

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİ VE İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-ANLAMA DÜZEYLERİ
VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Meryem USTA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Meryem USTA
	Numarası	168302031023
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

05/07/2019
Meryem USTA



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Meryem USTA
	Numarası	168302031023
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 28/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU	

ÖNSÖZ

Öğretmen ve öğrencilerin, okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği çalışmada, okuma-anlama ve eleştirel düşünme becerileri konularına yönelik kavramsal bilgilere ve araştırma sonucunda elde edilen bilgi ve bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin analiz edildiği ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşlerinin irdelendiği araştırma Karaman il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulanmıştır. Bununla birlikte, çalışmada Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bulgular analiz edilmiş, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda ortaya çıkan bilgi ve bulgular değerlendirilmiştir. Okuma-anlama becerisi ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve karşılıklı bir ilişki olduğu yönünde sonuç elde edilmiştir.

Konu ile ilgili akademik literatüre katkı sağlanması ve uygulayıcılara yol göstermesinin amaçlandığı bu araştırmanın ve tez çalışmasının her aşamasında desteğini esirgemeyen, süreç içerisinde sabır ve anlayışını eksik etmeyen, kıymetli görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden, akademik bilgi ve birikimini paylaşmaktan kaçınmayan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR'a şükranlarımı sunarım. Tez jürisinde bulunan ve değerli katkılar sunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ ve Doç. Dr Cihat ABDİOĞLU'na teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım süresince, kendilerini ihmal etmeme rağmen gösterdikleri sabır ve anlayışlarından dolayı eşim Doç. Dr. Sefa USTA ve çocuklarım İdris Burak ve Zeynep Beyza'ya teşekkürlerimi sunarım.

Meryem USTA



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı:	Meryem USTA
	Numarası:	168302031023
	Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı:	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

ÖZET

Eğitim öğretimde önemli bir yer tutan eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde okuma-anlama önemli bir yer tutmaktadır. Bu minvalden hareketle hazırlanan çalışmanın temel amacı “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin okuma-anlama ile eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Okuma-anlama düzeyleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ne derecede ve ne şekilde etkide bulunmaktadır temel problem cümlesinden hareketle hazırlanan çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada ayrıca, nicel araştırma tekniklerinden “betimsel analiz yöntemi”, “karşılaştırmalı yöntem”, “tarama modeli” ve “ilişkisel tarama modelinden” faydalanılmıştır.

Araştırma Karaman il merkezinde öğrenim gören 614 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve Karaman il merkezinde görev yapan 24 sınıf öğretmenine yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar dikkate alındığında araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri alt ölçeklerinden sırasıyla “analiz, öz düzenleme, çıkarım, yorumlama ve değerlendirme ölçeklerinde”

başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında alt ölçeklerden, “açıklama ölçeğinde” orta düzeyde başarı elde ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma-anlama başarı düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu; özel okulda öğrenim gören öğrencilerin, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere oranla eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu yönünde bir sonuç ortaya konulmuştur. Öğrencilerin anneleri ve babalarının eğitim düzeyi arttıkça, okuma-anlama başarı düzeylerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığı sonucu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi karne notları yükseldikçe, okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı; okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okuma-anlama testlerindeki başarı düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yükseldiği diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma anlama başarı düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-Anlama, Eleştirel Düşünme Becerileri, İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri, Sınıf Öğretmenleri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı:	Meryem USTA
	Numarası:	168302031023
	Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı:	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR
	Tezin İngilizce Adı	Examination of Reading-Understanding Levels and Critical Thinking Skills of Primary School Teachers and Primary School 4th Grade Students

SUMMARY

Reading and comprehension levels play an important role to develop critical thinking skills having importance in education and training. The main purpose of this study is to examine reading-understanding levels and critical thinking skills of 4th grade students of primary school and to evaluate reading comprehension and critical thinking skills of primary school teachers' opinions. This study is based on the basic problematique "to what extent and how reading and understanding affect students' critical thinking skills". Here, qualitative and quantitative research techniques have been used within a mixed research method. Qualitative research techniques are one of the semi-structured interview technique. Quantitative research techniques are one of "descriptive analysis method", "comparative method", "screening model" and "relational screening model" used under the study.

The research has been carried out with 4th grade 614 students who study in Karaman City Center and with 24 primary school teachers who work in the center of Karaman Province. According to the findings and results obtained from the research, it is seen that the critical thinking skills of the students included in the research are high level. The results of the sub-scales of students' critical thinking skills are found to be high in the scales of "analysis, self-regulation, inference, interpretation, and

evaluation”, respectively. In addition, it is determined that they had moderate success on the “explanation scale” from the subscales.

As a result of the study, it is found that female students had higher reading-comprehension achievement levels and critical thinking skills than male students and that the students who study in private schools have higher critical thinking skills than students who study in public schools. The levels of reading and comprehension achievement and critical thinking skills of the students increase as long as the education level of the mothers and fathers of the students increase. According to the findings, their reading and comprehension levels and critical thinking skills increase as the students’ grades in the Turkish course rises, and the students gaining the habit of reading have higher levels of achievement and critical thinking skills in reading comprehension tests. According to the study, as the reading-comprehension success levels of the students participating in the research increase, critical thinking skill levels increase, and the students with high critical thinking skills have higher reading and comprehension success levels.

Keywords: Reading-Comprehension, Critical Thinking Skills, Primary School 4th Grade Students, Primary School Teachers

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Hipotezleri	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Okuma-Anlama: Kavramsal Çerçeve	11
2.1.1. Okuma Kavramı	11
2.1.1.1. Okumanın Amacı ve Önemi	11
2.1.1.2. Eleştirel Okuma	12
2.1.2. Anlama Kavramı	13
2.1.2.1. Okuduğunu Anlama	13
2.1.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	13
2.2. Düşünme Türleri ve Eleştirel Düşünme Becerisi	14
2.2.1. Düşünme Kavramı	15
2.2.2. Düşünmenin Unsurları, Özellikleri ve Kapsamı	16
2.2.3. Düşünme Alanları ve Düşünme Süreçleri	17
2.2.4. Düşünme Türleri	18
2.2.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi	19
2.2.4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisi	22

2.2.4.3. Üst Düzey Düşünme Becerisi	24
2.2.4.4. Diğer Düşünme Becerileri	27
2.2.5. Eleştirel Düşünme Becerisi	28
2.2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Unsurları ve Özellikleri.....	29
2.2.5.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Alt Bileşenleri	30
2.2.5.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Davranışsal Özellikleri.....	31
2.2.5.4. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemi	33
2.3. Okuma-Anlama ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar.....	34
2.3.1. Okuma-Anlama İle İlgili Araştırmalar	34
2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ve Okuma-Anlama Testi.....	44
3.3.2. Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği	45
3.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretmen Görüşme Formu	47
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR.....	51
4.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Okuma-Anlama Konularına Yönelik Görüşleri ve Tespit Edilen Bulgular.....	51
4.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	52
4.1.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri.....	53
4.1.3. Öğretmenlerin Okuma-Anlama ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Etkileşimine Yönelik Görüşleri	63
4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ile Okuma-Anlama Arasındaki İlişkinin Yönelik Tespit Edilen Bulgular	69
4.2.1. Demografik Bulgular	70
4.2.2. Okuma-Anlama Başarı Testine Yönelik Bulgular	74
4.2.3. Eleştirel Düşünme Beceri Testine Yönelik Bulgular	84

4.2.4. Okuma-Anlama Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Beceri Arasındaki İlişkiler	97
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuçlar.....	99
5.2. Öneriler	108
KAYNAKLAR	113
EKLER.....	120
EK-1- Okuma-Anlamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Araştırma Formu.....	120
EK-2- Okuma-Anlamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu	132
EK-3- Okuma-Anlama Başarı Testi Kullanımı İzin Yazısı	133
EK-4- Eleştirel Düşünme Beceri Testi Kullanımı İzin Yazısı	134
EK-5- Eleştirel Düşünme Öğretmen Görüşme Formu Kullanım İzin Yazısı	135
EK-6- Karaman Valiliği ve Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı.....	136

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: PISA Sonuçlarına Göre Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Beceri Puanları ve Sıralamaları (2003-2015).....	1
Tablo 2: Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Bileşenleri	31
Tablo 3: Eleştirel Düşünme ve Öneri Geliştirme.....	33
Tablo 4: Araştırmanın Örneklemi	43
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	52
Tablo 6: Düşünme Kavramına Öğretmenlerin Yönelik Görüşleri.....	53
Tablo 7: Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri.....	55
Tablo 8: Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri	57
Tablo 9: Araştırma Gerçekleştirilen Okullar	70
Tablo 10: Araştırma Gerçekleştirilen Okul Türleri	70
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcutları	71
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.....	71
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	72
Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	72
Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Önceki Dönem Türkçe Dersi Başarı Notlarına Göre Dağılımı	72
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Önceki Dönem Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı	73
Tablo 18: Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri Sayı Aralıkları.....	74
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları	74

Tablo 20: Okuma-Anlama Başarı Düzeylerinin Üçlü Sınıflandırılması.....	75
Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Ortalamaları .	75
Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi.....	75
Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi.....	76
Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu Arasında ANOVA Fark Testi.....	76
Tablo 25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Kardeş Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi	76
Tablo 26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Kardeş Sayılarının Karşılaştırılması	77
Tablo 27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi.....	78
Tablo 28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi	79
Tablo 30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Türkçe Dersi Başarı Notları Arasında ANOVA Fark Testi.....	80
Tablo 32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Türkçe Testi Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	80
Tablo 33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi.....	81
Tablo 34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayılarının Karşılaştırılması	82

Tablo 35: Eleştirel Düşünme Becerisi Analiz Ölçeği Aralıkları	84
Tablo 36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Analiz Ölçeği Sonuçlarına Göre Dağılımları	84
Tablo 37: Eleştirel Düşünme Becerisi Değerlendirme Ölçeği Aralıkları	85
Tablo 38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Değerlendirme Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları	85
Tablo 39: Eleştirel Düşünme Becerisi Çıkarım Ölçeği Aralıkları	85
Tablo 40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Çıkarım Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları	86
Tablo 41: Eleştirel Düşünme Becerisi Yorumlama Ölçeği Aralıkları	86
Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Yorumlama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları	86
Tablo 43: Eleştirel Düşünme Becerisi Açıklama Ölçeği Aralıkları	87
Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Açıklama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları	87
Tablo 45: Eleştirel Düşünme Becerisi Öz Düzenleme Ölçeği Aralıkları	87
Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öz Düzenleme Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları	87
Tablo 47: Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeklerinin Üçlü Sınıflandırılması	88
Tablo 48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Ortalamalar	88
Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği Ortalaması	88
Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi	89
Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Fark Testi	89

Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu Arasında ANOVA Fark Testi.....	90
Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Kardeş Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi.....	90
Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Annelerinin Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi.....	91
Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Annelerinin Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması	91
Tablo 56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Babalarının Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi	92
Tablo 57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Babalarının Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması.....	92
Tablo 58: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Türkçe Dersi Başarı Notları Arasında ANOVA Fark Testi.....	93
Tablo 59: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Türkçe Testi Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	93
Tablo 60: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi.....	94
Tablo 61: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayılarının Karşılaştırılması	95
Tablo 62: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi	97
Tablo 63: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regrasyon Analizi.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Düşünme Kavramına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası	54
Şekil 2: Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası	56
Şekil 3: Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası.....	57
Şekil 4: Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen ve Engelleyen Faktörlere Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası.....	58
Şekil 5: Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinin Önemine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası	60
Şekil 6: Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İlişkisine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası.....	63
Şekil 7: Okuma Anlama Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası.....	65
Şekil 8: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası.....	68

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın hipotezleri, araştırmanın sınırlılıkları ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, okuyucuların etkili okuma stratejileri kullanarak bir metni anlamlı bir şekilde temsil ettikleri etkileşimli bir süreçtir. Etkili okuma stratejileri, öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliğine özel olarak odaklanan önemli beceriler olarak kabul edilmektedir (Gilakjani ve Sabouri, 2016: 229). Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerin kazandırılması eğitim içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Özellikle öğrencilerin okuma-anlama becerileri noktasında PISA değerleri de dikkate alındığında dünya ülkeleri içerisinde Türkiye'nin çok alt sıralarda kalıyor olması üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir husustur.

Tablo 1: PISA Sonuçlarına Göre Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Beceri Puanları ve Sıralamaları (2003-2015)

	Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Beceri Puanları ve Sıralamaları		Öğrencilerin Okuma-Beceri Puanlarına Göre Başarı Düzeyi En Yüksek Olan Ülkeler		
	Puan	Sıra	1	2	3
2003	-	33/40	Finlandiya	Kore	Kanada
2006	447	37/56	Kore	Finlandiya	Hong Kong (Çin)
2009	464	39/65	Shangay (Çin)	Kore	Finlandiya
2012	475	42/65	Japonya	Güney Kore	Finlandiya
2015	428	50/72	Singapur	Japonya	Estonya
2018	Henüz sonuçlar yayınlanmamıştır.				

Kaynak: OECD (2003); OECD (2006); OECD (2009); OECD (2012) ve OECD (2015) PISA Araştırmalarının Türkiye ile İlgili Sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Tabloda görüleceği üzere, okuma-beceri puanı en yüksek olan üç ülke yıllar itibariyle farklılık göstermiştir. Öğrencilerin okuma becerileri değerlendirildiğinde,

2003 yılında sırasıyla Finlandiya, Kore ve Kanada en başarılı ülkeler olarak sıralanmıştır (OECD, 2003). 2006 yılında ilk sırayı Kore almış, ikinci sırada Finlandiya ve üçüncü sırada Hong Kong (Çin) yer almıştır (OECD, 2006). 2009 yılında ilk sıraya Shangay (Çin) yerleşirken (OECD, 2009) 2012 yılında Japonya birinci sıraya yükselmiştir (OECD, 2012). 2015 yılı verileri incelendiğinde, en başarılı ülkeler sırasıyla Singapur, Japonya ve Estonya olmuştur (OECD, 2015).

PISA Araştırma Raporları incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerilerine göre sıralamasında 2003 yılı verilerine göre 40 ülke içinde Türkiye kendisine 33. sırada yer bulmuştur (OECD 2003). 2006 yılında Türk öğrencilerinin puan ortalamaları 447 olarak tespit edilmiş ve 56 ülke içinde başarı sıraları 56 ülke içinde 37 olmuştur (OECD, 2006). 2009 yılı verilerine göre, Türk öğrencilerinin puanı 464'e çıkmış ve 65 ülke içinde başarı sırası 39 olmuştur (OECD, 2009). 2012 yılı verileri incelendiğinde öğrencilerin okuma-beceri puanlarında artış görülürken, sıralamada gerileme gerçekleşmiş ve 65 ülke içinde Türkiye 42.liği elde etmiştir (OECD, 2012). 2015 yılı, Türk öğrenciler okuma becerileri puan olarak hızlı bir düşüş göstermiştir. Türkiye, 72 ülke içinde 50. Sırada kendine yer bulmuştur (OECD, 2015).

PISA sonuçları dikkate alındığında, okuma becerisi noktasında yıllar itibariyle Türk öğrencilerinin puanlarının düşmesi ve araştırmaya dâhil olan ülkeler içerisinde sıralamanın sürekli geriye gitmesinin nedenlerinin analiz edilmesi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçlardan ders çıkararak, düşünen, soran, sorgulayan, eleştiren, analiz edip, çıkarımlarda bulunan öğrencilerin sayısının artırılması için çabalar ortaya konulmasının önemli bir husus olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin, okuma-anlama düzeylerinin yükseltilmesi okuma becerileri çerçevesinde Türkiye'nin PISA sıralamasında üst sıralara yükselmesine imkân sunulabilecektir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artırılması, okuduğu metni anlayıp, kavrayıp, analiz edebilmesi ve değerlendirmelerde bulunabilmeleri ve bu süreçlerin sonunda edindikleri bilgileri yapılandırabilmeleri için düşünme becerilerinin etkin bir şekilde hayata geçirilmesinin gerektiği vurgulanabilir.

Buradan hareketle düşünme becerilerinin temelini oluşturan, bireyler için en önemli yeteneklerden birisi olarak değerlendirilen düşünme kavramının; akıl yürütme, kavrama, muhakeme etme, analiz etme, karar verme gibi birçok unsuru bünyesinden barındırdığı ifade edilebilir (Paul ve Elder, 2013). Düşünme yetisinin çocukluk döneminde geliştiği söylenilebilir. Öğrencilere farklı düşünme becerilerinin kazandırılmasında ailenin ve toplumun yanında okul önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırılması adına uygulamaların ve çalışmaların hayata geçirilmesinin önemli bir husus olduğu vurgulanabilir.

Yaratıcı, yansıtıcı, analitik, analogik, tümdengelimci, tümevarımcı, üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme başta olmak üzere farklı düşünme becerileri literatürde öncelikli olarak tartışılmaktadır (Güneş, 2012). Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yeni bilgilerini yapılandırma becerilerinin iyileştirilmesi için üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri ile öğrencilerin okuma-anlama becerileri arasında bir ilişki olduğu söylenilebilir.

Düşünme becerileri içerisinde önemli bir yer tutan eleştirel düşünme becerisi; yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma, açıklama, değerlendirmede bulunma ve öz düzenleme süreçlerini de kapsayacak şekilde geniş bir konu olarak literatürde tartışılmaktadır (Facione, 2015).

Eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına atılması gereken önemli adımlar bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Sınıfta öğretmen tarafından öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve varsayımlarda bulunmalarına izin verilmeli, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalı, öğrencilere sorgulama imkanı verilmelidir (Şahinel, 2002; San, 2004; Sönmez, 2014). Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme konusunda öğrenciler teşvik edilmeli, bu konuda eleştirel düşünme yeteneği var olan öğrenciler desteklenmelidir.

Tüm bu bilgilerden hareketle, PISA araştırmalarında okuma-anlama beceri sıralamalarında başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin örnek alınması, iyi

uygulama örneklerinin ülkemize aktarılması öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin yükselmesine imkân sağlayacaktır. Okuma-anlama düzeyi yükselen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin iyileşmesi mümkün kılınabilecektir.

Yukarıda vurgulanan hususlar dikkate alınarak hazırlanan çalışmanın temel amacı; öğretmen ve öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde hazırlanan çalışmanın temel sorunsalı “öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin eleştirel düşünme becerilerine ne derecede ve ne şekilde etkide bulunduğunun” tespit edilmesidir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretmen ve öğrencilerin okuma-anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği araştırmanın temel problem cümlesi “öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl ve ne şekilde bir ilişki bulunmaktadır?” Bu temel problem cümle ekseninde çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

Alt Problemler

- Öğretmenlerin düşünme kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin düşünme becerilerine ve düşünme türlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen veya engelleyen faktörlere yönelik öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bireysel gelişim, eğitim ve sosyal açıdan nasıl bir öneme sahip olduğu konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Okuma-anlama ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin nasıl geliştirileceğine dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

- Öğrencilerin, okuma-anlama düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne, sınıf mevcuduna, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne ve babalarının eğitim durumlarına, Türkçe dersi başarı notlarına ve okudukları kitap sayılarına (okuma alışkanlığı) bağlı olarak nasıl bir değişim göstermekte ve ne şekilde farklılaşmaktadır?
- Öğrencilerin, eleştirel düşünme beceri düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne, sınıf mevcuduna, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne ve babalarının eğitim durumlarına, Türkçe dersi başarı notlarına ve okudukları kitap sayılarına (okuma alışkanlığı) bağlı olarak nasıl bir değişim göstermekte ve ne şekilde farklılaşmaktadır?
- Öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerinin alt bileşenleri olan yorumlama, açıklama, analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme becerileri arasında nasıl ve hangi yönde bir ilişki bulunmaktadır?
- Öğrencilerin okuma anlama başarı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl ve hangi yönde bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Hazırlanan çalışma kapsamında ilk olarak, okuma, anlama ve okuduğunu anlama becerisi kavramsal çerçevede değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Düşünme kavramı, düşünmenin özellikleri, düşünme alanları ve düşünme süreçleri, düşünmenin unsurları ve öğeleri, düşünme türleri genel hatlarıyla ele alınmaktadır. Çalışmada, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme ve diğer düşünme türlerine genel hatlarıyla değinilmektedir. Çalışmanın ikinci kısmında düşünme becerileri içerisinde önemli bir yer tutan eleştirel düşünme konusu kavramsal çerçevede ele alınmaktadır. İkinci kısımda ayrıca, eğitim-öğretimde eleştirel düşünmeye duyulan gereksinim, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki tartışılmaktadır. Çalışmanın son kısmında ise, Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik araştırma gerçekleştirilerek, okuma anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma genel bir değerlendirme ve sonuç ile nihayetlendirilmiştir.

Bu kapsamda hazırlanan çalışmanın temel amacı, öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin irdelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden örneklem olarak seçilen bir grup öğretmen ile nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yüz yüze görüşme gerçekleştirilmesi çalışmanın amaçlarından birisidir. Bununla birlikte, örneklem olarak seçilen ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinden hareketle öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğu ampirik bir çalışmayla sınılanması araştırmanın diğer amacıdır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim Kurumu'nun tez veri tabanı incelenmiş, "okuma anlamanın eleştirel düşünmeye etkisi" konulu ve başlıklı teze rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Dergipark Akademik ve Google Akademik veri tabanları taranmış, araştırmanın gerçekleştirildiği konu ile ilgili doğrudan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Her üç platformda da, okuma-anlama, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme konuları tezlerde, makalelerde ve diğer akademik çalışmalarda, tek başına veya farklı boyutlarla incelemeye tabi tutulmuştur. Taramalar sonucunda, okuma anlamanın eleştirel düşünmeye etkisi konusunun incelendiği, hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ve araştırmanın, bu alanda meydana gelen boşluğun doldurulabilmesi adına bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'nin eğitim sistemi göz önünde tutulduğunda, PISA sonuçları analiz edildiğinde, çalışmada daha öncede vurgulandığı üzere okuduğunu anlama becerileri noktasında öğrencilerin çok gerilerde kaldığı bilinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma anlama becerileri artırılabilirse, düzenli okuma alışkanlığı geliştirilebilirse, hem eleştirel okuma hem de eleştirel düşünme becerileri yükseltilebilecektir. Eleştirel düşünen öğrencilerin, hem problem çözme, analiz yapabilme yeteneğini kazanabilecekleri hem de PISA gibi uluslararası sınavlarda başarı düzeylerinin

artabileceği iddia edilebilir. Bu yönüyle düşünüldüğünde gerçekleştirilecek çalışmanın sorunun çözümüne yönelik küçük de olsa katkı sunabileceği düşüncesi çalışmanın önemini artırmaktadır.

Diğer taraftan, okuma-anlama ve eleştirel düşünme konuları ile ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmesi; okuma-anlama düzeyi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin irdelenmesi çalışmanın önemini artıran hususlardır. Bununla birlikte, çalışma kapsamında hem sınıf öğretmenlerine hem de ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik nitel ve nicel araştırma tekniklerine birlikte yer verilerek, karma yöntemden yararlanılarak araştırma gerçekleştirilmesi sebebiyle, çalışma eğitim bilimleri alanında akademik literatüre katkıda bulunma iddiasını taşımaktadır. Karaman il merkezli gerçekleştirilen alan araştırmasının, ileride Türkiye genelinde yapılacak diğer alan araştırmalarına ışık tutabilmesi çalışmanın hedef ve iddialarından bir diğeridir. Tüm bu yönleriyle çalışmanın, eğitim bilimleri literatürüne, ülkemizde bu konuda akademik alandaki tartışmalara ve uygulama düzeyinde eğitim camiasına ve uygulayıcılara yol gösterebilmesi adına bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bütün bu düşünce ve iddialar çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

Öğretmen ve öğrenciler üzerinden hareketle, okuma-anlamanın eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği araştırma için ortaya konulan hipotezler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri, kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır.

- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma anlama başarı düzeyleri okudukları kitap sayılarına (okuma alışkanlıklarına) göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri okudukları kitap sayılarına (okuma alışkanlıklarına) göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme becerileri yükselmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın amaç ve öneminin tartışıldığı kısımda da belirtildiği üzere, okuma anlamanın eleştirel düşünme becerisine ne şekilde bir etki yaptığına yönelik öğretmen

ve öğrencilerin algı, ilgi ve bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik gerçekleştirilen alan araştırmasının sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırmanın Karaman il merkezinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçlar ülkenin tümüne genellenmemekte ve araştırma belirlenen örneklem ile sınırlı tutulmaktadır.
- Araştırmanın ikinci sınırlılığı, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma konusuna olan ilgilerinin zamanla değişebileceği ve araştırma esnasında dikkatlerinin dağılabileceği varsayımdır.
- Araştırmanın üçüncü sınırlılığı, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının samimi ve doğru olduğu varsayımdır.
- Araştırmanın son sınırlılığı ise araştırmanın belli bir zaman diliminde yapılmış olması (Mayıs-Haziran 2019) sebebiyle zamanla araştırmaya katılanların algı, ilgi ve bilgi düzeylerinin değişebileceği varsayımdır.

1.7. Tanımlar

Okuma anlamının eleştirel düşünmeye etkisi konusunun incelendiği çalışmada “okuma, anlama, okuduğunu anlama, eleştirel okuma, düşünme ve eleştirel düşünme becerisi” kavramları üzerinde durularak bu kavramlar üzerinden hareketle çalışma irdelenmektedir:

Okuma: Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte, "okumak işi, kıraat" (tdk.gov.tr, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel Okuma: Bireylerin okudukları aracılığıyla yargılama ve sorgulamada bulunması; konuyu değerlendirmesi, yararlandığı kaynakların güvenilir olması ve bireylerin akıllarını kullanarak sonuca varması şeklinde tanımlanmaktadır. Eleştirel okuma becerisi, eleştirel düşünme için önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bireyler, yalnızca ders kitapları çerçevesinde değil, yazılı ve görsel iletişim araçlarından da yararlanarak eleştirel düşünme becerilerini kazanmaktadır. Bu hususlarla birlikte, bireyler toplumsal düzeyde fikir ve kanaat önderlerinin görüşlerini dikkate alarak, her türlü sözlü ve yazılı enstrümanlardan gelen bilgi, açıklama ve

iletileri göz önünde tutarak okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirmektedir (Özensoy, 2011: 13).

Anlama: Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte, anlama kavramı "anlamak işi, vukuf"; "anlaşılan bir şeyin başka türlü olamayacağını görme"; bir şeyi yalnızca dıştan değil, kendi içinde kavrama, bir bağlam bütünü olarak anlamını tanıma"; bir kavramın öğelerini birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturma veya simge, söz ya da anlatımı anlamını kavrama" (tdk.gov.tr, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuduğunu Anlama: Ön bilgilerin kullanılarak, okunacak metinlerde vurgulanmak istenen düşünceleri çözümlenmesi ve bu düşüncelere mana yüklenmesi okuduğunu anlama kavramı için kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini kazanacak bireylerin; okunan sözcüklerin anlamlarını bilmesi ile birlikte anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirmede bulunması da gerekmektedir (Yılmaz, 2008: 133).

Düşünme: Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlükte "düşünmek işi, tefekkür" olarak tanımlanan düşünme kavramı; "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu" ve "karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" olarak ifade edilmektedir (tdk.gov.tr, 2019).

Eleştirel Düşünme Becerisi: Bireylerin bir amaç dahilinde, kendi istekleri doğrultusunda, ön yargıların önüne geçildiği, var olanın değil farklılıkların öncelendiği bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmede bilgiler ve sayılılar sınanmakta, değerlendirmeye tabi tutulmakta, sonuçlara yönelik tartışmalar yürütülmekte, fikirler tartışılıp çözümlenmektedir. Bunlarla birlikte, eleştirel düşünme mantık yürüterek, daha önceki bilgiler ile karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi, bunların neticesinde belli fikir, kuram ve davranışlara ulaşılmasını hedefleyen düşünme biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 2).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında, okuma-anlama konusuna yönelik kavramsal bilgilere yer verilmekte, bununla birlikte düşünme kavramı üzerinden hareketle düşünme türleri ve eleştirel düşünme becerisi konusu tartışılmaktadır.

2.1. Okuma-Anlama: Kavramsal Çerçeve

Okuma-anlama; öğrencilerin okuduğu metni anlaması, değerlendirmesi ve metinde elde ettiği bilgileri yorumlayarak çıkarımda bulunması gibi hususları kapsamaktadır.

2.1.1. Okuma Kavramı

Okuma, anlamamanın en önemli aşamalarından biridir. Türk Dil Kurumu okumayı “okumak işi, kıraat” olarak tanımlamaktadır. Okumak kavramı ise; bir yazıyı oluşturan harf ve işaretler üzerinden hareketle, çözümlemede veya seslendirmede bulunmak şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte okumak kavramı; kaleme alınmış bir metnin ulaştırmak istediklerini öğrenmek; bir kavramın veya olgunun manasını çözümlenmek ve değerlendirmede bulunmak şeklinde ifade edilmektedir (tdk.gov.tr, 2019).

Coşkun okumayı tanımlarken (2002: 1); “görme, dikkat, algılama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı etkenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç” olduğundan bahsetmektedir.

2.1.1.1. Okumanın Amacı ve Önemi

Okumanın genel amacı, “anlamı kavramak” olarak tanımlanır. Bununla beraber Türkçe eğitim programlarında okumanın amaçları özetle şu şekilde ifade edilmektedir (Aytaş, 2005: 3):

- Öğrenciler tarafından okudukları metinlerin yanlışsız ve hızlı anlamlandırılması beklenmektedir. Doğal ve anlama dayalı okuma

alışkanlıklarını geliştirerek hem sesli hem de sessiz şekilde okumanın geliştirilmesi hedeflenmektedir.

- Birçok farklı konuda öğrencilerin ilgisini artırarak, öğrencinin sözcük hazinelerinin genişletilmesi ve okumadan alınan hazzın artırılması amaçlanmaktadır.
- Farklı konularda öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini geliştirerek yüksek karakter ve ülkü sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Başarılı ve kaliteli yayınların ve eserleri tanıtarak öğrencileri estetik değerler üzerinde düşündürmeye yöneltmek beklentisi ortaya konulmaktadır.
- Kaliteli ve güzel eserlere yönelik öğrencilerin ilgilerini artırmak, bu çalışmalardan öğrencilerin hoşnut olmasını sağlamak, öğrencilerin zamanlarını daha iyi değerlendirebilmesi için sürekli okuma alışkanlığının kazandırılması amaçlanmaktadır.
- Öğrencilerin ve çocukların kitaplara olan ilgisi ve sevgisinin artırılması, kitap okumaya yönelik isteklerinin geliştirilmesi beklenmektedir.
- Türkçeyi ve Türk dilini sevdirmek hedeflenmektedir.

2.1.1.2. Eleştirel Okuma

Okuma kavramı, açık okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma şeklinde üçlü bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Okuma türleri içerisinde özellikle eleştirel okuma önemli bir yer tutmaktadır. Eleştirel okuma; değerlendirmede bulunma, değer belirleme ve yargıda bulunma amacıyla yapılan okuma biçimi/türüdür (Aytan, 2014: 653).

Eleştirel kavramı Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe sözlükte, “eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriyel, eleştirisel, tenkidî” şeklinde ifade edilmektedir (tdk.gov.tr, 2019). Eleştirel okumada; “okuyucu tarafından bir eseri kaleme alan yazarın tavır ve amaçların tespit edilmesi, metindeki olgu ve görüşlerin neler olduğunun fark edilerek bunları ayrıştırılması hedeflenmektedir. Eleştirel okuma, bilgilerden önemli ve önemsiz olanları ayırma, değerlendirmede ve yorumlamada bulunma yönündeki becerilerini gerektiren yazılı materyallerin çok net bir şekilde anlaşılması” olarak ifade

edilmektedir. Bununla beraber okunan ilgili metinden mantıksal çıkarımlarda bulunarak, sonuç elde etmek, eleştirel okumanın temel gereklilikleri içerisinde sayılmaktadır (Özensoy, 2011: 14).

2.1.2. Anlama Kavramı

Türk Dil Kurumu tarafından anlama kavramı; “okumak işi, anlamaklık, derk, fehim, intikal, tefekkür, vukuf” şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte anlamak kavramı, bir şeyin anlamının ne olduğu, hangi hususa vurgu yaptığını kavramak”; yeni ve eski bilgileri birleştirerek sonuçta yeni bilgi edinmek şeklinde ifade edilmektedir (tdk.gov.tr, 2019).

Anlama kavramı, söylenilen, okunan veya görülen bir şeyi olduğu gibi kabul edip doğrudan anlatmaktan ziyade; bunları bilgi birikimleriyle bağdaştırarak bağlantı kurabilmektir (Dincel, 2005: 31).

2.1.2.1. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenen ana düşüncüyü çözmesi ve buna anlam yüklemesidir. Okuyucu kelimeyi seslendirerek yazılı kodu çözmekte ve seslendirdiği kelimeyi anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008: 133).

2.1.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri; basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama şeklinde üçlü bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Basit anlama: bilginin yerini tespit ederek toplama, bilgiye yönelik süreçleri izleme, karakterleri tespit etme, yönergeleri izleyerek, eseri kaleme alan yazar tarafından ortaya konulan planının açıklanması ve anlaşılması gibi becerileri kapsamına almaktadır (Yılmaz, 2008: 135).

Yorumlayıcı anlama; çalışmanın üzerinde durduğu temel fikri bularak, eserde öncelenen fikirlerin seçilmesi, fikirlerin birleştirilmesi, kavram ve ilkelerin

geliştirilmesi, konunun özetlenmesi, eserin çıktılarının ve etkilerinin teste tabi tutulması beklenmektedir. Bunun yanında, konuda vurgulanan manaları anlama, genellemelerde bulunma, ilişkileri kurma gibi becerilerin sağlanması hedeflenmektedir. Bununla birlikte yorumlayıcı anlamamanın gerektirdiği beceriler ise şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2008:135):

- Geleceğe dönük tahminde bulunmak
- Konuda öncelikli ve ilgili olanı tespit etme
- Bilgilerin karşılaştırılması
- Eserin yazarının amacını, karakterlerin eğilimlerini tespit etme
- Yazarın düşünce ve eğilimlerini ortaya koyma
- Yazara ait bir fikri tamamlayarak, eserde ortaya konulan ortamın başka ortamlarla kıyaslama,
- Ortamı bireysel deneyimlerle bütünleştirme,
- Duygusal yönde imajlar ve cevapları ortaya koyma
- Okuduğunu yeniden anlamlandırma
- İmla ve yazım kurallarına riayet ederek okuma,
- Çıkarımda bulunma

Sorgulayıcı anlama ile okunanları; “kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma” gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu tür anlamada kazanılması düşünülen beceriler şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2008: 135):

- Yazar tarafından ortaya konulan amaç ve tavırlarını değerlendirilmesi,
- Konunun ortam yönünden değerlendirmeye tabi tutulması,
- Ortamın genel yapısının ve ortam dilinin değerlendirmeye tabi tutulması
- Bilgi kaynaklarının irdelenmesi beklenmektedir.

2.2. Düşünme Türleri ve Eleştirel Düşünme Becerisi

Çalışmanın bu kısmında düşünme kavramı tartışılarak, düşünme türleri irdelenmekte ve eleştirel düşünme konusu üzerine odaklanılmaktadır.

2.2.1. Düşünme Kavramı

Düşünmek insanlara özgü bir beceridir. Diğer canlılardan, insanları ayıran en önemli özelliktir. İnsanlar düşünme yeteneklerini kullanarak sorunları çözümler. Bununla birlikte, insanlar çevreleri ile daha iyi bir ilişki içerisine girerek, yaşamlarını devam ettirebilir. İzlenim, duyum ve tasarımlardan farklı biçimde aklın bağımsız ve kendine özgü durumu belirlenmesi ve kıyaslamada bulunma, ayrıştırma, birleştirme, bağlantıları ve şekilleri kavrama yeteneği şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanında düşünme kavramı; zihinden geçirme, dikkate alma, netice elde etmek amacıyla incelemede bulunma, önceden elde edilen bilgilerden faydalanma, zihinsel işlemlerden geçirmek becerilerini kapsamaktadır. Eski bilgilerin akla getirilmesi, bir şeye karşı alakadar davranış göstermek, ince ayrıntıları irdelemek düşünme becerisi kapsamında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, var olan bilgilerden yeni bilgiye ulaşma, eldeki bilgilerin daha iyisine gitmek şeklinde algı ortaya konulabilir. Bu açıdan ele alındığında, düşünmek bir şey hakkında fikir üretmeyi ve var olan bilgilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Kurnaz, 2013: 7-8; Semerci, 2004: 6).

Bir mantık silsilesi şeklinde düşünme; mevcut bilgileri kullanarak yeni bir şeye ulaşma, eldeki bilgileri geliştirme, önceki bilgileri yeni durumlarda kullanma olarak açıklanmaktadır. Fikirleri şekillendirmek ve sonuçlara ulaşabilmek amacıyla zihinsel yetenekleri gözden geçirmek olarak ifade edilen düşünme kavramı; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramlaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirmenin disipline edilmiş biçimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Kurnaz, 2013: 7-8).

Düşünme, zihinsel yetenekleri kullanmak, böylece fikirler üreterek ve sonuçlar ortaya koymak; muhakemede bulunabilmek için bilinçli bir zihne sahip olunması kavramlarını kapsamına almaktadır. Bunun yanında, düşünme kavramını açıklamak için önceki tecrübelerin hatırlanması, karar verilmesi; verilen kararı değerlendirirken ya da irdelerken rasyonel ve nesnel biçimde akıl yürütülmesi kavramları kullanılmaktadır (Paul ve Elder, 2013:447).

2.2.2. Düşünmenin Unsurları, Özellikleri ve Kapsamı

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelmiş, organize edilmiş zihinsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Her şeyin düşüncelere dayalı olması ve düşüncelerle yönetilip üretilmesi; düşüncelerin zihin, beden ve ruh arasında bir denge oluşturularak bütün haline getirilmesi ile mümkündür (Kurnaz, 2013: 2). Bu kapsamda incelendiğinde, zihin, beden ve ruh düşünmenin temel unsurları olarak değerlendirilebilir.

Zihni bir süreç olarak değerlendirilen düşünme olgusunun; beyin, zekâ, bilgi ve dil kavramlarıyla ilişkilendirilmesi mümkündür. Buradan hareketle, düşünmenin unsurları/öğeleri; dil, bilgi, beyin ve zekâ olarak sıralanabilir. Beynin düşünmeye alternatif çözümler üretmeye zorlanması düşüncenin gelişmesine zemin hazırlayacaktır. Zekâ kavramı düşünce kavramını da içinde barındırmaktadır. Beyinde gerçekleşen zekâ kavramı düşünmeye dayalı zihinsel etkinlikleri de kapsamına almaktadır. Düşünmenin bir diğer ögesi bilgidir. Bilgi arttıkça düşünme artacak, birey bilgi üretmeye başlayacaktır. Düşünme ve öğrenme etkinliklerinin bir diğer önemli aracı dildir. Genelde bireylerin özel de ise öğrencilerin önce düşünmesi, düşüncelerini tasarlaması ve dil aracılığıyla aktarması beklenilmektedir. Doğru bilgilerin yargıları ortaya çıkarmada dil önemli bir düşünce aracı olarak işlev görmektedir (Semerci, 2004: 7-9).

Düşünme; işlem ve süreçlerle birlikte, çeşitli bilgi, beceri, tutum, yöntem, teknik, kural ve değerleri de kapsamına almaktadır. Diğer taraftan, düşünmenin bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2012: 131-132):

- Bilgiyi kullanırken tarafsızlık ilkesine riayet etme ve bilgiyi kullanırken deneyimlerden yararlanma
- Ortaya konulan fikirleri açık, kısa, net ve tarafsız bir şekilde ifade etme,
- Akılcı bir anlayışla, geçerli ve geçersiz sonuçları ayırıştırma
- Açık ve net olmayan benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma ve aralarındaki farkları ortaya koyma

- Haklı olmak ile bir tartışmayı kazanmak arasında fark olduğunun bilincinde olma
- Problemlerin farklı sebepleri ve farklı çözüm yollarının olduğunu kabullenme
- Hipotez, varsayım ve sonuç arasında nasıl bir farklılık olduğunu bilme
- Bir fikrin ve inancın doğruluğu ve güçlülüğü arasında farklılığı ayırabilme
- Genellemeye gitmeden, konu ile ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyma ve açıklamada bulunma

2.2.3. Düşünme Alanları ve Düşünme Süreçleri

Düşünme olgusu temel düşünme alanları çerçevesinde değerlendirildiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve görüşleri açıklığa kavuşturma olmak üzere 3 boyuttan bahsedilmesi mümkündür. Eleştirel düşünmede temel amaç eleştirel yargılama; temel beceri ise düşüncelerin akla uygunluğunun değerlendirilmesidir. Diğer taraftan, yaratıcı düşünmede temel amaç orijinal üretim; temel beceri ise fikir üretme becerisinin kazandırılmasıdır. Son olarak, görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama boyutunun temel amacı derinlemesine anlama ve doğru hatırlama; temel beceri ise fikirlerin açıklığa kavuşturulmasıdır (Swartz ve Parks 1994:6'dan aktaran Kurnaz, 2013: 8-9).

Düşünme geniş bir öğrenme alanını kapsamaktadır. Süreç ve temel beceriler, düşünme teknikleri, üst düzey beceriler olmak üzere düşünme alanının içinde üç farklı alan bulunmaktadır. Bu alt alanlar şu şekilde sıralanmaktadır (Güneş, 2012: 132):

- *Temel beceriler*; bilgileri elde etmeye ve işlemeye yarayan becerileri kapsamına alan temel beceriler içerisinde, “inceleme, bilgileri birleştirme, karşılaştırma, sınıflama, sentez yapma, değerlendirme, çıkarım yapma” gibi beceriler yer almaktadır. Bu beceriler düşünme sürecinin temelini de oluşturmaktadır.
- *Düşünme teknikleri*; Düşünme süreçleri genellikle ardı ardına gerçekleştirilen ve aralarında büyük bir koordinasyona ihtiyacı olan iş ve işlemlerden

müteşekkildir. Sorun çözme, karar verme, eleştirel düşünme, kavram oluşturma, yaratıcı düşünme gibi farklı düşünme teknikleri vurgulanabilir.

- *Üst düzey beceriler*; zihnin yönetilmesi ve temel beceriler ve düşünme teknikleri gibi süreçleri kontrol etmeye yardımcı olan becerileri içine almaktadır. Bu beceriler içerisinde, “planlama ve gözetim, düşünme tekniklerini seçme, işlem sürecini gözetleme, değerlendirme, geliştirme” önemli yer tutmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, düşünme alanı yalnızca mekanik kuralları uygulama veya bilgileri basit düzeyde ezberlemekten ziyade geniş bir alanı içine almaktadır. Bu hususun, eğitim sürecinde yürütülmesi gereken birçok etkinlik ve çalışmayı gerektirmekte olduğu söylenilebilir.

Düşünme; işlem ve süreçlerle birlikte, çeşitli bilgi, beceri, tutum, yöntem, teknik, kural ve değerleri kapsamına almaktadır (Güneş, 2012: 132). Düşünme sürecinin karar verme ve problem çözme olmak üzere temelde iki aşaması bulunmaktadır (Swartz ve Parks 1994:6'dan aktaran Kurnaz, 2013: 8-9):

- Karar verme aşamasında, temel amaç iyi yapılandırılmış karardır. Seçeneklerin hesaba katılması, sonuçların tahmin edilmesi ve en iyi seçeneğin tercih edilmesi temel strateji olarak değerlendirilmektedir. Düşünceleri üretme, açıklığa kavuşturma ve akla uygun bir şekilde değerlendirme karar verme aşamasının sonucunda kazanılan becerilerdir.
- Problem çözme aşamasında, temel amaç en iyi çözümü bulmaktır. Olası çözümleri dikkate alma, sonuçları tahmin etme ve en iyi çözümün tercih edilmesi temel strateji olarak belirlenmiştir. Problem çözme aşaması sonucunda, düşünce üretme ve düşünceleri mantıklı bir şekilde değerlendirme becerilerinin kazanılması beklenilmektedir.

2.2.4. Düşünme Türleri

İşlem ve süreçlere göre ayrı şekillere ayrılan birçok farklı düşünme türü mevcuttur. Düşünme becerilerinde farklılaşma, düşünme türlerin de artışı beraberinde getirmektedir. Bu yüzden farklı düşünme türlerinin tamamının eğitim-öğretim

programlarına eklenmesi ve öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bu yüzden eğitim programları daha çok temel düşünme becerilerine odaklanmakta, herkes tarafından genel kabul görmüş ve düşünme türlerine eğitim programlarında yer verilmektedir. Eğitim sürecinde düşünme becerileri önemli yer tutmaktadır. Yaratıcı, yansıtıcı, üst düzey düşünme başta olmak üzere tümdengelimci ve tümevarımcı düşünme, analitik ve anolojik düşünme gibi farklı düşünme türlerine atıf yapılabilir. Bunlarla birlikte, sistemli düşünme, altı şapkalı düşünme, klinik düşünme ve eleştirel düşünme gibi farklı düşünme becerileri de bulunmaktadır (Güneş, 2012: 132-135)

2.2.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Bireyin bir işi yeniden üretmesi, biçimlemesi ve ortaya koyması olarak tanımlanan yaratıcılık insan beyni için, doğal olan bir yetenektir. Yaratıcılık, eğitimle ve doğal ilkelerin kullanılması ile geliştirilebilir. Anlamak, yorumlamak ve dönüştürmek için yaratıcı düşünceye gerek duyulmaktadır. Yaratıcılık eğitiminin altyapısını, yaratıcı etkinlik, hangi alanda verilecekse o alanla ilgili terimlerin anlam bilgisi, olgular bilgisi, araç gereçler ve alışılar bilgisi tam olmalıdır. Öğrenci, öğrendiği konunun ya da bir bütünü oluşturan öğeleri biliyor ve tanımlıyorsa, konu ile ilgili becerileri gelişmişse, konuyu öğrenmede istekliliği ve sürekliliği sağlanmışsa o kişi de yaratıcılığın altyapısı oluşmuştur. Öğrenci bilinen bir konuyu kendisi ortaya çıkarmışsa, yaratıcı bir çalışma yapmış sayılabilir. Problem çözme becerilerini aşan etkinlikleri kapsayan yaratıcılık eğitiminde, problem çözmede öğelere ayırma işlemi örneklendirilerek anlatılmakta, zengin modeller düzenlenmektedir (San, 2004: 125-126).

Yaratıcı düşünme; özgün, akıcı, mantıklı, esnek ve alışılmamış şekilde düşünme olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı düşünme “sentezleme, ekleme, düşünme, düşünceyi hızla değiştirme, somutlaştırma, geniş düşünme ve imgeleme” gibi kavramları kapsamaktadır (Sönmez, 2014: 173-174). “Buluşçu, yenilikçi, sorunlara yeni ve farklı çözümler üreten, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan” bir düşünme biçimi olarak tanımlanan yaratıcı düşünme; esnek, akıcı, özgün, sıradan değil alışılmamış dışında bir düşünmedir. Yeni fikirler ve ihtimalleri ortaya koymak, bir

sorunun sadece tek bir yanıtının değil birçok yanıtının olduğunu iddia eden düşünme biçimidir (Güneş, 2012: 133).

Orjinal üretimin amaçlandığı yaratıcı düşünmede fikir üretme becerisinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Fikirlerin çeşitliliği (akıcılık), fikirlerin değişebilirliği (esneklik), yeni fikirler (orjinallik), fikirlerin ayrıntınlığı (detaylar) olasılıklar üretme yaratıcı düşünme için gerekli bir hususlardır. Mecazlar oluşturma ve alışılmamış fikirleri dikkate alma yaratıcı düşünmenin çıktıları arasında sayılmaktadır (Kurnaz, 2013: 9) .

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde, küçük yaşlardan itibaren çocuklarda düşüncenin öneminin benimsendiği, bu konudaki düşüncelerin çocuklara yazdırılması gibi çalışmalara yer verilmesi önem taşımaktadır. Çocukların, hayal dünyalarının gelişmesinde yaratıcı düşünme etkili olmaktadır. Öğrenciler tarafından kaleme alınan ve yazıya dökülen düşünceler ve geleceğe yönelik projeler olabilir. Yaratıcı düşüncenin oluşturulmasında yaratıcı eğitim ilkelerine dikkat edilmesi ve sınıf ortamında uyulması gereken etkili öğrenme ortamlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir (San, 2004:121-126):

- *Sınıfta Yaratıcı İklim Oluşturma:* Hoşgörü ve güvene dayalı bir sınıf ortamının sağlanması önemli bir husustur. Farklılıkların dikkate alınarak, farklı şeylerin ortaya konulması, öğrencilere yanlış yapma hakkının verilmesi, farklılık ve yeniliğin aranması yaratıcı düşünce ikliminin özellikleri olarak kabul edilmektedir.
- *Basmakalıp Çalışmalardan Kaçınma:* Öğrenciler tek düze ve aynı tür çalışmalara zorlanmamalıdır.
- *Nesnelere, Düşüncelere Özendirme:* Çocuklar tarafından nesnelere ele alınıp, incelenmesine imkân sağlanmalıdır. Nesnelere dokunmak ve onları keşfetmek için incelemenin yapılması, konunun keşfedilmesi ile ilgili sorular sorması oldukça önemlidir. Çocuğun sorularına cevap verilmeli, soru sorması desteklenmelidir.
- *Yaratıcı Süreç Konusunda Bilgi Verme:* Öğrencilerin, yaratıcılıkları noktasında öncelikli olarak öğrenme ihtiyacının oluşturulması, öğrencilerin motive edilmesi, öğrencilerin öğrenme hevesinin artırılması gerekir.

- *Düşüncelerini Geçerlilik Sınamasından Geçirme:* Yeni üretilen düşünceler, değişik açılardan ele alınarak tartışılmalıdır. Çocuğun kendisi tarafından en iyi çözüm yolunu bulması sağlanmalıdır.
- *Yeni Görüşleri Hoşgörü ile Karşılama:* Yaratıcı düşünceleri önceleyen bir öğretmen sınıf ortamında farklı düşüncelerin tartışılmasına zemin hazırlamalı, çocuklar arasındaki farklı düşünceleri anlayışla karşılayabilmelidir.
- *Şaheserlere Karşı Oluşan Saygı ve Korkuyu Giderme:* Ortaya konulmuş üstün eserler ve eserlerin sahiplerinin, ulaşamaz, erişilemez olarak görülmesi yaratıcı düşüncenin önündeki engellerden birisidir. Bu kişilerin düşünceleri sınıf ortamında öğrenciler birlikte değerlendirilirse korku duygusu dağılabilir.
- *Öğrencinin Kendi İsteği ile Başlattığı Çalışmaları Destekleme:* Yaratıcılık becerisi olan çocuklar kendiliklerinden değişik işlere başlayabilirler. Öğrenme ve anlamaya yönelik merakı ve araştırma isteği olan çocuklar yaratıcılık becerisi kazanan çocuklardır. Bu süreç içerisinde, öğretmene ve aileye düşen temel görev çocuğun bu konudaki eğilimlerini dikkate alarak onları bu çalışmalarında desteklemektir.
- *Yaratıcı Düşünce İhtiyacı Oluşturma:* Temelinde sorun çözmek, bir ihtiyacı gidermek eyleminin olduğu yaratıcılık düşüncesi, ailelere ile öğretmenler, öğrenme ihtiyacını oluşturacak etkinliklere yer vererek çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.
- *Yaratıcı Düşünceleri Eyleme Koyma Ortamı Oluşturma:* Ortaya çıkan düşünceleri, eyleme dönüştürme çabaları oldukça önemlidir Öğrencinin önüne engel konulması, öğrencinin amaçsızlık duygusuna kapılmasına yol açabilir. Düşünceleri somut bir biçime dönüştürme, ürün ortaya koyma heyecan yaratır.
- *Yaratıcı Uygulamaya Sürekli Destek Verme:* Öğrenciler tarafından belirli bir düşünce ortaya konulurken, belli durumlarda öğrenciler vazgeçme yoluna yönelebilirler. Çok önemli bir çalışma başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu süreçte öğrenciler desteklenmelidir.

Yaratıcı düşünme zekâ ile ilişkilidir. Bunun yanında, yaratıcı düşünme yeteneğinin eğitimle geliştirilebilmesi mümkündür. Yaratıcılık ruhunu en aktif olduğu süreç çocukluk dönemidir. Çocukluk dönemindeki yaratıcı düşünme çabalarının ileride desteklenmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünmenin önünü açan farklı öğrenme/öğretme teknikleri arasında beyin fırtınası, altı şapka düşünme tekniği, yaratıcı drama, yaratıcı problem çözme gibi teknikler dikkati çekmektedir (Sönmez, 2014: 174).

Sonuç olarak çocuklarda yaratıcı bir düşünce sisteminin oluşmasında, düşüncenin değeri ve önemini öğretilmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara, farklı şeylerin yapabilmelerine ve yanlış hakkının bulunmasına izin verilmeli, söz hakkı verilmeli, kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine zemin hazırlanmalıdır. Diğer taraftan, yeni görüşler hoşgörülle karşılanmalıdır. Öğrencilerin kendi istekleri ile başlattıkları çalışmalar desteklenmelidir. Bu konuda öğretmene ve aileye düşen temel görev, çocukların bu tür eğilimlerini canlı tutmak ve destekte bulunmak olmalıdır (San, 2004:126).

2.2.4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Yansıtıcı düşünmenin temelinde yansıtma kavramı yer almaktadır. Yansıtma en genel ifadeyle "denetimlerin önceki bilgi bağlamında, yeni bilginin üretilmesi ve alternatif yolların geliştirilmesine öncelik edecek olan yolları bulmaya çalışarak analiz edilmesini içeren bilişsel sorgulama" olarak tanımlanabilir. Dewey tarafından yansıtıcı düşünme; "herhangi bir inanç veya bilgiyi ve onun ulaşmayı hedeflediği sonuçları destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünme" olarak tanımlanmıştır (Sünbül, 2014: 248-249).

Olumlu duygular oluşturma ve geliştirmenin amaçlandığı yansıtıcı düşünmede, düşünce sav mantığa dayanmalıdır. Sav üzerinde derinlemesine ve genişlemesine araştırma ve inceleme yapılması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez, 2014: 184).

Yansıtıcı düşünmenin iki aşaması bulunmaktadır. Bunlardan ilki "düşünmenin meydana geldiği bir kuşku, karışıklık ve duraksama durumu; diğer ise bu karışıklığı

çözecek, bu şüpheyi açıklığa kavuşturacak yolu bulmaya yönelik bir araştırma ve sorgulama" sürecidir (Sünbül, 2014: 249).

Yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenme-öğretme yöntemi düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Semerci, 2004:7) John Dewey okulda öğrenilen bilgilerin yaşama yansıtılabilmeleri için öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisine yönelik öğrenme sürecini tamamlamaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu söylenilmektedir. Yansıtıcı düşünme, farklı birçok hipotez oluşturma, oluşturulan hipotezler üzerinde çalışma ve bunları teste tabi tutma, tümevarım metodu aracılığıyla veri toplama ve tündengelim tekniğiyle sonuçlara ulaşmayı içermektedir. Yansıtıcı düşünmenin, sorunlara çözüm sağlama ve akılcı ve mantıklı kararlar alabilme sürecinde bireylere yardımcı olması mümkündür. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda, öğrenciler tarafından etkin bir şekilde katılım sağlandığı eğitim ortamından kendi tecrübeleriyle bilgiler edinilmesini sağlamakta, bireylerin bu bilgileri paylaşmasını ve yeni durumlarda kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Yansıtıcı düşünmede, daha önceki yaşanmışlıklardan ders alma ve bu tecrübeleri yeni olaylar karşısında uygulamaya koyma durumu söz konusu olmaktadır (Güneş, 2012: 134).

Öğrenci merkezliliğin esas olduğu bu düşünme biçiminde, öğrencilerin yeterliliklerinin önemsenir ve aynı zamanda öğrencinin öğrenme işinde sorumluluk alması istenir. Yansıtıcı düşünmenin öğrenci açısından birçok yararı bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin öğrenciler açısından yararlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir (Sönmez, 2014: 184-185):

- “Öğrenci neyi öğrenmek istediğini, hedeflerini belirleyebilir.
- Hangi öğretme-öğrenme stratejisi, yöntem ve tekniği ile daha kolay öğrendiğini öğrenci kendisi bulup belirleyebilir.
- Öğrencinin kendisi, ne kadar ve ne düzeyde öğrendiğini belirleyebilir.
- Öğrencinin öğrenme-öğretme ortamında sorumluluk almasını sağlayabilir.
- Yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı eğitim ortamında öğrenci sorun çözme yeteneğini geliştirebilir.”

2.2.4.3. Üst Düzey Düşünme Becerisi

Üst düzey düşünme, düşünme biçimleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Son dönemlere akademik alanda gerçekleştirilen çalışmalarda üst düzey düşünme konusuna yoğunlukla yer verilmektedir (Güneş, 2012: 132-135).

Geleneksel öğretim yöntemleriyle düşünme becerileri geliştirilmeye çalışıldığında; öğrenciler bilgi düzeyinde istendik davranışa sahip olurlar. Üst düzey düşünme becerisini de kapsayacak şekilde aktif öğrenme yöntemleri kullanıldığında; bilgi ve iletişim çağının sorunlarını çözen, yeni düşünceler üreten yaratıcı öğrenci modeli ortaya çıkar (Çınar, 2007: 18)

Üst düzey düşünme; araştırma gerçekleştirmeyi, sorgulamayı ve akıl yürütmeyi öncelemektedir. Elde edilen bilgiler arasında var olan tutarlılık ve ilişkinin sağlanması beklenmektedir. Bunun yanında, geniş bir alanda zihinsel etkinlikler gerektiren, sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu karmaşık bir düşünme biçimidir (Aslan, 2011: 238).

Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesine yönelik vurguda bulunan üst düzey düşünme, düşünme üzerine düşünme şeklinde de ifade edilmektedir. Bunun yanında bireylerin kendi zihinsel süreçlerinin ne şekilde işlediğini anlamlandırarak düşünme süreçleri kontrol edilmesi ve kaliteli bir öğrenme için bu süreçlerin yeniden dizayn edilmesi ve etkin şekilde kullanabilmesini hedeflemektedir (Güneş, 2012: 134).

Olguların veya bilginin körü körüne ezberlenmesinin ötesinde düşünme yeteneği olarak ifade edilen "üst düzey düşünme becerileri bir durum karşısında öğrenilen bilgiyi kullanmayı gerektirir. Üst düzey düşünme becerisi aracılığıyla öğrenci mevcut bilgileriyle öğrendiği yeni bilgileri bir araya getirebilir, bir konu hakkında farklı çözüm yolları kullanabilir" (Kenanlar, 2014: 34).

"Üst düzey düşünme her zaman sayısal ifadeler taşıyan bir muhakeme değil, öğrenmeyi içeren ve sürecin bir parçası olmayı gerektiren durum" olarak ifade edilmektedir. Üst ve alt düzey bilişsel becerilerin tanımlanmasına ilişkin çalışmalarda Bloom Taksonomisi esas alınmıştır. Üst düzey bilişsel beceriler "soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem (alıştırma değil) çözüme, analiz etme, değerlendirme,

yeni bilgiler sentezleme ve karar verme yeteneklerini” kapsamına almaktadır (Aydın ve Yılmaz, 2010: 58-59).

Üst düzey düşünme, bireylerin belleklerinde tuttuğu ve daha sonradan elde ettikleri bilgileri, karmaşık bir duruma olası çözüm yolları bulmak veya bir amacı gerçekleştirmek için bir araya getirdiğinde veya tekrar düzenlendiğinde oluşur. Üst düzey düşünme, "neye inanılacağına karar verme, ne yapılacağına karar verme, yeni bir düşünme oluşturma, yordamada bulunma ve rutin olmayan bir problemi çözme" gibi birçok farklı amacın gerçekleştirilmesinde kullanılabilir. Üst düzey düşünmeyi niteleyen temel özellikler ise şu şekilde sıralanabilir (Doğanay, 2014: 305-306):

- Üst düzey düşünme kurallı değildir
- Üst düzey düşünme karmaşıktır.
- Üst düzey düşünme genellikle çoklu çözümlere götürür.
- Üst düzey düşünme çoklu ölçütlerin uygulanmasını gerektirir.
- Üst düzey düşünme, düşünme sürecinin öz denetimine odaklanır
- Üst düzey düşünme düzensizliklerin örüntü bulma ve anlam oluşturma ile ilgilidir. Üst düzey düşünme üst düzeyde çaba gerektirir

Diğer taraftan incelendiğinde, üst düzey düşünme kavramının Bloom Taksonomisi ile ilişkisi üzerinde durulabilir. Bloom Taksonomisini 1948 yıllarından sonra S. B. Bloom eğitim sürecinin hedeflerinin” bir tasnifini formül hâlinde ele almıştır. Bloom’un (Bilişsel) Taksonomisinde, eğitim ve aktiviteleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alan şeklinde tanımlanmıştır (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 105-106).

Bloom taksonomisinde ortaya konulan aşamalı sınıflandırmaya göre, "bilgi düzeyinin üzerinde yer alan kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışlar üst düzey düşünme becerileri" olarak açıklanmaktadır (Çınar ve İlik, 2013: 24). Bloom Taksonomisi basamakları şu şekilde sıralanabilir (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 106-108):

- Bilgi Basamağı; daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını oluşturmaktadır. Bilgi basamağındaki öğrenme bilişsel alandaki öğrenmelerin en alt düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu basamakta,

öğrencilerden sadece öğretilen bilgilerin hatırlaması beklenir. Diğer bir ifadeyle, bilimsel bilgilerin yoruma ihtiyaç duyulmadan anlatıldıkları şekilde anımsanması yeterlidir.

- Kavrama Basamağı; bilgi basamağında kazanılan bilgilerin özümsemesi ve bilginin transfer edilmesi beklenmektedir. Bu aşamada, öğrenciden sadece bilgiyi ezberlemesi ve tanınması değil, açıklama yapması, örnekler vermesi ve gerekçe göstermesi istenmektedir.
- Uygulama Basamağı; bilgi ve kavrama basamaklarını başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencinin elde ettiği bilgiyi yeni durumlara transfer edebilmesi beklenmektedir.
- Analiz Basamağı; bu aşamada öğrenciden daha derin ve üst düzey düşünme beklenmektedir. Önceki aşamaları başarı ile tamamlayan öğrenci için analiz soruları ile öğrencilerin kritik düşünceleri gerektiği için önemsenmektedir.
- Sentez Basamağı; bu süreçte öğrenciden orijinal bir meydan getirmesi, tahmin yürütmesi ve problem çözmesi beklenmektedir. Bu aşamada, sorulara verilecek cevaplarda yenilik, özgünlük, buluş, icat ve yaratıcılık gibi unsurlar aranmaktadır.
- Değerlendirme Basamağı; bu süreçte, bilişsel süreçler insansın düşünme, herhangi bir konuyu savunma veya reddetme becerilerini geliştirmektedir. Bu basamakta, öğrenciden bilgileri bir araya getirmesinden ziyade karşılaştırma yapması beklenmektedir.

Düşünme türleri içerisinde önemli bir yer tutan üst düzey düşünme becerisinden eğitim ve öğretim sürecinde yararlanılması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumada olduğu kadar, okullarda da üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi yalnızca eğitsel gerekçelerle değil, ekonomik, siyasal gerekçelerle de bir zorunluluk haline gelmiştir. Diğer bir ifadeyle üst düzey düşünme becerileriyle donatılmış bir kişi, karşılaştığı bilgileri kolayca anlamlandırarak onu olası amaçlar doğrultusunda işleyerek yaşamda pratik sorunların çözümünde etkili olabilecektir. Üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf ortamı önemli bir yer tutmaktadır. Üst düzey düşünmeyi destekleyen ve geliştiren bir sınıf ortamı iki özelliği mutlaka bünyesinde barındırmalıdır. Bunlardan ilki, sınıfta hatırlamanın ötesinde, anlamlı

düşünmeyi sağlayıcı etkinlikleri sürekli sağlama; ikincisi ise bu etkinliklere etkin katılım için öğrencileri sürekli teşvik etmektir. Sonuç olarak, üst düzey düşünmenin niteliğinin geliştirilebilmesi için gerekli olan beş temel unsur şu şekilde sıralanabilir (Doğanay, 2014: 306-310):

- Düşünmeyi geliştirici ve besleyici bir sınıf ortamı oluşturma
- Düşünmenin görünmez yapısını görülebilir ve açık hale getirme
- Düşünme becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere klavuzluk etme ve onları destekleme
- Zor ve karmaşık düşünme becerilerinin öğrenilmesi için doğrudan öğretim yapma
- Düşünme becerilerinin öğretimini onu alanı bilgisinin öğretimiyle birleştirme

2.2.4.4. Diğer Düşünme Becerileri

Eğitim sürecinde düşünme becerileri önemli yer tutmaktadır. Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünmenin dışında farklı düşünme becerileri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekilde açıklanmaktadır (Güneş, 2012: 132-135):

• *Tümdengelim Düşünme:* Bu düşünme, bütünden parçaya doğru giden ve zihnimizin genel yargılardan özel sonuçlar çıkarma işlemlerini kapsayan alan bir düşünmedir.

• *Tümevarım Düşünme:* Parçadan bütüne doğru hareket eden zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Tek tek olgularla ilgili yargılardan yola çıkarak bütüne ve genel sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

• *Analitik Düşünme:* Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimi olarak değerlendirilen analitik düşünmede, bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Analitik düşünmede, bilgi ve olaylar arasında bağ kurulur ve aralarındaki temel ilişkileri tanımlar, karmaşık ilişkileri inceler.

• *Anolojik Düşünme:* Bu düşünme türünde, iki alan arasındaki benzerliklerden hareketle ilişkiler kurulması ve ortaya konulan ilişkilendirmeyle yeni bir karşılaştırma

ve açıklayıcı bir mananın doğması beklenmektedir. İki olgu arasında benzerlik ve farklılıklar dikkate alınır. Benzerliklerden faydalanılarak, birinde var olan özelliğin diğerlerinde de olduğu yönünde varsayımda bulunur. Analojik düşünmede bilinen bir kavramdan yola çıkılarak bilinmeyen kavramlar öğrenilmeye çalışılır.

• *Sistemli Düşünme*: Farklı unsurlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri kapsayan karmaşık bir bakış açısını içerir. Sistemli düşünme, bilinçli düşünme olarak ifade edilmektedir. Bu düşünmede bir amacın ve hedefin olması gerekmektedir. Bilinenden yola çıkılarak, bilinmeyene varmak ve akla uygun işlemlerle onu açığa çıkarmak hedeflenmektedir.

• *Altı Şapkalı Düşünme*: Düşünme eğitimi konusuna öncülük eden De Bono'ya göre, bireyler genel olarak 6 tip düşünce biçimini kullanmaktadır. Bunlar altı renk şapka ile ilişkilendirildiği için 'Altı Şapkalı Düşünme Tekniği' denilmektedir. De Bono bu altı renk şapkayı kullanarak düşünme biçimlerini ve becerilerini geliştirmeye, doğru düşünmeyi öğrenmeye dikkat çekmektedir.

• *Klinik Düşünme*: Sağlıkçılar tarafından klinik düşünmede, süreçsel, etkileşimsel, koşulsal, öyküsel ve yararlı düşünme olmak üzere kullanılan beş tip düşünme biçimi sıralanmaktadır. Bu düşünme biçimleri sağlıkçılar tarafından kullanılmakta, bunlar teşhis ve tedavide etkili olmaktadır. Bu düşünme biçimleri; süreçsel düşünme, etkileşimsel düşünme, koşulsal düşünme, öyküsel düşünme, yararlı düşünme şeklinde sınıflandırılmaktadır.

2.2.5. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme doğal bir durumdur ve herkes düşünür. Fakat birçok düşünce kendi haline bırakılmış, amaçtan uzak, kısmi ve bozulmuş, basit düzeyde ve yeterli bilgiden uzakta kalmaktadır. Bu düşünme becerisi, olayları ve durumları sorgulamayı, değerlendirme, yorum yapma ve karar verme becerilerini içeren bir düşünme türü olarak değerlendirilen eleştirel düşünme bir düşünceyi geliştirmek amacıyla inceleme ve değerlendirme sanatı olarak ifade edilmektedir. Bilgileri değerlendiren bir düşünme biçimi olan eleştirel düşünme bireyin kendini yönetme, kendini disipline etme, kendini kontrol etme, kendini düzeltme işlemlerini kapsar. Bu düşünme etkili konuşma, iletişim ve sosyal ilişkileri geliştirmede etkili olur (Güneş, 2012: 133).

Eleştirel düşünme, bireylerin bir amaç doğrultusunda bireysel kontrollerinde uyguladıkları, sıradan ve alışılan kalıpların tekrarının önlenildiği bir düşünme biçimidir. Ön yargıların, varsayımların ve ortaya konulan bütün bilgilerin sınıdığı, değerlendirmeye tabi tutulduğu, yargılandığı konunun farklı yönlerinin tartışıldığı bir düşünme becerisidir. Bununla birlikte, fikirlerin çözümlenip değerlendirmeye tabi tutulduğu, aklın öncelenip, kıyaslamadan yararlanıldığı neticesinde belirli fikirlere, kuramlara ve davranışlara ulaşılan düşünme biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008:2).

2.2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Unsurları ve Özellikleri

Eleştirel düşünme, zihinsel düşünme eylemi ile de ilişkilidir. Eleştirel düşünmenin üç unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008:2):

- Kişilerin karşı karşıya kaldıkları sorunları, öngörerek ve düşünmeye dayalı bir şekilde ele alma eğilimleri içeren bir tutumda olmaları bir gerekliliktir.
- Kişilerin, mantık yürüterek sorgulayabilme ve mantık yürütebilme yöntemlerine ait bilgilere sahip olmaları gerekmektedir.
- Kişilerin, bilgi sahibi oldukları yöntemleri günlük hayatta uygulayabilme becerilerine sahip olmalarıdır.

Bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde derinlemesine düşünerek bir etkinlikte meşgul olma eğilimi ve becerisi olarak ifade edilen eleştirel düşünmenin temel ve belirleyici özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Kurnaz, 2013: 11, 17):

- Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
- Birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme,
- Çıkarımlar ve nedenlerini ayırt etme,
- Varsayımları, fikir ve iddiaları ayırt etme,
- Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
- Tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme olarak ifade edilen eleştirel düşünme; düşünülen esnada düşünmenin daha iyi bir hale getirilmesi amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünme olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, eleştirel düşünmenin dikkate değer özellikleri şunlardır: Eleştirel düşünme yansıtıcıdır; eleştirel düşünme standartları içerir; eleştirel düşünme gerçekçidir; eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir (Nosich, 2016: 1-4).

2.2.5.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Alt Bileşenleri

Herhangi bir konu, içerik veya problem hakkında düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimi şeklinde açıklanan eleştirel düşünme, kendi kendini idare eden, disipline eden, denetleyen ve düzelteren düşünmedir. Düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı olarak ifade edilen eleştirel düşünmenin üç aşaması bulunmaktadır. Bu safhalar düşünmeyi analiz etme, düşünmeyi değerlendirme ve düşünmeyi geliştirme olarak sıralanabilir (Paul ve Elder, 2013:xxi- xxvi).

Problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi süreçler eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilmektedir. Bu süreç içerisinde, eleştirel düşünme beş boyutta incelenebilir (Kurnaz, 2013: 10-11):

- Sorunun tanımlanması,
- Sorunun çözümü için uygun bilgilerin toplanması ve tercih edilmesi,
- Hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış varsayımların tanınması,
- İlgili ve sonuca götüren varsayımları tercih edip, onların formüle edilmesi,
- Geçerli sonuçların çıkarılarak, sonuçların geçerliliğinin tartışılmasıdır.

Eleştirel düşünme kavramı çok boyutlu bir kavramdır. Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı alt bileşeni mevcuttur (Facione, 2015: 5).

Tablo 2: Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Bileşenleri

Beceriler	Alt Beceriler
Yorumlama	Kategorize etmek/sınıflandırmak Önemini deşifre etmek/ortaya çıkarmak
Analiz Etme	Anlamını netleştirmek/açıklamak Fikirleri incelemek
Değerlendirme	Argümanları tespit etmek/tanımlamak Sebepler ve iddiaları belirlemek/tanımlamak İddiaların güvenilirliğini değerlendirmek Tümevarım ve tümden gelim yöntemlerinden yararlanarak argümanların kalitesini değerlendirmek
Çıkarımda Bulunma	Kanıtları sorgulamak
Sonuç Çıkarma	Alternatif varsayımları ortaya koymak Mantıklı, geçerli ve gerekçeli sonuçları ortaya koymak
Açıklama Yapma	Sonuçları bildirmek/belirlemek Prosedür/işlemleri doğrulamak/onaylamak Mevcut argümanları sunmak
Öz Düzenleme	Kendi kendini izlemek- Öz izleme Kendi kendini düzeltmek- Öz düzeltme

Kaynak: (Facione, 2015:9).

2.2.5.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Davranışsal Özellikleri

Eleştirel düşünme bir süreçtir. Eleştirel düşünme becerisi öğretilebilir bir süreçtir. Eleştirel düşünme süreci bireyleri etkilemekte; eleştirel düşünme becerisi olmayan kişiden eleştirel düşünme süreci oldukça gelişmiş kişilere kadar altı farklı basamağa ayrılmaktadır. Bireylerin düşünme süreçleri çerçevesinde bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir (Elder ve Paul, 1996'dan aktaran Doğan, 2013: 33):

- İlk basama; düşüncelerini yansıtamayan düşünür.
- İkinci basamak; meydan okuyan düşünür.
- Üçüncü basamak; yeni başlayan düşünür.
- Dördüncü basamak; eylemsel düşünür.
- Beşinci basamak; ileri düşünür.
- Altıncı basamak; uzman düşünür.

Eleştirel düşünme davranışları genel olarak duyuşsal ve bilişsel alan davranışları olarak ikiye ayrılmaktadır. Eleştirel düşünen bireylerin ortaya koyduğu duyuşsal alan ve bilişsel alan davranış biçimleri şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2013: 34):

- Özgür ve bağımsız düşünme.
- Adil düşünme, farklı görüşleri hoş görüyle karşılama

- Duygu ve düşünce arasında bağlantı kurma
- Ön yargılı olmama
- Sorgulama konusunda cesur olma
- İyi niyetli, doğru ve hakkaniyetli düşünme
- Düşünme azmini geliştirme
- Düşünme becerisine güvenme
- Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme.
- Öğrendiklerini transfer etme.
- Görüş geliştirme.
- Açık düşünme.
- Değerlendirme için ölçüt geliştirme.
- Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama.
- Derinlemesine inceleme.
- Görüşleri analiz etme ve değerlendirme.
- Çözüm üretme ve değerlendirme.
- Uygulamaları analiz etme ve değerlendirme.
- Eleştirel okuma.
- Eleştirel dinleme.
- Disiplinler arası ilişki kurma.
- Soru sorma.
- Farklı görüşleri karşılaştırma.
- İdealle gerçeği birbirinden ayırt etme.
- Kendi düşünme sürecini değerlendirme.
- Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme.
- Varsayımları tespit etme ve değerlendirme.
- Geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme.
- Mantıklı yorum yapma.
- Verileri açıklama ve değerlendirme.
- Tutarsızlıkları fark etme ve değerlendirme.
- Sonuç çıkarma ve değerlendirme.

2.2.5.4. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemi

Eleştirel düşünenler yanlış arayıp bulmak ve reddetmek için zihinsel cesarete sahiptirler. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu süreçte, öğretmenler öğrencilerin varsayımlarını açıkça ifade etmelerine fırsat oluşturmaları ve öğrenci ifadelerindeki çıkarımları, dolaylı öğeleri irdeleyen sorular sormalıdır. Öğrenciler, şüphelendikleri, sorgulama gereksinimi duydukları veya yanlış olan varsayımları tartışma konusunda cesaretlendirilmelidir (Şahinel, 2002: 97). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasıyla beraber, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla söz hakkı vermesi başta olmak üzere, eğitim sisteminde ortaya çıkan aksaklıkları giderebilmek adına farklı öneriler ortaya konulabilir.

Tablo 3: Eleştirel Düşünme ve Öneri Geliştirme

Eleştirel Düşünme	Öneri Geliştirme
Öğretmen hep konuşuyor	Öğrenciler de konuşmalı
Hep aynı sırada oturmaktan sıkıldım.	Oturma düzenini değiştirebiliriz
Sınıfta öğretmen hep aynı kişilere söz hakkı veriyor.	Sınıfta herkes konuşma hakkını kullanmalı.
Bir yıl boyunca hep aynı kişiyle mi oturacağım	Küme-grup çalışma tekniğiyle değişik arkadaşlarla bir arada bulunabiliriz.
Sınıfta deneyler zaman kısıtlı olduğu için yapılamıyor	Ben bazı deneyleri evde kendi kendime yapmak istiyorum.
Okuduğum kitapları sınıf ortamında arkadaşlarımla paylaşamıyorum. Bu oldukça sıkıcı bir durum	Okuduğum kitaplar üzerine küçük notlar alabilirim. Bunları sınıf okuma köşesine veya değişik gazete ve dergilere gönderebilirim

Kaynak: (San, 2004: 124'den derlenerek tablo oluşturulmuştur).

Kusursuz ve eksiksiz düşünceyi ortaya çıkarabilmek adına disiplinli ve öz denetimli düşünme şekli olarak tanımlanan eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve öğretmek zor ve meşakkatli bir süreçtir ve uzun zaman ister. Sorunun, problemin, olgunun, farkına varmadan, sayıltıları kurmaya, denenceler oluşturmaya, ölçme araçlarını hazırlayıp uygulamaya, sonuçları bulup yorumlama, çözüm önerilerini sunma dahil olmak üzere tüm bu etkinliklerin doğru ve eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Sönmez, 2014: 167-168).

2.3. Okuma-Anlama ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında, okuma-anlama ve eleştirel düşünme ile ilgili hem yurtiçi hem de yurtdışı araştırmalar ele alınmıştır. Bu konular ile ilgili araştırmalar genel hatlarıyla irdelenmiş ve elde edilen genel bulgulara yer verilmiştir.

2.3.1. Okuma-Anlama İle İlgili Araştırmalar

Okuma-anlama ile ilgili hem Yükseköğretim Kurulu'nun tez veri tabanı incelenmiş hem de konu ile ilgili yabancı literatür taranmıştır. Okuma-anlama ile okuduğunu anlama kavramları üzerinden hareketle konu ile ilgili doğrudan ve dolaylı araştırmalar değerlendirilmiştir.

Egelioğlu (1989), okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi konulu araştırmasında, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmada, bir öğrenci niteliği olan okuduğunu anlama gücü ile öğretme-öğrenme sürecinin niteliği olan öğrenme için harcanan zaman ilişkisi incelenip okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme olduğu görülmüş, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için harcanan zaman arttıkça, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde de yükselme tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerde yükselmenin, bu iki değişkenin tek tek katkılarının toplamından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Tazebay (1995), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi konulu araştırmasında ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkileri konusunda Ankara ilinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda birçok bulgu ortaya konulmuştur. Bu bulgulardan birisi, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehine,

anlamalı bulunmasıdır. Ayrıca, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düştüğü sonucu da ortaya konulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından "telaşlı olma", "dik oturmama", "noktalamaya uymama", "heceleyerek okuma" ve "okuduğu yeri kaybetme" okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürdüğü tespitinde de bulunulmuştur.

Anılan (1998) tarafından yürütülen çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu ancak ilkokullar ile ilköğretim okulları arasında aritmetik olarak bir fark olsa da istatistiki açıdan bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyinin, araştırmaya konu olan değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Koçyiğit (2003), ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; bir okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespitinde bulunulmuştur Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu şekilde okuduğunu anlamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak özellikle öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamayı büyük ölçüde etkilediği yönünde bir çıkarımda bulunulmuştur.

Baier (2005) araştırmasında okuma anlama ve okuma-anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Okuma-anlama becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma anlama testlerindeki başarı düzeyinin yüksek olduğu varsayımından hareketle hazırlanan çalışmada özel okulda okuyan on altı 6. sınıf öğrencisinin bireysel okuma seviyelerini belirledikten sonra 6 hafta boyunca okuma-anlama testi uygulanmıştır. Öğrencilere yönelik ön testler ve son testler yapılmış, okuma stratejilerini benimseyip öğrenen 16 öğrenciden 14'ünün okuduğunu anlama testlerindeki puanların yükseldiği, 2 öğrencide ise hiç değişiklik olmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Keleş (2005) tarafından yürütülen Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma konulu çalışmada cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, dershane, anne-babanın eğitim durumu gibi etkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki nasıl bir etkisi olduğu konusu irdelenmiştir. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde tespit ortaya konulmuştur.

Aloqaili (2012) araştırmasında, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Çalışmada, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme, bilişsel gelişim süreçleri, eleştirel düşünme doğası ve tanımları, eleştirel düşünme beceriler ve eğilimler konularına odaklanılmıştır. Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağ olduğu sonucu çalışmada elde edilmiştir. Eleştirel düşüncenin tanımına ilişkin bir fikir birliği olmadığını ve eleştirel düşünme için kabul edilmiş bir çerçevenin eksik olduğu yönünde tespit ortaya konulmuştur.

Gilakjani ve Sabouri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada etkili okuma stratejilerine atıf yapılmış, okuma türleri, okuma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmalarının okuma-anlama becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynadığını gösterdiği yönünde tespit ortaya konulmuştur.

Ness (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde okuma-anlama öğretimin sıklığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminden yararlanılan çalışmanın bir diğer amacı okuduğunu anlama öğretiminin gerekliliğine yönelik öğretmenlerin algı ve inançlarını araştırmaktır. Bu çerçevede sınıfta gözlemde bulunulmuş, dersin sadece % 3'lük kısmında okuduğunu anlama öğretimine yer verildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede okuma-anlama öğretimi konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmedikleri ve kendilerine yeterli sorumluluk ve yetkinin verilmediği belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca, devlet tarafından standardize edilmiş sınavların okuma-anlamanın gelişiminin önünde engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Basmaz (2017), eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi konulu araştırmasında öğrencilerin; cinsiyete, annenin ve babanın eğitim durumuna, annenin ve babanın çalışma durumuna, evde sahip olunan olanaklara, öğrencinin kendisine ait kitap sayısına, evdeki toplam kitap sayısına, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamana, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığına göre dağılımlarını incelemiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen faktörler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli oranda etkilediği yönünde sonuç ortaya konulmuştur.

Yurdakal (2018), yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye, okuma başarısına, okuma tutumuna ve yaratıcı okuma algısına ilişkin etkisi belirlemeye yönelik Denizli ilinde araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği tespiti ortaya konulmuştur.

2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Allison (1993) tarafından yürütülen çalışmada eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik çalışmaları ilkökul öğrencileri üzerinden hareketle incelemeye tabi tutulmuştur. Eleştirel düşünmenin akademik başarı açısından risk altında olan ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Swartz ve Park (1994) çalışmalarında, eleştirel düşünmenin önemini belirterek matematik eğitiminde eleştirel düşünme çalışmalarının yetersizliğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, öğretim stratejilerinde üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkilerini araştırma konusu yapmışlardır. Üst düzey düşünme becerilerinin öğretim yönteminde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini geliştirdiği yönünde sonuç elde etmişlerdir. Bunun yanında matematik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin

geliştirilmesinin öneminin altı çizilmiş, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin ortaokul öğrencilerinin matematik derslerini iyileştirdiği; benzer şekilde matematik dersinde öğrencilerin başarı düzeylerinin iyileştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde sonuç ortaya konulmuştur.

Terenzini, Springer, Pascarella and Nora (1995) araştırmalarında öğrencilerin kolej deneyimlerinin müfredatın, örgün sınıf ve öğretim deneyimlerinin ve sınıf dışı tecrübeler olmak üzere üç boyutun eleştirel düşünmedeki değişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı deneyimlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik ve akademik olmayan deneyimlerinin eleştirel düşünme becerilerini de etkilediği sonucu ortaya konulmuştur.

Tsui (2001) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen fakülte içi tutumları incelenmiştir. Nitel araştırma tekniğinin benimsendiği çalışmada, sınıf içi gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda fakültede öğrencilerin güven duyması, öğrenme heyecan ve istekleri, karşılıklı öğrenme süreci olmak üzere üç unsurun eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı yönünde sonuç ortaya konulmuştur.

Akar (2007), ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri başlıklı çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. İzmir il merkezinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri ile eleştirel düşünme beceri düzeylerinde arasında ne düzeyde bir

ilişki olduğunun irdelendiği araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmediği tespit edilmiştir.

Shim ve Walczak (2012) tarafından yürütülen çalışmada eleştirel düşünme beceri eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Kolej ve üniversite öğrencilerine yönelik araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Eğitim süreci ile birlikte öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin arttığı ve eleştirel düşünme becerilerinin iyileştiği yönünde bulgular elde edilmiştir.

Görücü (2014) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının, eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Basmaz (2017) tarafından eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelendiği araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede etkilediği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, sinema ya da tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenlerinin de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Küçükbatman (2018) tarafından yürütülen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırma sonucunda eleştirel düşünme değişkeni, değerlerin eğitiminin hoşgörü ve sorumluluk boyutları üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre, değerler eğitiminin "dayanışma boyutu" ve "adillik boyutu" üzerinde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Yüksekbilgili (2019) tarafından yürütölen, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarılarının arasındaki ilişkinin” incelendiği araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sosyo-demografik veriler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, eleştirel düşünme becerisi ile matematik başarı testi puan ortalamaları arasında ise olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya konulmuştur.



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, okuma-anlama ve eleştirel düşünme arasındaki nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeye yönelik Karaman il merkezinde gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına değinilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama analiz yöntemleri (Neumann, 2006a; Neumann, 2006b) birlikte kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde özellikle eğitim bilimleri alanında son yıllarda ön plana çıkan ve sıklıkla müracaat edilen “karma araştırma yöntemleri/yaklaşımları” (Creswell ve Clark, 2014) çerçevesinde ilk olarak nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan “betimsel yöntem”, “tarama modelinden” faydalanılmıştır. Ayrıca, bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkileri inceleyebilmek için “karşılaştırmalı yöntem” ve “ilişkisel tarama modelinden” yararlanılmıştır.

Betimsel araştırma yöntemi, bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemek amacıyla kullanılır. Verilen bir durumun tanımlanmasının amaçlandığı *betimsel yöntemde*, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezleri test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirmektedir (Coşkun, vd. 2015). *Tarama modeli*, geçmişteki veya halen mevcut bir olayı var olduğu biçimiyle tasvir etmeye yönelik durumlarda tarama yönteminden yararlanılmaktadır. Tarama modelinde, bir grubun belli özelliklerini belirleyebilmek amacıyla verilerin toplanması amaçlanmaktadır (İslamoğlu, 2011; Neuman, 2006b). *İlişkisel tarama modeli*, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişki ve bağlantıları inceleyen; bu değişkenler arasındaki değişim varlığını ve derecesini tespit etmeye yarayan araştırma modelidir. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri ilişkisel tarama modeli içinde değerlendirilmektedir (Karasar, 2013; Gliner, Morgan ve Leech, 2015). *Karşılaştırmalı yöntem* ise, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Neuman, 2006b).

Buradan hareketle, Karaman il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik okuma-anlama testi ve eleştirel düşünme beceri ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada ayrıca, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden (Balcı, 2010; İslamoğlu, 2011; Coşkun vd. 2015) yararlanılarak Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk boyutu Karaman il merkezinde sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmesidir. Bu çerçevede araştırmanın ilk evrenini Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 2019 yılı Mayıs ayı itibariyle Karaman il merkezinde 514 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini il merkezinde görev yapan 514 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Zaman ve maliyet unsurları dikkate alınarak basit tesadüfi yöntem ile seçilen 24 sınıf öğretmeni araştırmanın ilk örneklem grubudur. Basit tesadüfi (rastlantısal) yöntem; örnekleme giren bireylerin yerine başka birey koymadan örneklemin belirlenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Aziz, 2008; Erkuş, 2017). Sınıf öğretmenleri ile Mayıs-Haziran 2019 tarih aralığında görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutunu Karaman il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma oluşturmaktadır. Bu eksende, araştırmanın ikinci evreni Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki ilkokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileridir.

Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karaman İl Merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencisi sayısı 3154'tür. Devlet okullarında 2945 öğrenci, özel okullarda ise 209

öğrenci öğrenim görmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın evrenini/ana kümesini 3154 öğrenci oluşturmaktadır.

Evrenin belli olduğu durumlarda kullanılabilen bir formül (" $n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q$ ") aracılığıyla örneklem büyüklüğü saptanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Örneklem büyüklüğünü belirlerken araştırma yöntemleri kitaplarında örnek büyüklükleri tablosu ve internet ortamındaki istatistik programları dikkate alınmış ve % 5 hata payı ve % 95 güvenilirliğe göre en az 343 kişiye testin ve ölçeğin uygulanması gerektiği hem formülle hem de istatistik programları aracılığıyla belirlenmiştir (Altunışık vd, 2004).

Zaman ve maliyet unsurları göz önüne alınarak ve ana kümenin/evrenin tamamına ölçeğin ve tarama testinin uygulanmasının zorluğu dikkate alınarak, Karaman il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sayısının yaklaşık % 20'si örneklem olarak belirlenmiştir. Bu şekilde, araştırmanın örnek büyüklüğü 614 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için gerekli olan sayının çok üstünde bir öğrenci sayısına (614 öğrenci) ulaşılmış olması çalışmanın geçerliliğini artıracığı düşüncesi ortaya konulabilir.

Tablo 4: Araştırmanın Örneklemi

Ölçeğin Uygulandığı Okullar	Okul Türü	4. Sınıf Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı
Okul 1	Devlet	5	130
Okul 2	Devlet	7	172
Okul 3	Devlet	3	72
Okul 4	Devlet	5	86
Okul 5	Özel	4	86
Okul 6	Özel	3	68
TOPLAM	(6 Okul)	(27 sınıf)	614 öğrenci
	4 Devlet	20 Devlet	460 Devlet
	2 Özel	7 Özel	154 Özel

Örneklemin seçiminde, araştırmada yer alan okullar basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Yukarıda da vurgulandığı üzere araştırmanın örneklemi; 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Karaman il merkezinde seçilmiş 4 devlet okulu ve 2 özel okulda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 614 öğrenciden oluşmaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik araştırma Mayıs-Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuma Anlama Başarı Testi”, “Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan yararlanılmıştır. Bununla birlikte, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış, konu ile ilgili literatür taranarak oluşturulan “Öğretmen Görüşme Formu” çalışmada kullanılmıştır. Aşağıda alt başlıklarda ise bu veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğu hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ve Okuma-Anlama Testi

Ölçek ve testlerin tasarlanması aşamasında ilk olarak öğrencilerin okuma anlama düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu başta olmak üzere, bir önceki dönem okuduğu kitap sayısı ve bir önceki dönem Türkçe dersi başarı notu bilgilerini içeren kısa bir bilgi formu verilmiştir. Bilgi formunun üst kısmına araştırmacının konusu ve araştırmacı ile ilgili kısa bir açıklamada bulunulmuştur.

Daha sonrasında, öğrencilere sunulacak ölçeğin ön kısmında Yurdakal (2018) tarafından geliştirilen ve 4. Sınıf seviyesine uygun olarak tasarlanan Okuma-Anlama Başarı testi yazarın izni dâhilinde kullanılmıştır. Okuma-anlama testi toplam 4 ayrı metin ve her metnin altındaki 4-6 arası soruların olduğu toplamda 20 sorudan oluşmaktadır.

Yurdakal (2018: 188) tarafından yürütülen araştırmada yazar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla ölçüm gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinin Cronbach Alpha değerinin 0,872 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için alfa değerinin 0,7 ve üstünde olması beklenmektedir (Coşkun, vd, 2015). Alfa değerinin 0,872 olması ölçeğin yüksek oranda güvenilirlik düzeyine sahip ve bilimsel çalışmalara uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan okuma anlama başarı testi daha önce başka bir araştırmada kullanıldığından, geçerlilik ve güvenilirliği test edildiğinden bu çalışmada kullanılmıştır. Bununla birlikte, okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirliğini test

edebilmek adına ölçüm yapılmış ve araştırmanın Cronbach Alfa katsayısı 0.822 olarak bulunmuştur. Çalışmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için alfa değerinin 0,7 ve üstü olması gerektiği (Coşkun, vd, 2015) dikkate alındığında alfa değerinin 0,822 olması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu tespiti bu çalışma ile de doğrulanmıştır.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği

Araştırmanın tasarlanması ve daha sonrasında verilerin toplanması aşamasında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini etkileyen etmenleri belirlemek için Demir (2006) tarafından geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf düzeyine uygun olarak tasarlanan eleştirel düşünme beceri ölçeği yazarın izni dâhilinde kullanılmıştır. Eleştirel düşünme beceri ölçeği, eleştirel düşünmenin altı alt boyutu “yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme” üzerinden hareketle toplamda 56 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçeklerden ilki olan analiz ölçeği 8 sorudan; değerlendirme ölçeği 9 sorudan; çıkarım ölçeği 8 sorudan oluşmaktadır. İçerisinde öğrencilerin yorumlayıp açıklama yapabileceği bir metin verilmiş yorumlama ölçeği 10 sorudan ve açıklama ölçeği ise 9 sorudan oluşmaktadır. Son olarak öz düzenleme ölçeği ise 12 önermeden oluşmuş ve 3’lü likert ölçeği kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinin analiz, değerlendirme ve çıkarım ölçeklerinde öğrencilerin verilen ifadeleri yorumlayarak kendilerine sunulan iki seçenekten (doğruyanlış veya destekler/desteklemez) birisini işaretlemesi istenmiştir. Uygulama sonrasında maddelere verilen yanıtlar değerlendirildiğinde her bir madde için doğru cevaplar puanlanmıştır.

Demir (2006: 116) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan analiz ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirleyebilmek adına pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve analiz ölçeğinin tamamı için pearson korelasyon katsayısı 0.708 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, “0.70”–“1.00” arasında olması “yüksek düzeyde ilişki içinde olduğunu” göstermektedir. Bu yönüyle *analiz ölçeği yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur.*

Demir (2006: 116) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koyabilmek adına pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve değerlendirme ölçeğinin tamamı için pearson korelasyon katsayısı 0.855 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, “0.70”–“1.00” arasında olması “yüksek düzeyde ilişki içinde olduğunu” göstermektedir. Bu yönüyle *değerlendirme ölçeği yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur.*

Demir (2006: 121) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan çıkarım ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini tespit edebilmek adına pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve çıkarım ölçeğinin tamamı için pearson korelasyon katsayısı 0.696 olarak (yaklaşık olarak 0.700) bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, “0.70”–“1.00” arasında olması “yüksek düzeyde ilişki içinde olduğunu” göstermektedir. Bu yönüyle *analiz ölçeği yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur.*

Yorumlama ve açıklama ölçeklerinde ise öğrencilerin verilen okuma parçası üzerinden hareketle kendilerine yöneltilen toplam 19 soruyu okuyup uygun ve doğru olduğunu düşündüğü dört seçenektan birini işaretlemesi istenmiştir. Uygulama sonrasında maddelere verilen yanıtların değerlendirilme aşamasında her bir sorunun doğru cevapları puanlanmıştır.

Demir (2006: 125) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan yorumlama ölçeğinin güvenilirliğini ölçebilmek adına “Kuder-Richardson 20 (KR₂₀) formülü uygulanarak yorumlama ölçme aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır”. Yorumlama ölçeğinin “KR₂₀ güvenilirliğinin “0.759”, ölçeğin ortalama güçlüğünün “0.502” ve taslak ölçeğin ortalama ayırt ediciliğinin de “0.707” olduğu” sonucu tespit edilmiştir. Buradan hareketle *yorumlama ölçeğinin, “yüksek” düzey güvenilirliğe, “orta” düzey güçlüğe ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahip olduğu çalışmada vurgulanmıştır.*

Demir (2006: 128) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan açıklama ölçeğinin güvenilirliğini ölçebilmek adına “Kuder-Richardson 20 (KR₂₀) formülü uygulanarak açıklama ölçme aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır”.

Açıklama ölçeğinin “KR₂₀ güvenirliğinin “0.768”, ölçeğin ortalama güçlüğünün “0.499” ve taslak ölçeğin ortalama ayırt ediciliğinin de “0.742” olduğu” sonucu tespit edilmiştir. Buradan hareketle *açıklama ölçeğinin, “yüksek” düzey güvenirliğe, “orta” düzey güçlüğü ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahip olduğu hususuna çalışmada yer verilmiştir.*

Son olarak, öz düzenleme ölçeğinde verilen 12 ayrı önermeye/ifadeye öğrencilerin her zaman-bazen-hiçbir zaman şeklinde verilen şıklardan birisini işaretlemesi istenmiştir. Olumlu ifadelerde sırasıyla her zaman için 3 puan, bazen için 2 puan ve hiçbir zaman için ise 1 puan verilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise, hiçbir zaman şıkkı için 3 puan, bazen şıkkı için 2 puan ve her zaman şıkkı için ise 1 puan şeklinde sıralanmıştır.

Demir (2006: 131) tarafından eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan öz düzenleme ölçeğinin güvenilirliğini ölçebilmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve öz düzenleme ölçeğinin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak “0.91” olarak hesaplanmıştır. *Öz düzenleme ölçeğinin geçerlilik güvenirliği yüksek düzeyde olduğu yönünde tespit ortaya konulmuştur.*

Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme beceri ölçeği daha önce başka araştırmalarda kullanıldığı için, araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği test edildiğinden bu çalışmada kullanılmıştır. Bununla birlikte, eleştirel düşünme beceri ölçeğinin güvenilirliğini test edebilmek adına ölçüm yapılmış ve eleştirel düşünme ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0.807 olarak bulunmuştur. Çalışmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için alfa değerinin 0,7 ve üstünde olması beklenmektedir (Coşkun, vd, 2015). Eleştirel düşünme ölçeğinin 0,807 olması ile araştırmanın geçerlilik güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu tespiti bu çalışma ile de doğrulanmıştır.

3.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretmen Görüşme Formu

Karaman il merkezinde görev yapan ve basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 24 öğretmen ile görüşme gerçekleştirebilmek adına öğretmenlerin eleştirel düşünme ve okuma-anlama ilişkisine yönelik görüşlerini içeren 8 soruluk bir form

hazırlanmıştır. Okuma-Anlamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu'nda demografik bilgileri içeren sorular tezin yazarı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formundaki soruların hazırlanması sürecinde konu ile ilgili literatür taranmış, Özsevgeç ve Altun (2015)'un çalışmalarında kullandığı görüşme soruları yazarların izni dahilinde kullanılmıştır.

Soruların bazıları revize edilip ve bazı sorular birleştirilerek öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. “Düşünme nedir” sorusu “düşünme hakkındaki görüşleriniz nelerdir” şeklinde; “hangi tür düşünme becerileri vardır?” sorusu “düşünme becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. “Sizce eleştirel düşünme nedir? - Düşünme ile eleştirel düşünme arasında nasıl bir ilişki vardır? - Eleştirel düşünme süreci nedir? Bu süreç hangi aşamaları içerir?” şeklindeki sorular tek bir soruya indirgenerek “eleştirel düşünme nedir ve eleştirel düşünme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru ortaya konulmuştur.

“Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, bireysel gelişim açısından, eğitim açısından ve sosyal açıdan nasıl bir öneme sahiptir”; “öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini nasıl geliştirebiliriz” “eleştirel düşünme gelişimini etkileyen faktörler nelerdir” soruları aynen alınarak görüşme formunda kullanılmıştır. Son olarak, görüşme formuna araştırmanın konusunu kapsamaması amacıyla “okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” ve “okuma-anlama ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde iki soru daha ilave edilmiştir.

Bu şekilde oluşturulan görüşme formundan yararlanılarak, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği çerçevesinde, 2019 Mayıs-Haziran ayları içerisinde öğretmenler ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilerek araştırma uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Karaman Valiliği ve Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra okuma-anlama başarı testi ve eleştirel düşünme başarı testi (altı alt ölçek içerir şekilde) Karaman il merkezinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten 4 devlet 2 özel olmak üzere 6 ilkokulda 4. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde, uygulamanın gerçekleştirileceği okul müdürlüğü ile görüşülüp, okul yöneticilerinin izni ve yönlendirmeleri doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin ve/veya rehber öğretmenlerinin de bilgisi dâhilinde kişisel bilgi formu, okuma-anlama başarı testi ve eleştirel düşünme beceri ölçeği ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

İlk ders saatinde, öğrencilerden kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş ve okuma-anlama başarı testi için 30 dakika süre verilmiş, test bitiminde öğrencilere ara verilmiştir. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği için ise iki ders saati verilmiştir. Aynı gün ders saatleri içerisinde ara vererek test ve ölçekler uygulanmıştır.

Aynı test ve ölçekleri aynı öğrencilerin cevaplamasını sağlamak adına, ilgili okul ve sınıflarda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin isimleri ve sınıfları kodlanarak ölçeklerin üzerine yazılmıştır. Araştırmanın başarısını artırabilmek için ölçeklerin uygulanması aşamasında sınıflarda bulunularak ölçekler ve test uygulamaya konulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında da yaygın olarak kullanılan istatistiksel analiz paket programı (Coşkun, vd., 2015) olan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırmada sonucunda bu program aracılığıyla veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin kişisel bilgilerini belirleyebilmek adına “frekans analizi” gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki farklılıkların tespitini yapabilmek amacıyla karşılaştırmalı analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangisini kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Parametrik testler, t ve f testleri olarak iki gruba ayrılmaktadır. Parametrik testlerin varsayımlara uygun olması gerekmektedir. Parametrik olmayan (non parametrik) testler örneklemin alındığı evrenin parametreleri hakkında koşulları belirlenmeyen testlerdir. Herhangi bir şarta bağlı olmadan, parametrik testlerin uygulanmadığı durumlarda parametrik olmayan testler uygulanır. Meslek, eğitim

düzeıı, cinsiyet gibi verilerin anlamlılık testlerinde uygulama imkanı sağlanır (Aziz, 2008; Gliner, Morgan ve Leech, 2015).

Çalışmada, tek değişkenli bir varyans analiz yöntemi olan “Tek Yönlü Anova” (One Way Anova) testinden ve “Bağımsız t-testi”nden faydalanılmıştır. Bağımsız t-testi ve tek yönlü anova testi ile gruplar arası farkın olup olmadığı belirlenmektedir (Aziz, 2008; İşlamoğlu, 2011). Çalışmada ayrıca, Tukey testinden de yararlanılmıştır. Tukey testi, gruplar arasında fark varsa, aralarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla kullanılmaktadır (Altunışık vd., 2004).

Çalışmada ayrıca, değişkenler arasında ilişkiyi analiz edebilmek için regresyon ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Regresyon (bağlanım) analizi ile değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması amaçlanmaktadır. Regresyon çözümlerinde değişkenler arası ilişkiler araştırılırken bağımsız değişkenlerdeki değişimlerin, bağımsız değişken üzerindeki etkisinin derecesi araştırmaya konu edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, “bağımsız değişkende meydana gelecek bir birim artışın, bağımlı değişken üzerinde ne ölçüde; artma ya da eksilme olacağı ortaya konulmaktadır”. Korelasyon (ilişki) analizi ile bu ilişkinin düzeıı yüzde olarak araştırılmaktadır. Değişkenler arası korelasyonel ilişkiler “korelasyon katsayısı” “r” ile açıklanmaktadır. “Korelasyon katsayısı değişkenler arası ilişkilerin işlevsel (fonksiyonel) olup olmadığını ve bu ilişkilerin, etkileşiminin derecesini ve ölçüsünü” göstermektedir (Aziz, 2008: 153-154; Balcı, 2010; Gliner, Morgan ve Leech, 2015).

Toplanan veriler yukarıda belirtilen yöntem ve test tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiş, analiz sonucunda elde edilen veriler ve bulgular değerlendirilmiş, tablolar halinde sunulmuş ve tablolar yorumlanmıştır.

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenler ile gerçekteştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular içerik analizi yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Nitel Veri Analizinde son yıllarda kullanılmaya başlanan NVivo Analiz programı aracılığıyla (Saillar, 2009; Bazeley ve Jackson, 2015; Yurdakul, 2016) görüşmede elde edilen bilgiler ve bulgular analiz edilmiş, bilgi ve bulgular, tablolara, kavram haritalarına ve yazıya aktarılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak görüşme gerçekleştirilen ve araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile okuma-anlama ilişkisine yönelik görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir.

Bununla birlikte, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik bilgileri irdelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okuma anlama düzeyleri ile cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim durumu, bir önceki dönem okuduğu kitap sayısı ve bir önceki dönem Türkçe dersi başarı notu arasındaki ilişkilere yönelik farklı analiz yöntemleri ile elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Diğer taraftan öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle, eleştirel düşünme testi içinde yer alan altı ayrı ölçeğe yönelik bulgular ile ölçeğin bütününe yönelik bulgular değerlendirilmiş ve kişisel bilgi formunda belirtilen demografik bilgiler ile karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Son olarak öğrencilerin okuma-anlama başarı testinde elde edilen başarı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu uygulanan analiz yöntemleri tespit edilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Okuma-Anlama Konularına Yönelik Görüşleri ve Tespit Edilen Bulgular

Araştırmada, Karaman il merkezinde farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Yaş Aralığı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Hizmet Süresi	Kurumdaki Görev Süresi
K1	40-49	Kadın	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	21 yıl	6 yıl
K2	40-49	Kadın	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	10 yıl	8 yıl
K3	50-59	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	30 yıl	1 yıl
K4	40-49	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	23 yıl	7 yıl
K5	40-49	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	16 yıl	5 yıl
K6	20-29	Kadın	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	1 yıl	1 yıl
K7	20-29	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	2 yıl	2 yıl
K8	20-29	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	7 yıl	3 yıl
K9	30-39	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	8 yıl	3 yıl
K10	30-39	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	10 yıl	8 yıl
K11	30-39	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	13 yıl	7 yıl
K12	30-39	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	14 yıl	1 yıl
K13	30-39	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	13 yıl	3 yıl
K14	40-49	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	20 yıl	5 yıl
K15	40-49	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	22 yıl	14 yıl
K16	40-49	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	17 yıl	8 yıl
K17	40-49	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	18 yıl	5 yıl
K18	40-49	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	19 yıl	3 yıl
K19	50-59	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	30 yıl	23 yıl
K20	50-59	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	28 yıl	3 yıl
K21	50-59	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	22 yıl	6 yıl
K22	50-59	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	32 yıl	1 yıl
K23	50-59	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	33 yıl	6 yıl
K24	20-29	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	3 yıl	1 yıl

Tablo 5’de görüldüğü üzere, araştırmada 10 erkek 14 kadın olmak üzere 24 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin 18’i lisans mezunu iken 6’sı yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 4'ü 20-29 yaş aralığında; 5'i 30-39 yaş aralığında olduklarını beyan etmişlerdir. 40-49 yaş aralığında olan katılımcı öğretmenlerin sayısı 9; 50-59 yaş aralığında olduğunu belirten öğretmenlerin sayısı ise 6'dır. Katılımcı öğretmenler hizmet süreleri bakımından incelendiğinde, 5 öğretmenin 10 yılın altında hizmet süresi olduğunu belirtmiştir. 9 öğretmenin 10-19 yıl arası hizmeti var iken; 6 öğretmenin hizmet süresi 20-29 yıl arasındadır. 30 yılın üzerinde hizmeti olan öğretmen sayısı 4'tür.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik bilgilerin yer verildikten sonra, öğretmenlerin düşünme, düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerisi, okuma-anlama ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri çalışmanın bundan sonraki kısmında irdelenmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere “düşünme kavramı hakkındaki görüşleri” sorulmuştur.

Tablo 6: Düşünme Kavramına Öğretmenlerin Yönelik Görüşleri

Düşünme Kavramına Yönelik Görüş ve İfadeler	Katılımcılar							Toplam
	(K6)	(K7)	(K15)	(K18)	(K20)	(K22)	(K23)	
Sorunlar hakkında fikir ve çözüm üretme, problemler karşısında harekete geçme, güçlükler karşısında sonuca varma								7
Zihinsel bir süreç; zihnin sonuca varmak için yaptığı inceleme; zihinde oluşan fikir; fikir üretme yeteneğidir	(K2)	(K7)	(K10)	(K11)	(K14)	(K24)		6
Akıl süzgecinden geçirme; akıl yürütme; aklın bilinen ve bilinmeyenleri yorumlaması; bilgilerin yorumlanması.	(K3)	(K4)	(K10)	(K12)	(K15)	(K19)		6
Aklın kendine özgü faaliyetleri ve eylemidir	(K5)	(K8)	(K12)	(K13)	(K17)			5
Beynin çok yönlü çalışmalarından birisi; beynin karar verme ve kurgulama yeteneğidir.	(K1)	(K11)	(K14)	(K19)				4
Aklın özgürce yaptığı eylem; düşünmek özgürlüktür.	(K2)	(K13)	(K21)					3
İnsanların duyularını, gözlemlerini, bilgilerini muhakeme etmeleridir. Bilgileri karşılaştırarak karar verme etkinliğidir.	(K9)	(K10)						2
Sorgulama, beyin jimnastiğidir.	(K3)	(K14)						2
Bir konu üzerinde varsayımlarda bulunulmasıdır.	(K16)							1
Analiz etme yeteneğidir	(K20)							1

Öğretmenlerden üçü, düşünmenin özgürlük olduğunu belirtip, düşünmeyi “akıl özgürce yaptığı eylem” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme için gerekli olan unsurlardan birisi de özgür düşüncedir. Özgürlük ifadesi bu yönüyle önem arz etmektedir.

Düşünmek “sorgulamaktır” şeklinde ifade de bulunan iki katılımcı ve düşünme ile ilgili “insanların duyularını, gözlemlerini, bilgilerini muhakeme etmeleridir. Bilgileri karşılaştırarak karar verme etkinliğidir” şeklinde açıklama yapan iki katılımcı bulunmaktadır. Sorgulama, karşılaştırma, muhakeme etme, gözlemde bulunma eleştirel düşünme için gerekli becerilerdir.

Katılımcı öğretmenlerden birisi “analiz etme” bir diğeri ise “varsayımda bulunma” ifadeleri ile düşünme kavramını tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin basamaklarından birisi olan analiz etme basamağına vurgu dikkati çekmektedir.

Katılımcı öğretmenlere “düşünme becerileri hakkındaki görüşleri” sorulmuştur.

Tablo 7: Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Düşünme Beceri Türleri	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24
	Eleştirel Düşünme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yansıtıcı Düşünme		+	+	+			+	+	+	+	+	+			+	+	+	+		+	+			
Yaratıcı Düşünme	+	+	+	+		+	+	+	+	+		+	+					+		+	+			
Analistik Düşünme		+	+					+	+	+	+	+	+		+	+	+					+		
Tümevarım sal Düşünme		+		+			+			+	+							+		+	+			
Tümdengeli msel Düşünme		+		+			+			+	+									+	+			
Analojik Düşünme		+																				+		
Sorgulayıcı Düşünme																		+		+				
Empatik Düşünme								+			+													
Dönüşümse l Düşünme		+																						
İnovatif Düşünme											+													
Toplam	2	7	4	5	1	2	5	4	4	6	7	4	4	1	3	3	3	5	1	6	7	1	1	1

Şekil 2: Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası



Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik görüşleri hem sıklık tablosuna hem de kavram haritasına yansıtılmıştır. Hem tablo hem de şekil çerçevesinde şu değerlendirmelerde bulunulabilir. Katılımcı öğretmenler ortalama “dört düşünme türünü” belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere düşünme beceri türleri hakkındaki görüşleri sorulduğunda, tüm öğretmenler eleştirel düşünme becerisini vurgulamıştır. Çalışmanın konusu eleştirel düşünme becerisi olduğu için verilen cevapların buna yönelik olması beklenen bir durumdur. Bunun dışında, düşünme becerisi türleri içerisinde, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde öğretmenlerin çoğunluğu hem fikir olmuşlardır.

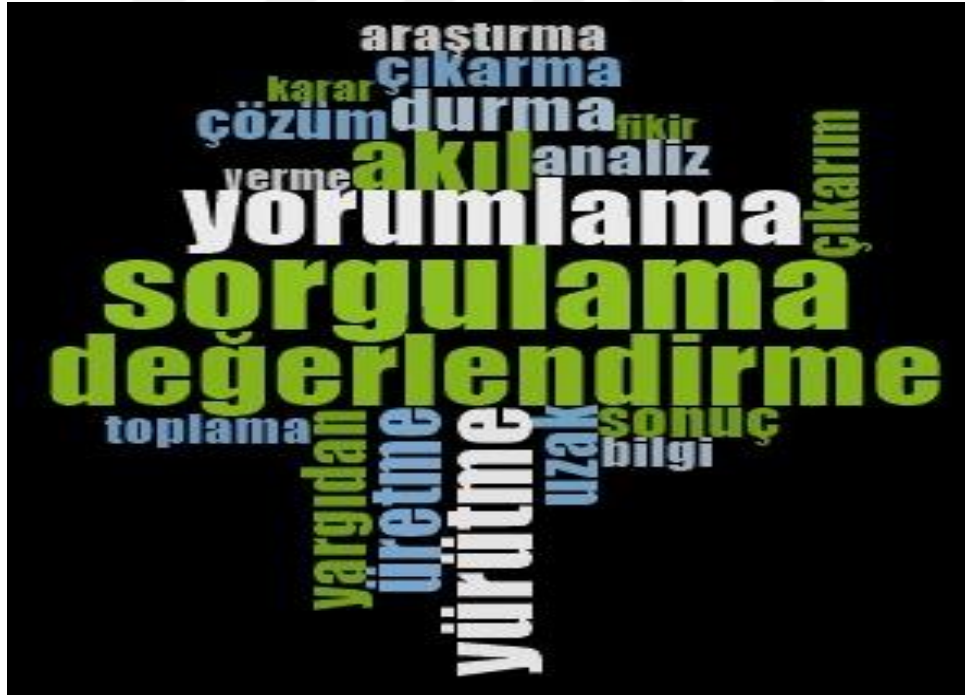
Analitik düşünme, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme türleri de öğretmenler tarafından öncelikli olarak ifade edilen düşünme türleridir. Bu düşünme türleri dışında, analogik, sorgulayıcı ve empatik düşünme türleri ikişer öğretmen tarafından zikredilmiştir. İnovatif ve dönüşümsel düşünme birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “eleştirel düşünme nedir” “eleştirel düşünme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz” soruları yöneltilmiştir.

Tablo 8: Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Eleştirel Düşünmeye Becerisine Yönelik Kavramlar	Katılımcılar												Toplam
Sorgulama	K2	K3	K5	K9	K10	K11	K12	K15	K16	K17	K18	K20	12
Değerlendirme	K1	K8	K9	K11	K13	K14	K18	K20	K23	K24			10
Yorumlama	K2	K3	K5	K8	K11	K14	K15	K16	K17				9
Akıl Yürütme	K8	K9	K12	K13	K16	K20	K23	K24					8
Ön Yargıdan Uzak Durma	K10	K11	K12	K13	K16								5
Analiz	K7	K13	K14	K23									4
Sonuç Çıkarma/Çıkarım	K17	K18	K19	K22									4
Çözüm Üretme	K9	K15	K16	K18									4
Bilgi Toplama ve Araştırma	K8	K16	K18										3
Karar Verme	K11	K19											2
Fikir Üretme	K19	K20											2

Şekil 3: Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası



Katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşleri hem sıklık tablosuna hem de kavram haritasına yansıtılmıştır. Kavram haritasında ve sıklık tablosunda görüleceği üzere katılımcı öğretmenler, eleştirel düşünme becerisi hakkındaki farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin yarısı (on iki öğretmen)

eleştirel düşünme denilince, eleştirel düşünmenin dayanaklarından birisi olan “sorgulama” kavramını vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerden on tanesi, eleştirel düşünmenin basamaklarından birisi olan “değerlendirme” boyutunun altını çizmiştir. Dokuz öğretmen ise, eleştirel düşünmenin “yorumlama” düzeyine vurgu yapmıştır. Eleştirel düşünme arasında ilişki kuran ve görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden, dördü eleştirel düşünmenin “analiz basamağını” ve dördü de “çıkarımda bulunma basamağı” ifade etmiştir.

Sekiz öğretmen, eleştirel düşünme denilince akıl yürütme; beş öğretmen ön yargıdan uzak durma; dört öğretmen çözüm üretme; üç öğretmen ise bilgi toplama ve araştırma kavramlarını ön plana çıkarmıştır. İkişer öğretmen, karar verme ve fikir üretme kavramları ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki kurmuştur.

Katılımcı öğretmenlere “eleştirel düşünme gelişimini etkileyen veya engelleyen faktörler nelerdir” sorusu yöneltilmiştir.

Şekil 4: Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen ve Engelleyen Faktörlere Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası



Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerine “eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen veya engelleyen faktörler” hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler bu konuda toplumsal yapı ve aileden kaynaklanan sorunların öncelikli olarak etkili olduğunu belirtmişlerdir.

K5: “...Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çocukların eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmeleri açısından önemlidir.”

K6: “...Öğrencilerin yaşadığı sosyal çevre; toplumsal baskı ve toplum olarak eleştiriyi kabullenmeme, ailenin içinde bulunduğu çevreden kaynaklı sorunları öncelikli olarak etkilidir. Aileler üzerindeki toplum baskısı da eleştirel düşünme becerileri oluşturabilme açısından bir engeldir. Ailelerin ‘Başkaları ne söyler?’ düşüncesi çocukları üzerinde etkili olmaktadır.”

K19: “...Ailenin çocuğa bakışı, aile ortamı ve aile yaşantısı da eleştirel düşünmeyi etkilemektedir. Anne ve babaların olumsuz tutumları, ailede düşüncelerin özgür olarak ifade edilmesine imkan verilmemesi eleştirel düşünmenin önündeki engellerdir.”

K1 katılımcısı eleştirel düşünmeyi etkileyen/engelleyen faktörlerin başında ailenin geldiği yönünde görüş beyan etmiştir. “Çünkü, toplumumuzda kararlar büyükler tarafından alınır ve çocuklar karar alma sürecine dahil edilmezler. Hatta alınan kararları sorgulamak da yanlış sayılır. Büyüklerin yanında konuşulmaz gibi toplumsal normlar da eleştirel düşünmenin gelişimini engeller.”

Katılımcı öğretmenler, bireylerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde ailenin yanında eğitimciden kaynaklanan sorunların da etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

K1: “...Çok katı disiplin anlayışına sahip bir eğitimcinin oluşturduğu sınıf atmosferi de eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerdendir. Farklı düşüncelerin ötekileştirildiği ya da farkı düşünmenin suç sayıldığı bir ortamda eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi beklenemez.”

K7: “...Öğrencilerini sorgulamaya, merak etmeye, araştırmaya teşvik etmeyen, bununla birlikte çok soru soran ve düşüncelerini ifade etmeye çalışan öğrencilerden pek hoşlanmayan öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamları eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmenin önündeki büyük engellerdendir.”

K13: “...Eğitimcinin kişilik/karakteristik özellikleri eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkilidir.”

K6: “...Okuldaki arkadaş ortamı ve eğitimcilerin tutumu eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkilidir.”

K9: “...Ezbercilik, tek yönlü anlatım, öğrencilerin soru sormalarına izin verilmemesi gibi eğitimcilerden kaynaklı sorunlar eleştirel düşünme becerilerinin önündeki engellerdir.”

K10: “...Çok eleştiren ve görüşlerini ifade etmeye istekli olan öğrencilerden öğretmenlerinin pek hoşlanmadığını” ifade etmiştir.

Öğrencilerden kaynaklı sorunlar da eleştirel düşünme becerilerini etkilemektedir. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar (*K5, K6, K9, K15, K16, K18*) öğrencilerin yaş seviyeleri, öğrencilerin kişilik özellikleri, öğrencilerin cinsiyetleri gibi kişisel özelliklerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, bireylerin kişisel gelişimleri açısından büyük öneme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu konuyu destekler biçimde farklı görüşler ortaya koymuştur:

K1: "...Eleştirel düşünebilen bireyler, varlıklarının farkına vardıkları gibi yaşadıkları toplumda da değerli oldukları hissini yaşarlar. Düşünen insan fikir yönünden zengindir. Fikir üretir, hayal kurar, yaratıcıdır ve üretkendir. Kendisine sunulan düşüncelerin artı ve eksi yönlerini görebilir."

K3: "...Değişik fikirleri olan, sorunları irdeleyen, konulara farklı açıdan yaklaşan bireylerin yetişmesine imkân sağlar. Bireylerin ufku gelişir, kendine güveni artar ve yeni fikirler üretir."

K6: "...Bireylere dikkat, deneyim ve özgüven kazandırır. Yorumlayan, kendine güvenen, farklı fikirler üretebilen bireyler yetişir. Bireylere olayların farklı yönlerini görebilme becerisi kazandırır."

K5: "...Eleştirel düşünme, bireylerin değerlendirme yeteneğini geliştirir ve daha iyi öğrenmesine fırsat tanır."

K8: "...Bireyin sorgulamasını, değerlendirmede bulunmasını ve çok yönlü bakış açısı kazanma yetisini olumlu yönde etkiler. Bireylerin olaylara karşı bakış açıları gelişir. Bireylerin, araştırma, gözlemlene isteği de artar."

K10: "...İnsanlara ve düşünce yapılarına ön yargıyla yaklaşılmasının önüne geçer. Bireylere olaylara objektif bakabilme becerisini kazandırır."

K12: "...Eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle, bireylerin bilgi edinme, bu bilgiyi kullanma ve problem çözebilme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır. Bireyin akli ve vicdaniyla hareket etmesini, tarafsız olabilme ve empati kurabilme yeteneklerinin gelişmesini sağlar."

K15: "...Kendini gerçekleştirmiş, özgüvenin yüksek olan bireylerin yetişmesine imkan sağlar. Bireylere özgüven, dikkat ve beceri kazandırır."

K22: "...Bireyler farklı düşünceleri dikkate alırlar, sorgularlar ve bu düşüncelerin eksik yönlerini düzeltirler. Eleştirilmekten korkmaz ve olaylara farklı bakış açıları ile bakarlar."

K24: "...Eleştirel düşünme sayesinde bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması, tutarlı ve farklı olanları ayırabilmesi, farklılıkları görebilmesi, başkalarının düşüncelerini anlaması noktasında kişilere olumlu kazanımlar sağlar."

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından ve dolayısıyla eğitim için de büyük öneme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu konuyu destekler biçimde çeşitli görüşler ortaya koymuştur:

K1: "...Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, eğitimin demokratik bir atmosferde sürdürülebilmesine ortam hazırlar. Farklı buluş açıları ile problemin çözümüne ışık tutar. Öğrencilerin çok yönlülüğüne imkan sağlar, zengin bir eğitim ortamı yaratır."

K2: "...Öğrenciler bir olayı, bir durumu tek bir noktadan değil her yönüyle analiz edilebilir. Öğrencilerin problemin çözümüne tek açıdan değil birçok yönden bakmasını sağlar."

K4: "...Öğrencilerin başarılarını ve özgüvenlerini ve dikkatlerini artırır. Takım çalışmasına katkı sağlar."

K7: "...Öğrencilerin merak duygusunu artırır ve bireyleri araştırma fikrine yönlendirir. Öğrencilerin fikrini açıkça beyan etmesine imkan sağlar."

K9: "...Her alanda yenilik, değişim ve kalkınma istiyorsak kesinlikle eğitimde eleştirel düşünme becerisinin önünün açılması gerekmektedir. Çünkü eğitim her türlü gelişimin çekirdeğini oluşturmaktadır."

K11: "...Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, eğitimin önemi büyüktür. Bu şekilde yetişen bireyler sosyal açıdan değişimi sağlarlar."

K12: "...Eleştirel düşünme becerisini kullanamayan öğrenciler ezbercilikten öteye geçemez. Hedefe ulaşmak için farklı yollar denemeye cesaret edemez. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ile bilginin ezber yoluyla kazanılması yerine eleştirel şekilde düşünerek ve sorgulayarak elde etmesine imkan sağlanır."

K13: "...Kendine güvenen, düşünen, irdeleyen, yorum yapabilen nesillerin yetişmesine katkı sağlar. Öğrencilerin davranış ve kazanımlarının içselleştirilmesini kolaylaştırır."

K15: "...Eleştirel düşünme becerisi yüksek öğrenciler daha başarılı olur. Sorunlara yönelik daha fazla çözüm yolları bulur. Öğrencilerin dikkatini artırarak, hata oranını azaltma, özgüven artırma gibi becerilerin kazanmasına zemin hazırlar."

K20: "...Öğrencinin kendisini sorgulatmasına, ayrıca öğretmenin kendisini sorgulamasına imkan sağlar."

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, bireysel gelişim açısından ve eğitim açısından olduğu kadar sosyal açıdan da büyük öneme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu konuyu destekler biçimde birçok görüş ortaya koymuştur:

K1: "...Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi sosyal açıdan büyük bir öneme sahiptir. Çünkü eleştirel düşünebilen ve bunu ortaya koyabilen ve tartışabilen insanlar kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Olayların ve varlıkların farkına varırlar. Fikir alışverişinde bulunurlar."

K2: "...Olayları olduğu gibi kabul eden değil de yorumlayan ve sorgulayan bir toplum oluşur. Toplumun gelişimi açısından eleştirel düşünmenin geliştirilmesi önemlidir."

K24: "...Eleştirel düşünme becerisi olaylara farklı bakış açısı kazandıracığı için bireylerin hayatlarını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda, sosyal problemlerin çözülmesine yardımcı olur."

K9: "...İnsanların, toplum içinde ben de varım demesine ve sosyalleşmesi için eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Olaylara farklı açılardan bakabilme, empati kurma, sosyalleşme ve toplumsal hoşgörüyü artırır."

K21 ve *K22* katılımcılar, “okuma alışkanlığı, yeni düşünceler arama veya düşünceyi geliştirme açısından önemli bir faktördür” ve “okuma alışkanlığı gelişen kişilerin durumlara bakış açısı gelişir, yeni fikirler üretebilme becerileri artar” şeklinde ifade beyan ederek, okuma alışkanlığının yeni fikirler üretmek için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

K9 katılımcısının ifade ettiği gibi, “okuma alışkanlığı eleştirel düşünme becerisinin temelini oluşturan ilk ve en önemli aşamadır”. İnsanların okudukça kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini *K10* katılımcısı öğretmen beyan etmiştir.

K12 katılımcısı, “Okuma alışkanlığı düşünme becerisini geliştirir. Okuma alışkanlığı edinmiş birey, farklı eserleri, farklı yazarları okuyup yeni fikirler üretebilme yeteneği kazanır. Bu şekilde bireylerin eleştirel düşünme becerisi gelişir.” şeklinde ifade de bulunmuş ve okuma alışkanlığının bireylerin eleştirme becerilerini de geliştireceğini vurgulamıştır. Benzer bir ifade *K1* katılımcısı ve *K14* katılımcısı tarafından da dile getirilmiştir.

K1: “...Okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme becerisi arasında kuvvetli pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okumayı seven insanların, okuma alışkanlıkları da vardır. Okuma alışkanlıkları olan insanlar, okudukları metin, makale ve kitaplarda savunulan düşünceleri irdeleyebilir. Eleştirel bir yaklaşımla, artılarını ve eksiklerini değerlendirebilir. Edindikleri bilgileri körü körüne kabul etmezler.”

K14: “...Eleştirel düşünceye sahip olmayan bir birey, bilgiyi doğrudan alır ve kabul eder. Çok kitap okuyan insanlar, sorgulayarak düşünürler ve bilgiyi yapılandırır.”

K11 katılımcısı “okuma alışkanlığı kazanmış bireylerde, değerlendirme, ilişkilendirme ve problem çözebilme becerileri gelişmiştir. Dolayısıyla eleştirel düşünmeye katkısı açıktır” şeklinde görüş belirterek eleştirel düşünmenin basamaklarından değerlendirme basamağına atıf yapmıştır. Eleştirel düşünme ile ilişkili kavramlardan birisi olan sorgulama, araştırma ve karşılaştırmaya yönelik araştırmaya katılan öğretmenler (*K7*, *K23* ve *K15*) farklı görüşler dile getirmiştir:

K7: “...Öğrencilere öğretim sürecinin her aşamasında sorgulamayı, araştırmayı aşlamak gerekir. Araştırma aşamasında okuma yaparak, okuma-anlama ile eleştirel düşünme becerisi eş zamanlı olarak gelişmesine imkân sağlanır”

K23: “...Bireyin eleştirel düşünmeye sahip olmasının temel koşulu, iyi bir okuyucu olmasından geçer. İyi okuyucu eleştirel düşünür, sorgular. Karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilir.”

doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. *K6, K9, K16, K17* katılımcıları bu konuda benzer görüş bildirmişlerdir:

K6: "...Okuduğunu anlayan bireyler eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip olurlar."

K9: "...Okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler, eleştirel düşünmenin önemini kavrayan ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerdir."

K16: "...Okuma-anlama becerisi eleştirel düşünmenin gelişiminde etkilidir."

K17: "...Okuduğunu anlayan bireyler, eleştirel düşünme becerisi yüksek kişilerdir."

K11 katılımcısı öğretmen şu ifadeleri ortaya koymuştur. "Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler, okuduğunu daha iyi anlayıp, yorumlama becerisini kazanırlar. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler, sorgulama yeteneğine sahip oldukları için okuduklarını daha iyi kavrayabilmektedir". Eleştirel düşünme becerilerinin basamaklarından birisi olan yorumlamaya vurgu yapılmıştır. Yorumlama ile ilgili diğer katılımcılarda (*K5, K13, K20, K22*) görüş beyan etmişlerdir:

K5: "...Okuma-anlama becerisi yüksek olan bireylerin yorum yapma ve analiz becerileri de iyi olacağı için eleştirel düşünme yetenekleri aynı oranda olumlu olarak etkilenir."

K13: "...Okuduğunu anlayan bireyler, daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olurlar. Okuma-anlama becerisi gelişmiş bireyler, okuduklarını yorumlarlar."

K20: "...Okuma-anlama becerisi yüksek bireyler, okuduklarına farklı açılardan bakıp yorum yapabilirler."

K22: "...Okuduğunu çok boyutlu düşünebilir ve yorumlayabilir."

Eleştirel düşünmenin basamaklarından birisi de sonuç elde etme ve çıkarımda bulunmadır. Eleştirel düşünmenin basamaklarından çıkarımda bulunma ile katılımcı öğretmenler (*K12, K23*) şu vurguları ortaya koymuştur:

K12: "...Okuma-anlama becerisine sahip bireylerin, okunandan anlam çıkarma ve yorumlama becerileri gelişmiştir. Eleştirel düşünme, çok yönlü düşünmeyi ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanma yeteneğini olumlu yönde etkiler."

K23: "...Eleştirel düşünme becerisi olan bir birey, okuduğunu anlar, sonuç çıkarır ve ona göre davranış belirler."

Araştırmaya katılan öğretmenlerden *K7* katılımcısı "bireylerin okuduklarını anlayabilmeleri, zihninde canlandırıp değerlendirmeleri onları eleştirel düşünmeye yönlendirir" şeklinde açıklamada bulunmuştur. *K10* katılımcısı ise, "okuduğunu anlayan bireyler, fikirleri karşılaştırırlar, değerlendirir ve ilişkilendirirler" biçiminde

açıklama yapmıştır. Bu ifadelerden hareketle, öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin altı basamağından birisi olan değerlendirme aşamasına vurgu yaptıkları şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

K1 katılımcısı, “okuduğunu anlayabilen bir birey karşılaştığı yeni durumların farklı boyutlarını göz önünde bulundurup daha farklı edinimler elde eder” ve *K2* katılımcısı “okuma-anlama becerisi, farklı bakış açıları kazanabilme yönünde olumlu katkı sağlar” şeklinde açıklamada bulunarak okuma-anlamanın farklı kazanımlar elde edilmesine katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

K8 katılımcısı, okuma-anlama ve eleştirel düşünme arasındaki nasıl bir ilişki olduğuna dair soruya “yeni öğrenilen bilgilerin yapılandırılıp anlamlı hale getirilebilmeleri için eleştirel düşüncenin süzgecinden geçirilmesi gereklidir” şeklinde cevap vermiştir. Buradan hareketle, yapılandırma ve anlamlandırma kavramlarına atıf yapıldığı söylenilebilir.

K18 ve *K21* katılımcıları, eleştirel düşünmenin tüm aşamalarına vurgu yaparak, “değerlendirme, analiz, çıkarım, yorumlama ve açıklama” kavramlarına atıf yapmışlardır.

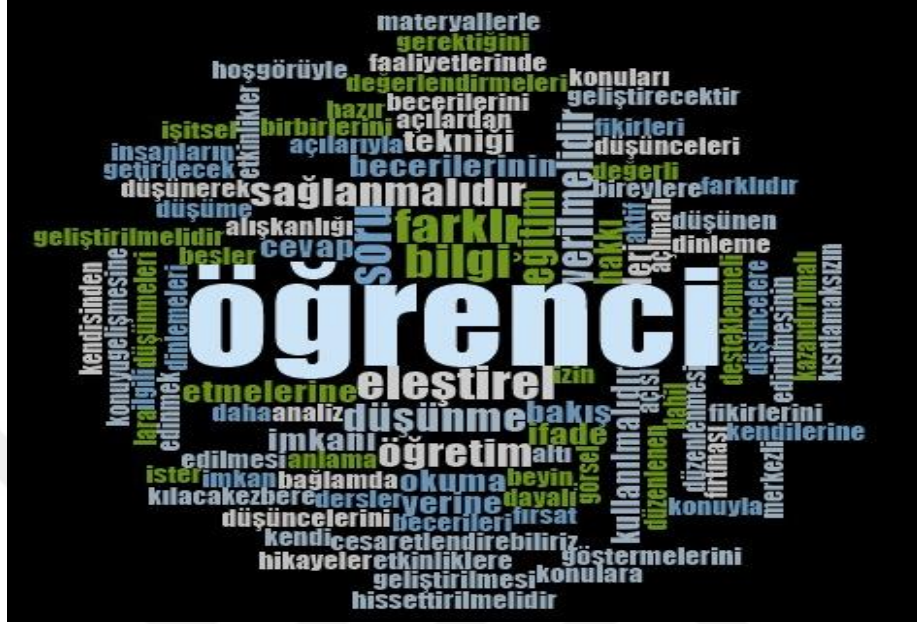
K18: “...Okuma-anlama becerisi yüksek kişiler, yorumlama, irdeleme, değerlendirme, açıklama, muhakeme etme, kavrama, sentez, analizde bulunma gibi eleştirel düşünmenin temel unsurlarına sahiptirler.”

K21: “...Eleştirel düşünme ve okuma-anlama becerilerine sahip bireyler, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve sorgulama yeteneğine sahiptirler. Her iki beceride de, düşünme, kendi yorumunu katma ve mantık arama bulunur.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, okuma-anlama düzeyinin yükselmesi, eleştirel düşünmenin alt becerileri dâhil olmak üzere eleştirel düşünme becerisini gelişimine katkı sağlamaktadır.

Katılımcı öğretmenlere “öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini nasıl geliştirebiliriz” sorusu yöneltilmiştir.

Şekil 8: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri ve Kavram Haritası



Öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini geliştirilmesi için neler yapılacağı üzerinde durulması gereken önemli konulardan birisidir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere, “öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin nasıl geliştirilebileceğine” dair soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik getirilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere daha çok söz hakkı verilmelidir. Örnek hikayeler veya metinler üzerinden sorular yöneltilip, o konuyla ilgili düşünceleri sağlanabilir. Birbirlerini dinlemeleri sırasında farklı düşüncelere saygı göstermelerini öğütleyip cesaretlendirebiliriz. Kendisinden farklı düşünen bireylere hoşgörüyle yaklaşımları gerektiğini vurgulayabiliriz
- Öğrencilerin fikirleri önemsenmelidir. Öğrencilere söz hakkı verilmeli ve konuları kısıtlamaksızın fikirlerini ifade etmelerine izin verilmelidir. Öğrencilere kendilerinin değerli oldukları hissettirilmelidir.
- Ezbere dayalı bir eğitim yerine öğrendikleri bilgileri sorgulamaları, sorulan sorulara da kendi bakış açılarıyla, yorumlayarak düşüncelerini tarafsızca ifade etmelerine imkan sağlanmalıdır.

- Bilgiyi hazır olarak sunmak yerine, farklı yollardan bilginin edinilmesinin önü açılmalı, öğrencilere sorgulama ve yorumlama imkanı sağlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin soru sormalarına fırsat tanınmalı. Öğrenciler tarafından sorulan sorulara mutlaka cevap verilmelidir.
- Okuyan insanların olaylara bakış açıları farklıdır. Sürekli bilgi edinmek ister. Okumak düşünceleri besler. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin, okuduğunu anlama, analiz, sentez ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için beyin fırtınası, soru cevap tekniği, altı şapka tekniği gibi çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.
- Öğrencilere ön yargısız dinleme öğretilmelidir.
- Öğrencilerin konulara yaklaşımlarında konuyu farklı açılardan düşünerek değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezli olan öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Dersler öğrencileri aktif kılacak, görsel işitsel materyallerle desteklenmeli, eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir.
- Eğitim öğretim sürecinde tartışma, münazara, paneli gibi etkinlikler düzenlenmesi ve düzenlenen etkinliklere öğrencilerin dahil edilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir.

4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ile Okuma-Anlama Arasındaki İlişisine Yönelik Tespit Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Karaman il merkezinde tespit edilen ilkokullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik “Okuma-Anlama Testi” ve “Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği” uygulama sonuçları ele alınmaktadır. Bu kapsamda öncelikle, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri, okuma-anlama başarı testi ile Eleştirel Düşünme Beceri Testi sonucunda elde edilen bulgular ve analizlerine yer verilmektedir.

4.2.1. Demografik Bulgular

Araştırmada elde edilen demografik bilgilere (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, okul türü, okul isimleri, sınıf mevcudu, öğrencilerin geçen dönemki Türkçe dersi karne notu, öğrencilerin geçen dönem okuduğu kitap sayısı) ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 9: Araştırma Gerçekleştirilen Okullar

Okul Adı	Okul Türü	Frekans	%
Okul 1	Devlet	130	21,2
Okul 2	Devlet	172	28,0
Okul 3	Devlet	86	14,0
Okul 4	Devlet	72	11,7
Okul 5	Özel	86	14,0
Okul 6	Özel	68	11,1
Toplam		614	100,0

Tablo 9 da görüleceği üzere araştırma il merkezinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten dört devlet okulu ve iki özel okulda 4. Sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenmesinde ildeki okulları temsil etmesi amacıyla, merkez ve kenar mahallelerde kurulu bulunan okullar seçilmiştir. Araştırma için seçilen “Okul 2’de 4. Sınıf eğitiminin verildiği yedi sınıf”; “Okul 1’de beş sınıf”; “Okul 3’de ve Okul 5’te dörder sınıf”; “Okul 4 ve Okul 6’da ise üçer sınıf” olmak üzere 26 sınıfta toplam 614 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 10: Araştırma Gerçekleştirilen Okul Türleri

Okul Türü	Frekans	%
Devlet	460	74,9
Özel	154	25,1
Toplam	614	100,0

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul türleri incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü devlet okulunda; dörtte birlik bir kısmı ise özel okulda öğrenim gördükleri tespit edilmiş ve Tablo 10’da ortaya konulmuştur.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcutları

Sınıf Mevcudu	Frekans	%
15-20 öğrenci	85	13,8
21-25 öğrenci	220	35,9
26-30 öğrenci	226	36,8
31-35 öğrenci	83	13,5
Toplam	614	100,0

Araştırmanın gerçekleştirildiği 6 okul 23 sınıf içerisinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına yönelik tespitler Tablo 11’de gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin % 36,8’i 26-30 arası öğrenci mevcudu olan sınıfta; % 35,9’u 21-25 arası mevcudu olan sınıfta öğrenim gördüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin % 13,8’i 15-20 kişilik bir sınıfta; % 13’5 ise 31-35 kişilik bir sınıfta öğrenim gördüğünü ifade etmiştir. Sınıf mevcutları okul müdürlükleri tarafından da doğrulanmıştır.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	301	49,0
Erkek	313	51,0
Toplam	614	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, homojen bir dağılım sağlandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı % 49 iken, erkek öğrencilerin oranı ise % 51 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayıları	Frekans	%
1 Kardeş	53	8,6
2 Kardeş	283	46,1
3 Kardeş	207	33,7
4 Kardeş	55	9,0
5 Kardeş ve üstü	16	2,6
Toplam	614	100,0

Tablo 13’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, kendisinden başka kardeşi olmayan öğrenci oranı % 8,6’da kalırken, yoğunluk 2 kardeş ve 3 kardeşte toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden kendisi dahil 2 kardeşi olanların oranı % 46,1; 3 kardeş sahibi olanların

oranı % 33,7 olarak belirlenmiştir. 4 kardeş sahibi olanların oranı % 9 ve 5 ve üstü kardeş sahibi olanların oranı ise % 2,6 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Durumu	Frekans	%
İlkokul Mezunu	157	25,6
Ortaokul Mezunu	112	18,2
Lise Mezunu	162	26,4
Üniversite Mezunu	183	29,8
Toplam	614	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, üniversite mezunu annelerin oranı % 29,8; lise mezunu olanların oranı % 26,4; ortaokul mezunu olanların oranı % 18,2 ve ilkokul mezunu olanların oranı ise % 25,6' olarak görülmüştür.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Durumu	Frekans	%
İlkokul Mezunu	97	15,8
Ortaokul Mezunu	89	14,5
Lise Mezunu	171	27,9
Üniversite Mezunu	257	41,9
Toplam	614	100,0

Tablo 15'de de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, üniversite mezunu babaların oranı % 41,9; lise mezunu olanların oranı % 27,9; ortaokul mezunu olanların oranı % 14,5 ve ilkokul mezunu olanların oranı ise % 15,8 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Önceki Dönem Türkçe Dersi Başarı Notlarına Göre Dağılımı

Öğrenci Türkçe Dersi Başarı Notu	Frekans	%
0-44 puan	5	0,8
45-54 puan	12	2,0
55-69 puan	48	7,8
70-84 puan	133	21,7
85-100 puan	416	67,7
Toplam	614	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem (2018-2019 1. Dönem) Türkçe dersi başarı notları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 85-100 puan arası not elde ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları Tablo 13'te gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin % 67,7'si 85-100 puan aralığında not aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 21,7'si 70-84 arası; % 7,8'i 55-69 arası ve % 2'si ise 45-54 arası puan aldığını beyan etmiştir. Öğrencilerin sadece beşinin başarısız olarak değerlendirilen 0-44 arası puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi notları, sınıf öğretmenlerinden ve okul müdürlüklerinden alınan bilgilerle karşılaştırılarak son halleri verilmiştir.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Önceki Dönem Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci Okuduğu Kitap Sayısı	Frekans	%
0-10 kitap	63	10,3
11-20 kitap	127	20,7
21-30 kitap	123	20,0
31-40 kitap	117	19,1
41-50 kitap	72	11,7
51-60 kitap	50	8,1
61-70 kitap	30	4,9
71-80 kitap	17	2,8
81-90 kitap	2	0,3
91-100 kitap	8	1,3
101 kitap ve üstü	5	0,8
Toplam	614	100,0

Tablo 17'de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönemde (2018-2019 1. Dönem) okudukları kitap sayıları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 0-50 arası kitap okudukları görülmüştür. 0-10 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 10,3; 11-20 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 20,7; 21-30 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 20,0 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 19,1 31-40 arası kitap okuduğunu; % 11,7'si 41-50 arası kitap okuduğunu beyan etmiştir. 51-60 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 8,1; 61-70 arası kitap okuyanların oranı % 4,9; 71-80 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 2,8'dir. Bir dönemde 81 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin toplam oranı % 2,4 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin okudukları kitap sayıları okul müdürlüklerinden

ve sınıf öğretmenlerinden alınan bilgilerle karşılaştırılarak, gerekli düzeltmeler yapılarak son halleri verilmiştir.

4.2.2. Okuma-Anlama Başarı Testine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere 20 sorudan oluşan bir okuma-anlama başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda verilen doğru cevap sayıları tespit edilmiştir. Doğru cevap sayıları önce kendi arasında düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üçlü bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur.

Tablo 18: Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri Sayı Aralıkları

Okuma Anlama Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 6,66	1
Orta Düzey Başarı	6,67-13,33	2
Yüksek Düzey Başarı	13,34-20,00	3

Tablo 18’de görüleceği üzere, 0 ile 6 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 7 ile 13 arası soruya doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 14 ile 20 doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Okuma Anlama Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 6,66	Düşük Düzey Başarı	19	3,1
6,67-13,33	Orta Düzey Başarı	162	26,4
13,34-20,00	Yüksek Düzey Başarı	433	70,5
Toplam		614	100,0

Tablo 19’da görüleceği üzere, 0 ile 6 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 3,1; 7 ile 13 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 26,4’dür. 14 ile 20 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 70,5’dir. Buna göre öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının okuma-anlama başarı testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 20: Okuma-Anlama Başarı Düzeylerinin Üçlü Sınıflandırılması

Değer	Okuma Anlama Başarı Düzeyleri
1,00-1,66	Düşük Düzey Başarı
1,67-2,33	Orta Düzey Başarı
2,34-3,00	Yüksek Düzey Başarı

Minimum değer 1, Maksimum değer ise 3 olarak SPSS programına girildiği için ortalamalar yeniden hesaplanmış. 1,00-1,66 arası düşük düzey başarı; 1,67-2,33 arası orta düzey başarı; 2,34-3,00 arası yüksek düzey başarı olarak üçlü yeni bir sınıflandırmaya gidilmiştir.

Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Ortalamaları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Okuma Anlama Başarı Testi	614	1	3	2,67	0,531

Yukarıda frekans dağılımında elde edilen veriler tanımlayıcı (descriptive) istatistiki analiz yöntemi ile de doğrulanmıştır. Tabloda görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin ($\bar{X}=2,67$) ile başarı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-başarı düzeylerine yönelik genel ortalamalar yukarıdaki tablolarda verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında farklı değişkenler üzerinden hareketle hipotezler ortaya konulmuş ve okuma-anlama düzeyleri arasındaki fark testleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Hipotez 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okuma-Anlama	Özel	154	2,69	0,518	0,385	0,700
	Devlet	460	2,67	0,536		

Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda elde edilen verilere göre özel okul öğrencilerinin ($\bar{X}=2,69$) okuma-anlama düzeylerinin devlet okulu öğrencilerine ($\bar{X}=2,67$) göre daha yüksek olmasına rağmen okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,700>0,05$). **H1 hipotezi red edilmiştir.**

Hipotez 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine farklılaşmaktadır.

Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okuma-Anlama	Kız	301	2,76	0,467	3,866	0,000
	Erkek	313	2,59	0,576		

Bağımsız örneklem t Testi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, kız öğrencilerin ($\bar{X}=2,76$) okuma-anlama düzeylerinin erkek öğrencilere ($\bar{X}=2,59$) göre okuma-anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p=0,000<0,05$). **H2 hipotezi kabul edilmiştir.**

Hipotez 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	f	p
Okuma-Anlama	15-20	85	2,65	0,565	0,639
	21-25	220	2,69		
	26-30	226	2,69		
	31-35	83	2,61		

Tablo 24'de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudlarına göre, okuma anlama düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0,565>0,05$) saptanmıştır. **H3 hipotezi red edilmiştir.**

Hipotez 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Kardeş Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	f	p
Okuma-Anlama	1	53	2,64	4,196	0,002
	2	283	2,72		
	3	207	2,67		
	4	55	2,62		
	5	16	2,19		

Tablo 25’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları ile okuma anlama düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ($p=0,002<0,05$) tespit edilmiştir. ***H4 hipotezi kabul edilmiştir.***

Tablo 26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Kardeş Sayılarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi						
Bağımsız Değişken: Okuma Anlama Başarı Testi						
(I) Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1 Kardeş	2 Kardeş	-,079	,079	,851	-,29	,14
	3 Kardeş	-,030	,081	,996	-,25	,19
	4 Kardeş	,023	,101	,999	-,25	,30
	5'den fazla Kardeş	,454*	,150	,022	,04	,86
2 Kardeş	1 Kardeş	,079	,079	,851	-,14	,29
	3 Kardeş	,049	,048	,843	-,08	,18
	4 Kardeş	,103	,077	,675	-,11	,31
	5'den fazla Kardeş	,533*	,135	,001	,16	,90
3 Kardeş	1 Kardeş	,030	,081	,996	-,19	,25
	2 Kardeş	-,049	,048	,843	-,18	,08
	4 Kardeş	,053	,080	,963	-,16	,27
	5'den fazla Kardeş	,484*	,136	,004	,11	,86
4 Kardeş	1 Kardeş	-,023	,101	,999	-,30	,25
	2 Kardeş	-,103	,077	,675	-,31	,11
	3 Kardeş	-,053	,080	,963	-,27	,16
	5'den fazla Kardeş	,431*	,149	,033	,02	,84
5'ten fazla Kardeş	1 Kardeş	-,454*	,150	,022	-,86	-,04
	2 Kardeş	-,533*	,135	,001	-,90	-,16
	3 Kardeş	-,484*	,136	,004	-,86	-,11
	4 Kardeş	-,431*	,149	,033	-,84	-,02

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, özellikle kardeş sayısı 5 ve 5'ten fazla olan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin diğer gruplara oranla daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin azaldığı Tablo 25 ve Tablo 26'da görülmektedir. Gruplar arasındaki sıralamada beklenildiği gibi çok çocuklu ailelerin diğer ailelere göre çocuklarına yeterince ilgi gösteremiyor olmaları yönünde çıkarımda bulunulması bu araştırmanın sonuçlarından birisi olmuştur. Burada istisnai olarak değerlendirilecek bir diğer husus, kardeşi olmayan öğrencilerin ve iki kardeşi olan öğrencilere oranla okuma-anlama başarı düzeylerinin nispeten düşük olmasıdır.

Hipotez 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Annelerin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	f	p
Okuma Anlama	İlkokul	157	2,57	5,605	0,001
	Ortaokul	112	2,58		
	Lise	162	2,74		
	Üniversite	183	2,76		

Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre okuma anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ($p=0,001<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçları da aşağıdaki tabloda sunulmuştur. ***H5 hipotezi kabul edilmiştir.***

Tablo 28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi

Bağımsız Değişken: Okuma Anlama Başarı Testi

(I) Annelerin Eğitim Durumu	(J) Annelerin Eğitim Durumu	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standar t Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı Alt Sınır	Üst Sınır
İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	-,007	,065	1,000	-,17	,16
	Lise Mezunu	-,167*	,059	,023	-,32	-,02
	Üniversite Mezunu	-,186*	,057	,006	-,33	-,04
Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	,007	,065	1,000	-,16	,17
	Lise Mezunu	-,160	,065	,063	-,33	,01
	Üniversite Mezunu	-,179*	,063	,024	-,34	-,02
Lise Mezunu	İlkokul Mezunu	,167*	,059	,023	,02	,32
	Ortaokul Mezunu	,160	,065	,063	-,01	,33
	Üniversite Mezunu	-,019	,057	,987	-,16	,13
Üniversite Mezunu	İlkokul Mezunu	,186*	,057	,006	,04	,33
	Ortaokul Mezunu	,179*	,063	,024	,02	,34
	Lise Mezunu	,019	,057	,987	-,13	,16

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, özellikle üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin de arttığı Tablo 27 ve Tablo 28'de görülmektedir.

Hipotez 6: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{X}	f	p
Okuma-Anlama	İlkokul	97	2,44	8,917	0,000
	Ortaokul	89	2,62		
	Lise	171	2,73		
	Üniversite	257	2,75		

Tablo 29’da görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okuma anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ($p=0,000<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçları da aşağıdaki tabloda sunulmuştur. **H6 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi

Bağımsız Değişken: Okuma Anlama Başarı Testi

(I) Babanın Eğitim Durumu	(J) Babanın Eğitim Durumu	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	-,175	,076	,103	-,37	,02
	Lise Mezunu	-,282*	,066	,000	-,45	-,11
	Üniversite Mezunu	-,304*	,062	,000	-,46	-,14
Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	,175	,076	,103	-,02	,37
	Lise Mezunu	-,107	,068	,394	-,28	,07
	Üniversite Mezunu	-,129	,064	,184	-,29	,04
Lise Mezunu	İlkokul Mezunu	,282*	,066	,000	,11	,45
	Ortaokul Mezunu	,107	,068	,394	-,07	,28
	Üniversite Mezunu	-,022	,051	,974	-,15	,11
Üniversite Mezunu	İlkokul Mezunu	,304*	,062	,000	,14	,46
	Ortaokul Mezunu	,129	,064	,184	-,04	,29
	Lise Mezunu	,022	,051	,974	-,11	,15

*Ortalama fark 0.05’in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkökul mezunu babaların çocuklarına kıyasla okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Tablo 29 ve Tablo 30’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan

öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, okuma-anlama başarı düzeylerinin de arttığı tespiti ortaya konulmaktadır.

Hipotez 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Türkçe Dersi Başarı Notları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Türkçe Dersi Başarı Notu	N	\bar{X}	f	p
Okuma-Anlama	0-44	5	1,80	51,521	0,000
	45-54	12	1,75		
	55-69	48	2,25		
	70-84	133	2,41		
	85-100	416	2,84		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem Türkçe dersi başarı notu ile okuma anlama düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000<0,05$) bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu düzeylerine göre, okuma anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. **H7 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Türkçe Testi Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi						
Bağımsız Değişken: Okuma Anlama Başarı Testi						
(I) 2018-2019 1. Dönem Türkçe Karne Not	(J) 2018-2019 1. Dönem Türkçe Karne Not	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-44 puan	45-54 puan	,050	,245	1,000	-,62	,72
	55-69 puan	-,450	,216	,230	-1,04	,14
	70-84 puan	-,614*	,210	,029	-1,19	-,04
	85-100 puan	-1,044*	,207	,000	-1,61	-,48
45-54 puan	0-44 puan	-,050	,245	1,000	-,72	,62
	55-69 puan	-,500*	,149	,007	-,91	-,09
	70-84 puan	-,664*	,139	,000	-1,04	-,28
	85-100 puan	-1,094*	,135	,000	-1,46	-,72
55-69 puan	0-44 puan	,450	,216	,230	-,14	1,04
	45-54 puan	,500*	,149	,007	,09	,91
	70-84 puan	-,164	,078	,217	-,38	,05
	85-100 puan	-,594*	,070	,000	-,79	-,40
70-84 puan	0-44 puan	,614*	,210	,029	,04	1,19
	45-54 puan	,664*	,139	,000	,28	1,04
	55-69 puan	,164	,078	,217	-,05	,38
	85-100 puan	-,430*	,046	,000	-,56	-,30
85-100 puan	0-44 puan	1,044*	,207	,000	,48	1,61
	45-54 puan	1,094*	,135	,000	,72	1,46
	55-69 puan	,594*	,070	,000	,40	,79
	70-84 puan	,430*	,046	,000	,30	,56

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Tukey Testi ile hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit edilmiştir. Tablo 31 ve Tablo 32’de görüleceği üzere öğrencilerin Türkçe dersi karne notları yükseldikçe, okuma-anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 85-100 puan aralığında karne notu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuma-anlama düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle, Türkçe dersi karne notu 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin 0-44 arası puan alan ve 45-54 arası puan alan öğrencilere göre okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı altı çizilmesi gereken bir husustur.

Hipotez 8: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri okudukları kitap sayılarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	f	p
Okuma-Anlama	0-10	63	2,17	14,665	0,000
	11-20	127	2,49		
	21-30	123	2,63		
	31-40	72	2,82		
	41-50	117	2,85		
	51-60	50	2,92		
	61-70	30	2,93		
	71-80	17	3,00		
	81-90	2	3,00		
	91-100	8	3,00		
100+	5	3,00			

Araştırmaya katılan öğrenciler bir önceki dönemde okudukları kitap sayılarına göre gruplandırıldığında, okunan kitap sayısı ile okuma anlama düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000<0,05$) bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlara göre, **H8 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayılarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi						
Bağımsız Değişken: Okuma Anlama Başarı Testi						
(I) 2018-2019 1. Dönem Okunan Kitap Sayısı	(J) 2018-2019 1. Dönem Okunan Kitap Sayısı	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-10 kitap	11-20 kitap	-,314*	,074	,001	-,55	-,07
	21-30 kitap	-,451*	,074	,000	-,69	-,21
	31-40 kitap	-,672*	,075	,000	-,91	-,43
	41-50 kitap	-,645*	,083	,000	-,91	-,38
	51-60 kitap	-,745*	,091	,000	-1,04	-,45
	61-70 kitap	-,759*	,107	,000	-1,10	-,41
	71-80 kitap	-,825*	,131	,000	-1,25	-,40
	81-90 kitap	-,825	,345	,373	-1,94	,29
	91-100 kitap	-,825*	,180	,000	-1,41	-,24
	101 kitap ve üstü	-,825*	,223	,011	-1,55	-,10
11-20 kitap	0-10 kitap	,314*	,074	,001	,07	,55
	21-30 kitap	-,138	,061	,457	-,33	,06
	31-40 kitap	-,358*	,062	,000	-,56	-,16
	41-50 kitap	-,331*	,071	,000	-,56	-,10
	51-60 kitap	-,432*	,080	,000	-,69	-,17
	61-70 kitap	-,445*	,097	,000	-,76	-,13
	71-80 kitap	-,512*	,124	,002	-,91	-,11
	81-90 kitap	-,512	,342	,921	-1,62	,59
	91-100 kitap	-,512	,175	,118	-1,08	,05
	101 kitap ve üstü	-,512	,219	,409	-1,22	,20
21-30 kitap	0-10 kitap	,451*	,074	,000	,21	,69
	11-20 kitap	,138	,061	,457	-,06	,33
	31-40 kitap	-,220*	,062	,018	-,42	-,02
	41-50 kitap	-,193	,071	,196	-,42	,04
	51-60 kitap	-,294*	,081	,013	-,55	-,03
	61-70 kitap	-,307	,098	,065	-,62	,01
	71-80 kitap	-,374	,124	,094	-,78	,03
	81-90 kitap	-,374	,342	,991	-1,48	,73
	91-100 kitap	-,374	,175	,553	-,94	,19
	101 kitap ve üstü	-,374	,219	,832	-1,08	,33
31-40 kitap	0-10 kitap	,672*	,075	,000	,43	,91
	11-20 kitap	,358*	,062	,000	,16	,56
	21-30 kitap	,220*	,062	,018	,02	,42
	41-50 kitap	,027	,072	1,000	-,21	,26
	51-60 kitap	-,074	,081	,998	-,34	,19
	61-70 kitap	-,087	,098	,998	-,40	,23
	71-80 kitap	-,154	,125	,978	-,56	,25
	81-90 kitap	-,154	,342	1,000	-1,26	,95
	91-100 kitap	-,154	,175	,999	-,72	,41
	101 kitap ve üstü	-,154	,219	1,000	-,86	,55
41-50 kitap	0-10 kitap	,645*	,083	,000	,38	,91
	11-20 kitap	,331*	,071	,000	,10	,56
	21-30 kitap	,193	,071	,196	-,04	,42
	31-40 kitap	-,027	,072	1,000	-,26	,21
	51-60 kitap	-,101	,088	,988	-,39	,19
	61-70 kitap	-,114	,104	,991	-,45	,22
	71-80 kitap	-,181	,129	,950	-,60	,24
	81-90 kitap	-,181	,344	1,000	-1,29	,93
	91-100 kitap	-,181	,179	,995	-,76	,40
	101 kitap ve üstü	-,181	,222	,999	-,90	,54
51-60 kitap	0-10 kitap	,745*	,091	,000	,45	1,04
	11-20 kitap	,432*	,080	,000	,17	,69
	21-30 kitap	,294*	,081	,013	,03	,55
	31-40 kitap	,074	,081	,998	-,19	,34
	41-50 kitap	,101	,088	,988	-,19	,39

	61-70 kitap	-,013	,111	1,000	-,37	,34
	71-80 kitap	-,080	,135	1,000	-,52	,36
	81-90 kitap	-,080	,346	1,000	-1,20	1,04
	91-100 kitap	-,080	,183	1,000	-,67	,51
	101 kitap ve üstü	-,080	,225	1,000	-,81	,65
61-70 kitap	0-10 kitap	,759*	,107	,000	,41	1,10
	11-20 kitap	,445*	,097	,000	,13	,76
	21-30 kitap	,307	,098	,065	-,01	,62
	31-40 kitap	,087	,098	,998	-,23	,40
	41-50 kitap	,114	,104	,991	-,22	,45
	51-60 kitap	,013	,111	1,000	-,34	,37
	71-80 kitap	-,067	,146	1,000	-,54	,40
	81-90 kitap	-,067	,351	1,000	-1,20	1,07
	91-100 kitap	-,067	,191	1,000	-,68	,55
		101 kitap ve üstü	-,067	,232	1,000	-,82
71-80 kitap	0-10 kitap	,825*	,131	,000	,40	1,25
	11-20 kitap	,512*	,124	,002	,11	,91
	21-30 kitap	,374	,124	,094	-,03	,78
	31-40 kitap	,154	,125	,978	-,25	,56
	41-50 kitap	,181	,129	,950	-,24	,60
	51-60 kitap	,080	,135	1,000	-,36	,52
	61-70 kitap	,067	,146	1,000	-,40	,54
	81-90 kitap	,000	,359	1,000	-1,16	1,16
	91-100 kitap	,000	,206	1,000	-,67	,67
		101 kitap ve üstü	,000	,244	1,000	-,79
81-90 kitap	0-10 kitap	,825	,345	,373	-,29	1,94
	11-20 kitap	,512	,342	,921	-,59	1,62
	21-30 kitap	,374	,342	,991	-,73	1,48
	31-40 kitap	,154	,342	1,000	-,95	1,26
	41-50 kitap	,181	,344	1,000	-,93	1,29
	51-60 kitap	,080	,346	1,000	-1,04	1,20
	61-70 kitap	,067	,351	1,000	-1,07	1,20
	71-80 kitap	,000	,359	1,000	-1,16	1,16
	91-100 kitap	,000	,380	1,000	-1,23	1,23
		101 kitap ve üstü	,000	,402	1,000	-1,30
91-100 kitap	0-10 kitap	,825*	,180	,000	,24	1,41
	11-20 kitap	,512	,175	,118	-,05	1,08
	21-30 kitap	,374	,175	,553	-,19	,94
	31-40 kitap	,154	,175	,999	-,41	,72
	41-50 kitap	,181	,179	,995	-,40	,76
	51-60 kitap	,080	,183	1,000	-,51	,67
	61-70 kitap	,067	,191	1,000	-,55	,68
	71-80 kitap	,000	,206	1,000	-,67	,67
	81-90 kitap	,000	,380	1,000	-1,23	1,23
		101 kitap ve üstü	,000	,274	1,000	-,88
101 kitap ve üstü	0-10 kitap	,825*	,223	,011	,10	1,55
	11-20 kitap	,512	,219	,409	-,20	1,22
	21-30 kitap	,374	,219	,832	-,33	1,08
	31-40 kitap	,154	,219	1,000	-,55	,86
	41-50 kitap	,181	,222	,999	-,54	,90
	51-60 kitap	,080	,225	1,000	-,65	,81
	61-70 kitap	,067	,232	1,000	-,68	,82
	71-80 kitap	,000	,244	1,000	-,79	,79
	81-90 kitap	,000	,402	1,000	-1,30	1,30
		91-100 kitap	,000	,274	1,000	-,88

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda gerçekleştirilen Tukey Testi ile hangi gruplar arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 33 ve Tablo 34'de görüleceği üzere öğrencilerin okudukları kitap sayıları arttıkça, okuma-anlama düzeylerinin de

yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 71'den fazla kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuma-anlama düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle, Türkçe dersi karne notu 71'den fazla kitap okuyan öğrencilerin 0-10 arası kitap okuyan ve 11-20 arası kitap okuyan öğrencilere oranla okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

4.2.3. Eleştirel Düşünme Beceri Testine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere 6 ayrı test ve toplam 56 sorudan oluşan bir eleştirel düşünme beceri testi uygulanmıştır. Eleştirel düşünme beceri testlerinden ilki olan analiz ölçeğinde toplam 8 soru sorulmuştur. Ölçeği verilen doğru cevap sayıları belirlenmiştir. Doğru cevap sayıları kendi arasında düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üçlü bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur.

Tablo 35: Eleştirel Düşünme Becerisi Analiz Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 2,66	1
Orta Düzey Başarı	2,67-5,34	2
Yüksek Düzey Başarı	5,35-8,00	3

Tablo 35'de görüleceği üzere, 0 ile 2 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 3 ile 5 arası doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 6 ile 8 arası doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Analiz Ölçeği Sonuçlarına Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 2,66	Düşük Düzey Başarı	15	2,4
2,67-5,34	Orta Düzey Başarı	158	25,7
5,35-8,00	Yüksek Düzey Başarı	441	71,8
Toplam		614	100,0

Tablo 36'da görüleceği üzere, 0 ile 2 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 2,4; 3 ile 5 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 25,7'dir. 6 ile 8 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 71,8'dir. Buna göre

öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının eleştirel düşünme becerisi analiz testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 37: Eleştirel Düşünme Becerisi Değerlendirme Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 3,00	1
Orta Düzey Başarı	3,01- 6,00	2
Yüksek Düzey Başarı	6,01- 9,00	3

Tablo 37’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 4 ile 6 arası doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 7 ile 9 arası doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Değerlendirme Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 3,00	Düşük Düzey Başarı	51	8,3
3,01- 6,00	Orta Düzey Başarı	250	40,7
6,01- 9,00	Yüksek Düzey Başarı	313	51,0
Toplam		614	100,0

Tablo 38’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 8,3; 4 ile 6 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 40,7’dir. 7 ile 9 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 51,0’dır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme becerisi değerlendirme testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 39: Eleştirel Düşünme Becerisi Çıkarım Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 2,66	1
Orta Düzey Başarı	2,67-5,34	2
Yüksek Düzey Başarı	5,35-8,00	3

Tablo 39’da görüleceği üzere, 0 ile 2 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 3 ile 5 arası doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 6 ile 8 arası doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Çıkarım Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 2,66	Düşük Düzey Başarı	41	6,7
2,67-5,34	Orta Düzey Başarı	254	41,4
5,35-8,00	Yüksek Düzey Başarı	319	52,0
Toplam		614	100,0

Tablo 40’da görüleceği üzere, 0 ile 2 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 6,7; 3 ile 5 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 41,4’dır. 6 ile 8 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 52,0’dır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme becerisi çıkarım testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 41: Eleştirel Düşünme Becerisi Yorumlama Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 3,33	1
Orta Düzey Başarı	3,34- 6,67	2
Yüksek Düzey Başarı	6,68- 10,00	3

Tablo 41’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 4 ile 6 arası doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 7 ile 10 arası doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Yorumlama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 3,33	Düşük Düzey Başarı	68	11,1
3,34- 6,67	Orta Düzey Başarı	201	32,7
6,68- 10,00	Yüksek Düzey Başarı	345	56,2
Toplam		614	100,0

Tablo 42’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 11,1; 4 ile 6 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 32,7’dır. 7 ile 10 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 56,2’dır. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlasının eleştirel düşünme becerisi yorumlama testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 43: Eleştirel Düşünme Becerisi Açıklama Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Doğru Sayı Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 3,00	1
Orta Düzey Başarı	3,01- 6,00	2
Yüksek Düzey Başarı	6,01- 9,00	3

Tablo 43’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrenciler için 1 değeri; 4 ile 6 arası doğru cevap veren öğrenciye 2 değeri; 7 ile 9 arası doğru cevap veren öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Açıklama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları

Doğru Sayısı Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 3,00	Düşük Düzey Başarı	215	35,0
3,01- 6,00	Orta Düzey Başarı	273	44,5
6,01- 9,00	Yüksek Düzey Başarı	126	20,5
Toplam		614	100,0

Tablo 44’de görüleceği üzere, 0 ile 3 arası doğru cevabı olan öğrencilerin oranı % 35,0; 4 ile 6 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerinin oranı % 44,5’dir. 7 ile 9 arası soruya doğru cevap veren öğrencilerin oranı ise % 20,5’dir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme becerisi değerlendirme testinde orta düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 45: Eleştirel Düşünme Becerisi Öz Düzenleme Ölçeği Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Puan Aralığı	Değer
Düşük Düzey Başarı	0,00- 8,00	1
Orta Düzey Başarı	8,01- 16,00	2
Yüksek Düzey Başarı	16,01- 24,00	3

Tablo 45’de görüleceği üzere, 0 ile 7 arası puan alan öğrenciler için 1 değeri; 8 ile 15 arası puan alan öğrenciye 2 değeri; 16 ile 24 arası puan alan öğrenciye ise 3 değeri verilmiş ve SPSS programında veri girişi yapılmıştır.

Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öz Düzenleme Testi Sonuçlarına Göre Dağılımları

Puan Aralığı	Başarı Düzeyleri	Frekans	%
0,00- 8,00	Düşük Düzey Başarı	13	2,1
8,01- 16,00	Orta Düzey Başarı	271	44,1
16,01- 24,00	Yüksek Düzey Başarı	330	53,7
Toplam		614	100,0

Tablo 46’da görüleceği üzere, 0 ile 8 arası puan alan öğrencilerin oranı % 2,1; 8 ile 15 arası puan alan öğrencilerinin oranı % 44,1’dir. 16 ile 24 arası puan alan öğrencilerin oranı ise % 53,7’dir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme becerisi değerlendirme testinde yüksek düzeyde başarı elde ettikleri görülmüştür.

Tablo 47: Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeklerinin Üçlü Sınıflandırılması

Değer	Eleştirel Düşünme Başarı Düzeyleri
1,00-1,66	Düşük Düzey Başarı
1,67-2,33	Orta Düzey Başarı
2,34-3,00	Yüksek Düzey Başarı

Minimum değer 1, Maksimum değer ise 3 olarak SPSS programına girildiği için ortalamalar yeniden hesaplanmış. 1,00-1,66 arası düşük düzey başarı; 1,67-2,33 arası orta düzey başarı; 2,34-3,00 arası yüksek düzey başarı olarak üçlü bir sınıflandırmaya gidilmiştir.

Tablo 48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Ortalamalar

Tanımlayıcı İstatistik Analiz					
Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Ölçekleri	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Analiz Ölçeği	614	1	3	2,69	0,512
Değerlendirme Ölçeği	614	1	3	2,43	0,641
Çıkarım Ölçeği	614	1	3	2,45	0,618
Yorumlama Ölçeği	614	1	3	2,45	0,685
Açıklama Ölçeği	614	1	3	1,86	0,732
Öz Düzenleme Ölçeği	614	1	3	2,52	0,541

Tabloda 48’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ölçeğinin alt ölçeklerinden analiz ($\bar{X}=2,69$) öz düzenleme ($\bar{X}=2,52$), çıkarım ($\bar{X}=2,45$), yorumlama ($\bar{X}=2,45$) ve değerlendirme ($\bar{X}=2,43$) ölçeklerinde” başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında, açıklama ölçeğinde ($\bar{X}=1,86$) orta düzeyde başarı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği Ortalaması

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Eleştirel Düşünme Ölçeği	614	1,33	3,00	2,3993	0,40852

Tablo 49’da görüleceği üzere, toplam 56 soru ve 6 alt ölçek bir bütün olarak değerlendirilmiş ve eleştirel düşünme ölçeği tek bir ölçek olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,3993$) olarak tespit edilmiş ve öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme genel ölçeğine yönelik ortalamalar yukarıdaki tablolarda verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında farklı değişkenler ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki fark testleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Hipotez 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrenim Görülen Okul Türü Arasında Fark Testi

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Özel	154	2,4567	0,40772	2,019	0,044
	Devlet	460	2,3801	0,40742		

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen verilere göre özel okul öğrencilerinin ($\bar{X}=2,4567$) eleştirel düşünme becerileri devlet okulu öğrencilerine ($\bar{X}=2,3801$) göre daha yüksektir. Özel okul öğrencilerinin devlet okul öğrencilerine göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklı olduğu belirlenmiştir ($p=0,044<0,05$). **H9 hipotezi kabul edilmiştir.**

Hipotez 10: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Fark Testi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Kız	301	2,5006	0,38115	6,214	0,000
	Erkek	313	2,3019	0,41084		

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, kız öğrencilerin ($\bar{X}=2,5006$) eleştirel düşünme düzeylerinin erkek öğrencilere ($\bar{X}=2,3019$) göre eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p=0,000<0,05$). **H10 hipotezi kabul edilmiştir.**

Hipotez 11: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Sınıf Mevcudu	N	Ortalama	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	15-20	85	2,3275	1,108	0,345
	21-25	220	2,4136		
	26-30	226	2,4159		
	31-35	83	2,3896		

Tablo 52’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına göre, eleştirel düşünme beceri düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0,345>0,05$) saptanmıştır. **H11 hipotezi red edilmiştir.**

Hipotez 12: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Kardeş Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	f	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	1	53	2,3428	1,241	0,292
	2	283	2,4199		
	3	207	2,3841		
	4	55	2,4485		
	5 ve üstü	16	2,2500		

Tablo 53’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0,292>0,05$) tespit edilmiştir. **H12 hipotezi red edilmiştir.**

Hipotez 13: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Annelerinin Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	f	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	157	2,3163	7,627	0,000
	Ortaokul	112	2,3125		
	Lise	162	2,4352		
	Üniversite	183	2,4918		

Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme becerilerinin farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ($p=0,000<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçları da aşağıdaki tabloda sunulmuştur. ***H13 hipotezi kabul edilmiştir.***

Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Annelerinin Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi

Bağımsız Değişken: Eleştirel Düşünme Beceri Testi

(I) Annenin Eğitim Durumu	(J) Annenin Eğitim Durumu	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı Alt Sınır	95% Güven Aralığı Üst Sınır
İlkokul Mezunları	Ortaokul Mezunları	,00385	,04973	1,000	-,1243	,1320
	Lise Mezunları	-,11884*	,04503	,042	-,2348	-,0028
	Üniversite Mezunları	-,17546*	,04374	,000	-,2881	-,0628
Ortaokul Mezunları	İlkokul Mezunları	-,00385	,04973	1,000	-,1320	,1243
	Lise Mezunları	-,12269	,04941	,064	-,2500	,0046
	Üniversite Mezunları	-,17930*	,04823	,001	-,3036	-,0550
Lise Mezunları	İlkokul Mezunları	,11884*	,04503	,042	,0028	,2348
	Ortaokul Mezunları	,12269	,04941	,064	-,0046	,2500
	Üniversite Mezunları	-,05662	,04337	,560	-,1683	,0551
Üniversite Mezunları	İlkokul Mezunları	,17546*	,04374	,000	,0628	,2881
	Ortaokul Mezunları	,17930*	,04823	,001	,0550	,3036
	Lise Mezunları	,05662	,04337	,560	-,0551	,1683

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, özellikle üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı Tablo 54 ve Tablo 55'de görülmektedir.

Hipotez 14: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Babalarının Eğitim Durumları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{X}	f	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	97	2,2079	12,421	0,000
	Ortaokul	89	2,3333		
	Lise	171	2,4123		
	Üniversite	257	2,4857		

Tablo 56’de görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme becerilerinin farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ($p=0,000<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçları da aşağıdaki tabloda sunulmuştur. **H14 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Babalarının Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi						
Bağımsız Değişken: Eleştirel Düşünme Beceri Testi						
(I) Babanın Eğitim Durumu	(J) Babanın Eğitim Durumu	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	-,12543	,05835	,139	-,2758	,0249
	Lise Mezunu	-,20438*	,05053	,000	-,3346	-,0742
	Üniversite Mezunu	-,27783*	,04737	,000	-,3999	-,1558
Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	,12543	,05835	,139	-,0249	,2758
	Lise Mezunu	-,07895	,05196	,426	-,2128	,0549
	Üniversite Mezunu	-,15240*	,04890	,010	-,2784	-,0264
Lise Mezunu	İlkokul Mezunu	,20438*	,05053	,000	,0742	,3346
	Ortaokul Mezunu	,07895	,05196	,426	-,0549	,2128
	Üniversite Mezunu	-,07345	,03923	,241	-,1745	,0276
Üniversite Mezunu	İlkokul Mezunu	,27783*	,04737	,000	,1558	,3999
	Ortaokul Mezunu	,15240*	,04890	,010	,0264	,2784
	Lise Mezunu	,07345	,03923	,241	-,0276	,1745

*Ortalama fark 0.05’in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koyabilmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına kıyasla eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Tablo 56 ve Tablo 57’de görüldüğü üzere, araştırmaya

katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığı tespiti ortaya konulmaktadır.

Hipotez 15: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 58: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Türkçe Dersi Başarı Notları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Türkçe Dersi Başarı Notu	N	\bar{X}	f	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-44	5	1,9333	60,919	0,000
	45-54	12	1,8611		
	55-69	48	2,0382		
	70-84	133	2,1341		
	85-100	416	2,5469		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem Türkçe dersi başarı notu ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000<0,05$) bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu düzeylerine göre, okuma anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. **H15 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 59: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Türkçe Testi Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi							
Bağımsız Değişken: Eleştirel Düşünme Başarı Testi							
(I) 2018-2019 1. Dönem Türkçe Karne Not	(J) 2018-2019 1. Dönem Türkçe Karne Not	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
0-44 puan	45-54 puan	,07222	,18437	,995	-,4322	,5767	
	55-69 puan	-,10486	,16277	,968	-,5502	,3405	
	70-84 puan	-,20075	,15779	,708	-,6325	,2310	
	85-100 puan	-,61354*	,15583	,001	-1,0399	-,1872	
45-54 puan	0-44 puan	-,07222	,18437	,995	-,5767	,4322	
	55-69 puan	-,17708	,11179	,508	-,4829	,1288	
	70-84 puan	-,27297	,10440	,069	-,5586	,0127	
	85-100 puan	-,68576*	,10142	,000	-,9633	-,4083	
55-69 puan	0-44 puan	,10486	,16277	,968	-,3405	,5502	
	45-54 puan	,17708	,11179	,508	-,1288	,4829	
	70-84 puan	-,09589	,05832	,470	-,2555	,0637	
	85-100 puan	-,50868*	,05280	,000	-,6531	-,3642	
70-84 puan	0-44 puan	,20075	,15779	,708	-,2310	,6325	
	45-54 puan	,27297	,10440	,069	-,0127	,5586	
	55-69 puan	,09589	,05832	,470	-,0637	,2555	
	85-100 puan	-,41279*	,03450	,000	-,5072	-,3184	
85-100 puan	0-44 puan	,61354*	,15583	,001	,1872	1,0399	
	45-54 puan	,68576*	,10142	,000	,4083	,9633	
	55-69 puan	,50868*	,05280	,000	,3642	,6531	
	70-84 puan	,41279*	,03450	,000	,3184	,5072	

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Tukey Testi ile hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit edilmiştir. Tablo 58 ve Tablo 59’da görüleceği üzere öğrencilerin Türkçe dersi karne notları yükseldikçe, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 85-100 puan aralığında karne notu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle, Türkçe dersi karne notu 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin 0-44 arası puan alan ve 45-54 arası puan alan öğrencilere göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı vurgulanması gereken bir husustur.

Hipotez 16: Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri okudukları kitap sayılarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 60: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayıları Arasında ANOVA Fark Testi

Değişken	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	f	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-10	63	2,0688	17,591	0,000
	11-20	127	2,2126		
	21-30	123	2,3374		
	31-40	72	2,4900		
	41-50	117	2,5463		
	51-60	50	2,6300		
	61-70	30	2,6667		
	71-80	17	2,6944		
	81-90	2	2,7059		
	91-100	8	2,7333		
100+	5	2,7917			

Araştırmaya katılan öğrenciler bir önceki dönemde okudukları kitap sayılarına göre gruplandırıldığında, okunan kitap sayısı ile okuma anlama düzeyleri noktasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000<0,05$) bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Tek yönlü Anova Testi sonucunda elde edilen verilere göre, **H16 hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 61: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Okudukları Kitap Sayılarının Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi						
Bağımsız Değişken: Eleştirel Düşünme Beceri Testi						
(I) 2018-2019 1. Dönem Okunan Kitap Sayısı	(J) 2018-2019 1. Dönem Okunan Kitap Sayısı	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-10 kitap	11-20 kitap	-,14382	,05585	,264	-,3243	,0366
	21-30 kitap	-,26862*	,05615	,000	-,4500	-,0872
	31-40 kitap	-,42125*	,05663	,000	-,6042	-,2383
	41-50 kitap	-,47751*	,06252	,000	-,6795	-,2755
	51-60 kitap	-,56122*	,06864	,000	-,7830	-,3394
	61-70 kitap	-,62566*	,08039	,000	-,8854	-,3659
	71-80 kitap	-,63710*	,09905	,000	-,9571	-,3171
	81-90 kitap	-,59788	,26030	,437	-1,4389	,2432
	91-100 kitap	-,72288*	,13602	,000	-1,1624	-,2834
	101 kitap ve üstü	-,66455*	,16838	,004	-1,2086	-,1205
11-20 kitap	0-10 kitap	,14382	,05585	,264	-,0366	,3243
	21-30 kitap	-,12480	,04585	,192	-,2729	,0233
	31-40 kitap	-,27743*	,04644	,000	-,4275	-,1274
	41-50 kitap	-,33370*	,05346	,000	-,5064	-,1610
	51-60 kitap	-,41740*	,06051	,000	-,6129	-,2219
	61-70 kitap	-,48185*	,07357	,000	-,7196	-,2441
	71-80 kitap	-,49328*	,09359	,000	-,7957	-,1909
	81-90 kitap	-,45407	,25827	,804	-1,2886	,3804
	91-100 kitap	-,57907*	,13210	,001	-1,0059	-,1522
	101 kitap ve üstü	-,52073	,16523	,063	-1,0546	,0132
21-30 kitap	0-10 kitap	,26862*	,05615	,000	,0872	,4500
	11-20 kitap	,12480	,04585	,192	-,0233	,2729
	31-40 kitap	-,15263*	,04680	,046	-,3039	-,0014
	41-50 kitap	-,20890*	,05378	,005	-,3827	-,0351
	51-60 kitap	-,29260*	,06078	,000	-,4890	-,0962
	61-70 kitap	-,35705*	,07380	,000	-,5955	-,1186
	71-80 kitap	-,36848*	,09377	,005	-,6715	-,0655
	81-90 kitap	-,32927	,25833	,973	-1,1640	,5054
	91-100 kitap	-,45427*	,13223	,026	-,8815	-,0270
	101 kitap ve üstü	-,39593	,16533	,372	-,9302	,1383
31-40 kitap	0-10 kitap	,42125*	,05663	,000	,2383	,6042
	11-20 kitap	,27743*	,04644	,000	,1274	,4275
	21-30 kitap	,15263*	,04680	,046	,0014	,3039
	41-50 kitap	-,05627	,05428	,994	-,2317	,1191
	51-60 kitap	-,13997	,06123	,445	-,3378	,0579
	61-70 kitap	-,20442	,07417	,178	-,4441	,0352
	71-80 kitap	-,21585	,09407	,439	-,5198	,0881
	81-90 kitap	-,17664	,25844	1,000	-1,0117	,6584
	91-100 kitap	-,30164	,13244	,451	-,7296	,1263
	101 kitap ve üstü	-,24330	,16550	,929	-,7781	,2914
41-50 kitap	0-10 kitap	,47751*	,06252	,000	,2755	,6795
	11-20 kitap	,33370*	,05346	,000	,1610	,5064
	21-30 kitap	,20890*	,05378	,005	,0351	,3827
	31-40 kitap	,05627	,05428	,994	-,1191	,2317
	51-60 kitap	-,08370	,06672	,976	-,2993	,1319
	61-70 kitap	-,14815	,07875	,730	-,4026	,1063
	71-80 kitap	-,15959	,09772	,868	-,4753	,1562
	81-90 kitap	-,12037	,25979	1,000	-,9598	,7191
	91-100 kitap	-,24537	,13506	,770	-,6818	,1910
	101 kitap ve üstü	-,18704	,16761	,990	-,7286	,3545
51-60 kitap	0-10 kitap	,56122*	,06864	,000	,3394	,7830
	11-20 kitap	,41740*	,06051	,000	,2219	,6129
	21-30 kitap	,29260*	,06078	,000	,0962	,4890
	31-40 kitap	,13997	,06123	,445	-,0579	,3378
	41-50 kitap	,08370	,06672	,976	-,1319	,2993
	61-70 kitap	-,06444	,08369	1,000	-,3349	,2060
	71-80 kitap	-,07588	,10175	1,000	-,4046	,2529
	81-90 kitap	-,03667	,26133	1,000	-,8811	,8077
	91-100 kitap	-,16167	,13800	,985	-,6076	,2842
	101 kitap ve üstü	-,10333	,16998	1,000	-,6526	,4459
61-70 kitap	0-10 kitap	,62566*	,08039	,000	,3659	,8854
	11-20 kitap	,48185*	,07357	,000	,2441	,7196
	21-30 kitap	,35705*	,07380	,000	,1186	,5955
	31-40 kitap	,20442	,07417	,178	-,0352	,4441

	41-50 kitap	,14815	,07875	,730	-,1063	,4026
	51-60 kitap	,06444	,08369	1,000	-,2060	,3349
	71-80 kitap	-,01144	,11002	1,000	-,3669	,3440
	81-90 kitap	,02778	,26466	1,000	-,8274	,8829
	91-100 kitap	-,09722	,14421	1,000	-,5632	,3687
	101 kitap ve üstü	-,03889	,17506	1,000	-,6045	,5267
	0-10 kitap	,63710*	,09905	,000	,3171	,9571
	11-20 kitap	,49328*	,09359	,000	,1909	,7957
	21-30 kitap	,36848*	,09377	,005	,0655	,6715
	31-40 kitap	,21585	,09407	,439	-,0881	,5198
71-80 kitap	41-50 kitap	,15959	,09772	,868	-,1562	,4753
	51-60 kitap	,07588	,10175	1,000	-,2529	,4046
	61-70 kitap	,01144	,11002	1,000	-,3440	,3669
	81-90 kitap	,03922	,27091	1,000	-,8361	,9146
	91-100 kitap	-,08578	,15538	1,000	-,5878	,4163
	101 kitap ve üstü	-,02745	,18437	1,000	-,6232	,5683
	0-10 kitap	,59788	,26030	,437	-,2432	1,4389
	11-20 kitap	,45407	,25827	,804	-,3804	1,2886
	21-30 kitap	,32927	,25833	,973	-,5054	1,1640
	31-40 kitap	,17664	,25844	1,000	-,6584	1,0117
81-90 kitap	41-50 kitap	,12037	,25979	1,000	-,7191	,9598
	51-60 kitap	,03667	,26133	1,000	-,8077	,8811
	61-70 kitap	-,02778	,26466	1,000	-,8829	,8274
	71-80 kitap	-,03922	,27091	1,000	-,9146	,8361
	91-100 kitap	-,12500	,28651	1,000	-1,0507	,8007
	101 kitap ve üstü	-,06667	,30321	1,000	-1,0464	,9130
	0-10 kitap	,72288*	,13602	,000	,2834	1,1624
	11-20 kitap	,57907*	,13210	,001	,1522	1,0059
	21-30 kitap	,45427*	,13223	,026	,0270	,8815
	31-40 kitap	,30164	,13244	,451	-,1263	,7296
91-100 kitap	41-50 kitap	,24537	,13506	,770	-,1910	,6818
	51-60 kitap	,16167	,13800	,985	-,2842	,6076
	61-70 kitap	,09722	,14421	1,000	-,3687	,5632
	71-80 kitap	,08578	,15538	1,000	-,4163	,5878
	81-90 kitap	,12500	,28651	1,000	-,8007	1,0507
	101 kitap ve üstü	,05833	,20660	1,000	-,6092	,7259
	0-10 kitap	,66455*	,16838	,004	,1205	1,2086
	11-20 kitap	,52073	,16523	,063	-,0132	1,0546
	21-30 kitap	,39593	,16533	,372	-,1383	,9302
	31-40 kitap	,24330	,16550	,929	-,2914	,7781
101 kitap ve üstü	41-50 kitap	,18704	,16761	,990	-,3545	,7286
	51-60 kitap	,10333	,16998	1,000	-,4459	,6526
	61-70 kitap	,03889	,17506	1,000	-,5267	,6045
	71-80 kitap	,02745	,18437	1,000	-,5683	,6232
	81-90 kitap	,06667	,30321	1,000	-,9130	1,0464
	91-100 kitap	-,05833	,20660	1,000	-,7259	,6092

*Ortalama fark 0.05'in altında ise anlamlı olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda gerçekleştirilen Tukey Testi ile hangi gruplar arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 60 ve Tablo 61'de görüleceği üzere öğrencilerin okudukları kitap sayıları arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 91'den fazla kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle 91'den fazla kitap okuyan öğrencilerin 0-10 arası kitap okuyan ve 11-20 arası kitap okuyan öğrencilere oranla eleştirel düşünme beceri düzeylerinin daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

4.2.4. Okuma-Anlama Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Beceri Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan öğrencilere 4 ayrı okuma parçasından toplam 20 sorudan oluşan okuma-anlama başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma-anlama başarı testinde elde ettiği skorlar ile eleştirel düşünme beceri testinde (6 ayrı test ve toplam 56 sorudan oluşan bir eleştirel düşünme beceri testi) elde ettiği skorlar üzerinden hareketle eleştirel düşünme becerisi ile okuma-anlama arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Hipotez 17: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeyleri de yükselmektedir.

Tablo 62: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler	1 Analiz	2 Değerlendirme	3 Çıkarım	4 Yorumlama	5 Açıklama	6 Öz Düzenleme	7 Eleştirel Düşünme	8 Okuma-Anlama
1-Analiz	1	0,275**	0,248**	0,302**	0,243**	0,171**	0,538**	0,299**
2Değerlendirme	0,275**	1	0,306**	0,352**	0,320**	0,276**	0,651**	0,299**
3-Çıkarım	0,248**	0,306**	1	0,391**	0,304**	0,276**	0,645**	0,296**
4-Yorumlama	0,302**	0,352**	0,391**	1	0,553**	0,282**	0,761**	0,449**
5-Açıklama	0,243**	0,320**	0,304**	0,553**	1	0,292**	0,729**	0,378**
6-Öz Düzenleme	0,276**	0,276**	0,276**	0,282**	0,292**	1	0,564**	0,212**
7-Eleştirel Düşünme	0,538**	0,651**	0,645**	0,761**	0,729**	0,564**	1	0,500**
8-Okuma Anlama	0,299**	0,299**	0,296**	0,449**	0,378**	0,212**	0,500**	1

**0,01 düzeyinde anlamlı

Tablo 62’de görüleceği üzere, Korelasyon analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve alt değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okuma

Anlama düzeyi ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerinin alt bileşenleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Eleştirel düşünme becerilerinin alt bileşenleri sırasıyla (yüksek düzeyden aşağıya doğru) “yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, öz düzenleme, analiz” okuma-anlama düzeyleri ile doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişkisi mevcuttur.

Korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme becerileri de yükselmektedir şeklinde yukarıdaki tablo okunabilir. Diğer taraftan bakıldığında, eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma anlama başarı düzeyleri de yüksek olduğu yönünde çıkarımda bulunulabilir.

Tablo 63: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Eleştirel Düşünme Becerisi			
Bağımsız Değişken	Beta	t	p
Okuma Anlama Düzeyi	0,500	14,293	0,000
$r=0,500$	$r^2=0,250$	$f=204,301$	$p=0,000$

Bağımlı değişken eleştirel düşünme becerisi üzerinde öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda göre; okuma anlama düzeyinin eleştirel düşünme becerisini 0,500 gücünde ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin % 25'inin okuma anlama düzeyleri tarafından açıklandığı bulgusu elde edilmiştir ($r^2=0,25$). Buradan yola çıkarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen birçok faktör içerisinde, okuma-anlama düzeyinin etki oranının % 25 olduğu yönünde sonuç ortaya konulabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri eleştirel düşünme becerileri üzerinde % 25 etkilidir (diğer tüm faktörler içerisinde).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında öncelikle çalışmada elde edilen sonuçlar tartışılmakta, daha sonrasında ortaya çıkan sonuçlar ekseninde aileler, eğitimciler ve bu konuda akademik çalışma yürüteceklere yönelik öneriler ortaya konulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin ne yönde olduğunun irdelendiği araştırma, Karaman il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4 sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya 614 öğrenci dahil olmuştur. Bu öğrencilerin demografik bilgileri bağımsız değişken olarak kabul edilmiş bağımlı değişken okuma-anlama düzeyi arasındaki nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte, bağımlı değişken eleştirel düşünme becerisi ile bağımsız değişken olarak nitelendirilen öğrencilerin demografik bilgileri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Bağımlı değişken eleştirel düşünme becerisi ile bağımsız değişken okuma-anlama başarısı arasında hangi yönde ve ne şekilde bir ilişki olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu hedef ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. *Araştırmaya katılan öğrencilerin devlet okulu veya özel okulda öğrenim görmeleri, okuma-anlama başarı düzeylerini etkilememektedir.* Diğer bir ifadeyle, özel okul öğrencileri ile devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler arasında okuduklarını anlama noktasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu cümleden hareketle devlete ait okullarda da özel okullarda olduğu gibi öğrencilerin okuma-anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütüldüğü yönünde çıkarımda bulunulabilir. Diğer taraftan, Anılan (1998) tarafından yürütülen “beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların özel okullarda, devlet okullarına oranla daha yüksek olduğu sonucu dikkati çekmektedir. Anılan (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgu çalışmada elde edilen bulgu ile farklılaşmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma-anlama başarı düzeyinin daha yüksek olduğudur. İlkokullarda öğrenim gören kız öğrencilerin derslere olan ilgisinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha disiplinli ve düzenli olduğu düşüncesi ve genel kanısından hareketle kız öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu yönünde yorumda bulunulabilir. PISA araştırmalarında bu durum doğrulanmaktadır. PISA 2015 yılı raporuna göre okuma becerileri alanındaki sonuçlar tüm ülkeler bazında incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye'ye yönelik araştırmada da benzerlik göstermektedir. Türkiye'de kız ve erkek öğrencilerin arasındaki ortalama fark 28 puan olarak tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okuma becerileri çerçevesinde ortalama puanları 442 iken erkek öğrencilerin ortalama puanı 414 olarak bulunmuştur (PISA, 2015: 30). Diğer taraftan, Soysal (2014) araştırmasında, cinsiyete göre öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında bir farklılık tespit etmemiştir. Bu yönüyle bu çalışmadan farklılaşmaktadır.
3. *Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.* Diğer taraftan konu ile ilgili araştırmalar ele alınmış, öğrenim gördükleri sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin okuma-anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir araştırmaya ve bulguya rastlanmamıştır.
4. *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır.* Bu iddia araştırma sonucunda doğrulanmıştır. Ailelerdeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle kardeş sayısı 5 ve 5'ten fazla olan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin kardeş sayıları 2, 3 ve 4 olan öğrencilere oranla daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Burada çok çocuklu ailelerin daha az çocuklu ailelere oranla çocuklarına yeterince ilgi gösteremiyor olmalarından kaynaklanmakta olduğu

yönünde çıkarımda bulunulabilir. İstisnai olarak değerlendirilecek bir diğer husus, kardeşi olmayan öğrencilerin iki kardeşi olan öğrencilere oranla okuma-anlama başarı düzeylerinin nispeten düşük olmasıdır. Bu durum, tek çocuk olmanın getirdiği bazı dezavantajlardan kaynaklı olarak, kardeş sahibi olmayan öğrencilerin içine daha kapanık ve topluluk içinde kendi ifade etme ve söz/duygularını rahat bir şekilde açıklama gibi becerilerin yeterince gelişmediği yönünde okunabilir. Konu ile ilgili araştırmalar irdelenmiş ve kardeş sayıları değişkenine göre öğrencilerin okuma-anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir araştırmaya ve bulguya rastlanmamıştır.

5. *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.* Araştırma sonucunda bu iddiayı doğrulayacak, “annelerin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeylerinin de arttığı” yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Özellikle üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka dikkat çekici bir sonuçtur. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması okuma-anlama noktasında bilinç düzeyinin yüksek olmasına imkan sağladığı ve bu yüzden okuma-anlamanın önemini bilen ve kitap okuma alışkanlığı kazanmanın gerekliliğinin farkında olan annelerin çocuklarının okuma-anlama düzeyinin yüksek olabileceği yönünde bir düşünce ortaya konulabilir. Soysal (2014) ve Keleş (2005) tarafından yürütülen araştırmalarda “annenin eğitim düzeyinin yüksek olması, öğrenci başarısı ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır şeklinde” benzer bulgular tespit edilmiştir.
6. *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır* varsayımı da araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile doğrulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, okuma-anlama başarı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkökul mezunu babaların çocuklarına kıyasla okuma-anlama başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu göze batmaktadır. Babanın eğitim düzeyinin yüksek olması özellikle üniversite eğitimi alması; okumanın öneminin farkında olmasına ve çocuğuna

kitap okuma alışkanlığının kazandırılması noktasında örnek olacağına zemin sağladığı bu şekilde çocuğun okuma-anlama başarı düzeyinin yüksek olacağı yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Keleş (2005) tarafından yürütülen çalışmada “babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, öğrenci başarısı ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır şeklinde” benzer bulgu tespit edilmiştir. Soysal (2014) tarafından yürütülen araştırmada ise babanın eğitim durumu ile öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

7. *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.* Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin Türkçe dersi karne notları yükseldikçe, okuma-anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 85-100 puan aralığında karne notu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuma-anlama başarı düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Türkçe dersi okuma-anlama düzeyinin yüksek olmasını gerektiren bir derstir. Bu yüzden Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin de yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenilebilir. Araştırmalar incelendiğinde, Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre öğrencilerin okuma-anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir araştırmaya ve bulguya rastlanmamıştır.
8. *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri okudukları kitap sayılarına göre de farklılaşmaktadır.* Bu husus, bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırma ile de doğrulanmıştır. Öğrencilerin okudukları kitap sayıları arttıkça, okuma-anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucu tespit edilmiştir. Buradan hareketle okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okuma-anlama becerisi ve okuma-anlamaya yönelik testlerdeki başarı düzeylerinin daha yüksek olacağı yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Konu ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve okunulan kitap sayısı değişkenine göre öğrencilerin okuma-anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir araştırmaya ve bulguya rastlanmamıştır.
9. *Araştırmaya katılan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri yüksek düzeydedir.* Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme ölçeğinde toplam

56 soru ve 6 alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar bir bütün olarak değerlendirilmiş ve eleştirel düşünme ölçeği tek bir ölçek olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer araştırmalarda altı ayrı ölçek ayrı ayrı değerlendirilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi alt ölçeklerinde başarı düzeyleri tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeğini bir bütün halinde değerlendirip, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini değerlendiren bir araştırmaya ve bulguya rastlanmamıştır.

- 10.** *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ölçeğinin alt ölçeklerinden sırasıyla “analiz, öz düzenleme, çıkarım, yorumlama ve değerlendirme ölçeklerinde” başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında, “açıklama ölçeğinde” orta düzeyde başarı elde ettikleri tespit edilmiştir. Demir (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokul 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ölçeğinin dört alt beceri alanında (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz-düzenleme) yüksek düzey beceriye sahip oldukları; ikisinde (yorumlama ve açıklama) ise orta düzey beceriye sahip oldukları sonucu ortaya konulmuştur.*
- 11.** *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu iddiayı doğrulamaktadır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere oranla eleştirel düşünme becerileri daha yüksektir. Bu durum şu şekilde gerekçelendirilebilir; özel okullarda öğrencilere kendilerini daha fazla ve daha rahat ifade etme imkanı sağlandığı ve devlet okulları ile kıyaslandığında, özel okullarda öğrencilere, derslerde daha fazla sorgulama ve eleştirme imkanı verildiği bu yüzden özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu yorumunda bulunulabilir. Demir (2006) tarafından yürütülen çalışmada eleştirel düşünme becerilerine yönelik okul türleri arasında bir farklılığın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre, eleştirel düşünme beceri alanlarının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) özel okul öğrencilerinin başarılı olduğu diğer iki alanda ise anlamlı bir farklılık olmadığı*

sonucu ortaya konulmuştur. Kahraman (2008) yaptığı araştırmada özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik başarı puanlarının devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksekbilgili (2019) araştırmasında okul türü değişkenine göre, özel okulda öğrenim gören öğrenciler ile devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı yönünde sonuç elde etmiştir.

12. *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.* Gerçekleştirilen araştırmada sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla eleştirel düşünme beceri düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha disiplinli olması eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmasına zemin hazırladığı yönünde çıkarımda bulunulabilir. Demir (2006), Karabacak (2011), Öztürk (2013) ve Küçükbatman (2018) tarafından yürütülen araştırmalarda da benzeri sonuçlar ortaya konulmuş ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kız öğrencilere oranla düşük çıkmıştır. Yüksekbilgili (2019) tarafından yürütülen çalışmada kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri erkek öğrencilere oranla nispeten yüksek olsa da, kız ve erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Görücü (2014) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

13. *Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenim gördükleri sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.* Araştırma sonucunda her ne kadar sınıf mevcudu açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmasa da, 21-25 aralığı öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha az öğrencinin veya daha fazla öğrencinin yer aldığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilere oranla başarı düzeyi yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilebilmesi için ideal sınıf mevcudunun 21-25 aralığında olması gerektiği yönünde

çıkarmada bulunulabilir. Kahraman (2008) tarafından yürütülen araştırmada sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin azaldığı tespiti ortaya konulmuştur. Demir (2006) ve Karabacak (2011) tarafından yürütülen çalışmalarda da sınıf mevcudunun eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisi olduğuna dair çıkarımlarda bulunulmuştur.

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılaşmamaktadır. Kardeş sayıları az olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, kardeş sayısı fazla olan öğrencilere oranla nispeten yüksek olsa da, tek çocuklu bir ailede ve çok çocuklu bir ailede yetişen öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kahraman (2008) yaptığı araştırmada kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2013) ve Yüksekbilgili (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda ise kardeş sayıları değişkenine göre eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

15. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Bu iddia araştırma sonucunda doğrulanmıştır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır. Özellikle üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu araştırmada dikkate alınması gereken hususlardan birisidir. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması, eleştirel düşünme becerileri noktasında bilinç düzeyinin yüksek olmasına imkan sağladığı, bu yüzden eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Kahraman (2008) ve Görücü (2014) yürütülen araştırma çalışmalarını doğrular niteliktedir. Annelerin eğitim durumu değişkeni, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Kahraman (2008) tarafından yürütülen araştırmada, üniversite mezunu annelerin çocuklarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üniversite mezunu olmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Yüksekbilgili (2019) tarafından yürütülen çalışmada annenin

eğitim durumu değişkeni çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

16. *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, babalarının eğitim durumlarına göre de farklılaşmaktadır.* Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığı tespiti ortaya konulmaktadır. Üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına kıyasla eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Babaların eğitim düzeyinin yüksek olması, eleştirel düşünme becerilerine yönelik farkındalık düzeyini artırdığı ve bu yüzden çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu yönünde yorumda bulunulabilir. Kahraman (2008) tarafından yürütölen araştırma bu çalışmayı doğrular niteliktedir. Araştırmada, anneler ile birlikte babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de yükseldiği özellikle üniversite mezunu babaların çocuklarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin üniversite mezunu olmayan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Görücü (2014) ve Yüksekbilgili (2019) tarafından yürütölen çalışmalarda babanın eğitim durumu değişkeni çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

17. *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre farklılaşmaktadır.* Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi karne notları yükseldikçe, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. 85-100 puan aralığında karne notu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu test sonucunda ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin okuma-anlama becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları gereken Türkçe dersinde başarılı olmaları, eleştirel düşünme becerilerini olumlu olarak etkilemektedir. Karabacak (2011) tarafından yürütölen çalışmada da benzeri bir sonuç elde edilmiştir. Türkçe dersi başarı notu yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri de yüksek olduğuna dair tespitte bulunulmuştur.

- 18.** *Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri okudukları kitap sayılarına göre de farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları geliştikçe ve okudukları kitap sayıları arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yükseldiği araştırma sonucunda elde edilen önemli bulgulardan birisidir. Bu iddia öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmede de doğrulanmıştır. Kendileri ile görüşme gerçekleştirilen ve araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin tamamı, okuma alışkanlığının eleştirel düşünme becerisini artıracaklarını vurgulamıştır. Bu konuda benzer bir sonuç Görücü (2014) tarafından yürütülen araştırmada da ortaya konulmuştur. Çalışmada, öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının, eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle, okuma alışkanlığı kazanmış ve düzenli bir şekilde kitap okuyan öğrencilerin sorgulama, yorumlama ve çıkarımda bulunma gibi eleştirel düşünme becerilerini kazandığı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yükseldiği yönünde çıkarımda bulunulabilir.*
- 19.** *Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeyleri de yükselmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ve korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme becerilerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer bir sonuç Basmaz (2017) tarafından yürütülen araştırmada “öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli oranda etkilediği yönünde” tespitle doğrulanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yukarıda da vurgulandığı üzere okuma-anlama düzeyi yüksek olan öğrenciler eleştiren, yorumlayan, sorgulayan ve analiz eden bireyler olarak yetişecek ve buna bağlı olarak eleştirel düşünme becerileri de yüksek olacaktır şeklinde yorumda bulunulabilir.*
- 20.** *Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerilerinin alt bileşenleri arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Okuma-anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin*

eleştirel düşünme becerilerinin alt bileşenleri sırasıyla “yorumlama, açıklama, analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme becerilerinin” yüksek olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Benzer sonuçlar, Basmaz (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okuduğunu anlama puanı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi pozitif yönde ve yüksek seviyede olduğu tespitinde bulunulmuştur.

21. Diğer taraftan bakıldığında, *eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma anlama başarı düzeylerinin de yüksek olduğu yönünde çıkarımda bulunulabilir*. Bu iddia öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmede de doğrulanmıştır. Kendileri ile görüşme gerçekleştirilen ve araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin tamamı, eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin, okuma anlama düzeyinin de yüksek olacağını belirtmiştir. Bunun yanında okuma-anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinin de artacağını vurgulamıştır.
22. *Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından birisi de bağımlı değişken eleştirel düşünme becerisi ile bağımsız değişken okuma-anlama düzeyi arasında çok yakın bir ilişki olduğudur*. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin % 25'inin okuma anlama düzeyleri tarafından açıklandığı bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen birçok faktör içerisinde, okuma-anlama düzeyinin etki oranının % 25 (dörtte bir oranında etkili olduğu) olduğu yönünde sonuç ortaya konulabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ortaya konulduktan ve daha önce gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları kıyaslandıktan sonra çalışmanın bundan sonraki kısmında bulgular ve sonuçlar ışığında ortaya konulan önerilere yer verilmektedir.

5.2. Öneriler

Eleştirel düşünmenin bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde sağlayacağı birçok yarar bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin iyileştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ailelere, eğitimcilere ve öğrencilere ayrı ayrı görevler düşmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgulardan yola çıkarak aileler, eğitimciler ve öğrencilere yönelik ortaya konulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin kitap okumayı bir mecburiyet olarak görmemeleri ve kitapla daha fazla vakit geçirmekten zevk almaları doğrultusunda yönlendirilmesi önemli bir gerekliliktir. Çünkü okuyan bir çocuğun hayal dünyası çok geniş ve kelime haznesi de bir o kadar zengin olur. Okuyan çocuk yeni şeyler keşfetmeye açık olur ve keşfetme esnasında karşılaşılan durumların sebebini sorgular. Düşüncelerini karşı tarafa aktarırken zengin kelime hazinesi sebebiyle kendini rahat bir şekilde ifade edebilir.
2. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına imkân sağlanması; sorgulayan, yorumlayan, değerlendiren, analiz eden öğrencilerin yetiştirilmesine, öğrencilerin okuma-anlama düzeyinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Öğrencilerin, eleştirel düşünme becerisinin alt bileşenleri olan açıklama, değerlendirme, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz etme ve öz-düzenleme becerilerini kazanabilmeleri için ailelerin ve öğretmenlerin çabaları ile birlikte öğrencilerin bireysel çabaları da önem taşımaktadır.
4. Çocuklar hayatı keşfederken merak etme duyguları sebebiyle çevrelerindeki her şeye ilişkin sorular sorarlar. Sordukları soruların mümkün olduğu müddetçe cevaplarının verilmesi önemli gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında, çocukların aile içerisinde kendilerine ilişkin kararlar alınırken sürece dâhil edilip fikirlerini ifade edebilmeleri eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları için önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.
5. Aileler çocuklarını iyi bir okur-yazar olmaları yönünde desteklemelidirler. Çünkü çok okuyan ve okuduklarını yorumlayıp değerlendiren çocuklar, karşılarına çıkan problemlerin çözümlerine yönelik daha farklı daha zengin fikirler edinebileceklerdir.
6. Ailelerin yanında öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve okuma-anlama düzeylerinin geliştirmesi adına eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir. Eğitimcilerin öğrencilerine düşüncelerini ifade

edebilme imkanını ve ortamını sağlamaları öğrencilerin eleştirel düşünme konusundaki ilgi düzeyine katkı sağlayabilir.

7. Eğitimciler tarafından sınıf ortamında tartışılabilir bir konu belirlenip bu konu ile ilgili derinlemesine sorular sorulması, eleştirel düşünme becerilerinin alt basamaklarının hedeflerini yeterince gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere fırsatlar tanınması önemli bir husustur.
8. Öğretmenlerin eğitim- öğretim esnasında öğrencilerin pasif kalmalarından ziyade dersi daha zevkli hale getirip öğrenciyi aktif hale getirecek, merak duygularını sürekli kılacak çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaları öğrencilere katkı sağlayacaktır.
9. Öğretmenlerin eğitimde yeni yaklaşımlara açık olmaları, mesleki gelişimlerini sağlayacak aktivitelerde bulunmaları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olacak unsurlardan birisi olarak gösterilebilir.
10. Araştırmada sonucunda elde edilen bulgular göz önüne alındığında, eleştirel düşünme becerilerinin özel okullarda devlet okullarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple devlet okullarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi bağlamında öğretmenlerin gerekli şartları öğrencilerine sağlamalarına yönelik imkân sunulabilir.
11. Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik farkındalık düzeylerinin çok yüksek olmaması sınıf ortamında yürütülen etkinliklerde başarıya istenen düzeyde ulaşılmasına engel olacağından, öğretmenlerin her branşta lisans ve lisansüstü düzeyde akademik ilgi ve bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik imkân sağlanabilir.
12. Öğretmenlere yönelik, meslek hayatları süresince Milli Eğitim Bakanlığı ve İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programları, diğer program ve uygulamalar aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir.
13. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri konusunda farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmaları, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları noktasında önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

14. Eğitim-Öğretim Programının içeriği de öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları için önemli bir enstrümandır. Katılımcı bir yönetim anlayışı benimsenerek, eğitim öğretim programları düzenlenirken öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmalarına katkı sağlayabilir.
15. Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında en çok kullanılan materyal olan ders kitaplarının ve ders müfredatının öğrencileri düşünme ve eleştirel düşünmeye yöneltme doğrultusunda içerik olarak zenginleştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerine uygun hale getirilebilir.
16. Sınıf ortamı ve fiziki şartların iyileştirilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek faktörlerdir. Sınıf mevcudu sayısı arttıkça eleştirel düşünme becerisi ve okuma anlama düzeylerinde bir düşüş olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardır. Kalabalık sınıf ortamlarının hem öğrenci hem de öğretmen açısından verilen eğitim-öğretim hizmetlerine etkisi bulunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, 20-24 arası öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfların oluşturulmasının ideal sınıf ortamının hayata geçirilmesi öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin yükseltilmesine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
17. Sınıfların teknolojik şartlarının iyileştirilerek akıllı sınıf uygulamalarının yaygın hale getirilmesi ve bu konuda öğrencilerin bilinçlendirilmesi eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında etkili olacağı düşünülen hususlardan birisidir.
18. Eğitimciler tarafından her öğrencinin kendisini rahatlıkla ifade edebileceği bir atmosfere sahip, hoşgörü ortamının olduğu bir sınıf ortamı oluşturulması da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine katkı sunabilir.

Çalışmanın sonucu olarak, bundan sonra yürütülecek akademik çalışmalara ve akademik araştırma yapacaklara şu öneriler sunulabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve/veya okuma-anlama başarı düzeylerinin tespitinin yapılacağı araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenlerin eğitim durumları gibi demografik veriler ile eleştirel düşünme becerileri ve okuma-anlama düzeyleri

arasında bir ilişki olup olmadığı üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, öğrencinin ailesinin gelir durumu, anne-babanın mesleği, öğrencinin kentte veya köyde yaşama durumu gibi faktörlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve/veya okuma-anlama başarı düzeylerine etkisi incelenebilir. Bunun yanında, göç eden ailelerin çocuklarının okuma-anlama ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik araştırmalar da gerçekleştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Allison, A. (1993). *Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At-Risk Student*. Northern Arizona University, Unpublished Doctoral Dissertation, USA
- Aloqaili, A.S (2012), "The Relationship Between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study", *Journal of King Saud University, Languages and Translations*, No: 24, pp.35-41.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli
- Aslan, C. (2011). "Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, Sayı 160.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). "Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:5, S:2.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). "Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, ss.57-68.
- Aytan, N. (2014). Okuma Çeşidi Olarak Yaratıcı Okumaya Genel Bir Bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 653.
- Aytaş, G. (2005). "Okuma Eğitimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 3.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Baier, R. J. (2005), *Reading Comprehension and Reading Strategies*, The University of Wisconsin-Stout, Unpublished Master Thesis, USA.

- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Basmaz I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Bazeley, P. ve Jackson K. (2015). *NVIVO ile Nitel Veri Analizi*, (Çev. Bakla, A. Ve Demir S.B.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Berberoğlu, G. ve Tuncer Ç. Ö. (2009). "Türkçe Okuduğunu Anlama Becerileri", *Cito Eğitim Dergisi*, Eylül-Ekim.
- Coşkun, E. (2002). "Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11). 1.
- Coşkun, R., Altunışık R. Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri –SPSS Uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Cresswell, J.W ve Clark V.L.P (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları- Tasarımı ve Yürütülmesi*, (Çev. Dede, Y. ve Demir S.B.) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çınar, D. ve İlik A. (2013). "İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C:3, S:2, ss.21-34.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Dinçel, M. (2005). *Öyküleme ve Deney Tekniğinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Kavramsal Anlama ve Başarılarına Etkisi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Doğan, N. (2013). "Eleştirel Düşünmenin Ölçülmesi", *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, ss. 29-42.

- Doğanay, A. (2014). "Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi", Doğanay, Ahmet (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, 9. Baskı, Ankara.
- Egelioglu, V. (1989). *Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Elder, L. ve Paul, R. (1996). "Critical Thinking: A Stage Theory of Critical Thinking", *Journal of Devalopmental Education*, Vol: 20 No:1.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts, https://www.researchgate.net/profile/Peter_Facione/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/links/5849b49608aed5252bcbe531/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf, Erişim Tarihi: 20.05.2019.
- Gilakjani, A. P. ve Sabouri N. B. (2016). "How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?", *Journal of Studies in Education*, Vol.: 6, No: 2.
- Gliner, J. A., Morgan, G.A., Leech, N. (2015). *Uygulama Araştırma Yöntemleri, Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*, (Çev. Ed. Turan S.), Nobel Yayınevi, Ankara.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güneş, F. (2012). "Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme", *TÜBAR*, XXXII, Güz, ss.127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*, Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- İslamoğlu, A.H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri- SPSS Uygulamalı*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Kahraman, T. (2008). *Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin*

- İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Kenanlar, S. (2014). *Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (Dr-Ta) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri- Planlama-Uygulama ve Değerlendirme*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Küçükbatman, L. (2018). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Alguları ile Sahip Oldukları Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Ness, M. K. (2016). "Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction", *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, Vol: 55, Issue:1.
- Neumann, W. L. (2016a). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar-I*, (Çev. Özge S.), Yayın Odası, Ankara.
- Neumann, W. L. (2016a). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar-II*, (Çev. Özge S.), Yayın Odası, Ankara.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinler Arası Eleştirel Düşünme Rehberi*, Aybek, Birsal (Çev.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- OECD (2003). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor (PISA Araştırmalarının Türkiye sile İlgili Sonuçları)*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

- OECD (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA 2006 Ulusal Nihai Rapor*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- OECD (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- OECD (2012). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- OECD (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA 2015 Ulusal Raporu*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Özensoy, A. U. (2011). “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:7, S:2, ss.13-25.
- Özsevgeç, T. ve Altun, E. (2015). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), ss.66-95.
- Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce, Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*, Aslan, A. Esra ve Sart, Gamze (Çev. Edt.), Nobel Yayınevi, Ankara.
- Saillard, E.K. (2009). *NVIVO 8 ile Nitel Araştırma Projeleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- San, İ. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*, Artım Yayınları.
- Semerci, Ç. (2004). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Seçmeli Testler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.
- Shim, W. And Walczak, K. (2012), “The Impact of Faculty Teaching Practices on the Development of Students’ Critical Thinking Skills”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 24, Number 1, pp.16-30.

- Soysal, P. İ. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler*, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking & Software.
- Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme, Pegem Yayıncılık
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T. and Nora, Amaury (1995), "Influences Affecting The Development Of Students' Critical Thinking Skills", *Research in Higher Education*, Vol. 36, No. 1.
- Tsui, L. (2001), "Faculty Attitudes and The Development Of Students' Critical Thinking", *The Journal of General Education*, Vol. 50, No. 1, pp. 1-28
- Tuncer, Ç. Ö. (2010). "Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" *Cito Eğitim Dergisi*, Temmuz-Eylül
- Türk Dil Kurumu (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*, "Düşünme", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59eb8ff7e0e4d2.71659260, Erişim Tarihi: 16.04.2019.
- Türk Dil Kurumu (2019). "Anlama", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ce651294d6134.09462207, Erişim Tarihi: 20.05.2019
- Türk Dil Kurumu (2019). "Anlamak", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ce6514348ead9.06649610, Erişim Tarihi: 20.05.2019.

- Türk Dil Kurumu (2019). "Okuma", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ce650f0792790.99696109, Erişim Tarihi: 20.05.2019.
- Türk Dil Kurumu (2019). "Okumak", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ce650f3eb75c2.22039198, Erişim Tarihi: 20.05.2019.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*, "Düşünme", http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59eb8ff7e0e4d2.71659260, Erişim Tarihi: 16.04.2019.
- Yağmur, K. (2009). "Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır", *Cito Eğitim Dergisi*, Eylül-Ekim.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). "Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları", *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C:5, S:9, ss.131-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli.
- Yurdakul, I.K (2016), *Nitel Veri Analizinde Adım Adım NVivo Kullanımı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Matematik Başarılarının İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

EKLER

EK-1- Okuma-Anlamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Araştırma Formu

OKUMA-ANLAMANNIN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK ARAŞTIRMA FORMU

Bu araştırma formu, “okuma-anlamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Sevgili öğrenciler, doldurmanız istenen bu formlar bir sınav değildir. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyunuz, cevaplarınızın sizin düşüncelerinizi yansıtmaları önemlidir. Bu nedenle size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Meryem USTA

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İkögretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Okul türünüz nedir?

() Özel () Devlet

2. Cinsiyetiniz nedir?

() Kız () Erkek

3. Sınıfınızın mevcudu?

4. Kendiniz de dahil olmak üzere kaç kardeşiniz?

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

() Hiç okula gitmemiş () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

() Hiç okula gitmemiş () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu

7. Öğrencinin geçen dönemki Türkçe dersi karne notu nedir?

8. Öğrencinin geçen dönem okuduğu kitap sayısı nedir?

OKUMA- ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler; okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan bu test 20 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlarınızı “sorunun üzerine” işaretleyiniz. Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Testi yanıtlama süreniz 30 dakikadır. Başarılar dilerim.

AVCILAR

Tecrübeli avcı, av sezonu açılınca acemi avcılardan üçünü yanına alıp ormana gitmiş. Onlara avcılığın sırlarını, inceliklerini anlatacakmış. Küçük bir deliğin yanına gelmişler. Tecrübeli avcı: – Böyle yerlerde tavşanlar bulunur. Tüfeğin namlusunun ucuyla bu delikleri karıştırın. Sonra içeriden çıkan tavşanı benim gibi avlayın. Daha sonra küçük bir inin önüne gelmişler. Tecrübeli avcı: – Bu küçük inlerde tilkiler yaşar. Bu durumda içeriye taş atın. Tilki dışarıya çıkacaktır. Sonra onu böyle avlarsınız. Az sonra büyükçe bir mağaranın önüne gelirler. Tecrübeli avcı: – Burada ayı gibi büyük hayvanlar barınır. Bu hayvanlar tehlikelidir. Onları tahrik etmemek gerekir. Bu durumda, mağaranın önüne yatın ve içeriden hayvanın çıkmasını bekleyin. Bunun üzerine dört arkadaş mağaranın önünde pusuya yatarlar. Ertesi gün gazetelerde garip bir haber manşete çıkar: “Dört avcıyı tren ezdi!” Meğer tecrübeli avcı ve arkadaşları ayı ini diye bir tren tünelinin önüne yatmışlar.

1.Öyküde kaç avcı ormana avlanmaya gidiyor?

- A) Bir B) İki C) Üç D) Dört

2. Bu hikayenin ana fikri nedir?

- A) Yanlış hedefler insanları zor durumlara sokar. B) Avlanmak için ormana gitmek tehlikelidir.
C) Bedel ödenmeden hiçbir başarı elde edilemez. D) Uzmanlaşmadan bir işe girişilmemelidir.

3. Avcıya göre inlerin büyüklükleri neye göre değişmektedir?

- A) Hayvanların yaşam koşullarına B) Hayvanların ayak sayılarına
C) Hayvanların büyüklüklerine D) Avcıların yaşlarına

4. “Avcılığın incelikleri” ile ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Avcıların kibar olması gerektiği
B) Avcıların hızlı hareket etmeleri için zayıf olmaları gerektiği
C) Avcıların bilmesi gereken tüyolar ve avcılığın püf noktaları
D) Avcı olmak için sahip olunması gereken araç-gereçler

TREN KAÇTI

Üç arkadaş tren istasyonuna gitmişler. İçlerinden biri gişeye yaklaşıp bilet almış ve trenin kalkmasına ne kadar zaman olduğunu sormuş. – Bir saat on beş dakika... Arkadaşlarına dönmüş: – Daha çok var, hadi gidip şu karşıki kafede çay içelim... Oradan buradan derken lâf lâfi açmış... Birden tren düdüğüyle kendilerine gelmişler. Koşarak dışarı fırlamışlar ama, nafile... Tren kaçmış... Sormuşlar: – Sonraki tren ne zaman? – Bir buçuk saat sonra... Yine dönmüşler kafeye. Yine çay, yine lâf ve derken yine düdüğü sesi... Koşmuşlar ama bu defa da treni kaçırmışlar. Bir saat sonra bir tren daha varmış. Dönmüşler kafeye... Ama bu kez uyanık duruyorlar. Trenin sesini duyar duymaz kalkmışlar ve koşmaya başlamışlar. İçlerinden ikisi; biri bir vagona, diğeri başka vagona zar zor yetmiş... Üçüncü ise geride kalmış ve yetişememiş... Bir süre dövdükten sonra başlamış katıla katıla gülmeye. Durumu gören istasyon memuru dayanamayıp sormuş: – Hem treni kaçırдың hem gülüyorsun! – Nasıl gülmeyeyim!... Onlar beni uğurlamaya gelmişti...

5. Çocuklar trene neden binememişler?

- A) Bilet fiyatları pahalı olduğundan
B) Trende yer olmadığından
C) Zamanında yetişemediklerinden
D) Elbiseleri kirli olduğundan

6. Bu hikayeye en uygun başlık hangisidir?

- A) El elden üstündür
B) Üzüm üzüme baka baka kararır
C) Kızını dövmeyen dizini döver
D) Kraldan çok kralcı olmak

7. “Ama bu kez uyanık duruyorlar” sözü ile ne anlatılmak istenmiştir?

- A) Uykularını iyi aldıkları
B) Hırsızlara karşı duyarlı oldukları
C) Ayakta durdukları
D) Temkinli ve teyakkuzda oldukları

8. Hikayede toplam kaç karakter vardır?

- A) Bir
B) Üç
C) Dört
D) Beş

9. “Yine çay, yine lâf ve derken yine düdük sesi” cümlesindeki düdük sesi neye işaret etmektedir?

- A) Kafenin kapanışına
B) Trenin hareket edişine
C) Biletlerin tükenmesine
D) Tren garının kapanışına

10. Hikayede anlatılan kahramanların temel özelliği nedir?

- A) Başarılı olmaları
B) Dakik olmaları
C) Sorumluluk sahibi olmamaları
D) Kurallara uymaları

AYAKKABI PAZARLAMACISI

Ayakkabı üretip pazarlayan bir şirket, yıllar önce, pazar araştırması yapmaları için Afrika'ya iki elemanını göndermiş. Birinci eleman, pazar araştırmasını yaptıktan sonra kendisini gönderen patrona bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için hiçbir fırsat yok. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor. Aynı yere birkaç ay sonra giden ikinci eleman da Pazar araştırmasını yapmış, dönüşte patronuna bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için olağanüstü fırsatlar var. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor.

11. Şirket Afrika'ya neden eleman göndermiş?

- A) Şirkete ait bir ofis açmaları için.
B) Pazar araştırması yapmak için.
C) Satış yapmak için.
D) Yakınlarını görmek için.

12. Parçanın ana fikri nedir?

- A) İşi uzmanına vermek gerekir.
B) Herkesin düşüncesine saygılı olmak gerekir.
C) İyi bir pazarlamacı olmak için iyi bir eğitim almak gereklidir.
D) Hayata bakış açımız, davranışlarımızı etkiler.

13. Parçada hangi sorunun cevabı yoktur?

- A) Kaç elemanın Afrika'ya gittiği?
B) Elemanların pazar araştırması için hangi kıtaya gittikleri?
C) Şirketin hangi alanda üretim yaptığı?
D) Patronun kaç yaşında olduğu?

14. “Pazar araştırması” ile anlatılmak istenen nedir?

- A) Pazar günleri yapılan araştırmalar.
B) Bir ayakkabı markası
C) Satış yapılacak yer ile ilgili yapılan araştırma.
D) Afrika'da yapılan araştırmalar.

ÇATLAK KOVA

Hindistan'da bir sucu, boynuna astığı uzun bir sopanın uçlarına taktığı iki büyük kovayla su taşımış. Kovalardan biri çatlakmış. Sağlam olan kova her seferinde ırmaktan patronun evine ulaşan uzun yolu dolu olarak tamamlarken, çatlak kova içine konan suyun sadece yarısını eve ulaştırabilirmiş. Bu durum iki yıl boyunca her gün böyle devam etmiş. Sucu her seferinde patronunun evine sadece 1,5 kova su götürebilirmiş. Sağlam kova başarısından gurur duyarken, zavallı çatlak kova görevinin sadece yarısını yerine getiriyor olmaktan dolayı utanç duyuyormuş. İki yılın sonunda bir gün çatlak kova ırmağın kıyısında sucuya seslenmiş. - Kendimden utanıyorum ve senden özür dilemek istiyorum. -Neden?... diye sormuş sucu. -"Niye utanç duyuyorsun?..." Kova cevap vermiş: -Çünkü iki yıldır çatlağımdan su sızdığı için taşıma görevimin sadece yarısını yerine getirebiliyorum. Benim kusurumdan dolayı sen bu kadar çalışmana rağmen, emeklerinin tam karşılığını alamıyorsun. Sucu şöyle demiş. -Patronun evine dönerken yolun kenarındaki çiçekleri fark etmeni istiyorum." Gerçekten de tepeyi tırmanırken çatlak kova patikanın bir yanındaki yabani çiçekleri ısıtan güneşi görmüş. Fakat yolun sonunda yine suyunun yarısını kaybettiği için kendini kötü hissetmiş ve yine sucudan özür dilemiş. Sucu kovaya sormuş. -Yolun sadece senin tarafında çiçekler olduğunu ve diğer kovanın tarafında hiç çiçek olmadığını farkettiler mi?... Bunun sebebi benim senin kusurunu bilmem ve ondan yararlanmamdır. Yolun senin tarafına çiçek tohumları ekdim ve her gün biz ırmaktan dönerken sen onları suladın. İki yıldır ben bu güzel çiçekleri toplayıp onlarla patronumun sofrasını süsleyebildim. Sen böyle olmasaydın, o evinde bu güzellikleri yaşamayacaktı. Hepimizin kendimize özgü kusurları vardır. Hepimiz aslında çatlak kovalarız. Kusurlarınızdan korkmayın. Onları sahiplenin. Kusurlarınızda gerçek gücünüzü bulduğunuz bilerseniz eğer, siz de güzelliklere sebep olabilirsiniz. Unutmayın yalnız ölü balıklar akıntı doğrultusunda yüzer...

15. Kova neden suyun yarısını eve ulaştırabiliyormuş?

- A) Kovanın yarısı dolduğu için. B) Parçada bu sorunun cevabı yok.
C) Sucu döktüğü için. D) Kova çatlak olduğu için

16. Sucu kovanın hangi kusurundan faydalanmıştır?

- A) Küçük olmasından B) Çatlak olmasından
C) Hafif olmasından D) Hiçbiri

17. Parçanın ana fikri nedir?

- A) Herkes kendi yeteneği ölçüsünde çalışmalı.
B) Çok çalışırsak başarılı oluruz
C) Kusurlarımıza iyi yönünden bakarsak faydalı olabiliriz.
D) Her koyun kendi bacağından asılır.

18. Neden yolun bir tarafında yabani çiçekler bulunmaktadır?

- A) Yabani ot tohumları ekildiği için. B) Toprağın sulanmaması sebebiyle.
C) Çatlak kovanın az su taşıması sebebiyle. D) Patron yabani otları sevdiği için.

19. Sucu her seferinde eve kaç kova su getirebiliyormuş?

- A) Bir B) Bir buçuk C) İki D) İki buçuk

20. Çatlak kova sucudan neden özür dilemiş?

- A) Patronunun sucuya kızmasına sebep olduğu için
B) Her defasında suyu tam olarak taşıyabildiği için
C) Görevini tam olarak yapamadığı için
D) Patronun onu çöpe atmasından korktuğu için

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ TESTİ

Sevgili öğrenciler; eleştirel düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu test 56 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlarımızı “sorunun üzerine” işaretleyiniz. Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Başarılar dilerim.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ANALİZ ÖLÇEĞİ

1’ den 8’ e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre Doğru ya da Yanlış olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa “X” koyarak belirtin.

1. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır - Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır. Sonuç: Çiçekler canlıdır. Bu sonuç doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
2. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar. - Bisikletler uçamaz. Sonuç: Bisikletler uçaktır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
3. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - İçilen her şey sağlık için yararlı değildir. - Sigara içilir. Sonuç: Sigara sağlık için yararlıdır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
4. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır. - Arda 5. sınıf öğrencisidir. Sonuç: Arda sosyal bilgiler dersi almaz. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
5. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer. - Emre Hayat Bilgisi dersinden geçmiştir. Sonuç: Emre öğrenci değildir. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur. - Bütün balkonlarda çiçek vardır. Sonuç: Bütün evlerde çiçek vardır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
7. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.- “X” parfüm değildir. Sonuç: “X” güzel kokar. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış
8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray’ da oynar. - Fatih futbolcu değildir. Sonuç: Fatih Galatasaray’ da oynamaz. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır? () Doğru () Yanlış

ELEŞTİREL DÜŞÜNME DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

9-17' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü Destekleyip Desteklemediğine karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin

9. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
10. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
11. Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
12. Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
13. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
14. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
15. Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
16. Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştıırır. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez
17. Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin) İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi? () Destekler () Desteklemez

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÇIKARIM ÖLÇEĞİ

18'den 25'e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlelerin, verilen bilgiye göre Doğru ya da Yanlış olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin

18. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılıkinden daha azdır. Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
19. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
20. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır. Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
21. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır. Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
22. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
23. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
24. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış
25. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur? () Doğru () Yanlış

ELEŞTİREL DÜŞÜNME YORUMLAMA ÖLÇEĞİ

ARDA'NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilkokul 4. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alışveriş listesi vermişti. Listede ekme, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 TL' lik ekme, 2 TL' lik yumurta, 2 TL' lik peynir ve 2 TL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 TL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1TL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığı görüldü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığı fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "Evinde iseler onlara ziyarete geleceklerini" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

26' dan 35' e kadar olan soruların yukarıda verilen "Arda' nın Bir Günü" başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

26. Sence annesi niçin sürekli alışverişe Arda' yı göndermektedir?

- A- Arda, ilkokul 4. sınıf öğrencisi olduğu için.
- B) Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
- C) Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
- D) Arda' nın başka kardeşi olmadığı için.

27. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- A) Parası o gazeteleri almaya yettiği için
- B) Annesinin istediği gazeteleri sevmeyi sevmediği için.
- C) Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- D) Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

28. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?

- A) Yalan söylemeyi sevdiği için.
- B) Hesap yapmayı bilmediği için.
- C) Hiç para artmadığı için.
- D) Çikolata aldığı unuttuğu için.

29. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardır?

- A) Okulları farklı olduğu için
- B) Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
- C) Sınıfları farklı olduğu için.
- D) Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

- 30. Arda' nın annesi, Arda' nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?**
- A) Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
B) Arda' nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
C) Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
D) Arda' nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.
- 31. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kuru pastayı marketten almamıştır?**
- A) Arda' nın canı öyle istediği için.
B) Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
C) Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kuru pasta satılmadığı için.
D) Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için
- 32. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?**
- A) Akraha oldukları için. B) Çocuk oldukları için.
C) Misafir oldukları için. D) Birlikte oyun oynadıkları için
- 33. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?**
- A) Koşmayı çok sevdiği için. B) Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
C) Babaannesi evlerine geleceği için. D) Ders çalışacağı için
- 34. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?**
- A) Unuttuğu için.
B) Arda' nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
C) Arda' ya güvendiği için.
D) Arda' nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için
- 35. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda' ları telefonla aradı?**
- A) Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
B) Hatırlarını sormak için.
C) Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
D) Arda' yla konuşmak için.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇIKLAMA ÖLÇEĞİ

ARDA'NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilkokul 4. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alışveriş listesi vermişti. Listede ekme, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 TL' lik ekme, 2 TL' lik yumurta, 2 TL' lik peynir ve 2 TL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 TL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1TL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığı görüldü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığı fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "Evinde iseler onlara ziyarete geleceklerini" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

36' dan 44'e kadar olan soruları yukarıda verilen "Arda' nın Bir Günü" başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

36. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?

- A) Kasaba uğramıştır. B) Gazete bayisine uğramıştır.
C) Markete uğramıştır. D) Kuruyemişiye uğramıştır

37. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?

- A) 1 saat oyun oynamışlardır. B) 2 saat oyun oynamışlardır.
C) 2.5 saat oyun oynamışlardır. D) 1.5 saat oyun oynamışlardır.

38. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?

- A) 1 kere dışarı çıkmıştır. B) 2 kere dışarı çıkmıştır.
C) 3 kere dışarı çıkmıştır. D) 4 kere dışarı çıkmıştır

39. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?

- A) Arda' nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşlerdir.
B) Arda' nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşlerdir.
C) Arda' nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşlerdir.
D) Arda' nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşlerdir.

40. Arda' nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?

- A) Ekme yoktu. B) Kıyma yoktu. C) Yumurta yoktu. D) Çikolata yoktu.

41. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (TL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?

A) İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (TL) göre yapmıştır.

B) İlk alış-verişini fiyata (TL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (TL) göre yapmıştır.

C) İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

D) İlk alış-verişini fiyata (TL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

42. Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?

A) Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.

B) Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.

C) Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.

D) Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

43. "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metne göre Arda'ların mahallesinde bulunan esnaflar işyerleri hangileridir?

A) Kasap, kuruyemişiçi, pastane ve manav.

B) Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişiçi ve pastane.

C) Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişiçi.

D) Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişiçi ve pastane.

44. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?

A) Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

B) Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.

C) Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.


D) Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

45' den 56'ya kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.

NO	Davranışlar	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
45	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
46	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
47	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
48	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
49	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
50	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
51	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
52	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
53	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
54	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
55	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçırım.			
56	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

EK-3- Okuma-Anlama Başarı Testi Kullanımı İzin Yazısı

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kullanımı İzin İsteği
2 ileti

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com> 20 Mayıs 2019 06:44
Alıcı: iyurdakal@pau.edu.tr

Hocam iyi günler dilerim.
Karaman ili Yavuz Sultan Selim İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD'da yüksek lisans öğrencisiyim.
Yüksek lisans tezim kapsamında kullanabilmek amacıyla, 2018 yılında doktora tezinizde kullandığınız Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ni tezimde kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.

İlginiz ve anlayışınız için şimdiden teşekkür ederim
Meryem USTA
Sınıf Öğretmeni
Necmettin Erbakan Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Uzaklaştır (Ctrl+1)


İBRAHİM HALİL YURDAKAL <iyurdakal@pau.edu.tr> 20 Mayıs 2019 09:22
Alıcı: Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

Meryem hocam merhaba; ölçme aracını kullanabilirsiniz. Tezde analiz süreçleri yer almaktadır. Soru ve sorunlarınız için mail atabilirsiniz. İyi çalışmalar. Başarılar dilerim.

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi oda:223
Dahili: 1143 Cep: 0544 845 95 89
Sınıf Öğretmenliği ABD

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale University Education Faculty room:223
Ext. Num: 1143 Mob. Ph: +90 544 845 95 89
Dep. of Primary School Teaching
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-4- Eleştirel Düşünme Beceri Testi Kullanımı İzin Yazısı

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

(Demir, 2006) Ölçek Kullanımı İzin İsteği

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com> 20 Mayıs 2019 06:29
Alıcı: mkdemir2000@yahoo.com, mkdemir2000@comu.edu.tr

Hocam iyi günler dilerim.
Karaman ili Yavuz Sultan Selim İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD'da yüksek lisans öğrencisiyim.
Yüksek lisans tezim kapsamında kullanabilmek amacıyla, 2006 yılında tarafınızdan geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği'nden tezimde yararlanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.
İlginiz ve anlayışınız için şimdiden teşekkür ederim

Meryem USTA
Sınıf Öğretmeni
Necmettin Erbakan Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

(Demir, 2006) Ölçek Kullanımı İzin İsteği

mehmet kaan demir <mkdemir2000@yahoo.com> 20 Mayıs 2019 09:31
Alıcı: Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

Eleştirel Düşünme Ölçeklerimi yüksek lisans tezinizde atıf yapmak kaydıyla kullanabilirsiniz...

[Sent from Yahoo Mail for iPhone](#)

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-5- Eleştirel Düşünme Öğretmen Görüşme Formu Kullanım İzin Yazısı



Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

Mülakat Öğretmen Görüşme Soruları Kullanım İzin Talebi

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>
Alıcı: tuncay88@yahoo.com, ebru.altun@erdogan.edu.tr

25 Mayıs 2019 21:15

Hocam iyi günler dilerim.
Karaman İli Yavuz Sultan Selim İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim.
Yüksek lisans tezim kapsamında kullanabilmek amacıyla, 2015 yılında "FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ" isimli makalenizde kullanmış olduğunuz öğretmen görüşme sorularınızdan atf yapmak kaydıyla tezimde yararlanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.
İlgünüz ve anlayışınız için şimdiden teşekkür ederim.

Meryem USTA
Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlköğretim ABD
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi



Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

Mülakat Öğretmen Görüşme Soruları Kullanım İzin Talebi

ÖZSEVGEÇ Tuncay <tuncay88@yahoo.com>
Alıcı: Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com>

25 Mayıs 2019 22:18

Merhaba Meryem hocam soruları kullanmanızda bir mahsur yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Tuncay ÖZSEVGEÇ

Meryem USTA <meryemusta83@gmail.com> şunları yazdı (25 May 2019 21:15):
[Alınan metin gizlendi]

EK-6- Karaman Valiliği ve Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.11329905
Konu : Anket İzni

14/06/2019

VALİLİK MAKAMINA
KARAMAN

İlgi : a) Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 30.05.2019 tarih ve 40715 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 2012/25 sayılı genelgesi.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meryem USTA'nın "**Okuma-Anlamanın Öğretmen ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi: Karaman İlinde Bir Araştırma**" adlı tezi kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Söz konusu tez önerisi çalışması komisyonumuzca incelenmiştir ve Müdürlüğümüze bağlı Karaman İl merkezinde yer alan resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Tez çalışması ile ilgili okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde isteğe bağlı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman KURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: İlgi yazı (1 Sayfa)

OLUR
14/06/2019

Mehmet GÖZE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Hamidiye Mahallesi Fevzipaşa Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik AŞ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji70@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Birimi
Tel: 0 (338) 280 70 73
Faks: 0 (338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc3c-e9a3-304f-a865-f683 kodu ile teyit edilebilir.