



## The Role of Cognitive Flexibility in Predicting Teachers' Critical Reading Self-Efficacy Perceptions

Erçüment İşleyen<sup>1,a,\*</sup>, Bircan Eyüp<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Graduate Education Institute, Trabzon University, Trabzon, Türkiye

<sup>2</sup>Fatih Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

#### History

Received: 24/11/2023

Accepted: 01/07/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the role of cognitive flexibility levels in predicting teachers' critical reading self-efficacy perceptions. Using the relational survey model, the study was conducted with 867 teachers (F= 522, M= 345) working in different regions of Türkiye. Personal Information Form, Critical Reading Self-Efficacy and Cognitive Flexibility Inventory were used as data collection tools. Data were analyzed using SPSS 26.0 package program. This study showed that teachers' critical reading self-efficacy perceptions were high, and their cognitive flexibility was at a medium level. There was a moderate positive relationship between cognitive flexibility and critical reading self-efficacy perception. The variance explained by the control and alternative sub-dimensions of cognitive flexibility on critical reading self-efficacy was 28%. The results of the study revealed that cognitive flexibility was a significant predictor of critical reading self-efficacy. In order to support teachers' personal and professional development, trainings and workshops that draw attention to such issues should be organized, various intervention programs should be developed, and teachers should be actively involved. In addition, practical methods on how to apply this knowledge in the classroom should be provided. In addition to these, school administrations can also provide opportunities to create book clubs, discussion groups or interdisciplinary study groups in the school environment in order to improve teachers' cognitive flexibility and critical reading self-efficacy.

**Keywords:** Critical reading, critical reading self-efficacy, cognitive flexibility, 21st century skills, teacher.

## Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Yordanmasında Bilişsel Esnekliklerinin Rolü

#### Bilgi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 24/11/2023

Kabul: 01/07/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yordanmasında bilişsel esneklik düzeylerinin rolünü belirlemektir. Çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 867 öğretmen (K=522, E=345) ile gerçekleştirilmiş olup ilişkisel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek, bilişsel esnekliklerinin ise orta düzeyde olduğu ve bilişsel esneklikleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel esnekliğin alt boyutları olan kontrol ve alternatif alt boyutunun eleştirel okuma öz yeterliği ile ilgili açıkladığı varyans %28'dir ( $\Delta R^2 = .28$ ). Araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliğin eleştirel okuma öz yeterliğinin dikkate değer bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bu tür konulara dikkat çeken eğitimler ve atölyeler düzenlenmeli, çeşitli müdahale programları oluşturulmalı ve öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca, sınıf ortamında bu bilgilerin nasıl uygulanacağına dair pratik yöntemler sunulmalıdır. Bu stratejilerin benimsenmesi uzun vadede eğitim sisteminin niteliğini artırarak daha yetkin ve donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bunların yanı sıra okul yönetimleri de öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini ve eleştirel okuma öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla okul ortamında kitap kulüpleri, tartışma grupları ya da disiplinler arası çalışma grupları oluşturmaya imkân sağlayabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel okuma, eleştirel okuma öz yeterliği, bilişsel esneklik, 21. yüzyıl becerileri, öğretmen.

[ercument\\_isleyen21@trabzon.edu.tr](mailto:ercument_isleyen21@trabzon.edu.tr) <https://orcid.org/0009-0004-4161-230X>

[bircaneyup@trabzon.edu.tr](mailto:bircaneyup@trabzon.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0001-8061-1159>

**How to Cite:** İşleyen, E., & Eyüp, B. (2024). Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yordanmasında bilişsel esnekliklerinin rolü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4):885-896

## Giriş

21. yüzyıl, birçok alanda hızlı değişim ve dönüşümün yaşandığı aynı zamanda bu sürece uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi için çeşitli yeterliklerin ön plana çıkarıldığı bir dönemdir. Farklı kurumların öne sürdüğü yeterlikler çeşitlilik gösterse de yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi beceriler genel olarak kabul görmekte ve eğitim sistemlerinden bu becerileri öğrencilere kazandırmaları beklenmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Bu becerilerin odak noktası öğrenciler olsa da becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu durum öğretmenlerden beklenen yeterliklerin de evrilmesini zorunlu hâle getirmektedir. Zira 21. yüzyılda öğrenme ve çalışma becerileri konusunda yetkin ve aynı zamanda öğrencilerin beceri gelişimlerini destekleyen yeteneklere sahip ve pedagojik uygulama becerileri gelişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır (Valtonen vd., 2021; Voogt vd., 2013).

Bu ihtiyaçlar sebebiyle Amerika ve Avrupa ile Uzak Doğu'daki pek çok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke yaşanan bu değişim ve yenilikleri eğitim sistemlerinde uygulamaya öncelik vermiş, bu konuda öğretmenlerini de yetiştirmek için çeşitli çalışmalara ve uygulamalara başlamıştır (Örnek: European Trade Union Committee for Education, 2008; New Jersey Department of Education, 2014; Sahlberg, 2010; The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011; Thematic Network on Teacher Education in Europe, 2000; Virginia Department of Education, 2011). Bu ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için önceliğin öğretmen eğitiminde olduğuna vurgu yapması açısından önemlidir.

Türkiye özelinde bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı (2017a) öğretmen yeterliklerini, "öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar" (s. 4) olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Bakanlık dünya genelinde yaşanan yenilikleri ve değişimleri dikkate alarak öğretmen yeterlikleri üzerine daha çok özen göstermeye başlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerden beklenen yeterliklerin belirlenmesi amacıyla özellikle Avrupa Konseyi, UNESCO, UNICEF gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar ile ABD, Finlandiya, İngiltere, Kanada, Singapur gibi gelişmiş ülkeler tarafından yapılan çalışmaların takip edildiği, incelenip değerlendirildiği ve ilgili paydaşlarla çeşitli toplantılar yapıldığı ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Tüm bu çalışmalar neticesinde Millî Eğitim Bakanlığı 21. yüzyıl şartlarında öğretmenlerden beklenen yeterlikleri güncellemiştir. Bu konuda Bakanlık bilhassa karmaşık problem çözme ve eleştirel düşünme gibi alanlarda kendini geliştirmiş öğretmenlerin önemini vurgulamaktadır (MEB, 2017b). Bu çalışmada, bu yeterliklerden düşünme, sorgulama ve araştırma gibi yeterliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde kritik rol oynayan öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına odaklanılmıştır.

Devine (1986) eleştirel okumayı, bir metnin aktarmaya çalıştıklarını sürekli olarak sorgulamak ve yazarın aktardıklarına şüpheyle yaklaşmak olarak açıklamaktadır. Bir metni eleştirel bir gözle inceleyen okur, yazarın ortaya koyduğu tez ile ilgisi olan ve olmayan bilgileri fark edebilir (Karabay, 2013). Yani okurun daha detaylı ve metinle daha aktif olarak uğraşması gerekir (Ateş, 2013). Alanda yapılan çalışmalar eleştirel okuma ve eleştirel düşünmenin birbirinden ayrı düşünülemeden, birbirini tamamlayan iki mühim beceri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bireylerin hayat boyu bilgi edinme ve öğrenme süreçlerinde okumanın önemi göz önüne alındığında eleştirel okuma ile eleştirel düşünmenin birbiriyle yakından ilişkili olduğu açıkça görülmektedir (Karadeniz, 2014). Nosich (2018) eleştirel düşünmenin ortaya çıkabilmesi için okumanın vazgeçilmez bir süreç olduğunu öne sürerken Aydın Gönül ve Dilidüzgün (2022) eleştirel okuma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bireyin eleştirel düşünme yetkinliklerini etkin bir şekilde kullanmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Özetle alan yazınında eleştirel okuma ile eleştirel düşünme birbirini destekleyen, geliştiren, tamamlayan iki önemli beceri olarak kabul edilmektedir (Uysal vd., 2020).

Eleştirel düşünme, kişinin kendisi ile karşısındaki insanların bir konu hakkındaki düşüncelerinin uygun kriterlere göre değerlendirilmesi sürecidir (Norris, 1985 aktaran Önal & Erişen, 2019). Okunanlar üzerinde düşünme, birleşim yapma (sentez) ve değerlendirme etkinliği olarak görülen eleştirel düşünme; kişinin okuduklarını sorgulayabilmesini, kendi düşüncelerine de eleştirel bir gözle bakabilmesini, farklı konuları merak etmesini, metinler üzerinde yorum yaparak okuduklarını kendi düşünceleri ile birleştirmesini ve bu düşünceleri birbiri ile karşılaştırarak yeni bir fikre varabilmesini sağlamaktadır (Aşılloğlu, 2008). Eleştirel düşünme, değişen dünya şartları ile eğitimin en önemli amaçlarından biri hâline gelmektedir. Lemke'ye (2003) göre 21. yüzyıl becerileri arasında sıkça vurgulanan eleştirel düşünme, günümüz dünyasında hızlı ilerleme ve gelişmelere uyum sağlamak ve başarılı olmak için kazanılması gereken üst düzey bir yeterlik olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri eğitimde niteliğin artırılmasında ve daha başarılı öğrencilerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Zira eleştirel bakış açısına sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede daha etkili ve başarılı olduğu bilinmektedir (Smith, 2010). Ayrıca bu öğretmenlerin derinlemesine öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağladıkları belirtilmektedir (Brookfield, 2012). Bu durum, öğrencilerin düşüncelerini sorgulamalarını ve bir konu hakkındaki bilgilerini derinleştirmelerini de desteklemiş olmaktadır. Ennis (1987) eleştirel bakış açısı sayesinde öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırarak gerçek dünyadaki problemlere daha etkili çözümler üretebildiklerini ifade

etmektedir. Halpern (1998), bunun öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirken aynı zamanda akademik başarılarını da arttırdığını belirtmektedir. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmen Strateji Belgesi'nde, eğitimin temel amaçları arasında eleştirel düşünebilen özgür bireylerin yetiştirilmesine yer vermesi önemlidir (MEB, 2017a).

Bireylerin bir konu üzerinde düşünürken veya yorum yaparken düşüncelerini daha rahat ifade edebilmeleri ve olaylara eleştirel bakabilmeleri için öz yeterlik becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Öz yeterlik, bir bireyin belirli bir görevi başarma veya belirli bir durumu yönetme konusundaki inançları ve güveni ile ilgilidir (Bandura, 1977). Öz yeterlik aynı zamanda, bireyin kendine inanma ve güven duyma durumu olarak da ifade edilir (Zimmerman, 2000). Bir metni eleştirel okuyan bireylerin okumaya yönelik güvenleri bu kişilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını da olumlu yönde geliştirmektedir (Karabay, 2013). Kişi bir alanda yeterli olduğuna inanıyorsa o alana ilgili karşısına çıkan herhangi bir durum ya da görev için çok fazla stres yaşamaz ve elinden geldiğince çaba sarf etmekten çekinmez; böylece karşısına çıkan durumu ya da görevi çok daha iyi bir şekilde tamamlama olasılığı artar (Pajares & Valiante, 2006). Bandura'ya (2006) göre bilişsel gelişim ve başarıda öz yeterlik algısı önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, öğrencilerine eleştirel okuma konusunda örnek teşkil edecek ve rehberlik edecek öğretmenlerin öncelikle eleştirel okuma öz yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerini destekleyen ve yaratıcılıklarını teşvik eden, onların değişen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayarak problemleri farklı açılardan değerlendirmelerini sağlayan önemli yeterliklerden biri de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik değişen belirli durumlara uyabilmek, düşünceler arasında geçiş yapabilme veya problemler karşısında çok yönlü yöntemler üretebilme kapasitesi olarak tanımlanır (Stevens, 2009). Aynı zamanda bireyin esnek düşünme, problem çözme ve uyum sağlama yeteneğini de ifade etmektedir. Akçay Özcan ve Kıran'a (2016) göre bireylerin sorunlar ve olaylar karşısındaki tepkileri, bakış açıları ve bu durumlara yönelik seçenekler üretebilmeleri sahip oldukları bilişsel esneklikleri ile ilgilidir. Ayrıca bilişsel esnekliğin bireylerin bir konu hakkında farklı seçenekleri değerlendirmelerini, diğer insanların duygusal durumlarını daha iyi anlamalarını ve olaylara karşı farkındalıklarını artırmalarını sağladığı bilinmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Eleştirel okuma bireylerin analitik düşünme becerilerini güçlendirirken bilişsel esneklik metinleri anlama, yorumlama ve farklı perspektiflerden değerlendirme yeteneği kazandırır. Dolayısıyla eleştirel okuma ve bilişsel esneklik; derin öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme konusunda bireylere önemli katkılarda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin eleştirel bakış açısı ve okuma yeterliğinin gelişiminde bilişsel esnekliğe sahip olmalarının önemli bir rolü bulunmaktadır. ABD'de yapılan

çalışmalarda da eleştirel okuma becerisi ile bilişsel esnekliğin birbirini olumlu yönde etkilediği ve bilişsel esnekliğin öğretmenlerin pedagojik etkinliklerini geliştirdiği gözlemlenmiştir (McLaughlin & DeVogd, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin açıklanmasında bilişsel esnekliklerinin rol oynaması beklenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki merak edilmiş ve konu bu doğrultuda ele alınmıştır.

Alan yazınında öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ((Demirtaş vd., 2023; Doğruluk Baysal, 2021) az sayıda çalışma olmasına rağmen öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin doğası üzerine yapılmış bir çalışmaya bu araştırma kapsamında yapılan incelemelerde rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların ise bu değişkenleri belirli bir örneklem üzerinde ayrı ayrı ele aldıkları ya da farklı değişkenler ile olan ilişkilerini yine ayrı ayrı inceledikleri tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri ile öğretmen adayları üzerine odaklandığı, öğretmenler üzerine az sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında öğretmen adaylarının sözel ve şekilsel yaratıcılıklarının bilişsel esneklikleri üzerindeki etkisini (Çuhadaroğlu, 2013), üstün zekâlılar öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba meslekleri bağlamında bilişsel esnekliklerini (Camcı Erdoğan, 2018) ve ayrıca öğretmen adaylarının yılmazlık düzeyleri (Taşdemir & Murat, 2021), okul öncesi öğretmeni adaylarının duygusal tepkileri (Yaşar Ekici & Balcı, 2019), İngilizce öğretmeni adaylarının yardım isteme eğilimleri (Koç & Mehdiyev, 2022) ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin bilişsel esnekliklerini (Sapmaz & Doğan, 2013) inceleyen çalışmaların yanı sıra öğrencilerin bilinçli farkındalıkları (Peker & Demir, 2021) ve öz düzenleme becerileri (Tuncer & Tanaş, 2022) ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkilerin de incelendiği görülmüştür. Öğretmenler üzerine yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri (Üzümcü & Müezzın, 2018) ve kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri (Kartal vd., 2024) ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra bilişsel esneklikle genel öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Akçay Özcan & Kıran, 2016),

Eleştirel okuma öz yeterliği algısı konusunda ise çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı, öğretmenler üzerine oldukça az çalışma olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının (Eskimen, 2018) ve sınıf öğretmeni adaylarının (Karasakaloğlu vd., 2012) eleştirel okuma öz yeterlik algılarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve kitap okuma sıklığı (Aşılıoğlu & Yaman, 2017); sınıf, cinsiyet, eğitim programı, başarı durumları (Karabay vd., 2015) ve kitap okuma tutumları (Kösem, 2020) açısından eleştirel

okuma öz yeterlik algılarını ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının çok yönlü okuryazarlıkları (Ulu vd., 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık yeterlikleri (Kaplan, 2021) ve üniversite öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları (Özmutlu, 2019) ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar belirlenmiştir. Ancak bilindiği kadarıyla yapılan incelemeler sonucunda sadece beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını (Murathan vd., 2017) inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır.

Oysaki bugünün dünyasında beklenen yeterliklere sahip öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin, eleştirel düşünme ile tamamlayıcı nitelikte olan eleştirel okuma konusundaki öz yeterlik algılarının daha ayrıntılı incelenmesine ciddi bir ihtiyaç vardır. Ancak görüldüğü üzere alandaki çalışmalarda genellikle öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile bilişsel esneklikleri farklı değişkenlerle olan ilişkileri açısından incelenmiş, kendi aralarındaki ilişki incelenmemiştir. Halbuki bilişsel esnekliğin okuduğunu anlamaya önemli katkıları olduğuna dair kanıtların varlığı (Cartwright vd., 2017), bu becerinin daha derinlemesine bir okuma gerektiren eleştirel okuma sürecine de katkıda bulunabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yordanmasında bilişsel esneklik düzeylerinin rolünün ne olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin ne yönde olduğuna yönelik elde edilecek sonuçların alan yazınında yapılmış diğer çalışmalara eklenebileceği, öğretmenler ve eğitim yöneticilerine bu alandaki eksiklerin giderilerek bu alanın geliştirilmesi için yapılması gereken çalışmalar açısından yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yordanmasında bilişsel esneklik düzeylerinin rolünü belirlemektir.

Yapılan alan yazın araştırmalarının sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin bilişsel esneklik ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
- 3) Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri eleştirel okuma öz yeterlik algılarını ne ölçüde yordamaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, birden fazla değişkenin birbirine olan etkisinin değişkenlere hiçbir şekilde etkide bulunmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel tarama deseninde bir durum veya olay müdahale edilmeden betimlenmekte ve değişkenlerin dereceleri, birbirleri ile olan ilişkisi ve etkisi belirlenmektedir (Kaya vd., 2012). Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının açıklanmasında bilişsel esnekliğin rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır.

### Örneklem

Türkiye'nin resmi/özel okullarında ve farklı illerinde görev yapan 522'si kadın, 345'i erkek olmak üzere toplam 867 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacıya ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba ulaşması için en kolay ulaşılabildiği kişiden başlama imkânı veren (Çokluk vd., 2021) uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde gerçek bir rastgele örneklem belirlemek çok kolay olmadığından araştırmacılar çoğu defa uygun örnekleme yöntemini kullanmaktadırlar (Fraenkel vd., 2012). Örneklem grubuna ait bazı tanımlayıcı bilgiler Çizelge 1.de sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgiler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	522	60,2
	Erkek	345	39,8
Eğitim Durumu	Lisans	585	67,5
	Yüksek lisans sürecinde	68	7,8
	Yüksek lisans mezunu	184	21,2
	Doktora sürecinde	18	2,1
	Doktora mezunu	12	1,4
Yaş	20-25 arası	31	3,6
	26-35 arası	214	24,7
	36-45 arası	361	41,6
	46-55 arası	232	26,8
	56 ve üzeri	29	3,3
Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	107	12,3
	6-10 yıl arası	130	15,0
	11-20 yıl arası	320	36,9
	21 yıl ve üzeri	310	35,8



Örnekleme 37 farklı branştan toplam 867 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunu Türkçe (%17.2), sınıf (%16.5) ve Türk dili ve edebiyatı (%11.8) öğretmenleri oluştururken bunları sırasıyla matematik (%7.3), İngilizce (%6.3), rehberlik (%4.2), fen bilimleri (%3.4), din kültürü ve ahlak bilgisi (%3.1), okul öncesi (%2.9), görsel sanatlar (%2.5), özel eğitim (%2.4), kimya (%2.3), bilişim teknolojileri (%2.2), beden eğitimi (%2.1), sosyal bilgiler (%2.1), tarih (%1,8), müzik (%1,7), ilköğretim matematik (%1,5), coğrafya (%1,4), fizik (%1,1), teknoloji ve tasarım (%0,9), felsefe (%0,8), elektrik/elektronik teknolojisi (%0.7), biyoloji (%0,6), Almanca (%5), çocuk gelişimi (%0,5), yiyecek içecek hizmetleri (%0.3), el sanatları teknolojisi (%0,2), hasta ve yaşlı hizmetleri (%0.2), inşaat teknolojisi (%0.2), radyo televizyon (%0.2), giyim üretim teknolojisi (%0.1), halka ilişkiler ve organizasyon hizmetleri (%0.1), matbaa/matbaa teknolojisi (%0.1), mobilya ve iç mekân tasarımı (%0.1) ve muhasebe ve finansman (%0.1) branşlarından öğretmenler takip etmiştir.

Türkiye'nin 64 ilinden olmak üzere yedi farklı bölgesinde çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları iller ve sayılarına ait bilgiler şöyledir: Adana (12), Adıyaman (12), Afyonkarahisar (4), Ağrı (8), Aksaray (7), Amasya (14), Ankara (76), Antalya (26), Artvin (3), Aydın (7), Balıkesir (3), Bartın (1), Bingöl (2), Bitlis (4), Bursa (7), Çanakkale (2), Çorum (1), Denizli (4), Diyarbakır (1), Düzce (7), Elazığ (2), Erzincan(1), Erzurum (23), Eskişehir (4), Gaziantep (20), Giresun (4), Gümüşhane (4), Hakkâri (2), Hatay (3), Isparta (1), İstanbul (69), İzmir (17), Kahramanmaraş (1), Kars (3), Kayseri (5), Kilis (1), Kırklareli(1), Kırşehir(1), Kocaeli(10), Konya (7), Kütahya (2), Malatya (5), Manisa (2), Mardin(1), Mersin (7), Muğla (6), Nevşehir (2), Niğde (1), Ordu (15), Osmaniye (3), Rize (15), Samsun (21), Şanlıurfa (5), Siirt (2), Sinop (3), Sivas (2), Tekirdağ (5), Tokat (2), Trabzon (385), Tunceli (1), Uşak (1), Van (5), Yalova (3), Yozgat (1).

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğretmenlere dair bazı tanımlayıcı bilgileri almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı il, öğrenim durumu, branşı, yaşı, meslekteki yılına ilişkin altı sorudan oluşmaktadır.

**Bilişsel Esneklik Envanteri:** Dennis ve Vander Wal'ın (2010) bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek ve değerlendirebilmek amacıyla geliştirdikleri ölçek Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde (1=Hiç uygun değil, 5=Tamamen uygun) hazırlanmıştır. Ölçek 'alternatifler' ve 'kontrol' boyutlarından oluşmaktadır. Bu iki boyut toplam varyansın % 49.67'sini açıklamaktadır. Faktör yükleri 'alternatifler' boyutu için .49 ile .81 arasında, 'kontrol' boyutu için ise .43 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık (Cronbach alfa) güvenilirlik katsayısı .90, 'alternatifler' boyutu için .90 ve 'kontrol' boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz & Doğan, 2013).

**Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği:** Ölçek Karabay (2013) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen

adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 41 maddeden ve 5'li Likert tipinde (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) hazırlanan ölçek; 'görsel', 'araştırma/inceleme' ve 'değerlendirme' olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyut toplam varyansın %36.76'sını açıklamaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak saptanmıştır. 'Görsel' boyutu için Cronbach alfa değeri .69, 'araştırma/inceleme' için .78 ve 'değerlendirme' için .91 olarak hesaplanmıştır (Karabay, 2013).

### Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır. Ardından basılı ve çevrim içi olarak düzenlenen ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Ulaşılabilen öğretmenlere yüz yüze, farklı illerde olmaları sebebiyle ulaşılamayan öğretmenlere ise çevrim içi olarak ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler öğretmenlere 2023 yılının yaz döneminde uygulanmıştır. Veri toplama süreci boyunca 1964 Helsinki Bildirgesi'nde ve sonradan yapılan güncellemelerde ifade edilen hususlara özenle dikkat edilmiştir (World Medical Association, 2013). Uygulamalar öncesinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden Bilgilendirici Onam Formu alınmıştır. Ayrıca çalışmanın amacına dair gerekli bilgiler açıklanmış, ihtiyaç durumunda araştırmacılarla iletişim kurabilecekleri e-posta ve telefon numaraları da verilmiştir. Öğretmenlere kendilerinden toplanan bu bilgilerin araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı ve kimliklerini belirleyecek bir bilginin paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin tanımlayıcı bulguları ile parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla çeşitli tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (De Vaus, 2002; Hall, 2016). Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait bilgiler Çizelge 2. de sunulmuştur. Bu analizlerden sonra eleştirel okuma öz yeterliğini açıklamak için çoklu doğrusal regresyon analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada yordayıcı değişken olarak bilişsel esneklik ele alınmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 07.07.2023

Belge sayı numarası: E-81614018-000-2300039296

## Bulgular

Veriler üzerinde ilk olarak normal dağılım, uç değer ve kayıp veri analizleri yapılmıştır (Field, 2013). İncelemeler sonucunda analizler, toplam 867 veri seti üzerinden yapılmış ve aralık dışında veri olmadığı görülmüştür. Her iki ölçeğin de değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasındadır. Ölçek verilerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinde dağılımın parametreye uygun olduğu (Hair vd., 2013) ve veriler üzerinde yapılan incelemeler sonrasında normallik varsayımını karşıladıkları gözlenmiştir.

Araştırmada ilk olarak Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin bilişsel esneklik ve eleştirel okuma öz yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş olup veriler Çizelge 2. de verilmiştir.

Çizelge 2. de araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ( $\bar{X}=4.02$ ,  $SS=.47$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçeğin alt boyutları olan değerlendirme ( $\bar{X}=4.25$ ,  $SS=.49$ ) ve görsel ( $\bar{X}=4.25$ ,  $SS=.49$ ) boyutlarında yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahipken araştırma/inceleme ( $\bar{X}=3.45$ ,  $SS=.68$ ) boyutunda orta düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ise ( $\bar{X}=3.63$ ,  $SS=.33$ ) orta seviyelerde olduğu görülmektedir. Bilişsel esnekliğin boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin alternatif ( $\bar{X}=4.20$ ,  $SS=.50$ ) boyutunda yüksek, kontrol ( $\bar{X}=3.72$ ,  $SS=.70$ ) boyutunda orta seviyelerde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve eleştirel okuma öz yeterlik puanları ile bilişsel esneklik; kontrol, alternatif ve

eleştirel okuma öz yeterlik; değerlendirme, araştırma-inceleme ve görsel alt boyutlarının puanları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) ile incelenmiştir (Çizelge 3.). Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.391$ ,  $p<.01$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik ile eleştirel okuma öz yeterliğinin değerlendirme ( $r=0.381$ ,  $p<.01$ ), araştırma-inceleme ( $r=0.308$ ,  $p<.01$ ) ve görsel boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.353$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Bilişsel esnekliğin kontrol boyutu ile eleştirel okuma öz yeterliğinin değerlendirme ( $r=0.286$ ,  $p<.01$ ), araştırma-inceleme ( $r=0.238$ ,  $p<.01$ ) ve görsel boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0.226$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel esnekliğin alternatif boyutu ile eleştirel okuma öz yeterliğinin değerlendirme ( $r=0.513$ ,  $p<.01$ ), araştırma-inceleme ( $r=0.404$ ,  $p<.01$ ) ve görsel boyutları arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.453$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Araştırmanın son aşamasında eleştirel okuma öz yeterliğinin yordanmasında bilişsel esnekliğin alt boyutlarının rolünü belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulgular Çizelge 4.te verilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu ( $F_{2,864}=163.53$ ,  $p<.001$ ) tespit edilmiştir. Bilişsel esnekliğin alt boyutları olan kontrol ve alternatif alt boyutunun eleştirel okuma öz yeterliği ile ilgili açıkladığı varyans %28’dir ( $\Delta R^2=.28$ ). Elde edilen bulgular sonucunda bilişsel esneklik ve eleştirel okuma öz yeterlik arasındaki ilişkinin  $p<.01$  düzeyinde anlamlı olduğu ve kontrol ( $\beta=.07$ ,  $p<.05$ ) ile alternatif alt boyutlarının ( $\beta=.49$ ,  $p<.001$ ) eleştirel okuma öz yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına ve bilişsel esneklik düzeylerine dair ortalama ve standart sapma değerleri

	Alt Boyutlar	n	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	Değerlendirme	867	2.63	5.00	4.17	.47	-.18	-.32
	Araştırma/inceleme		1.44	5.00	3.45	.68	.05	-.19
	Görsel		1.80	5.00	4.25	.49	-.36	.09
	Toplam		2.56	5.00	4.02	.47	-.02	-.31
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kontrol	867	1.29	5.00	3.72	.70	-.34	.07
	Alternatif		2.38	5.00	4.20	.51	-.42	-.04
	Toplam		2.50	5.00	3.63	.33	-.15	.67

Çizelge 3. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve bilişsel esneklikleri arasındaki korelasyonlara ait bulgular

Toplam ve Alt Boyutlar	1	1.a	1.b.	2.	2.a	2.b	2.c
1. Bilişsel Esneklik Toplam	1						
1.a. Kontrol	-.157**	1					
1.b. Alternatif	.797**	.452**	1				
2. Eleştirel Okuma Toplam	.391**	.291**	.520**	1			
2.a. Değerlendirme	.381**	.286**	.513**	.970**	1		
2.b. Araştırma/İnceleme	.308**	.238**	.404**	.829**	.681**	1	
2.c. Görsel	.353**	.226**	.453**	.824**	.802**	.546**	1

\*p&lt;0.05 \*\*p&lt;0.01

Çizelge 4. Eleştirel okuma öz yeterlik algısının açıklanmasında bilişsel esnekliğin rolüne ilişkin regresyon analiz sonuçları

Model	B	SH	$\beta$	t	%95 Güven Aralığı	F <sub>(sd)</sub>	R	$\Delta R^2$
Sabit	1.94	.12		16.57**	1.71 2.17	163.53 <sub>(2.864)</sub> **	.52	.28
Kontrol <sup>a</sup>	.05	.02	.07	2.15*	.00 .09			
Alternatif <sup>a</sup>	.46	.03	.49	15.04**	.40 .51			

\*\*p&lt;.001, \*p&lt;.05 a=Bilişsel Esneklik Alt Boyutları

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eleştirel okuma becerisi, günümüz dünyasında ve özellikle 21. yüzyıl becerileri kapsamında vurgulanan eleştirel düşünmenin önemli bir bileşenidir. Eleştirel düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi aynı zamanda eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi ile mümkün hâle gelmektedir. Bu bireylerin okul ortamında yetiştirildiği düşünüldüğünde akla ilk gelen soru öğretmenlerin eleştirel okumaya yönelik yeterliklerinin ne ölçüde olduğudur. Öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri yetiştirilen bireylerin de ne düzeyde bu beceriye sahip olabileceğine dair ipucular içerebilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına odaklanılmış ve bu algılarının açıklanmasında bilişsel esneklik düzeylerinin rolü araştırılmak istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına dair toplam varyansın %28'sini açıkladığı görülmüştür. Bilişsel esnekliğin öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını bu denli güçlü bir şekilde yordaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Cartwright ve diğerleri (2010) ile Davidson ve diğerlerinin (2006) belirttiği gibi, bilişsel esneklik bir görevin birden fazla yönünü aynı anda yürütebilme ve bunlar arasında geçişleri kolaylıkla yapabilme becerisidir. Dolayısıyla eleştirel okuma sürecinde de birçok ayrıntıyı aynı anda başarılı bir şekilde yönetme gerekliliği dikkate

alındığında, bilişsel esnekliğin eleştirel okuma sürecini olumlu yönde etkilemesi muhtemeldir. Bununla birlikte bilişsel esneklik ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin din öğretimi öğretmen adaylarında pozitif yönde yüksek düzeyde (Demirtaş vd., 2023) ve öğretmen adaylarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı çıkması (Doğruluk Baysal, 2021) da bilişsel esneklik ile eleştirel okuma öz yeterliği algısına yönelik saptanan bu sonucu desteklemektedir.

Çalışma verilerine göre öğretmenlerin genel olarak eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir ancak bu alandaki araştırmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde odaklandığı gözlemlenmektedir. Aşılıoğlu ve Yaman (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Akdan (2016) ise çalışmasında öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince eleştirel okuma öz yeterliklerinin geliştiğini ve üniversitenin ilk yıllarındaki adayların eleştirel okuma öz yeterlik algılarının son sınıftaki adalara göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Araştırmalardaki bu bulgular öğretmen adaylarının hem eğitimleri sırasında hem de mesleğe başladıktan sonra mesleki gelişmelerinin ve özellikle okudukları kitap sayısının zamanla yükselmesinin eleştirel okuma öz yeterliklerini artırmış olacağını düşündürmektedir. Zira Aybek ve Aslan'ın (2015) öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algılarının da anlamlı bir şekilde arttığına yönelik

tespitleri bu düşüncemizi destekler niteliktedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada adayların özellikle eleştirel okumanın önemi üzerinde durdukları vurgulanmıştır (Tosun, 2014). Bu da aslında öğretmenlerin henüz mesleklerine dair eğitim aldıkları süreçte bile eleştirel okumaya yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin eleştirel okumanın alt boyutlarından görsel ve değerlendirme boyutlarında öz yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme, eleştirel okuma yapabilen bireylerden beklenen bir özelliktir. Eleştirel okuma sürecinde bireyin okuduğu metni çok iyi anlayabilmesi ve her yönüyle değerlendirebilmesi gerekir (Karaşah & Karaşah, 2008). Bu bakımdan çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin bu becerilere dair kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Kılavuz'un (2020) da öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin yüksek olduğu yönündeki bulgusu çalışmamızın sonucunu desteklemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bir metni okurken öncelikle konuyu derinlemesine anlamaya çalıştıklarını ve ardından metni çok yönlü olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte eleştirel okumada bireyin görselleri de çok iyi anlaması ve analiz edebilmesi beklenir. Zira bireyin bir görselin ya da metnin geçerliliği konusunda doğru bir sonuç alabilmesi için eleştirel bir bakışta olması gerekir (Kösem, 2020). Nitekim Çam (2006) da çalışmasında eleştirel okuma ile akademik başarı, görsel okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının yaşları ve okudukları kitap sayıları arttıkça görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiğini belirtmiştir (Çam, 2006). Şahin ve Kıran (2009) öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıklarını incelerken adayların görsel dil düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu da görseller söz konusu olduğunda hem öğretmenlerin hem de adayların kendilerini daha yeterli bulduklarını, görseller karşısında olayları eleştirel bir bakış açısı ile inceleyebildiklerini ve karar verebildiklerini açıklamaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik boyutlarından araştırma/inceleme boyutunda öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan çalışmamızın örneklemini oluşturan öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterince iyi bulmadıkları söylenebilir. Aşılıoğlu ve Yaman (2017) da öğretmen adayları için benzer sonuçlara ulaşmıştır. Oysaki araştırma/inceleme boyutu eleştirel okuma açısından metin ile ilgili ön bir bilgi ve sonrası inceleme gerektiren uzun bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla bir metnin araştırma/inceleme yapılarak okunması; öğrenmeyi, yorumlamayı, tartışmayı, araştırmayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan önemli bir süreçtir (Özmutlu, 2019). Bu sebeple İpşiroğlu (1992) da bir metni derinlemesine incelemeyi, okuduğu ilk şekli ile hemen değerlendirmenin yanlış bir değerlendirmeye sebep olabileceğini belirtir. Bu durumda öğretmenlerin bu konuda kendilerini tam anlamıyla yeterli bulmaması dikkat çeken bir sonuçtur. Yeterli ölçüde araştırma ve

inceleme yapılmadan gerçekleştirilen bir okuma eyleminin tam anlamıyla eleştirel okuma olarak değerlendirilemeyeceği göz önüne alındığında, öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen, uygulama sürecinde farklı sonuçların ortaya çıkma olasılığı bulunmaktadır.

Çalışmanın diğer bir alanı olan bilişsel esneklik verilerine bakıldığında ise öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin orta seviyelerde olduğu görülmektedir. Alan yazınında öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda adayların bilişsel esneklik düzeylerini orta (Demirtaş vd., 2023) veya nispeten yüksek (Camcı Erdoğan, 2018) olarak belirleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Araştırmaların çoğunda öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri yüksek iken göreve başladıktan sonra orta seviyelere düştüğü saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin meslek ve yaşam doyumlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Çakır & Dilmaç, 2018; Üzümcü & Müezzın, 2018).

Bilişsel esnekliğin alternatif boyutuna bakıldığında ise öğretmenlerin alternatif boyutunda yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları ile yapılmış birçok çalışmanın bulgusu da çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir (Camcı Erdoğan, 2018; Taşdemir & Murat, 2021). Sapmaz ve Doğan (2013) ölçeğin alternatif alt boyutunda olayların, durumların ve insan davranışlarının alternatif bir açıklamasının olabileceğine yönelik maddeler yer aldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu boyut bireylerin karşılaştıkları olaylara yönelik tutum, davranış ve zorluklar karşısında alternatifler üretebilme becerilerini kapsamaktadır. Martin ve diğerlerinin (1998) de özellikle bilişsel esneklik düzeyleri iyi olan bireylerin kendilerine güvenlerinin de yüksek olduğunu ve sorunları çözmek için farklı alternatifler ürettiklerini belirttikleri düşünüldürse çalışmaya katılan öğretmenlerin de bu anlamda karşılaştıkları sorunlara yönelik alternatif çözüm yolları üretebildiklerini göstermektedir. Zira Peker ve Çukadar (2016) da bilişsel esnekliğe sahip bireylerin alternatif seçenekleri kolaylıkla fark edebildiklerini ifade ederler. Bu durumda bilişsel esnekliğin alternatif bakış açılara sahip olma açısından önemli bir yeterlik olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konuda gerekli yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bilişsel esnekliğin kontrol boyutunda orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Özsoy (2008), bireyin düşünme süreçlerini beklenen düzeyde uygulayabilmesi ve bu süreçleri kontrol edebilmesinde bilişsel esnekliğin önemini vurgular. Diğer bir ifade ile bireyler bilişsel esneklik ve farkındalık becerileri sayesinde öğrenme süreçlerini kontrol edebilmektedir (Özmutlu, 2019). Bu sebeple ölçeğin kontrol boyutunda da kişilerin zor durumları kontrol edebilme becerilerine odaklandığı ifade edilmektedir (Sapmaz & Doğan, 2013). Alan yazınında öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise adayların kontrol boyutunda düşük seviyelere sahip oldukları görülmüştür (Asıcı & İkiz, 2015; Taşdemir & Murat, 2021). Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce zor durumları kontrol edebilme yeterliklerinin düşük seviyede olduğunu



ancak mesleğe başladıktan sonra bu yeterliklerinin orta seviyelere yükseldiğini göstermektedir. Üzümcü ve Müezz'in (2018) öğretmenler üzerine yaptığı farklı bir çalışmada ise 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin kontrol boyutunda yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu husus, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları sorunları, kazandıkları hayat tecrübesinin de katkısıyla daha etkili bir şekilde kontrol edebildiklerini düşündürmektedir.

Sonuç olarak bilişsel esnekliğin öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile Türkiye'deki öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin yüksek olması eleştirel okuma öz yeterlik algılarının da artmasında belirleyici bir role sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin artırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların mesleklerine yansıtacağı olumlu sonuçlarının yanı sıra eleştirel okuma öz yeterliklerini de arttıracığı söylenebilir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bu tür konulara dikkat çeken eğitimler ve atölyeler düzenlenmeli, çeşitli müdahale programları oluşturulmalı ve öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca, sınıf ortamında bu bilgilerin nasıl uygulanacağına dair pratik yöntemler sunulmalıdır. Bu stratejilerin benimsenmesi uzun vadede eğitim sisteminin niteliğini artırarak daha yetkin ve donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarına da öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve eleştirel okuma becerilerini artıracak dersler eklenebilir ve bu derslerin teorik bilginin yanı sıra pratik uygulamalar içermesine de dikkat edilebilir. Ek olarak okul yönetimleri de öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini ve eleştirel okuma öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla okul ortamında kitap kulüpleri, tartışma grupları ya da disiplinler arası çalışma grupları oluşturmaya imkân sağlayabilirler. Dersler için hazırlanan programlarda da öğrencilerin bilişsel esnekliğini ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin eleştirel okuma öz yeterliklerini ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda bu konu görüşmelerle, gözlemlerle daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair deneysel çalışmalar yapılabilir ve sonuçları eğitim politikalarına yansıtılabilir.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In the 21st century world, skills such as focusing on creativity, communication, collaboration, critical thinking and problem solving are of great importance in preparing students for the future (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Although students are at the centre of these innovative skills, teachers play a key role in helping students acquire these skills. This makes it necessary to change the competences expected from teachers in today's world.

Current study showed that the extent of the relationship between critical reading self-efficacy perception and cognitive flexibility of teachers in Turkey was wondered and the issue was addressed in this direction.

In the literature, a study that addresses teachers' critical reading self-efficacy perception and cognitive flexibility together was not found in the examinations conducted within the scope of this research. Accordingly, the aim of the study is to determine the role of cognitive flexibility levels in the prediction of teachers' critical reading self-efficacy perceptions.

In line with this purpose, answers to the following questions will be sought:

- 1) What is the level of teachers' critical reading self-efficacy perceptions and cognitive flexibility?
- 2) What is the relationship between teachers' critical reading self-efficacy perceptions and cognitive flexibility levels?
- 3) To what extent do teachers' cognitive flexibility levels predict their critical reading self-efficacy perceptions?

### **Method**

This study employed a relational survey model, one of the quantitative research methods. Convenient sampling method was used in the study and the sample of the study consisted of 867 teachers in total, 522 female and 345 male, working in 37 different branches in public and private schools.

The study used "Personal Information Form", "Cognitive Flexibility Inventory" and "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale" as data collection tools and both printed and online scales were applied to the teachers. IBM SPSS 26.0 package programme was used for data analysis.

### **Results**

Current study showed that teachers' critical reading self-efficacy perceptions were generally high. Teachers had a high level of self-efficacy perception in the sub-dimensions of critical reading which are evaluation and visual. These results explained that while reading a text, teachers first tried to understand the subject very well and then made an evaluation on this text in all aspects, and that teachers were able to examine the events with a critical perspective and made decisions in the face of visuals. The results indicated that teachers' self-efficacy in the field of evaluation and visuals was at a high level, while it was at a medium level in the research/examination dimension.

When analyzing the cognitive flexibility data, another focus of the study, the study observed that teachers' cognitive flexibility levels were at medium levels. Teachers demonstrated high levels of cognitive flexibility in the alternative sub-dimension and medium levels in the control sub-dimension.

The analysis showed that teachers participating in the study generally possessed high critical reading self-efficacy

perceptions and moderate levels of cognitive flexibility. The study found a moderate positive relationship between teachers' cognitive flexibility and their critical reading self-efficacy. The variance explained by the control and alternative sub-dimensions of cognitive flexibility on critical reading self-efficacy is 28% ( $\Delta R^2 = .28$ ). The results highlighted that the relationship between cognitive flexibility and critical reading self-efficacy was significant and control and alternative sub-dimensions were significant predictors of critical reading self-efficacy.

### Discussion

It is known that critical reading self-efficacy and cognitive flexibility are very important for teachers. Teachers are expected to be people who are aware of their own learning as well as teaching and who maintain it. In addition to this feature, teachers should be seen as individuals who can question and interpret a text they read, criticise the text, and express their own ideas very easily. In this respect, the results of our study show that the high cognitive flexibility of teachers in our country increases their critical reading self-efficacy. Current study, both of these areas were examined and it was seen that cognitive flexibility positively affected teachers' critical reading self-efficacy.

### Pedagogical Implications

It can be said that the studies to be carried out to increase teachers' cognitive flexibility will increase their critical reading self-efficacy as well as the positive results that will be reflected on their professions. In order to support teachers' personal and professional development, trainings and workshops that draw attention to such issues should be organized, various intervention programs should be developed and teachers should be actively involved. In addition, practical methods on how to apply this knowledge in the classroom should be provided. In addition to these, school administrations can also provide opportunities to create book clubs, discussion groups or interdisciplinary study groups in the school environment in order to improve teachers' cognitive flexibility and critical reading self-efficacy.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

### Kaynaklar

Akçay Özcan, D., & Kiran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1(1), 1-8.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aydın Gönül, D., & Dilidüzgün, S. (2022). Çocuk edebiyatında 4c becerileriyle ilgili yapılan çalışmalara yönelik bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 1-16.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 2(1), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ercan Akgün, Ö., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. A Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77-96.
- Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Marshall, T. R., & Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.003>
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., Dandy, K., & Isaac, M. C. (2010). The development of graphophonological-semantic cognitive flexibility and its contribution to reading comprehension in beginning readers. *Journal of Cognition and Development*, 11, 61-85.
- Çakır, B., & Dilmaç, B. (2023). Duygusal farkındalık, psikolojik esneklik ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-159.
- Çam, Bilge (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. A Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory,

- inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 723-744. <https://doi.org/10.14395/hid.1334350>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension*. Allyn & Bacon.
- Doğruluk Baysal, S. (2021). Öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin yordanmasında üstbilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.29228/iedres.54657>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W.H. Freeman.
- Eskimen, A. D. (2018). Analysis of prospective Turkish language and literature teachers' self-efficacy perceptions on critical reading. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1891-1899. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060906>
- European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher education in Europe. <http://ec.europa.eu> (Erişim Tarihi: 05.07.2023).
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using ibm spss statistics: and sex and drugs and rock "n" roll*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hall, J. L. (2016). *A guide to doing statistics in second language research using spss and r*. Routledge.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin eleştirisi*. Cem.
- Kaplan, K. (2021). The relationship between media literacy competencies and critical reading self-efficacy perceptions of prospective teachers of Turkish. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2513-2534.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389>
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B., & Işık, D. (2015). The investigation of pre-service teachers' perceptions about critical reading self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(9), 227-246. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.12>
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karaşah, Z., & Karaşah, E. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının "eleştirel okuma" tutumlarına eleştirel bir bakış (Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs.
- Kartal, E., Onbaşı, S. İ., & İlhan, E. L. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 141-154. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1150882>
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kılavuz, Ş. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Koç, C., & Mehdiyev, E. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 794-812. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363470>
- Kösem, V. C. (2020). Kitap okuma tutumu ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin öğretmen adayları açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 8(2), 1-17.
- Lemke, C. (2003). *enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. NCREL and Metiri Group.
- 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., & Rubin R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. Scholastic.
- MEB (2017a). *Öğretmen strateji belgesi (2017-2023)*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Mesleği\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf). (Erişim Tarihi: 20.07.2023)
- Murathan, T., Yetiş, Ü., Uğurlu, F. M., & Murathan, F. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algısının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 393-404.
- New Jersey Department of Education (2014). *New Jersey professional standards for teachers, Foundations of Effective Practice*. <http://www.nj.gov/education> (Erişim Tarihi: 04.07.2023).
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Anı Yayıncılık.
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Özmutlu, P. (2019). *Bilişsel farkındalık becerilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). NY: Guilford Press.

- Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st century learning. [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf) (Erişim Tarihi: 10.07.2023)
- Peker Akman T., & Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79. <https://doi.org/10.19126/suje.03104>
- Peker Akman, T., & Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20. <https://doi.org/10.31461/ybpd.879554>
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: educating teachers*. Stanford center for opportunity policy in education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>. (erişim Tarihi: 16.07.2023)
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001278](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001278)
- Smith, R. (2010). The importance of critical thinking skills in research. *The Journal of Higher Education*, 81(3), 322-334.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of atrisk young children* [Unpublished Doctoral thesis]. Seattle Pacific University. (UMI No. 3359050)
- Şahin, Ç., & Kıran, İ. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 77-90.
- Taşdemir, S. H., & Murat, M. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2188-2209. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1005419>
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (2011). *Australian professional standards for teachers*. <http://www.aitsl.edu.au> (Erişim Tarihi: 17.08.2023)
- Thematic Network on Teacher Education in Europe (2000). *Green paper on teacher education in Europe / high quality teacher education for high quality education and training*. <http://entep.unibuc.eu> (Erişim Tarihi: 17.08.2023)
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903722>
- Ulu, H., Avşar Tuncay, A., & Baş, B. (2017). The Relationship between Multimodal Literacy of Pre-Service Teachers and Their Perception of Self-Efficacy in Critical Reading. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 85-91.
- Uysal, P. K., Köse, S., & Pehlivan, D. (2020). Türkiye'de "eleştirel okuma eğitimi"ne ilişkin araştırmalar: Betimsel içerik analizi. İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal içinde, *Türkçe eğitimine adanan bir ömür: Dr. Asiye Duman'a armağan* (s. 697-728). Pegem Akademi.
- Üzümcü, B., & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Virginia Department of Education (2011). Virginia standards for the professional practice of teachers. <http://doe.virginia.gov> (Erişim Tarihi: 15.08.2023)
- World Medical Association (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. WMA Declaration of Helsinki. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research> (Erişim Tarihi: 15.07.2023)
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 65-77.
- Zimmerman, B. J. (2000) Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 1(25), 82-91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/ceps.1999.1016>