

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Birsel AYBEK\*

Serkan ASLAN\*\*

### Öz

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 633 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen *Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve dağılım normalliği sağlanamadığından nonparametrik analizler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ölçeğinin sorgulama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma alt boyutlarına katılıyorum düzeyinde; benzerlikleri ve farklılıkları bulma alt boyutuna ise kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı farklılık göstermediği; üniversiteye giriş puan türüne, öğrenim görülen bölümlere, kitap okuma sıklıklarına ve evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel okuma, okuma, özyeterlik, öğretmen adayı.

### INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' CRITICAL READING SELF EFFICACY IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

#### Abstract

The main aim of the present study is to investigate critical reading self-efficacy perceptions of prospective teachers in terms of various variables. Research used descriptive screening model. The sample constitutes 633 prospective teachers studying in the first and fourth year of Classroom Teaching, Social Studies Teacher, Turkish Education, Computer Education and Instructional Technology, Pre-School Education, Counseling and Guidance Teaching, the Science and Technology Education and English Teaching in Faculty of Education at Cukurova University. During data collection process, *Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale* developed by Karadeniz (2014) was used. In the analysis of data, non-parametric tests

\* Yrd. Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [baybek@hotmail.com](mailto:baybek@hotmail.com).

\*\* Doktora Öğrencisi; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [aslan.s1985@gmail.com](mailto:aslan.s1985@gmail.com).

were used as the normal distribution of data cannot be provided with descriptive statistics. Mann-Whitney U test was used for the comparison of paired groups while Kruskal-Wallis test was utilized for comparing more than two groups. As a result of the research, it was determined that prospective teachers express their opinions as “agree” in terms of sub-dimensions of critical reading self-efficacy perception scale such as questioning, analyzing, evaluating and deducing while they express their opinions as “partly agree” concerning such sub-dimension as to find similarities and differences . It was found that critical reading self-efficacy perceptions of prospective teachers do not differ significantly in terms of gender, class level and book genres while it shows a significant difference depending upon type of university entrance scores, majors, reading frequency and whether there is a bookcase in their homes or not.

**Keywords:** Critical reading, reading, self efficacy, teacher prospective.

### Giriş

İletişim ve haberleşme teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte nitelikli insanların yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle günümüzde eğitimin amaçlarından birisi de çevresiyle etkin bir şekilde iletişim kurabilen, yaşadığı çevrede olup bitenlere eleştirel bir gözle bakabilen bireyler yetiştirmektir. İletişim ve haberleşme (gazete, TV, internet vb.) araçları bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan insanları yanlış ve eksik bilgilerle karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle insanların dışarıdan aldıkları bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırması gerekmektedir. Bu süreçte eleştirel okuma önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Özensoy, 2012: 198).

Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Özensoy, 2012: 198). Darch ve Kameenui (1987) de eleştirel okumayı; okunan metin üzerine muhakeme yapma, çıkarsamalarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve bakış açısını anlama becerisi olarak tanımlamışlardır. Eleştirel okuma, okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenlerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır (MEB, 2012).

Wheeler (2007: 2 - 3) eleştirel okuma ile sadece bilgi edinmek amacıyla yapılan okuma arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenci bir bilgiyi edinmek amacıyla okuduğunda, genellikle bir durum ya da olaya bakar ve bunun doğru olduğunu varsayar. Diğer yandan öğrenci eleştirel okuduğunda, kitapta verilen düşüncelerin niteliğini belirlemeye çalışır.
- Her iki okuma şeklinin farklı disiplini vardır. Eğer öğrenciler verilen metni öğrenmek amacıyla okuyorlarsa en iyi öğrenme yolu sürekli tekrardır. Öte

yandan, öğrenci eleştirel okuyorsa en etkili yöntem okunan metni mantıklı bir şekilde alt bölümlere ayırmak, her kesitte verilenleri başka bir ifadeye dayandırmak ve daha sonra bunu geliştirmek ya da sonuçları sorgulamaktır.

- Her ikisi için kullanılan zihinsel beceriler farklıdır. Öğrenci bir bilgiye sahip olmak için okuyorsa bilgiyi belli bir ölçüde içselleştirmesi, ezberlemesi yani pasif olması gerekir. Öğrencinin eleştirel okuması isteniyorsa bunun için gerekli koşul öğrencinin kesinlikle aktif olmasıdır. Eleştirel okuyan kişi, okunan materyalde savunulan fikri; mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebî sosyal ve kişisel bakış açısı olmak üzere pek çok açıdan değerlendirmelidir.
- Her iki okumada farklı sonuçlara ulaşılır. Bilginin içselleştirilmesi için yapılan pasif okuma sonucunda, pek çok kitap okumuş, beyninin derinliklerinde gerektiğinde çağırabileceği şaşırtıcı derecede çok sayıda olaylar olan bir öğrenci ortaya çıkar. Oysaki eleştirel okuma orijinal ve yenilikçi düşünceleri kapsar. Eleştirel okuma; insanların, düşüncenin zihinsel süreçlerini kullanarak entelektüel dürüstlikle, okunan materyali anlayarak zekice, yaratıcı bir kavrayışla bilinçli ve sürekli okumalarını sağlar. Her iki okumanın da kullanıldığı yerler olsa da eleştirel okuma çoğu kez pasif okumaya tercih edilir. Eleştirel okuma tam olarak anlamayı sağladığı için pasif okumadan daha avantajlıdır.

Eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi için bazı stratejilere gereksinim vardır. Doğanay (2009) tarafından eleştirel okuma ile ilgili stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

- Ön inceleme,
- Bağlamlaştırma,
- Anlam için soru sorma,
- Değer ve inançlar üzerinde düşünme,
- Okurken zihinde anlamayı kontrol etme,
- Anahtar sözcüklere dikkat etme,
- Sayfa kenarına açıklama ya da not yazma,
- Özetleme,
- Metindeki tezin değerlendirilmesi,
- Yanıtlama,
- Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma.

Özyeterlik kavramı, farklı bilim insanlarınınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Senemoğlu (2011: 230)'na göre özyeterlik; bireyin farklı durumlarla başa çıkma, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendi algısı, kendine inancı ve kendisine ilişkin yargısıdır. Bandura (1986: 391)'ya göre özyeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan

bir niteliktir ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1986) özyeterliği, herhangi bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki bireysel bir yargı olarak da belirtmektedir. Bandura (1997), davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü özyeterlik algısını; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli amaçları oluşturmasında gerekli olan davranışı organize edip yerine getirme kapasitesine ilişkin kendi inancı olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2011)'nin yine Bandura (1980)'dan aktardığına göre herhangi bir konu alanı ya da beceriye ilişkin yeterlik algısı yüksek olan bireyler, söz konusu durumun üstesinden gelmek için yeterlik algısı düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkâr davranır. Yine yüksek özyeterliğe sahip birey; herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten daha az korkar. Bireyin özyeterlik algısı; faaliyetlerin seçimini, harcaacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmede göstereceği sabır düzeyini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Özyeterlik ne kadar güçlü olursa, bireyde o kadar çaba, ısrar ve direnç olur (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008).

2005 eğitim - öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilkökul programlarında değişiklik yapılmıştır. İlkokul programları incelendiğinde öğrencilere eleştirel okuma becerisi de kazandırılmak istenildiği görülmektedir. Bu becerinin kazandırılması için öğretmenlerin eleştirel okuma ile ilgili bilgileri olmalı ve eleştirel okuma özyeterlik algılarının olumlu yönde olması gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin lisans eğitimleri döneminde eleştirel okuma özyeterliğine sahip olmaları önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını inceleyen az sayıda çalışmaya (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012; Küçüköğlü, 2008; Ünal ve Sever, 2013) rastlanılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini gerektiği düşünülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, üniversiteye giriş puan türüne, kitap okuma türlerine, kitap okuma sıklığına ve evde kitaplık bulunma durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli:

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama türlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel taramada, veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilir (Fraenkel ve Wallen, 2000) ve incelenen olgunun özellikleri var olduğu şekliyle betimlenir (Özdemir, 2014). Bu çalışmada da veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi:

Araştırmanın evrenini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören tesadüfi yöntemle seçilmiş 633 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Bölüm	f	%
Kadın	418	66	Sınıf Öğretmenliği	70	11
Erkek	215	34	Fen Bilimleri Öğret.	82	13
<b>Sınıf</b>			Sosyal Bilgiler Öğret.	72	11
1. sınıf	334	53	Türkçe Öğret.	74	12
4. sınıf	299	47	Okul Öncesi Öğret.	73	11
<b>Üniversiteye Giriş Puan Türü</b>			Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	110	17
Sözel	141	22	İngilizce Öğret.	94	15
Sayısal	149	24	Bilgisayar ve Teknolojileri Öğret.	58	9
Eşit Ağırlık	250	40	<b>Kitap Okuma Sıklığı</b>		
Yabancı Dil	93	14	Haftada bir	169	27
<b>Kitap Türü</b>			Ayda bir	250	39
Tarihi	89	14	İki ayda bir	214	34
Macera	164	26	<b>Kitaplık Olma Durumu</b>		
Psikolojik	129	20	Var	433	68
Sosyal	208	33	Yok	200	32
Otobiyografi	43	7			
<b>Toplam</b>	<b>633</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>633</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının fazla olduğu (%66), öğretmen adaylarının çoğunun birinci sınıfta (%53) ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenliğinde öğrenim gördükleri (%17) anlaşılmakta, üniversiteye giriş puan türünün eşit ağırlık olduğu

(%40), okudukları kitap türünün sosyal olduğu (%33), ayda bir kitap okudukları (%39) ve evlerinde kitaplıklarının olduğu (%68) görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı:**

Araştırmada verilerin toplanmasında Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen *Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmış ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 25'i olumlu, 8'i olumsuzdur. "*Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.*" olumlu maddeye, "*Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.*" olumsuz maddeye örnek olarak verilebilir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 33 iken en yüksek puan 165'tir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı faktör analizine 579, doğrulayıcı faktör analizine 312 öğrenci katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş boyuttan (sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlik ve farklılık bulma, çıkarımda bulunma) oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin açıklanan varyans değeri %53,857 olarak bulunurken ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan öz değer ise birinci faktörde %13,963; ikinci faktörde %10,811; üçüncü faktörde %10,230; dördüncü faktörde %9,903 ve beşinci faktörde %8,951 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde - toplam test korelasyon değerlerinin ,46 ila ,67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci faktör için ,866; ikinci faktör için ,828; üçüncü faktör için ,841; dördüncü faktör için ,830 ve beşinci faktör için ,798 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,937'dir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada gerekli izin alındıktan sonra araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,86 bulunmuştur. Seçer (2013) Cronbach Alpha katsayısının ,70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi:**

Verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile verilerin normal dağılımı sağlanmadığından nonparametrik testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00.

## Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyleri; görüşlerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlere, sınıf düzeylerine, üniversiteye giriş puan türüne, kitap okuma türlerine, kitap okuma sıklığı ve evde kitaplık bulunma durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algı Düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Max	Min
Sorgulama	633	3,66	,367	4,90	2,00
Analiz	633	3,44	,396	5,00	2,14
Değerlendirme	633	3,84	,399	5,00	2,00
Benzerlik ve Farklılık Bulma	633	3,29	,361	4,80	2,00
Çıkarımda Bulunma	633	3,71	,428	5,00	2,00
Genel	633	3,60	,287	4,73	2,33

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ölçeğinin benzerlik ve farklılıkları bulma alt boyutuna *kısmen katılıyorum* düzeyinde ( $\bar{X}=3,29$ ), sorgulama ( $\bar{X}=3,66$ ), analiz ( $\bar{X}=3,44$ ), değerlendirme ( $\bar{X}=3,84$ ), çıkarımda bulunma ( $\bar{X}=3,71$ ) boyutlarına ve genele ( $\bar{X}=3,60$ ) *katılıyorum* düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort	Sıra top.	U	p
K	418	316,07	132119,00	44548,00	,859
E	215	318,80	68542,00		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ( $U=44548,00$ ,  $p>,05$ ).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Bölümler	n	Sıra Ort	sd	X <sup>2</sup>	p
Sınıf Öğretmenliği	70	267,78	7	28,337	,000*
Fen Bilimleri Öğret.	82	331,68			
Sosyal Bilgiler Öğret.	72	370,61			
Türkçe Öğret.	74	362,70			
Okul Öncesi Öğret.	73	287,30			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	110	291,18			
İngilizce Öğret.	94	284,60			
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğret.	58	369,66			

\* p < ,05

Tablo 4'e bakıldığında, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur (X<sup>2</sup>=28,337, p< ,05).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ort	Sıra top.	U	p
1. sınıf	334	324,47	108373,50	47437,500	,277
4. sınıf	299	308,65	92287,50		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=47437,500, p> ,05).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile üniversiteye giriş puan türleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'dadır.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Üniversiteye Puan Giriş Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Üniversiteye Puan Giriş Türü	n	Sıra Ort	sd	X <sup>2</sup>	p
Sözel	141	366,06	3	23,769	,000*
Sayısal	149	343,80			
Eşit Ağırlık	250	284,93			
Yabancı Dil	93	285,88			

\* p < ,05



Tablo 6'da öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=23,769$ ,  $p<,05$ ).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile okudukları kitap türleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Okunulan Kitap Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Okunulan Kitap Türleri	n	Sıra Ort	sd	$X^2$	p
Tarihi	89	335,37	4	4,971	,290
Macera	164	303,05			
Psikolojik	129	332,33			
Sosyal	208	319,14			
Otobiyografi	43	275,87			

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile okudukları kitap türleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $X^2=28,337$ ,  $p>,05$ ).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ort	sd	$X^2$	p
Haftada bir	169	351,58	2	11,457	,003*
Ayda bir	250	318,44			
Üç ayda bir	214	288,44			

\*  $p <,05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile okudukları kitap türleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2=28,337$ ,  $p<,05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda haftada bir kitap okuyanlar ile üç ayda bir okuyanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U=14365,00$ ,  $p<,05$ ).

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile yaşadıkları evlerde kitaplık bulunup bulunmaması arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algıları ile Kitap Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Kitaplık	n	Sıra Ort	Sıra top.	U	p
Var	433	330,12	142940,50	37620,500	,008*
Yok	200	288,60	57720,50		

\*  $p < ,05$

Tablo 9'da, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile yaşadıkları evlerde kitaplık bulunup bulunmaması arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $U=37620,500$ ,  $p < ,05$ ). Yapılan analizler sonucunda evlerinde kitaplık olanların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının *katılıyorum* düzeyinde çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar tarafından bu sonuç olumlu olarak değerlendirilmektedir. Flemming (2011)'e göre eleştirel okuma için metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, desteklenen düşüncelerin anlaşılması ve mantıklı sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek çıkması; okudukları metinlerin ana düşüncesini iyi anlayabildiklerini, metinde ulaşılan sonuçları değerlendirebildiklerini, desteklenen düşüncelerin anlaşılmasını ve mantıklı sonuçları değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu da gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisini öğrencilere aktarmalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisine ve bu beceriye ilişkin yüksek özyeterlik algısına sahip olması gerek öğretim programlarının etkinliğinin artırılması gerekse öğrencilere rol model olması adına son derece önemli görülmektedir. Zimmerman (1995. *Akt. Ülper ve Bağcı, 2012: 1117*) tarafından ilgili araştırmalara dayanarak belirtildiğine göre özyeterlik algısı yüksek öğrenciler; derslerde daha çok çaba harcamakta, başarıya ulaşmak için daha ısrarcı olmakta ve daha yüksek akademik başarıya sahip olmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek olması onların başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Alanyazında bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen sonuçlar bulunmaktadır. Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuç elde edilmesine karşın; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) tarafından yapılan araştırmada, bu sonucun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak cinsiyetin, öğrenim görülen sınıfın ve okunulan kitap türünün eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerinde etkisi

olmadığı söylenilebilir. Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının üniversiteye giriş puan türüne, öğrenim görülen bölümlere, kitap okuma sıklıklarına ve evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak üniversiteye giriş puan türünün, öğrenim görülen bölümlerin, kitap okuma sıklıklarının ve evlerinde kitaplık bulunma durumlarının öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Sözel bölümden mezun olan öğretmen adaylarının, diğer bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarından daha çok eleştirel okuma özyeterlik algısının yüksek olması beklenen bir durumdur. Nitekim araştırmada da üniversiteye giriş puan türü sözel olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sözel bölümlerde, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği gibi, öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni sıralanan bu bölümlerde sözel derslerin ağırlıklı olması ve öğretmen adaylarının sözel zekâ alanlarının gelişmiş olması şeklinde açıklanabilir. Yapılan analizler sonucunda haftada bir kitap okuyanlarla ve üç ayda bir okuyanlar ile evinde kitaplık olanlarla ve olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu da kitap okumanın eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algısını etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Çok kitap okuyanlarda özyeterlik algısı yüksek, az okuyanlarda ise düşüktür. Ancak unutulmamalıdır ki “*eleştirel okuyuculuk zaman içinde geliştirilebilecek bir alışkanlıktır. Temel okuma becerileri gelişmemiş bir okuyucunun eleştirel okumada da bir takım güçlüklerinin ve yetersizliklerinin olması doğaldır*” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Ünal ve Kaya (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel okuma ile ilgili bir dersin olması öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerilerinin, dolayısıyla eleştirel okuma özyeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu da öğretmen adaylarının atandıktan sonra öğrencilere eleştirel okuma becerisini kolayca kazandırmalarına yardımcı olacaktır.
2. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterliklerini geliştirmeye dönük eylem araştırması, deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile farklı ölçekler arasındaki ilişki incelenebilir.

### Kaynaklar

- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BEYRELİ, L., ÇETİNDAG, Z. ve CELEPOĞLU, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DARCH, C. ve KAMEENUI, E. J. (1987) Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10 (2).
- DOĞANAY, A. (2009). Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi. Öztürk, C. (Edt.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (ss: 146-183). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- FLEMMING, L. E. (2011). *Reading for Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- KARASAKALOĞLU, N.; SARACALOĞLU, A. S. ve ÖZELÇİ, S. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliklerine İlişkin Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 405 - 422.
- KÜÇÜKOĞLU, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2012). *Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitap Basımevi.
- ÖZDEMİR, E. (2014). Tarama Yöntemi. M. Metin (Edt). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss, 77 - 97). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZENSOY, A.U. (2012). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187 - 202.
- SARACALOĞLU, A.S.; YENİCE, N.; KARASAKALOĞLU, N. ve GENÇEL, İ.E. (2008). *Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, A.D.Ü. BAP Saymanlığı, Aydın.
- SEÇER, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÜLPER, H. ve BAĞCI, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Özyeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 7 (2), 1115 - 1131.
- ÜNAL, F. ve SEVER, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 33 - 42.
- WHEELER, L.K. (2007). Critical Reading of An Essay's Argument. [http://www.pusat2.litbang.depkes.go.id/pusat2\\_v1/wp-content/uploads/2015/09/Critical-Reading-of-An-Essay.pdf](http://www.pusat2.litbang.depkes.go.id/pusat2_v1/wp-content/uploads/2015/09/Critical-Reading-of-An-Essay.pdf) Erişim Tarihi: 20/10/2015.