

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
ALİŐKANLIKLARI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YURDAGÜL KIYMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2025

©2025-Yurdagül KIYMAZ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
ALİŐKANLIKLARI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE READING HABITS
AND COGNITIVE FLEXIBILITY LEVELS OF FACULTY
OF EDUCATION STUDENTS

Hazırlayan

YURDAGÜL KIYMAZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

PROF. DR. REMZİ CAN

KIRŞEHİR-2025

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Yurdağül KIYMAZ tarafından hazırlanan “**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**” adlı tez çalışması 23/07/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LISANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Remzi CAN

Üye.....(İmza)

Prof Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

//

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Yurdagül KIYMAZ

İmza

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Yurdağül KIYMAZ

Danışman: Prof. Dr. Remzi CAN

2025 – (XI+118)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Remzi CAN

Prof Dr. Abdulkерim KARADENİZ

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Nicel yaklaşımlı bu araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu faktörlerin bazı demografik değişkenlerle ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, ilişki tarama modeli bir çalışmadır. Araştırma evrenini, 2024-2025 Akademik Yılı'nda devlet üniversitelerinin eğitim fakülteleri öğrencileri, örneklemini ise anılan evren içinden kolay örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyini ölçmek için "Bilişsel Esneklik Envanteri", kitap okuma alışkanlıklarını ölçmek için "Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 26.0 ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık analizi yapılmıştır. Bu verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş ve parametrik testlerin uygulaması yapılmıştır. Ölçümlerin 2 gruplu değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t testi ile 3 ve daha fazla gruplara göre farklılık gösterme durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde fark çıkması durumunda çoklu karşılaştırma Tukey testi ile analiz edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile "cinsiyet, yaş, sınıf ve okunan bölüm" değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda kadın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları erkeklere göre, erkek öğrencilerin ise bilişsel esneklik düzeyleri kadınlara göre daha yüksek bulunmuş, yaş ve sınıf düzeyinin artışıyla birlikte kitap okuma alışkanlığının da geliştiği görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre kitap okuma alışkanlığı ve bilişsel esneklik düzeyine en fazla sahip olan bölüm öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri olduğu bulgularına erişilmiştir. Elde edilen bulgular, alan yazında diğer araştırmalar ile

birlikte tartışılmış, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ise çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, Eğitim Fakültesi ğrencileri, kitap okuma alışkanlığı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE READING HABITS AND COGNITIVE FLEXIBILITY LEVELS OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

M.Sc. Thesis

Preparer: Yurdagül KIYMAZ

Advisor: Prof. Dr. Remzi CAN

2025 – (XI+118)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Turkish Language and Social Sciences Teaching

Subdivision of Turkish Language Teaching

Jury

Prof. Dr. Remzi CAN

Prof Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Asst. Prof. Dr. Murat YİĞİT

This quantitative study aimed to determine the relationship between the book reading habits and cognitive flexibility levels of Education Faculty students and the relationship of these factors with some demographic variables. This research is a relational screening model study. The research population consisted of students in education faculties of state universities in the 2024-2025 Academic Year, and the sample consisted of students selected from the aforementioned population using the convenience sampling method. The "Cognitive Flexibility Inventory" was used to measure the cognitive flexibility levels of Education Faculty students, and the "Book Reading Habit Attitude Scale" was used to measure their book reading habits. Data analysis was conducted using SPSS 26.0. Kurtosis and skewness analyses were conducted to determine whether the data obtained in the study had a normal distribution. These data were found to have a normal distribution, and parametric tests were applied. Differences in measurements based on variables between two groups were analyzed using the t-test, and differences across three or more groups were analyzed using the ANOVA test. In cases of differences in the ANOVA test, multiple comparisons were analyzed using the Tukey test. The relationship between scale scores was analyzed using the Pearson correlation test. The following results were obtained: A weak positive correlation was identified between the book reading habits and cognitive flexibility levels of Education Faculty students. A significant difference was examined between the book reading habits and cognitive flexibility levels of Education Faculty students and the variables of gender, age, grade, and department. The study found that female students had higher reading habits than male students, while male students had higher cognitive flexibility levels than female students. It was observed that reading habits improved with increasing age and grade. According to the department variable, Science Education students had the highest reading habits and cognitive flexibility levels among Education Faculty students. The findings were discussed alongside other

studies in the literature, and various recommendations were presented based on the results.
Keywords: Cognitive flexibility, Faculty of Education students, book reading habits.

ÖN SÖZ

Bilgi çağında bireylerin düşünsel gelişimini ve öğrenme süreçlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri, okuma alışkanlığıdır. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerinde kitap okuma alışkanlığı önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte, hızlı değişen ve dönüşen çağın gereklerine uyum sağlayabilmek için bireylerin bilişsel esneklik becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hem kitap okuma alışkanlıklarını hem de bilişsel esneklik düzeylerini incelemek, onların eğitim hayatlarına ve ileride yürütecekleri öğretmenlik mesleğine ışık tutacak nitelikte bir adımdır.

Şu ana kadar eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ancak bu ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen ilgili bir araştırmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile bu alana katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış; bu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri değişkenlerinin bazı demografik özelliklere göre nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının geliştirilmesine, öğretmen yetiştirme programlarının zenginleştirilmesine ve bireysel gelişim süreçlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini esirgemeyen akademik bilgisi ve yapıcı eleştirileriyle çalışmaya katkı sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Remzi Can'a, değerli katkılarıyla çalışmaya yön veren Doç. Dr. Bahadır Gülbahar hocama, araştırmaya katılarak katkıda bulunan tüm öğrencilere ve süreç boyunca yanımda olan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.4. SAYILTILAR.....	6
1.5. TANIMLAR.....	6
BÖLÜM II.....	7
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..	7
2.1. BİLİŞSEL ESNEKLİK KAVRAMI.....	7
2.1.1. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar.....	11

2.1.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik.....	12
2.1.1.2. Bilişsel Terapi ve Bilişsel Esneklik	14
2.2. OKUMA KAVRAMI.....	16
2.2.1. Okumanın Amacı ve Önemi	20
2.2.2. Okumayla İlgili Kuramlar.....	23
2.2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram (Albert Bandura)	24
2.2.2.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Kuramı (Zimmerman).....	25
2.2.2.3. Bilişsel Yük Kuramı (Sweller)	26
2.2.2.4. Üstbilişsel Kuram (Flavell).....	26
2.3. OKUMA ALIŞKANLIĞI.....	28
2.4. BİLİŞSEL ESNEKLİK VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASI İLİŞKİ	31
2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.5.1. Bilişsel Esneklik Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar ...	34
2.5.2. Bilişsel Esneklik Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .	38
2.5.3. Kitap Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.	43
2.5.4. Kitap Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
BÖLÜM III.....	50
3. YÖNTEM	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	50
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	52
3.3.1. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE).....	53
3.3.2.Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği.....	53
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	54
3.4.1. Güvenirlilik Analizi	54
3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	55
BÖLÜM IV.....	64
4. BULGULAR.....	64
BÖLÜM V	75
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	75
5.2. ÖNERİLER	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	110
ÖZGEÇMİŞ	119

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Örnekleme Ait Demografik Değişkenler.....	52
Tablo 3.2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 3.3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine Ait DFA Sonuçları.....	57
Tablo 3.4. Kitap Okuma Alışkanlıklarına Ait Madde Yükleri ve Anlamlılıkları.....	60
Tablo 3.5. Bilişsel Esneklik Envanterine Ait DFA Sonuçları.....	61
Tablo 3.6. Bilişsel Esnekliğe Ait Madde Yükleri ve Anlamlılıkları.....	63
Tablo 4.1. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğe Ait Betimsel İstatistikler....	65
Tablo 4.2. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esneklik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	67
Tablo 4.3. Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Bilişsel Esnekliğin, Yaş Açısından İncelenmesi.....	69
Tablo 4.4. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin, Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	71
Tablo 4.5. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin Okunan Bölüm Açısından İncelenmesi.....	72
Tablo 4.6. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin, Sınıf Açısından İncelenmesi.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Path Diyagramı	58
Şekil 3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Ait Path Diyagramı.....	62

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmalıdır.

Simgeler	Açıklamalar
a	Alfa
ss	Standart sapma
X	Ortalama

Kısaltmalar	Açıklamalar
AGFI	Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
BEÖ	Bilişsel Esneklik Ölçeği
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	İyilik Uyum İndeksi
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Karekökü
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde; ‘Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki’ adlı çalışmada ele alınan konunun ne olduğu, bu araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve adı geçen kavramların hangi anlamlarda kullanıldığına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bir insan doğduğu andan ölüm anına kadar fiziksel, psikolojik, sosyal ve daha birçok bakımdan hem gelişir hem de değişir. Her türlü değişimin istendik yönde olması beklenir. İnsanların hayata ve çevreye uyum sağlayabilmesi için çeşitli aşamalardan geçmesi gerekir. Bu değişim ve gelişimin olumlu yönde olabilmesi için ise eğitim şarttır. Literatürde eğitim konusunda çok sayıda tanım bulunurken en kabul göreni Selahattin Ertürk’e ait olan tanımdır. Ertürk’e (2016) göre Eğitim; “*Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.*” (Ertürk 2016). İnsan ancak eğitim yoluyla çevresine uyum sağlayabilir, eğitim sayesinde şekillenir. Eğitim olmadan insanın dünyadaki diğer canlılardan çok az farkı kalır.

Eğitim yalnızca günümüzde önem verilen bir olgu olmamıştır. Eğitimin önemi yüzyıllar boyunca üzerinde durulan bir konu olmuştur. Eğitim her zaman vurgulanmış, eğitimin geliştirilmesi uygulanabilmesi için çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Ortaya atılan bu teoriler öncülüğünde ise programlara, sisteme yön verilmeye çalışılmıştır.

Eğitim en başta doğduğu evde ebeveynlerin ve bakıcıların ile başlar ve bunu, basamak basamak çıkılan okul kademeleri devam ettirir. Bir insanın ilk öğretmeni ebeveyni ve onu yetiştiren çevredir. Okul hayatıyla gelişen bu eğitim süreci anaokulu ve ilköğretimle birlikte artık örgün bir döneme girer. Örgün eğitim kurumlarında öğrenciyi eğiten kişi ise bunun için yine eğitilmiş olan bir öğretmendir. Öğretmenlik kavramı TDK tarafından “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak tanımlanır. 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ise: “*Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” Şeklinde tanımlanmıştır. Bu kısa tanımın dışında bir öğretmenin çok çeşitli niteliklere sahip olması beklenir. Etkili bir öğrenme ortamı için öğretmenin genel kültür, pedagojik ve alan bilgisi bakımından donanımlı olması gerekir. Yetkin bir öğretmen eğitim ortamında gelişen ani problemlere

anında çözüm bulabilmeli, hatta öncesinde önlem alabilmeli, her konuda öngörülü olabilmelidir. Otoriter bir tutum takınan, yaratıcı ve sorgulayıcı bir eğitim ortamı yerine baskı yaratan bir öğretmen, öğrenciye ve öğrenim sürecine zarar verir. Eğitimin daha nitelikli olması için bir öğretmen, farklı görüşlere saygılı, bilgi alışverişine açık, hoşgörü sahibi, öğrencisini destekleyen yücelten bir davranış şekline sahip olmalıdır. Her şeyden önce de mesleğini severek yapmalıdır (Gümüştas ve Gülbahar, 2022).

Öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan önce çeşitli mesleki yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Mesleki yetkinlikler, içinde konunun uzmanlığı, çeşitli pedagojik beceriler, etkin sınıf yönetimi ve kişinin mesleki olarak gelişime açık olması gibi çeşitli değişkenleri içermektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Konu bilgisi, öğretmen adayının öğreteceği içeriğe yeterince hâkim olmasıdır. Bu yetkinlik, öğretmenin konuyu öğrenciye aktarırken daha kaliteli öğretim sunabilmesine yardımcı olmaktadır. Söz konusu yetkinlikle öğrenciler sorularının cevabını öğretmenden kolaylıkla alabilmekte ve konu daha rahat anlaşılabilir (Deniz ve Tican, 2017). Bununla birlikte pedagojik beceriler, öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi için kullanılan çeşitli teknik, yöntem ve stratejileri içermektedir. Bu becerilere örnek vermek gerekirse dersin planlaması, öğretim teknikleri, öğrencinin ihtiyacına yönelik değerlendirme ve öğretim farklılaştırması gibi özellikler yer alır. Pedagoji bilgisine sahip olmak, öğrencilerin öğrenme şekillerini bilme konusunda ve buna göre destekleyici öğretim sunmaya yardımcı olur. Öğretmen adaylarının çağımıza uygun bir biçimde öğrencinin ilgisini çeken ve öğrenciye göre bir öğretim ortamı yaratma konusunda beceri sahibi olmaları elzemdir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013).

Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının, mesleğe başladıktan sonra öğrencilerine çok daha faydalı olabilmeleri için yukarıda bahsedilen yetkinliklerin yanında öğretmenlik için tamamlayıcı bir nitelik taşıyan kitap okumaya karşı ilgileri ve bilişsel olarak esnek olabilmeleri de oldukça önemlidir. Bir öğretmen, hem kendisine hem de öğrencisine faydalı olabilmek adına ona en iyi rol model görevi edinmelidir. Gümüştas ve Gülbahar (2022) (sy.184), “*Rol model alındığını bilen ve değişimi yaratmaya çalışan öğretmen çevreden aldığı dış motivasyon etmenleri ile ulaşmak istediği hedefteki basamakları daha iyi belirler.*” Şeklinde ifade ederler.

Eğitim ve öğretmen konusu bir neslin geleceği için en önemli unsurdur. Eğitimin ve eğitimcinin bu kadar önemli olduğu bir dünyada öğretmen adayının taşınması gereken her nitelik oldukça önemlidir. Öğretmen adayının bilişsel esneklik düzeyi ve okuma alışkanlığı

onun sahip olması gereken en önemli niteliklerin başında gelir.

Bilişsel Esneklik: *"Bireyin herhangi bir durumda seçeneklerin ve uygun alternatiflerin farkında olması, esnek olmaya ve duruma uyum sağlamaya istekli olması ile esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesidir."* (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel olarak esnek bireyler, herhangi bir problem durumunda farklı çözüm yolları geliştirmeye yatkın bireylerdir; buna bakarak bu kişilerin ihtiyaç durumunda mücadeleye hazır oldukları ve zor durumlarla başa çıkabilme konusunda oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Bilişsel olarak esnek kişilerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri nedeniyle diğer ihtiyaçları karşılanmayan ve esnek olmayan kişilere göre daha başarılı, hayatı seven ve mutlu insanlar olmaları beklenebilir (Asıcı ve İkiz, 2015). Bilişsel esneklik, deneyime dayalı olan, bilişsel işlem biçimlerinin birbiriyle uyumu ile meydana gelen değişen durumlara ayak uydurmayla oluşan bir olgudur. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler beklenmedik bir değişim karşısında olgunlukla hareket edebilen farklı çözüm yolları içinde en iyisini seçebilen insanlardır. Bilişsel olarak esnek bireyler yeniliklere açıktırlar ve zorlukların üstesinden gelme konusunda pozitiflerdir. İletişim becerileri yüksek olan bu bireyler farklı bakış açılarına da sahiptirler (Tutuş, 2019).

Bir öğretmen adayının sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri de okuma alışkanlığıdır. Nitelikli entelektüel gelecek nesiller için okumanın önemi yadsınamaz. Kitap okumak bir insanı çok yönlü geliştirerek yaratıcı, eleştirel ve sorgulayıcı düşünebilme yetisi kazandırır. Okumanın düzenli şekilde alışkanlık haline gelebilmesi için bunun temelleri küçük yaşlardan itibaren atılmalıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlerinin kendilerine rol model olmaları oldukça önemlidir. Öğretmen, bir yandan öğrenciyi okumaya yönlendirirken kendisi de okuma alışkanlığına sahip olmalıdır ki eğitim verdiği öğrenciler tarafından örnek alınabilsin (Sarıaslan vd., 2024).

Okuma bireyin bilgi dağarcığını geliştirir, anlama kapasitesini artırır. Okuma alışkanlığı geliştirilerek bireyin kişiliği şekillenebilir. Okuma bireyin yanında ülkelerin gelişmişlik düzeyine de etki eder. Yapılan araştırmalarda okuma alışkanlığı ülkelerin suç, ekonomik gelişme ve gücüyle doğru orantılıdır (Güngör, 2009). İnsanların var olan merak ve araştırma duygusu ancak ve ancak okumayla kamçılanabilir. Çağdaş olmanın ön şartı olan okuma, yaşam boyu öğrenmenin de anahtarıdır. Bu alışkanlığın önemsenmesi gereken yerlerden biri, üniversitelerdir. Özellikle üniversite öğrencilerine kazandırılması gereken bu alışkanlık günümüzde yetersizdir. Oysa yenilikleri takip etmek ve daha fazla şey

öğrenmenin ilk yolu okumadır (Göksel vd., 2016). Okuma kişilerde demokratik bakış açısını geliştirmeye, çağdaş düşünmeyi sağlamaya ve toplumları istenen şekilde biçimlendirmeye yarayan bir alışkanlıktır. Öğretmen adaylarının da ilk yıllardan itibaren okuma alışkanlığı kazanabilmeleri yolunda adımlar atılmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için okuma odaları ve kütüphaneler oluşturularak teşvik edici bir ortam yaratılmalıdır. Öğretmen adaylarıyla yeni yayınlar hakkında istişare yapılmalı, birlikte kitap değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu sayede öğretmen adaylarına doğrudan okuma alışkanlığı kazandırılarak onları kendilerine uygun kitapları okumaya teşvik etmek gerekmektedir. İnsanlar taklit yoluyla öğrendikleri için öğretim elemanları da bu konuda öğretmen adaylarına örnek teşkil etmelidir (Kalyoncu, 2013).

Geleceğin nesillerinin donanımlı yetiştirilmesi adına, eğitimin ve öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin çok fazla önemli olduğu bu yüzyılda, öğretmen adaylarındaki çeşitli nitelikler araştırılmalı, bulgulara göre eksik noktalarda çözüm yolları geliştirilmelidir. Alan eğitimi ve formasyonu olan öğretmen adaylarının bunun yanında bilişsel olarak esnek olmaları ve okuma alışkanlığına da sahip olmaları gerekmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bir toplumun çağdaş bireylerden oluşabilmesi için düşünmeyi ve sorgulamayı bilen özellikte insanlardan meydana gelmesi gerekmektedir. Çağdaş düzeye sahip olmak için ise her şeyden önce iyi bir eğitim şarttır. Eğitim en başta evde sonra okulda devam eder. Okuldaki eğitimi öğretmenler verirken öğretmenleri eğiten ise eğitim fakülteleridir. Eğitim Fakültelerinde her yıl binlerce öğretmen adayı eğitim görmektedir.

Öğretmen adaylarından gelecekte eğiteceği öğrencilere faydalı olabilecek bazı donanımlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu donanımlar öğretmen adayının akademik başarısının yanında sahip olması gereken çeşitli tutumları da kapsamaktadır. Öğretmen adayının öğrencisine türlü kazanımlar edindirebilmesi için öncelikle kendisinin çeşitli açılardan gelişmiş olması önemlidir. Bu açılardan bir tanesi öğrencinin bilişsel esneklik düzeyi, diğeri ise onun kitap okuma alışkanlığıdır. Bir eğitim fakültesi öğrencisinin bilişsel esneklik düzeyi, bu farkındalığa sahip olması ve kitap okuma alışkanlığı, kitaplara, okumaya verdiği değer geleceğin nesillerine ışık tutabilmeleri açısından önemlidir.

Öğretmenler gerek bilgi birikimi gerek kültürel donanıma sahip ve gelecek nesillere örnek olmaları hususunda kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Bilişsel olarak esnek olan bir öğretmen elbette olmayan birine göre daima bir adım öndedir. Aynı zamanda

öğretmenlerin öğrencilerinde görmek istediği kitap okuma alışkanlığı, kendilerinin de buna sahip olmasıyla anlam kazanır. Öğrenciler ancak her bakımdan yeterli gördükleri bir öğretmeni kendilerine rol model seçerler.

Literatüre bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ve okuma alışkanlığı konularında ayrı ayrı birçok araştırma bulunmasına rağmen bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Konuyla ilgili literatür taraması sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın olmaması söz konusu araştırmanın amacı ve öneminin kanıtıdır. Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının da mesleğe başlamadan, sahada yer almadan önce söz konusu unsurlara sahip olup olmadıklarını belirleme açısından da bu araştırma oldukça önemlidir. Bu çalışmada ise Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yani bir nevi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ve bilişsel esnekliğe sahip olup olmadıkları ve bu iki unsur arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının söz konusu olup olmadığı problemi önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda temel ve alt problemler şu şekildedir:

Temel Problem: Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 1: Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?

Alt Problem 2: Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi nedir?

Alt Problem 3: Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf) göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Alt Problem 4: Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf) göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2024-2025 yılları arası elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Fen

Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma bulguları “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Kitap Okuma Alışkanlığına Dair Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan bilişsel esneklik ve kitap okuma alışkanlığı ölçeklerinin becerileri ölçmede geçerli ve güvenilir oldukları sayılıtlar arasındadır.

2. Araştırmaya katılan kişilerin ölçme araçlarına samimi ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri sayılıtlar arasındadır.

3. Araştırmada kullanılan örneklemin tüm evreni temsil ettiği sayılıtlar arasındadır.

1.5. TANIMLAR

Bilişsel Esneklik: bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Okuma: Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretleri çözümlmek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin vermek istediği şeyleri öğrenmek, bir şeyin anlamını çözmek, değerlendirmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Alışkanlık: Bir şeyi devamlı yapar olmak, yadırgamaz duruma gelmek, sürekli istemek. Eylem ve davranışların yinelenmesi, sürekli aynı biçimde gerçekleşmesi, sonucu beliren koşullanmış davranış olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Okuma Alışkanlığı: Düzenli bir şekilde belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma eylemini sürdürmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Literatür taramaları sonucunda bilişsel esneklik kavramı ve kitap okuma alışkanlığına dair ulaşılan bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1. BİLİŞSEL ESNEKLİK KAVRAMI

Değişen zaman ve tarih insanlardaki düşünce biçimine de etki etmiştir. Eski tarihlere bakıldığında gerek sosyal hayat gerek siyasi baskılar ve yönetim şekli nedeniyle insanlar belli başlı düşünme kalıplarıyla hayatını devam ettirirdi ve bu dar çerçeveden çıkamazdı. Çağlar boyunca insanoğlu kendi fikirleri yerine kalıplaşmış genel geçer düşüncelerle hareket etmek zorunda kalmıştır. Günümüzde ise zamanın getirdikleri ve değişen dünya sayesinde tek yönlü düşünce ve davranış biçimi yerine farklı düşünce biçimleri talep görür hâle gelmiştir. Farklı düşünebilen ve davranabilen birey aynı zamanda farklı da yaşayabilen insandır. Birey bilişsel çeşitliliğini davranışlarına da yansıtılabilmekle bunu somut hâle getirebilmektedir. Yani bilişsel olarak ne kadar esnek olunabilirse birey, bir o kadar da davranış çeşitliliği avantajını yakalayabilmektedir. Bilişsel olarak farklı olmak, kişisel olarak da farklı olmayı doğurur. Farklı bilişsel çeşitlilik bir bireyin en önemli avantajlarından biridir.

Literatürde bilişsel esneklik konusuyla ilgili çeşitli tanımlar yer alırken bu kavramın ne anlama geldiği de geniş biçimde örnekler verilerek açıklanmıştır.

Bilişsel esneklik, herhangi bir bireyin sahip olduğu önemli bir farklılıktır. Kişinin bir konu ya da sorunla ilgili odağını farklı çözüm yollarıyla geliştirebilmesi ve değiştirebilmesidir. Alper ve Deryakulu (2008), (s.53-54) Bilişsel esnekliği iki boyutta tanımlamıştır. (1) Öğrencinin repertuarında bulunan çok sayıdaki alternatif öğrenme stratejileri ve problemi çözmeye becerisi veya (2) problem ya da konu için gereken bu alternatiflerin en etkili ve uygun olanını seçebilme becerisidir. Bilişsel olarak esnek bireyler, tüm dikkatlerini öğrenecekleri konuya odaklanırlar ve çözümleyici ve değişimci bir yapıya sahiptirler. Bilişsel esneklik, bireyin çevresel değişkenliklere ve beklenmedik durumlara uyum sağlayarak düşünce, duygu ve davranışlarını yeni koşullara göre yeniden yapılandırabilme kapasitesidir (Dağ ve Gülüm, 2013). Bu özellik, bireyin yalnızca tek bir çözüm yoluna sapılmaksızın farklı yolları değerlendirebilmesini, düşünce şemalarını dönüştürebilmesini ve gerektiğinde zihinsel strateji değiştirebilmesini olanaklı kılar (Buğa

vd., 2018). Bilişsel esneklik, çoğunlukla yürütücü işlevlerin bir alt boyutu olarak ele alınsa da dikkat kontrolü, çalışma belleği ve inhibisyon gibi temel zihinsel süreçlerle dinamik bir etkileşim içerisindedir (Diamond, 2013; Miyake ve Friedman, 2000).

Kişi ne kadar fazla alternatif fikre sahip ve bu konuda değişime açıksa bir o kadar bilişsel açıdan esnek kabul edilebilir. Farklı düşünme ise tek başına yeterli değildir. Düşünce alternatifleri arasında en makul olanı seçebilmek her şeyden önemlidir. Bilişsel olarak esnek olan bir birey ise işte bunu başarabilir. Karşılaştığı bir problem durumunu stratejik bir biçimde çözebilir ya da çeşitli çözüm yolları geliştirebilir (Aslan ve Türk, 2022).

Bir bireyin bilişsel olarak esnek olup olmadığı konusu ise onu diğer insanlarla kıyaslayınca daha da netleşmektedir. Bilişsel olarak esnek olan birey elbette diğer insanlardan farklıdır. Kıyaslamayla hemen anlaşılabilir, onları özel kılan birçok farkındalığa sahip bu bireyler bir problem durumunda veya odaklanma söz konusu olduğunda kendilerini belli ederler. Bu bireyler her şeyden önce kendi öğrenmelerinin denetleyicileridir, bilişsel olarak esnek olmayan insanlardan değişik öğrenme kalıplarına sahiptirler (Jonassen ve Grabowski, 1993). Sıradan bir birey bir problem veya durum karşısında karar verirken pek fazla seçeneğe sahip değilken bilişsel olarak esnek olan birey tüm alternatifleri görebilme yetisine sahiptir. Bu bireyler kendilerine güvenirlere ve sosyal açıdan olumlu bir tavır da sergilerler. Bir problem karşısında afallamak yerine konuya çözüm arayarak yanıt verirler. Değişime açık olmak ve esnek yapı onların her zaman avantajıdır (Bilgiç ve Bilgin, 2016).

Herhangi bir durumda, bireyler nasıl davranacaklarıyla ilgili seçeneklere sahiptirler. Bir durumla ilgili olası alternatiflerin (davranışlar, çözümler...vs.) farkında olan bireyler, sadece en doğru davranışı gören bireylere göre, bilişsel olarak daha esneklerdir. Esnek olan birey kişiler arası ilişkilerde kendisini yeterli hisseder. İletişim becerisi için bilişsel esneklik önemli bir kazanımdır (Diril, 2011). Bilişsel olarak esnek olan bireyin özgüvenli olması ve pozitif düşünmesi onların sosyal hayatlarında daha başarılı olmalarına yarar (Satan, 2014).

Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin psikolojik olarak stres düzeyleri diğer bireylere göre daha düşüktür. Bu da onların sorunlar karşısında daha çözümcü davranabilmelerine olanak sağlar (Turan vd., 2019). Bilişsel olarak esnek bireyler farklı fikir ve alternatiflere sahiptirler. Bu kişilerin dünyayı algılamaları, sorunlarla başa çıkma durumları, iletişim

şekilleri, bilişsel esneklik düzeyleriyle yakından alakalıdır. Psikolojik uyum ve başa çıkma stratejileri bu konuda en önemli noktalardandır (Altunkol, 2017).

En genel anlamda bilişsel esneklik, kişinin bilgi işleme stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenleme yeteneğidir (Canas, 2006; Akt., Altunkol, 2017). Bu tanım üç önemli karakteristik görüşü içermektedir. İlki, bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilgi işleme stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Üçüncüsü, kişi belli bir görevi belli bir süre yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlayacaktır. Dolayısıyla kişi, bilgi işleme stratejilerini gerekli şekilde kullanabiliyorsa bilişsel olarak esnek sayılabilir. Bunun için de deneyim, adaptasyon ve kişinin yeni durumlara uyumu şarttır.

Richmond ve McCroskey (1989) ise içsel motivasyonun insanların iletişime geçmek isteyip istememelerini etkilediğini iddia etmektedir. İnsanlar değişim yaşamaya istekli olmadan önce bu değişim ya da uyum için bir sebeplerinin ya da motivasyonlarının olması gerekmektedir. Hemen her yeni öğrenmede gerekli olan istekli olma hâli bilişsel esneklik için de elzemdir. Bireyin istekli olması ona motive olma gücü verir ve bu da iletişime ve değişime zemin hazırlar. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, değişim karşısında afallamazlar aksine bunu kendilerine verilmiş bir fırsat olarak görürler. Değişim ve gelişimden kaçmak yerine bunun üzerine giderek bu konuda istekli olduklarını ortaya koyarlar.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan insanlar, herhangi bir problem karşısında çok çeşitli alternatif barındıran çözüm yollarına sahiptirler. Buna sahip olan bireyler daha az kaygılı, stresli ve öfkeli addedilirler. Çünkü olumsuz psikolojik durumlar bilişsel esnekliğe de olumsuz etki etmektedir. Bilişsel esneklik geliştirilebilir bir kavram olduğu için de bu konuda sıkıntılı olunan durumlarda çalışmalar yaparak kişilerin daha esnek bir yapıya bürünmeleri sağlanabilir (Buğa vd., 2018).

Bilişsel olarak esnek bireyler, iletişim kurmada yeni yollar denemekte, tanıdık olmayan durumlarla karşı karşıya gelmekte isteklidirler. Davranış çeşitliliği için istek şarttır. İstekli birey içsel motivasyona sahip olduğu için harekete geçme konusunda daha avantajlıdır. Bununla birlikte bilişsel yönden esnek bireyler kendi etkin davranabilme yeteneklerine güvenirlere. Öz yeterlik bilişsel esnekliğin önemli bir parçasıdır çünkü her ne kadar kişi, herhangi bir durumda başka davranış seçenekleri olduğunun farkında olsa ve

esnek olma konusunda istekli de olsa istenen davranışı gösterebilmesi için öz güveninin olduğuna inanması gerekir. Bilişsel olarak esnek bireyler davranışlarını, durumun gerekliliklerini karşılayacak, değişik durumlarda davranış göstermede seçenekleri değerlendirebilecek şekilde düzenleyebilirler. İnsanın davranışlarını düzenleyebilme öngörüsü göz ardı edilemeyecek şekilde önemlidir. Öz yeterliğe sahip, bilişsel olarak esnek birey kendi davranışlarını düzenlerken aynı zamanda kendine güvenir ve doğru kararlar vermek için tüm seçenekleri sınar. Sınanan bu seçenekleri birey, tüm hayatına etki edecek şekilde kullanır (Özcan ve Esen, 2016).

Bilişsel Esneklik, kişilerarası iletişimin önemli bir aşaması, kişinin problem çözme ve olaylara bakış açısı çeşitliliği olarak ele alınmıştır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler iletişim yönü yüksek, iletişim ve problem karşısında seçeneklerin farkında olan özgüvenli, anlaşmazlığa ve belirsizliğe toleranslı insanlardır (Üzümcü ve Müezzini, 2018).

Bir başka araştırmaya göre bilişsel esneklik; bireyin değişen çevre koşullarına uyum sağlamak amacıyla düşünme biçimini değiştirme becerisidir. Bu beceri, bireyin beklenmedik durumlara yaratıcı ve uygun çözümler geliştirmesine olanak tanır. Bilişsel esnek bireyler, engelleyici düşünceler yerine problem odaklı çözümler üretebilir, farklı durumlara göre esnek tepkiler verebilir ve olayları çok yönlü değerlendirebilir. Bilişsel esneklik; dikkat yönlendirme, plan yapma, bilgi seçme ve hataları fark ederek geri bildirimde bulunma gibi bilişsel süreçleri kapsar. Beynin ön, yan ve şakak lobları bu beceriyle ilişkilidir. Düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler ise genellikle katı düşünce kalıplarına sahiptir ve değişime direnç gösterirler. Bu nedenle bilişsel esneklik, bireyin hem günlük yaşamda hem de problem çözmede daha etkili ve uyumlu olmasını sağlar (Küçük, 2016).

Bilişsel esneklik; bireyin iletişimde farklı seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamaya istekli olması ve esneklik gösterebilme konusundaki öz-yeterliliği şeklinde tanımlanmaktadır. Psikolojik danışmanlar açısından bu beceri, alışılmış stratejilerin sağladığı otomatik avantajlara ek olarak karşılaşılan sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler üretebilme sürecinde önemli bir tamamlayıcı rol oynamaktadır. Bu nedenle, danışma sürecinde hızlı ve doğru kararlar alabilme yetisi ile bilişsel esnekliğin birlikte geliştirilmesi, problem çözme verimliliğini artırmaktadır (Seçim, 2020).

Araştırmalar, bilişsel esnekliğin erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve yaşam boyu gelişimini sürdürdüğünü göstermektedir. Bu beceri, bireylerin

karşılaştıkları sorunlara esnek yaklaşımlarını, birden fazla çözüm seçeneği fark etmelerini ve zorluklar karşısında daha dirençli olmalarını sağlamaktadır. Tek tip davranış kalıplarıyla sorunlara yaklaşmak ise uyum güçlükleriyle ilişkilidir. Bilişsel esneklik, bireyin görevler arasında geçiş yapabilmesi, çoklu görevleri yerine getirebilmesi ve farklı stratejiler geliştirebilmesi gibi davranışlarla gözlemlenebilir. Ayrıca bu beceri, yalnızca düşünme ve problem çözme yetilerini değil; duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerini de kapsamaktadır. Bireyin zorlayıcı durumlar karşısında duygu ve düşüncelerini duruma uygun şekilde düzenleyebilmesi, bilişsel esnekliğin gelişmişliğine işaret etmektedir (Dağgeçen Başsu, 2016).

2.1.1. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar

Bilişsel esneklik, bireyin düşünce yapısını yeni bilgi ve deneyimler doğrultusunda dönüştürebilme, alternatif bakış açıları geliştirebilme ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesiyle ilgilidir (Aslan ve Türk, 2022). Bu yönüyle yalnızca bireysel bir özellik değil aynı zamanda çeşitli kuramsal yaklaşımlarla temellendirilen dinamik bir zihinsel süreçtir (Özmen, 2022). Psikoloji literatüründe bilişsel esnekliğin tanımlanması ve açıklanması özellikle öğrenme, davranış değişimi ve uyum süreçlerini merkeze alan teorik modeller üzerinden şekillenmiştir (Aslan ve Türk, 2022; Ionescu, 2017; Howlett, 2023).

Bu bağlamda literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğe ilişkin kuramsal açıklamalar çoğunlukla bilişsel davranışçı kuramlar (Hatipoğlu, 2022), psikoterapi temelli yaklaşımlar (Özhan, 2024), nöropsikolojik modeller (Yazgan, 2021) ve sosyal öğrenme kuramları (Tuncer ve Tanaş, 2022) gibi farklı teorik zeminler üzerine hazırlanmış çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Her bir kuram, bilişsel esnekliği farklı bir bağlamda ele almakta kimisi bireyin içsel bilişsel süreçlerine, kimisi ise çevresel etkileşimler ve öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır.

Örneğin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, bireyin inanç sistemlerinin ve düşünce kalıplarının esnetilmesini merkeze alırken (Gülek, 2021), Beck'in Bilişsel Terapi Modeli, otomatik düşüncelerin yeniden yapılandırılması süreci üzerinden bilişsel esnekliği açıklamaktadır (Aslan ve Türk, 2022). Bu çerçevede bu bölümde, bilişsel esnekliğin kuramsal temellerine odaklanılacak ve söz konusu kuramlardan akılcı duygusal davranışçı terapi ve bilişsel terapi yöntemlerinin bilişsel esneklikle ilişkisi sistematik biçimde incelenecektir. Böylelikle hem bireysel hem de çevresel faktörlerin bu zihinsel kapasitenin

gelişiminde nasıl rol oynadığı daha bütüncül bir yaklaşımla ortaya konacaktır.

2.1.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, Albert Ellis tarafından geliştirilen ve bireyin düşünce sistemini merkeze alan bir psikoterapi yaklaşımıdır. Bu modelin temelinde, duygusal sorunların kaynağının olayların kendisi değil, bu olaylara yüklenen irrasyonel düşünceler olduğu görüşü yer alır. Terapi yöntemine göre bireyin yaşadığı psikolojik sorunlar çoğunlukla “zorunluluk” ve “felaketleştirme” gibi katı, mutlak ve genellenmiş inançlardan kaynaklanmaktadır (Cornelius, 2023). Bu noktada, bilişsel esneklik kavramı devreye girmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin bu katı düşünce kalıplarını sorgulayabilmesini ve alternatif, daha işlevsel inanç sistemleri geliştirebilmesini sağlayan zihinsel bir kapasiteyi ifade eder, şeklinde açıklanabilir (Cornelius, 2023; Ellis, 2021).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin ABC modeli – A: Activating event (tetikleyici olay), B: Belief (inanç), C: Consequence (sonuç) – bireyin inanç sistemi ile duygusal ve davranışsal sonuçlar arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koyar. Bu model çerçevesinde yürütülen terapötik süreçte, bireyin irrasyonel inançlarını fark etmesi, bunları yeniden yapılandırması ve daha rasyonel inançlara yönelmesi hedeflenir. Bu süreç, doğrudan bilişsel esnekliğin işleyişine karşılık gelir. Çünkü birey, tek bir bakış açısına saptanmadan, kendi düşünce yapısını dönüştürme becerisi geliştirir, şeklinde açıklanmıştır (Ellis, 2021).

Bilişsel esneklik ise bireyin çeşitli yaşam durumlarına karşı alternatif düşünce, duygu ve davranış biçimleri geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Esnek bilişsel yapı, stresli durumlara daha az katı tepkiler verilmesini, duygusal uyumu artıran bilişsel yeniden yapılandırmaları ve işlevsel karar alma süreçlerini kolaylaştırır (Kandemir, 2022). Bu bağlamda bilişsel esneklik ile Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi arasında doğrudan bir yapısal ilişki olduğu söylenebilir çünkü Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, bireyin katı ve dogmatik inanç sistemini esnetmeyi hedefler ve bu da bilişsel esnekliğin doğrudan gelişimine katkı sunar, şeklinde açıklanabilir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi bilişsel esneklik düzeyini artırmada etkili bir terapi yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Dryden ve Branch (2017), Akılcı Duygusal Davranış müdahalelerinin bireylerde daha toleranslı, açık ve alternatif bakış açılarına dayalı bir düşünce yapısı inşa ettiğini belirtmiştir. Fang

vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin psikolojik esneklik üzerindeki etkisi deneysel düzeyde incelenmiştir. Yığılma bozukluğu olan bireylerde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulaması, psikolojik esneklik, bilişsel kaynaşma ve duygusal düzenleme zorlukları üzerinde anlamlı düzeyde iyileşme sağlamıştır. Bu çalışmada dikkat çeken bir bulgu, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulanan grupta psikolojik esnekliğin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda davranışsal düzlemde de belirgin şekilde artmasıdır. Araştırmacıların bireylerin irrasyonel inançlarını tanımları ve bu inançlara alternatif düşünce biçimleri geliştirmeleri yoluyla esneklik kazandığını vurguladıkları görülmektedir.

Benzer şekilde, Tóth vd. (2023) tarafından yürütülen deneysel çalışmalarda da Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulamaları ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin özellikle sporcular üzerindeki etkilerini inceleyen bu araştırmalarda, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin yalnızca performans kaygısı ve irrasyonel inançlar üzerinde değil aynı zamanda yürütücü işlevler (özellikle dikkat geçişi, bilgi işleme ve dikkat engelleme) üzerinde de etkili olduğu gösterilmiştir. Yürütücü işlevler, bilişsel esnekliğin önemli bir alt bileşenidir. Araştırma bulguları, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulanan grupta hem kortizol düzeylerinde azalma hem de bilişsel esneklik testlerinde performans artışı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi bireyin stresle başa çıkma kapasitesini artırmasının yanı sıra zihinsel esneklik düzeyini de yükselttiğini göstermektedir. Her iki çalışmanın ortak noktası, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulamalarının yalnızca psikolojik sağlamlığı artırmakla kalmadığını aynı zamanda bireyin çevresel taleplere uygun esnek düşünsel tepkiler verme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Psikolojik esneklik burada yalnızca “olumsuz düşünceleri pozitifçe çevirmek” biçiminde yüzeysel bir yaklaşım olarak değil daha derinlemesine bir bilişsel yeniden yapılandırma süreci olarak ele alınmıştır. Bu anlamda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, bireyin kendi içsel diyaloglarını fark etmesini, bu diyalogları rasyonel temelde sorgulamasını ve daha işlevsel bilişsel yollar geliştirmesini sağlayarak esneklik düzeyini artırmaktadır.

Ayrıca Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi bilişsel esnekliğe katkısı yalnızca bireysel işlevsellik değil aynı zamanda sosyal uyum ve karar verme süreçleri bakımından da önemli olarak nitelendirilebilir. İrrasyonel düşünce kalıplarının sıkça görüldüğü bireylerde, sosyal durumlara karşı katı, tepkisel ve çoğu zaman uyumsuz davranış örüntüleri gelişmektedir. Bilişsel esneklik ise bireyin karşılaştığı sosyal zorlukları daha

geniş bir perspektiften değerlendirmesini, farklı bakış açılarını dikkate almasını ve daha uyumlu sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırır (Fang vd., 2023). Bu nedenle, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin terapi sürecinde yalnızca bireysel içgörü değil aynı zamanda sosyal bilişsel gelişimi de desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin bilişsel esneklik üzerindeki etkisi yalnızca kuramsal bir varsayım değil çeşitli klinik ve deneysel çalışmalarda elde edilen bulgularla da desteklenen somut bir terapötik etkidir. Gerek Fang vd. (2023) çalışmasında gerekse Tóth vd. (2023) araştırmalarında görüldüğü üzere, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulamaları bireyin irrasyonel düşüncelerini yeniden yapılandırmasına, duygusal tepkilerini düzenlemesine ve çoklu durumlara karşı daha esnek zihinsel stratejiler geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu da bilişsel esnekliğin gelişimi için Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'yi önemli bir araç hâline getirmektedir, şeklinde açıklanabilir.

2.1.1.2. Bilişsel Terapi ve Bilişsel Esneklik

Bilişsel Terapi Aaron T. Beck tarafından geliştirilen ve bireyin işlevsiz düşüncelerinin yeniden yapılandırılmasını hedefleyen bilişsel-davranışçı temelli bir psikoterapi yaklaşımıdır. Beck'in teorisi, bireyin yaşadığı duygusal bozuklukların temelinde otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel şemaların yattığını ileri sürer. Bu bağlamda bilişsel terapi, bireyin bu işlevsiz bilişsel yapıları fark etmesini, sorgulamasını ve yerlerine daha gerçekçi, uyumlu düşünceler yerleştirmesini sağlar (Kamil vd., 2025; Lackner vd., 2022).

Bilişsel terapi sürecinde uygulanan bilişsel yeniden yapılandırma, bireyin düşünsel katılıklarını esnetmesine, olumsuz düşüncelerini farklı açılardan değerlendirebilmesine imkân tanır. Bu yönüyle bilişsel terapi bireyin zihinsel esnekliğini geliştirerek yaşantılar karşısında daha sağlıklı duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirmesini sağlar. Örneğin, depresif bir birey “ben yetersizim” şeklindeki otomatik bir düşünceye sahip olabilir. Bu düşüncenin geçerliliği terapist tarafından sorgulatılırken, bireyin aynı durumu farklı bakış açılarıyla değerlendirme becerisi teşvik edilir. Bu süreç, doğrudan bilişsel esnekliğin gelişimine hizmet eder Sheykhangaftshe vd., 2023; Lackner vd., 2022). Bagheri vd. (2023) tarafından yürütülen yarı deneysel araştırma, obsesif-kompulsif bozukluğa (OKB) sahip bireylerde bilişsel davranışçı terapinin (BDT) bilişsel esneklik üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, tedavi grubuna 10 seanslık yapılandırılmış BDT uygulaması yapılmış ve sonuçlar kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre BDT,

duyguların bastırılması, dürtü kontrolünde zorlanma, düşük duygusal farkındalık ve uygun olmayan başa çıkma stratejileri gibi duygusal düzenleme zorluklarının azaltılmasında anlamlı bir rol oynamış; buna paralel olarak da bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağlanmıştır. Bu sonuç, bilişsel esnekliğin yalnızca bir bilişsel kapasite değil, aynı zamanda duygusal işleyişle dinamik biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Lackner vd. (2022) tarafından irritabl bağırsak sendromu olan bireyler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada ise bilişsel terapinin, bilişsel esneklik düzeyini artırma potansiyeli yeniden doğrulanmıştır. Çalışmada, katılımcılar ya BDT temelli bilişsel katılık odaklı bir müdahaleye ya da eğitsel destek odaklı karşılaştırmalı bir programa alınmıştır. BDT uygulanan grupta bilişsel esneklikte anlamlı bir artış gözlenirken bu artışın yaşam kalitesi, semptom şiddeti ve ağrı düzeyleri gibi parametrelerle de ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık bilişsel olmayan (eğitim/destek) müdahale grubunda benzer bir etki gözlenmemiştir. Bu durum bilişsel esnekliğin sadece psiko-eğitimsel bilgiyle değil, bireyin düşünsel işleyişini doğrudan hedef alan bilişsel yeniden yapılandırma süreçleriyle anlamlı şekilde geliştirilebildiğini göstermektedir.

Çalışmalar değerlendirildiğinde bilişsel terapötik müdahalelerin sadece semptomatik düzeyde değil bilişsel işleyişin temel mekanizmaları üzerinde de kalıcı ve anlamlı değişiklikler yarattığı görülmektedir. Özellikle bilişsel esnekliğin gelişimi, yalnızca psikopatolojiyle baş etmede değil, bireyin genel işlevselliğinde, uyum becerilerinde ve yaşam kalitesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bulgular, bilişsel terapinin hem duygu düzenleme becerileri hem de bilişsel yeniden çerçeveleme kapasiteleri yoluyla esneklik geliştirme işlevini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Eğitim bağlamında da Beck'in yaklaşımına dayalı bilişsel müdahaleler, öğrencilerde bilişsel esnekliği artırmaya yönelik programlar için temel oluşturmaktadır. Sınav kaygısı, erteleme davranışı, akademik özgüven gibi öğrenme sürecine etki eden faktörler üzerinde bilişsel terapi tekniklerinin etkili olduğu bu etkilerin bilişsel esnekliği güçlendiren mekanizmalarla ilişkili olduğu görülmektedir (Akkaya ve Zorbaz, 2023; Tüfekçi, 2024).

Sonuç olarak Beck'in bilişsel terapi yaklaşımı, bilişsel esnekliği hem doğrudan geliştiren hem de bu esnekliği sürdürülebilir hâle getiren bir çerçeve sunmaktadır. Düşünce farkındalığı, işlevsel yeniden yapılandırma ve bireyin aktif katılımına dayalı stratejiler, zihinsel esnekliğin terapötik düzeyde gelişimini desteklemektedir. Bu durum, sadece klinik

alandan değil eğitim ve gelişim psikolojisi bağlamında da bilişsel esnekliğin geliştirilmesine katkı sunar, şeklinde açıklanabilir.

2.2. OKUMA KAVRAMI

Okuma, bireyin dilsel simgeler aracılıęıyla bilgi edinmesini, dūřunsel sūrelerini harekete geçirmesini ve anlam ūretmesini saęlayan karmařık bir biliřsel etkinliktir (Sayar ve Turan, 2012). Okuma, yalnızca bireyin metni gōzleriyle takip etmesinden ibaret edilgen bir sūre deęil aksine anlamın zihinsel olarak yapılandırıldıęı etkin ve karmařık bir biliřsel faaliyettir. Bu sūrete bireyin sōzcükleri tanıma, yorumlama ve zihninde anlamlandırma yetisi onun mevcut bilgi birikimi, dilsel yeterlilięi ve biliřsel esneklik dūzeyiyle doęrudan iliřkilidir (Orakcı, 2023; Akyol ve Kodan, 2016). Őzbay (2007: 4) okumayı, “*Gōz yoluyla algılanan iřaret ve sembollerin beyin tarafından deęerlendirilmesi ve anlamlandırılması sūreci*” olarak tanımlamaktadır. Kayalan’a (2000: 12)’ gōre okuma “*Bir yazar tarafından gōrsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam çıkarmasını saęlayan bir etkileřimdir.*” Okuyucu bunu, yařadıklarına, zihnine ve dūřuncelerine gōre kendisi çıkaracaktır. Gūnay’a (2003: 9) gōre ise okumak, “Alıcının metin karřısında yaptıęı dūřunsel bir etkinliktir.” Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin řifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniř anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir. “Okumak, řekiller yoluyla tař, papirüs, kâęıt ve ekran ūzerindekileri sesletmek ve bu řekillerden anlam çıkarmak olarak tanımlanabilir” (Kuř ve Tūrkyılmaz, 2010: 14).

Okumak dıřarıdan bakıldıęında fiziksel bir sūremiř gibi gōrūnse de aslında biliřsel olarak oldukça aktif olmayı gerektirir. Fiziksel olarak gōrmeyle bařlar okuma sūreci ve gōrūp anlamlandırılan kelime, cūmle ve paragraflar, zihinde yapılandırılarak okumayı ortaya çıkarırlar. Okumanın biliřsel olarak bařarılı olabilmesi için ise metne odaklanmak, ilgiyi canlı tutabilmek oldukça önemlidir. Okuma zihin ile duyu organlarının senfonisiyle anlam kazanır ve būtūnleřir. Verilen řifrenin dūřune sūzgecinden geçip anlamlı bir deęer haline gelmesi ise okumanın zūdūr.

Okuma, beynin birden fazla bōlgesinin eř zamanlı ve koordineli řekilde çalıřmasıyla yūrūtūlen būtūncūl bir biliřsel etkinliktir (Yıldız, 2015). Gōrsel uyarıların iřlenmesi, öncelikle okuma sırasında gōrsel korteksin etkinleřmesiyle bařlar; ardından Broca ve Wernicke alanlarının devreye girmesiyle sōzcūklerin fonolojik kodlanması, anlamsal özūmlemesi ve sōzdizimsel yapıların yorumlanması gerçekleřir. Bu sūre,

yalnızca alt düzey dil becerilerine değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel mekanizmaların - özellikle dikkat, planlama, karar alma ve zihinsel esneklik gibi yürütücü işlevlerin- etkinliğine bağlıdır. Nitekim frontal lob, özellikle prefrontal korteksin aktifliği, okuma eyleminin bilişsel karmaşıklığını göstermektedir. Bu çerçevede okuma, sadece bir dil edinim becerisi değil, çok boyutlu bir zihinsel süreç olarak tanımlanabilir (Shaywitz ve Shaywitz, 2007; Kendeou vd., 2014).

Okuma eylemi, bireyin seçici dikkat ve çalışma belleği gibi üst düzey bilişsel işlevleri eşzamanlı olarak devreye soktuğu, sürekli ve dinamik bir zihinsel süreçtir. Bu süreçte seçici dikkat, okuyucunun metin içerisindeki bilgileri önem derecesine göre ayırtmasına olanak tanır. Bir başka deyişle birey, metindeki temel fikirleri, detaylardan ya da ilgisiz unsurlardan ayıklayarak anlamlı bir bütünlük kurar. Bu ayıklama süreci yalnızca pasif bir filtreleme değil aynı zamanda bilişsel bir önceliklendirme mekanizmasıdır çünkü birey, okuma sırasında dikkatini yönlendirdiği noktaları, bilişsel ön bilgi yapılarıyla karşılaştırmakta ve hangi verilerin derinlemesine işlenmesi gerektiğine karar vermektedir. Diğer yandan çalışma belleği, okuma sürecinin sürekliliğini sağlayan ve metnin anlık olarak zihinsel temsiline izin veren temel bir yapı taşı oluşturur. Çalışma belleği, metindeki kelime ve cümleleri yalnızca hatırlamakla kalmaz bu öğeler arasında anlam ilişkileri kurarak, okuyucunun önceki bilgileri şimdiki bağlamda yeniden organize etmesini sağlar. Bu noktada birey, metindeki anlam birimlerini yalnızca saklamakla kalmaz, aynı zamanda bu birimleri bilişsel düzeyde birleştirip yeni zihinsel yapılar inşa eder. Bu durum, okuma eylemini salt bir bilgi alımı süreci olmaktan çıkarıp aktif bir anlam üretme sürecine dönüştürmektedir (İmren, 2015).

Karmaşık ve çok katmanlı metinlerle karşılaşıldığında bireylerin okuma performansı, büyük ölçüde seçici dikkat ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerin eşgüdümüne bağlıdır. Seçici dikkat, okuyucunun metin içerisindeki anlamlı bilgi parçalarını belirleyip önemsiz öğelerden ayıklamasına yardımcı olan bilişsel bir filtreleme mekanizmasıdır. Bu mekanizma devreye girmediğinde, kişi metindeki önemli unsurları gözden kaçırabilir ya da dikkatini sürdürmekte güçlük yaşayabilir. Çalışma belleği ise metin içerisindeki bilgileri anlık olarak zihinde tutan, bu bilgileri ilişkilendiren ve önceki düşüncelerle bağ kurmaya olanak sağlayan aktif bir sistemdir (Daneman ve Carpenter, 1980; Daneman ve Merikle, 1996). Örneğin, Daneman ve Carpenter'ın (1980) çalışmasında, çalışma belleği kapasitesi yüksek bireylerin, okudukları metinleri daha iyi anladıkları ve uzun pasajlarda daha sağlam zihinsel modeller kurdukları gözlemlenmiştir.

Seçici dikkat veya çalışma belleği güçsüz olduğunda, birey hemen her iki süreçte de zorlanabilir ve bu durum metin bütünlüğünün bozulmasına ve anlam kaybına yol açabilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmalar da yürütücü işlevler ile okuduğunu anlama performansı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu da dikkat ve çalışma belleği gibi işlevlerin okuma anlama üzerindeki belirleyici rolünü doğrulamaktadır. Dolayısıyla, okuma yalnızca bir dilsel beceri değil aynı zamanda bilgi işleme hızı, yürütücü kontrol ve bilişsel esneklik gibi üst düzey zihinsel süreçleri harekete geçiren karmaşık bir bilişsel etkileşim süreci olarak açıklanabilir. Bu süreç görsel korteksten başlar, prefrontal korteksteeki yürütücü bölgelere uzanır ve mevcut bilgileri yeniden yapılandırarak yeni anlam modellerinin oluşturulmasını sağlar. Böylece okuma, dinamik bir anlam inşa eylemi haline dönüşür (Schurer vd., 2020; Follmer, 2018).

Uzun süreli belleğe dayalı önbilgiler ise, okuma sürecinin önemli bir faktörünü oluşturur ve bireyin metni anlaşılır kılma kapasitesini belirgin biçimde artırır. Bu mekanizma, metindeki anlam öğelerinin okuyucunun mevcut bilişsel şemalarına aktif olarak entegre edilmesiyle gerçekleşir. Dolayısıyla "aktif okuma" olarak adlandırılan bu yaklaşım, bireyin pasif okuma sınırını aşarak metinle zihinsel bir etkileşim kurmasını gerektirir. Bu etkileşim sürecinde okuyucu, metinden çıkarımlar yapar, içerik ile ilgili sorular üretir, eleştirel değerlendirmeler oluşturur ve önceki bilgi yapılarıyla dinamik bağlantılar kurar (Spiro vd., 1977). Bilişsel psikoloji literatüründe vurgulandığı üzere (Rumelhart, 1982), bu zihinsel çerçeveleme ve yeniden yapılandırma süreci, bilişsel esnekliği doğrudan destekler. Çünkü birey farklı şema temelli bakış açılarından düşünme becerisi geliştirdikçe, okuma derinliği ve anlamın çok katmanlı yorumlanması da artar. Eğitim fakültesi öğrencileri açısından bakıldığında, bu süreç hem pedagojik anlayışlarını zenginleştirir hem de mesleki davranış modellerine entegre edilebilir bir bilişsel eylem olarak işlev göreceği söylenebilir.

Tüm bu bilişsel süreçler, geleneksel metin okuma biçimlerinin ardında yer alan temel yapı taşlarını oluştururken; günümüzün dijitalleşen dünyasında bu yapıların belirgin biçimde dönüşüme uğradığı görülmektedir. Okuma, artık yalnızca kâğıt üzerinde satır satır takip edilen bir etkinlik olmaktan çıkmış; dijital ekranlar aracılığıyla gerçekleştirilen, hızlı, parçalı ve çoğu zaman doğrusal olmayan bir bilişsel sürece evrilmiştir. Dijital ortamdaki okuma biçimleri, geleneksel metin okumaya kıyasla daha fazla dikkat kırılması, bilgiye yüzeysel temas ve hızlı işlem gerektiren bir zihinsel çaba içermektedir. Özellikle zaman baskısı altında gerçekleştirilen ekran temelli okumalar, bireyin metne odaklanmasını

zorlaştırmakta bu durum ise okuma derinliğini azaltmakta ve yüzeysel anlama düzeyini artırmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, dijital ortamda gerçekleştirilen okumaların, öğrencilerin önemli bilgileri hatırlama ve metinler arası bağlantı kurma becerileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, çevrim içi ve basılı metinlerin karşılaştırıldığı çalışmalarda; dijital okuma sürecinin, metin bütünlüğü oluşturma ve anlam inşası açısından yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Delgado vd., 2018; Singer ve Alexander, 2017; Delgado ve Salmerón, 2021). Bu bağlamda, dijitalleşmeyle birlikte gelişen "zihinsel sıçrama" eğilimleri ve hızlı tarama alışkanlıkları, okuyucunun dikkat sürekliliğini, bilişsel organizasyonunu ve derinlemesine anlama kapasitesini önemli ölçüde zorlayan yeni bir okuma dinamiği ortaya çıkarmaktadır.

Okuma yalnızca kelimeleri tanıma ya da anlamlandırma süreciyle sınırlı olmayan, farklı derinlik düzeylerinde gerçekleşebilen çok katmanlı bir bilişsel etkinliktir. Eğitim bilimleri literatüründe, yoğun okuma (intensive reading), tarama (skimming), seçmeli okuma (selective reading), göz gezdirme (scanning) ve derin okuma (deep reading) gibi türler sıklıkla tanımlanmıştır (Grabe ve Stoller, 2011). Bu türler arasında derin okuma, bireyin metinle kurduğu zihinsel etkileşimin en yüksek seviyede olduğu, eleştirel analiz, çıkarım, bağlamı değerlendirme ve kavramsal soyutlama gibi üst düzey bilişsel süreçlerin aktif hâle geldiği okuma biçimidir (Wolf, 2008). Özellikle eğitsel ortamlarda, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmesi değil, metin üzerinden düşünce üretmesi, alternatif bakış açıları geliştirmesi ve bilişsel esneklik göstermesi beklenir. Bu da ancak derin okuma becerisinin gelişmiş olmasıyla mümkündür.

Türkçe literatürde de bu bağlamda “yoğun-anlam temelli” ya da “bütüncül-okuma” gibi kavramlarla ifade edilen derin okuma süreçlerinin, öğrencinin öğrenme düzeyini artırmada belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kavcar vd., 1995; Sever, 2000). Derin okuma sırasında birey, metindeki kavramlar arasında mantıksal bağlar kurmakta, metnin içerdiği örtük anlamları açığa çıkarmakta ve kendi bilgi şemalarıyla ilişkilendirme yapmaktadır. Bu süreçte ön bilgi aktivasyonu, çıkarım yapma, anlam inşa etme ve eleştirel değerlendirme gibi yürütücü işlevler etkinleşmektedir (Kintsch, 1998). Nöropsikolojik düzlemde değerlendirildiğinde ise, derin okumanın yalnızca görsel-işitsel alanları değil aynı zamanda prefrontal korteksin yürütücü kontrol mekanizmalarını da içerdiği gösterilmiştir (Jacobs, 2016). Bu okumanın yalnızca bilgiye ulaşma aracı değil, aynı zamanda zihinsel disiplin ve dikkat yönetimi becerisi kazandıran bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada okumanın yalnızca teknik bir beceri olarak değil bireyin öğrenme motivasyonu, gelişimsel ihtiyaçları ve kişisel hedefleri doğrultusunda şekillenen çok yönlü bir etkinlik olduğu da unutulmamalıdır. Bir sonraki bölümde, bireylerin okuma etkinliğine yönelme nedenleri, bu sürece yüklenen anlam ve eğitsel bağlamda okumanın taşıdığı önem ele alınacaktır.

2.2.1. Okumanın Amacı ve Önemi

Okuma yalnızca bireyin bilgi edinme sürecinde kullandığı teknik bir beceri değil aynı zamanda düşünsel gelişimin, anlam kurma yetisinin ve kişisel farkındalığın temelini oluşturan bilişsel bir eylemdir (Uzun, 2009). Eğitim süreçlerinde sıkça üzerinde durulan bu beceri, bireyin hem akademik hem de kişisel yaşamında karşılaştığı durumları değerlendirme, sorgulama ve analiz etme yeterliliği kazanmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Nitekim okumanın temel amacı yalnızca yazılı sembolleri çözümlenmek değil bu sembollerin ardında yatan anlamları keşfetmek, bu anlamları bireyin mevcut bilgi birikimiyle ilişkilendirmek ve yeni bilişsel yapıların inşasını sağlamaktır (Yemenici ve Ulu, 2020; Uzun, 2009).

Bu bağlamda bireylerin okuma sürecine yükledikleri anlam, onların metinle ne düzeyde etkileşim kuracaklarını ve okuma davranışlarının niteliğini belirler. Özellikle eğitim bağlamında okuma öğrenmenin temeli, eleştirel düşünmenin anahtarı ve yaşam boyu öğrenmenin önemli bir aracı olarak değerlendirilir (Türkben, 2024). OECD tarafından yürütülen PISA araştırmaları da göstermektedir ki, öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişmişlik düzeyi yalnızca akademik başarılarıyla değil; aynı zamanda problem çözme, muhakeme ve karar verme gibi yüksek düzeyli bilişsel yeterlikleriyle de doğrudan ilişkilidir (OECD, 2024).

Öte yandan okumanın bireysel farkındalık, empati gelişimi ve zihinsel esneklik üzerindeki etkisi de giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Metinle kurulan anlam ilişkisi yalnızca bilgi alımını değil aynı zamanda bu bilginin sorgulanmasını, yeniden değerlendirilmesini ve bireysel düşünce sistemleriyle harmanlanmasını içerir. Bu yönüyle okuma, bireyin zihinsel yapısını geliştiren, farklı bakış açılarını tanımasına olanak sağlayan ve bilişsel esnekliği destekleyen çok boyutlu bir öğrenme aracı olarak nitelendirilebilir (Ahat, 2023; Diken ve Abak, 2024).

Okuma becerisi, bireyin bilişsel gelişimini destekleyen, akademik performansını

yapılandıran ve sosyal dünyayla kurduğu etkileşim ağını güçlendiren çok boyutlu bir araçtır (Altıntaş ve Arıcı, 2021). Bu bağlamda okuma yalnızca bilgiye erişim aracı olarak değil aynı zamanda zihinsel gelişimin, duygusal farkındalığın ve toplumsal katılımın taşı olarak değerlendirilmektedir (Yalnız ve Can, 2023). Özellikle yükseköğretim sürecinde yer alan öğrenciler açısından okuma düşünsel derinliği artırma, eleştirel bakış açısı kazandırma ve alan bilgisine dayalı refleksiyon geliştirme açısından vazgeçilmez bir öğrenme stratejisidir (Phun-Pat vd., 2021).

Nitelikli okuma alışkanlıkları, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmekle kalmaz analitik düşünme, alternatif bakış açıları geliştirme ve bilişsel esneklik gibi üst düzey zihinsel süreçleri destekler (Karkınlı, 2024). Okumanın bu çok katmanlı yapısı, bireyin yalnızca akademik bağlamda değil sosyal ve kültürel düzeyde de gelişmesine katkı sunar. Özellikle öğretmen adayları için okuma, pedagojik bilgi alanlarını derinleştirme, öğrenci merkezli düşünme pratikleri geliştirme ve mesleki kimlik inşası açısından da temel bir unsur olarak karşımıza çıkar (Çoban ve Temir, 2024).

Bireyin okuma stratejilerini etkin şekilde kullanması, akademik başarıyı doğrudan etkiler. Metinler arası ilişki kurma, anlam yapılarını çözümleme ve eleştirel değerlendirmelerde bulunma becerisi, okuma sürecinin niteliğine bağlı olarak şekillenir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okuma becerileri güçlü olan bireylerin akademik sınavlarda daha başarılı olduklarını aynı zamanda bu bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Pehlivanoğlu vd., 2024; Sarıaslan vd., 2024; Karakuş ve Baki, 2024). Bununla birlikte okuma, bireyin sosyal dünyaya açılma biçimini de dönüştürür. Güncel olaylara duyarlılık, farklı düşünce sistemlerine açıklık ve empati gelişimi gibi sosyal becerilerin oluşumunda da okumanın önemi yadsınamaz, şeklinde açıklanabilir.

Okuma süreci yalnızca sözcüklerin tanınması ya da temel anlam çıkarımıyla sınırlı değildir aynı zamanda bireyin aktif zihinsel katılımını gerektiren çok boyutlu bir bilişsel etkinliktir (Savran ve Akaroğlu, 2025). Bu etkinliğin merkezinde ise anlam üretme becerisi yer alır. Anlam üretme, okuyucunun metni mevcut bilgi birikimi ve şematik yapılarıyla ilişkilendirerek, bağlamı kavrama, çıkarım yapma ve çok yönlü yorumlar geliştirme yeteneğini kapsar. Bu süreç, doğrudan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileriyle iç içe geçmiştir (Çobanoğulları ve Koçak, 2021).

Eleştirel düşünme, bireyin metinle kurduğu etkileşim sırasında yazarın amacı,

varsayımları ve örtük anlamları sorgulamasını aynı zamanda metindeki fikirleri analiz ederek değerlendirmesini içerir. Özellikle disiplinler arası metinlerde karşılaşılan çelişkili ya da çok katmanlı bilgi yapıları, öğrencinin bilişsel esnekliğini geliştirerek farklı perspektiflerden düşünme pratiğini teşvik eder. Eleştirel okuma yapan bireyler yalnızca içeriği alımlamaz aynı zamanda metni sorgular, bilgiye mesafeli yaklaşır ve alternatif görüş yapılarını değerlendirme eğilimi gösterir (Çobanoğulları ve Koçak, 2021; Kırs ve Aşlıoğlu, 2023).

Yaratıcı düşünme ise okuma sırasında üretilen yeni fikirlerin şekillendirilmesini, özgün düşünce yapılarına ulaşılmasını ve zihinsel temsillerin dönüştürülmesini sağlayan üst düzey bilişsel bir süreçtir. Okuma, bireye sadece bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda o bilginin yeniden yapılandırılmasına olanak tanır. Bu durum özellikle eğitim fakültesi öğrencileri açısından önemlidir. Zira yaratıcı düşünme becerisi, öğretim materyali tasarlama, özgün yöntemler geliştirme ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıracak stratejiler üretme gibi mesleki görevlerde doğrudan karşılık bulur (İskender ve Özyürek; 2025; Uçar, 2021).

Okuma kültürü, bireyin okuma eylemini yalnızca akademik bilgi edinimi amacıyla değil aynı zamanda estetik duyarlılık, düşünsel derinlik ve entelektüel birikim geliştirme yönünde içselleştirmesiyle biçimlenen uzun süreli bir alışkanlıklar bütünüdür. Bu kültür, bireyin okuma deneyimlerini planlama, sürdürme ve değerlendirme süreçlerini içeren öz-düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öz-düzenleyici bireyler, okuma sürecini kendi öğrenme hedefleri doğrultusunda planlayarak; dikkat kontrolü, zaman yönetimi, içsel motivasyon ve izleme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilirler (Bursa ve Kunt, 2024; Ateş ve Atalay, 2023).

Öz-düzenleme becerilerinin gelişmiş olması, bireyin okuma sürecine aktif katılımını artırmakta ve metinle daha derin bir bilişsel etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır (Ateş ve Atalay, 2023). Bununla birlikte, bilişsel esneklik -bireyin farklı bilişsel stratejiler arasında geçiş yapabilme, beklenmedik bilgi türlerine uyum sağlama ve alternatif çözümler geliştirme becerisi- okuma sürecinde karşılaşılan farklı metin türleri, anlatım biçimleri ve kavramsal yapılara karşı adaptasyonu mümkün kılmaktadır. Bu durum, özellikle akademik ortamlarda metin çeşitliliğiyle karşılaşan öğrenciler için kritik öneme sahiptir (Karabaş ve Turan, 2025)

Bilişsel esnekliği yüksek bireyler, sabit okuma stratejilerine bağlı kalmak yerine,

metnin yapısına göre anlam üretme sürecini dinamik biçimde yönetebilirler. Bu sayede okuma yalnızca bilgi edinme değil aynı zamanda zihinsel süreçlerin yönlendirilmesine katkı sağlayan aktif bir bilişsel faaliyet haline gelir. Eğitim ortamında gelişmiş okuma kültürü, öz-düzenleme ve bilişsel esneklik bileşenleriyle birlikte düşünüldüğünde, bireyin öğrenme kapasitesini artırmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Hazen, 2025; Karabaş ve Turan, 2025).

Sonuç olarak, okuma yalnızca yazılı metinleri çözümlene süreci değil bireyin bilişsel kapasitesini genişleten, eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü tetikleyen, öz-düzenleme ve bilişsel esneklik gibi öğrenme becerilerini destekleyen çok katmanlı bir etkinliktir. Gerek akademik bağlamda başarıya ulaşmak gerekse sosyal dünyayla daha derin bağlar kurmak açısından okuma, bireyin zihinsel haritasını yapılandıran temel araçlardan biri haline gelmiştir. Nitelikli bir okuma alışkanlığı düşünsel farkındalık, analitik değerlendirme, empati gelişimi ve entelektüel birikim gibi pek çok üst düzey çıktıyı beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen adayları için okuma süreci yalnızca bilgi edinimi değil aynı zamanda pedagojik refleksiyon, yaratıcı öğretim stratejileri geliştirme ve mesleki kimlik inşası açısından da yaşamsal bir öneme sahiptir. Okumanın bu çok boyutlu işlevi, onu çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri haline getirmektedir, şeklinde açıklanabilir.

2.2.2. Okumayla İlgili Kuramlar

Okuma becerisi yalnızca teknik bir dil yetisi değil; bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini içeren çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu çok katmanlı yapının anlaşılabilmesi için yalnızca pedagojik değil aynı zamanda psikolojik ve sosyokültürel temelli kuramsal yaklaşımların da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle okuma kültürü, öz-düzenleme ve bilişsel esneklik gibi üst düzey zihinsel süreçlerin açıklanmasında, geleneksel öğrenme kuramları tek başına yeterli kalmamakta; bireyin içsel bilişsel süreçlerini de merkezine alan çağdaş yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde ele alınan kuramlar, hem öğrencilerin okuma sürecine katılım biçimlerini hem de bu sürecin nasıl anlam üretmeye, düşünsel esnekliğe ve öz-düzenlemeye dönüştüğünü açıklamada kuramsal zemin sunmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram, bireyin öğrenme sürecinde model alma, öz-yeterlik ve öz-düzenleme gibi temel bileşenleriyle Öz-Düzenleyici Öğrenme Kuramı, bireyin okuma sürecindeki aktif bilişsel katılımını ve strateji kullanımını açıklamada; Bilişsel Yük

Kuramı, okuma materyallerinin zihinsel işlem yükü üzerindeki etkilerini değerlendirmede Üstbilişsel Kuramlar ise bireyin okuma esnasındaki farkındalık ve kontrol stratejilerini anlamlandırmada temel referans noktaları olarak seçilmiştir.

Bu kuramların her biri, okumanın yalnızca bilişsel bir faaliyet olmadığını aynı zamanda bireyin kendini düzenlediği, çevreyle etkileşime girdiği ve anlam dünyasını yeniden şekillendirdiği bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili kuramlar, yalnızca kuramsal bilgi sunma amacıyla değil aynı zamanda bu çalışmanın merkezinde yer alan okuma kültürü, öz-düzenleme ve bilişsel esneklik arasındaki etkileşimi daha derinlemesine yorumlamak adına yapılandırılmıştır.

2.2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram (Albert Bandura)

Sosyal Bilişsel Kuram, bireyin öğrenme süreçlerini yalnızca dışsal uyaranlarla değil; gözlem, öz-yeterlik ve öz-düzenleme gibi içsel süreçlerle açıklayan bütüncül bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu kuramın merkezinde yer alan temel ilkelerden biri olan gözlem yoluyla öğrenme, bireyin çevresindeki modeller aracılığıyla bilgi edinmesini mümkün kılar. Özellikle okuma alışkanlıklarının gelişiminde aile, öğretmen ve akran gibi sosyal modellerin etkisi bu yaklaşımla doğrudan ilişkilidir. Birey, okuma eylemini yalnızca kişisel bir beceri olarak değil aynı zamanda çevresel etkileşimler yoluyla öğrenilen ve pekiştirilen bir davranış biçimi olarak geliştirir (Tatlıoğlu, 2021; Sapan, 2024).

Sosyal Bilişsel Kuram, öz-yeterlik algısı kavramı üzerinden bireyin kendi bilişsel kapasitesine ilişkin inançlarını vurgular. Özellikle okuma sürecinde karşılaşılan zorlayıcı metinlerde, öğrencinin kendi yeterliğine duyduğu güven; anlam kurma, yorum yapma ve metinler arası bağlantılar kurma becerilerini doğrudan etkileyebilmektedir (Sapan, 2024). Okuma kültürü yüksek bireylerde gözlenen sürekli okuma davranışı, büyük ölçüde yüksek öz-yeterlik algısının bir yansımasıdır. Bandura'nın modelinde, öz-yeterliği yüksek bireyler daha dirençli, sürdürülebilir ve hedef odaklı davranışlar sergilerler (Uzunçam vd., 2024).

Bunlara ek olarak bu kuramın öz-düzenleme bileşeni, bireyin öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel işlevlerle yürütmesini ifade eder. Okuma davranışında öz-düzenleme, öğrencinin okuma hedefleri belirlemesi, zamanı verimli kullanması, dikkatini sürdürebilmesi ve okuduğu metni anlamlandırma sürecinde aktif stratejiler uygulaması ile somutlaşır. Bu bağlamda okuma süreci, yalnızca bir bilgi alma eylemi değil aynı zamanda öz-düzenleyici stratejilerle desteklenen dinamik bir

bilişsel süreçtir (Uzunçam vd., 2024; Hero, 2022).

Nihayetinde Sosyal Bilişsel Kuram, bireyin bilişsel esneklik geliştirmesini de sosyal ve bilişsel etkileşimlerle birlikte ele alır. Farklı okuma materyallerine maruz kalan bireyin, değişen bağlamlara uyum sağlama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve yeni bilişsel stratejiler geliştirme kapasitesi, doğrudan bu kuramın önerdiği öğrenme mekanizmalarıyla uyumludur. Bu yönüyle kuram, okuma kültürü, öz-düzenleme becerileri ve bilişsel esnekliğin bütüncül gelişimini açıklamada güçlü bir teorik temel sunmaktadır (Tatlıoğlu, 2021; Sapan, 2024).

2.2.2.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Kuramı (Zimmerman)

Öz-düzenleyici öğrenme kuramı, bireyin öğrenme sürecinde yalnızca pasif bir alıcı değil; aynı zamanda öğrenmeyi planlayan, izleyen, değerlendiren ve düzenleyen aktif bir özne olduğunu savunur (Aydoğan ve Bağartarhan, 2023). Kuramın öncüsü olan Barry Zimmerman'a göre öz-düzenleyici bireyler, öğrenme süreçlerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejileri bilinçli bir şekilde kullanarak hedeflerine ulaşmaya çalışırlar (Rifattullah ve Putra, 2023). Bu bağlamda öz-düzenleme hedef belirleme, strateji seçme, zaman yönetimi, öz izleme, kendini değerlendirme ve öz pekiştirme gibi bir dizi üstbilişsel süreci kapsar (Aktan, 2022).

Okuma davranışı, öz-düzenleyici kuramın doğrudan uygulama alanlarından biridir. Özellikle yükseköğretim öğrencileri, akademik metinlerle çalışırken belirli hedefler koymakta, dikkatlerini yoğunlaştırmakta, anlam üretimi sürecinde çeşitli bilişsel stratejiler kullanmakta ve okuma sonrası bilgi düzeylerini öz değerlendirme yoluyla test etmektedirler (Aktan, 2022; Aydoğdu ve Bağartarhan, 2023). Zimmerman'ın modelinde yer alan üç temel döngüsel aşama -öndönem (forethought), performans ve özyansıtma-okuma eylemine başarıyla uyarlanabilir. Öndönem aşamasında birey, ne amaçla okuyacağını ve bu süreçte nasıl bir strateji izleyeceğini planlar. Performans aşamasında dikkat, anlama ve motivasyon yönetimi sağlanırken; özyansıtma aşamasında elde edilen sonuçlar değerlendirilir, eksikler belirlenir ve bir sonraki okuma süreci bu deneyimler doğrultusunda yeniden şekillendirilir (Mohammadi vd., 2023; Nilson ve Zimmerman, 2023).

Bu kuram aynı zamanda okuma kültürü ile öz-düzenleme arasındaki bağı açıklamada da işlevseldir. Nitelikli bir okuma kültürüne sahip bireyler, yalnızca okuma

eylemine sürdürmekle kalmaz aynı zamanda bu süreci kendi öğrenme hedefleri doğrultusunda planlayıp izleyerek yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları geliştirirler. Bu bireyler, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları yüksek, zaman ve dikkat yönetiminde başarılı ve öz-değerlendirme becerileri gelişmiş kişiler olarak tanımlanabilir. Böylece Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme modeli, bireyin okuma davranışını çok boyutlu bir bilişsel çaba olarak yeniden tanımlar (Nilson ve Zimmerman, 2023; Mohammadi vd., 2023; Aydoğan ve Bağartarhan, 2023).

2.2.2.3. Bilişsel Yük Kuramı (Sweller)

Bilişsel Yük Kuramı, John Sweller tarafından geliştirilen ve bireylerin bilgi işleme kapasiteleri çerçevesinde öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerini açıklayan bilişsel temelli bir yaklaşımdır. Kuram, insan zihninin sınırlı bir çalışma belleğine sahip olduğunu bu nedenle öğrenme materyallerinin tasarımında bu sınırlılığın dikkate alınması gerektiğini savunur (Roussel vd., 2022). Sweller'a göre öğrenme sırasında üç tür bilişsel yük ortaya çıkar: içsel yük (konunun karmaşıklığından kaynaklı doğal yük), dışsal yük (gereksiz veya kötü yapılandırılmış sunumdan doğan yük) ve germane yük (anlamli öğrenmeye katkı sunan, yapılandırıcı zihinsel çaba). Etkili bir öğrenme için dışsal yük en aza indirilmeli, içsel yük dengelenmeli ve germane yük teşvik edilmelidir (Sweller, 2024).

Bu kuram okuma süreçleri açısından değerlendirildiğinde, özellikle metin tasarımı, içerik yoğunluğu ve bilişsel strateji kullanımı kritik önem taşır. Akademik düzeydeki karmaşık metinlerle çalışan öğrenciler, yeterli ön bilgiye sahip değilse ya da okuma stratejilerini etkili biçimde kullanamıyorsa, içsel ve dışsal yüklerin birleşmesi öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir (Bian vd., 2024). Bu nedenle okuma eğitimi, öğrencilerin bilişsel yükü yönetebilme becerilerini geliştirmeyi de içermelidir. Öğretmen adaylarının, metin yapılarını çözümleyebilme, bilgiyi yapılandırabilme ve uygun stratejilerle anlama sürecini yönetebilme yetenekleri, bilişsel yükü başa çıkma kolaylaştırır. Böylece okuma, yalnızca bilgi edinme değil; aynı zamanda bilişsel kapasiteyi etkili kullanma pratiği haline gelir (Bian vd., 2024; van Nooijen vd., 2024).

2.2.2.4. Üstbilişsel Kuram (Flavell)

Üstbilişsel kuram, John H. Flavell tarafından geliştirilen ve bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, düzenleme ve kontrol etme yetisine odaklanan bir yaklaşımdır. Flavell, üstbiliş "bir bireyin kendi düşünme süreçlerine ilişkin bilgisi ve bu süreçleri bilinçli

şekilde yönlendirme yetisi” olarak tanımlar (Flavell, 1979). Bu yaklaşım, özellikle okuma eylemi bağlamında son derece kritiktir. Çünkü etkili bir okuma süreci yalnızca metni anlama çabasını değil aynı zamanda anlamayı kontrol etme, uygun stratejiler belirleme, gerekirse yeniden okuma gibi düzenleyici bilişsel faaliyetleri de içerir. Bu noktada üstbilişsel farkındalık, öğrencinin kendi okuma yeterliliğini değerlendirmesi ve gerektiğinde strateji değiştirmesi açısından önemli bir etken/kuram olarak açıklanabilir (Aydaşgil ve Özdemir, 2023; Fadilah vd., 2021).

Üstbilişsel kuram, okuma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Fadilah vd., 2021). Düzenli ve nitelikli okuma alışkanlığı geliştiren bireylerin metinle kurdukları ilişki, sadece yüzeysel bilgi ediniminin ötesine geçerek bilişsel kontrol mekanizmalarıyla iç içe geçer (Yıldırım vd., 2023). Örneğin bir öğrenci, okuduğu metnin yapısını ve içeriğini anlayamadığında, bu durumu fark ederek yeni stratejiler geliştirme eğilimindedir. Bu bilinçli farkındalık; özetleme, soru sorma, tahmin yürütme ya da not alma gibi üstbilişsel stratejilerin etkin kullanılmasını sağlar (Çitfçi ve Bulut, 2023). Eğitim fakültesi öğrencileri açısından düşünüldüğünde, bu tür stratejiler hem akademik başarılarını artırmakta hem de ileride kendi öğrencilerine etkili öğrenme yöntemleri kazandırmaları açısından önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu bölümde ele alınan kuramsal yaklaşımlar, okuma davranışının yalnızca bir bilişsel etkinlikten ibaret olmadığını, aynı zamanda öz-düzenleme, motivasyon, strateji kullanımı, zihinsel yük yönetimi ve üstbilişsel farkındalık gibi çok yönlü süreçlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Okuma kültürünün gelişiminde sosyal modellemelerden bireysel öğrenme stratejilerine, bilişsel kapasitelerden metinle kurulan anlam ilişkilerine kadar uzanan bu kuramlar, özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yaşamlarındaki okuma pratiklerini açıklamada güçlü bir zemin sunmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram, Öz-Düzenleyici Öğrenme Kuramı, Bilişsel Yük Kuramı ve Üstbilişsel Yaklaşımlar aracılığıyla okuma süreci, çok katmanlı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiş her bir kuram, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve bilişsel esneklik düzeylerini anlamada hem teorik hem de uygulamalı birer dayanak olarak sunulmuştur. Bu yönüyle kuramsal çerçeve, araştırmının temel değişkenleri olan okuma kültürü, öz-düzenleme ve bilişsel esneklik arasındaki etkileşimi bütüncül bir bakış açısıyla ele almak adına vazgeçilmez bir kavramsal altyapı oluşturmuştur.

2.3. OKUMA ALIŞKANLIĞI

Okuma alışkanlığı, bireyin düzenli, sürekli ve gönüllü olarak okuma eylemini gerçekleştirme yönünde sergilediği davranış örüntüsünü tanımlar (Özden Deniz, 2022). Bu alışkanlık, yalnızca tekrarlanan bir etkinlik olmanın ötesinde bireyin bilgiye ulaşma, öğrenmeyi içselleştirme ve düşünsel dünyasını yapılandırma sürecine ilişkin genel eğilimini de kapsar (Şahin ve Ergül, 2022). Dolayısıyla okuma alışkanlığı, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen temel bir bilişsel ve duyuşsal süreç olarak değerlendirilmektedir.

Bu çok boyutlu kavramın yapı taşlarını okuma sıklığı, okuma süresi, okunan metin türleri (örneğin edebi, akademik ya da dijital içerikler) ve okumaya yönelik tutum gibi bileşenler oluşturmaktadır (Özgür, 2025; Mut ve Gelişli, 2021). Her bir bileşen, bireyin zihinsel gelişimi, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme performansı ile doğrudan ilişkili olup, okumanın yalnızca bir alışkanlık değil aynı zamanda bireyin entelektüel gelişimini besleyen stratejik bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Mut ve Gelişli, 2021).

Bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla geliştiği bu çağda çeşitli iletişim araçları da bundan etkilenmiştir. Günümüzde en çok tercih edilen iletişim araçları internet ve sosyal medya olurken bunu kitap ve televizyon izlemektedir. Cinsiyet açısından bakılınca kadınlar erkeklere oranla kitap okumaya daha çok önem vermektedir. İnternetin etkisiyle kitaba verilen önem azalmıştır (Koçak ve vd., 2022). Teknolojinin gelişimi ve internetin ucuzlamasıyla birlikte hemen her evde internet bağlantısı bulunmakta ve aile bireyleri ayrı ayrı konularda bundan faydalanmaktadır. Geleceğimizin temsilcisi olan çocuk ve gençlerimizin interneti bilinçli kullanmadıklarında psikolojik olarak önemli zararlar görebilecekleri kaçınılmaz bir sondur. İşte bu noktada ebeveyn ve eğitimciler onlara doğru içerikleri aşılama konusunda bilgili olmalıdırlar. Doğru teknolojik metinler, dinleme metinleri, eğitici içerik taşıyan filmler gibi çeşitlendirilerek çocuğa okumayı sevdirmeye ve onda alışkanlık haline getirebilme amaçlı kullanılabilir. Eleştirel düşünme ve doğruya ulaşma konusunda okuma, en iyi yardımcıdır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Günümüz eğitim politikasının amacı sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmiş bir toplum yaratmak ve bu toplumu meydana getirecek bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda; örgün eğitim kurumlarının her kademesinde öğrencilere, okuma alışkanlığı ve kültürünün aşılması, onların her açıdan gelişmelerinde oldukça önemlidir. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri, gerçek hayatta uygulamaya dökabilmelerinde ve bunu başkalarından bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde okumanın önemi

yadsınamaz. Bireysel ve toplumsal açıdan bu başarı ancak ve ancak okumayla, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinmekle sağlanabilir. Bunun dolaylı olarak sağlanabilmesi için de öğrenciye hem ebeveynin hem öğretmenin hem de toplumun başlı başına örnek teşkil etmeleri gerekmektedir. Okuma için gerekli olan kitaplar, kütüphane ve programlar cazip hale getirilmelidir (Karaaslan, 2016).

Okumak, çağa ayak uydurmak, yeni gelişmelerden buluşlardan anında haberdar olabilmek adına hem önemli hem de elzemdir. Toplumsal değerlerin yaşamaya devam etmesi ve içselleştirme için okumaya oldukça önemlidir. Dünyada çoğu olgu gelip geçici olsa da okuma, bunlardan biri değildir. Fakat değişen zaman ve dünya okumaya ayrılan vakti, okumanın içeriğini ve okuma için kullanılan araçları değiştirirse de okumaya verilen önem her geçen gün daha da canlı tutulmaya çalışılmıştır. Çünkü yaşadığımız dünyada okuma olmadan hayat bitmiş demektir. Yani bilim ve teknoloji gelişimi okumaya verilen önemi azaltmak yerine değerini artırmıştır. Günümüz dünyası, çağımız, insanların hobilerinde değişikliğe sebep olsa da okuma bir tercih değil zorunluluktur. Okumaya olan ihtiyaç her geçen gün artmaya devam edecektir (Can ve Karadeniz, 2017).

Gelecek nesillerin iyi yetişmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin hizmet öncesinde okuma alışkanlığını kazanmış olmaları hem gelecekteki öğrencileri hem de kendileri açısından son derece önemlidir. Okumanın devamlı olabilmesi için ilköğretim çağlarından itibaren okuma alışkanlığı çalışmaları yapılmalıdır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanmaları yönünde eğitimler verilmelidir. Öğretim elemanları da bu konuya yönelik seminerler vermelidirler. Yine öğretim görevlileri tarafından öğrencilere hızlı okuma ve okuma alışkanlığı dersleri ve konuyla ilgili ödevler verilmelidir. Üniversitede öğrencilerin okumayla ilgili yapılan görsel işitsel tüm programlarda aktif olarak rol almaları sağlanmalıdır (Özbay vd., 2008). Öğretmen adaylarının kütüphaneye ve kitaba ulaşmaları konusunda fakültelerdeki kütüphanelerin oldukça donanımlı olması ve kütüphane personelinin uzman kimselerden oluşması gerekmektedir (Özdemir vd., 2015). Kitap okumayı alışkanlık haline getiren kişilerde problemlere karşı çeşitli çözüm yolları geliştirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, yeniliklere karşı toleranslı olma ve bakış açısında çeşitlilik gibi olumlu yetkinlikler göze çarpar (Sarıaslan vd., 2024).

Okuma düzenli yapılan bir etkinlik haline geldiğinde önce bireyin sonra toplumun istendik yönde gelişmesi kaçınılmazdır. Yaşam boyu öğrenmek için okuma alışkanlığı

şarttır. Okumanın alışkanlık hâline gelebilmesi için de toplumun bilinçlenmesi, önceliklerin değişmesi gereklidir. Çağdaş toplumlara bakıldığında okuyan birey sayısı oldukça fazladır. Geri kalmış toplumlarda ise bunun tersi durum söz konusudur. Öğrenmenin yaşam boyu devam edebilmesi ve bilinçli insan ve toplumların varlığı için okumanın sürdürülebilir olması şarttır (Odabaş vd., 2008).

Gömleksiz'e (2004a) göre, entelektüel becerileri gelişmiş bireylerin yanı sıra, alışlagelmiş durumların dışına çıkan ve farklı düşünebilen yaratıcı bireyler yetiştirmek de önemli bir olgudur. Örgün eğitimin sınırları içerisine sıkıştırılmış bireylerin yaratıcılık yetilerinin geliştirilmesi de öğrenmenin okul sıralarının dışına çıkarılmasıyla mümkündür. Çağdaş eğitim anlayışında öğrenme, sadece çeşitli eğitim kademelerinde gerçekleşen bir olgu olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde çok çeşitli alanlara yönelik birçok bilgiyi elde edebilmesi için okuma alışkanlığı geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağlarından başlamak üzere okumanın bir alışkanlık haline gelmesi eğitimin önde gelen amaçlarından birisidir.

Özellikle okuma sıklığı ve süresi, bireyin alışkanlık düzeyinin temel göstergeleri arasında yer alırken, bu nicel göstergelerin ötesinde okuma motivasyonu, anlam çıkarma becerisi ve metinle kurulan bilişsel bağ, okuma davranışının niteliğini belirleyen önemli faktörler arasında sayılmaktadır. Metin türlerindeki çeşitlilik ise bireyin bilişsel yönelimlerini ve esnekliğini yansıtan bir başka boyuttur. Örneğin, kuramsal ve teknik içeriklerin okunması bireyin analitik ve soyutlama becerilerini geliştirirken; edebi metinlerle kurulan etkileşim, empatik kapasiteyi, dilsel duyarlılığı ve estetik algıyı güçlendirmektedir (Çete, 2023; Şahin ve Ergül, 2022; Özgür, 2025). Bu çerçevede, okuma alışkanlığı yalnızca bir davranış biçimi değil; aynı zamanda bireyin bilişsel örgütlenmesini ve zihinsel esnekliğini şekillendiren bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilmektedir.

Okuma alışkanlığı, bireyin bilişsel yapılarında esnekliğin gelişmesini destekleyen temel zihinsel etkinliklerden biridir (Beşer, 2024). Özellikle farklı tür ve içerikteki metinlerle düzenli olarak etkileşimde bulunan bireylerde, yeni bilgilere açık olma, alternatif bakış açılarını değerlendirme, kavramsal geçişleri fark etme ve problem çözme becerileri gibi üst düzey bilişsel işlevlerde anlamlı gelişmeler gözlemlenmektedir (Polat vd., 2023; Baki, 2024).

Okuma yoluyla edinilen bilgi, bireyin mevcut bilişsel şemalarını dönüştürmesine ve

gerektiğinde yeniden yapılandırmasına olanak tanır. Özellikle kuramsal, analitik ve karşıt görüşler içeren metinlerin okunması, bireyin zihinsel modelleme kapasitesini artırmakta bilişsel çerçeve değişimi gibi esnekliği destekleyen süreçleri teşvik etmektedir. Bu durum, hem akademik yaşamda eleştirel düşünme ve yorumlama yetilerini geliştirmekte hem de gündelik yaşamda farklı durumlara uyum sağlama becerisini artırmaktadır (İşleyen ve Eyüp, 2024). Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek bireylerin, karşılaştıkları sorunları yalnızca tek yönlü değil, çoklu perspektiflerden değerlendirme eğiliminde oldukları da yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu yönüyle düzenli okuma davranışı, esnek düşünme yapısının oluşumunu destekleyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Bahadır ve Çarkıt, 2024).

Eğitim fakültesi öğrencileri, mesleki yeterliliklerinin temelinde yer alan kuramsal bilgiye erişmek, eleştirel okuma ve analiz yapabilmek adına çok yönlü bir okuma alışkanlığına sahip olmalıdır. Buna karşın Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalar, bu öğrencilerin okuma örüntülerinde genellikle ders odaklı, zorunlu ve yüzeysel okuma biçimlerinin ağırlıkta olduğunu göstermektedir (Tozoğlu vd., 2022; Kahraman vd., 2023).

Özetle bu bölümde okuma alışkanlığı kavramı çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmış tanımı, temel bileşenleri ve bilişsel esneklikle ilişkisi açıklanmıştır. Okuma alışkanlığının yalnızca tekrarlanan bir davranış değil bilgiye ulaşma, düşünsel gelişimi sürdürme ve zihinsel esneklik kazanma süreci olduğu vurgulanmıştır. Okuma sıklığı, süresi, metin çeşitliliği ve motivasyon gibi faktörlerin alışkanlığın niteliğini belirlediği, özellikle farklı türde metinlerle kurulan düzenli ilişkinin empati, soyutlama ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, okuma alışkanlığı ile bilişsel esneklik arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiş; okuyan bireylerin alternatif düşüncelere daha açık olduğu, zihinsel esneklik gerektiren görevlerde daha başarılı performans sergilediği vurgulanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri özelinde değerlendirildiğinde ise okuma alışkanlığının, mesleki yeterlik, pedagojik bakış açısı geliştirme ve eleştirel okuma becerilerinin kazanımı açısından belirleyici bir rol oynadığı düşünülmüş ve araştırmalarca bu varsayım değerlendirilmiştir.

2.4. BİLİŞSEL ESNEKLİK VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASI İLİŞKİ

Bilişsel esnekliğin eğitimle ilişkilendirilen en önemli yönlerinden biri, okuma

alışkanlıkları üzerindeki etkisidir (Cole vd., 2014). Okuma alışkanlıkları, bireyin zihinsel yapısını esneten ve farklı bakış açıları geliştirmesini destekleyen önemli bir araçtır. Sürekli aynı türde ve içerikte metinlere maruz kalan bireylerin düşünsel esnekliklerinin sınırlı kalabileceği, buna karşılık çok yönlü okuma alışkanlığına sahip bireylerin alternatif düşünce yolları üretmede daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Johann vd., 2020). Saputra vd. (2023) tarafından hazırlanan literatür taramasında farklı türdeki kaynaklardan bilgi edinmenin öğrencilerde zihinsel adaptasyon becerisini artırdığı ve bu sayede bilişsel esnekliğin gelişiminde doğrudan etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilişsel esnekliğin eğitim ortamındaki işlevi yalnızca bireysel performansla sınırlı değildir aynı zamanda pedagojik yöntemlerin ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesini de belirleyen bir etmendir (Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün, 2018). Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı yaklaşım geliştirme gibi akademik süreçlerin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Ionescu (2012), bireyin var olan şemalarını terk edebilme cesareti ve yeni durumlara zihinsel olarak uyum sağlayabilme kapasitesini bilişsel esneklik kapsamında değerlendirmiştir. Eğitim ortamında bu beceri, öğrencinin sadece ders içeriğine değil, öğrenme ortamındaki farklı etkileşimlere de açık hale gelmesini sağlar. Böylece bilişsel esneklik, öğrenme motivasyonunu artıran bir unsur haline gelir.

Özellikle metin okuma süreçlerinde strateji kullanımının çeşitlenmesi, bilişsel esnekliğin pratik bir yansımasıdır. Öğrencilerin metni anlamlandırma biçimleri, belirli bir stratejiye bağlı kalmaksızın metnin yapısına ve içeriğine göre farklı yollar izlemeleriyle şekillenir. Örneğin özetleme, sorgulama, tahmin etme, bağ kurma gibi stratejilerin dönüşümlü ve duruma uygun şekilde kullanılması, bireyin zihinsel olarak ne denli esnek olduğunu göstermektedir (Erdağı Toksun, 2015). Bu noktada Howlett vd. (2023) bireyin hem bilişsel düzeydeki becerilerini hem de öz farkındalığını dikkate alan çok boyutlu ölçüm araçlarının önemini vurgulamıştır çünkü bireyin strateji değişimindeki başarısı, yalnızca bilgiyi işleme kapasitesine değil aynı zamanda kendi bilişsel süreçlerine dair farkındalığına da bağlıdır, şeklinde açıklanmıştır.

Okuma alışkanlıklarının çeşitliliği, sadece bilişsel becerilerin gelişimini değil aynı zamanda bireyin kültürel, sosyal ve duygusal gelişimini de destekler. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin farklı yazın türlerine daha açık olduğu, metinler arası bağlantı kurabilme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu ve okuma sürecinde karşılaştıkları bilgi çelişkilerini

tolere edebilme becerilerinin daha güçlü olduğu ifade edilmektedir (Aslan ve Türk, 2022; Karadeniz, 2008). Bu durum, eğitsel bağlamda bilişsel esnekliğin yalnızca öğrenme aracı değil aynı zamanda öğrenme sürecinin öznesi olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öte yandan, bilişsel esnekliğin ölçülmesi de eğitim psikolojisi açısından kritik bir konudur. Hohl ve Dolcos'un (2024) belirttiği üzere, nöropsikolojik testler, öz bildirim ölçekleri ve sinirbilimsel yöntemler gibi farklı ölçüm yaklaşımları, bilişsel esnekliğin farklı boyutlarını değerlendirmektedir. Okuma stratejileri gibi eğitimsel içerikli süreçlerde ise, bireyin kendi bilişsel durumuna dair içgörü geliştirmesini sağlayan öz bildirim formları daha işlevsel olabilmektedir. Ayrıca araştırmacı bu becerinin tanımlanmasında bir uzlaşma eksikliği bulunduğuna dikkat çekerek, bilişsel esnekliğin tarihsel olarak psikolojik esneklik, başa çıkma esnekliği ve davranışçı esneklik gibi terimlerle birbirinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu kavramın bazen yürütücü işlevlerin bir bileşeni olarak değerlendirilmekte ve düşünsel geçiş mekanizmaları üzerinden tanımlanmakta bazense kişilik özelliği olarak "farklı alternatifleri görebilme" ve "yeniliğe açıklık" gibi öğelerle ilişkilendirildiği (Ionescu, 2012; Miyake vd., 2000) görülmüştür.

Miyake vd. (2000), bilişsel esnekliği yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden biri olarak ele alırken, bu becerinin dikkat odağını bir görevden diğerine kaydırabilme yetisi olduğuna vurgu yapmıştır. Bu yeti, bir kurala göre hareket etmeyi bir başka kurala geçişle değiştirme, öncelikleri yeniden belirleme, çatışan hedefleri uyumlu hale getirme gibi zihinsel işlevleri içerir (Bunge ve Zelazo, 2006). Dolayısıyla, bilişsel esneklik sadece tek boyutlu bir şey değil; algı, dikkat, hafıza, izleme ve karar verme süreçlerinin birbirine entegre olduğu kompleks bir mekanizma (Diamond, 2013) olarak açıklanabilir.

Ionescu'nun (2017) tarafından hazırlanan çalışmada ise esneklik bazen "bilişsel sistemin tamamının bir özelliği" olarak, bazen de sadece "içsel kontrol" ya da "dış uyaranlara karşı çevik tepki" gibi özel alanlarda tanımlanmıştır. Bu çoklu kavramsallaştırma yapısı, kavramın ölçülmesinde de farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim Hohl ve Dolcos (2024), bilişsel esnekliğin değerlendirilmesinde üç ana yaklaşımı ortaya koymuştur: Bunlar (1) Nöropsikolojik testler, (2) öz-bildirim ölçekleri (3) sinirbilimsel yaklaşımlar olarak sıralanmıştır.

Güncel çalışmalar ise özellikle çocukluk ve ergenlikte esnekliğin gelişimsel bir

beceri olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Butterman ve Karbach, 2017). Nörogelişimsel veriler de bu becerinin prefrontal korteksin olgunlaşmasıyla doğrudan ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Dajani ve Uddin, 2015; Kim vd. 2012). Özellikle dikkat değişimi, görev değiştirme ve önceki bilgiden ayrışma gibi mekanizmaların, esnekliğin sinirsel temelini oluşturduğu vurgulanmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde verilen bilgiler ve araştırma sonuçları bilişsel esnekliğin hem eğitim hem de psikolojik dayanıklılık bağlamında çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Hohl ve Dolcos'un (2024) çalışması, bu becerinin hem kavramsal çerçevesinin netleştirilmesi hem de ölçülmesine yönelik yöntemlerin tutarlı hale getirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Araştırmacıya göre öğrencilerin bilişsel esnekliği, yalnızca bireysel bir yetkinlik olarak değil aynı zamanda öğretim tasarımı ve eğitim stratejilerini şekillendiren temel bir bilişsel kaynak olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel esneklik, yalnızca bir nöropsikolojik kavram ya da yürütücü işlev bileşeni olarak değil eğitimsel yaşantının bütününe yayılan çok boyutlu bir beceri olarak açıklanabilir. Özellikle eğitim fakültesi öğrencileri gibi geleceğin öğretmen adaylarında, bu becerinin gelişimi hem pedagojik yeterlilikleri hem de sınıf içi değişkenliklere uyum sağlama becerilerini doğrudan etkilemektedir. Okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi, strateji çeşitliliğinin desteklenmesi ve metinler arası eleştirel ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel esnekliğin eğitimdeki işlevsel rolünü daha görünür kılmaktadır.

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür taraması sonucunda aşağıdaki çalışmaların konuyla ilgili olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik ve kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalarda şu sonuçlara varılmıştır.

2.5.1. Bilişsel Esneklik Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yayman (2024), araştırmasına Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 535 üniversite öğrencisini dâhil etmiştir. Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin tamamı gönüllülerden oluşmaktadır. Araştırmada verilere ulaşmak için Bilişsel Esneklik Envanteri, Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği – Kısa Form, Kişisel Bilgi Formu ve Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bilişsel esneklik ve kariyer uyumu arası pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Gelecek zaman

perspektifi ise bu ilişkide fırsatlara odaklanma konusunda orta derecede bir aracı role sahiptir. Sınırlılıklara odaklanma ise düşük düzeyde bir role sahiptir.

Altuğ ve Ünal (2024), araştırmasını, sağlıklı geriatric bireylerin bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik düzeylerini cinsiyetler arası karşılaştırmasını sağlamak amacıyla yapmıştır. Çalışmada, gönüllü olarak 65 yaş üzeri toplam 68 sağlıklı geriatric kişiler yer almıştır. Çalışmada Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadınlarda stresle baş etme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların duygularını yönetme konusunda erkeklere göre daha iyi oldukları ve erkeklerden daha çok çözüm yolları arayışına girdikleri gözlemlenmiştir.

Çelik ve Civil (2024), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeyleri ile dikkat ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve okul türüne göre fiziksel uygunluk, dikkat ve bilişsel esneklik düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 310 (220 erkek, 90 kadın) gönüllü lise öğrencisi katılmıştır. Veriler için, d2 Dikkat Testi, Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ve Fiziksel Uygunluk Testleri'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Bilişsel esneklik sayılarının Spor ve Anadolu Lisesi öğrencilerinde benzer olduğu kanaatine varılmıştır. Her iki lise grubunda da anlamlı bir fark görülmemiştir. Fiziksel uygunluk testlerine bakıldığında dikey sıçrama, mekik, çeviklik ve sürat skorları ile bilişsel esneklik sayıları arası anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir Fiziksel uygunluk düzeylerinin yükseltilmesiyle, bilişsel esneklik düzeylerinin pozitif yönde etkilenebileceği görülmüştür.

Asan ve Özer (2024), bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 159 kadın ve 117 erkekten oluşan 276 beden eğitimi öğretmeni adayları katılmıştır. Katılımcıların yaşları 20-25 arası değişmektedir. Verilerin temini için “Kişisel Bilgi Formu,” “Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği” ve “Bilişsel Esneklik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda adayların yaş ve akademik mükemmeliyetçilik puanları ile bilişsel esneklik puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve akademik başarıları ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yaşa göre ise bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Adayların bilişsel esneklik puan ortalamaları yüksek, akademik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları orta düzeye yakın bulunmuştur. Adayların akademik mükemmeliyetçilik ile yaşları arttıkça bilişsel

esneklik düzeyleri de artmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha akademik mükemmeliyetçi oldukları saptanmıştır.

Özdemir (2024), bu araştırmasında üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin öz-şefkatini yordamada bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üniversite sınavına hazırlanan 243 kız ve 225 erkekten oluşan 468 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu’, ‘Bilişsel Esneklik Ölçeği’ ve ‘Ergenler İçin Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programında yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda duygu düzenleme becerilerinin ve bilişsel esnekliğin öz şefkati öngördüğü saptanmıştır.

Tuncer ve Kamçı (2024), çalışmasında, araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının stresli durumlarda bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler bakımından araştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 359 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının kendi bölümlerinden çoğunluğun memnun olduğu, sosyo-ekonomik bakımından ise çoğunluğun orta gelir grubunda oldukları gözlenmiştir. “Biliş Nedir?” sorusuna yönelik cevaplarda öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilişin tanımındaki kavramlara yer verdiği görülmüştür. Araştırma genel sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Gönültaş ve Güleç (2024), araştırmasında bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün kariyer kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Cinsiyet değişkeni unsurunun kariyer kaygısı düzeylerine etkisi de ele alınan araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma 245’i kız ve 145’i erkekten oluşan toplam 420 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak veriler, Kariyer Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ile ele alınmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin, kariyer kaygısı düzeyini eksi yönde, belirsizliğe tahammülsüzlüğü ise artı yönde anlamlı şekilde yordadığı kanıtlanmıştır. Bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün ikisi bir arada kariyer kaygısına etkisi %17 civarındadır.

Koser ve Kolukısa (2024), Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite, bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlükleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bu

araştırmaya Karadeniz bölgesindeki Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi olan 210 kişi katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 18-25 arası değişmektedir. Verilerin elde edilmesi için ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi Kısa Formu’, ‘Bilişsel Esneklik Envanteri’ ve ‘Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği’nden faydalanılmıştır. Öğrencilerin fiziksel aktivite ve bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu iki etmen ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamış, belirsizliğe tahammülsüzlük ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Pirpiroğlu vd.nin (2024), araştırmasında amaç; kurgulama seviyesi teorisinin bileşenlerinden biri olan sosyal mesafe ile seyirci etkisinin ve bilişsel esnekliğin özgecil davranış üzerindeki etkilerini incelemektir. 188 üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmada öğrencilerin yaşı 18-30 arası değişmektedir. Yapılan uygulama ve analizler sonucunda bilişsel esnekliği yüksek ve düşük sosyal mesafe (yakın arkadaş) koşulundaki katılımcıların özgecil davranış gösterme oranları yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrenciler izleyici etkisinde olsalar dahi izleyici etkisi olmadan herhangi bir sorumluluk kaybı hissetmeden özgecil davranış sergilerken düşük bilişsel esnekliğe sahip katılımcılar izleyici etkisi koşulunda düşük özgecil davranış göstermişlerdir. Sonuç olarak, katılımcılar, seyirci etkisinin varlığını ve yardım edecekleri kişinin yakınlık derecesini önemsemeden özgecil davranma eğiliminde bulunmuşlardır.

Hepsert vd.nin (2024), satranç sporunun bilişsel esneklik ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı bu çalışmada araştırma tarama modelini kullanılmışlardır. Araştırmaya Elâzığ ili Kovancılar ilçesinde bir devlet ortaokulundan yaşları 9-14 arasında değişen 103’ü kız 97’si erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri için, “Bilişsel Esneklik Ölçeği”, “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda bilişsel esneklik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmezken düzenli spor yapma durumunda anlamlı bir farklılık göze çarpmıştır. Satranç oynayan öğrencilerin bilişsel esneklik puanları oynamayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları, satranç sporunun bilişsel esneklik ve problem çözme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bilgiç ve Bilgin (2016), araştırmasında ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını incelemiştir. Araştırma, 15-20 yaş arasında, 538 kız, 472 erkek toplamda 1010 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Bilişsel Esneklik ve Karar Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin mantıklı karar verme stratejileri konusunda daha yetkin olduklarını ortaya koymuştur. Diğer bir önemli nokta ise cinsiyet ve öğrenim kademesi gibi unsurlarının bilişsel esneklik ve karar stratejileri konusunda bir etkisi olmadığı sonucudur.

Küçükler (2016), araştırmasında üniversite öğrencilerinin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumları ile olan ilişkisinde affetme, affetmeme ve bilişsel esneklik değişkenlerinin olası rollerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi'nden 895 öğrenci katılmıştır. Verilere ulaşmada "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği", "Heartland Affetme Ölçeği", "Affetmeme Ölçeği", "Bilişsel Esneklik Envanteri" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde Model-1'in veriye mükemmel uyum gösterdiği, Model 2'nin ise veriye kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Model-1'de affetme ve bilişsel esnekliğin; Model-2'de ise affetmeme ve bilişsel esnekliğin duygu düzenleme stratejileri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği gözlenmiştir.

2.5.2. Bilişsel Esneklik Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın, bilişsel esneklik değişkeni üzerine yurt dışında yapılmış çeşitli çalışmalara bakıldığında, 80'li yıllardan beri konu üzerinde zaman zaman durulduğu görülmektedir.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998), yaptıkları sözel saldırganlık ile bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 276 kişi dâhil olmuştur. Araştırması yapılan gruba Bilişsel Esneklik ve İletişim Esneklik Ölçeği olmak üzere iki adet uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında elde edilen ölçek sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile iletişim ve bilişsel esneklik arası olumlu yönde bir ilişki ve sözel saldırganlık ile ise olumsuz yönde bir ilişki gözlenmiştir.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliliğini sınamak için yapılan çalışmada kişilerin kendi verdikleri cevaplar geçerli olmuştur. 72 kadın, 29'u erkek toplamda 101 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada üç ayrı çalışma grubu hazırlanmıştır. Bilişsel esneklik ile iletişim becerisi yapılarından kendine güvenme ve tepkisellik özellikleri arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Çalışma sonunda, öğrencilerin kendi bilişsel esneklikleriyle ilgili görüşleri ile sınıf arkadaşlarının yaptıkları

değerlendirmeler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif yönde bir çıkarım söz konusudur.

Martin ve Rubin (1995), bilişsel esneklik ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliğini sınamak için bilişsel esneklik ile iletişime ve etkileşime girme ve iletişim kurmada isteksizlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 117'si erkek, 158'i kadın olmak üzere toplam 275 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada katılımcılardan edinilen verilere göre bilişsel esneklik düzeyleri ile istek, anlayış, empati, dikkat, rol yapma ve dışa dönüklük boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki söz konusuyken, kaçınma konusunda olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Ciairano ve ark. (2006), yaptıkları çalışmada örneklem, 7, 9 ve 11 yaşlarındaki 174 kişi oluşturmaktadır. Çocuklar yüksek, orta ve düşük esneklik olarak gruplandırılmışlardır. Bilişsel esneklik bakımından yüksek yeterlilik gösteren çocukların yaşlılarıyla sosyal ilişkilerinde daha uyumlu oldukları görülmüştür. Yine bilişsel olarak esnek bireyler, akranlarıyla birlikte başarılı olduklarını öne sürmüşler ve bu bireylerin işbirlikli bir iletişim becerisi gösterdikleri görülmüştür.

Sacharin (2009), çalışmasında duyguların bilişsel esnekliğe etkisinin olup olmadığı konusunu incelemiştir. Sacharin, 77 adet üniversite öğrencisinin katıldığı deneysel bir çalışma sonucunda şu verilere ulaşmıştır. Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmada bireylere demografik sorular sorulmuş ve duygularını ifade edici bir anket uygulanmıştır. Bunun sonucunda, olumlu olarak görülen bazı duyguların bilişsel esneklik üzerinde her zaman olumlu bir etkide bulunmadığı tezine ulaşılmıştır.

Dennis ve Vander Wal (2010), bilişsel esnekliği kişilerin kendi cevaplarına bağlı şekilde belirlemek için bilişsel esneklik döküm geliştirmişlerdir. Çalışma, 196 kişiden oluşan 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Oluşturulan ölçek, bilişsel esnekliğin kavramının üç alt boyutunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Bunlar, zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, yaşamsal olayları ve insanların davranışlarının farklı açıklamaları olduğunu algılama becerisi, zor durumlara yönelik alternatif çözümler üretme becerisidir. Dennis ve Vander Wal, 20 maddeden ibaret olan ölçeği kullanarak yedi hafta süren boylamsal bir çalışma da yürütmüşlerdir.

Ritter vd., (2012), 2 deneyden oluşan bu çalışmada 1. Deney, 61 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. 1. Deneyden elde edilen sonuçlara göre,

yaratıcılığı motive eden temel bilişsel mekanizmaları ile olağandışı olaylarla karşı karşıya kalan bireyler normalin dışında aktif bir hâle geldiklerini, yaratıcı bilişsel süreçlerden geçtiklerini ve bilişsel esnekliklerinin arttığını öne sürmüşlerdir. 2. Deneyde 81 üniversite yer almıştır. Bu deneysel çalışmanın ilk deneyinde, öğrenciler sanal gerçeklik ortamında sıra dışı ve karmaşık olaylarla; ikinci deneyinde ise şema ihlalleriyle karşı karşıya getirilmişlerdir. Çalışma sonucunda bulgulara bakıldığında, aktif ve doğrudan ilginç bir deneyim yaşayan bireylerin, dolaylı biçimde normal deneyimler yaşayan kişilere göre bilişsel esneklik bakımından daha fazla geliştikleri gözlenmiştir. Buna göre, sıra dışı olaylar bireylerin var olan bilişsel şemalarını belli ölçüde değiştirmektedir. Kişilerin bu sayede bilişsel esneklik içeren bir düşünme biçimi geliştirebilecekleri söz konusu olmaktadır.

Yeniad vd., (2014), araştırmalarında bilişsel esnekliğin gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu boylamsal çalışmaya anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 87 öğrenci dâhil olmuştur. Çocukların bilişsel esneklik performanslarındaki hız-doğruluk ilişkisi, bir yıl ara verilerek iki kez incelenmiştir. Araştırmanın detayında çocukların boylamsal değişiminin doğrulukta olduğu görülürken yanıt verme hızı düşük doğruluğa sahip olanlar, yüksek doğruluk puanına sahip olanlardan daha hızlı oldukları sonucuna varılmıştır. Düşük ve yüksek doğruluğa sahip çocuklar zamanla anlamlı performans artışı göstermişlerdir. Bilişsel esneklik eğitiminin çocukların performans bakımından aralarındaki farkın azalmasında önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Jung, Yong ve Su (2020), yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerindeki mükemmeliyetçilik değerlendirme kaygısının performans kaygısı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin rolünü araştırmayı hedeflemişlerdir. Yapılan testler ve analizler sonrasında mükemmeliyetçilik ile değerlendirme kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik arasında ise olumsuz yönde bir ilişki söz konusudur. Buna ek olarak değerlendirme kaygısı olan mükemmeliyetçiliğin performans kaygısı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin kısmen rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda öneri olarak bilişsel esnekliğin artırılmasına yönelik okullarda eğitim verilmesi gerektiği, verilen danışmanlıkların genelinin özellikle bilişsel esneklik konusunda olması gerektiği sunulmuştur.

Kalia ve Knauff (2020), yaptıkları çalışmaya 486 yetişkin insanı dahil etmişlerdir. Bu araştırmayla olumsuz çocukluk deneyimlerinin bilişsel esneklik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan analiz ve değerlendirme sonucunda çocukluk

dönemindeki olumsuz yaşam zorlukları deneyimlerinin, bireylerin yetişkinlik dönemlerindeki bilişsel esneklik düzeylerine olumsuz etkide bulunduğu neticesine ulaşmışlardır. Bu deneyimler bilişsel esnekliğin azalmasına neden olmuştur. Buna ek olarak geçmişte sahip olunan olumsuz çocukluk deneyimleri algılanan stresi de artırmıştır.

Harms vd. (2018), bir önceki araştırmaya benzeyen bu çalışmada erken yaşlardan itibaren strese maruz kalan çocuklarda genel öğrenme süreçlerinde ve bilişsel esneklik bakımından yaşanan zorlukların varlığını araştırmışlardır. Çalışmaya, 14-17 yaş arası değişen 53 ergen birey dahil olmuştur. Araştırma ve yapılan analizler sonucunda çocukluk döneminde şiddetli strese maruz kalan ergenlerin bilişsel esnekliklerinin ergenlik döneminde anlamlı bir düşüş sergilediği görülmüştür. Bu ergenlerin beklenmedik durumlar karşısında öğrendiklerini uygulama konusunda kendi yaşlılarından yetenek olarak daha düşük seviyede oldukları neticesine varılmıştır.

Hyun-Young ve Hye (2019), yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin değerlendirilme kaygısı mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin ve öz-şefkat rolünü incelenmeyi amaçlamışlardır. Seul, Gyeonggi ve Chungcheong Eyaletlerindeki üniversitelerde eğitim gören 375 öğrenci bu araştırmaya dahil olmuştur. Yapılan analiz sonuçları değerlendirilme kaygısı mükemmeliyetçiliği, bilişsel esneklik ve öz-şefkat ile negatif yönde anlamlı bir ilişki ve performans kaygısı ile ise pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak performans kaygısı, bilişsel esneklik ve öz-şefkat ile negatif, bilişsel esneklik ile öz-şefkat arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Bilişsel esneklik ve öz-şefkatin değerlendirme kaygısı mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı arasındaki ilişkide aracı etkisi olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Mohtasham (2018), çalışmasında, sosyal-duygusal yeterlilik, yönetici işlev ve örneklendirme kavramları ve arasındaki ilişkileri incelemeyi ve okul öncesi dönemde çocuk gelişimi için etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. 34 kız, 25 erkek toplam 59 çocuktan oluşan yaşları 3-4 arası değişen okul öncesi çocuklarıyla çalışmıştır. İki aşamalı yapılan çalışmada engelleme, bilişsel esneklik ve sosyal-duygusal yeterlilik ölçümleri arasındaki ilişkileri incelenmiş ve birinci aşamaya göre ikinci kısım daha az korelasyon içermektedir sonucuna varılmıştır. Analizler, çocukların birinci aşamada yanlış tepkileri engelleme hızlarının, ikinci aşamada duyguları doğru bir şekilde tanıma öngörüsünü ortaya çıkardı. Okul öncesi çocuklarının birinci aşamada sahip oldukları bilişsel esnekliğin, ikinci aşamadaki yanlış durumları engellediği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Entezari, Shamsipour-Dehkordive ve Sahaf (2018), çalışmalarında yaşlı yetişkinlerde fiziksel aktivitenin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çeşitli fiziksel aktivite düzeyine sahip yaşlı yetişkinlerden oluşan üç grupta araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmüştür. Yüksek düzey fiziksel aktivite rutinine sahip yaşlılar, diğer daha alt seviyede fiziksel aktivite gösterenlere göre daha yüksek algılanan kontrol, çeşitli çözüm ve gerekçe algısı puanları ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak yaşlı yetişkinlerdeki incelemeler onlardaki mükemmeliyetçiliğin kontrol algısı ve bilişsel esneklik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu göstermiştir.

Sadeghi, Shafiei ve Mobasher (2018), araştırmasında mayın patlaması sonucu sakatlanan kişilerde özşefkat eğitiminin bilişsel esneklik ve yaşamın anlamı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Deneysel yöntemle yürütülen araştırmada bireylere ön test- son test uygulanmıştır. Çalışmaya Gilan-e-Gharb Şehit Vakfı (İran) aracılığıyla, mayın patlaması ile sakatlanmış olan 40 kişi katılmıştır. 20 kişilik deney grubuna sekiz seans öz-şefkat eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçları öz-şefkat eğitiminin, sakatlığa neden olan mayın patlaması sonucu yaralanan kişilerde bilişsel esnekliğin geliştirilmesi ve hayatın anlamlı kılınmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Han (2017), bu çalışmasıyla üniversite öğrencilerindeki iyimserlik ve depresyon puanlarının kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisini ve bilişsel esnekliğin bu kavramlara etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Seul ve büyükşehir bölgesindeki beş üniversitede öğrenim gören 269 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna bakıldığında bu öğrencilerin iyimserliği ile kariyer uyumluluğu olumlu yönde anlamlı bir ilişki gösterirken, öğrencilerin depresyon düzeyi, kariyer uyumları ile eksi yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerindeki iyimserlik düzeyinin bilişsel esneklik üzerinde olumlu etkileri olduğu ve depresyonun tam aksine bilişsel esneklik üzerinde olumsuz etki gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Martin, Stagers ve Anderson (2011), yaptıkları çalışmada bilişsel esneklik ve çeşitli değişkenler arası ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile dogmatizm arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine analizler sonucunda bilişsel esneklikle entelektüel esneklik ve öz-şefkat arası olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Nilsen ve Graham (2009), çalışmasında iki adet deney yaparak çocukların iletişimsel bakış açısı alma yeteneğini araştırmıştır. 4-5 yaş arası çocuklar üzerinde uygulanan 1. deneyde iki referans iletişim görevi ve engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik değerleri ölçülmüştür. Deney sonucu çocukların üretim ve anlama görevlerinde kendilerini yönlendiren partnerlerinin etkisinde kaldığını göstermiştir. 3-4 yaş arası çocuklar 2. deneyde başkasının etkisinde kalarak hareket etmişlerdir. Her iki deney sonucu da küçük çocukların engelleyici kontrol becerilerinin kendi bakış açılarını engellemelerine izin verdiğini göstermektedir. Küçük çocukların kendilerine rehberlik eden partnerlerinin bakış açısını kullandıkları görülmüştür.

2.5.3. Kitap Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kitap Okuma Alışkanlığı ile ilgili yurt içinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili belli başlı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Aksoy (2014), yaptığı çalışmada velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını incelemiştir. İlköğretim 2, 3, 4, ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına sahip olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, veliler ve öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir.

Çelik ve Karakullukcu (2020), araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarındaki rollerine ilişkin görüşlerini ele almışlardır. Araştırmaya Samsun iline bağlı devlet okullarında görev yapan toplam 539 sınıf öğretmeni dahil olmuştur. Verilerin toplanması için “Öğretmen Görüşleri” anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin genel olarak kitap okuma ve okutma konusunda çaba gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkileri orta seviyededir.

Ünal vd., (2018), araştırma, üstün/özel yetenekli kişilerin öğrenim gördüğü Sakarya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 4-8. Sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde faydalanılmıştır. Betimsel ve içerik analizi ile çözümlenen veriler sonucunda öğrencilerin çok sayıda kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunlukla fantastik, bilim kurgu ve macera türlerindeki kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin aile ve arkadaş çevrelerindeki kişilerin de kitaplara ilgi duydukları

saptanmıştır.

Fırat (2017), araştırmasında Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bölümde okumadan önce ve sonrasında okuma alışkanlıkları yüzdelerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen verilerle Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın bu adayların okuma alışkanlıkları üzerine nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmaya 161 Türkçe öğretmen adayı dâhil olmuştur. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiş ve analiz için "İçerik Analizi Yöntemi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun okuma alışkanlığının kendi meslekleri için elzem olduğunu ifade etmiş ve hali hazırda okunan bölümün okuma alışkanlıklarına pozitif yönlü etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Can ve Karadeniz (2017), çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesindeki faktörlerin neler olduğunu ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu çalışma Kırşehir il merkezindeki liselerde öğrenim gören 75 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiş olup betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin büyük bir kısmı kitap okumaya yeteri kadar zaman ayırmamaktadır. Buna sebep olarak da ders ve ödevleri ile meşgul olmaları, okuldaki ders saatleri ve kitap okuma ilgilerinin olmaması gösterilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin önemli bir kısmının lisede kitap okuma alışkanlığı edinemediği saptanmıştır. Kitap okuma alışkanlığı edinen öğrencilerde buna etki eden unsurların ailenin, ilgi çekici/sürükleyici/merak duygusu uyandıran kitapların ve arkadaşlarının etkisi olduğu belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinin ise öğrencilerde, okuma alışkanlığı konusunda etkisinin olmadığı görüşü hâkimdir.

Sevgi ve Karakaya (2021), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1595 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanması için "Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve problem çözme becerilerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ortaokul öğrencilerindeki kitap okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerinde okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisi ortalamaları anlamlı bir ilişki içerisindedir.

Erkuş ve Babayiğit (2023), yapmış oldukları araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaya Yozgat ilinin Sorgun ilçesinde öğrenim gören 176 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Verilerin tespiti için Millî Eğitim Bakanlığı E-Okul sisteminden öğrencilerin okudukları kitap sayısı belirlenmiş ve öğrencilerdeki kelime hazinesi sayısı yazdırılan kompozisyon ile elde edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı kelime sayısından fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Buna rağmen kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonlarda kullandıkları farklı kelime sayısı arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin kitap okuma sayısı ile kelime hazineleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Alan (2020), çalışmasında Türkiye’deki devlet üniversitelerinde lisans eğitimi alan öğrencilerin okuma düzenlerini, okudukları kitap türünü, okunan kitapların konusu ve ne olduğu ile ilgili bilgilerle, son bir yıldaki okunan kitap sayısını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ile hazırlanan çalışmada Türkiye’deki 19 devlet üniversitesinin 17 farklı fakültesinde eğitim alan 1580 lisans öğrencisi incelenmiştir. Veri elde etmek için araştırmacının hazırladığı ve çeşitli uzmanların yardımıyla son halini almış olan “Kitap Okuma Profilleri Anketi” kullanılmıştır. İncelemeler sonucunda; bu öğrencilerin genelinin düzenli kitap okuyucusu olduğu, bu alışkanlığı kazanmada en önemli faktörün aile olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kitap tercihlerinin daha çok yerli eserler yönünde olduğu, macera ve bilim kurgu eserlere ilgi duydukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Üniversite öğrencilerine göre telefon, kitap okumanın önünde büyük bir engeldir. Öğrencilerin çoğunluğu orta düzey veya zayıf okuyucu profiline sahiptir ve yine büyük çoğunluk, konusuna göre kitap tercih etmekte ve bu kitaplara satın alma yoluyla ulaşmaktadır.

Öztürk vd., (2024), bu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. 15 adet öğretmenle yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerdeki kitap okuma alışkanlığının onların öğrencilerine örnek olmalarında, kültürel farkındalıklarının gelişmesinde ve profesyonel performanslarına olumlu etki ettiği kanısına varılmıştır. Sınıf içi öğretimin iyileşmesi ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin gelişimi bakımından da

öğretmenlerin okuma alışkanlığı edinimi oldukça önemli görülmüştür.

Karadeniz ve Yılmaz (2017), Ankara'daki halk kütüphanelerinde çalışanlar üzerinde yapılan bu çalışmada katılımcıların okuma alışkanlıkları düzeyini ve niteliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel yöntemle çalışılan bu çalışmaya 53 kütüphaneci dâhil olmuştur. Kütüphaneciler, Bilgi Yönetimi Kütüphaneciliği Bölümü mezunlarından kütüphane müdürü, müdür yardımcısı ve kütüphaneci olarak çalışan tüm personeli kapsamaktadır. Araştırma sonucunda Ankara'da kütüphanede çalışan personelin orta düzeyde bir okuma alışkanlığına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Dündar ve Maden (2019), ortaokul öğrenci velileri üzerinde yapılan çalışmada onların çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma betimsel araştırma modellerinden kesitsel tarama yöntemi ile çalışılmıştır. Bu çalışmaya Giresun'da yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velilerinden 394 kişi ve 80 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları, eğitim aldıkları yer, cinsiyetleri, gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Diğer bir sonuç da velilerin çocuklarına kitap okuma konusunda yeterince örnek olamadığıdır.

İşıksalan (2020), bu çalışmada, Türkçe dersi öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile okuma rutinleri arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2017-2018 döneminde Orta Anadolu'daki bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 141 kadın ve 56 erkek öğrenci olmak üzere toplam 197 kişi katılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin duygusal zekâ özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve kitap okuma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken akademik başarı bakımından sonuçların farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerdeki duygusal zekâ ortalamaları, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Yalman vd., (2015), bu çalışmayı geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıkları ile ilgili görüşlerini inceleme amacıyla yapmışlardır. Verileri toplamak için kullanılan ankette öğrencilerin demografik bilgileri ve okuma alışkanlıklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. 200 öğrenciden oluşan çalışmada betimleyici ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geleceğin öğretmenlerinin kitap okumanın kültürel gelişmelerine katkıda bulunabileceği, toplumsal açıdan önem kazanma

ve kendine güven duyma gibi durumların oluşumunda önemli bir faktör olduğu neticesine varılmıştır. Kitap tanıtımları ve arkadaş tavsiyelerinin öğrencilerin kitap tercihlerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Kişinin kendisi ve arkadaşları ise kitap sevgisi kazanmada en önemli unsurlardır. Geleceğin öğretmenleri kitap okumama nedenlerini ise bilgisayar, internet, TV gibi teknolojik araçlar ve eğitim gördükleri kurumdaki sınavlar olarak belirtmişlerdir.

Sarıkaya (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmeyi amaçlayan araştırmasında çalışma grubu toplam 152 kişiden oluşan Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada veri elde etmek için araştırmacının geliştirdiği “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Formu” kullanılmıştır. Frekans ve yüzdelik değerler tablolastırılarak veri analizi değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacı yazar, çalışma sonunda Türkçe Öğretmeni adaylarının sahip oldukları kitap sayılarının yetersiz olduğu ve okumaya karşı ilgilerinin olmadığı bulgularını elde etmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak günlük kitap okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrenciler aynı zamanda okudukları üniversiteden ya da şehir kütüphanesinden kitap ödünç alarak faydalandıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayları kitap okuma alışkanlıklarına engel olarak internet ve arkadaş ortamlarını sebep göstermişlerdir.

2.5.4. Kitap Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okuma alışkanlığıyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Firnas ve Rizvi (2021), yaptıkları çalışmayla öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Sri Lanka'nın Doğu eyaletindeki ATI, Sammanthurai'de yürütülen bu araştırma, nicel yöntemle yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun iyi bir okuma alışkanlığına sahip olduğunu ve bu durumun onların akademik performanslarına olumlu katkı sağladığı neticesine varmışlardır. Bu çalışma ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ile akademik performansları arasında bir ilişki olduğu doğrulanmıştır. Öğrencilerin okuma materyaline ulaşmada interneti kullandıkları da sonuçlar arasındadır.

Baba ve Affendi (2020), çalışmalarında öğrencilerin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi hedeflemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın analizleri sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu gerçeğine ulaşmışlardır. Cinsiyet bakımından kitap okuma alışkanlığına dair

elde edilen bu sonuç, araştırmanın önemini ortaya koymuştur. Öğrencilerin basılı materyallerin yanında dijital kaynakları da okuma için kullanmaları yine araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulardandır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına katkıda bulunan ve yön veren kişilerin ise genelde aile üyeleri ve öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Aisah, El-Sulukiyyah ve Aisyah (2019), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerdeki kitap okuma alışkanlığının genelde düşük olduğunu görmüşlerdir. Bu çalışma sonucunda belirli bir düzen ve sıklıkla kitap okuma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin okumayı da daha fazla internet aracılığıyla ya da basılı kitaplarla yürüttükleri saptanmıştır. Öğrenciler okuma yaparken geleneksel basılı kitaplar yerine çağımıza ayak uyduran internet ve dijital materyalleri tercih etmektedirler.

Burgess vd., (2011), yaptıkları çalışmada, Amerika'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını ve onların çocuk kitapları konusunda bilgilerinin öğretim uygulamalarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya anaokulundan beşinci sınıfa kadar ders veren 167 öğretmen dahil olmuştur. Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerini kitap okumaya yönlendirmelerinde, kendi okuma alışkanlıkları ve edebiyat görüşlerinin önemli bir kriter olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen tutum ve davranışının, öğrencinin kitap okuma alışkanlığına etki edebileceğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, kitap okuma alışkanlığı kazanmış öğretmenlerin öğretim uygulamalarında diğerlerine göre daha başarılı olduklarını ve bu öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı aşılama konusunda daha etkili oldukları gerçeğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı konusunda örnek oldukları bu çalışmayla önemli hale gelmiştir.

Abeyrathna ve Zainab (2004), yaptıkları bu çalışmayla ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgilerini araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma, Sri Lanka'daki 10 okulda 300 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin genelde okul saatleri dışında düzenli okuma yaptıkları görülmüştür. Yapılan bu okumanın ise genelde ders kitaplarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Genelde bilgi edinme veya çalışma amacı taşıyan bu okumalar için öğrenciler kütüphaneleri ders çalışma veya ödev yapma maksadıyla kullanıldığını kullanmaktadırlar.

Creel (2007), yaptığı çalışmada ergenliğin ilk yıllarındaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya New York ve çevresinden 127 kişi

dâhil olmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yarıdan azının haftada bir kereden fazla okuma yaptığı, %22'sinin haftada bir kere okuduğu saptanmıştır. Bu öğrenciler okumayı tercih etmeme nedenleri arasında zaman yetersizliği, meşguliyet, kitap okumayı sıkıcı bulma, kitap okumaya ilgi duymamayı göstermişler ve bunun yerine bilgisayar, oyun, televizyon ve filmi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

McKool ve Gespass (2009), çalışmalarında öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıkları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda günde 30 dakikadan fazla kitap okuyan öğretmenlerin daha fazla sayıda öğretim stratejisi kullandığı görülmüştür. Araştırmaya dahil olan öğretmenler arasında okumaya en çok değer veren öğretmenlerin okuma deneyiminden elde ettikleri kazanımları paylaşmayı tercih ettikleri görülmüştür. Okumaya ilgi duyan ve bunu uygulayan öğretmenlerin iç ve dış motivasyonlarının gelişmiş olduğu da saptanmıştır.

Huang (2017), bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen adaylarının okuma uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 395 öğretmen adayı dâhil olmuştur. Yapılan analizler öğretmen adaylarının akademik okuma için haftada 1-4 saat ayırdığı, bir kısmın haftada hiç kitap okumadığı, ders dışı okumaya ise haftada 1-4 saat ayırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarındaki kitap okumaya ayırdıkları zamanın azlığına sebep olarak ise sosyal medya ve akıllı telefon kullanmanın etkisi gösterilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, uygulama sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada kullanılan yöntem nicel araştırma, araştırmanın modeli ise ilişkisel taramadır.

İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu modelde iki değişkenin birlikte değişip değişmemesi, değişim varsa bunun ne türde olduğu araştırılır ve değerlendirilir. İki unsur arası ilişki araştırılınca ortaya üç farklı ilişki tanımı çıkmaktadır. Söz konusu üç farklı tanımdan birincisi, iki değişken arasındaki sistemli bir ilişkidir. İkincisi, değişkenlerin gösterdiği aynı yöndeki değişimdir. Üçüncü tanım ise değişkenlerin zıt yöndeki gösterdiği değişimdir. İlişkisel tarama modeli, bir olguyu, fikri ya da varsayımı ispat etmeye yarayan önemli bir bilimsel metottur (Bekman, 2022).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini üniversitede öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri, örneklemini ise Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak Tabakalı Örnekleme kullanılmıştır. Populasyonu bir veya bir kaç niteliği bakımından homojen alt gruplara ayırmaya Tabakalama, örneğin bu alt gruplara göre tespitine ise Tabakalı Örnekleme denilmektedir (Karagölge ve Peker, 2002).

Araştırmada adı geçen Bilişsel Esneklik Envanteri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin uygulanabilmesi için Ahi Evran Üniversitesi rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). 2024-2025 öğretim yılı güz döneminde veri toplama uygulaması yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olan Bilişsel Esneklik Envanteri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine bire bir uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulaması yapılmadan önce ölçeklerin ne kadar sürede ve nasıl doldurulacağı ile ilgili

bilgiler öğrencilere araştırmacı tarafından verilmiş ve bu doğrultuda ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından toplanıp hatalı bulunan ve eksik bırakılanlar ayıklanmış ve değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya toplam 350 eğitim fakóltesi öğrencisi katılmıştır. Deđerlendirmeye alınan öğrenci sayısı ise 300'dür. Araştırmada örneklem almaya gidilmemiş, araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 3.1.'de, ulaşılan örnekleme ait demografik değişkenlerden katılımcının yaşı, cinsiyeti, bölümü ve sınıfına ait analizler ve bu analizlerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. Örnekleme Ait Demografik Değişkenler

		n	%
Katılımcının yaşı	17-18 yaş	19	6,3
	19-20 yaş	131	43,7
	20 yaş üstü	150	50,0
Katılımcının cinsiyeti	Kadın	206	68,7
	Erkek	94	31,3
Katılımcının Bölümü	Fen Bilgisi Öğretmenliği	18	6,0
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	26	8,7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	44	14,7
	Sınıf Öğretmenliği	87	29,0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	46	15,3
	Türkçe Öğretmenliği	79	26,3
Katılımcının Sınıfı	1	26	8,7
	2	132	44,0
	3	81	27,0
	4	61	20,3

Tablo3.1. incelendiğinde yapılan analiz sonucunda katılımcıların sınıfı, öğrenim gördüğü bölüm, katılımcının yaşı ve cinsiyeti gibi demografik değişkenlerin incelendiği ve çeşitli sayısal sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Katılımcıların yarısı 20 yaş üstü ve çoğunluk kadın katılımcılardan oluşmaktadır.

Çeşitli değişkenlerin ele alındığı bu tabloda katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, %50'si 20 yaş ve üstü, %43,7'si 19-20 yaş aralığında ve %6,3'ü 17-18 yaş aralığında yer almaktadır. Bu dağılım, araştırmaya katılanların yarısının 20 ve üstü yaşında, yarısından fazlasının 19-20 yaş ve çok azının da 17-18 yaş grubunda seyrettiğini göstermektedir. Bu durum, örneklemin büyük bir kısmının üniversite 2. Sınıf ve üzeri öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında %68,7'si kadın (206 kişi), %31,3'ü erkek (94 kişi) olduğu görülmektedir. Kadın katılımcılar araştırmanın çoğunluk kısmını oluşturmaktadır. Bu araştırmada kadın katılımcıların sayısal olarak daha fazla olması, araştırmanın yapıldığı öğretmenlik bölümlerinde kadın öğrencilerin çoğunlukta olduğunu işaret etmektedir.

Eğitim görülen öğretmenlik bölümlerine göre dağılım incelendiğinde, en fazla katılım %29 (87 kişi) ile Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden olmuştur. Bu da araştırmada Sınıf Öğretmenliği Bölümü okuyan öğrencilerin en çok temsil edildiğini göstermektedir. Bunu %26,3 (79 kişi) ile Türkçe Öğretmenliği, %15,3 (46 kişi) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %14,7 (44 kişi) ile Okul Öncesi Öğretmenliği, %8,7 (26 kişi) ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği takip ederken, %6 (18 kişi) ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri en az katılımı sağlamıştır. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinden en az katılımı Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin yaptığı ve araştırmada en az temsil edildikleri görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre dağılımda, en fazla katılım %44 (132 kişi) ile 2. sınıf öğrencilerinden olurken, bunu %27 ile 3. sınıf, %20,3 ile 4. sınıf ve %8,7 ile 1. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Araştırmada üst sınıf öğrencilerin oranı daha düşüktür, bu da anketin daha alt sınıflarda daha yoğun uygulandığını göstermektedir.

Tablo 3.1. genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma örneklemini yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi bakımından çeşitlilik göstermekte olup bu durum elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırma açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı sürecinde yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen ve Doç. Dr. I. Volkan Gülüm tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Bilişsel Esneklik Envanteri (Ek-2)” kullanılmıştır

2. Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (Ek-3)” kullanılmıştır.

Katılımcıya ait yaş, sınıf, öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet değişkenleri anketlerin üzerine araştırmacı tarafından sonradan eklenmiştir.

3.3.1. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

Bilişsel Esneklik Envanteri, Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Esneklik Envanteri, insanların hayatta karşılaştıkları durumluk, belli bir sürece yayılan veya zor durumlarda alternatif çözümler üretebilme, dengeli düşünme, uygun seçeneklerin farkında olma ve davranış hâline getirebilme becerilerinin belirlenmesi amacı ile oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması Gülüm ve Dağ, (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilişsel Esneklik Envanteri, Alternatifler ($r=.91$) ve Kontrol ($r=.86, .84$) başlıkları altında iki faktörden meydana gelmektedir. 13 maddeden oluşan Alternatifler faktöründe; günlük hayatta gerçekleşen olaylara farklı açılardan bakabilme, alternatif çözümleri ve davranışları algılayabilme, empati yapabilme gibi becerileri tespit etmeyi amaçlar. 7 maddeden oluşan kontrol faktörü ise zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimini belirler. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği, yapılan çeşitli testlerle sağlanmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan puanlar arttıkça kişideki bilişsel esneklik derecesinin de arttığı düşünülmektedir (Dennis ve Wal, 2010; Gülüm ve Dağ, 2012).

3.3.2.Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

“Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, Gömleksiz, (2004) tarafından oluşturulmuş ve geçerlik-güvenirliği yapılmıştır. Tek boyutlu bir ölçek olup kitap okuma alışkanlığını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, 21 olumlu, 9 olumsuz olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin aynı zamanda 6 alt boyutu vardır. Bunlar;

1. Sevgi (1, 3, 5, 6, 8, 16 ve 20. maddeler),

2. Alışkanlık (2, 7, 18 ve 27. maddeler)
3. Gereklilik (4, 9, 11 ve 13. maddeler)
4. İstek (10, 12 ve 29. maddeler)
5. Etki (14, 17, 25 ve 30. maddeler)
6. Yarar (15, 19, 21, 22, 23, 24, 26 ve 28. maddeler) olarak adlandırılmıştır.

Bu ölçek 5'li likert tipinde (5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum) hazırlanıp puanlanmaktadır. Ölçeğin ters maddeleri, olumsuz ifadeler içeren 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 ve 13. maddelerdir. Bu maddelerde ters puanlama uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan değerleri en yüksek ve en düşük olmak üzere 150.00 ile 70.00 arası değişmektedir (Gömleksiz, 2004b).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan verilerin analizi SPSS 26.0 ile yapılmıştır ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır.

Çalışmada ölçek puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Ölçek puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında olduğu için normallik sağlanmış olup analizlerimizde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır. Ölçümlerin 2 gruplu değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t testi ile 3 ve daha fazla gruplara göre farklılık gösterme durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde fark çıkması durumunda çoklu karşılaştırma Tukey testi ile analiz edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki ise pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

3.4.1. Güvenirlilik Analizi

Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenilirlik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde

yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, 248).

- $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 3.2’de Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri’nin güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.2 Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri’nin güvenilirlik analizi sonuçları

	N	Güvenirlik
Sevgi	300	0,70
Alışkanlık	300	0,57
Gereklilik	300	0,57
İstek	300	0,57
Etki	300	0,72
Yarar	300	0,91
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	300	0,93
Kontrol	300	0,83
Alternatifler	300	0,89
Bilişsel Esneklik	300	0,89

Tablo 3.2’ye göre düşük güvenilirlikli alt boyutlar; Alışkanlık, Gereklilik ve İstek ($\alpha = 0.57$). Bu üç alt boyutun iç tutarlılığının zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum soruların birbirleriyle yeterince tutarlı olmadığını gösterir. Bu maddelerin gözden geçirilmesi veya yeniden yapılandırılması gerekebilir.

Kabul edilebilir güvenilirlik; Sevgi (0.70) ve Etki (0.72) alt boyutları sınırdaki kabul edilebilir düzeydedir. Bu iki alt boyut uygulamada kullanılabilir ancak geliştirmeye açık olabilir.

Yüksek ve çok yüksek güvenilirlik; Yarar (0.91), Tutum (0.93), Kontrol (0.83), Alternatifler (0.89) ve Bilişsel Esneklik (0.89) alt boyutları oldukça güçlü iç tutarlığa sahiptir. Ölçüm açısından oldukça güvenilirdir. Genel olarak ölçekler güvenilir görünmektedir.

3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçme modellerinin geliştirilmesi için çokça tercih edilen ve kullanıcının önemli ölçüde işini kolaylaştıran bir analiz yöntemidir.

Doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile daha önce oluşturulmuş bir modelden faydalanılıp gözlenen değişkenlerin de yardımıyla gizil değişken (faktör) oluşturma işlemidir. Bu analiz yöntemi, ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerine yardımcı olarak kullanılmakta ya da daha önceden oluşturulmuş yapıların doğrulanması amacını taşımaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken faktör yüklerinin tahmininde en yaygın uygulama olan AMOS paket programı kullanılmaktadır. Bu program modeldeki hataları belirlemeye yardımcıdır (Yaşlıoğlu, 2017). DFA’da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir. Bunlardan en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000) Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü’dür (RMSEA).

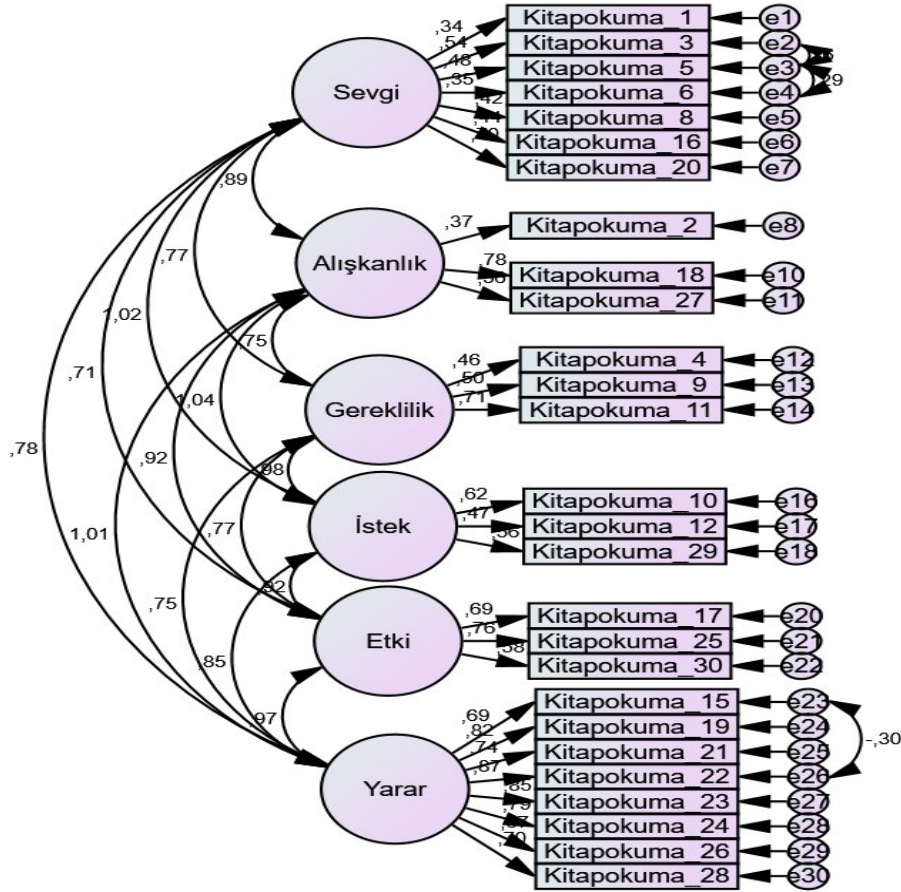
Tablo 3.3’te kitap okuma alışkanlıklarına ait Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.3. Kitap Okuma Alışkanlıklarına Ait DFA Sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd \leq 5$	3,04
GFI $\geq 0,90$	0,82
AGFI $\geq 0,85$	0,77
CFI $\geq 0,90$	0,87
RMSEA $\leq 0,08$	0,08
RMR $\leq 0,08$	0,06

Yapılan DFA sonucunda modelin χ^2/sd , RMSEA ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmektedir. Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987) Marsh, Balla ve McDonald, (1988) için GFI değerinin 0.85 ya da AGFI değerinin 0.80’in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. GFI, AGFI ve CFI gibi indeksler ideal değerlerin altında kalmıştır. Özellikle GFI ve AGFI’nın 0.90 ve 0.85 sınırının altında olması, modelin genel uyumunun

sınırlı veya orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak model tam anlamıyla iyi bir uyum göstermemekle birlikte, bazı indeksler bakımından kabul edilebilir sınırlar içindedir.



Şekil 3.1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 3.1. de Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin path diyagramı(yapısal eşitlik modeli) verilmiş olup bu çalışmada, bireylerin kitap okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilen 'Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin yapısal modeli analiz edilmiştir. Söz konusu path diyagramı 6 gizil değişken ve bu değişkenlere ait toplam 30 gözlenen madde ile yapılandırılmıştır. Bu gizil değişkenler; sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarardır. Her bir gizil değişken, 'Kitapokuma' adlı gözlenen değişkenler(anket maddeleri) ile ölçülmektedir.

Gizil Değişkenler ve Ölçtüklere Maddeler:

1. Sevgi(0.34 faktör yükü ile başlıyor): Kitap okuma 1, 3, 5, 6, 8, 16, 20, bu grup,

kitap okumanın duygusal yönünü(hoşlanma, zevk alma) temsil eder.

2. Alışkanlık: Kitap okuma 2, 18, 27, okumanın günlük yaşam rutini haline gelip gelmediğini yansıtır.
3. Gereklilik: Kitap okuma 4,9,11, okumanın görev, zorunluluk ya da akademik amaçlarla yapılıp yapılmadığını ifade eder.
4. İstek: Kitap okuma 10, 12, 29, kişinin içsel motivasyonuna dayalı okuma davranışıdır.
5. Etki: Kitap okuma 17, 25, 30, kitap okumanın kişisel gelişime veya duygusal duruma etkisidir.
6. Yarar: Kitap okuma 15, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, okumanın bireye sağladığı bilişsel ya da sosyal faydaları kapsar.

Gizil Değişkenler Arası İlişkiler:

Gizil değişkenler arasında çift yönlü oklar yer almakta, bu da karşılıklı ilişkileri (korelasyonları) gösteriyor. Örneğin: Sevgi ile alışkanlık arasında yüksek bir korelasyon vardır($r=0.89$). Bu, kitap okuma sevgisinin alışkanlık kazanımında güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. Yarar, tüm diğer boyutlarla anlamlı düzeyde pozitif ilişkilidir(örneğin, sevgi ile 0.83, Etki ile 0.85). Bu, kitap okumanın birey tarafından yararlı bulunduğu sevildiğini, alışkanlığa dönüştüğünü ve istekle yapıldığını gösterir.

Ölçüm Gücü ve Faktör Yükleri:

Her bir gizil değişken, ilgili maddelerle yüksek faktör yüklerine sahiptir. Faktör yüklerinin çoğu 0.60-0.80 arasında yer almakta, bu da iyi düzeyde yapı geçerliliğine işaret eder. Bu durum, maddelerin kendi boyutlarını güvenilir şekilde yordadığını göstermektedir. Örnek olarak: En yüksek yüklerden biri “Gereklilik_Kitapokuma 4” ilişkisi (0.85 civarı) görünmektedir. ‘Sevgi’ boyutunda Kitapokuma 1, 3, 5 gibi maddeler yüksek anlamlı yüklerle temsil edilmiştir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Path Diyagramı genel olarak yorumlanacak olursa, bu model kitap okuma alışkanlığının tek bir boyutta değil; duygusal (sevgi, istek), davranışsal (alışkanlık), bilişsel (yarar, gereklilik) ve gelişimsel (etki) bakımından çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle içsel

motivasyon(istek, sevgi) ve algılanan yarar, alışkanlığın gelişmesinde belirleyicidir. Kitap okuma davranışının sadece bir görev olarak değil, zevk alınan ve fayda sağlayan bir etkinlik olarak görülmesi, okuma alışkanlığını güçlendirmektedir. Gizil değişkenler arası güçlü korelasyonlar, kitap okumanın psikolojik, alışkanlıksal ve faydacı yönlerinin birbiriyle bütünleşik çalıştığını göstermektedir.

Tablo 3.4'te kitap okuma alışkanlıklarına ait madde yükleri ve anlamlılıklarına ait analiz ve sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.4. Kitap Okuma Alışkanlıklarına Ait Madde Yükleri ve Anlamlılıkları

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Kitapokuma_1	<---	Sevgi	,340			
Kitapokuma_3	<---	Sevgi	,544	,237	5,003	***
Kitapokuma_5	<---	Sevgi	,478	,187	4,786	***
Kitapokuma_6	<---	Sevgi	,351	,186	4,135	***
Kitapokuma_8	<---	Sevgi	,420	,286	4,508	***
Kitapokuma_16	<---	Sevgi	,436	,288	4,585	***
Kitapokuma_20	<---	Sevgi	,702	,340	5,354	***
Kitapokuma_2	<---	Alışkanlık	,369			
Kitapokuma_18	<---	Alışkanlık	,776	,235	6,730	***
Kitapokuma_27	<---	Alışkanlık	,556	,227	6,069	***
Kitapokuma_4	<---	Gereklilik	,462			
Kitapokuma_9	<---	Gereklilik	,496	,299	5,856	***
Kitapokuma_11	<---	Gereklilik	,710	,343	6,898	***
Kitapokuma_10	<---	İstek	,624			
Kitapokuma_12	<---	İstek	,468	,120	7,608	***
Kitapokuma_29	<---	İstek	,558	,098	8,845	***
Kitapokuma_17	<---	Etki	,688			
Kitapokuma_25	<---	Etki	,757	,084	12,129	***
Kitapokuma_30	<---	Etki	,576	,099	9,402	***
Kitapokuma_15	<---	Yarar	,692			
Kitapokuma_19	<---	Yarar	,816	,075	13,219	***
Kitapokuma_21	<---	Yarar	,744	,077	12,132	***
Kitapokuma_22	<---	Yarar	,870	,081	12,563	***
Kitapokuma_23	<---	Yarar	,855	,076	13,798	***
Kitapokuma_24	<---	Yarar	,794	,070	12,894	***
Kitapokuma_26	<---	Yarar	,669	,086	10,977	***

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Kitapokuma_28	<---	Yarar	,703	,077	11,529	***

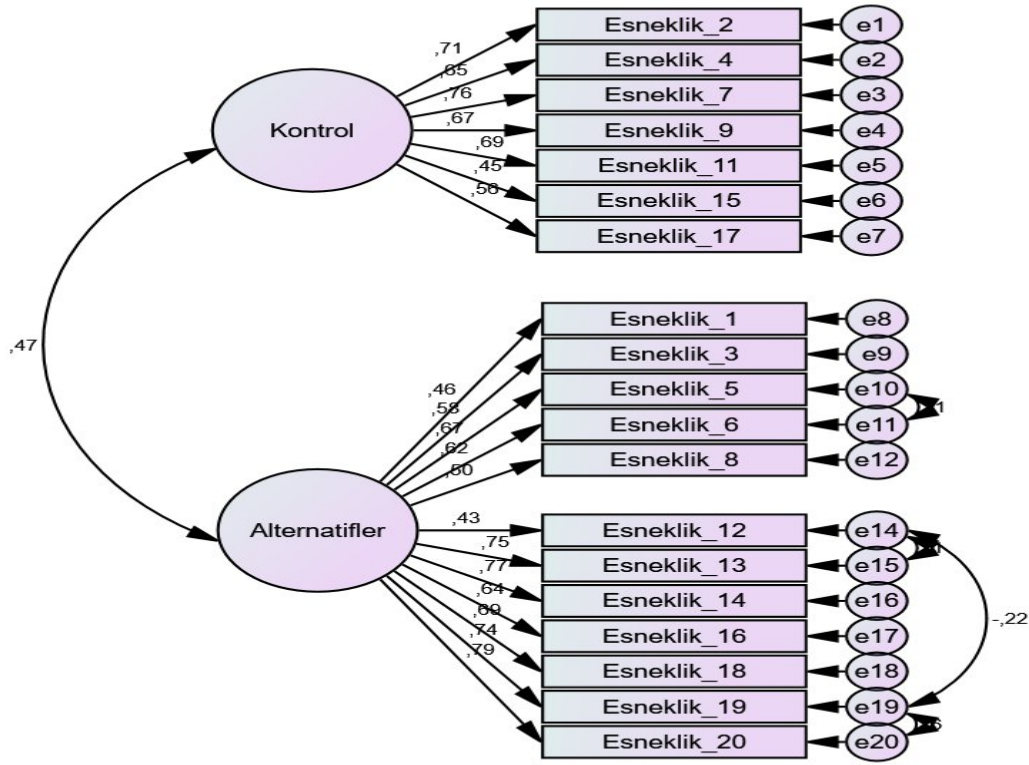
Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğine ait madde yükleri, ölçek geliştirme sürecinde yapılan faktör analizi sonucunda her bir maddenin ölçmek istediği yapı ile ne kadar ilişkili olduğunu gösteren istatistiksel değerlerdir. Bu yükler, maddelerin ölçeğin genel yapısını ne kadar iyi temsil ettiğini ortaya koyar. Madde yükü: Bir maddenin, içinde bulunduğu faktörle istatistiksel ilişki gücünü gösterir. Yüksek madde yükü, o maddenin ait olduğu faktörü iyi temsil ettiği anlamına gelir. Genellikle 0.70 ve üzeri çok güçlü yük, 0.50-0.69 güçlü yük, 0.30-0.49 orta düzeyde kabul edilebilir ve 0.30' un altı zayıf yük olarak kabul edilir ve çıkarılması önerilir.

Tablo 3.5'te bilişsel esneklik envanterine ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5. Bilişsel Esneklik Envanterine Ait DFA Sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd \leq 5$	2,97
GFI \geq 0,90	0,88
AGFI \geq 0.85	0,84
CFI \geq 0.90	0,88
RMSEA \leq 0.08	0,08
RMR \leq 0.08	0,08

Yapılan DFA sonucunda χ^2/sd , RMSEA ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmektedir. Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987) Marsh, Balla ve McDonald, (1988) için GFI değerinin 0.85 ya da AGFI değerinin 0.80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. CFI ve GFI değerleri 0.90 altında kaldığı için model mükemmel değil; ama kuramsal gerekçelere dayanıyorsa bu haliyle de kabul edilmektedir.



Şekil 3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Ait Path Diyagramı

Şekil 3.2’te Bilişsel Esneklik Ölçeğine Ait Path Diyagramı içerisinde şu bilgileri barındırmaktadır.

1. Faktör Yapısı:

- Kontrol (Esneklik 2, 4, 7, 9, 11, 15, 17 maddeleri)
- Alternatifler (Esneklik 1, 3, 5, 6, 8, 12-14, 16, 18-20)

Bu yapı, bilişsel esnekliği iki boyutlu ele almaktadır: 1. Kişinin durumları kontrol edebilme algısı ve 2. Alternatif çözüm yolları üretebilme kapasitesi.

2. Faktör Yükleri:

Genel olarak:

- Kontrol faktörü yükleri: 0.45 – 0.71 arasındadır.
- Alternatifler faktörü yükleri: 0.42 - -0.74 arasındadır.

Çoğu maddenin faktör yükünün 0.50’nin üzerinde olması yükün iyi sonuç verdiğinin

göstergesidir. 0.45 (Esneklik 11), 0.42 (Esneklik 12) gibi bazı düşük yükler olsa da bunlar da kabul edilebilir sınırdadır. En yüksek yük ise Esneklik 13 (0.74) ve Esneklik 2 (0.71) e aittir.

3. Faktörler Arasındaki Korelasyon:

Kontrol ve Alternatifler faktörleri arasında 0.47 korelasyon vardır bu da iki yapının ilişkili ama ayrı boyutlar olduğunu göstermektedir.

4. Hatalar ve Uyum:

Her maddeye ait hata terimi (e1, e2,e20) mevcuttur. Hatalar arasındaki korelasyon çizilmemiş; bu da modelin sade tutulduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında model anlamlı ve teorik olarak tutarlıdır. Faktör yükleri yeterli ve faktörler arası ilişkiler makul düzeydedir. Uyum indeksleri de kabul edilebilir sınırdadır olduğundan bu yapı güvenilir görünmektedir.

Tablo 3.6’da Bilişsel Esneklik Envanteri’ne ait madde yükleri ve anlamlılıkları verilmiştir.

Tablo 3.6. Bilişsel Esneklik Envanterine Ait Madde Yükleri ve Anlamlılıkları

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Esneklik_2	<---	Kontrol	,712			
Esneklik_4	<---	Kontrol	,655	,093	10,186	***
Esneklik_7	<---	Kontrol	,757	,095	11,597	***
Esneklik_9	<---	Kontrol	,668	,088	10,379	***
Esneklik_11	<---	Kontrol	,685	,089	10,628	***
Esneklik_15	<---	Kontrol	,447	,070	7,059	***
Esneklik_17	<---	Kontrol	,562	,090	8,811	***
Esneklik_1	<---	Alternatifler	,462			
Esneklik_3	<---	Alternatifler	,580	,202	6,879	***
Esneklik_5	<---	Alternatifler	,674	,209	7,389	***
Esneklik_6	<---	Alternatifler	,618	,214	7,089	***
Esneklik_8	<---	Alternatifler	,496	,203	6,304	***
Esneklik_12	<---	Alternatifler	,435	,169	5,758	***
Esneklik_13	<---	Alternatifler	,746	,237	7,709	***
Esneklik_14	<---	Alternatifler	,770	,233	7,807	***

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Esneklik_16	<---	Alternatifler	,639	,214	7,218	***
Esneklik_18	<---	Alternatifler	,692	,217	7,480	***
Esneklik_19	<---	Alternatifler	,742	,237	7,675	***
Esneklik_20	<---	Alternatifler	,786	,252	7,855	***

Madde yükü, bir maddenin belirli bir faktörle ilişkisinin gücünü gösteren katsayıdır. 0 ile 1 arasında değişir (bazen -1 ile 1 arasında olabilir). Yüksek madde yükü (örneğin 0.60 ve üzeri): Maddenin, ait olduğu faktörü iyi temsil ettiğini gösterir. Düşük madde yükü (örneğin 0.30'un altı): Maddenin, o faktörle zayıf ilişki içinde olduğunu gösterir ve genellikle çıkarılması önerilir.

Yapılan DFA sonucunda faktör yükünün düşük kalması nedeniyle 10.madde analize dahil edilmemiştir. Diğer maddelerin ise anlamlı olduğu ($p < 0,05$) ve analize dahil edildiği görülmektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri incelenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişki bulguları belirlenmiştir. Buna ek olarak kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeylerinin yaş, bölüm, sınıf ve cinsiyet açısından değişimleri ele alınmıştır.

Tablo 4.1’de araştırma verileri ile kitap okuma alışkanlığı ve bilişsel esneklik düzeylerine ait analizler ve her ölçüm için minimum ve maksimum puanlar, ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), çarpıklık ve basıklık değerleri ve güvenirlilik katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.1. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğe Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlilik
Sevgi	300	2,14	5,00	4,17	0,57	-0,48	-0,21	0,70
Alışkanlık	300	2,00	5,00	4,20	0,66	-0,83	0,36	0,57
Gereklilik	300	2,00	5,00	4,33	0,62	-1,01	0,86	0,57
İstek	300	1,33	5,00	4,09	0,74	-1,06	1,50	0,57
Etki	300	2,00	5,00	4,42	0,66	-1,48	2,37	0,72
Yarar	300	1,50	5,00	4,39	0,66	-1,47	2,65	0,91
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	300	2,41	5,00	4,27	0,53	-1,00	1,03	0,93
Kontrol	300	1,00	5,00	3,36	0,82	-0,21	-0,45	0,83
Alternatifler	300	1,50	5,00	4,08	0,60	-0,94	1,66	0,89
Bilişsel Esneklik	300	1,42	5,00	3,81	0,58	-0,55	0,98	0,89

Sevgi değişkeni için minimum değer 2,14, maksimum değer 5,00, ortalama $\bar{X} = 4,17$, standart sapma $ss = 0,57$, çarpıklık değeri -0,48, basıklık değeri -0,21 ve güvenirlilik katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur. Bu durum, katılımcıların kitap okumaya karşı olumlu bir duygusal bağlılık geliştirdiğini göstermektedir.

Alışkanlık değişkeninde minimum değer 2,00, maksimum değer 5,00, ortalama $\bar{X} = 4,20$, standart sapma $ss = 0,66$, çarpıklık değeri -0,83, basıklık değeri 0,36 ve güvenirlilik katsayısı 0,57 olarak bulunmuştur. Bu istatistikler, kitap okuma davranışının katılımcılar tarafından alışkanlık haline getirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Ancak güvenirlilik katsayısının 0,57 olması, bu alt boyuttaki ölçümlerin tutarlılığının düşük olduğunu göstermektedir.

Gereklilik değişkeni için minimum değer 2,00, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,33$, standart sapma $ss = 0,62$, çarpıklık değeri -1,01, basıklık değeri 0,86 ve güvenilirlik katsayısı 0,57 olarak belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların kitap okumanın gerekliliğine güçlü şekilde inandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak bu boyutun güvenilirliği de 0,57 ile sınırlı düzeydedir.

İstek değişkeninde minimum değer 1,33, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,09$, standart sapma $ss = 0,74$, çarpıklık değeri -1,06, basıklık değeri 1,50 ve güvenilirlik katsayısı 0,57 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerle kitap okuma isteğinin genel olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak güvenilirlik katsayısının 0,57 olması bu alt boyutun güvenilirliğini sınırlandırmaktadır.

Etki değişkeni için minimum değer 2,00, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,42$, standart sapma $ss = 0,66$, çarpıklık değeri -1,48, basıklık değeri 2,37 ve güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar kitap okumanın birey üzerindeki olumlu etkileri konusunda güçlü bir farkındalık olduğu söylenebilir.

Yarar değişkeninde minimum değer 1,50, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,39$, standart sapma $ss = 0,66$, çarpıklık değeri -1,47, basıklık değeri 2,65 ve güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut, 0,91'lik güvenilirlik katsayısı ile oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir. Bu sonuçlar, kitap okumanın faydalarının katılımcılar tarafından yüksek düzeyde algılandığını göstermektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum değişkeninde minimum değer 2,41, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,27$, standart sapma $ss = 0,53$, çarpıklık değeri -1,00, basıklık değeri 1,03 ve güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlarla kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutuma dair oldukça olumlu bir genel eğilim sergilenmiştir. Bu değişkenin güvenilirlik katsayısı 0,93 ile ölçeğin en güvenilir boyutudur.

Kontrol değişkeninde minimum değer 1,00, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 3,36$, standart sapma $ss = 0,82$, çarpıklık değeri -0,21, basıklık değeri -0,45 ve güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar, zorlayıcı durumlarda kendi düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etme konusunda orta düzeyde esneklik göstermektedir. Ortalama değerin 3,36 olması, bazı bireylerde esneklik düzeyinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Standart sapmanın yüksek oluşu (0,82), katılımcılar arasında çeşitli düzeylerde kontrol algısı olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayısı

0,83 ile yüksek güvenilirlik düzeyi taşımaktadır.

Alternatifler değişkeninde minimum değer 1,50, maksimum değer 5,00, ortalama $X = 4,08$, standart sapma $ss = 0,60$, çarpıklık değeri $-0,94$, basıklık değeri $1,66$ ve güvenilirlik katsayısı $0,89$ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar, karşılaştıkları sorunlara birden fazla çözüm yolu üretebilme konusunda yüksek düzeyde bilişsel esneklik göstermektedir. Ortalama $4,08$ ile olumlu bir eğilim varken, negatif çarpıklık değeri $(-0,94)$, yanıtların büyük çoğunluğunun yüksek puanlara yığıldığını göstermektedir. Bu dağılım, bireylerin genellikle esnek ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Güvenirlik katsayısı çok yüksek düzeydedir $(0,89)$, bu da ölçümün oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir.

Bilişsel Esneklik değişkeninde minimum değer $1,42$, maksimum değer $5,00$, ortalama $X = 3,81$, standart sapma $ss = 0,58$, çarpıklık değeri $-0,55$, basıklık değeri $0,98$ ve güvenilirlik katsayısı $0,89$ olarak bulunmuştur. Genel bilişsel esneklik düzeyi, ortalama olarak yüksek düzeydedir $(3,81)$. Bu, bireylerin değişen durumlara adapte olma, alternatif yollar bulma ve stresle baş etme konusunda genel olarak başarılı olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu ve yüksek puanlara yönelim olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayısı $0,89$ ile oldukça yüksek düzeydedir; bu da ölçeğin bütününe psikometrik açıdan güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.2’de kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirten Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır ve bu analizin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. *Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esneklik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

		Kontrol	Alternatifler	Bilişsel Esneklik
Sevgi	R	,185**	,236**	,251**
	P	0,001	0,000	0,000
Alışkanlık	R	0,095	,244**	,210**
	P	0,100	0,000	0,000
Gereklilik	R	0,077	,182**	,160**
	P	0,183	0,002	0,006
İstek	R	,131*	,202**	,201**
	P	0,023	0,000	0,000
Etki	R	0,113	,180**	,177**

	P	0,051	0,002	0,002
Yarar	R	,164**	,192**	,212**
	P	0,004	0,001	0,000
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	R	,173**	,252**	,256**
	P	0,003	0,000	0,000

*p<0,05; **p<0,01

Tabloda Pearson korelasyon katsayısı (r) ve anlamlılık düzeyleri (p) verilmiştir.

Kontrol ile Sevgi arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p=0,001 r=0,185) vardır. Kontrol ile İstek arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p=0,023 r=0,131) vardır. Kontrol ile Yarar arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p=0,004r=0,164) vardır. Kontrol ile Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p=0,003 r=0,173) bulunmaktadır.

Alternatifler ile Sevgi, (p<0,001 r=0, 236) Alışkanlık,(p<0,001 r=0,244) Gereklilik (p=0,002 r=0,182) İstek (p<0,001 r=0,202) Etki, (p=0,002 r=0,180) Yarar, (p=0,001 r=0, 192) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p<0,001 r=0,252) bulunmaktadır.

Bilişsel Esneklik ile Sevgi, (p<0,001 r=0, 251) Alışkanlık, (p<0,001 r=0,210) Gereklilik, (p=0,006 r=0,160) İstek, (p<0,001 r=0,201) Etki, (p=0,002 r=0,177) Yarar, (p<0,001 r=0, 212) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki (p<0,001 r=0,256) bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, en güçlü ilişki kitap okuma tutumu ile bilişsel esneklik (r=256) arasında bulunmuştur ve kitap okuma alışkanlıkları ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu da okuma alışkanlığı yüksek olan bireylerin, bilişsel esneklik düzeylerinin de daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle kitap okuma sevgisi (r= .251; p <.01), alışkanlık (r=200; p<.01), istek (r=201; p<.01) gibi boyutlar ile bilişsel esneklik arasında zayıf düzeyde ancak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kitap okumaya ilişkin genel tutum ile bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişki ise (r=.256; p< .01) diğer boyutlara kıyasla daha yüksek bulunmuş ve bireyin genel okuma tutumunun, esnek düşünme kapasitesi üzerinde belirleyici olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular, düzenli kitap okuyan bireylerin alternatif düşünme becerileri ile kontrol mekanizmalarının daha gelişmiş olabileceğini desteklemektedir. Sonuç olarak, kitap okuma alışkanlıklarının bilişsel esnekliğin önemli

bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.3'te kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esnekliğin yaş açısından inceleyen parametrik yöntemlerden ANOVA yöntemi kullanılmış ve analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. *Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin, Yaş Açısından İncelenmesi*

	Katılımcının yaşı						F	P	Fark
	1.17-18 yaş (n=19)		2.19-20 yaş (n=131)		3.20 yaş üstü (n=150)				
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Sevgi	3,85	0,65	4,15	0,55	4,22	0,56	3,791	0,024	1<2,3
Alışkanlık	3,81	0,71	4,22	0,59	4,22	0,70	3,574	0,029	1<2,3
Gereklilik	4,05	0,70	4,35	0,57	4,34	0,65	2,028	0,133	
İstek	3,72	0,65	4,11	0,71	4,13	0,76	2,656	0,072	
Etki	4,39	0,66	4,48	0,64	4,38	0,67	0,856	0,426	
Yarar	4,20	0,76	4,46	0,60	4,35	0,69	1,907	0,150	
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	4,02	0,53	4,31	0,48	4,28	0,56	2,576	0,078	
Kontrol	3,19	0,56	3,30	0,84	3,44	0,82	1,483	0,229	
Alternatifler	4,06	0,48	4,05	0,64	4,10	0,58	0,233	0,792	
Bilişsel Esneklik	3,74	0,45	3,78	0,61	3,86	0,56	0,870	0,420	

ANOVA testi

Sevgi değişkeni açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F = 3,791$, $p = 0,024$). 17-18 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3,85$, $ss = 0,65$) diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. 19-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,15$, $ss = 0,55$) ve 20 yaş üstü grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,22$, $ss = 0,56$) daha yüksektir.

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, 17-18 yaş grubu, 19-20 yaş ve 20 yaş üstü gruplarına kıyasla anlamlı olarak daha düşük sevgi düzeyine sahiptir ($1 < 2,3$). Bu da kitap okuma sevgisinin yaşla birlikte artabileceğini, genç bireylerde bu duygunun daha az gelişmiş olabileceğini göstermektedir.

Alışkanlık değişkeni açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F = 3,574$, $p = 0,029$). 17-18 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3,81$, $ss = 0,71$) diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. 19-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,22$, $ss = 0,59$) ve 20 yaş üstü grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,22$, $ss = 0,70$) daha yüksektir.

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, 17-18 yaş grubu, 19-20 yaş ve 20 yaş üstü

gruplarına kıyasla anlamlı olarak daha düşük alışkanlık düzeyine sahiptir ($1 < 2,3$). Bu da kitap okuma alışkanlığının yaş ilerledikçe gelişebileceğini ve bu durumun bilişsel esneklikle bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Yaş ilerledikçe kitap okumaya yönelik sevgi ve alışkanlık artarken bilişsel esneklik düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F = 0,870, p = 0,420$).

Tablo 4.4' te kitap okuma alışkanlıkları ile bilişsel esnekliğin cinsiyet açısından incelenmesi ve analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar verilmiştir. Yapılan analizde, kitap okuma alışkanlığı ve bilişsel esneklik için erkek ve kadın gruplarının ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten küçük olduğunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu düşünülür. Parametrik yöntemlerden olan t-testi yöntemi ile ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin, Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Katılımcının cinsiyeti				T	p
	Kadın (n=206)		Erkek (n=94)			
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
Sevgi	4,23	0,55	4,03	0,59	2,804	0,005
Alışkanlık	4,24	0,64	4,10	0,69	1,775	0,077
Gereklilik	4,36	0,58	4,26	0,70	1,333	0,183
İstek	4,14	0,72	3,99	0,77	1,597	0,111
Etki	4,48	0,65	4,31	0,67	2,008	0,046
Yarar	4,44	0,66	4,28	0,67	2,051	0,041
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	4,33	0,52	4,16	0,53	2,510	0,013
Kontrol	3,28	0,76	3,53	0,90	-2,354	0,020
Alternatifler	4,02	0,60	4,20	0,57	-2,434	0,016
Bilişsel Esneklik	3,75	0,57	3,96	0,57	-2,918	0,004

T testi

Kadın (n=206) ve erkek (n=94) katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı konusunu belirleyen bağımsız örneklem t-testi'ne göre ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Alışkanlık değişkeninde kadınların ortalaması 4,24 ve erkeklerin ortalaması 4,10 bulunmuştur. Alışkanlık değişkenine göre istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır ($t = 1,775, p = 0,077$). Gereklilik değişkeninde kadın adayların ortalaması 4,36 ve erkeklerin ortalaması 4,26 bulunmuştur. Gereklilik değişkenime göre istatistiksel olarak bir fark

bulunmamaktadır ($t = 1,333$, $p = 0,183$). İstek değişkeninde kadın adayların ortalaması 4,14 ve erkek adayların ortalaması 3,99 bulunmuştur. İstek değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = 1,597$, $p = 0,111$).

Sevgi değişkeninde kadınlar ($X = 4,23$, $ss = 0,55$) erkeklere ($X = 4,03$, $ss = 0,59$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahiptir, ($t = 2,804$, $p = 0,005$). Kadınlar kitap okumayı erkeklere göre daha çok sevdiklerini belirtmişler; fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Etki değişkeninde kadınların ortalaması ($X = 4,48$, $ss = 0,65$) erkeklere ($X = 4,31$, $ss = 0,67$) kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir, $t = (2,008$, $p = 0,046)$. Kadınlar kitap okumanın etkisini erkeklere göre daha çok algılamaktadır.

Yarar değişkeninde kadınların ortalaması ($X = 4,44$, $ss = 0,66$) erkeklerin ortalamasına ($X = 4,28$, $ss = 0,67$) göre anlamlı olarak daha yüksektir, ($t = 2,051$, $p = 0,041$). Kadınlar erkeklere göre kitabın yararını daha çok önemsemektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum değişkeninde kadınların ortalaması ($X = 4,33$, $ss = 0,52$) erkeklerden ($X = 4,16$, $ss = 0,53$) anlamlı olarak daha yüksektir, ($t = 2,510$, $p = 0,013$). Bu sonuca göre kadınlar kitap okuma alışkanlığına dair daha olumlu tutuma sahiptir.

Kontrol değişkeninde erkeklerin ortalaması ($X = 3,53$, $ss = 0,90$) kadınlardan ($X = 3,28$, $ss = 0,76$) anlamlı derecede daha yüksektir, ($t = -2,354$, $p = 0,020$). Erkekler kadınlara göre daha yüksek kontrol algısına sahiptir.

Alternatifler değişkeninde erkeklerin ortalaması ($X = 4,20$, $ss = 0,57$) kadınlardan ($X = 4,02$, $ss = 0,60$) anlamlı olarak daha yüksektir, ($t = -2,434$, $p = 0,016$). Erkekler kadınlara göre daha alternatif düşünme eğilimindedirler.

Bilişsel Esneklik değişkeninde erkeklerin ortalaması ($X = 3,96$, $ss = 0,57$) kadınlardan ($X = 3,75$, $ss = 0,57$) anlamlı derecede daha yüksektir, ($t = -2,918$, $p = 0,004$). Erkeklerin bilişsel esneklik düzeyi kadınlarınkinden anlamlı derecede yüksektir.

Tablo genel olarak yorumlandığında kadınlar kitap okumaya karşı daha pozitif duygulara ve tutuma sahipken erkekler ise bilişsel esneklik, kontrol ve alternatif düşünme boyutlarında daha yüksek puan almıştır. Alışkanlık, Gereklilik ve İstek boyutlarında ise cinsiyet boyutuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tabloya göre her bir değişken için ortalamalar (\bar{X}) standart sapmalar (ss), okunan bölümler, F:ANOVA testi istatistiği, p:ANOVA testi sonucu anlamlılık değeri ve farklar verilmiştir.

Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt değişkeni olan Sevgi açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F= 3,159, p = 0,009$). Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,55, ss = 0,24$) en yüksek değere sahiptir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri ($\bar{X} = 4,01, ss = 0,60$) ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri ($\bar{X} = 4,06, ss = 0,61$) daha düşük ortalamalara sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sevgi düzeyi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($1 > 2,4$).

Bilişsel esneklik ölçeği alt değişkeni olan Kontrol açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F= 3,440, p = 0,005$). Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,93, ss = 0,46$) en yüksek değere sahiptir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,21, ss = 0,96$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,19, ss = 0,86$) bölümleri öğrencileri daha düşük ortalamalara sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kontrol düzeyi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($1 > 5,6$).

Bilişsel Esneklik değişkeni açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F= 3,068, p = 0,010$). Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,24, ss = 0,28$) en yüksek değere sahiptir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,79, ss = 0,68$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,68, ss = 0,61$) bölümleri öğrencileri daha düşük ortalamalara sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($1 > 5,6$).

Tablo 4.5. genel olarak yorumlanacak olursa farklı okuma alışkanlığı grupları arasında sevgi, kontrol ve bilişsel esneklik değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sevgi kontrol ve bilişsel esneklik düzeyleri, diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer değişkenlerde (alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve alternatifler) ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.6’ da farklı sınıf seviyelerindeki katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları ile bilişsel esneklik ve bazı alt boyutlardaki puanları karşılaştıran bir ANOVA testinin analizi ve ulaşılan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.6. *Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Bilişsel Esnekliğin, Sınıf Açısından İncelenmesi*

	Katılımcının Sınıfı								F	P	Fark
	1 (n=26)		2 (n=132)		3 (n=81)		4 (n=61)				
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Sevgi	4,01	0,60	4,14	0,56	4,09	0,67	4,40	0,34	4,913	0,002	1<2,3,4
Alışkanlık	4,04	0,73	4,20	0,61	4,11	0,75	4,36	0,58	2,236	0,084	
Gereklilik	4,28	0,64	4,27	0,63	4,36	0,65	4,43	0,52	1,142	0,332	
İstek	4,00	0,75	4,08	0,74	4,02	0,72	4,26	0,73	1,445	0,230	
Etki	4,41	0,60	4,52	0,59	4,27	0,77	4,43	0,62	2,378	0,070	
Yarar	4,38	0,66	4,45	0,62	4,25	0,73	4,46	0,64	1,820	0,143	
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	4,20	0,50	4,29	0,51	4,18	0,60	4,41	0,45	2,363	0,071	
Kontrol	3,33	0,71	3,34	0,84	3,26	0,83	3,55	0,76	1,493	0,217	
Alternatifler	4,07	0,60	4,06	0,64	4,05	0,59	4,17	0,54	0,594	0,620	
Bilişsel Esneklik	3,80	0,54	3,79	0,62	3,76	0,53	3,94	0,54	1,288	0,279	

ANOVA testi

Tabloda her bir değişken için ortalamalar (\bar{X}) standart sapmalar (ss), okunan bölümler, F:ANOVA testi istatistiği, P:ANOVA testi sonucu anlamlılık değeri ve farklar verilmiştir.

Sevgi değişkeni açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır, (F= 4,913, p = 0,002). Birinci sınıf öğrencilerinin ortalaması (\bar{X} = 4,01, ss = 0,60) en düşük değere sahiptir. İkinci sınıf (\bar{X} = 4,14, ss = 0,56), üçüncü sınıf (\bar{X} = 4,09, ss = 0,67) ve dördüncü sınıf (\bar{X} = 4,40, ss = 0,34) öğrencilerinin ortalamaları ise daha yüksektir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda, birinci sınıf öğrencilerinin sevgi düzeyleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (1 < 2,3,4).

Tablo 4.6. genel olarak yorumlanacak olursa ANOVA testi sonuçları, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında sadece sevgi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Özellikle 1. sınıftaki öğrencilerin okumaya yönelik sevgi düzeyleri diğerlerine göre daha düşüktür. Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki, Yarar, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum, Kontrol, Alternatifler ve Bilişsel Esneklik değişkenlerinde ise sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esnekliklerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiş ve aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiş; kitap okuma alışkanlıklarının ve bilişsel esneklik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf) göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

Çalışma sonunda elde edilen ana ve alt problemlere ilişkin sonuçlar ve tartışma şu şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için çalışmada kullanılan bilişsel esneklik ölçeği alt boyutları incelendiğinde, katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip oldukları görülmektedir. Özellikle “alternatifler” boyutunda yüksek ortalama ve yüksek güvenilirlik değerleri, bireylerin çeşitli durumlara farklı çözümler getirebilme becerilerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin beklenmeyen durumlar karşısında bilişsel stratejilerini düzenlemede daha başarılı olduklarını düşündürebilir. Bilişsel olarak esnek bireyler olumlu dünya görüşüne sahip olduklarından adaptasyon konusunda daha gelişmiş donanıma sahip olabilirler. Bununla birlikte bireylerde bilişsel esneklik düzeyi arttıkça akademik başarı, dikkat, fikir üretme, performansı, çevreye uyum ve stres yönetimi gibi değerlerinin de arttığı söylenebilmektedir. Aynı zamanda bilişsel esneklik kişilere yaratıcı ve eleştirel düşünme biçimi de kazandırabilmektedir. Parvizi'ye (2022) göre bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, düşünebilme konusunda daha derin, hayattaki belirsizliklere karşı tahammül sahibi, problemler karşısında alternatif çözüm odaklı ve ani gelişen durumlara karşı da her zaman hazırlıklıdırlar.

Alan yazın incelendiğinde çalışmayla benzer sonuçlar içeren birçok araştırma göze çarpmaktadır. Tekin, (2022) tarafından Tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Turan vd., (2019), hemşirelik öğrencileri üzerinde yürüttükleri bir araştırmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyinin orta düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Toraman vd., (2020), yürüttükleri çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlar elde etmişlerdir. Yazgan (2021) Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Demirtaş vd., (2023), Din öğretimi öğretim adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada adayların orta düzeyde bir bilişsel esneklik düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Erdoğan (2018), Üstün zekâlılar öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında adayların bilişsel esneklik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın mevcut sonuçlarını destekler niteliktedir.

2. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutları incelendiğinde katılımcıların kitap okumaya yönelik yüksek sevgi, istek ve fayda algısı taşıdığı görülmektedir. Katılımcıların genel anlamda iyi düzeyde bir okuma alışkanlığına sahip oldukları ve kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilmektedir.

Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alan (2020), 1580 lisans öğrencisi üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı kazandıkları ve düzenli kitap okuyucusu oldukları sonucunu elde etmiştir. İlgar vd., (2015) 383 okul öncesi öğretmen adayı üzerine çalıştıkları çalışmada onların kitap okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını oldukça yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Akbabaoğlu ve Duban (2020), sınıf öğretmeni adayı bir grup üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada onların kitap okuma motivasyonları ve alışkanlıklarına dair tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çoban ve İleri (2018), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemeleri sonucunda Amasya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlasının az okuyan okur tipi sınıfına dâhil oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Türegün ve Kaya (2019), yaptıkları araştırma sonucuna göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin en fazla kitap okuma alışkanlığının alt boyutları olan yarar ve etki değerlerine, en az ise sevme ve kitap okumayı gerekli görme değerlerine önem verildiği verilerine ulaşmışlardır. Ciğa (2022), Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları üzerine çalıştığı araştırmasında öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde kitap okuma alışkanlığı kazandıkları sonucunu elde etmiştir. Yalman ve diğ.(2015), Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir.

Katılımcı öğretmen adaylarının dörtte üçünden fazlasının okuma alışkanlığını kazandığı bulgularını elde etmişlerdir. Ulaşılan literatürün mevcut çalışmayı destekler nitelikte benzer olduğu görülmektedir.

3. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı ölçeği alt değişkenleri olan “sevgi” ve “alışkanlık” değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Sevgi değişkeni açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 17-18 yaş grubunun ortalaması diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. 19-20 yaş grubunun ortalaması ve 20 yaş üstü grubunun ortalaması daha yüksektir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, 17-18 yaş grubu, 19-20 yaş ve 20 yaş üstü gruplarına kıyasla anlamlı olarak daha düşük sevgi düzeyine sahiptir. Bu da kitap okuma sevgisinin yaşla birlikte artabileceğini, genç bireylerde bu duygunun daha az gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Alışkanlık değişkeni açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 17-18 yaş grubunun ortalaması diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. 19-20 yaş grubunun ortalaması ve 20 yaş üstü grubunun ortalaması daha yüksektir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, 17-18 yaş grubu, 19-20 yaş ve 20 yaş üstü gruplarına kıyasla anlamlı olarak daha düşük alışkanlık düzeyine sahiptir. Bu da kitap okuma alışkanlığının yaş ilerledikçe gelişebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma alışkanlığı ve yaş değişkeni ile ilgili yurt içinde bir çalışma mevcut değildir. Bunun sebebi olarak araştırmacıların araştırmalarında yaş değişkeni yerine sınıf değişkenini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmada bilişsel esneklik bakımından yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmazken alan yazında yaş değişkeninin bilişsel esneklik için önemini içeren sonuçlar göze çarpmaktadır. Üzümcü ve Müezzini (2018)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin bilişsel esneklik kontrol alt boyutu düzeyinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılarda 51 ve üzeri yaş öğretmenlerin 22-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik alternatifler alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ekici ve Balcı (2019), çalıştıkları araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı kanısına varmışlardır. Bayram vd. (2021), vardıkları araştırma sonuçlarında

yaş ve bilişsel esneklik açısından 19 yaşında olan katılımcıların sahip oldukları bilişsel esneklik puanlarının 20 yaş ve daha üst yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki çoğu araştırmayı destekler niteliktedir.

4. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt değişkeni olan “sevgi”, “etki” ve “yarar” alt değişkenlerinde ve kitap okuma alışkanlıkları kadın öğretmen adaylarının istatistiksel ortalamaları erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Kadınların kitap okuma alışkanlığına dair erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik alt değişkenleri olan “kontrol” ve “alternatifler” alt değişkenlerinde ve bilişsel esneklik düzeylerinde genel puan ortalamaları erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç erkeklerin bilişsel esneklik düzeyinin kadınlarınkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

Alan yazında söz konusu araştırmayla benzer ve farklı sonuçlar içeren çeşitli araştırmalar göze çarpmaktadır. Laçın vd., (2019), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucunu elde etmişlerdir. Parvizi ve Özabacı (2022), üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğin kontrol alt ölçeğinin puan ortalamalarının onların cinsiyetlerine göre farklılaştığı sonucunu elde etmiştir. Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin puan ortalamaları kızlarınkinden yüksek bulunmuştur. Demirtaş vd., (2023) araştırmasında din öğretimi öğretmen adaylarının cinsiyet faktörüne göre bilişsel esneklik düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2018), üstün zekâlılar öğretmeni adayları arasında yaptığı araştırmasında adayların cinsiyet değişkeninin ve bilişsel esneklik düzeylerini etkilemediği sonucuna varmıştır. Bilgiç ve Bilgin (2016) yaptıkları araştırmada cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeyi etkileşiminin anlamlı bir fark yaratmadığı kanısına varmışlardır. Diril (2011) ve Öz (2012) yaptıkları araştırmalarında cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermişlerdir. Diril'e (2011) göre ergenin bilişsel esneklik düzeyi kızlarda ya da erkeklerde farklı seviyelerde olmayabilir. Bu durum ergenin kişilerarası ilişkilerde alternatifleri görebilmesi ve yetkin olmasını kız ya da erkek olmasına göre değiştirebilir. Tekin (2022), Tıp Fakültesi öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği bir araştırmada erkek öğrencilerin bilişsel esneklik puan ortalamalarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Asıcı ve

İkiz, (2015) ve Sapmaz ve Doğan, (2013), gerçekleştirdikleri araştırmalarında erkeklerin bilişsel esneklik olarak kadınlardan daha yüksek esnekliğe sahip oldukları sonucuna erişmişlerdir. Zong vd.nin (2010) çalışmaları aracılığı ile yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bilişsel esneklik açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışma sonuçları arasındaki bu farklılık bilişsel esnekliğe sahip olmada kültürel faktörlerin rolüne dikkat çekmektedir.

Kültürümüze bakıldığında cinsiyetler arası ailelerin çocuğa bakış açısı ve yetiştirme tarzları farklılıklar arz etmektedir. Kültürümüzde kız çocuklarına daha korumacı yaklaşılırken, erkek çocukları daha rahat ve serbestlik içinde yetişmektedirler. Bu durumun sonucu olarak erkek çocukları doğdukları andan itibaren çeşitli durumlar ile karşı karşıya kalmakta ve problemlere karşı bağımsızlık kazanmaktadırlar. Çoğunluğunu kültürel yetiştirme tarzından alan bu yaklaşım, kız çocuklarının erkeklere göre problem çözme, karmaşık durumlarla başa çıkma ve stres yönetimi konusunda daha geride kalmasına yol açmaktadır. Yelpeze ve Yakar (2019), üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada erkek öğrencilerin kadınlardan bilişsel olarak daha esnek oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Altunkol'un (2017)'de yaptığı araştırmasında ise erkek katılımcıların kadınlardan bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlgar vd., (2015) 383 okul öncesi öğretmen adayı üzerine çalıştıkları araştırmada onların kitap okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının cinsiyet etkisine baktıklarında kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha fazla kitap okuma alışkanlığı ve ilgisine sahip oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Akbabaoğlu ve Duban (2020), sınıf öğretmeni adayı bir grup üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyon ve tutumlarını erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Türegün ve Kaya (2019), yaptıkları araştırma sonucuna göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kitap okumaya karşı daha olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre kitap okuma isteği değerine daha fazla önem vermektedir. Biçer ve Alan (2017), gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarının aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve cinsiyet değişkenine göre kızların erkeklere oranla kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek seviyede olduğu verisini elde etmişlerdir. Ciğa (2022), Türkçe ve Türk Dili ve

Edebiyatı öğretmen adayları üzerine çalıştığı araştırmasında kadın öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kitap okuma alışkanlığı kazandığı verilerini elde etmiştir. Yine Özdemir vd. (2015), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre kitap okuma alışkanlıklarında kadınların lehine bir yükseklik olduğunu saptamışlardır. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), örneklemini 239'u kız, 388'i erkek olmak üzere toplam 627 öğrenciden oluşturdukları ve ergenlik dönemi içerisinde bulunan 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarla gerçekleşen çalışmada öğrencilerin boş vakitlerde okuma yeteneklerini belirlemişlerdir. Sonuca göre kız öğrencilerinin okuma sıklıkları erkek öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur. Elde edilen araştırma sonuçları mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

5. Araştırmaya Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan bu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri bölüm değişkenine göre ele alındığında Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik ölçeği alt değişkeni olan kontrol açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması en yüksek değere sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kontrol düzeyi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Bilişsel Esneklik alt boyutu açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması en yüksek değere sahiptir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencileri daha düşük ortalamalara sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okunan bölümle ilgisine bakıldığında kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt değişkeni olan sevgi açısından bölüm grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması en yüksek değere sahiptir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri daha düşük ortalamalara sahiptir. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda Fen Bilgisi

Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sevgi düzeyi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

Alan yazında bu çalışmayla benzer ve farklı olan çalışmalar da göze çarpmaktadır. Örneğin Çuhadaroğlu (2011), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine, bilişsel esnekliğin yordayıcılarını araştırmıştır. Çalışmaya katılanların hali hazırda öğrenim gördükleri bölümlerin onların bilişsel esneklik düzeylerini etkilemediği sonucuna varmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, bilişsel esneklik ölçeğinde en yüksek puan alan bölümlerin sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilere ait olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmayı desteklemese de alanyazındaki çeşitli araştırmaları destekler niteliktedir. Asıcı ve İkiz (2015), üniversitede öğrenim gören sayısal ve sözel öğrencilerinden oluşturdukları araştırmada okunan bölüm ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında kontrol ve alternatifler alt boyutlarıyla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı kanısına varmışlardır. Öğrencilerin bilişsel esneklik sahibi olmalarında sözel ya da sayısal alanda okumanın etkili olmadığı ve bilişsel esneklik düzeyinin alınan eğitimle doğru orantılı olmadığı söylenebilmektedir. Bu çalışma da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Kitap okuma alışkanlığı ve okunan bölüm ilişkisi alan yazında mevcut araştırmaya paralel çalışmalar içermektedir. (Gholipour, 2012; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Saracaloğlu vd., 2003; Temizkan ve Sallabaş, 2009) yaptıkları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümler ile onların kitap okuma alışkanlıkları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı kanaatine varmışlardır. Türegün ve Kaya (2019) ise Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından alışkanlık ve gereklilikten elde edilen aritmetik ortalamaların bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır. “alışkanlık” boyutunda Antrenörlük bölümü öğrencilerinin ortak program öğrencilerine göre kitap okumayı daha çok alışkanlık edindikleri verileri elde edilmiştir. Gereklilik alt boyutunda ise Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin Ortak program bölümü öğrencilerine göre kitap okumanın kendini geliştirmek için daha fazla gerekli olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ciğa (2022), Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada okunan bölüm değişkenine göre TDE öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarından daha fazla okuma alışkanlığı kazandıkları sonucunu elde etmiştir. Özdemir vd. (2015), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine

göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarından Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kitap okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri araştırma sonucuna yansımıştır.

6. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında sadece kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt değişkeni olan sevgi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 1. sınıftaki öğrencilerin okumaya yönelik sevgileri 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik sevgilerinden daha düşüktür. Diğer faktörlere baktığımızda “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bilişsel Esneklik Envanteri” alt boyutları olan “alışkanlık”, “gereklilik”, “istek”, “etki”, “yarar”, “kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum”, “kontrol”, “alternatifler” ve “bilişsel esneklik” değişkenlerinde ise sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazına bakıldığında Erdoğan (2018), üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının okudukları sınıf düzeyi ve bilişsek esneklikleri arasında anlamlı bir ilişki tespiti olmadığı sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmayla benzer nitelik taşımaktadır. Öz’ün (2012), çalıştığı araştırmasında ilköğretimden ortaöğretime geçişle birlikte öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde azalma olduğu fakat yükseköğrenime geçildiğinde bilişsel esnekliğin tekrar arttığı hatta bunun ilköğretimden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma ise mevcut araştırmayla paralel olmasa da alanyazındaki çoğu araştırmayı destekler niteliktedir.

Ekici ve Balcı (2019), araştırmalarında katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı kanısına varmışlardır. Tekin (2022), Tıp Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında 5. dönem öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamalarının 1, 3 ve 4. Dönem öğrencilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2. dönem öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamaları ise 4. dönem öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç, sınıf düzeyinin artışının bilişsel esneklik düzeyini azaltabileceğini göstermektedir. Diril’in (2011) yaptığı araştırma sonucuna göre 9. sınıf öğrencilerin daha üst sınıftakilere göre bilişsel esneklik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yelpaze ve Yakar (2019), üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıf öğrencilerine göre bilişsel açıdan daha esnek oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada iki ve üçüncü sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerinden bilişsel olarak daha esnek bulunmuştur. Yukarıda belirtilen araştırmalardan bazıları mevcut çalışmayla paralel sonuçlar içerirken önemli bir kısmı da alanyazındaki farklı çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve sınıf düzeyi ilişkisini ele alan çalışmalara bakıldığında Çintaş vd., (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı kanısına varmışlardır. Benzer şekilde (Özbay vd., 2008; Sağlam vd., 2008; Saracaloğlu vd., 2003; Yılmaz ve Benli, 2010) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmalarda adayların kitap okuma alışkanlıklarının onların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Akbabaoglu ve Duban (2020), Sınıf öğretmeni adayları üzerine çalıştıkları araştırmada üst bilişsel okuma stratejilerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak birinci sınıfta eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma motivasyonları ikinci ve üçüncü sınıflara göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Biçer ve Alan (2017), çalıştıkları araştırmada sınıf düzeyine göre kitap okuma alışkanlıklarının bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ciğa (2022), Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada sınıf değişkenine göre aritmetik ortalamaların en yüksek pedagojik formasyon sınıfında ve en düşük ortalamasının 1 ve 2. Sınıflara ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça kitap okuma alışkanlığı tutumu da artmıştır.

Alanyazındaki bu çalışma sonuçları öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı yönündedir. Bu durum, kitap okuma alışkanlığının daha çok bireysel özellikler, geçmiş deneyimler ve çevresel etkenlerle şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte yukarıda adı geçen bazı araştırmalar, üst sınıflarda okuyan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının veya tutumlarının daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Bu farklılığın nedenleri arasında akademik olgunluk, mesleki bilinç düzeyi ve pedagojik formasyon sürecinin etkisi olabilir.

7. Araştırmanın temel problemi olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi için Bilişsel Esneklik Envanteri'nin alt boyutları olan "kontrol" ve "alternatifler"; Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutları olan "sevgi", "istek", "alışkanlık", "gereklilik", "etki" ve "yarar" arasındaki korelasyon

değerleri hesaplanmıştır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “sevgi” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “kontrol” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,001$ $r=0,185$) vardır. Bu ilişkinin pozitif yönlü olması kitap okuma sevgisi arttıkça kontrol becerisinin de artma eğiliminde olduğunu gösterir. Birey kitap okumaktan keyif aldıkça bilişsel esneklik bağlamında olayları kontrol edebilme becerisi de artmaktadır. Fakat sevgi ve kontrol boyutlarının zayıf olması bu ilişkinin güçlü olmadığı, yani iki değişken arasında çok belirgin ve anlamlı bir bağ olmadığı anlamına gelir. İlişki vardır ama güçlü bir öngörü gücü yoktur. Başka değişkenlerin bu ilişkiyi daha çok etkilediği söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “istek” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “kontrol” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,023$ $r=0,131$) vardır. Bu bireylerin İstek becerisi arttıkça kontrol düzeylerinin de arttığını gösterir. Yani kişinin, kitap okumaya yönelik istek (okuma arzusu, ilgisi, motivasyonu) arttıkça düşüncelerini, duygularını ya da olayları kontrol etmede daha yetkin hale geldiği söylenebilir. Kontrol ve istek arasındaki ilişkinin kuvvetli olmaması bu artışın her birey için aynı anlamı taşımayacağı anlamına gelir. Yani kontrol becerisi yüksek olan herkesin kitap okumaya istekli olacağı söylenemez.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “yarar” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “kontrol” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,004$ $r=0,164$) vardır. Bu, bireyin kitap okumanın yararlı olduğuna dair inancının artmasıyla kontrol becerisinin de artma eğiliminde olduğunu gösterir. Yani kişinin kitap okumanın ona fayda sağladığını, gelişimine katkı sunduğunu düşünmeyi artırdıkça olayları, duygularını ya da düşüncelerini zor durumlarda kontrol etmede daha başarılı olmanın da bir miktar artabileceği söylenmektedir. Bu iki alt değişken arasındaki ilişkinin zayıf olması ise bir ilişkinin güçlü belirleyici olmadığını gösterir. Kontrol düzeyi yüksek olan herkesin kitap okumayı çok yararlı gördüğü söylenemez. Yarar algısını etkileyen başka faktörler de vardır (eğitim düzeyi, geçmiş deneyimler, kişisel ilgi vb.).

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “kontrol” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,003$ $r=0,173$) bulunmaktadır. Bu, bireyin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının olumlu olmasıyla, kontrol becerisi

(yani düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını zor durumlarda yönlendirebilme gücü) nin de olumlu yönde artma eğiliminde olduğunu gösterir. Bu ilişkinin pozitif yönlü olması kişinin kitap okumaya karşı olan tutumunun (örneğin kitap okumayı faydalı, keyifli ya da gerekli görmesi gibi) arttıkça kendini ve çevresini kontrol etmede bir miktar daha başarılı hale geldiğini, olumlu yönde değişebileceğini gösterir. Kontrol ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum arasındaki ilişkinin zayıf olması, kontrol becerisi ile tutum arasında bir bağlantı olduğunu gösterir, ancak bu bağlantı güçlü ya da belirleyici değildir. Yani kitap okuma tutumu yüksek bireylerin kontrol becerisi genelde biraz daha olumlu olabilir ama bu durum her zaman geçerli değildir, çünkü kontrolü etkileyen aile, eğitim, kişisel deneyimler, ilgi alanları ve sosyal çevre gibi başka faktörler de vardır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “sevgi” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,236$) vardır. Kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği alt değişkeni olan “sevgi” ile bilişsel esneklik ölçeği alt değişkeni olan “alternatifler” arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olması, bir bireyin kitap okumaktan ne kadar keyif aldığı durumu ve bir probleme ya da olaya farklı bakış açısı geliştirme, birden fazla çözüm yolu üretme becerisinin ilişkili olduğunu gösterir. Ancak bu ilişkinin güçlü olmaması alternatifler boyutu yüksek olan herkesin kitap okumayı çok sevdiği anlamına gelmediğini gösterir. Bireylerin kitap okumaya duyduğu sevgi, farklı düşünme biçimlerine açıklığı ve alternatif çözümler üretebilme becerisini bir ölçüde artırıyor olabilir. Ancak bu artış zayıf düzeyde olduğu için, iki değişken arasında bir ilişki olsa da tek başına belirleyici değildir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “alışkanlık” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” alt değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,244$) vardır. Araştırmada kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin ‘alışkanlık’ alt boyutu ile bilişsel esneklik ölçeğinin ‘alternatifler’ alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olması, bireyin kitap okuma davranışını düzenli hale getirme eğiliminde oldukça, olaylara farklı açılardan bakabilme ve alternatif çözüm ve davranışları algılama becerisinin de hafif düzeyde arttığını göstermektedir. Ancak ilişkinin zayıf düzeyde olması, kitap okuma alışkanlığının bilişsel esneklik dışında birçok farklı etken tarafından da şekillendiğini göstermektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “gerekliklik” ile

Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,002$ $r=0,182$) vardır. Araştırma bulgularına göre, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin ‘gereklilik’ alt boyutu ile bilişsel esneklik ölçeğinin “alternatifler” alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç bireyin kitap okumayı gerekli ve faydalı bir etkinlik olarak görme eğiliminin arttıkça alternatif düşünme becerilerinin de hafif düzeyde yükseldiğini göstermektedir. Ancak ilişkinin zayıf düzeyde olması, kişinin çeşitli alternatiflere sahip olmasında farklı bireysel ve çevresel etkenlerin daha baskın olabileceğine işaret etmektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “istek” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,001$ $r=0,202$) vardır. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutu olan “istek” boyutu, bireyin kitap okumaya karşı duyduğu içsel motivasyon, heves ve gönüllülük düzeyini yansıtır. İstek ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin kitap okumaya yönelik istek düzeylerinin arttıkça farklı bakış açıları geliştirme ve alternatif çözümler üretebilme becerilerinin de kısmen artabileceğini göstermektedir. Ancak ilişkinin zayıf düzeyde olması, kitap okuma isteğinin bilişsel esneklik dışında başka faktörlerden de önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “etki” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,002$ $r=0,180$) vardır. Bu bulgu, kitap okumanın birey üzerindeki etkisi arttıkça bilişsel esneklik kapsamında farklı düşünce ve çözüm yolları üretebilme eğilimlerinin de olumlu yönde artma niteliğindedir olduğunu göstermektedir. Ancak, ilişki düzeyinin zayıf olması, bu iki değişken arasında güçlü bir etkileşimden söz edilemeyeceğini, ancak anlamlı bir paralellik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyin kitap okuma faaliyetini faydalı ve etkili bir deneyim olarak değerlendirme olasılığı arttıkça alternatif düşünme becerisi de artmaktadır. Bu durum, kitap okumanın yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda bilişsel esnekliği destekleyici bir etkinlik olarak da değerlendirilebileceğine işaret etmektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “yarar” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “alternatifler” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p=0,001$ $r=0,192$) vardır. Elde edilen bu sonuç, bireylerin kitap

okumanın bireysel ve zihinsel gelişime katkılarına dair farkındalıklarının arttıkça alternatif çözüm yolları geliştirme, olaylara farklı açılardan yaklaşma ve düşünce esnekliği sergileyebilme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ancak korelasyon katsayısının düşük ($r=0,192$) olması, bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kitap okumanın yararına ilişkin algının yalnızca bilişsel esnekliğin "alternatifler" boyutuyla sınırlı düzeyde ilişki içinde olduğunu, bu algının oluşmasında başka bireysel ve çevresel faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, ilişkinin zayıf olması kitap okuma davranışını etkileyen çok sayıda başka faktörün (aile, çevre, eğitim düzeyi, motivasyon, zaman yönetimi vb.) de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan "kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum" ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan "alternatifler" değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,001$ $r=0,252$) bulunmaktadır. Bu bulgu, bireylerin kitap okuma eylemine karşı sergiledikleri tutumların arttıkça farklı düşünce biçimlerini değerlendirme, alternatif çözüm yolları üretme ve esnek düşünebilme becerilerinin de olumlu yönde arttığını göstermektedir. Pozitif korelasyon, bireylerin kitap okuma alışkanlığını benimseme, önemseme ve bu davranışı destekleyici tutum geliştirme eğilimlerinde artma oldukça bilişsel esneklik düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, korelasyon katsayısının ($r = 0,252$) düşük olması, söz konusu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu ve kitap okuma tutumlarının yalnızca bilişsel esnekliğin "alternatifler" boyutuyla sınırlı bir ilişki taşıdığını göstermektedir. Bu durum, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların şekillenmesinde başka bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel etmenlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen bulgu, literatürde kitap okuma alışkanlıklarına dair tutumlarının bilişsel esnekliğine de etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Kitap okuma gibi bilişsel ve kültürel etkinliklere daha fazla değer veren ve bu tür etkinliklere karşı daha olumlu tutumlar sergileyen bireylerin aynı zamanda farklı düşünce yollarını değerlendirebilen bireyler oldukları söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan "sevgi" ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan "bilişsel esneklik" değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,001$ $r=0,251$) vardır. Bu bulgu, bireylerin kitap okumaya yönelik olumlu duygularının ve sevgilerinin arttıkça esnek düşünebilme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve alternatif yollarla düşünme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Pozitif korelasyon, kitap okumayı daha fazla sevenlerin ve bu etkinliğe

karşı daha olumlu bir duygu geliştirenlerin bilişsel olarak esnek bireyler olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, korelasyon katsayısının düşük ($r = 0,251$) olması, bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, kitap okuma sevgisinin sadece bilişsel esneklikle değil, aynı zamanda kişisel ilgi alanları, geçmiş deneyimler, çevresel koşullar ve kültürel etkenlerle de şekillendiğini düşündürmektedir. Elde edilen bu bulgu, literatürde bireylerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini, motivasyon düzeylerini ve bilgi kaynaklarına karşı geliştirdikleri tutumlarının bilişsel esnekliği etkileyebileceğine dair görüşlerle örtüşmektedir. Kitap okuma gibi bireysel gelişimi destekleyen faaliyetlere karşı sevgi besleyen bireylerin bilişsel olarak daha esnek ve açık fikirli olmaları ve yeni bilgilere daha hevesli yaklaşmalarını kolaylaştırabilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “alışkanlık” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,210$) vardır. Bu bulgu, bireylerin kitap okuma davranışlarını daha düzenli ve sürekli bir biçimde gerçekleştirme eğiliminde olduklarında, farklı bakış açıları geliştirme, esnek düşünme ve alternatif çözüm yolları üretebilme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Pozitif yönlü korelasyon, kitap okuma eylemini yalnızca bilgi edinme veya eğlenme amacıyla değil, aynı zamanda günlük yaşamlarının doğal bir parçası hâline getiren bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek olabilme olasılıklarının da arttığını ortaya koymaktadır. Ancak korelasyon katsayısının ($r = 0,210$) düşük düzeyde olması, bu ilişkinin zayıf olduğunu ve kitap okuma alışkanlığının sadece bilişsel esneklikle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu sonuç, kitap okuma alışkanlığının oluşmasında ve sürdürülmesinde yalnızca bireysel zihinsel becerilerin değil, aynı zamanda çevresel etkenler, aile tutumları, eğitim düzeyi, zaman yönetimi becerileri ve kişisel ilgi gibi çeşitli faktörlerin de önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin kitap okuma alışkanlığıyla ilişkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte, bilişsel esneklik boyutunun ve kitap okuma alışkanlığının güçlenmesi için çok yönlü destekleyici yaklaşımlara ihtiyaç olduğu da açıktır. Eğitimcilerin ve ailelerin, bireylerin hem zihinsel esnekliklerini geliştirmelerini hem de düzenli kitap okuma davranışlarını teşvik etmeleri, bu alışkanlığın kalıcı hâle gelmesine katkı sağlayabilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “gereklilik” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p = 0,006$ $r = 0,160$) vardır. Bu bulgu, bireylerin kitap okumayı

bir zorunluluk veya gereklilik olarak algılama eğilimlerinin arttıkça esnek düşünme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Pozitif korelasyon, kitap okumayı sadece bir tercih veya hobi olarak görmek yerine, bilgi edinme ve kişisel gelişim açısından önemli ve gerekli bir etkinlik olarak değerlendiren bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ancak korelasyon katsayısının ($r = 0,160$) düşük olması, bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu göstermekte ve kitap okuma gerekliliği algısının yalnızca bilişsel esneklikle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, kitap okuma gerekliliği algısının şekillenmesinde bireysel zihinsel becerilerin yanı sıra çevresel, sosyal ve kültürel faktörlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Eğitim ortamları, aile tutumları ve toplumsal normlar gibi etmenler, bireylerin kitap okuma davranışını bir gereklilik olarak benimsemelerinde önemli rol oynayabilir. Sonuç olarak, bireylerin bilişsel esnekliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yanı sıra, kitap okuma alışkanlığını gereklilik olarak benimsemelerini destekleyen çok yönlü yaklaşımların da benimsenmesi önemlidir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “istek” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,201$) vardır. Bu bulgu, bireylerin kitap okuma konusundaki isteklilik ve motivasyonlarının arttıkça esnek düşünme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Pozitif korelasyon, kitap okumaya karşı daha fazla ilgi duyan ve bu etkinliği gerçekleştirme arzuları yüksek olan bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek bireyler olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, korelasyon katsayısının ($r = 0,201$) zayıf düzeyde olması, kitap okuma isteğinin bilişsel esneklik üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve bu tutumun şekillenmesinde başka bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel faktörlerin de önemli rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuç, bireylerin öğrenme motivasyonları ve bilgiye yaklaşım biçimleri üzerindeki olumlu etkisinin bilişsel esnekliklerini de destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Bilişsel esnekliğin geliştirmesi için kitap okuma isteğinin artırılmasına yönelik programların yanı sıra, bireylerin motivasyonlarını güçlendirecek destekleyici ortamların sağlanması gerekmektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “etki” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p = 0,002$ $r = 0,177$) vardır. Bu bulgu, kitap okumanın kendileri üzerindeki etkisini algılama eğilimlerinin arttıkça bireylerin esnek düşünme becerilerinin de arttığını

göstermektedir. Pozitif korelasyon, kitap okumanın bilişsel, duygusal veya davranışsal etkilerini daha fazla fark eden ve bu etkileri olumlu yönde değerlendiren bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak korelasyon katsayısının ($r = 0,177$) düşük olması, bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu ve kitap okumanın etkisini algılamının sadece bilişsel esneklikle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu sonuç, kitap okumanın birey üzerindeki etkisinin şekillenmesinde bilişsel esnekliğin yanı sıra çevresel, sosyal ve bireysel faktörlerin de önemli olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, bireylerin kitap okuma deneyimlerinden olumlu etkiler edinmelerini sağlamak için bilişsel esneklik geliştirme çalışmalarının yanı sıra, zenginleştirici ve destekleyici okuma ortamlarının da oluşturulması gerekmektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “yarar” ile Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,212$) vardır. Bu sonuç, bireylerin kitap okumanın kendilerine sağladığı faydaları fazla fark ettikçe esnek düşünme becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır. Pozitif korelasyon, kitap okumayı sadece bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve bilgi edinme açısından yararlı bir alışkanlık olarak gören bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek olabileceğini göstermektedir. Ancak korelasyon katsayısının ($r = 0,212$) düşük olması, bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu ve kitap okumanın yarar algısının sadece bilişsel esneklikle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığının yarar algısının şekillenmesinde bilişsel esnekliğin önemli bir faktör olduğunu desteklerken, aynı zamanda bu algının kişisel, sosyal ve kültürel birçok değişkenin etkisi altında olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, kitap okuma alışkanlığını teşvik etmek için bilişsel esneklik geliştirme çalışmalarının yanı sıra, bireylerin kitap okumanın sağladığı yararları deneyimlemelerine olanak tanıyan ortamların oluşturulması önemlidir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutu olan “kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum” ile Esneklik Envanteri alt boyutu olan “bilişsel esneklik” değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p < 0,001$ $r = 0,256$) bulunmaktadır. Bu bulgu, bireylerin kitap okumaya karşı daha olumlu ve istekli tutumlar geliştirdikçe esnek düşünme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Pozitif korelasyon, kitap okumayı sadece bir görev veya zorunluluk olarak değil, aynı zamanda keyifli ve faydalı bir alışkanlık olarak değerlendiren bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak korelasyon katsayısının ($r = 0,256$) zayıf düzeyde olması, bu

ilişkinin güçlü olmadığını ve kitap okuma tutumunun gelişiminde bilişsel esnekliğin yanında başka bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerin de rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi için bireylerin bilişsel esnekliklerini artırmaya yönelik çalışmaların desteklenmesi ve aynı zamanda eğitim ve sosyal çevrenin olumlu etkilerinin artırılması önemlidir.

5.2. ÖNERİLER

Öğretmen ve Ailelere Öneriler:

Araştırmalar çocuğun kitap alışkanlığı kazanmada en çok aile ve öğretmenlerini örnek aldıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırılması erken dönemlerde ailede bu konuda ona model olunarak, okul hayatının başlamasıyla da öğretmenlerin çalışmalarıyla sağlanabilir.

Sınıflarda kütüphaneler oluşturularak ve günlük az da olsa kitap okuma saatleri düzenlenerek çocuklara bu alışkanlık aşılanabilir. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanabilmesi için onun yaşına ve tercihinin uygun eğlenceli kitaplar seçilerek ona sunulmalıdır daha sonraki dönemlerde çocuğun hazır bulunuşluğuna göre edebî değeri yüksek eserler önerilebilir.

Okullarda ve evlerde faydasız internet kullanımı saatleri çocuklar için kısıtlanarak okumaya ayrılan vakit artırılmalıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılması için Türkçe öğretmenlerinin rolünün yanında diğer öğretmenler de sorumluluk almalıdır. Erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazanılabilmesi için bütün öğretmenlerin öğrencilere rol model olmaları ve gerekli çabayı göstermeleri elzemdir.

Öğretmen, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için velilerle iş birliği içinde olmalı ve hem veliye hem öğrencilere evde ve okul dışında okuyabilecekleri onların ilgilerine göre kitaplar da önermelidir. Böylelikle veliler hem çocuklarına kitap okumada örnek olacak hem de kendileri de bu süreçten faydalanacaklardır.

Evde düzenlenen kitap okuma saatleri, velilerin çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri ve çocuğun sahip olabileceği bir mini kütüphane çocuğun kitap okumaya ilgisinin artması bakımından oldukça önemlidir. Her kitap bitiminde veliler çocuklarını ödüllendirmeli ve kitabın ve okumanın değeri böylece hissettirilmelidir. Bu süreçte evde okunan kitapların sınıfta değerlendirilmesi ve tartışılması ile yapılan uygulamanın verimli olup olmadığı ve kitapların ne kadar okunduğu belirlenmiş olur.

Araştırmacılara Öneriler:

Araştırma eğitim fakóltesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri ile yürürtölmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışma grubuna farklı branşlardaki ve sınıf seviyelerindeki öğrenciler dâhil edilebilir.

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerle alâkalı nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları kadın öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunu hazırlayan ortam ve sebepler daha geniş araştırılabilir.

Araştırmada 1. Sınıf öğrencilerinin 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinden kitap okuma alışkanlığı tutumları daha düşük seviyede tespit edilmiştir. Bunun sebebine dair araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutu olan “sevgi” değişkeninde de diğer bölümlere nispeten yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu sonuçların nedenleri araştırılabilir.

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları yaş artışıyla birlikte yükselmektedir. Bu sonucun nedenleri araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abeyrathna, P. H. A. S. ve Zainab, A. N. (2004). *The status of reading habit and interest among secondary school children in Sri Lanka. Malaysian Journal Of Information Science*, 9(2), 109-123. Erişim adresi: <https://mjlis.um.edu.my/article/view/8410/5843>
- Ahat, O. (2023). 21. yüzyıl becerilerinin çocuk kitaplarındaki varlığı üzerine bir araştırma: “Uzaya giden tren” kitap örneği. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 177–195.
- Aisah, S., El-Sulukiyyah, A. A., & Aisyah, R.N. (2019). Survey on the reading habit of Indonesian pre-service efl teachers. *Journal of English Language Education*, 2(2), 148-171.
- Akbbaoğlu, M. ve Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1720-1740.*
- Akkaya, M., & Zorbaz, S. D. (2023). Sınav kaygısına sahip bir ergenle çalışma: Kısa süreli bilişsel davranışçı müdahale. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1148–1165.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aktan, S. (2022). Yükseköğretimde öz düzenleyici öğrenme becerileri ve modellerine ilişkin bir değerlendirme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 356–367.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne gidilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Alan, Y. (2020). Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720634>
- Alper, A. ve D., Deryakulu.(2008). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altıntaş, Ö., & Arıcı, Ö. (2021). Gelişen zihin yapısının okuma becerilerine içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bağlamında etkisinin aracılık modelleriyle incelenmesi: PISA 2018 Türkiye örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 299–317.
- Altuğ, Ş. D., & Ünal, A. (2024). Sağlıklı geriatric bireylerde bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyetler arası karşılaştırılması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(65), 699-711. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1484472>
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence,

improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.

- Asan, S., & Özer, B. (2024). Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Social Sciences (IJOESS)*, 15(57), 1148-1161.
- Asıcı, E.; İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Aslan, Ş., & Türk, F. (2022). Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 119–130.
- Ateş, B. E., & Atalay, T. D. (2023). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: Kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307–327.
- Aydaşgil, B. S., & Özdemir, B. (2023). Dinleme becerisinde üst biliş dayalı stratejilerin öğretiminde MindMasters ile kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 98–122.
- Aydoğan, R., & Bağatarhan, T. (2023). Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1163–1181.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91–109.
- Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading Habit and students' attitudes towards reading: A study of students in the faculty of education uitm puncak alam. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(1), 109-122.
- Bagheri, L., Chaman, R., Ghiasi, A., & Motaghi, Z. (2023). Cognitive behavioral counselling in post abortion grief: A randomized controlled trial. *Journal of education and health promotion*, 12(1), 120.
- Bahadır, H. İ., & Çarkıt, C. (2024). Eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasındaki ilişki: Bir kanonik korelasyon analizi. *Eğitim ve Bilim*, 49(220).
- Baki, Y. (2024). The impact of close reading strategies on individual innovativeness and life skills: Preservice teachers. *Behavioral Sciences*, 14(9), 816.
- Bayram, F., Özkamalı, E., & Çiftçi, S. (2021). Tercih sürecindeki üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 98-120. <https://doi.org/10.17755/esosder.735689>
- Bekman, M. (2022). Halkla İlişkiler Uygulamalarında Nicel Araştırma Yöntemi: İlişkisel Tarama Modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Beşer, R. (2024). *Masallar Aracılığıyla İlkokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
- Bian, H., Fu, X., Wang, Y., Xiong, S., Chen, F., Yang, Y., & Gao, D. (2024). Application of cognitive load theory in reading English academic articles on medical education among Chinese undergraduate medical students. *Advances in*

Physiology Education, 48(4), 712–719.

- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55. <https://doi.org/10.29065/usakead.232432>
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Bunge, S. A., & Zelazo, P. D. (2006). A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 15(3), 118-121.
- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., ve Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvements* 48(2), 88-112.
- Bursa, G. Y., & Kunt, M. (2024). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları ile öz düzenleme becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1367–1388.
- Butterman, R. J., & Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1040.
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77-96.
- Can, R. ve Karadeniz, A. (2017). Ortaokulların okuması üzerine bir araştırma (Kırşehir İli Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (55), 75-91.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Can, R., ve Karadeniz, A. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science*, 55(55), 75-91.
- Canas, J. J. (2006). Cognitive flexibility. 30 Temmuz 2009 tarihinde http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive_flexibility1.
- Ciairano, S., Bonino, S. ve R., Miceli.(2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10, 343-366.
- Ciğa, Ö. (2022). Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 120-131. <https://doi.org/10.53586/susbid.1129217>
- Cole, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology*, 5, 565.

- Cornelius, A. R. (2023). Rational Emotive Behavior Therapy. *Marriage and Family Therapy: A Practice-Oriented Approach*, 115.
- Creel, S. L. (2007). Early adolescents reading habits. *Young Adult Library Services*, 5(4), 46-49. Erişim adresi: http://www.ala.org/yalsa/sites/ala.org.yalsa/files/content/yalsaarchive1/5n4_summer2007.pdf
- Cumhuriyet Gazetesi* (C.G.). (1998, 16 Temmuz). s.15.
- Çelik, Y., & Karakullukcu, N. (2020). İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Çete, A. E. (2023). *Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*: Bursa ili örneği (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Çiftçi, Y. E., & Bulut, İ. (2023). Üstbilişsel okuma konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 527-551.
- Çintaş Yıldız, D., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <https://doi.org/10.12780/uusbd.42426>
- Çoban, A., & Temir, T. İ. M. (2024). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi örneği. *The Journal of Social Sciences*, 19(19), 50-69.
- Çoban, A., İleri, T., & Temir, M.(2018). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: amasya üniversitesi örneği. *The Journal of Social Sciences*
- Çobanoğulları, F., & Koçak, M. (2021). Eleştirel söylem çözümlemesi ve eleştirel okuma: Alman Bild Gazetesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 38(2), 452-468.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dağ, İ., & Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4).
- Dağgeçen Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.

- De Carlo, L.T. (1997), "On the Meaning and Use of Kurtosis", *Psychological Methods*, 2: 292-307.
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71, 101396.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din Öğretimi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 723-744.
- Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363968
- Dennis, J.P.& W.J.S., Vander.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diken, F., & Ablak, S. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kültürel yetkinlik ve beceriler ışığında incelenmesi: Türkiye 2018 programı örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 62–76.
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Doğan Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Öz-yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Dryden, W. (2017). *A practical guide to rational emotive behavioural coaching*. Routledge.
- Dündar, N., & Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094.
- Ellis, D. J. (2021). Rational emotive behavior therapy. In A. Wenzel (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapy: Overview and approaches* (pp. 445–463). American Psychological Association.
- Entezari, M., Shamsipour Dehkordi, P., & Sahaf, R. (2018). Effect of physical activity on cognitive flexibility and perfectionism in the elderly. *Salmand*, 12(4), 402–413. <https://doi.org/10.21859/sija.12.4.402>
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma* (Kars ili örneği) (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi).
- Erdoğan, S. C. (2018). Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Bilişsel Esneklik

Düzeylerinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(03), 77-96.

- Erkuş, E., & Babayıgıt, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1786-1798. <https://doi.org/10.24315/tred.1250846>
- Ertürk, Selahattin. 2016. Eğitimde Program Geliştirme. 2. bs. Edge Akademi Yayıncılık.
- Fadilah, F. D., Ridwan, N. M., Putri, N. D., Prayoga, S., & Ihsan, M. T. (2021). The role of metacognition strategy to enhance reading comprehension. *Jurnal Riset Dan Inovasi Pembelajaran*, 1(3), 206–213.
- Fang, S., Ding, D., Zhang, R., & Huang, M. (2023). Psychological mechanism of acceptance and commitment therapy and rational emotive behavior therapy for treating hoarding: Evidence from randomized controlled trials. *Frontiers in Public Health*, 11, 1084467.
- Fırat, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölümde okumaya başladıktan sonra kitap okuma durumlarında meydana gelen değişimler.
- Firnas, D. R. A., A. Munas, M. H., & Rizvi, N. M. M. (2021). Reading habit and its affect on academic performance of the students of advanced technological institute. international journal of multidisciplinary: *Applied business and education research*. 2(10), 934 – 942.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42–60.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gholipour J. (2012). Tebriz (İran) Üniversitesi Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma, *Türk Kütüphaneciliği* 26, 4 769-779.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Zorba, E., Gümüşdağ, H. (2016). Kitap okuma alışkanlığı: bireysel ve takım sporu ile ilgilenen üniversite öğrencileri örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(55), 195-206.
- Gömleksiz, M.N. (2004a) Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elektronik Dergi*, 1(1): 1-21.
- Gömleksiz, M.N. (2004b). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2): 185-198.
- Gönültaş, O., & Güleç, S. (2024). Ergenlerde Kariyer Kaygısının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2435-2449. <https://doi.org/10.37217/tebd.1490061>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.

- Groeneveld, R.A. and Meeden, G. (1984), "Measuring Skewness and Kurtosis", *The Statistician*, 33: 391-399.
- Gülek, S. (2021). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli İletişim Becerileri Programının Yetişkinlerin İletişim Becerileri ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Gülüm, İ.V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği Ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği Ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Gümüştaş, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Günay Çelik, K., & Civil, T. (2024). Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk ile Dikkat ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 63-77.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- H. Duygu Akçay Özcan, (2016). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin).
- Han, J. W. (2017). The influence of optimism and depression on career adaptability of college students majoring in secretarial studies - The mediator effect of cognitive flexibility. *Journal Of Secretarial Studies*, 26(2), 5-30. <https://doi.org/10.35605/jss.2017.09.26.2.5>
- Harms, M. B., Shannon Bowen, K. E., Hanson, J. L. ve Pollak, S. D. (2018). Instrumental learning and cognitive flexibility processes are impaired in children exposed to early life stress. *Developmental Science*, 21(4), e12596. <https://doi.org/10.1111/desc.12596>
- Hatipoğlu, F. N. (2022). *Kaygının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Kabul-Reddi, Bilişsel Esneklik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Bilişsel Davranışsal Kaçınma* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Hazen, N. G. (2025). Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (98), 148-183.
- Hepsert, S., Dönmez, A., Şakar, İ., Cana, H., & Ramazanoğlu, F. (2024). Satranç Sporunun Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Tanımlayıcı Araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 16(2).
- Hero, D. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye).
- Hohl, K., & Dolcos, S. (2024). Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1331960.
- Hopkins, K.D. and Weeks, D.L. (1990), "Tests for Normality and Measures

of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting”, *Educational and Psychological Measurement*, 50: 717-729.

- Howlett, C. A., et al. (2023). Conflation between self-report and neuroscientific assessments of cognitive flexibility: A critical review of the Jingle Fallacy. *Australian Journal of Psychology*, 75(3), 216-284.
- Huang, S. (2017). Reading practices of pre-service teachers in the united states [Öz]. *Reading Psychology*, 38(6), 580-603. Öze erişilen adres: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2017.1310160>
- Hyun-Young, P., & Hye, H. (2019). The relationship between evaluative concerns perfectionism and performance anxiety of university students -The mediating effects of cognitive flexibility and self-compassion. *Korea Journal of Counseling vol. 20(5)*, 23-40. <https://doi.org/10.15703/kjc.20.5.201910.23>
- Imren, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri, Motivasyonları ve Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Kısa Süreli Bellek, Çalışma Belleği, Yönetici İşlevler ve Dikkat Üzerinde Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, 30(2), 190-200.
- Ionescu, T. (2017). Değişkenlik-istikrar-esneklik örüntüsü: İnsan zihninin esnekliğini anlamak için olası bir anahtar. *Genel Psikoloji Dergisi*, 21 (2), 123-131.
- İşıksalan, S. N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin okuma alışkanlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4).
- İlgar, L., İlgar, Ş., & Topaç, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüş ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116. <https://doi.org/10.15285/ebd.46320>
- İskender, H., & Özyürek, E. N. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 171–182. İşleyen, E., & Eyüp, B. (2024). Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin yordanmasında bilişsel esnekliklerinin rolü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 885–896.
- İşleyen, E., & Eyüp, B. (2024). Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin Yordanmasında Bilişsel Esnekliklerinin Rolü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 885-896.
- Jacobs, A. M. (2015). Neurocognitive poetics: Methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 186.
- Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, 26(3), 324–344.
- Jonassen, D.H., Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and*

instruction. New Jersey: *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*.

- Jung, L, E., Yong, C. W., & Su, K. M. (2020). The influence of evaluative concern perfectionism of general high school student on performance anxiety - Focusing on mediated effect of cognitive flexibility. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction* 20(22), 1185-1202. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.22.1185>
- Kahraman, E., Koray, Ö., & Bozkurt, O. (2023). Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz-yeterlik algılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1387–1424.
- Kalia, V. ve Knauff, K. (2020). Emotion regulation strategies modulate the effect of adverse childhood experiences on perceived chronic stress with implications for cognitive flexibility. *Plos One*, 15(6), e0235412. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235412>
- Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289.
- Kamil, N., Matulesky, A., & Rini, A. P. (2025). The effect of Cognitive Behavior Therapy (CBT) to reduce generalized anxiety disorder (GAD) in adolescents based on gender. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 4(1), 208–213.
- Kandemir, M. Ç. (2022). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklik ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaptanbaş Gürbüz, E., & Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Karaaslan, S. (2016). Türk Eğitim Politikasında Okuma Alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.491>
- Karabaş, M. A., & Turan, F. (2025). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının, okuma hızlarının ve bilişsel becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 357–375.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(1).
- Karadeniz, Ş., & Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 223-244.
- Karagölge, C., & Peker, K. (2002). Tarım ekonomisi araştırmalarında tabakalı örnekleme yönteminin kullanılması. *Research in Agricultural Sciences*, 33(3).
- Karakuş, N., & Baki, Y. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 74–87.

- Karkınlı, R. (2024). Okumak nefes almaktır. *İnsan ve Toplum / Journal of Human & Society*, 14(4).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10–16.
- Kırs, F., & Aşılıoğlu, B. (2023). 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının eleştirel okuma kazanımları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1362–1381.
- Kim, C., Cilles, S. E., Johnson, N. F., & Gold, B. T. (2012). Domain general and domain preferential brain regions associated with different types of task switching: A meta-analysis. *Human Brain Mapping*, 33, 130–142.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koçak, M. C., Küçük, O. ve Toprak, Ö..(2022).*Zaman Kullanımı Bağlamında İnternet Ve Kitap Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma*. SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL
- Koser, İ. E., & Kolukısa, Ş. (2024). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite, bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlükleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-150.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Lackner, J. M., Gudleski, G. D., Radziwon, C. D., Krasner, S. S., Firth, R. S., Naliboff, B. D., ... & Mayer, E. A. (2022). Cognitive flexibility improves in cognitive behavioral therapy for irritable bowel syndrome but not nonspecific education/support. *Behaviour Research and Therapy*, 154, 104033.
- Martin M. M. & Anderson C.M., (1998), The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11 (1), 1-9.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports* 76, 623-626.
- Martin, M. M. Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 34-45.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: a validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale with

- aggressive communication traits. *Journal of social behavior and personality*, 13, 531-540.
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- McKool, S. S. ve Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices [Öz]. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. Öze erişilen adres: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19388070802443700>
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). 1739 Sayılı Kanun". Resmi Gazete, 14574, 24.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Mohammadi, R. R., Saeidi, M., & Abdollahi, A. (2023). Modelling the interrelationships among self-regulated learning components, critical thinking and reading comprehension by PLS-SEM: A mixed methods study. *System*, 117, 103120.
- Mohtasham, MK (2018). *Sosyal-duygusal yeterlilik, yönetici işlevler ve kalıp oluşturma: bunların ilişkileri ve çocuk gelişimi için önemi*. George Mason Üniversitesi.
- Moors, J.J.A. (1986), "The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined", *The American Statistician*, 40: 283-284.
- Munnik, J. B., van Niekerk, R. L., & Turner, M. J. (2024). A cluster randomized trial of a rational emotive behavior therapy (REBT) program and a mindfulness-acceptance-commitment (MAC) program, with South African adolescent rugby players. *Psychology of Sport and Exercise*, 75, 102706.
- Mut, G., & Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92–113.
- Nilsen, ES ve Graham, SA (2009). Çocukların iletişimsel bakış açısı alma ve yönetici işlevler arasındaki ilişkiler. *Bilişsel psikoloji*, 58 (2), 220-249.
- Nilson, L. B., & Zimmerman, B. J. (2023). Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills. Routledge.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*, McGraw-Hill, Inc., 1. Baskı, New York.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Orakcı, Ş. (2023). Türkiye'deki bilişsel esneklik konulu makalelerin incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1484–1507.

- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki Uyumun İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- 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.
- Özcan, D. A., & Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1-10.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Özdemir, S. N. (2024). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin öz-şefkatini yordamada bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep).
- Özden Deniz, P. (2022). *Öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisi: Denizli ili örneği* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye).
- Özgür, K. (2025). *Akıcı okuma stratejileriyle desteklenen süreçsel anlama modeli'nin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı, anlama, okuma motivasyonu ve tutum gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye).
- Özhan, S. E. (2024). *Bilişsel esneklik, değişime hazır olma ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Özmen, A. H. (2022). *Yetişkinlerdeki obsesif kompulsif bozukluk belirtilerinin üstbilişler, ruminasyon ve bilişsel esneklik çerçevesinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Öztürk, H., Günbattı, A., Doğan, İ. K., & Veldet, İ. (2024). Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4108-4115.
- Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81.
- Pehlivanoglu, E., Uğurlu, M., Karadağ, E., Karacabey, Y., & Ünal, K. (2024). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisinin incelenmesi: Andiçen Ortaokulu örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 61-85.
- Phun-Pat, Y., Chauca, C., Mayurí, M. A., & Curro-Urbano, O. (2021). Cognitive development, learning strategies and academic performance in the first stage of

university education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(20), 35–50.

- Pirpiroğlu, I., Kayım, İ., Seis, M., Cambaz, H., Kasap, E., Karakaya, M., & Ünal, G. (2024). Kurgulama Seviyesi Teorisi, Seyirci Etkisi ve Bilişsel Esnekliğin Özgeciliğe Etkisi.
- Polat, F., Gülen, B., & Uzak, N. (2023). Annelerin çocuklarına hikâye okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki. In *1st International Positive Schools & Well-Being Congress* (s. 180).
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. (1989). Willingness To communicate and dysfunctional communication processes. In C. V. Roberts, K. Watson ve L. L. Barker (Eds.), *Intrapersonal communication processes*, (s. 292-318). New Orleans LA: SPECTRA Pp.
- Rifattullah, M., & Putra, F. R. (2023). Self-regulated learning strategy development on enhancing students' reading comprehension skills. *Journal of Educational Learning and Innovation (ELIA)*, 3(2), 440–455.
- Ritter, S.M., Damian, R.I., Simonton, D.K., Baaren, R.B., Strick, M., Derks, J. ve A., Dijksterhuis. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (2012), 961–964.
- Roussel, S., Tricot, A., & Sweller, J. (2022). The advantages of listening to academic content in a second language may be outweighed by disadvantages: A cognitive load theory approach. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 627–644.
- Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Routledge.
- Sacharin, V. (2009). The influence of emotions on cognitive flexibility. (Yayınlanmamış doktora tezi. Michigan Üniversitesi, Psychology, Michigan).
- Sadeghi, M., Shafiei, M. & Mobasher, A. (2018). Effect of self-compassion training on cognitive flexibility and meaning in life in individuals faced with mine explosion leading to maim Iranian. *Journal of War & Public Health*, 10(2), 61-67. <https://doi.org/10.29252/ijwph.10.2.61>
- Sağlam, M., Suna, Ç. & Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını etkileyen görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*. 178, 8- 23.
- Sapan, B. (2024). *Akıl ve zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş Türkçe dersinin ilkokul öğrencilerinin okuma, anlama ve yaratıcılık becerileri ile Türkçe dersi motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa).
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Saputra, B., Solihatın, E., & Muslim, S. (2023). Cognitive flexibility abilities in learning: A systematic review of the literature. *Asian Journal of Educational Technology*, 2(2), 54–58.

- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N. & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4, 149-157.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Sarıaslan, Ş., Günçiçek, B., Ülgül, B., Bozan, M. A. (2024). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarıyla Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 102-123. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1568318>
- Sarıkaya, B., (2018). Türkçe öğretmenleri adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Journal of Social Sciences*
- Satan, A. A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Savran, E., & Akaroğlu, G. (2025). 11–13 yaş öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 14–29.
- Sayar, F., & Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 49–67.
- Schurer, T., Opitz, B., & Schubert, T. (2020, March). Working memory capacity but not prior knowledge impact on readers' attention and text comprehension. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 26). Frontiers Media SA.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203-1225. <https://doi.org/10.17152/gefad.836544>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2007). The neurobiology of reading and dyslexia. *The ASHA Leader*, 12(12), 20–21.
- Sheykhangafshe, F. B., Saedi, M., Niri, V. S., Nakhostin, Z., & Bourbour, Z. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on difficulties in emotional regulation and cognitive flexibility in patients with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Psychology*, 27(1), 28–37.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172.
- Spiro, R. J., Montague, W. E., & Anderson, R. C. (Eds.). (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and the curriculum. In *Research handbook on curriculum and education* (pp. 155–166). Edward Elgar Publishing.
- Şahin, A., & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19–43.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30–39.
- Tathoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15–30.
- TDK, (2019). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com>
- Tekin, M. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeyleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(65), 95-108.
- Temizkan M. & Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8 S.27 (155-176) ISSN:1304-0278.
- Toraman, Ç., Aytuğ Koşan, A., & Yurdal, M. (2020). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Öğrenme Yaklaşımları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57).
- Tóth, R., Turner, M. J., Mannion, J., & Tóth, L. (2023). The effectiveness of rational emotive behavior therapy (REBT) and mindfulness-based intervention (MBI) on psychological, physiological and executive functions as a proxy for sports performance. *BMC psychology*, 11(1), 442.
- Tozoğlu, E., Seçer, E., & Cinisli, Z. (2022). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Bilişsel Esneklik ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki.
- Tuncer, M., & Kamçı, F. (2024). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kontrol ve Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 62-76. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1415327>
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467–479.
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G., & Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66.
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tüfekçi, M. (2024). Yetişkin bireylerde dijital oyun bağımlılığı, genel erteleme davranışı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- Türegün, E., & Kaya, A. (2019). Marmara ve İstanbul Üniversiteleri Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 26-32.
- Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr>, 23 Ekim 2009
- Türkberk, T. (2024). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(22), 120-147.
- Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye).
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Uzunçam, M., Erdoğan, H., & Özkan, E. (2024). Öğretmenlerin özdüzenleme becerileri öğretme motivasyonları ve program okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Literatür incelemesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 420-455.
- Ünal, D., Demirtaş, Z. ve Gür Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 109-128.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, EE (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Van Nooijen, C. C., de Koning, B. B., Bramer, W. M., Isahakyan, A., Asoodar, M., Kok, E., ... & Paas, F. (2024). A cognitive load theory approach to understanding expert scaffolding of visual problem-solving tasks: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 36(1), 12.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.
- Yalman, M., Özkan, E., & Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: dicle üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*(61), 463-478.
- Yalnız, M., & Can, Y. (2023). Ailenin ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi: Geyve örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 218-241.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

- Yayman, B. (2024). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve kariyer uyumu arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli).
- Yazgan, A. D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231.
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Bilişsel Esnekliklerinin İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 913-935.
- Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, MH, Emmen, RA ve Prevoo, MJ (2014). Okula geçişte çocukların bilişsel esnekliği: Uzunlamasına bir çalışma. *Bilişsel Gelişim*, 31, 35-47.
- Yıldız, A. K. (2015). Türkiye’de okuma alışkanlığı kültürü için okul öncesi eğitim kurumlarında anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 90-105.
- Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 281-291.

EKLER

EK 1. Çalışmanın Yapıldığı Üniversiteden Alınan İzinler



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı



Sayı : E-85023617-302.08.01-00000643255
Konu : Yurdagül KIYMAZ'ın Anket İzni

28.05.2024

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 27.05.2024 tarihli ve E-15559425-302.08.01-00000643083 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Remzi CAN'ın danışmanı olduğu 221175010 numaralı öğrencisi Yurdagül KIYMAZ; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Bölümümüzde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulaması talebine ilişkin, Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Bayram TAY
Bölüm Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:967E0E8A-3562-4FBC-8359-A634FF7FEBE1 Belge Doğrulama Adresi:https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys
Adres:Kırşehir Ahi Evran ÜniversitesiEğitim Fakültesi 40100/KIRŞEHİR Bilgi için: Mehmet DENİZKAN
Faks No: 386 280 46 77 (TEMEL EĞİTİM BÖLÜM
BAŞKANLIĞI)
e-Posta: kaeuiletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr Unvan: Şef
Kep Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr 03862805200





T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Tarih:30.05/2024 09:16



00000643947



Sayı : E-15559425-044-00000643947
Konu : Yurdagül KIYMAZ'ın Anket İzni

30.05.2024

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.05.2024 tarihli ve E-94800964-302.08.01-00000642822 sayılı yazı.

İlgi yazı ile Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Remzi CAN'ın danışmanı olduğu 221175010 numaralı öğrencisi Yurdagül KIYMAZ "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Fakültemizde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulama talebi, Bölüm Başkanlıklarımızın uygun görüşleri doğrultusunda, etik kurul izni olması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Dekan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:A272D66C-9063-48E3-B1AA-AE7285ECACFD Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Faks No: 386 280 46 77

e-Posta: kaeuiletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Kep Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Elif AKKUŞ

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

2805 104





T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tarih:24/05/2024 16:20



00000642822



Sayı : E-94800964-302.08.01-00000642822
Konu : Yurdagül KIYMAZ'ın Anket İzni

24.05.2024

REKTÖRLÜK MAKAMINA
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Remzi CAN'ın danışmanı olduğu 221175010 numaralı öğrencisi Yurdagül KIYMAZ; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Fakültenizde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulamak istemektedir. Gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Enstitü Müdürü

Ek: Yurdagül KIYMAZ'a Ait Evraklar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:BB09424F-1C1D-479C-9CBB-5ACEB10B42F3 Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Cacabey

Yerleşkesi /KIRŞEHİR

Faks No: 386 280 46 77

e-Posta: kaeuiletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Yakup ÖZDEMİR

Unvan: Memur

03862804304





HİZMETE ÖZEL

Tarih: 28/05/2024 14:30



00000643529

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : E-86173431-302.08.01-00000643529

28.05.2024

Konu : Yurdagül KIYMAZ'ın Anket İzni

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 27.05.2024 tarihli ve E-15559425-302.08.01-00000643083 sayılı yazı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Remzi CAN'ın danışmanı olduğu 221175010 numaralı öğrencisi Yurdagül KIYMAZ; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Bölümümüzde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulama talebi, Bölüm Başkanlığımıza uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ferdağ KAHRAMAN AKSOYAK
Bölüm Başkan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:09696ECA-7E34-4738-A66F-E5755C24CE4B Belge Doğrulama Adresi:https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys

Adres:Kırşehir Ahi Evran Üniveristesi Eğitim Fakültesi KIRŞEHİR

Faks No: 386 280 46 77

e-Posta: kaeuiletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Kep Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Zeynep TAŞÇI

Unvan: Memur

280 51 24





HİZMETE ÖZEL

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Tarih:28/05/2024 14:33



00000643531



Sayı : E-76253022-302.08-00000643531
Konu : Yurdagül KIYMAZ'ın Anket İzni

28.05.2024

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 27.05.2024 tarihli ve E-15559425-302.08.01-00000643083 sayılı yazı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Remzi CAN'ın danışmanı olduğu 221175010 numaralı öğrencisi Yurdagül KIYMAZ; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Bölümümüzde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulama talebi, Bölüm Başkanlığımıza uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN
Bölüm Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:0A28D8C7-3A3D-447C-B421-7AF45EC96D4E Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi KIRŞEHİR

Faks No: 386 280 46 77

e-Posta: kaeuiletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Zeynep TAŞÇI

Unvan: Memur

280 51 24



EK 2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3.	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4.	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5.	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6.	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7.	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8.	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9.	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10.	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11.	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12.	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13.	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14.	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15.	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16.	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18.	Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20.	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

EK 3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 23119 Elazığ

KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci,

Kitap okuma alışkanlığınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşünceleriniz en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeğine İlişkin Tutum Maddeleri

Madde No	Tutum cümleleri	Seçenekler				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Kitap okuma alışkanlığım yok.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Hiç kitap okumuyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* : Olumsuz tutum cümleleri

EK 4. Etik Kurul İzni



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Yurdagül KIYMAZ		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	04.03.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	25.04.2024	11:00
Karar No	Karar Tarihi	25.04.2024	
	Karar No	2024/04/24	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

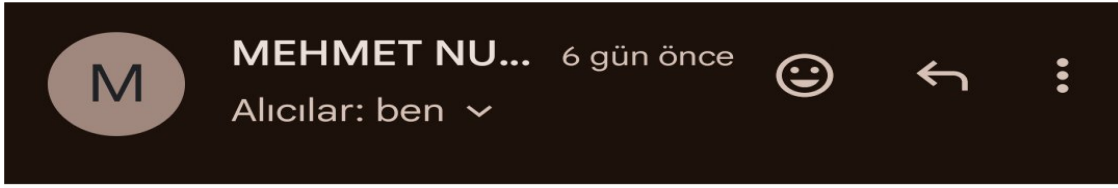
Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayım etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Yurdagül KIYMAZ'a ait "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

EK 5. Araştırmalarda Kullanılan Ölçeklerin Kullanım İzinleri



Merhaba Yurdagül,
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum  lçeğini
araştırmada kullanabilirsin.
Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz



Merhaba,
 lçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız.
Ölçek ile ilişkili bilgilere aşağıdaki bağlantı
aracılığıyla ulaşabilirsiniz.
İyi çalışmalar dileriz.

<http://www.volkangulum.com/olcekler/>

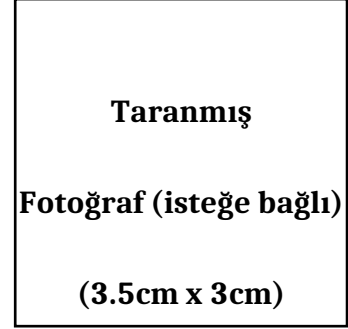
--
Doç. Dr. I. Volkan Gülüm
Klinik Psikolog, Psikoterapist
Psikoloji Bölümü, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

--
I. Volkan Gülüm, Ph.D.
Clinical Psychologist, Psychotherapist
Department of Psychology, TOBB ETU University of
Economy & Technology

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Yurdagül KIYMAZ



Eğitim Durumu

Lisans: Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Özel öğretim kurslarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni 2013-2015

Özel öğretim kurslarında Türkçe Öğretmeni 2022-Halen

Yayınlar:https://kongre.akademikiletisim.com/files/ubcak16/ubcak16_ozet_kit_abi.pdf