, Okuma Tutumu, Eleştirel Düşünme

Investigation of the Relationship Between Attitudes Towards Book Reading Habits and Critical Thinking Dispositions of Prospective Turkish Teachers ⁴

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationship between the attitudes towards book reading habits and critical thinking tendencies of prospective Turkish teachers studying in the department of Turkish Language Teaching at the Faculty of Education. Relational survey model was used in the study. The study was conducted with a total of 186 students studying at Zonguldak Bulent Ecevit University Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching in the academic year 2023-2024. In this study, “Attitude Scale on Book Reading Habit” and ‘Critical Thinking Disposition Scale’ scales were used as data collection tools. The data obtained were analyzed with t-test, simple linear regression Analysis, ANOVA Multivariate Analysis of Variance technique. According to the findings obtained in the study, it can be said that pre-service teachers' attitudes towards reading and critical thinking tendencies are at a high level. Turkish pre-service teachers' attitudes towards reading differ in favor of female pre-service teachers according to gender. It was concluded that students' attitudes towards reading did not differ according to the type of school graduated from, family economic income, parents' graduation status and class level. It was concluded that pre-service teachers' critical thinking dispositions did not differ according to gender, type of school graduated from, family economic income, mother and father graduation status, and grade level. When the findings related to the study were analyzed, it was concluded that there was a positive significant relationship between pre-service teachers' attitude towards reading and their critical thinking dispositions. According to the findings, it was determined that pre-service teachers' attitude towards reading scores were significant predictors of their critical thinking dispositions.

Keywords: Turkish Language Teaching, Pre-service Teachers, Reading Attitude, Critical Thinking

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled " Investigation of the Relationship Between Attitudes Towards Book Reading Habits and Critical Thinking Dispositions of Prospective Turkish Teachers ". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Ethics Approval: Ethical permission was granted by Zonguldak Bulent Ecevit University Ethics Commission with the decision dated 05.01.2023 and numbered 257284

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 23

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.07.2024-Acceptance Date: 20.09.2024-Publication Date: 21.09.2024; **DOI:** <https://zenodo.org/record/13823000>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Bireylerin duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmalarındaki en önemli unsurlardan biri dildir. Tural'a (2004) göre dil, "insana ait duygu, düşünce, hayal ve davranışları bir başkasına ulaştırmaya çalışan kelime öbekleri dünyasıdır". Hayatımızda önemli bir yere sahip olan dilin geliştirilmesi, kuşkusuz ana dilin öğrenilmesiyle mümkündür (Özdemir, 2019). Bireylerin duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilmeleri için aldıkları dil eğitiminin kalitesi de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Dil eğitiminin temel amacı bireylere dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme yeterliliklerini kazandırmaktır. Bu becerilerin geliştirilmesi, kişinin anlama ve anlatma yeteneklerinin güçlenmesini sağlar. Anlama becerisi için okuma ve dinleme; anlatma becerisi için ise yazma ve konuşma eğitimi gereklidir. Bu dört temel becerinin kazanılması, kişinin dil yeteneğinin gelişimini sağlar. Özellikle okuma, dil yeteneğinin gelişiminde ve bilgi ediniminde önemli bir rol oynar (Özdemir ve Baş, 2019). Okuma alışkanlığı, bireyin kelime dağarcığını zenginleştirir, düşünme becerilerini geliştirir ve geniş bir bilgi birikimine sahip olmasını sağlar. Okuma, bilgi çağında bilgiye ulaşmak ve yeniliklere uyum sağlamak için temel bir gerekliliktir. Toplumun ileri medeniyetler düzeyine ulaşması ve mevcut bilgi ile kültür zenginliğini gelecek nesillere aktarabilmenin en etkili ve kalıcı yöntemlerinden biridir (Dodds vd., 2015). Bireyin bilgi edinmesini ve öğrenmesini sağlamanın yanı sıra, davranışlarını ve ilişkilerini yönlendirir, iç dünyasını zenginleştirir, bakış açısını genişletir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar (Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015). Eleştirel düşünme, bireylerin sorgulama, karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme ve yorumlama gibi üst düzey beceriler kazanmasını sağlar ve bu beceriler, bireyin daha iyi kararlar almasına ve olayları daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur (Lindquist vd., 2021). Bu nedenle, okuma alışkanlığını kazandırmak, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Sahakian vd., 2023).

Eğitim süreci, okuma ile sıkı ve programlı bir bağın oluşturulduğu bir dönemdir. Bu yüzden, çocukluk ve gençlik yıllarını kapsayan eğitim sürecinin etkili yöntemlerle verimli bir şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir (Tamer ve Walsh, 2016). Üniversite eğitimi, öğrencilerin bilgiye erişimlerini artırmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve akademik başarılarını desteklemek için yoğun okuma faaliyetlerine katıldıkları bir dönemdir. Bu dönemde, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları, onların gelecekteki mesleki ve kişisel yaşamlarında da sürekli öğrenen bireyler olmalarını sağlar (Benson, 2014). Bu sürecin verimli bir şekilde değerlendirilmesi, bireylerin okuma sevgisi geliştirmelerine, eleştirel düşünme becerilerini pekiştirmelerine ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlar. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu anlamda, Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar, alan yazın için değerli bir katkı sağlayacaktır. Bu tür araştırmalar, hem mevcut bilgi boşluğunu dolduracak hem de eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Okuma Alışkanlığı

Okuma, dil kurallarına uygun olarak yazılmış metinleri algılama, anlama, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma aşamalarını içeren kapsamlı bir süreçtir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Kimmel ve Segel (1983) okumayı, ruhsal bir çalışma sistemiyle harekete geçirilen ve okuyucunun amaçları doğrultusunda düzenlenen, karmaşık bir hiyerarşide birbirine geçen alt faktörlerle desteklendiğini belirtir. Perfetti ve Stafura (2014) okuma süreçlerinin, kodlama, kelime tanımlama, anlam hatırlama,

cümle yapısının oluşturulması (cümle ayrıştırma), çıkarım yapma ve anlamayı izleme gibi adımları içeren karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. Sever (1997) okuma etkinliğini, “yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak” ifade eder. Bu sürecin genel niteliklerini; okumanın bir iletişim süreci, bir algılama süreci, bir öğrenme süreci ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olarak özetler. Sever, okumanın sadece yazılı metni okumak ve anlamak olmadığını, aynı zamanda okuyucunun fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak aktif olduğu zengin bir etkinlik olduğunu vurgular. Kendeou, McMaster ve Christ (2016) Okuma ve okuduğunu anlama sürecini insanların gerçekleştirebileceği en karmaşık aktivitelerden biri olarak vurgular. Çünkü bireylerin okuma becerileri, önceki bilgileri, motivasyonları ve dikkat seviyeleri gibi faktörlerle ilişkilidir. Kendeou ve O'Brien (2014) ile Perfetti ve Stafura (2014) da bu görüşü destekleyerek, okuma ve anlama sürecinin çok yönlü ve dinamik yapısına dikkat çekmektedirler. Okuma, kişinin çocuk yaşlarda eğitim ortamında kazanması gereken en önemli alışkanlıklardan biridir. Bireyin yaşamının sınırlarını genişleten, karakterini şekillendiren ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan değerli bir unsurdur (Demirel, 1999). Küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazanan kişinin kendini ifade etme becerisi, sözcük dağarcığı ve düşünme yeteneği artar. Buna bağlı olarak analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme, dinleme ve kendini ifade edebilme yeterliliği de gelişir (Willingham, 2017).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları toplumun ilerlemesinde, gelişmesinde ve çağı yakalayabilmesinde önemli bir eşiktir. Bu eşğin geçilmesinde ailelere de önemli görevler düşmektedir. Ebeveynler, evde okuma ortamları yaratmalı ve çocuklarına rol model olmalıdırlar. Çocuklarına kitap okuyarak ve birlikte okuma saatleri düzenleyerek çocuklarının okuma sevgisini pekiştirebilirler. Aileden sonra, bireyde okuma alışkanlığının kazandırılmasında okullar ve öğretmenler büyük sorumluluk taşır. Okullar, çocukların okuma becerilerini geliştirmek için uygun ortamlar ve materyaller sağlamalıdırlar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Özellikle öğrencilerin yetiştirilmesinde nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğrencilerin düşünme yetisi gelişmiş, düşündüklerini doğru şekilde ifade edebilen, eleştirel bakış açısına sahip, araştıran, okuyan, yorum yapan, öğrendiklerini uygulamaya koyabilen ve başkalarına aktarabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri, bu özelliklere sahip öğretmenler aracılığıyla mümkündür. Özellikle Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bu becerileri kazanmasında ve pekiştirmesinde kritik bir rol üstlenirler. Türkçe öğretmenleri, öğrencilere yalnızca dilin kurallarını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onların okuma alışkanlıkları geliştirmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini güçlendirmelerine katkıda bulunurlar. Öğretmenlerden aldıkları teşvik ve rehberlik sayesinde, öğrenciler okuma alışkanlığı kazanır ve bu alışkanlıkları eleştirel düşünme becerileriyle birleştirerek, hem akademik başarılarını artırır hem de kişisel gelişimlerini olumlu yönde geliştirirler (Mete, 2021). Öğretmenler, öğrencilere okuma sevgisini aşlamak ve onları motive etmek için çeşitli yöntemler ve etkinlikler kullanmalıdırlar. Okuma etkinlikleri, sınıf içi tartışmalar, kitap okuma saatleri ve kütüphane ziyaretleri gibi uygulamalar, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olabilir. Böylece, okul ve aile iş birliği içinde çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları desteklenmiş olur. Aksi takdirde çocukluk döneminde okuma alışkanlığının kazanılmaması durumunda, yetişkinlikte bu alışkanlığı geliştirmek oldukça zorlaşabilir (Devrimci, 1993); Çelenk ve Tazebay, 2008).

Eğitim programlarına okuma stratejilerinin dahil edilmesi, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirir. Bu stratejiler arasında hızlı okuma teknikleri, okuma sırasında önemli bilgileri not alma, metin analizi yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi yöntemler bulunmaktadır (Rasinski, 2012). Öğretmenlerin, öğrencilerin okudukları metinleri tartışabilecekleri, analiz edebilecekleri ve eleştirel olarak değerlendirebilecekleri ortamlar yaratmaları, okuma alışkanlığının pekişmesine katkı sağlar (Guthrie ve Wigfield, 2000). Dijital çağda, teknolojinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi de göz

önünde bulundurulmalıdır. E-kitaplar, sesli kitaplar ve dijital kütüphaneler, okuma materyallerine erişimi kolaylaştırarak okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına yardımcı olabilir (Mangen vd., 2013). Eğitim kurumlarının, öğrencileri bu dijital kaynaklardan yararlanmaya teşvik etmesi önemlidir. Ayrıca, sosyal medya platformları ve bloglar aracılığıyla kitap kulüpleri ve okuma grupları oluşturmak, okuma alışkanlığının sosyal bir etkinlik haline gelmesine katkı sağlar (Barton ve Hamilton, 2012). Okuma alışkanlığını teşvik etmek için ödül sistemleri de kullanılabilir. Okuma yarışmaları düzenlemek, en çok kitap okuyan öğrencilere ödüller vermek ve okuma başarılarını takdir etmek, öğrencilerin motivasyonunu artırır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu tür teşvik edici programlar, okuma alışkanlığının kalıcı hale gelmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, okuma alışkanlığının sürdürülebilirliği için toplumun farklı kesimlerinin işbirliği yapması gerekmektedir. Belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör, okuma kampanyaları düzenleyerek ve kütüphaneleri destekleyerek bu sürece katkıda bulunabilir. Örneğin, halka açık okuma etkinlikleri, kitap bağış kampanyaları ve yazar buluşmaları gibi etkinlikler, toplumsal düzeyde okuma alışkanlığını yaygınlaştırabilir (Clark ve Rumbold, 2006). Okuma alışkanlığının ekonomik etkileri de göz ardı edilemez. Okuma becerileri gelişmiş bireyler, iş dünyasında daha başarılı olma eğilimindedir (World Bank, 2018). Okuma, bireylerin mesleki bilgi ve becerilerini artırır, bu da onların kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olur. Okuma yoluyla elde edilen bilgi, bireylerin işlerinde yenilikçi çözümler üretmelerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (OECD, 2013). Ayrıca, okuma alışkanlığı, girişimcilik ruhunu destekler ve bireylerin yeni iş fırsatlarını keşfetmelerine yardımcı olur (Fayolle, 2007). Okuma, bireylerin psikolojik ve duygusal sağlıkları üzerinde de olumlu etkiler yaratır. Okuma, stres seviyelerini azaltır, zihni rahatlatır ve bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olur (Billington vd., 2013). Kitap okuma, bireylerin empati kurma yeteneklerini geliştirir ve duygusal zekalarını artırır. Bu da onların sosyal ilişkilerini güçlendirir ve duygusal sağlıklarını iyileştirir. Ayrıca, okuma, bireylerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını artırarak, onların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Collard ve Looney, 2014).

Okuma alışkanlığı, yaşam boyu süren bir süreçtir. Temel okuma becerisini kazandıktan sonra, bireyin bu beceriyi sürdürülebilir bir alışkanlık haline getirmesi için istekli hale getirilmesi ve okuma kazanımına koşullandırılması gerekmektedir (Retelsdorf, Köller ve Möller, 2014). Bu süreçte önemli olan, okuma becerisinin devamlı, sistematik ve aktif bir şekilde ortaya çıkarılmasıdır. Yapılan araştırmalar, keyif için ve bol bol kitap okuyan öğrencilerin okulda ve sınavlarda akademik başarıya ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Clark, 2011; Evans, vd.,2010; 2011; Clark ve Poulton, 2011). Clark ve Poulton, (2011) araştırmasında kendi kitaplarına sahip olan öğrencilerin okumaktan daha fazla keyif aldıkları ve daha sık okudukları ortaya koymuştur. Clark (2011), evdeki tahmini kitap sayısı ile okuma başarısı arasında bir ilişki bulmuş ve evde küçük bir kitap koleksiyonuna sahip olmanın bile fark yaratabileceğini belirtmiştir. Evans ve arkadaşları ise (2010) araştırmalarında evde kitap buldurmanın bir çocuğun başarısı üzerinde ebeveyn eğitim seviyesi kadar büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Janes (2008) ve Netherland (2004), ailelerin okuma alışkanlıklarının çocukların okuma tutumlarını olumlu etkilediğini, Baccus (2004), öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının öğrencileri okumaya teşvik ettiğini; Baş ve Şahin (2012), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Eleştirel Düşünme

Canlı bir varlık olan insanoğlunu diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri de kuşkusuz düşünme becerisidir. Aristoteles'e göre düşünme, aklın bağımsız ve özgün bir eylemi olup bilgileri inceleyip

bağlantılarını anlamayı içerir (Güneş, 2012). Nickerson'a (1988) göre düşünme, çevreyi anlamak için yapılan amaçlı ve sistemli zihinsel işlemler bütünüdür. John Dewey (2004) düşünmenin hissedilen bir güçle başlayıp hipotezleri test etme süreci olduğunu belirtir. Semerci (2003) düşünmeyi bireylerin daha rahat ve bilinçli bir yaşam sürmelerine, karşılaştıkları problemleri daha kolay ve en uygun şekilde çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir yeti olarak görmektedir. Türk Dil Kurumu [TDK], düşünmeyi, "*Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği*" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Düşünme, insanın doğasında olan bir süreçtir ve herkes bu süreci yaşar. Ancak bazen bu düşünceler, kendi haline bırakıldığında, hedefsizleşir, bozulur ve basit bir düzeyde kalır. Oysa düşünme, zihnimizin sınırsız becerilerini ortaya koyduğu, bilgileri anlama, birleştirme, sorgulama ve yeni bilgiler üretme sürecinin kalbidir. Bağımsız kararlar verebilmek, farklı perspektifler geliştirebilmek ve bilimsel bir tutumla hareket edebilmek için düşünme becerilerimizi sürekli olarak geliştirmemiz şarttır. Bu sayede, düşüncelerimiz sadece içsel bir süreç olmaktan çıkar, dünyamızı şekillendiren güçlü bir araç haline gelir (Güneş, 2021; Yılmaz, 2022).

Düşünmenin temel unsurlarından biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve mantıklı sonuçlara ulaşma sürecidir. Bu yetenek, bireylerin yanıltıcı bilgileri ayırt etmesine ve daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olur. Eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, bireylerin bilgiye dayalı ve mantıklı argümanlar oluşturabilme yeteneğini artırır (Paul ve Elder, 2006). Bu süreçte birey, kendini izleme, düzeltme ve yönetme gibi işlemleri gerçekleştirir; yani öz değerlendirme ve öz düzenleme yapar. Eleştirel düşünme, bireyin iletişim ve sosyal ilişkilerini geliştirmede büyük katkı sağlar (Paul ve Elder, 2008). Eleştirel düşünme becerisi, doğuştan gelen bir özellik değildir; zamanla öğrenilebilir, öğretilir, geliştirilebilir ve güncellenebilir bir yetenektir. Ennis'e (1989) göre eleştirel düşünme öğretilir ve transfer edilebilir bir beceridir. Bu beceriler, belirli düşünme teknikleri öğrenilip uygulandığında, öğrencilerin daha etkili düşünmelerine yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde eğitimcilerin ve öğretim yöntemlerinin rolü büyük önem taşır; çünkü bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılması, yalnızca bilgi aktarmaktan öte, öğrencilerin düşünme süreçlerini şekillendirmeyi ve onları eleştirel bakış açıları geliştirmeye teşvik etmeyi gerektirir (Yılmaz, 2022). Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bireyler ile kazanmamış olanlar arasında yalnızca bilgi ve beceriler düzeyinde değil, aynı zamanda tutum, değerler ve inançlar düzeyinde de belirgin farklılıklar vardır. Bu becerileri kazanmış ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenebilen öğrenciler, sonuç olarak daha etkili bir şekilde düşünüp öğrenebilirler (Aknoğlu, 2001). Beyer (1991), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin zaman gerektirdiğini ve bu becerilerin, uzun süreli düşünme ve analiz çalışmalarına dâhil edilen öğrenciler tarafından edinilebileceğini ifade eder. Bu nedenle, eğitim programlarının içeriği oluşturulurken eleştirel düşünme becerisinin program içerisinde yer alması önemlidir. Lan (2002), eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için okullarda eleştirel düşünme derslerinin verilmesi gerektiğini savunur. Ancak, eleştirel düşünme becerilerinin içeriği konulara odaklanmadan, beceri temelli olarak öğretilmelidir. Faciona (1998), eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan bireylerin, sahip oldukları akademik yetkinlikler ne olursa olsun, özgün bir şekilde eğitilmiş sayılmayacağını belirtir. Lipman (1988) ise eleştirel düşünmenin özel bir kurs şeklinde öğretilmesi gerektiğini savunur.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler, demokratik süreçlere daha aktif bir şekilde katılırlar. Bu bireyler, politikaları ve liderleri eleştirel bir gözle değerlendirir, bilinçli oy kullanır ve toplumsal değişim için daha etkili bir şekilde çalışırlar (Facione, 2000). Eleştirel düşünme, demokratik toplumların temel taşıdır ve bu becerilerin yaygınlaştırılması, toplumsal ilerlemeye katkıda bulunur (Paul ve Elder, 2006). Eleştirel düşünme, bireylerin farklı kültürler ve bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmalarına ve empati

geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da toplumsal hoşgörü ve anlayışın artmasına katkı sağlar (Nussbaum, 2010). Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler, kültürel farklılıkları daha iyi anlar ve bu farklılıkları zenginlik olarak görürler (Brookfield, 2011). Eleştirel düşünme, yalnızca akademik ve profesyonel alanlarda değil, günlük yaşamın birçok alanında da önemli rol oynar. Bireylerin günlük kararlarını verirken, problem çözme süreçlerinde ve sosyal ilişkilerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları, daha sağlıklı ve bilinçli bir yaşam sürmelerine katkı sağlar (Halpern, 2013). Eleştirel düşünme, bireylerin önyargılardan arınmalarını ve karşı tarafın bakış açısını değerlendirmelerini sağlar, bu da daha sağlıklı ve yapıcı ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunur (Ennis, 2011). Günlük yaşamda bireyler, sürekli olarak medya ve bilgi kaynaklarıyla etkileşim halindedir. Eleştirel düşünme, bireylerin bu kaynaklardan gelen bilgileri analiz etmelerine, doğruluklarını sorgulamalarına ve güvenilir bilgiyi ayırt etmelerine yardımcı olur (Kahne ve Middaugh, 2012). Dijital çağda, internet ve sosyal medya, bilgiye erişimi kolaylaştırırken aynı zamanda yanlış bilgi ve dezenformasyonun yayılmasını da hızlandırmıştır. Bu nedenle, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve çevrimiçi ortamda karşılaştıkları bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirmeleri gerekmektedir (Wineburg vd., 2016). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarına eleştirel düşünme modülleri eklenmeli ve öğretmenlerin bu konuda sürekli olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. Seminerler, atölye çalışmaları ve mesleki gelişim programları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, bu konuda farklı yaklaşımlar ve yöntemlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir Adams (2013) yaptığı deneysel araştırmada sınıf içi tartışmanın, işbirliğine dayalı öğretimin, sınıf içi güven ikliminin ve eleştirel bakışı destekleyici sınıf ortamının eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini; Akbıyık (2002), yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğunu; Hajhosseiny (2012), grup tartışmaları ve sokratik diyalogun eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediğini; Laird (2005) çeşitli deneyimlere ve güçlü sosyal ilişkilere sahip öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme eğilimleri gösterdiğini; Tokyürek (2001), öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu; Walker ve Finney (1999) ise eleştirel düşünme becerisinin araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır ve bu yöntemlerden biride öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır. Kitap okuma, eleştirel düşünceyi sürekli canlı tutar ve bireyin yaşam boyu sürdüreceği bir alışkanlık haline gelir. Özellikle gençlerde okuma alışkanlığı, beyin gelişimi ve düşünme sistematizasyonunun oluşumu açısından büyük önem taşır (Yalınkılıç, 2007). Kitap okuyan bireyler, geniş bir kültürel birikime sahip olabilir, olayları ve gelişmeleri daha iyi analiz edebilir, düşünce ufku genişleterek yeni fikirler üretebilir ve bu fikirleri hayata geçirmek için gerekli koşulları ayrıntılı bir şekilde değerlendirebilir (Altunel, 2006).

Araştırmamızın ana teması olan öğretmen adaylarının eğitim sürecinde kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, geleceğin eğitimcileri için hayati bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi, onlara kendilerini objektif bir şekilde değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunar (Gökkuş ve Delican, 2016; Yılmaz Doğan, 2011). Bu bulgular, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim hedeflerini oluştururken, uygun öğretim yöntemlerini seçerken ve müfredat hazırlarken önemli bir kılavuz olacaktır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi bilimsel bir perspektifle ele alarak öğretmen

adaylarının daha donanımlı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyete, sınıf düzeyine, aile gelir düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumu eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin birlikte nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu model sayesinde, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve eğer değişim varsa, bu değişimin nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 137'si kadın, 49'u erkek olmak üzere toplam 186 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kolay erişilebilir ve yakın olan katılımcıları seçer, bu da araştırmanın pratik ve hızlı bir şekilde yürütülmesini sağlar (Kılıç, 2013). Uygun örnekleme, mevcut şartlar altında en uygun katılımcıları bulmayı hedefler ve bu sayede araştırma süreci daha esnek ve verimli bir hale gelir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	137	73.7
	Erkek	49	26.3
	1.sınıf	54	29.0
	2.sınıf	42	22.6

Sınıf Düzeyi	3.sınıf	44	23.7
	4.sınıf	46	24.7
Gelir Durumu	10 bin altı	33	17.7
	10 bin-20 bin	71	38.2
	20 bin-30 bin	44	23.7
	30 bin üstü	38	20.4
Anne Mezuniyet Durumu	İlköğretim	75	40.3
	Lise	71	38.2
	Üniversite	40	21.5
Baba Mezuniyet Durumu	İlköğretim	88	47.3
	Lise	44	23.7
	Üniversite	54	29.0
Mezuniyet Durumu	Anadolu Lisesi	137	73.7
	Genel Lise	10	5.4
	Meslek Lisesi	39	21.0

Çalışma grubu toplam 186 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 137'si (%73.7) kadın ve 49'u (%26.3) erkektir. Öğretmen adaylarının 54'ü (%29.0) 1. sınıfa, 42'si (%22.6) 2. sınıfa, 44'ü (%23.7) 3. sınıfa ve 46'sı (%24.7) 4. sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 33'ü (%17.7) 10 bin altı, 71'i (%38.2) 10 bin-20 bin, 44'ü (%23.7) 21 bin-30 bin ve 38'i (%20.4) 30 bin üstünde aile ekonomik gelir durumuna sahiptir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına bakıldığında 75'i (%40.3) ilköğretim, 71'i (%38.2) lise ve 40'ı (%21.5) üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına bakıldığında 88'i (%47.3) ilköğretim, 44'ü (%23.7) lise ve 54'ü (%29.0) üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının lise mezuniyeti olan okul durumlarına bakıldığında 137'si (%73.7) Anadolu lisesi, 10'u (%5.4) genel lise ve 39'u (%21.0) meslek lisesi mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubundan veri toplamak için iki ölçme aracı kullanılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma alışkanlığına ilişkin Tutum Ölçeği" ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek için Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın demografik değişkenlerine yönelik bilgilerin elde edilmesi için, öğretmen adaylarına "Kişisel Bilgi Formunu" doldurtulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu form, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet, mezun olunan okul türü, aile ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumu ile sınıf düzeyi gibi soruları içermektedir. Bu bilgiler, katılımcı profillerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği: Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen 'Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçme aracı, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ve ilgilerini değerlendiren toplam 30 maddeden oluşmaktadır; bunlardan 21'i olumlu, 9'u ise olumsuz ifadeler içermektedir. Katılımcılar, bu maddelere

"kesinlikle katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2) ve "kesinlikle katılmıyorum" (1) şeklinde sıralanan 5'li likert tipi bir ölçekle yanıt vermişlerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Tek boyutlu bir ölçek olan bu araç, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin özelliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunda, Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .786 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuş olup, bu da ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Bu araştırmada, Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinden veri toplamak amacıyla kullanılan bu ölçme aracı, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendiren 49 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, bu maddelere "kesinlikle katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2) ve "kesinlikle katılmıyorum" (1) şeklinde sıralanan 5'li Likert tipi bir ölçekle yanıt vermişlerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan ise 245'tir. Çok boyutlu olan bu ölçek, üstbilis, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik gibi alt temaları kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .963 olarak belirlenmiş olup, bu durum ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .950 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin bu araştırma için de güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu doğrulamaktadır

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan form ve ölçekler, ilgili çalışma grubuna bireysel olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler daha sonra Excel 2019 programına girilmiş, katılımcıların bazı soruları yanıtızsız bırakması ya da kısmen yanıtlaması şeklinde ortaya çıkan eksik veriler ile tutarsız veya aşırı uç değerlere sahip hatalı veriler, araştırmacı tarafından çıkarılmıştır. Tablo olarak oluşturulan bu veriler istatistik paket programına yüklenmiş, bu program aracılığıyla istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Bu amaçla, toplam 186 öğretmen adayının verisi toplandıktan sonra araştırmacı tarafından denetimden geçirilerek kullanılmıştır. Veriler üzerinde tekil ve ilişkisel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde kullanılacak olan ölçeklerin (eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği) puanlarının normallik dağılımları incelenmiştir. Araştırmada istatistiksel analizler için kullanılacak her değişkenin puanları dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için beş adımlı süreç izlenmiştir. Buna göre birinci adımda, Histogram grafiğine bakılmıştır. Bu durumda Histogram grafiği her iki ölçeğin dağılımı için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. İkinci adımda, Q-Q grafikleri (Normal Q-Q Plot ve Detrended Normal Q-Q Plot) incelenmiştir. Büyüköztürk'ün (2010) belirttiği üzere, her iki ölçeğin puanları için Q-Q grafiklerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Üçüncü adımda değişken puanlarının varyasyon katsayıları belirlenmiştir. Varyasyon katsayıları değişkenlerin puanlarının standart sapmasının ortalama değerine bölünmesiyle hesaplanmış olup çıkan değerlerin. 3'ten küçük olduğu belirlenmiştir (eleştirel düşünme eğilimleri değişkeninin puanı için: $24.750/191.78=0.12$; tutum değişkeninin puanı için: $9.891/109.24=0.09$). Bu durumda her iki değişkenin puanları normallik dağılımına uygundur. Dördüncü adımda değişkenlerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri belirlenmiştir. Bu durumda bir değer dışında diğer katsayı değerlerinin 1.96 ve -1.96 arasında değiştiği görülmüştür (eleştirel düşünme eğilimleri puanları için: çarpıklık=-.834, basıklık=1.334; tutum puanları için: çarpıklık=-1.402, basıklık=3.340). Sadece tutum puanlarının basıklık değeri dışında tüm değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015). Beşinci adımda değişkenlerin Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda 'p'

değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin 'p' değeri ' $p < .05$ ' olduğu görülmüştür (eleştirel düşünme eğilimleri puanları için: $p = .027$; tutum puanları için: $p = .000$). Buna istinaden değişkenler normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Verilerin normalliğine ilişkin beş adımda yapılan işlemler genel olarak değerlendirildiğinde, değişken puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda istatistiksel çözümler için parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubunun demografik niteliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Ardından, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve tutum puanlarındaki farklılıkları belirlemek adına Bağımsız Ortalamalar için t-testi uygulanmıştır. Ortalamalar arasındaki anlamlılık testinde yaygın olarak t-testi kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Bu test, iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını belirlemek adına yapılan parametrik testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Sembolü "T"dir (Karasar, 2016). Ardından eleştirel düşünme eğilimleri ve tutum puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeyine, anne mezuniyet durumuna, baba mezuniyet durumuna ve mezun olduğu lisesinin türüne göre farklılığını belirlemek adına ANOVA Çok Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bu test, üç ve daha fazla alt boyutu olan bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını belirlemek adına yapılan parametrik testtir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014). Sembolü "F"dir (Karasar, 2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Birlikte değişim anlamında ilişki arayışında yaygın şekilde kullanılan teknik korelasyondur (Karasar, 2016). Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin özelliğini belirten bir değerdir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Sembolü "r"dir (Karasar, 2016). Son olarak öğretmen adaylarının tutum puanlarının eleştirel düşünme eğilimleri puanlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek adına basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrusal regresyon çözümlenmesinde basit doğrusal regresyon analizinden yararlanır. İki değişken arasında nedensellik ilişkisi aramak için kullanılan analiz, değişkenler arasındaki ilişkiyi tahmin etmeye yarar. Sembolü "R"dir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada anlamlı düzeyi olarak " $p \leq .05$ " dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmamızın birinci alt problemi "Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?" şeklindedir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puanlarına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Sonuçlar

<i>Değişken</i>	<i>x̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Varyans</i>	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>Skewness (Çarpıklık)</i>	<i>Kurtosis (Basıklık)</i>
Okumaya İlişkin Tutum	110.61	9.094	97.836	116	111.00	-1.402	3.340
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	191.78	24.750	612.570	198	194.00	-.834	1.334

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puan ortalamaları 110.61, standart sapması 9.094, varyans değeri 97.836, mod değeri 116, medyan değeri 111.00, skewness

Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”/ İlgören, N. & Çevik, H.

(çarpıklık) katsayı değeri -1.402, kurtosis (basıklık) katsayı değeri 3.340'tır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, bir dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puan ortalamaları yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları 191.78, standart sapması 24.750, varyans değeri 612.570, mod değeri 198, medyan değeri 194.00, skewness (çarpıklık) katsayı değeri -.834, kurtosis (basıklık) katsayı değeri 1.334'tür. Buna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleme cevap bulmak için Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranacaktır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen t-testi analizinin sonuçları Tablo 3'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Okumaya Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>
	<i>N: 137</i>		<i>N: 49</i>				
	\bar{x}	<i>Ss</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>			
Okumaya İlişkin Tutum	110.61	9.094	105.39	11.056	3.255	184	.001*
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	193.82	24.126	186.08	25.821	1.893	184	.060

*p≤.05

Tablo 3'e bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puan ortalamaları (\bar{x} =110.61, *Ss*=9.094), erkek öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puan ortalamalarına (\bar{x} =105.39, *Ss*=11.056) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($T_{(184)}=3.255$, $p \leq .05$, $p = .001$). Kadın öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin daha olumlu düşündükleri ve daha istekli oldukları söylenebilir. Kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları (\bar{x} =193.82, *Ss*=24.126), erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları (\bar{x} =186.08, *Ss*=25.831) arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($T_{(184)}=1.893$, $p > .05$, $p = .060$).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 4'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Sınıf düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Okumaya İlişkin	1.sınıf	54	106.57	12.831	2.465	3. 182	.064	-

Tutum	2.sınıf	42	110.79	8.008				
	3.sınıf	44	108.77	8.892				
	4.sınıf	46	111.39	7.658				
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	1.sınıf	54	189.83	23.240	.976	3, 182	.405	-
	2.sınıf	42	190.29	28.634				
	3.sınıf	44	189.95	25.433				
	4.sınıf	46	197.20	21.846				

*p≤.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3, 182)}=2.465$, $p>.05$, $p=.064$). Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,182)}=.976$, $p>.05$, $p=.405$).

Öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerine göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 5'te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	df	p	Fark
Okumaya İlişkin Tutum	10 Bin TL altı	33	108.27	12.362	.187	3, 182	.905	-
	10 Bin TL-20 Bin TL	71	109.82	8.008				
	21 Bin TL-30 Bin TL	44	109.14	11.513				
	30 Bin TL üstü	38	109.11	8.953				
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	10 Bin TL altı	33	194.42	23.808	.158	3, 182	.924	-
	10 Bin TL-20 Bin TL	71	191.28	25.635				
	21 Bin TL-30 Bin TL	44	190.77	24.833				
	30 Bin TL üstü	38	191.66	24.591				

*p≤.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerine göre okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F_{(3, 182)}=.187$, $p>.05$, $p=.905$). Öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(3, 182)}=.158$, $p>.05$, $p=.924$).

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 6'da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	df	p	Fark
Okumaya İlişkin	İlköğretim	75	109.37	10.378				

Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / İlgören, N. & Çevik, H.

Tutum	Lise	71	109.76	8.398	.392	2, 183	.676	-
	Üniversite	40	108.05	11.453				
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	İlköğretim	75	189.69	26.360				
	Lise	71	192.35	23.167	.561	2, 183	.571	-
	Üniversite	40	194.70	24.622				

*p≤.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2, 183)}=.392, p>.05, p=.676$). Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(2, 183)}=.561, p>.05, p=.571$).

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 7'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	df	p	Fark
Okumaya İlişkin Tutum	İlköğretim	88	108.58	10.850				
	Lise	44	108.55	9.687	1.039	2, 183	.356	-
	Üniversite	54	110.87	8.265				
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	İlköğretim	88	190.58	25.621				
	Lise	44	194.89	25.153	.461	2, 183	.631	-
	Üniversite	54	191.22	23.165				

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F_{(2, 183)}=1.039, p>.05, p=.356$). Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2, 183)}=.461, p>.05, p=.631$).

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 8'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	df	p	Fark
Okumaya İlişkin Tutum	Anadolu Lisesi	137	109.62	9.788				
	Genel Lise	10	106.90	8.812	.491	2, 183	.613	-
	Meslek Lisesi	39	108.49	10.608				

Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Anadolu Lisesi	137	190.80	25.704				
	Genel Lise	10	186.40	14.096	1.088	2, 183	.339	-
	Meslek Lisesi	39	196.62	23.140				

*p≤.05

Tablo 8'e bakıldığında, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre okuma alışkanlığına ilişkin tutum puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2, 183)}=.491, p>.05, p=.613$). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(2, 183)}=1.088, p>.05, p=.339$).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Korelasyon Analizi uygulanmıştır ve bu analiz sonuçları Tablo 9'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	\bar{x}	Ss	r	p
Okumaya İlişkin Tutum	109.24	9.891	.350	.000*
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	191.78	24.750		

*p≤.05

Tablo 9'a bakıldığında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri puanları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.350, p\le.05, p=.000$). Buna göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri puanları da artmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumları eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, eleştirel düşünme eğilimlerinin yordayıcı olup olmadığını incelemek için Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının eleştirel düşünme eğilimleri puanlarını ne ölçüde yordadığını gösteren sonuçlar Tablo 10'da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 10. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanının Yordanmasına İlişkin Sonuçları

Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	B	Beta	p
Okumaya İlişkin Tutum	.350	.123	25.691	.876	.350	.000*

*p≤.05

Tablo 10'a bakıldığında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p\le.05, p=.000$). Oluşturulan basit regresyon analizi sonucunda okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri puanının %12'sini açıklamaktadır ($R=.350, R^2=.123$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlardan çıkarılan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde okuma alışkanlıklarına önem verdiklerini ve bu alışkanlıklarını geliştirmek için çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, çeşitli araştırmaların okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarla ilgili farklı sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Aktaş (2013), Balcı (2009), Baş ve Şahin (2012) ile Sevmez (2009) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık, İskender (2013) öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Farklı bir sonuç olarak, Aydın-Yılmaz (2006) öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının yeterince gelişmediğini, Olsen ve Gillis (1983) ise öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu olmadığını tespit etmiştir. Bu farklılıklar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi gerektiğini ve bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik çeşitli stratejilerin ve uygulamaların eğitim programlarına entegre edilmesi, bu konuda daha tutarlı ve yüksek düzeyde tutumlar geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yüksek düzeydeki bu eleştirel düşünme eğilimi, öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama, analiz etme ve eleştirme yeteneklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlamalarına ve öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini aktarmada daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Alanyazını incelediğimizde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Altaş (2021), Boyacı (2022), Karakurt (2020), Karalı (2012), Tunçer (2020) ve Polat (2022) araştırmalarında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Akdemir (2019), Durnacı (2019), Hazer (2011), Kızıldaş (2011), Korkmaz (2018) ve Fitriani ve arkadaşları (2018) ise bu eğilimlerin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Arslan (2020) araştırmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ortaya koyarken, Polat (2017), sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu farklı sonuçlar, eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve ölçeklerin çeşitliliğinden kaynaklanabileceği gibi, araştırmalara katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden ve eğitim seviyelerinden kaynaklanabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini daha da geliştirmek için farklı eğitim ve öğretim stratejilerinin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı düzeylerde olmasının nedenlerini daha iyi anlamak, eğitimde daha kişiselleştirilmiş ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarına yönelik düzenlenecek atölye çalışmaları, seminerler ve pratik uygulamalar, onların eleştirel düşünme yeteneklerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, cinsiyete göre farklılaşmadığı, bu farklılığın ise kadın öğretmenler lehine

olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmada, kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Baş ve Şahin, 2012; Bozpolat, 2010; Burley, 1984; Davarcı, 2013; Demir (2009; Gömleksiz, 2004; Keleş, 2006; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Özdemir, 2013; Yalınkılıç, 2007). Ancak, bazı araştırmalarda bu bulgulardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Aktaş (2013) ve Aydın- Yılmaz (2006) araştırmalarında, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, genel olarak kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Ancak, okuma alışkanlığına ilişkin tutum geliştirilmesinde, cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını ve ilgilerini artıracak programlar ile etkinliklerin uygulanması önem taşımaktadır. Bu sayede, tüm öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri teşvik edilerek, eğitim süreçlerinde daha donanımlı ve bilgiye dayalı yaklaşımlar benimsemeleri sağlanabilir.

Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda (Akbeş, 2006), Gelen, 2002, Kodakoğlu, 2020), Polat, 2022) Yaman ve Yalçın (2004), cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Ancak, farklı bir sonuç olarak Ağdacı (2018) yapmış olduğu araştırmada, kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Genel olarak, mevcut araştırmalar cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koyarken eleştirel düşünme eğilimlerinin bireysel özellikler ve eğitim gibi diğer faktörlerden daha fazla etkilenebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet farkı gözetmeksizin, bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçlarını dikkate alan kapsamlı eğitim programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu tür programlar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kalyoncu (2013) ve Özbay ve arkadaşları (2008) benzer şekilde, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Buna karşın, Batur ve arkadaşları (2010) üçüncü sınıf öğrencilerinin daha olumlu tutumlar sergilediğini, Güzel (2014) ise sınıf düzeyi yükseldikçe tutumların azaldığını belirtmiştir. Bu farklı sonuçlar, okuma tutumlarının bireysel ve çevresel faktörler gibi çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebileceğini ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasının gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik daha hedeflenmiş ve etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Eğitim programlarının ve okuma teşvik eden etkinliklerin, sınıf düzeyi ne olursa olsun, tüm öğretmen adaylarına eşit şekilde hitap etmesi önemlidir.

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğitim sürecinin farklı aşamalarında bulunan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer düzeyde kalması, bu eğilimlerin eğitim sürecinde kazanılan belirli bilgi ve deneyimlerden bağımsız olabileceğini işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca eleştirel düşünme becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğini ve bu becerilerin eğitim sürecinin her aşamasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin kalıcı ve sürdürülebilir olması için, öğretim

programlarında bu becerilere yönelik sürekli ve sistematik bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğretmen adaylarına eleştirel düşünme konusunda düzenli olarak geri bildirim sağlanması ve bu becerilerin pratikte uygulanmasına yönelik fırsatlar sunulması, onların bu alandaki yetkinliklerini daha da artırabilir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının aile gelirlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının, ailelerinin gelir düzeyine bağlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Arı ve Demir (2013) ile Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da aile geliri ile kitap okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, bazı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Güngör (2009), Yılmaz (1995) ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, aile geliri arttıkça kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumun da arttığı tespit edilmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, kitap okuma tutumlarının aile gelirinden bağımsız olarak gelişebileceği gibi aynı zamanda ekonomik durumun da bu tutumları etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını daha iyi anlamak için, aile gelirinin yanı sıra diğer sosyal ve kültürel faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını teşvik etmek için aile gelirinden bağımsız olarak, çeşitli sosyo-kültürel ve eğitimsel faktörlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Kitap okuma etkinliklerinin ve kütüphane erişim imkânlarının artırılması, tüm gelir düzeylerinden gelen öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kodakoğlu (2020) da yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelir düzeyine bağlı olarak değişmediğini tespit etmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde aile gelirinin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin bireyin eğitim sürecinden, kişisel merak ve ilgi alanlarından, akademik deneyimlerinden ve sosyal çevresinden etkilenebileceği düşünülebilir. u nedenle, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim programlarında bu tür becerileri teşvik eden aktiviteler ve uygulamalar daha fazla yer almalıdır. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal ve kültürel çevre ile ilişkisini daha iyi anlamak için daha kapsamlı ve çeşitli araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerinde anne ve baba eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu, Balcı (2009), Batur vd. (2010) , Mete (2012) ve Özdemir (2013) gibi araştırmacılar da ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Ancak, Baş (2012), Güngör (2009), Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) gibi diğer araştırmalar, eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların okuma alışkanlığı kazanmalarının çocukları üzerinde etkili olduğunu, eğitim düzeyi yüksek anne ve babaların kitap okuma eğilimlerinin arttığını öne sürmektedir. Bu farklı bulgular, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının ve eğitim seviyelerinin çocukların tutumları üzerindeki etkisini belirlemede dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının çocuklara olumlu etkisini artırmak amacıyla, ailelere yönelik kitap okuma etkinlikleri ve eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca, çocukların okuma alışkanlıklarını teşvik edecek aile içi uygulamaların ve modellerin geliştirilmesi, bu alandaki tutumların daha olumlu yönde şekillenmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anne ve baba eğitim

durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (1997) da araştırmasında babanın eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında fark olmadığını belirtmiştir. Polat (2022) ise anne eğitim durumuna göre fark olmadığını, ancak baba eğitim durumu arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığını tespit etmiştir. Işık (2019), Bal (2011), ve Günay ve Çarıkçı (2018) ise anne eğitim durumunun eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu farklı bulgular, ebeveyn eğitim seviyesinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programların, ebeveyn eğitim seviyesinden bağımsız olarak etkili olabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çevresel, bireysel ve eğitimsel faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, bu alandaki tutumların ve eğilimlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerinde mezun olunan lise türünün arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgar, İlgar ve Topaç (2015) yaptıkları araştırmada Anadolu Lisesi mezunlarının diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguya göre, farklı lise türlerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını etkileyebilmesi muhtemeldir. Ancak, bu konuda daha fazla araştırma yapılarak farklı lise türlerinin öğrenci tutumları üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle, lise türlerinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini daha kapsamlı ve çeşitli örneklem grupları üzerinde incelemek, öğretmen adaylarının okuma tutumlarının geliştirilmesine yönelik daha hedeflenmiş stratejiler oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde mezun olunan lise türünün arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, farklı lise türlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediğini göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünme eğiliminin lise eğitimi sürecinden ziyade daha genel kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini düşündürülebilir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, lise türünden bağımsız olarak tüm öğrencilerin bu becerileri kazanmasına yönelik geniş kapsamlı eğitim programları ve uygulamalar geliştirilmelidir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde etkili olabilecek diğer kişisel ve çevresel faktörlerin de detaylı bir şekilde incelenmesi, eğitim stratejilerinin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde, Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri de kısmen artmaktadır. Güççük Kurga (2021) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer şekilde, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de yükseldiği bulunmuştur. Ayrıca, Ünal (2006) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için entegre eğitim programlarının ve uygulamaların geliştirilmesi önemlidir. Okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik etkinliklerin, eleştirel düşünme becerileriyle bağlantılı olarak planlanması, öğretmen adaylarının her iki alanda da daha güçlü yetkinlikler kazanmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelemiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okuma alışkanlıklarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi, eleştirel düşünme yetilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir. Oluşturulan basit regresyon analizi sonucunda okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları eleştirel düşünme eğilimleri puanının %12'sini açıklamaktadır. Bu bulgu, okuma alışkanlıklarının eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde etkileyebileceğini ve bu iki değişken arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının artmasının eleştirel düşünme eğilimlerine de etki edeceği çıkarımı yapılabilir. Eğitim programlarının, okuma alışkanlıklarını teşvik edici ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik entegre yaklaşımlar içermesi, öğretmen adaylarının her iki alanda da daha güçlü yetkinlikler kazanmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için aile, okul ve toplumsal düzeyde çeşitli stratejilerin uygulanması, eleştirel düşünme becerilerinin de doğal olarak artmasına yardımcı olabilir.

Bu bulgular ışığında araştırmacılara řu önerilerde bulunulabilir:

Okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenlerle yeniden incelenerek zengin sonuçlar elde edilebilir. Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığıyla ilgili araştırmalar, sadece öğrenci ve öğretmenlerle sınırlı kalmamalı, farklı meslek gruplarını ve toplum kesimlerini de kapsamalıdır. Bu kapsamda, çeşitli meslek gruplarının ve sosyal çevrelerin eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarını nasıl benimsediği ve uyguladığı araştırılabilir.

Bu araştırma nicel yöntemle yapılmış olup, nitel veri toplama yöntemleriyle de benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. Nitel araştırmalar, bireylerin eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları konusundaki deneyimlerini, görüşlerini ve tutumlarını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olur.

Farklı üniversitelerde geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılarak, bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Büyük ölçekli araştırmalar, eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları konusundaki genel eğilimleri ve farklılıkları daha iyi ortaya koyar.

Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları, çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde incelenebilir. Eğitim, psikoloji, sosyoloji, dilbilim ve bilgi teknolojileri gibi farklı alanlarda eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarının nasıl geliştiği ve etkilendiği araştırılabilir.

Teknoloji ve dijital okuryazarlık konusundaki araştırmalar, eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarının dijital çağda nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur. E-kitaplar, sesli kitaplar, dijital kütüphaneler ve çevrimiçi eğitim platformları gibi dijital kaynakların eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Eğitimde yenilikçi uygulamaların eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediği araştırılabilir. Oyun tabanlı öğrenme, simülasyonlar, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi yenilikçi eğitim araçları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Bu tür yenilikçi uygulamaların etkinliği, farklı eğitim düzeylerinde ve öğrenci gruplarında incelenmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerinin sosyal adalet ve eşitlik konularındaki rolü de önemli bir araştırma alanıdır. Bireylerin eleştirel düşünme becerileri, toplumsal adaletsizlikleri tespit etme, bu sorunlara çözüm üretme ve sosyal değişim için aktif olarak çalışma süreçlerinde kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, eleştirel düşünme eğitiminin sosyal adalet hareketlerine katkısı ve bu becerilerin toplumsal değişim süreçlerindeki önemi incelenmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Çatışma Beyanı Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulunun 05.01.2023 tarih ve 257284 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış. Yüksek lisans tezi, Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akdemir, M. (2019). *Coğrafya öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Aktaş A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üst bilişsel becerilerin etkileşimi*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Altaş, M. A. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Altunel, İ. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arı, E., ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*.1(1), 116-128.
<https://doi.org/10.16916/aded.16025>
- Arslan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91057> adresinden erişildi.
- Baccus, A.A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' reading attitudes and efficacy beliefs*. United States: Degree of Doctor of Philosophy
- Bal,M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balçı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183151> adresinden erişildi.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(3), 555-572. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3356>
- Batur Z. , Gülveren H.,& Bek H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Benson., L. (2014). *The importance of reading: A reading love letter*.
<https://www.iss.edu/blog/insights/importance-of-reading> adresinden erişildi.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon.
- Billington, J., Carroll, J., Davis, P., Healey, C., & Kinderman, P. (2013). A literature-based intervention for older people living with dementia. *Perspectives in public health*, 133(3), 165-173.
<https://doi.org/10.1177/1757913912470>

- Boyacı, M. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi ve bilimin doğası inanışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 411-428. <https://www.zfw.org/index.php/ZfWT/article/view/116> adresinden erişildi.
- Brookfield, S. (2011). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass.
- Burley, J. E., (1984). A Report on the Reading Habits of College-Aged Senegalese Students. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association*. (May 6–10) Atlanta, GA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K. , Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş, ve Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk,Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, C. (2011). Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading - 2010. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541400.pdf> adresinden erişildi.
- Clark, C., & Poulton, L. (2011). *Book ownership and its relation to reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: Some findings from the national literacy trust first annual survey*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521658.pdf> adresinden erişildi.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf> adresinden erişildi.
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Çelenk, S., ve Tazebay, A.(2008). *Türkçe Öğretimi İlke Yöntem Teknikler*. Maya Akademi Yayıncılık.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma gazi üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 4(3), 717-745. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.703>
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara:Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/dewe21010-003/html> adresinden erişildi.
- Dodds, P. S., Clark, E. M., Desu, S., Frank, M. R., Reagan, A. J., Williams, J. R., & Danforth, C. M. (2015). Human language reveals a universal positivity bias. *Proceedings of the national academy of sciences*, 112(8), 2389-2394. <https://doi.org/10.1073/pnas.1411678112>
- Durnacı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://www.jstor.org/stable/1174885> adresinden erişildi.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. Inquiry: Critical thinking across the Disciplines, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215>
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in social stratification and mobility*, 28(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Facione, P. A. (1998). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. <http://www.insightassessment.com/pdf> adresinden erişildi.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”/ İlgören, N. & Çevik, H.

- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1). <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1–25. <http://www.jstor.org/stable/27797240>
- Fayolle, A. (Ed.). (2007). Handbook of research in entrepreneurship education: A general perspective (Vol. 1). Edwar Edgar Publishing. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişildi.
- Fitriani, H., Asy'ari, M., Zubaidah, S., & Mahanal, S. (2018). Critical Thinking Disposition of Prospective Science Teachers at IKIP Mataram, Indonesia. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1108 (1), 12091. IOP Publishing.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10). <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59709> adresinden erişildi.
- Gökkuş, I., & Delican, B. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314276> adresinden erişildi.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185- 195. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişildi.
- Güççük Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi
- Günay, Ö., ve Çarıkçı, İ. H. (2018). Eleştirel düşünme becerileri ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 427-440. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/510079> adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme/Reading and managing of mind. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18). https://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355326217.pdf adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2021). Düşünme nedir? Nasıl öğretilir? E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar (ed.). *Eleştirel ve Analitik düşünme içinde* (s.11-29). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi
- Güzel, İ. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki muş alparslan üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Muş: Alparslan Üniversitesi.
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 69, 1358-1368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.073>
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri Malatya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Işık, B. (2019). *Eleştirel düşünme eğilimi: Çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- İlgar, L., İlgar, Ş., ve Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116. <https://doi.org/10.15285/ebd.46320>

- İskender, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma Trabzon ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Janes, J.L.(2008). *Families, motivation, and reading: Pre-adolescent students*. Iowa State University Pres.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2012). Digital media shapes youth participation in politics. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 52-56. <https://doi.org/10.1177/003172171209400>
- Kalyoncu, R. (2013). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6159/82796> adresinde erişildi.
- Karakurt, T. S. (2020). *Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri İnönü Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Theories of text processing: A view from the topdown. In M. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *Handbook of discourse processes* (2nd ed., pp. 19–33). New York, NY: Routledge.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624>
- Kiliç, S. (2013). Sampling methods. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 3(1), 44. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Van ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kimmel, M., & Segel E. (1983). *For Reading out Lord Aquide Toshairing Books with Children*. Dela Corte Press.
- Kodakoğlu, Ş. (2020). *Eleştirel düşünme eğilimi ile stresle başa çıkma tutumu ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Korkmaz, Z. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Laird, T. F. N. (2005). Collegestudents' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, socialagency, and disposition to wardcritical thinking. *Research in Higher Education*, 46(4), 365-387. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-2966-1>
- Lan, W. (2002). Challenging Students with the Tools of Critical Thinking. *Social Studies*, 93(6), 257-261. <https://doi.org/10.1080/00377990209600175>
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in psychology*, 6, 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple Universty Press.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” / İlgören, N. & Çevik, H.

- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1),43-66.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509. <https://doi.org/10.16916/aded.887592>
- Netherland, J.L.(2004). A Comparison of students’ and parents’ habits and attitudes toward reading in title *I And Non-Title I Schools*. United States: Degree Doctorof Education in Educational Leadership.
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On improving thinking through instruction. *Review of research in education*, 15(1), 3-57. <https://doi.org/10.3102/0091732X015001003>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: why democracy needs the humanities-Updated edition*. Princeton University Press
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- OECD (2013), *OECD Skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Olsen, M. W., & Gillis, M. (1983). Teaching reading study skills and course content to preservice teachers. *Reading World*, 23 (2). 124-133. <https://doi.org/10.1080/19388078309557752>
- Özbay M., Bağcı H., & Uyar Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Araç, Gereç ve Materyaller.. H. Akyol ve A. Şahin (ed.) *Türkçe öğretimi içinde* (ss.311-330), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, O., & Baş, Ö., (2019). Okuma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (ed.) *Türkçe öğretimi içinde* (ss.29-53), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, O., Özdemir, M., ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30209/326076> adresinden erişildi.
- Özdemir, S.(2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi İzmir – Buca ilçesi örneği*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking competency standards*. Foundation for critical thinking Dillon Beach. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf> adresinden erişildi.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 32(2), 34-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868666.pdf> adresinden erişildi.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi.
- Polat, M. (2022). *İlkokullarda çahşan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept—Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Sahakian, B. J., Langley, C., Feng, J. & Sun., Y. (2023). *Why reading is important for children's brain development*. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/why_reading_is_important_children_brain_developmentn adresinde erişildi.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87673>
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127),64-70 <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5126/1209> adresinden erişildi.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573>
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine Bir inceleme Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tamer, M. & Walsh, B. (2016). *Raising strong readers*. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/16/03/raising-strong-readers> adresinden erişildi.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Tunçer, E. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama alguları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Tural, S. (2004). *Edebiyat Bilimine Katkılar*. Yeni Avrasya Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, P., & Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 531-547. <https://doi.org/10.1080/1356251990040409>
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. John Wiley & Sons.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. <https://apo.org.au/node/70888> adresinden erişildi.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank Publications. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> adresinden erişildi.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241. http://sosyalarastirmalar.net/cilt1/say1/say1pdf/yalinkilic_kadir.pdf adresinden erişildi.
- Yaman, S., ve Yalçın, N. (2004). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının

Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”/ İlgören, N. & Çevik, H.

Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42- 52.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91081> adresinden erişildi.

Yılmaz Doğan, E. (2011). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. HÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B.(1995). Okuma sosyolojisi, Ankara’da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336

<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/1022/1023> adresinden erişildi.

Yılmaz, K. (2022). *Eleştirel ve analitik düşünmem* (5. baskı) Ankara: Pegem Akademi