



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİ İLE  
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Mehtap Songül KIRAN**

**Malatya-2019**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİ İLE  
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Mehtap Songül KIRAN**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN**

**Malatya-2019**

**T.C.**  
**İnönü Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı**  
**Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

Mehtap Songül KIRAN tarafından hazırlanan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma, 29/05/2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**İmza**

**Üye (Tez Danışmanı) :** Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN



**Üye :** Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR



**Üye :** Dr. Öğr. Üyesi Eyüp BOZKURT



**Üye :**

**Üye :**

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehtap Songül KIRAN

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans çalışmam süresinde katkılarından dolayı öncelikle danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e teşekkür ederim. Benden yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN hocama teşekkür ederim. Değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Eyüp Bozkurt'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırma verilerimin toplanmasında emeği geçen okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, sınıf öğretmenleri ve araştırmanın uygulayıcıları olan öğrencilere çok teşekkür ederim. Son olarak desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Metin KIRAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Mehtap Songül KIRAN

## ÖZET

### İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KIRAN, Mehtap Songül

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN  
Mayıs-2019, XIII+188 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ili Battalgazi ilçesindeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini ise Malatya ili Battalgazi ilçesindeki 702 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel Düşünme ölçeklerinin alt boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin yüksek düzey Analiz ve Değerlendirme becerisine, orta düzey Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumları erkek öğrencilere göre daha yüksek

bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri puanlarının ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyleri arttığında Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamaları arttığında Eleştirel Düşünme Beceri puanlarının ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttığında Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin alt boyutları (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama, Öz-düzenleme) ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel Düşünme Becerisi, Okuduğunu Anlama Başarı Durumu, 4. sınıf öğrenciler

**ABSTRACT**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN  
THE LEVEL OF CRITICAL THINKING SKILLS AND  
THE LEVEL OF READING COMPREHENSION SUCCESS OF  
4TH GRADE STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL**

KIRAN, Mehtap Songül  
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Primary Education

Advisor: Assistant Professor Başak KASA AYTEN  
May, 2019, XIII+188 pages

The aim of this study was to investigate the relationship between the critical thinking skill levels of primary school 4th grade students and their reading comprehension achievement status. Therefore, the screening model was used in the research. The universe of the study includes the 4th grade students in the Battalgazi district of Malatya. The research sample is composed of 702 primary school 4th grade students in Battalgazi district of Malatya province. “Critical Thinking Scales” developed by Demir (2006) and “Reading Comprehension Achievement Test” and “Personal Information Form” developed by the researcher was used. These forms were used as data collection tools. SPSS 22.0 program was used to analyze the data.

As a result of the study, it was concluded that the 4th grade students had a medium level of Critical Thinking Skills. When the sub-dimensions of Critical Thinking scales are considered, it is determined that the students have high level analysis and evaluation skills, medium level inference, interpretation, explanation and medium level self-regulation skills. In the research, it was determined that the 4th grade students had a middle level reading comprehension achievement status. According to the gender variable, female students' critical thinking skills scores and reading comprehension achievement status were found higher than male students. As the socio-economic level increased, it was determined that the students' Critical Thinking Skill scores and Reading Comprehension Achievement Status increased. As the education level of



parents increased, critical thinking skills scores and reading comprehension success increased. It was concluded that Critical Thinking Skills scores and Reading Comprehension Achievement Situations increased when students' general academic achievement grade points increased. When the number of the story books that the students read increased, it was concluded that Critical Thinking Skill scores and Reading Comprehension Achievement Situations increased. It was determined that there was a positive relationship between the sub-dimensions of Critical Thinking and Critical Thinking (Analysis, Evaluation, Inference, Interpretation, Explanation, Self-Regulation) and Reading Comprehension Achievement Situations.

**Key Words:** Critical Thinking Skills, Reading Comprehension Status, 4th grade students.



## İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY .....	ii
ONUR SÖZÜ .....	iii
ÖN SÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Varsayımlar .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Kısaltmalar .....	6

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Bilgiler .....	7
2.1.1. Eleştirel Düşünme .....	7
2.1.1.1. Eleştirel Düşünme Elemanları .....	12
2.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri .....	17
2.1.1.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri .....	21
2.1.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri .....	24
2.1.1.5. Eleştirel Düşünce Gelişiminin Aşamaları .....	25
2.1.1.6. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi .....	28
2.1.1.7. Eğitim Programında Eleştirel Düşünme .....	37
2.1.1.8. Öğretim Programları ve Eleştirel Düşünme .....	39
2.1.2. Okuma .....	41
2.1.2.1. Okuduğunu Anlama/Anlamlandırma Becerisi .....	43
2.1.2.2. Türkçe Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisi .....	46
2.2. İlgili Araştırmalar .....	48

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	79
3.2. Evren ve Örneklem .....	79
3.3. Veri Toplama Aracı.....	82
3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçekleri.....	82
3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi .....	85
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi .....	88

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri.....	89
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki .....	93
4.1.1.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	94
4.1.1.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	98
4.1.1.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	106
4.1.1.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri.....	114
4.1.1.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	118
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.2.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Durumları .....	124
4.2.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki .....	125
4.2.1.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki .....	126
4.2.1.3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki.....	127
4.2.1.4. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki.....	129
4.2.1.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki .....	130
4.2.1.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki .....	131
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	132

4.3.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Durumları Arasındaki İlişki.....	132
--	-----

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	138
5.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Sonuçlar .....	138
5.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna Yönelik Sonuçlar .....	143
5.1.3. Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar .....	145
5.2. Öneriler .....	146
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	146
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	147
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>148</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>162</b>
Ek-1. 2009, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Okuduğunu Anlamaya Yönelik Kazanımlar .....	163
Ek-2. Araştırma Uygulama İzni .....	167
EK-3. Demir (2006) Tarafından Geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanım İzni.....	168
Ek-4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Analiz Ölçeği.....	169
Ek-5. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Değerlendirme Ölçeği .....	170
Ek-6. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Çıkarım Ölçeği .....	171
Ek-7. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Yorumlama Ölçeği .....	172
Ek-8. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Açıklama Ölçeği .....	174
Ek-9. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Öz-düzenleme Ölçeği .....	176
Ek-10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi .....	177
Ek-11. Kişisel Bilgiler Formu .....	186
Ek-12. Uzman Görüş Formu .....	187

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Alt Beceriler .....	21
Tablo 2. Eleştirel Düşünür ve Eleştirel Olmayan Düşünür Arasındaki Farklar .....	23
Tablo 3. İçerik ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması .....	34
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Sayıları .....	80
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler .....	81
Tablo 6. OABT Ön Uygulama Çalışmasına Katılan Öğrenci Bilgileri .....	86
Tablo 7. OABT Madde Analizi Sonuçları .....	87
Tablo 8. Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamaları .....	89
Tablo 9. Eleştirel Düşünme Düzeyleri .....	92
Tablo 10. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları .....	93
Tablo 11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları .....	95
Tablo 12. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları .....	99
Tablo 13. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları .....	107
Tablo 14. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları .....	114
Tablo 15. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları .....	119
Tablo 16. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamaları .....	124
Tablo 17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları .	125
Tablo 18. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları .....	126
Tablo 19. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları .....	127
Tablo 20. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları .....	129

Tablo 21. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları .....	130
Tablo 22. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları .....	131
Tablo 23. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Eleştirel Düşünme Puanları Arasında Korelasyon Analizi .....	133
Tablo 24. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Analiz Becerisi Üzerine Etkisi.....	134
Tablo 25. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerisi Üzerine Etkisi.....	134
Tablo 26. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerisi Üzerine Etkisi.....	135
Tablo 27. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerisi Üzerine Etkisi.....	135
Tablo 28. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerisi Üzerine Etkisi.....	135
Tablo 29. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerisi Üzerine Etkisi.....	136
Tablo 30. Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi.....	136

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda bireyler aydınlanmak için bilgiye kolayca erişebilmektedir. Kitaplar, okullar, kitle iletişim araçları bilgiye erişim noktasında önemli katkılar sağlamaktadır (Özdemir, 2008, s.8). Bilgiye erişimin kolaylığı ile insanlar çok fazla bilgi ile karşı karşıya kalabilir. Karşılaşılan bu büyük bilgi yığınları, üzerinde düşünülüp işlenilmemişse üzerinde çok fazla zaman harcanılan küçük bilgi miktarından daha kıymetsizdir. Çünkü insan, elde ettiği bilgileri daha önce sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak bir araya getirdiği zaman ona tamamen hakim olur. Tabi ki insan, bilmediği şey hakkında düşünemez. Bu nedenle öncelikle bilgiyi öğrenmelidir. İnsan ancak üzerine düşündüğü şeyi bilebilir (Schopenhauer, 2015, s. 27). Bu nedenle birey bilgi yığınlarına sahip olmasıyla değil, edindiği bilgiyi kullanması, başka bilgilerle kıyaslaması, belirli ölçütlere göre değerlendirmesi ile o bilgi üzerinde hakimiyetini kurabilir.

Bilgi çağında bireylerden beklenen bilgiyi nasıl elde edileceğinin öğrenilmesidir. Karşılaşılan bilgi televizyon, internet, makale, kitap gibi birçok bilgi kaynağından sağlanabilir. Bu kadar çok bilgi yığını karşısında bireyin etkili okumayı öğrenmesi önem arz etmektedir. Etkili bir okuma, okuduğunu anlamayı gerektirir (Karadağ ve Yurdakul, 2016, s. 209). Sonuçta birey dünyayı okumak istiyorsa öncelikle sözcükleri okuyup anlamalıdır. Her okuma, eleştirel algılamayı ve yorumu gerektirmektedir (Freire ve Macedo, 1998, s. 79-80). Bunun için birey öncelikle okumalı ve okuduğunu anlamalıdır.

Okuma becerisi sayesinde birey farklı kaynaklara ulaşabilir. Bu kaynaklar aracılığı ile yeni bilgi, olay ve durumlar hakkında bilgi edinir. Okuduğu metni anlamaya çalışan birey, elde ettiği bilgiler üzerinde düşünür, nedenlerini araştırır, sonuçlar çıkarır ve değerlendirir. Bu sayede okuduğunu anlama süreci bireyde düşünme, inceleme, sorgulama, ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme, tahmin, seçim, analiz-sentez

yapma gibi zihinsel becerileri kullanmayı dener. Bu okuduğunu anlama çabası bireyi eleştirel düşünmeyi sağlayan bir sürecin içine dahil eder. (MEB, 2015c, s. 6; Güneş, 2007, s. 229). İnsanın gerçekleştirebileceği en büyük başarısı da kendinde bulunan becerilerin farkına varabilmesidir. Birey bu becerileri kullanmayı öğrenmelidir. Öğrenen insan, karşılaştığı engeli aşmak ve sorunu çözebilmek için düşünmeye başvurur. (Köknel, 2007, s. 366). Bu ancak düşünmenin özgür olduğu zaman gerçekleşebilir. Cumhuriyet ile “fikri hür, vicdanı hür nesiller” yetiştirilmesi istenmiştir. Amaç, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesidir. Böylece eleştirel aklın önde olduğu bir toplum sağlanabilir. Akıl ve düşünce özgürleşmediğinde ise kişi, başka düşüncelerin itaatkârı olmaktan öteye geçemez (Özdemir, 2008, s. 96). Başkalarının düşünce kalıplarına uyarak hareket etmeye mecbur bırakılır ve böylece kendisi olamaz.

Toplum olarak düşünce itaatkârı olan bireylere ihtiyacımız yoktur. Aksine; ihtiyaç duyulan birey karşı düşünceleri de dikkate alır, değerlendirir. Bu değerlendirmeleri yaparken etki altında kalmadan tüm açılardan durumu analiz edebilmelidir (Kazancı, 1989, s. 4). Bu bağlamda eleştirel bakış açısına sahip, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek önemlidir.

Sağlıklı bir demokrasi için, eleştirel düşünebilen bireyler vazgeçilmeyecek bir önkoşuldur. Halkın görüşlerini yansıtan kamuoyu, eleştirel düşünebilen ve okuduğunu anlayabilen kişilerden oluşur. Ancak olay ve durumları değerlendiremeyen, verilen ve verilmek istenen mesajı okuyamayan, çıkarımları irdeleyemeyen ve ulaştığı sonuçları yönelik değerlendirmede bulunamayan insanların çoğunlukta olduğu bir ülkede ise gerçek kamuoyunun var olabilmesi mümkün değildir. Demokrasi ancak kendi kendine karar verebilen ve olayları değerlendirebilen insanlarla sağlanır (Özden, 2011, s. 141).

Eğitimin dinamik süreci içerisinde bilimdeki hızlı gelişme ile eldeki bilgiler eskimektedir. Bilimdeki hızlı ilerlemeler, zihinlerdeki dogmaların kırılmasında önemli bir işlev görmektedir. Eskiye bağlı kalmak, zihinsel alışkanlıklarını değiştirmekten kaçınan insanlara özgü bir tutumdur. Oysaki, yeni bilgiye ulaşmaya çaba göstermeyen ya da bilgisi kıt olanların, saplantılı zihinlerin yarattığı dogmaların çağdaş eğitimde yerinin olmadığı açıkça bellidir. Yeni bilgilere açık zihinler, şüpheli olmaları gereken yerde inançlara sığınan, yeni bir bilgi söz konusu olduğunda ise bunda şüpheye



kapılan bir tutum sergilemezler. Yeni bilgilere açık zihinler, bilgiyi araştırıp, sorgulama haklarını özgürce kullanır (Serter, 2000, s. 72-73). Zihinlerin hür olması ise eğitimle sağlanabilir.

Atatürk'ün "Terbiyedir ki, bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, ali bir heyeti içtimaiye halinde yaşatır, ya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder" (Türk Tarih Kurumu [TTK], 1997, s. 206) sözleriyle de bir millet için eğitimin ne kadar önemli olduğu gözler önüne serilmektedir. Verilen eğitim akli kullanmayı, düşünceyi sorgulamayı içeriyorsa o millet hür kalabilir. Aksi halde verilen eğitim kalıplaşmış düşüncelere uymayı öğretiyorsa o millet başkalarının düşüncelerine esir olmuştur.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgiyi toplayıp depo eden bireylere ihtiyaç duyulmamaktadır. Karşılaştığı bilgi üzerinde düşünebilen, anlamaya çalışan, sorgulayabilen, karşılaştığı sorunlara çözüm arayan ve bilgiyi üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylere verilecek eğitim de bilimsel gelişmeleri ve günümüz eğitim yaklaşımlarını içerecek şekilde programlanmalıdır. (MEB, 2009, 3).

Bu nedenle, uygulanacak öğretim programları doğru yargılama ve karar verme becerisini öğrencilere kazandırabilmelidir. Öğretim kurumlarımız da hazırlanan öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürebilecek yeterlilikte olmalıdır. Gerçekleşen eğitim ile başkalarının ulaştığı yargıyı, verdiği kararı sorgulamadan olduğu gibi kabul eden bireyler yetişmemelidir. Aksine sağlam bir düşünme becerisine sahip doğru yargılama yapabilen, bir olay ya da bir olgu karşısında öğrencinin de bir görüşü olmasını sağlayan, nasıl bir yargılama ve karara varacağını öğrenmesi sağlanmalıdır. Birey bu becerilere doğuştan sahip değildir. Sonradan kazanılan, öğrenilen ve bilinçli bir çaba ile herkeste gelişebilen becerilerdir (Kazancı, 1989, s. 4). Bu becerilerin kazanılması da verilen eğitim ile sağlanabilir.

Bu doğrultuda Türk eğitim sistemimizde de 2005 yılında ihtiyaç duyulan özelliklere sahip günümüz insanına ulaşmak için yeniliğe gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı programda eleştirel düşünme becerisinin de yer aldığı birçok beceriye yer verilerek öğretim programları düzenlenmiştir. İhtiyaç duyulan demokratik, düşünen, sorgulayan, yorumlayan birey ihtiyacı bu araştırmanın çıkış noktasını

oluşturmuştur. Bu doğrultuda “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?

1.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi öğrencinin;

- cinsiyeti
- sosyo-ekonomik durumu
- anne öğrenim durumu
- baba öğrenim durumu
- genel akademik başarı durumu
- okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları nedir?

2.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumu ile öğrencinin;

- cinsiyeti
- sosyo-ekonomik durumu
- anne öğrenim durumu
- baba öğrenim durumu
- genel akademik başarı durumu
- okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun kabul ettiği bilgi sistemi ya da fikirler ne kadar doğru olursa olsun, insan aklının sınırsızlığı karşısında zamanla değerini yitirmeye mahkumdur. En büyük bilim adamlarının, siyasetçilerinin, toplumsal önderlerin düşünceleri bile zaman içinde değişip yenilenmeye muhtaç olabilmektedir. Bu nedenle toplum için eğitimde belli bir düşünce kalıbının değişmezliğini kabul ederek yeni düşüncelerin oluşumuna imkan tanımamak beraberinde dogmatizmi getirecektir. Bu durum da toplumun geri kalmasına yol açmaktadır (Serter, 2000, s. 55). Oysaki dinamik bir süreç içerisinde edinilen bilgiler değişime uğramakta ya da yeni bilgiler oluşmaktadır.

Son yıllarda teknolojiyle birlikte mevcut bilgiler katlanarak artmaktadır. Üretilen bilgileri, üretilme hızlarıyla öğrenmek mümkün olamayacağına göre insanlar ya giderek daha az bilmeye razı olacak ya da giderek daha paketlenmiş yani ayrıntılarına inmeksizin sadece özetiyle yetinecekleri bilgilere sahip olacaklardır. Üretilen bilgilerin hangi koşullar altında geçerli olduğu, niçin öyle olduğunu merak etmeden sorgulamadan ya da sorgulanamayan kalıplarla yaşama devam edeceklerdir (Titiz, 2004, s. 279). Sormayan, araştırmayan her şeyi olduğu gibi kabul eden bir neslin yetişmesi toplumların gelişmesi ve ilerlemesi açısından kabul edilecek bir durum değildir. Kişinin, insana yakışır özelliğiyle düşünerek hareket etmesi karar alması toplumu ve toplumu oluşturan bireyler için önemlidir. Bu nedenle bireylere sunulan eğitimin kalitesi de önemlidir.

Eğitim sistemleri, ülkelerin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenmektedir. Eğitim sistemlerinin üstlendikleri bu görevi yerine getirebilmesi için, eğitim ve öğretim programları bu gereklilik çerçevesinde hazırlanmalıdır. Hazırlanan programlar düşünmeye yönelten ve eleştirel düşünme becerisini kazandırabilecek biçimde olması gerekmektedir (Vural ve Kutlu, 2004, s. 198). Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenerek okuduğunu anlayan, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu konu ile ilgilenen araştırmacılar ve programları uygulayan öğretmenler için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Veri toplama aracı olarak kullanılan eleştirel dűřünme ölçekleri ve okuduğunu anlama başarı testinin araştırmanın amacı sağlayacak yeterlilikte ve geçerlilikte olduğu,
- Öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan devlet okullarında okuyan 4. sınıf öğrencileri içeresinden araştırmacı tarafından ulaşılan öğrenciler ile,
- Arařtırmada öğrencilerin eleřtirel dűřünme becerileri ve okuduđunu anlama bařarıları uygulanan eleřtirel dűřünme ölçekleri ve okuduđunu anlama bařarı testinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Eleřtirel Dűřünme: “Kusursuz ve eksiksiz dűřünceyi ortaya çıkarmak için disiplinli ve öz denetimli dűřünme řekli” (Sönmez, 2007, s. 362).

Okuduğunu Anlama: “Okur ve metin arasındaki etkileşim sürecinde yazarın, artalan bilgisini, amacını kültürel yönünü vb. özelliklerini katarak ürettiği metni; okurun, amacını, kültürel yönünü vb. özelliklerini katıp yeniden kurarak anlamlandırmasıdır” (Ülper, 2010, s. 43).

#### 1.7. Kısaltmalar

EDBD - Eleřtirel Dűřünme Beceri Düzeyi

OABD – Okuduğunu Anlama Başarı Durumu

OABT – Okuduğunu Anlama Başarı Testi

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Kuramsal Bilgiler

##### 2.1.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme; duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu ile karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015), gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve farklı durumlara uygulayabilmek için gerçekleştirilen zihinsel etkinliktir (Saban, 2014, s. 159). Benzer şekilde Cole'e göre ise düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli, mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitmedir (Akt. Özden, 2011, s.139).

Düşünme engelleri aşmak, sorunları çözmek için amacına yönelik etkin davranışlara kaynak olacak bilgi birikimi ile dışarıdan gelen iletiler ve uyarılar arasında iyi seçim yapıp en sonunda doğru karar vermeyi sağlayan bilinçli düşünce sürecidir (Köknel, 2007, s. 377). Düşünme, bireyin düzenli ve sistemli bir şekilde elde ettiği bilgiler ile eylemlerine yön vermesine yardım eder (Kazancı, 1989, s. 2).

Hemen hemen herkes hiç beklemediği olaylarla karşılaşır. Bir kısmı paniğe kapılıp ne yapacağını bilemez ve yanlış kararlar verir. Bir kısım insan ise önceden “neyi” ve “nasıl” düşüneceğini bildiği için problemler karşısında soğukkanlılıkla çözüm ya da kurtuluş yolunu dener ve çözüm yolunu daha çabuk ve daha kolay bulur. Bu nedenle düşünme, insanın karşılaştığı güçlükler karşısında problemleri önceden kestirme ve karşılamasında hazırlıklı olmasını sağlayarak yardımcı olur. Çok basit yada çok karmaşık bir iş karşısında ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücü ile sağlanır (Kazancı, 1989, s. 3). Düşünmeyi öğrenen birey tam anlamıyla insana benzer. Çünkü düşünen birey, dışarıdan aldığı bilgiyi zihinsel

becerilerini kullanarak bu bilgiyi işler. Doğru zamanda işlediği bilgileri aktarır. Düşünce tıpkı bir insan gibi vücut bulur (Schopenhauer, 2015, s. 31).

Düşünen insan düşünce süreci ile kendisinin farkına varır. Kendi bilgisinden, becerisinden, yetisinden, yeteneğinden haberdar olur. Düşünce sürecinin oluşmasında etkin rol oynayan bu haberdarlık ile birey engellerin aşılmasında, sorunların çözümünde, davranışın amacına göre doğru-yanlış, güzel-çirkin, olumlu-olumsuz, yararlı-yararsız olasılıkları arasında seçim yaparak iyi ile kötüyü ayıran kararlarını oluşturur (Köknel, 2007, s. 377).

Eleştirel, problem çözme, bilimsel, analitik, hüküm çıkarmaya yönelik ve ilişkisel düşünme en çok bilinen düşünme şekillerindedir (Özden, 2011, s. 139). Bu düşünme şekilleri içerisinde yer alan eleştirel düşünme kökleri Eski Yunan'dan türetilmiş bir fikri yansıtmaktadır. Eleştirel kelimesi etimolojik olarak iki Yunan kökenli kelimedenden türetilmiştir. Bunlar anlayışlı yargı anlamına gelen “kriticos” ve standartlar anlamına gelen “kriterion”dur. Bu durumda, eleştirel düşünme sözcüğü etimolojik olarak “standartlara bağlı olarak anlayışlı yargı”nın gelişimini ifade eder. Buna göre eleştirel düşünmeyi iyi kurulmuş bir yargıyı hedefleyen, açık şekilde düşünme, bir şeyin gerçek değeri ve erdemini belirlemek amacı uygun değerlendirme standartlarını kullanma şeklinde tanımlanabilir (Paul ve Elder, 2013, s. XXVII). Eleştirel düşünme, 21. yüzyılda bir bireyin sahip olabileceği en değerli ve önemli beceridir. Aslında her insan eleştirel düşünme becerisine sahiptir. Günümüzde eğitim, aile, çevre ve kültür gibi etkenler akıllı cep telefonları, tablet, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçlar bireylerin eleştirel düşünmesini engellemektedir. İnsanların zihinleri gereksiz denilebilecek şekilde çok fazla meşgul olduğu için düşünüp muhakeme yapabilmeleri de sınırlandırılmaktadır (Akarsu, 2018, s. 96).

Eleştirel düşünme ile ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmıştır. Bu tanım ve açıklamalardan bazıları şu şekildedir.

Paul'a göre eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiler ışığında sonuçlara ulaşmaktır. Beyer'e göre ise eleştirel düşünme, bilginin doğruluğu ve kesinliğinin değerlendirilmesidir.

Değerlendirme sürecinde inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir (Akt. Aybek, 2010, 8).

Chance, eleştirel düşünmeyi olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütlenme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği; Walters, okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemi olarak tanımlarken Mckee ise sorgulamanın ve usa vurmanın dirik bir süreci, bilginin edilgen birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdelemek, tanımları, eylemleri ve inançları sorgulamak, yapılabilmiş olan ve yapılabilecek olanı düşünmek olarak tanımlamaktadır (Akt. Şahinel, 2002, s. 4).

Özdemir, (2008, s. 19) eleştirel düşünmeyi, bir konuyu birden çok yönü ile ele alıp irdeleme olarak tanımlarken Kazancı (1989, s. 41) bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü olarak ifade eder.

Ennis'e (Akt. Kazancı, 1989, s. 38) göre eleştirel düşünme yazılı ya da sözlü anlatımların belirli mantık kuralları içerisinde de değerlendirilmesidir. Eleştirel düşünme bir ifadenin kabul ya da reddedilmesine karar vermektir.

Norris ve Ennis'e (1989; Akt. Fisher, 2007, s. 4) göre eleştirel düşünme, neye inanacağına ya da yapacağına karar vermede odaklayıcı, mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir.

Glaser'e (1941; Akt. Fisher, 2007, s. 3) göre eleştirel düşünme, kişinin tecrübesi aralığında gelen problemler ve konular düşünceli bir şekilde dikkate yerleştirilmiş bir tutum, mantıksal soruşturma, akıl yürütmedeki yöntem bilgisi ve bu yöntemleri uygulama becerileridir. Eleştirel düşünme, onu ve daha fazla sonuçlar için eğilimleri destekleyen kanıtların ışığında herhangi bir inanç veya bilginin sözde formunu incelemek için kalıcı bir çaba gerektirir.

Lipman'a (Akt. Nosich, 2012, s. 2) göre ise "Eleştirel düşünme, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kriterler üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir."

Nosich'e (2012) göre eleştirel düşünme ancak kişinin kendi düşünmesi üzerinde yansıtma yaptığında ortaya çıkacağı için yansıtıcıdır. Mantıklılık ölçütüne uyan yargılarda bulunabilmek için belirli standartları içerir. Gerçekçidir ve mantıklı olmayı gerektirir.

Fisher ve Scriven (1997; Akt. Fisher, 2007, s.10) gözlemler ve iletişimlerin, bilgi ve tartışmanın aktif yorumlama becerisi olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamaktadır.

"Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkisini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir." (Karadüz, s. 1566).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünceleri ve etkileşim halinde olduğu kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak bireyin hem kendisini hem de çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir. Bu zihinsel süreç içerisinde birey zeka, bilgi, bellek ve bilişsel becerilerini kullanarak olaylara yön vermeye çalıştığı için eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Hiçbir önyargıyla bağdaşmaz ve hiçbir otoriteye bağlanmadığı için bağımsız olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate alır, kendi ve başkalarının düşüncelerini değerlendirerek düşüncelerini zenginleştirir. Bu nedenle yeni düşüncelere açıktır. Tüm bunların yapılabilmesi için eleştirel düşünen kişi neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı sağlayabilmeli ve organize edebilmelidir (Özden, 2011, s. 160).

"Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve



farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir” (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, s. 2).

Yapılan birçok eleştirel düşünme ile ilgili tanım ve açıklamalar olmasına rağmen ön plana çıkan ortak noktalar; düşüncenin belirli standartlara dayandırılarak değerlendirilmesi, sorgulayıcı ve yanlılıktan uzak gerçekçi olmasıdır. Bu durumda eleştirel düşünmeyi belirli inanç, değer ve başkalarına ait fikirlerin düşüncelerimiz üzerindeki etkilerinin farkına varıp yanlılıktan uzak gerçekçi bir şekilde düşüncelerimizi eleştirel düşünme standartlarına dayandırıp sorgulayarak değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünme sürecinde bireyin zihninde bulunan milyarlarca nöron, bilgiler, tecrübeler, duygular ve hedefler ile birlikte hareket eder. Eleştirel düşünürken analiz, değerlendirme, problem çözme ve karar verme gibi gerçekleştirilen etkinlikler bilme, ezberleme, anlama, hatırlama gibi basit zihinsel aktivitelerden daha üst düzey bilişsel beceri gerektirmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme üst düzey bir beceridir (Akarsu, 2018, s. 97).

Eleştirel düşünmenin temelleri Sokrates’e kadar uzatılmaktadır. Sokrat Yöntemi ile kişi eleştirel bir bakış açısıyla karşı fikre sorular sorarak fikirlerdeki çelişkileri bulur ve ifadeleri çürütür. Yakın tarihimizde ise eleştirel düşünme yapılandırıcılık kuramına dayatılır. John Dewey, Piaget ve Vygostky yapılandırıcılığın gelişmesine katkı sağlamasıyla eleştirel düşünmenin temellerini atmaktadır. Eleştirel düşünme, 1910 yılında John Dewey’in “How We Think” adlı eseriyle başlamaktadır. 1940-1950’li yıllarda ise Edward M. Glasser, David H. Russell ve B. Othanel Smith eleştirel düşünme kavramına katkı sağlamışlardır. Glasser eleştirel düşünme kavramını en yaygın olarak kullanan kişidir. Bu alanda en kapsamlı testi geliştirmiştir. 1980-1990 yıllarında ise Ennis, McPeck, Siegal ve Paul eleştirel düşünme ile ilgilenmiştir. 2000 yıllarında ise daha çok Lipmann eleştirel düşünme kavramına katkı sağlamaktadır (Demircioğlu, 2018).

Günlük hayatta “eleştiri” sözcüğü karşımıza çok çıkmaktadır. Ancak bu sözcük farklı fikirleri kabul etmeme, başkalarının hatalarını, eksikliklerini belirtmek gibi olumsuz bir etki yaratmaktadır (Özdemir, 2008, s. 19). Oysa “eleştirel düşünme”deki eleştirel kelimesi hiçbir olumsuz anlam taşımamaktadır. Kriter kelimesiyle ilgilidir. Mantıklılık üst sınırını taşıyan düşünme manasına gelmektedir. Yani eleştirel düşünmeyi öğrenmek olayların derinliğine bakmayı öğrenmektir. İyi bir şekilde, doğru bir biçimde, açık bir yolla, yeterli ve mantıklı bakmayı öğrenmektir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin negatif olduğu söylenemez (Nosich, 2012, s. 14).

Eleştirel düşünme, akıl yürütme işlemidir. Karara varma sürecindeki bu akıl yürütme işlemi sorgulama temeline dayanır. Edinilen bilgiler arasında ilişkiyi kurma, ortaya atılan sorunlara yönelik gerekçeler ve bu sorunlara farklı yönlerden bakılmasını gerektirir (Özdemir, 2008, s. 20). Eleştirel düşünmeye çalışırken duygulardan uzak durmak ve eğer duygular ortaya çıkarsa onları bir kenara bırakmak, onların verdiğimiz sonuçları değiştirmesine izin vermemek mantıklı olmak demek değildir. Mantıklı olma uğruna duyguları katı bir şekilde bir kenara bırakmaktır. Oysa duygular çoğu zaman bize veri sağlar. Hırs, panik gibi eleştirel düşünmeye engel teşkil edecek duygular da vardır. Sevgi gibi düşünmeyi güdüleyen duygularda. Duygular ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki aslında kolay bir çözümü olmayan karmaşık bir ilişkidir. Bu nedenle yapılacak mantıklı şey ne duygulardan gelen verileri yok saymak ne de onları çok fazla önemsemektir. Ama unutulmamalıdır ki eleştirel düşünme duygusuz düşünme değildir (Nosich, 2012). Çünkü birey duygu ve düşünceleriyle kendini oluşturur. Önemli olan eleştirel düşünen bireyin duyguların düşünceleri nasıl etkilediğini fark edebilmesidir.

### **2.1.1.1. Eleştirel Düşünme Elemanları**

Amaçlar, kavramlar, bilgi, varsayımlar, etki, bakış açısı, sorular, uygulamalar, sonuçlar ve yorumlar eleştirel düşünmenin elemanlarıdır.

*Amaçlar:* İnsanların kasıtlı olarak yaptıkları tüm aktivitelerinde amaçları ve hedefleri vardır. Mantık içeren her şeyin amacı tespit edilebilir. Bu nedenle her zaman “Buradaki amaç nedir?” sorusu sorulmalı, amaçlar belirlenmelidir (Nosich, 2012, s. 52). Amaçlar ve hedefler belirlenirken bizi etkisi altına alan alanlar da değerlendirilmeli ve hesaba

katılmalıdır. Çünkü her insanın amacı kendi deneyimlerinden faydalanarak oluşan bir bakış açısını üretir. Gütmekte olduğumuz amacımız olaylara bakış açımızı etkiler. Bakış açılarımızda neyi aradığımızı şekillendirir ve dünya görüşümüz etkilenir (Paul ve Elder, 2013, s.69).

*Kavramlar:* Eleştirel düşünür olarak kendini yetiştirmek isteyen bir kişi insandaki zihin gücünü yani gözlemlerimiz ve deneyimlerimiz ile yaratılan kavramları anlamaya çalışması ve bu gücün kontrolünü ele almaya çalışması gerekmektedir. Belirli kavramlar arasına sıkışan birey olaylara da dar bir çerçeveden bakar. Bu nedenle zihinde daha önceden yer edinmiş kavramları kaldırarak yerine alternatif kavramları koyarak açıklayabilecek yeteneğe sahip olunmalıdır. Kavramların oluşabilmesi de edinilmiş sağlam bir anadili gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2013). Sonuçta düşünme gücü okulda, ailede veya çevrede elde edinilmiş sağlam bir anadilin sağladığı kavram dünyası üzerinde şekillenir, gelişir (Karadüz, 2010, s. 1572).

*Bilgi:* Eleştirel bir düşünürün akıl yürütebilmesi için bilgiler ve deneyimlere ihtiyaç vardır. Deneyimlerden çok şey öğrenilir ancak deneyimler de bilgiler gibi sorgulanmalı, analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir.

İnsan zihni bilgiyi üç farklı yol ile edinir:

- Sürekli tekrarlayarak veya anladığımızı sandığımız halde anlamadan hatırlanan bilgiler, yani atıl bilgi.
- Yanlış olmasına rağmen gerçek olduğu düşünülen ve etkin olarak kullanılan, tam anlamıyla öğrenmeden kullanılan veya herhangi bir mantık içermeyen inançları kabullenerek aktif cehalete neden olan bilgi.
- Önemli bilgileri doğru bir şekilde, etkin olarak tam anlamıyla anladığımızda ve bu sayede daha fazla bilgi edinmemizi destekleyecek bilgileri sürekli kullandığımız aktif bilgi (Paul ve Elder, 2013).

İnsanlar bir olay hakkında kötü bir mantık geliştirseler bile onların yukarıda belirtilen edinilen bilgilerden birini kullandığının farkına varmalıdır. Aynı zamanda eleştirel düşünür hem bilgiyi hem de bilgi kaynaklarını değerlendirmeli, bilgi ve bilginin yorumunu ayırt edebilmeli, mantıklı bir sonuç için daha fazla bilgiye ihtiyaç

duyulduğunun farkına varmalı, güvenilir bilgileri nasıl edinmesi gerektiğini bilmeli, edindiği bilgileri uyumlu bir biçimde organize edebilmeli ve açık bir şekilde sunabilmelidir (Nosich, 2012, s. 58).

*Varsayımlar:* Derinlemesine düşüncenin şekillenmesi, vücut bulabilmesi için varsayımların belirlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme varsayımları yapıp yapmadığımızdan ziyade yapılan ya da yaptığımız varsayımların farkına varıp değerlendirebilmektir (Nosich, 2012, s. 54-55). Ancak öncelikle en çok karıştırılan varsayımların ve çıkarımların birbirinden ayırt edilmesi gerekmektedir. Çıkarım, bir bilginin başka bir bilgiye dayandırılarak doğruluğu kabul edilen akılsal bir harekettir. Varsayımlar ise çoğunlukla daha önce üzerinde düşünülmemiş sorgulanmadan tahmin edilerek ya da doğru olduğu kabul edilen düşüncelerdir. Varsayımlar inanç sistemimizin bir parçasıdır. Birey inançlarının doğru olduğunu varsayar ve dünyayı inançları ile ifade ederek şekillendirir. Genellikle bireylerin çıkarımları farklılık gösterir. Çünkü insanların olaylara bakış açıları çeşitlilik gösterir. Farklı varsayımlarda buldukları için elde ettikleri verileri farklı değerlendirirler. Bu nedenle eleştirel düşünme inançlarımız, değerlerimiz, deneyimlerimiz ile değişen bilinçaltı seviyesindeki düşüncelerimizi bilinç düzeyine çıkarabilme sanatıdır (Paul ve Elder, 2013).

“Yaptığımız, çıkarımlar ve düşüncelerimizin altında yatan varsayımlarımızın farkında olma amacımız, düşüncelerimizin kontrolünü kazanmamıza yarar” (Paul ve Elder, 2013, s. 81).

*Etki:* Bir ifadenin arkasındaki ima karşısında insanların bu durumdan çıkardıkları anlamın farkına varabilmektir. Eleştirel düşünürler etkilerin bilincine varabilmek için olayların mantığını anlayarak güvenilir çıkarımlar yaparlar. Güvenilir çıkarımlar yapabilmek için düşüncelerin gözlemlenmesi önemlidir. Eleştirel düşünürler bu sayede sadece ima edilen çıkarımlarda bulunurlar. Çıkarımlarına kendilerine ait yorum eklemedikleri gibi kendi düşüncelerini desteklemek uğruna herhangi bir ifadeyi de eksiltmezler. Eleştirel bir düşünür bir karara varmadan önce potansiyel bir karara ait tüm ihtimalleri, olasılıkları ve kaçınılmazları düşünmeye çalışır. İletişimde dahi kullanılan dilin etkilerini, tercih edilen konuşma tarzının, üslubun arkasındaki imanın farkına varmaya çalışır (Paul ve Elder, 2013).

*Bakış Açısı:* Dünyaya zaman dilimi, kültür, din, cinsiyet, cinsel tercih, meslek, ilgi duyduğumuz disiplin alanları, dahil olunan arkadaş grupları, sahip olunan ya da olunması istenen ekonomik durum, yaşadığı ruhsal durum ve ait olunan yaş grubu gibi açılardan bakarız. Birey baskın olan bakış açıları ile düşünür. Eleştirel düşünürler ise bakış açısının ötesinde düşünür (Paul ve Elder, 2013, s. 87). Tabii ki bir disiplinin bakış açısıyla düşünmeyi öğrenmek bir disiplindeki bir dersin sağlayacağı en değerli kazanımlardan biridir. Ancak amaç eski bakış açısına yani değerleri uydurmak değil yeni perspektifler ve daha önceden bakmadığımız bir biçimde olaylara bakacağımız yeni bakış açıları sunabilmek, birbiriyle alakalı bakış açılarını bir araya getirebilme yeteneğine sahip olabilmektir (Nosich, 2012, s. 63).

*Sorular:* Düşünme cevaplardan çok sorulardan hareket eder. Sorular görevleri tanımlar. Problemleri açıklamaya yardımcı olur. Karşılaşılan sorunları betimlemeyi sağlar. Sorulara verilen cevaplar ile düşünmede bir duruluk sağlanır. Ancak ne zaman ki yanıtlar yeni sorular doğurur düşünce de o zaman varlığını sürdürmeye devam eder (Paul ve Elder, 2013, s. 124). Amaca ulaşmaya çalışırken, konuyla alakalı soru, bu amacı gerçekleştirmek için ortaya atılan çok daha belirleyici bir sorudur (Nosich, 2012, s. 53). Bu nedenle:

- Görevi tanımlamaya yönelik amaç soruları,
- Bilginin kaynağı ve kalitesine bakmaya yönelen bilgi soruları,
- Bilginin nasıl organize edildiğine yönelik araştırma ve anlamlandırmaya yönelen yorumlama soruları,
- Varsayılanları araştırmaya yönelen varsayım soruları,
- Düşünce akışını takip etmeyi sağlayan çıkarım soruları,
- Bireyin kendi ve karşısında kişinin düşüncelerini sorgulamaya yönelen bakış açısı soruları,
- Soru ile ilgili ve ilgisiz olanları ayırt etmeyi sağlayan ilgi soruları,
- Gerçekliği ve doğruluğu değerlendirebilmeyi sağlayan kesinlik soruları,
- Detaylandırmaya ve spesifikleşmeyi sağlayan duyarlılık soruları,
- Düşüncedeki çelişkileri fark ettiren tutarlılık soruları

- Düşüncelerin nasıl bir araya getirilerek değerlendirmeye alındığı mantık soruları ile derin ve bağımsız düşünme ve öğrenme gerçekleşebilir (Paul ve Elder, 2013, s. 125).

Eleştirel düşünme, düşünmenin disipline edilmiş yürütücü bir ögesini mantığın iç sesini oluşturarak düşünce, duygu ve davranışları denetleme, değerlendirme ve onarmayı sağlar. Bu nedenle sıradan bir sorgulama yerine Sokratik sorgulama ile düşünceye sistematiklik, derinlik, yaratıcı, bağlantı kuran özellikler sağlanır. Disiplinli düşünmeyi sağlayan bu soruları oluşturmak için, düşünce öğelerine ait bilgiyi (amaç, söz konusu olan soru, kavram, varsayım, bilgi, yorumlama, çıkarım, bakış açısı), soru türlerine yönelik bilgiyi (tek bir doğru yanıtı sahip sorular, öznel tercih soruları, mantıklı yargılamayı gerektiren sorular), entelektüel standartlara yönelik bilgiyi (açıklık, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, genişlik, mantıklılık ve haklılık standartlarına dayanan sorular), öncelikli sorulara yönelik bilgi (karmaşık bir soruya odaklanmak için öncelikle yanıtlanması gereken soruları belirlemek) ve disiplin alanlarına yönelik (bilimsel, tarihsel, dinsel vb.) bilgiyi kullanarak sorular oluşturulur (Paul ve Elder, 2013).

*Uygulamalar ve Sonuçlar:* Eleştirel olarak düşünmek için uygulamalar ve sonuçların belirlenmesi gerekir. Uygulamalar ve sonuçlar üzerinde odaklanmak daha önceden ya hep ya hiç şeklinde görülen olayların ve düşüncelerin farklı yönlerinin fark edilmesini sağlar. Uygulamalar ve sonuçlar üzerine düşünmek, düşünmenin sorumluluğunu almaya ve iyi bir şekilde mantık kurmaya yardımcı olur. Bu nedenle uygulamalar ve sonuçları ele alırken bir sonuç değil birden fazla muhtemel sonuç değerlendirilmeli, kararların artı ve eksi yönlerinden dolayı, kararların bedellerini ve faydaları değerlendirilmeli, ve bazen durumun getirdiği istenmeyen uygulamalar kabul edilmelidir (Nosich, 2012, s. 57).

*Sonuçlar ve Yorumlar:* Eleştirel düşünmede bilgi ile bilginin yorumlanmasını ayırt etmek önemlidir. Çünkü bir eleştirel düşünür içinde yaşadığı dünya hakkında düşünüp onu yorumlamalı ve onun hakkında sonuçlara varmalıdır. Bunu yapabilmek için eleştirel düşünür kendi yorumuyla başka kişilerin yorumlarını karşılaştırabilmelidir. En

mantıklı yorumların hangileri olduğuna karar vermeli ve yorumları durumlara göre değerlendirebilmelidir (Nosich, 2012, s. 61-62).

Birey eleştirel düşünme sürecinde bir sonuca varmak için akıl yürütür. Birey akıl yürüttüğünde, akıl yürütmesini de değerlendirir. Eleştirel düşünür iyi bir şekilde akıl yürütebilmek için düşünme esnasında akıl yürütme unsurlarını (bilgiyi) kullandığını fark etmelidir. Akıl yürütme becerisinin entelektüel standartlara sahip olduğu zaman gelişeceğini unutmamalıdır. Çünkü birey entelektüel standartları kullanarak akıl yürütme becerisini değerlendirdiğinde, düşüncelerinde yaptığı hataların sonuçlarını fark eder. Bu nedenle akıl yürütme becerisi değerlendirdiği anda netlik, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantıklılık, önem ve adillik gibi standartları kullanmamız gerekmektedir (Paul ve Elder, 2013, s. 91). Aksi halde akıl yürütme sürecinde sonuç olarak sadece çıkarımı test edilen çıkarımlar elde edilir. Çözüm yolundaki girişimlere devam etmeden önce sorunun mahiyeti belirlenmelidir. Kesin bir yargıya varmadan konunun doğası iyice incelenerek soruşturulmalıdır. Eleştirel düşünmenin özünde yargının ertelenmesi vardır (Dewey, 2011, s. 74). İyi bir eleştirel düşünür akıl yürütme sürecinde hemen yargıya varmamalıdır.

### **2.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri**

Decaroli'ye (Akt. Kazancı, 1989, s.45-46) göre eleştirel düşünmede yedi ayrı çeşit beceri söz konusudur. Bu becerilerin hepsi birbirini tamamlayıcı bir biçimde işe koşulmalıdır. Bu beceriler sırayla şunlardır:

1. Tanımlama: Problem tanımlanır. Problemin tanımına yönelik deyim ve anlatımlar üzerinde fikir birliği sağlanır. Problem ifadesi açık ve anlaşılır biçime dönüştürülür. Ölçütler saptanır.
2. Denence kurma: “eğer öyle ise” tipi düşünme sağlanarak akıl yürütme becerileri içerir.
3. Bilgi toplama: İhtiyaç duyulan bilgilerin belirlenir. Elde edilen bilgiler içerisinden uygun olanların alınır.
4. Yorumlama, genelleme: Bu aşamada mevcut olgular yorumlanır. Olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Ulaşılan sonuç ve yorumlara ters düşebilecek

olgular araştırılır. Kanıtlara dayalı olarak genellemeler yapılır. Geçerliği doğru sonuçlar bulunarak tarafsızlığı kontrol edilir.

5. Akıl yürütme: Bu aşamada mantıki hatalar araştırılır. Birey ve başkaları tarafından ileri sürülen fikirleri destekleyen kanıtlar araştırılır. Kanıtlar içerisinden mantıklı olanlar belirlenir. Gizli sayılıtlar araştırılır. Mevcut değerler kontrol edilir. Sonuçları destekleyen ek bilgiler toplanır. Fikirler arasında sebep ve sonuç ilişkileri belirlenir.
6. Değerlendirme: Bu aşamada ölçüt ya da standartlara göre değerlendirme ve sıralama yapılır. Tartışmaların geçerliği saptanarak olgulardan ayırt edilir. Doğru ve yanlış ifadeler saptanır. Verilerin uygunluğu hakkında karara varılarak sonuçlar değerlendirilir.
7. Uygulama: Tümevarım yöntemleri kullanılarak uygulama işleminde sonuçlar test edilir. Genellemeler uygulanır. Elde edilen sonuçlar diğer davranışlarla birleştirilir.

Ennis'e göre (Akt. Kazancı, 1989, s.38-39) eleştirel düşünme yazılı ya da sözlü bir anlatımdaki ifadeyi anlama, anlatımların kabul ya da ret edilmesine karar verebilmek için belirli mantık kuralları çerçevesinde değerlendirilmesidir. Böyle bir düşünme sürecinin ise 12 özelliği vardır. Başarılı bir eleştirel düşünür bu 12 özelliği kullanmalıdır. Bu özellikler şunlardır:

- Önerme ya da anlatımların önemini kavrama: Bir önermenin desteklenmesinde ya da karşı önermenin ne olabileceği konusunda bir şeyler yapabilme.
- Akıl yürütme zincirinde belirsizlik olup olmadığını yargılama: Anlatımlar doğruluk bakımından kanıtlanma ve uygulamadaki yeri bakımından değerlendirilip yargılanma.
- Belirli anlatımların birbiriyle çelişip çelişmediğini yargılama: Verilen anlatım ve düşüncelerin anlam ve içerik yönünden aralarındaki birbirleriyle çelişkiyi saptayarak yargılama.
- Açıklama: Bir sonuca ulaşabilmeyi yargılamaya çalışma.



- Verilen bir ifade ya da anlatımın yeterince açık olup olmadığını yargılama: Verilen ifadenin yeterince net ve doğru anlaşıldığını değerlendirilmesidir.
- İlke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme: Verilen bir anlatımın, bir ilkenin uygulanması sonucu olduğu ileri sürülüyorsa, bunu mantık ve pragmacılık boyutlarıyla doğruluğunu yargılama.
- Gözleme dayalı ifadelerin güvenilirlik ve güvenilemeyeceğini saptama: Verilen ifadelerin güvenilirliğini yargılama.
- Tümevarım yoluyla elde edilen herhangi bir sonucun doğruluğu ve bunun ölçüsünü saptamak için yargılama: Tümevarımcı düşünme süreci, tecrübeler dayalı basit genellemeleri, açıklayıcı güçteki kanıtlarla ilgili denenceleri, kuramsal sistemlerden birini içerebilmesi.
- Problemi yargılama: İfadelerde yer alan istek, eksik amaç ve destekleyici nitelikteki ara kararların yeterliğini yargılama.
- Sayıtların yargılanması: Sayıtların geçerlik ve güvenilirlik açılarından değerlendirmesi.
- Verilen ya da yapılması zorunlu tanımların yeterliğini yargılama: Verilen ifadenin yeterince doğru anlaşılmasını sağlayacak tanımının yapılmasını değerlendirme.
- Otorite olarak kabul edilen kişiler tarafından ileriye sürülen önermeleri kabul etmeye karar verme: Otoritelere ait önermeleri sorgulayıp araştırarak değerlendirme.

Ennis'in yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerileri ile ilgili çalışması, Fisher (1990, s. 68; Akt. Şahinel, 2002, s. 27-28) tarafından, her bir maddeye eklenen soru ile daha çok anlaşılır hale getirilmiştir. Bu on iki maddenin kısaca ifadeleri ve her maddeye eklenen sorular listelenmiştir. Bunlar:

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin bir birleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)

6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Glaser'e (1941; Akt. Fisher, 2007, s.7) göre eleştirel düşünme becerileri;

- 1) Sorunları tanımak,
- 2) Bu sorunların karşılanması için uygulanabilir çare bulmak,
- 3) İlgili bilgileri toplamak ve sıralamak,
- 4) Yersiz varsayımları ve değerleri tanımak,
- 5) Anlamak ve doğru, açık ve ayırt edici dili kullanmak,
- 6) Verileri yorumlayabilme
- 7) Kanıtları değerlendirmek ve ifadeleri değerlendirmek,
- 8) Önergeler arasındaki mantıksal ilişkinin varlığını tanımak,
- 9) Garanti sonuçları ve genellemeleri sorgulamak,
- 10) Vardığı genellemeler ve sonuçları teste koymak,
- 11) Daha geniş tecrübelerle dayanarak inançların kişinin kalıplarını yeniden oluşturması,
- 12) Gündelik yaşamda spesifik şeyler ve nitelikleri hakkında doğru kararlar vermek şeklindedir.

Delphi (Facione, 1990, s. 6) raporunda ise eleştirel düşünmenin altı bilişsel beceri ve alt becerilerinden bahsedilir. Bu beceri ve alt beceriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.  
Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Alt Beceriler

Beceriler	Alt beceriler
1.Yorumlama	1. Sınıflandırma 2. Anlamı Açıklama 3. Kod Çözmenin Önemi
2.Analiz	1. Fikirlerin İncelenmesi 2. Argümanların Belirlenmesi 3. Argümanların Analizi
3.Değerlendirme	1. İddiaları Değerlendirme 2. Argümanları Değerlendirme
4.Çıkarım	1. Kanıtları Sorgulama 2. Alternatifleri Tahmin Etme 3. Sonuçların Çizimi
5.Açıklama	1. Sonuçları Açıklama 2. Gerekli Kılınan Prosedürler 3. Argümanların Sunumu
6.Öz-düzenleme	1. Öz-inceleme 2. Öz-düzeltilme

Tablo 1’de yer aldığı gibi Delphi raporunda eleştirel düşünmeye yönelik altı beceri ve her bir beceriye ait alt becerilerin yer aldığı görülmektedir.

### 2.1.1.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Beyer (1991, s. 124; Akt. Şahinel, 2002 s. 20) iyi bir eleştirel düşünen bireyin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Beyer’e göre iyi bir eleştirel düşünür:

- Karşılaştığı sorun, problem ya da iddiayı açık bir biçimde ifade edebilen,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteyen,
- Düşünmeden harekete geçmeyen,
- Çalışmalarını sürekli kontrol eden,
- Azimli,
- Öne sürülen iddialara yönelik destekleyen ve desteklemeyen nedenleri ve kanıtları araştıran ve sunan,
- Yargılamalarını sorun, amaç ve sonuçların yardımı ile yapan,
- Ön bilgilerini kullanan,

- Yeterli kanıt ulaşına kadar eldeki yargıdan şüphe duyma eğilimi göstermektedir.

Ferret'e (Akt. Aybek, 2010, 13) göre ise eleştirel düşünen bir öğrenci;

- Sorular soran
- İfadeleri değerlendiren,
- Meraklı,
- Sorunlar karşısında çözüm arayan,
- Düşünceleri çeşitli ölçütler kullanarak analiz eden,
- Farklı görüş ve sayıtları da inceleyip onları olgularla karşılaştıran,
- Diğer bireyleri dikkatlice dinleyen ve düşüncelerine yönelik geribildirim veren,
- Eleştirel düşüncenin yaşam boyu bir süreç olduğunu bilen,
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşan,
- Görüşlerini kanıtlarla destekleyen,
- İlgisi olmayan ve doğruluğu saptanmamış bilgileri kabul etmeyen özelliklere sahiptir.

Nosich'e (2012, s. 182-183) göre ise eleştirel düşünürler;

- Sebeplerinde güven duyan,
- Zihinsel olarak alçak gönüllü,
- Zihinsel olarak cesur,
- Empati kuran,
- Zihinsel olarak dürüst,
- Adil fikirli,
- Zihinsel olarak meşgul,
- Zihinsel olarak sebat sahibi,
- Zihinsel olarak özerk kişilerdir.

Bu özellikler doğrultusunda eleştirel düşünen bireylerin karar vermede aceleci davranmadan bir iddianın tüm yönlerini kanıtlarıyla değerlendirip akıl yürütme sürecini

etkin kullanan bireyler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünürler eleştirel olmayan düşünürlerden farklı özelliklere sahiptir. Eleştirel düşünür ve eleştirel olmayan düşünürler arasındaki farklar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

**Eleştirel Düşünür ve Eleştirel Olmayan Düşünür Arasındaki Farklar**

<b>Eleştirel Düşünürler</b>	<b>Eleştirel Olmayan Düşünürler</b>
Kendilerine karşı dürüsttüler. Bilmediklerini ret etmez. Sınırlarını tanır ve hataları hakkında dikkatli olurlar.	Olduğundan daha çok bilir gibi yapar. Sınırlarını görmezden gelir ve görüşlerinin hatasız olduğunu varsayarlar.
Sorunları ve çelişkileri heyecanlı birer zorluk olarak görürler.	Sorunları ve çelişkili durumları kendilerine yönelen birer sıkıntı veya tehdit olarak görürler.
Anlamaya gayret eder, merakı hep canlı tutar; karmaşıklık karşısında sabrını korur ve karışıklığın üstesinden gelmek için zaman harcamaya hazırdır.	Karmaşa karşısında sabırsızdırlar ve anlamak, için çaba harcamak yerine kafası karışık kalırlar.
Yargıları kişisel tercihler yerine kanıtlara dayandırır, kanıtın yeterli olmadığı zamanlarda ise yargıda bulunmayı öteletirler.	Yargılarını ilk izlenimlere ve içgüdüsel tepkilere dayandırır.
Yeni kanıtlar verilen yargının hatalı olduğunu gösterdiğinde, yargılarını gözden geçirirler.	Kanıt miktarı ve kalitesini umursamayıp görüşlerine kararlılıkla tutunurlar.
Diğer insanların fikirlerine karşı ilgili ve bu yüzden aynı fikirde olmadıkları zaman bile söz konusu fikirleri dikkatlice okumaya ve dinlemeye isteklidirler.	Kendileri ve kendi görüşleri tarafından işgal edilmiş durumdadırlar. Başkalarının görüşlerine özen göstermeye istekli değildirlir. Fikir ayrılığının ilk işaretiyle birlikte, “bunu nasıl çürütebilirim” diye düşünme eğilimindedirler.
Aşırı görüşlerin (muhafazakâr veya liberal olsun) çok nadir doğru olduklarının farkındadırlar. Bu nedenle onlardan sakınırlar, tarafsız kalmaya çalışır ve dengeli bir görüş benimserler.	Dengeli olma ihtiyacını görmezden gelerek kendi görüşlerini destekleyen görüşleri tercih ederler.
Duyguları dizginleyip kontrol etmeyi ve eylemden önce düşünmeyi alışkanlık haline getirirler.	Duygularını kapılıp düşünmeden eylemde bulunmaya eğilimlidirler.

(Ruggiero, 2007, s. 55)

İdeal bir eleştirel düşünür meraklı, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılar karşısında dürüst, karar verirken temkinli, yeniden ele almaya istekli, ilgili sorunlar konusunda net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgileri araştırmada gayretli, kriterlerin seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklı ve konu ve araştırmanın sağladığı koşullar kadar kesin sonuçları aramakta kararlıdır (Facione, 1990, s. 2). Eleştirel düşünmeyen kişiler ise, neyi neden

yaptıklarının ayırımına varamazlar. Öğrendikleri düşünceyle zıtlaşan bir düşünceyle karşılaştıklarında, o düşünceyi savunan kişileri susturmanın yolunu aramaya çalışırlar. Kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmez, yapıcı ve yaratıcı olamazlar (Özden, 2011).

#### 2.1.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990; Akt. Şahinel, 2002, s. 19-20) eleştirel düşünce stratejilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta toplamışlardır. Bu üç ana grupta toplanan eleştirel düşünce stratejilerini otuz beş farklı boyutta listeleyip ve her bir stratejiye ilişkin ilkeleri açıklamışlardır.

##### a) Duyuşsal Stratejiler

- Bağımsız düşünme,
- Ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüler geliştirme,
- Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme,
- Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
- Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme,
- Zihinsel cesareti geliştirme,
- Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme,
- Zihinsel azmi geliştirme,
- Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme,

##### b) Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler

- Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma,
- Benzer durumları karşılaştırma: İçgörülerini yeni bağlamlara transfer etme,
- Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da keşfetme,
- Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme,
- Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi,
- Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme,
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
- Derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama,
- Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme,
- Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme,
- Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme,
- Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme,
- Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı,
- Disiplinler arası ilişki kurma,
- Sokratik tartışmayı uygulama: İnançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama,
- Diyalogsal düşünme: Görüngeleri, yorumları veya kuramları karşılaştırma,
- Diyalektik usullama: Görüngeleri, yorumları veya kuramları değerlendirme,

##### c) Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler

- Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme,

- Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma, Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme,
- Sayıtları inceleme ve değerlendirme,
- İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme,
- Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma,
- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme,
- Çelişkileri fark etme,
- Doğurguları ve sonuçları keşfetme şeklindedir.

### 2.1.1.5. Eleştirel Düşünce Gelişiminin Aşamaları

Bireyin eleştirel düşünür olabilmesi için akıl yürütme sürecinde belirli gelişim aşamaları göstermesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisi bir anda sahip olunabilecek bir beceri değildir. Birey belirli aşamalardan geçerek bu beceriye sahip olabilir. Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünme gelişimini 6 aşamadan oluştuğunu belirtir. Buna göre eleştirel düşünme gelişimi;

1. “Yansıtıcı olmayan düşünür
2. Meydan okuyan düşünür
3. Acemi düşünür
4. Alıştırma yapan düşünür
5. Gelişmiş düşünür
6. Başarılı düşünür”, aşamalarından oluşmaktadır.

Yansıtıcı olmayan düşünür aşamasında bireyin entelektüel standartları yoktur, bu standartların ne olabileceğini bilmez. Entelektüel özellikleri yoktur ve bunların sahip olmadığının farkında değildir. Kişi farkında olmasına rağmen benmerkezci eğilimleri düşüncede önemli rol oynar. Bu aşamada birey benmerkezci, önyargılı, insanları kalıplara koyduğunu, fikirleri mantıksızca savuşturduğunu fark edecek beceri ve motivasyona sahip değildir. Meydan okuyan düşünür aşamasında birey düşüncelerindeki sorunların hayatındaki sorunlara neden olduğunu fark eder. Düşüncelerinin yaşamını biçimlendirdiğini anladığı aşamadır. Acemi düşünür aşamasında bireyin düşünür olma yolunda büyüme ve gelişmek için mücadele etmeye karar vermesidir. Bu aşamada kişi kendini ayıplamaz, düşüncelerinin hayatını etkilediğinin farkındadır ve bunu geliştirmeye çalışır. Bu nedenle acemi düşünür düşüncedeki bilgi, soru gibi yapılarla nasıl uğraşacağını farkına varmaya başlar. Doğruluk, kesinlik, mantıklılık, derinlik, adillik gibi düşünce standartlarına göre

düşünceyi incelemenin değerini takdir eder. Ancak bu becerilerde düşük uzmanlık seviyesinde yer almaktadır. Bireyin acemi düşünür aşamasına ulaşması için değerlerinin de değişmeye başlaması gerekmektedir. Çünkü birey sosyoloji, felsefe, etik, antropoloji, farklı ideolojiler, siyaset, ekonomi, tarih, biyoloji, teoloji, psikoloji gibi bir dizi disiplin alanı içerisinde düşünür. Düşünceleri etkileyen bu alanların farkına varan birey aslında zihni hakkında ne kadar az bilgi sahibi olduğunu hissetmeye başlar (Paul ve Elder, 2013). Düşünme şekli olarak eleştirel düşünme de zaten bireyin sorgulamaksızın yetiştirilme tarzınıza göre hareket etmesine karşıdır. (Nosich, 2012, s. 9) Alıştırma yapan düşünür aşamasında birey iyi düşünmek için kendi düşünce planını oluşturarak günlük alıştırma yapar (Paul ve Elder, 2013). Yaptığı günlük alışırmalar sayesinde gelişmiş ve başarılı düşünür olmayı içeren ileri gelişim aşamalarına ulaşır.

İleri gelişim aşamalarına nihayet ulaşan birey, düşünüşünde ortaya çıkan sorunları, problemleri sürekli tanımlamaya çalışır. Düşünüşünde ortaya çıkan bu problemlere karşı baş etme yolları arar. Düşüncelerini düzeltmek için çeşitli yollar bulmaya çalışır. Bunu rutin olarak yapar ve daha iyi analiz etmeye başlar. Bu süreci de aynı zamanda tatmin edici bulur. Akıl yürütmeyi amaç edinen birey bu aşamada daha az gerilim yaşar. Hatalarını kabul etmek zor gelmez. Farklı fikirlere sahip insanların düşüncelerini öğrenmekten keyif alır. Yapıcı eleştiride bulunan insanlar dikkatini çeker. Başkalarının bakış açılarına girmekten keyif alır. Kendinin veya başkalarının benmerkezci düşüncelerini fark eder, insanın doğal bir yönü olarak kabul eder ve benmerkezci düşünceleri tanımlamada ustalaşır. Birey düşüncelerini sürekli kontrol eder. Gerçekleştireceği içsel diyaloglar düşüncelerini geliştirir. İleri gelişim aşamasına ulaşmak yıllar alacağı içim motivasyon, bağlılık ve düzenli uygulama yapma bu aşamaya ulaşmak için oldukça önemlidir. İleri aşamalarda uygulama yaparken gösterilen bilinçli çabanın yerini sezgisel olarak yapmanın yer aldığı aşama usta bir düşünür olma aşamasıdır. Usta düşünürlerde eleştirel düşünce hem bilinçli hem de sezgiseldir. Davranışlarında içselleştirilmiş eleştirel düşünme mevcuttur. Yaşamlarında kullandıkları düşünceleri sürekli olarak eleştirir. Böylece eleştirel düşünmeyi de geliştirirler. Bu sayede benmerkezci doğalarını kontrol altında tutarlar. Usta düşünürler sürekli düşüncelerini gözlemler, düşüncelerindeki zayıflık ve güçlüklerin farkındadır. Yanılma paylarının olduğunu kabul eder. Öz değerlendirme ile iç içe geçen geniş



deneyim ve uygulamalar sayesinde düşüncelerini aktif olarak analiz eder ve daha derin düşünce düzeyindeki problemlere yeni anlayışlar getirirler. Usta düşünür olan birey düşüncelerinde eleştirel düşünmenin entelektüel standartlarını sergiler (Paul ve Elder, 2013).

Özden'e (2011) göre ise eleştirel düşünme gelişimi dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Doğru cevabı otorite bilir.
2. Herkesin fikri değerlidir.
3. Herkesin doğrusu kendisindedir.
4. Doğrular koşulları içinde değerlendirilir.

Birinci basamakta olan doğru cevabı otorite bilir aşamasındaki birey için doğru cevapların kaynağı, anne-baba, öğretmen gibi otorite kabul ettiği kişilerdir. Otoriteden gelen bilgilerin önyargı taşıyabileceğini kabul etmezler. Farklı görüşlere karşı katıdır. Farklı fikirleri yorumlamak bu bireyler için çok zordur. Bu aşamada bireye “ne”yi düşünmeleri gerektiği öğretilmelidir. İkinci basamakta herkesin fikri değerlidir. Bu aşamasındaki birey kendisiyle aynı düşüncede olmayan fikirleri kabul eder. Farklı fikirlerin çatışabileceğinin farkındadır. Bu farkındalık bireye farklı fikirlere saygılı olması gerektiğini öğretmiştir. Bu basamakta birey otoriteye her zaman güvenilemeyeceğini fark etmiştir. Ancak henüz eleştirel düşünmeyi öğrenmemiştir. Bu basamaktaki birey “...ise”yi düşünmelidir. Üçüncü basamak olan herkesin doğrusu kendisindedir aşamasındaki birey farklı fikirlerin olabileceğini ve bunların ait oldukları referans noktaları içerisinde doğru olduğunu kabul etmektedir. Bu aşamada birey doğruya ulaşmak için yargılama yerine empati kurarak farklı düşünen kişilerin düşüncelerini almaya çalışır. Birey farklı doğruların olabileceğini kabul etmesine rağmen tarafsız bir yargılama yapmaktan da uzaktır. Bu basamaktaki birey eleştirel düşünmeyi öğrenmek için “niçin” sorusunu sormayı öğrenmelidir. Dördüncü basamak olan doğrular koşulları içerisinde değerlendirilir aşamasında ise birey düşünmeyi, eleştirmeyi ve düşünceyi geliştirip zenginleştirmenin yollarını öğrenmiştir. Fikirleri yargılamak özgün koşulları altında problemleri kullanır. Ulaştığı cevaplar ise karmaşıktır. Her cevabın olumlu ve olumsuz yönlerinin farkındadır. Bu aşamadaki birey

kendi değer sistemini oluşturmuştur. Birey farklı değer sistemlerinin de farkına vararak kendi değer sistemi ile bağdaştırabilir. Fikirleri değerlendirirken empati kurar. Yanlış ve mantıksız fikirlere karşı belirli bir sınır içerisinde toleranslı olmaya özen gösterir (Özden, 2011). Eleştirel düşünme becerisi kazanmak bir süreç içerisinde oluşur. Birey, belirli zihinsel süreç ve aşamalardan geçerek eleştirel düşünür seviyesine ulaşabilir.

### **2.1.1.6. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi**

Okumak ve öğrenmek kişiyi özgür iradesi ile yapabileceği şeylerdir. Düşünmek ise böyle değildir. Çünkü düşünme dışarıdan desteklenmeli ve ilgiyle beslenmelidir. Düşünme doğal bir şeydir. Ancak okur-yazar olmasına rağmen çok az insan bundan nasiplenebilmiştir (Schopenhauer, 2015). Başkalarının doğruları, kararları ve ideolojileriyle yaşamak düşünen insanın özelliği değildir.

Kurum bazında düşünmeyi öğrenmeyi sağlayabilecek tek yer okuldur. Okulda öğrenilenler, yaşama hazır olabilmek için bir şekilde hayata geçirilmelidir. Okul, sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi, eleştirel ve özgün düşünebilmeyi öğretebilmeli, ideolojilere karşı bir tür bağışıklık kazanmamızı sağlayarak kişilik gelişimine bir katkıda bulunabilmelidir (İpşiroğlu, 2015, s. 96). Bunu da sağlayan okulda uygulanan eğitim ve öğretim programlarıdır.

Eğitim-öğretim programı ile eleştirel düşünme öğretiminde tartışma yöntemi, altı şapkalı düşünme yöntemi, eleştirel medya okur-yazarlığı yöntemi ve soru sorma yöntemi kullanılmaktadır (Demircioğlu, 2018, s. 131).

Özden (2011), eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilere çeşitli becerileri kazandırmayı amaçladığını belirtir. Bu beceriler:

1. Gerçek ve iddiaları ayırt edebilme,
2. Kaynakların güvenilirliğini sorgulayabilme,
3. İlgili ve ilgisiz bilgileri ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların fark edebilme,
5. Tutarsız ifadeleri ayırt edebilme,
6. Etkili sorular sorabilme

7. Sözel ve yazılı dili etkili kullanabilme,

8. Düşünmeyi düşünebilmedir.

Eleştirel düşünme eğitimi ile bu beceriler öğrencilere kazandırılabilir.

#### **2.1.1.6.1. Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımları**

Eleştirel düşünme öğretiminde dört yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar konu tabanlı eğitim yaklaşımı, konuya entegre etme yaklaşımı (içerik temelli yaklaşım), genel yaklaşım (beceri temelli yaklaşım) ve karma yaklaşımdır.

##### ***Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı***

Konu tabanlı eğitim yaklaşımında eleştirel düşünmeye yönelik ilke ve kurallar açık bir şekilde verilir. Bu ilke ve kurallar içerik birimi ile paralel olacak şekilde öğrencilere verilmektedir. Glaser (1984) ve McPeck (1981) bu yaklaşımı savunmaktadır. Konu tabanlı eğitim yaklaşımıyla içerik ve eleştirel düşünme bir arada öğretilmektedir (Vural ve Kutlu, 2004, s.192-193). Örneğin; McPeck tüm konulara uygulanabilecek bir eleştirel düşünme beceri takımının bulunmadığı eleştirel düşünmenin alandan alana değişebileceğini düşündüğü için konu tabanlı eğitim yaklaşımıyla öğretilmesi gerektiğini savunur. McPeck'e göre iyi bir akıl yürütme becerisi için eleştirel düşünme konu alanıyla bütünleştirilmiş bir biçimde öğretilmelidir (Akt. Doğanay ve Ünal, 2006, s. 242)

##### ***Konuya Entegre Etme Yaklaşımı (İçerik Temelli Eleştirel Düşünme)***

Bu yaklaşım ile içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları bütünleştirilir. Konuya entegre etme yaklaşımı bu yönüyle konu tabanlı eğitim yaklaşımına benzemektedir. Ancak bu yaklaşımdaki fark kurallar ve ilkelerin açık bir şekilde verilmemesidir (Vural ve Kutlu, 2004, s. 192-193)

Resnick (1987) ve Pauker (1987), eleştirel düşünme öğretiminin konu alanı içinde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Eleştirel düşünme becerilerinin bağımsız bir derste öğretilmesinin, bu becerilerin kişinin olağan yaşamında ve derslerinde kullanımının sağlayamadığını belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin konu temelli öğretilmesi gerektiğini düşünen eğitimcilerden biri de Ruggiero'dur. Ruggiero'a

(1988, s.9) göre bir kişi düşündüğü zaman mutlaka bir şey, bir konu (etik, mühendislik, tıp gibi) üzerine düşünür. Çünkü hiçbir şey hakkında düşünmek olanaklı değildir. Ruggiero düşünmenin ders konuları içerisinde öğretilmesinin iki önemli nedeni olduğunu belirtir. Bunlardan ilki düşünme becerilerinin bir ya da birkaç derste öğretildiğinde kazandırılmak istenen becerilerin öğrencide yerleşme olasılığının düşük olacağı görüşündedir. Bu nedenle düşünme becerilerinin farklı derslerin içerisine yayılarak öğretilmesi gereklidir. İkincisi ise eleştirel düşünme ders konularının içine yayılarak öğretilmesidir. Bu sayede öğrencilerin derse karşı, ilgi, istek ve güdülerinin artırılması sağlanır. Bir derste düşünmeyi artırarak, denence oluşturma, yorumlama, farklı görüşleri arama, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde de yoğunlaşma sağlanır. Bu şekilde öğrencinin derse olan ilgisi ve dikkati sağlanmış olur (Akt. Doğanay ve Ünal, 2006, s. 242-243)

### ***Genel Yaklaşım (Beceri Temelli Eleştirel Düşünme)***

Kruse ve Prensesisen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır. Bu yaklaşım, konu tabanlı eğitim ve konuya entegre etme yaklaşımlarından farklıdır. Okulda verilen ders içeriklerinin dışında bir içerik temel olarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi sağlamaya çalışan beceri temelli bir program niteliğindedir.

Eleştirel düşünmenin önde gelen isimlerinden Ennis beceri temelli öğretimi savunmaktadır. Ennis'e göre, eleştirel düşünme becerisi genel yaklaşım ile öğretildiğinde, konu içerisindeki temel disiplinlerin sürekli tekrar edilmesinden kaçınılarak zamanla edinilen bilişsel becerilerin transfer edilerek farklı derslere de uygulanabileceği görüşündedir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinden yana olan bir diğer eğitimci de Lipman'dır. Lipman düşünmenin bireysel becerilerden oluştuğunu ve eleştirel düşünmenin öğretimine de bu bireysel beceriler ile başlanması gerektiğini savunur (Akt. Doğanay ve Ünal, 2006, s. 236-237).

Beyer de (Akt. Doğanay ve Ünal, 2006) eleştirel düşünme öğretimini beceri temelli olması gerektiğini savunur. Beyer'e göre, düşünme öğretiminde üç önemli etmen vardır. Bunlar:

1-Düşünme becerileri, konuyu öğrenmeyi hedefleyen bilgilendirmenin doğal bir çıktısı olarak öğretilmemeli.

2- Düşünme becerisi için zamana ihtiyaç vardır. Bir ders veya bir kaç anlatım ile düşünme becerisi öğrenilemez.

3-Düşünme becerilerini kazanmış öğrenciler edindikleri becerileri yaşamlarında karşılaştıkları yeni durumlara transfer edebilmelidir.

Beyer beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi için altı basamaktan oluşan bir strateji geliştirmiştir. Bu basamaklar; giriş, rehber eşliğinde uygulama, bağımsız uygulama, transfer ya da genişletme, rehberli uygulama ve özerk kullanımdan oluşmaktadır.

Giriş basamağında öğrencilere kazandırılacak olan beceri belirlenir. Seçilen becerinin tanımları, özellikleri, kullanıldığı alanlar açıklanarak öğrenciler bilgilendirilir. Rehber eşliğinde uygulama basamağında öğrenciler, giriş basamağında tanıtılan beceriyi öğretmenlerinin yardımlarıyla uygular. Uygulamanın ilk aşamasında öğretmenin etkisi fazla iken giderek bu etki azalır. Öğrenciler düşünme becerisini bağımsız uygulamaya başlayınca kadar bu basamak devam eder. Bağımsız uygulama aşamasında öğrenciler beceriyi, yardım almaksızın uygulayabilirler. Bu aşamada önemli olan uygulamanın aynı içerik türü, konu içinde olmasıdır. Transfer basamağında bağımsız olarak uygulanmaya başlanan beceri artık başka alan ya da durumlara uygulanmaya çalışılır. Öğrencilerin genelde zorlandığı aşamadır. Bu nedenle beceri öğretiminin önemli ve üzerinde durulması gereken parçalarındandır.

Rehberli uygulama basamağında ise öğrenciler düşünme becerisini yeni durumlara uygularken zorlandıklarından dolayı rehberin yardımına ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle öğretmen birbirinden farklı durumlar sunarak, becerinin bu farklı durumlara uygulanmasına yardımcı olur. Ancak yapılan yardımlar giderek azaltılır. En son aşama olan özerk kullanım basamağında öğrenci artık öğrenilen düşünme becerisini karşılaştığı tüm durumlara uygulayabilir.

Bu şekilde beceri temelli öğretilen düşünme becerisi farklı alanlara uygulanabilir. Birey ilgili beceriyi kazanmış olur.

Düşünme eğitimini beceri temelli olması gerektiğini savunan bir diğer eğitimci de DeBono'dur. Bono düşünme becerisinin kazandırılması için Paralel Düşünme: Altı Şapka ve Cort Düşünme programını geliştirmiştir.

Paralel Düşünme: Altı Şapka yöntemiyle düşünmenin yönlendirilmesi altı renkli şapkayla sağlanır. Bu şapkaların her biri farklı renktedir ve her farklı renkteki şapka bir başka düşünme modunu belirler. Burada önemli olan herkesin her zaman aynı renkte şapka takmasıdır. Paralel düşünme ile herkesin aynı anda aynı bakış açısına sahip olarak tartışma sağlanarak güzel akıl edinilmeye çalışılır.

Geleneksel tartışma yönteminde her bir taraf kendi görüşünü hazırlar. Sonra da kendi görüşünü savunmaya ve diğer görüşe saldırmaya çalışır. Bu nedenle konu üzerinde gerçek araştırma sınırlıdır. Paralel düşünme ile mücadelecili tartışmanın yerine, aynı anda “paralel bir şekilde” düşünen bütün katılımcıların konuyu ortaklaşa incelemesi sağlanır. Paralel düşünmede şapkalar beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi renktedir. Beyaz şapka, bilgi üzerine odaklanmayı temsil eder. Bilgi ve bu bilgileri nasıl nereden ne şekilde edinebileceği üzerinde durur. Kırmızı şapka, konu hakkında arkalarındaki nedenleri sormadan, duyguların, heyecanların ve sezgilerin açıklanması konusunda tam bir serbestlik sağlar. Siyah şapka ise “uyarı” içindir. Hatalar, zayıflıklar, neyin yanlış gidebileceği ve neden bir şeyin olmayacağını açıklanmasını sağlar. Sarı şapka; odak, değerler, faydalar ve bir şeyin nasıl yapılabileceği üzerinde yoğunlaşır. Yeşil şapka, zamanı, yeri ve yaratıcı çaba için beklentilerin belirlenmesini sağlar. En son olarak mavi şapka ise, düşünmenin düzenlenmesiyle ilgilidir. Bu, odağın belirlenmesi, ayrıca sonuçların bir araya getirilmesi demektir (DeBono, 2007).

DeBono (2008) tarafından geliştirilen Cort Düşünme Programı ise okullarda düşünmenin doğrudan öğretimi için özel olarak tasarlanmıştır. Dünyada çeşitli şekillerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. (Kanada, Amerika, Meksika, Venezuela, İngiltere, İrlanda, İtalya, Güney Afrika, Malezya, Singapur, Avustralya ve Yeni Zelanda). Cort Düşünme Programının temeli düşünme için doğrudan olan araç

yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler, düşünülecek basit konuların üzerinde çeşitli düşünme araçlarını denerler. Bu araçları kullanma becerilerini geliştirir ve başka durumlara uygulayabilecek düzeye gelirler. Yaklaşımın en önemli özelliği kullanılan araçların bir kişiden diğerine aktarılabilmesidir.

Cort programı her biri düşünmenin bir aşamasıyla ilgili altı bölümden oluşmaktadır. Cort programındaki bölümler açık görüşlülük, organizasyon, birbirini etkileme, yaratıcılık, bilgi ve duygu ve son olarak eylemdir. Bu bölümlerin her biri on dersten oluşmaktadır. Etkili düşünmeyi gerçekleştirebilmek için bu programda araçlar kullanılmaktadır. Programda kullanılan temel araçlar aşağıdaki gibidir:

- AEİ (Artı, Eksi ve İlginç) Dikkatinizi olumlu noktalara yönlendirme, daha sonra olumsuz noktalara ve sonunda ilginç noktalara yönlendirme ve sonuç olarak hızlı bir göz gezdirmedir.
- BFD (Bütün Faktörleri Düşünme) Bir şey hakkında düşünürken neye önem verilmesi gerektiği, hangi faktörlerin işe karıştığını düşünmeyi içerir.
- SVD (Sonuçlarına ve Devamına) Dikkati düşüncenin sonuçlarına ve devamına yönelterek ileride ne olacağına bakmaya çalışılır.
- HAN (Hedefler, Amaçlar ve Niyetler) Düşünmedeki hedef, amaç ve niyetlerin neler olduğunu açıklamaya çalışır.
- BÖŞ (Baş Öncelikli Şeyler) Dikkati gerçekten önemli olan şeylere yönltilmesi gerektiğini her şeyin aynı derecede önemli olmadığını açıklar. Baş önceliklerin neler olduğu saptanır.
- AOT (Alternatifler, Olasılıklar ve Tercihler) Yeni alternatifler yaratılmaya çalışılır. Olasılıklar ve tercihlerin neler olduğu üzerinde düşünülür.
- BBA (Başkalarının Bakış Açıları) Düşünmede dikkati başkalarının bakış açlarına yöneltilerek görüşlerinin neler olduğu belirlenir.

Cort programındaki bu araçlar, doğrudan ve açık olarak kullanılır. Bu araçlar ile belirli bir yöndeki algısal dikkati biçimsel bir yol ile yönlendirmeye çalışılır.

İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin düşünme şekli, transfer, öğrenilme şekli, öğrenci tutumları ve ekonomiklik açısından benzerlik ve farklılıkları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

İçerik ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

<b>Konu Başlığı</b>	<b>İçerik Temelli Yaklaşım</b>	<b>Beceri Temelli Yaklaşım</b>
<b>Düşünme Şekli</b>	Düşünme her alanın kendine özgü yapısında gerçekleşir.	Düşünme geneldir.
<b>Transfer</b>	Bir alana dayalı geliştirilen düşünme becerileri, günlük hayatta benzer konulara daha kolay transfer edilebilir.	Düşünme genel olarak öğrenilir ve her konuya kolayca transfer edilebilir.
<b>Öğrenilme Şekli</b>	Her konu kendine has bir düşünme şekli ile birlikte öğretilirse daha iyi öğrenilir, derinlemesine öğrenme sağlanır.	Beceri bir konudan bağımsız bir şekilde öğrenilir. Bir içeriğe dayalı düşünme öğretiminde, öğrenen içeriğe yoğunlaşarak beceri öğretimini kaçırabilir. Düşünme bir bütünlük içinde öğrenilmelidir.
<b>Öğrenci Tutumları</b>	Bir içerik düşünme becerileri ile entegre edilerek öğrenildiğinde öğrenenin öğrenilen konuya ve düşünmeye ilişkin ilgi ve tutumu artar.	Ders içeriklerinden bağımsız öğrenmeler düşünmeye ilişkin olumlu öğrenci tutumlarının gelişmesini kolaylaştırır.
<b>Ekonomiklik</b>	Düşünme becerilerinin her bir dersin içeriğine has bir şekilde ayrı ayrı öğretilmesi kabul edilebilir bir uygulamadır.	Düşünmenin her derste ayrı ayrı öğretilmesi gereksiz tekrarlara sebep olur. Bu da fazladan maliyet ve emek anlamına gelir.

(Kurnaz, 2013, s. 80)

### ***Karma Yaklaşım***

Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon'un (1989) benimsedikleri yaklaşımdır. Karma yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir (Akt. Vural ve Kutlu, 2004).

#### **2.1.1.6.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Özellikleri**

Eleştirel düşünme öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımların da farklı özellikleri olmasına rağmen genel olarak eleştirel düşünme öğretiminin özelliklerini aşağıda yer aldığı gibi açıklayabiliriz.



1. Eleştirel düşünme öğretimi çok fazla teknolojik donanıma ihtiyaç duymamaktadır.
2. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik ilke ve yöntemleri edinen tüm öğretmenler tarafından uygulanabilir.
3. Öğretim etkinlikleri tüm öğrencilerin bu etkinliklere katılımını sağladığı için fazla zaman almaktadır.
4. Eleştirel düşünme öğretiminde ilk olarak öğrencilerin eğilimleri önemlidir. Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğretim etkinliklerinden önce öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.
5. Eleştirel düşünme öğretimi, öğrenci aktif katılımına dayalıdır. Öğrenmelerde öğrencilerin aktif olarak yer alması sağlanmalıdır.
6. Eleştirel düşünme öğretimi becerilerini kazandırabilmek için amaçlı ve çok iyi organize edilip planlanmış etkinlikler ile öğretim yapılmalıdır.
7. Her seviyede yer alan öğrenciler için eleştirel düşünme öğretimi yapılabilir. Önemli olan öğretim yapılırken yaş ve düzeye uygun olarak eleştirel düşünme strateji ve becerisinin seçilmesidir.
8. Tüm konular eleştirel düşünme eğitimi için uygundur. Dikkat edilmesi gereken nokta ise konuya en uygun olan eleştirel düşünme strateji ve becerilerinin seçimidir.
9. Eleştirel düşünme öğretiminde birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Araştırma inceleme yoluyla öğretim, işbirlikli öğrenme stratejisi, grup tartışması, problem çözme (Sünbül, 2014, s. 234), altı şapkalı düşünme yöntemi, eleştirel medya okur-yazarlığı yöntemi ve soru sorma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir (Demircioğlu, 2018, s. 131).

Hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin eleştirel düşünme öğretiminin bazı avantaj ve güçlükleri de vardır. Eleştirel düşünme öğretiminin avantajları;

1. Öğrencilerin konuları öğrenmesinde derinlemesine öğrenmeyi sağlar.
2. Öğrencide konuya karşı ilgi ve motivasyonu artırır.

3. Öğrencilerin aktif şekilde derse katılımı sağlanır. Özellikle beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminde ders dışı konular seçilerek öğrencilerin derste aktif rol alması sağlanır.
4. Öğrenilen beceri ve konuların farklı derslere ve günlük yaşama transfer edilmesini kolaylaştırır.
5. Sınıf içindeki iletişim ve etkileşim artar.
6. Sınıfta demokratik bir ortamın oluşumuna katkı sağlar.
7. Öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olur.
8. Öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Kurnaz, 2013, s. 157-158) şeklinde sıralayabiliriz.

Eleştirel düşünme öğretiminin avantajları olduğu gibi eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan bazı güçlükler de vardır. Bu güçlükler:

1. Öğretimin ilk yıllarında daha önce eleştirel düşünme öğretimi almamış öğrencilerin öğrenme yapıları şekillenmiş olduğu için eleştirel düşünme öğretimine geçişte bir uyum sürecine ihtiyaç vardır.
2. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi konusunda iyi yetişmiş olması gerekir.
3. Eleştirel düşünme öğretiminde iyi bir planlamaya ihtiyaç vardır. Ünitelendirilmiş yıllık plan ve her derse yönelik kazandırılacak eleştirel düşünme becerisinin nasıl kazandırılacağını belirten ders planlarından oluşmalıdır.
4. Kırtasiye malzemelerine fazla ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Eleştirel düşünme etkinlikleri diğer etkinliklere göre daha fazla zaman almaktadır.
6. Eleştirel düşünme becerisi bir anda kazanılacak bir beceri değildir. Bu nedenle eleştirel düşünme öğretimi geniş bir zamana yayılmalıdır. Okul öncesi dönemden başlayarak tüm öğretim dönemlerine dağılan sarmal bir eğitim anlayışı ile öğretimin gerçekleştirilmesi gerekir (Kurnaz, 2013, s. 158) şeklinde açıklanabilir.

### 2.1.1.7. Eğitim Programında Eleştirel Düşünme

Eğitim, “insan”la özdeşleşmiş bir kavramdır. İnsanoğlu eğitim ile hakimiyetini kurar. Bilgeliğin getirdiği güç eğitimi önemli kılmaktadır. Eğitim, insanın en etkin aracıdır. İnsanın oluşumunda büyük etkisi vardır. Bu nedenle eğitim üzerine sistemler geliştirilmiştir. Eğitimin hedefleri belirlenmiştir. Eğitim hedefleri ile istenilen insan tipi yetiştirilir. Toplumların değişmesiyle eğitim hedefleri de sürekli değişiklikler göstermektedir (Serter, 2000, s. 11).

Bilimsel alandaki gelişmeler yetiştirilecek insan tipini değiştirmiştir. Aranan özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için eğitimin amaçlarında değişikliklere ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim programları erken dönemlerin geleneksel bilgiyi aktarıcı anlayışından hızla uzaklaşarak, bilgiyi kullanma ve değişik alanlara transfer etmeye doğru bir gelişme göstermiştir. Günümüzde, değişik araçlarla bilgiye ulaşılmaktadır. Bilgi miktarındaki fazlalıklar, bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma anlayışından uzaklaştırmıştır. Bilgiyi kullanma ve işleyerek yeni bilgi üretme düşüncesinin yer almasını sağlamıştır. Öğretimin amacı da bireyin doğruya ulaşmasını sağlamak haline gelmiştir. Doğruya ulaşma çabası içerisinde bilgi toplarken bilginin sağlıklı şekilde elde edilmesi, yorumlanması ve yeni bilgiler üretilmesi ancak düşünme ile sağlanabilir. Öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek tüm eğitim politikalarının ortak hedefi olmakla birlikte eğitim programlarının da gerçek çalışma alanını oluşturmaktadır (Meyers,1988, s. 1; Akt. Kurnaz, 2013, s. 4-5).

Türk Milli Eğitimi de, Türk Milletinin bütün fertleri için aşağıdaki amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemiştir:

- 1- “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Türk Milli Eğitimin amaçlarında düşünen, sorgulayan, kararlarını verebilen, topluma yararlı kişilerin yetiştirilmesinin ön plandadır.

Düşünen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemi de demokratikleştirilmelidir. Demokratik eğitim anlayışı ile yaratıcı ve eleştirel düşünen, öğrendiklerini yorumlayabilen, düşüncelerinde tarafsız olan bireyler yetiştirilebilir. Türk Milli Eğitimin amaçlarında da yer alan hedeflenen bireylerin yetişmesinin önkoşulu eğitim sisteminin demokratikleşmesidir. Öğrencinin sınırlandırılmadan, yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlayan eğitim durumları tasarlanmalıdır (Şahinel, 2002, s. 39). Demokratik eğitim sistemiyle yetişen bireylerin demokratik toplumu oluşturacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle küçük yaşta sağlanan eğitim ile demokratik toplum bilincinin temelleri atılmalıdır.

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan eğitim anlayışı öğrencileri bilginin edilgen alıcıları olmaktan kurtarır. Eleştirel seçimler yapan, sorun çözen, ölçüt ve stratejiler oluşturan, bilgiyi ayıklayan ve işleyen bireyler yetişmesini sağlar (Şahinel, 2002, s. 40). Atatürk'ün de dediği gibi genç beyinleri paslandıran, uyuşturan ve hayali fazlalıklar oluşturan milli eğitimden de kaçınmak gerekmektedir (TTK, 1997, s. 206) Bunun yerine eğitim anlayışı öğrencilerin bilginin aktif kullanıcıları olmalarını sağlamalıdır.

Kazancı'ya (1989, s. 50-51) göre;

- 1- Öğrencilerin yaşamlarında verecekleri önemli kararların doğruluğunun eleştirel düşünme becerisinin kullanımıyla paralellik göstermesi,
- 2- Eleştirel düşünme gücünün bireyin çıkar çevreleriyle, her türden sömürücü güç, propaganda, reklam, gerçekte otorite olmadıkları halde kendilerini otorite gibi kabul ettirmeye zorlayanların olumsuz etkilerine karşı bireyin kendini sakınmasını sağlayacak önemli bir araç olması,

3- Eleştirel düşünme gücünün ise erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve kullanılması sonucunda etkili olacağı ve ileri yaşlarda bu becerinin gelişmesinin güçleşmesinden dolayı eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı amaç edinen bir eğitim anlayışı gerekmektedir.

Eğitim programlarında eleştirel düşünmenin yer alması öğrencilerin bireysel özerklik kazanmalarına katkı sağlar. Bu sayede, toplumda ve ulusal sosyal sorunlarda bilgili insanlar olarak yer alma ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları, çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilir (Şahinel, 2002, s. 41).

#### **2.1.1.8. Öğretim Programları ve Eleştirel Düşünme**

Türkiye’de 2005 yılında eğitim sisteminde yeniliğe gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir eğitim anlayışı benimsenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarımız günümüze kadar güncellenerek yenilenmektedir.

İlkokulda Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları ve Yurttaşlık gibi öğretim programları uygulanmaktadır. Bu öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken bir takım beceriler yer almaktadır. 2015 öğretim programlarında alanlara özgü kazandırılması gereken becerilerin yanı sıra kazandırılması gereken ortak beceriler de bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi de 2015 tüm öğretim programlarında kazandırılması gereken ortak beceriler arasında yer almaktadır. 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da belirtildiği gibi diğer derslerle birlikte ortak olarak 9 becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz (MEB, 2015a):

- “Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma Becerisi
- Problem Çözme Becerisi

- Karar Verme Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi”

2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Eleştirel Düşünme Becerisi kazandırılması gereken ortak beceriler arasında yer almaktadır. 2018 Öğretim Programında ise Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır. (MEB, 2018a, s.8)

2018 diğer öğretim programlarından Türkçe Öğretim Programının amaçları arasında “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, kullanma ve üretme becerilerin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”nın amaçlanması dikkati çekmektedir. (MEB, 2018b, s. 8)

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile de öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında “araştırma, karar verme, sorun çözme becerileri” dikkat çekmektedir (MEB, 2015b, s.2; MEB, 2018c, s.8).

İlkokulda okutulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da Fen Bilimleri dersi ile öğrencilere “bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri (analitik düşünme - karar verme - yaratıcı düşünme - girişimcilik - iletişim - takım çalışması)” kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2013, s. I). Bu becerilere daha sonra mühendislik ve tasarım becerileri (yenilikçi inovatif düşünme) eklenmiştir. Fen Bilimleri Öğretim Programının temel amaçlarından “sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek” dikkat çekmektedir (MEB, 2018d, s. 9).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programı amaçları arasında “problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme, üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilme, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilmek, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilmek,

araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilmesini sağlama” dikkati çekmektedir (MEB, 2018e, s. 9).

İlkokul 4. sınıfta okutulan, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi 2018 Öğretim Programının amaçları arasında “iş birliğine dayalı ve demokratik karar alma süreçlerine katılan, ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan bireyler yetiştirme”yi amaçlaması dikkati çekmektedir (MEB, 2018f, s. 8).

“Düşünme Eğitimi” dersini öğrenciler seçmeli dersler arasından tercih edebilmektedir. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programında “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme” becerileri yer almaktadır. Programda yer alan bu beceriler öğrencilere beceri temelli olarak öğretilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2007, s. 8). 2018 Öğretim Programında ise seçmeli ders olarak 7. veya 8. sınıflarda okutulan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünme becerisi yaşam becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2018g, s.8). 5. veya 6. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan 2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında da eleştirel okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2018h, s. 11).

Öğretim programları incelendiğinde, ilkokulda okutulan derslerin öğretim programları öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlandığı görülmektedir. İlkokul programında, eleştirel düşünme becerisi öğretim programı sürecinde içerik temelli olarak verildiği, ileri sınıflarda da düşünme eğitiminin beceri olarak verildiği görülmektedir.

### **2.1.2. Okuma**

Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek ve yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek (TDK, 2016) basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama (Özdemir, 2013, s. 11) sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla gösterme (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13) ve sözcüklerin yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000, s. 11).

Ülper'e (2010, s.3) göre okuma, “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma” sürecidir.

Okumayla ilgili yapılmış tanımlar incelendiğinde okumanın sadece bir dile ait yazılı/basılmış sözcükleri algılayıp kodlarını çözmek değil, ne ifade ettiğini anlamaya ve yorumlamaya çalışmak olduğu görülür. Yani okumanın aslında bir düşünme aracı olduğu dikkati çeker. Okuyucu basılmış sözcükleri sesli ya da sessiz olarak sadece ne olduğunu belirtmez. Metin ile etkileşime geçer. Duygu ve düşünce dünyasında okuduklarını anlamlandırmaya çalışır.

Okumayı öğrenme, eğlenme isteğiyle başlar. Araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerisini kazanmaya kadar devam eden bir süreci içine alır. Bu süreç ilk başta çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlar. Böylece yazılı metin anlaşılır. Metin içerisinde yer alan bilgiler okuyucu tarafından seçilir. Okuyucunun seçtiği bu bilgiler bir dizi zihinsel işlemlerden geçirilerek işlenir. Okuyucu ön bilgileri ile bu işlediği bilgileri birleştirir. Görsellerden de yararlanarak yeniden anlamlandırır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 14). İyi bir okuma ile birey kavramlar oluşturabilir, genellemeler yapabilir, sonuçlar çıkarır ve fikirler arasında ilişkiler kurar. İyi bir okuma insanın düşünme şeklinde farklılaşma yaratır (Akyol, 2005, s. 2).

Birey okuma becerilerini ilkökul döneminde kazanır. Bu beceri okuma alışkanlığı kazanımı ile devam eder. Okuma becerisi ve alışkanlığı bireylerin okuduğu metin ile etkileşimini sağlar. Bireylerin kişilik gelişimini destekler. Yaşadığı toplumda sağlıklı ilişkiler kurmasını kolaylaştırır. Okuma becerileri bireyin günlük yaşamında da önemli yer tutar. Trafik işaret ve levhaları, panolardaki afişler, ilanlar, gazeteler, televizyon programları gibi birçok araçtan gelen iletiyi okumak ve anlamaktan vatandaşlık hak ve sorumlulukları öğrenmeye kadar kişinin okuma ve anlama becerilerini kullanmasını gerektirir. İnsan, kendisini, içinde yaşadığı toplumu, bu toplumun kültürünü ve dünyayı ancak okuyarak tanır. Düşünce, bilim ve sanat eserlerini okuma fırsatı bulamayan bir insan ise toplumunu tanıyamaz, olayları değişik açılardan değerlendiremez. Oysaki okuma alışkanlığı edinen bireylerin gelişen ve değişen



toplumsal koşullara uyum sağlamaları kolaylaşır. Bu yönüyle okuma aslında başlı başına bir okuldur. İç dünyası zengin, hoşgörölü, yurdunu, ulusunu seven bireyler olarak yetiştirmek ve toplumda erdemli üyelerin sayısını arttırmak için genç kuşaklara okuma becerisini kazandırmak ve bunu severek yapmaları alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır (Gündüz ve şimşek, 2011).

### **2.1.2.1. Okuduğunu Anlama/Anlamlandırma Becerisi**

Okuma anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme etkinliği sürecidir. Bu süreçte okunan metni değerlendirme, sorunlara çözüm getirme, hayal etme gibi ögeler yer almaktadır. Yazarlar kendi fikirlerini sözcükler ve görseller aracılığıyla ortaya koymaktadır. Yazılı ya da yazısız olsun hiçbir metin kendini ifade edici değildir. Okuyucu ifadeye ulaşır. Okuma sırasında kullanılan ön bilgi, deneyim ve muhakeme becerileri, metinde sunulan görsel ve diğer kavramların yardımı ile okuyucu tarafından yeniden anlamlandırılır. Okuyucunun anlama becerisi, basılı metni algılama, dil bilgisi, zihinsel becerileri ve okuyucunun ilgi, istek, amaç ve tecrübelerinden etkilenir. Ayrıca okuyucunun okuma sırasında ışık, ses gibi bulunduğu ortamın özelliklerinden etkilenir (Akyol, 2005, s. 3).

Okuma etkinliği, amaç güdümlüdür. Ancak kişiler, bir metni tek bir amaç doğrultusunda okumazlar. Kişilerin yazılı bir metni okuma amaçları çeşitlik gösterir. Buna karşın yazılı bir metni okumanın asıl amacı ise metnin iletisini kavramaktır. Ortaya konabilecek diğer amaçlar bu asıl amaç temelinde belirlenir. Yapılan her okumanın amacı, metni kavramayı dışlayamaz. Bir okur eğlenmek, zaman geçirmek, sınava hazırlanmak, araştırma ve inceleme vb. pek çok amaç için okuyabilir. Tüm bu amaçlar güdümünde yapılan her okuma dahi okunan metni kavramaktan bağımsız değildir (Ülper, 2010, s. 4).

Okuma amacı doğrultusunda birey metin ile belirli bir iletişim, etkileşim sürecine girer (Özdemir, 2013, s.36). Bu süreçte yazar bilgi, amaç, kültürel yön gibi özelliklerinin etkisi ile metni oluşturur. Okur da yazar gibi bilgi, amaç, kültürel yön gibi özelliklerini katarak metni anlamlandırır (Ülper, 2010, s. 43). Okur metinde verilen mesajı olduğu gibi almamaktadır. Metinde yer alan bilgileri bakış açısına göre seçebilir.

Bu doğrultuda bazı bilgileri atlarken bazı bilgilere de eklemeler yapabilmektedir. Bu nedenle okurun metinden çıkardığı anlam ile yazarın metinde verdiği anlam farklı olabilmektedir (Güneş, 2007, s. 230). Burada önemli olan, okurun doğru bir anlamlandırma yapıp yapmadığıdır. Okur, okuduğu metni bir biçimde anlamlandırabilir. Okurun doğru anlamlandırma yapabilmesi için metinle kurduğu etkileşim önemlidir. Bu nedenle anlamlandırmanın bir yandan metnin sunduğu yönergeler doğrultusunda iç doğrultulu, diğer yandan ise şemalar kullanarak dış doğrultulu olması gerekir. Bu sayede okur, metnin sınırlarını aşmayacak ve metinle ilgisi olmayan anlamlara ulaşmayacaktır. Metni bütün olarak görerek hem bağlamsal anlamı hem de bütüncül anlamı yakalayabilecektir (Ülper, 2010, s. 43).

Güneş'e (2007, s. 240)) göre, bir metni anlamak için bazı teknikler yapılmalıdır.

Bu teknikler:

- Görselleri inceleme,
- Satırların üstünden geçme ve altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri belirleme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma,
- Okunan bilgiler ile ön bilgiler arasında bağlar kurma,
- Kendi kelimeleri ile metni tekrarlama,
- Not alma,
- Metnin konusunu belirleme,
- Metnin ana düşüncesini bulma,
- Yardımcı düşünceleri bulma,
- Anlatım yapısını belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Çıkarım yapma,
- Metnin önemli noktalarını belirleme,
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama,
- Kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma,
- Benzetmelerden yararlanma,
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb,
- Sorgulama,
- Metni özetleme,
- Bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme, metnin şemasını çıkarma,
- Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma vb. şeklindedir.

Ülper'e (2010, s. 46-47) göre ise bir okurun okuduğu metni doğru anlamlandırması için bazı davranışları sergilemesi gerekmektedir. Bu davranışlar:

- Sözcükleri bağlam içinde anlamlandırma,

- Tümceler arası dil bilgisel ve anlamsal ilişkileri söyleme,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri söyleme,
- Metnin ana düşüncesini söyleme,
- Metnin yardımcı düşüncelerini söyleme,
- Yüzey metinde yer alan kavramlarla ilgili soruları yanıtlayabilme (Kim yapmış? Kim ile yapmış? Ne zaman yapmış? Ne yapmış? Ne ile yapmış? Nerede yapmış? Nasıl yapmış? Kahraman kim? Öyküdeki en yaşlı kişi kim? vb. )
- Derin metinde yer alan anlamla ilgili soruları yanıtlayabilme (Neden yapmış olabilir? Kim yapmış? Kim ile yapmış? Ne zaman yapmış? Ne yapmış? Ne ile yapmış? Nerede yapmış? Nasıl yapmış? Kahraman amacına ulaşabilecek mi? Kahramana kim engel olacak? Kahramana kim yardımcı olacak? Kahramanın ruh hali nasıl? vb.)
- Metnin yazılış amacını çıkartma,
- Metni, yapılan küçük değişikliklerden sonra da kavrama,
- Metne uygun başka bir başlık bulma,
- Metinde boş bırakılan bölümü metnin anlamsal çerçevesi içinde kalarak tamamlama,
- Metnin sonrasına ilişkin kişi, olay, durum ya da gelişmeler hakkında doğru tahminlerde bulunma,
- Yüzey metindeki kavramları ve bilgileri birleştirebilme,
- Metni yorumlama/değerlendirme sorularını yanıtlayabilme (Olanlar doğru mu? Neden? Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Neden? Bu yol geçerli mi? Neden? Bu kişi güvenilir mi? Neden? Olayların etkisi ne? Ne işe yarar? vb.)
- Metnin şematik yapısına ilişkin özellikleri söyleme,
- Metni, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini vererek özetleyebilme şeklinde açıklanabilir.

Verilen bu sorular incelendiğinde yüzey metin ile ilgili sorular metinde olan ve okurun dikkatini yoklamayı amaç edinen sorular olduğu, derin metin ile ilgili soruların ise metinde direk verilmeyen okurun söylenmeyen yani okurun verdiği cevaplar ile

metinde örtük olarak verilen bilgiye ulaşması istendiği fark edilir. Metne yönelik yorumlama ve değerlendirme ile ilgili okurun cevaplandırması gereken sorular ise okurun metni yönergeleri doğrultusunda yapılandığı anlamı akıl sürecinden geçirerek ve gerekçeler sunarak yorumlayıp değerlendirmesidir. Okur bu davranışların hepsini ya da belirli bir kısmını sergileyebilir. Bu durumda okurun anlama/anlamlandırma düzeyi de ona göre değişir (Ülper, 2010, s. 46-47). Önemli olan ise okurun yazıyı (değişik iletişim konumu içinde de olsa) anlaması ve anlamaya çalışmasıdır. Bu yolla okur anlama, sezme, kestirme gücünü işletir. Metindeki düşüncelerin geçerliliğini, geçmezliğini düşünür. Yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğini inceler. Bütün bunlar, okuyucunun eleştirel bir tutum oluşturmasını sağlar. Bu özelliği ile okumanın, eleştirel düşünmeyi yaşatan ve besleyen bir kaynak olduğu söylenebilir (Özdemir, 2013, s. 20). Okuma becerisi ile öğrencinin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmesi sağlanır.

#### **2.1.2.2. Türkçe Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisi**

Okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik kazanımlar Türkçe Öğretim Programlarında yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programlarına (2009, 2015 ve 2018) bakıldığında sürekli güncellendiği görülmektedir.

2009 Türkçe Öğretim Programında “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren” bireyler yetiştirerek bu becerilerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir. Programda, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır. Dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıklarından oluşan öğrenme alanları vardır. Okuma alanında öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin, ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama,

değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2009, s.12-20).

2015 Türkçe Öğretim Programında okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programında sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı yer almaktadır. Okuma öğrenme alanıyla metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Programda okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır (MEB, 2015c, s. 6-7).

2015 Türkçe Öğretim Programında 4. sınıf öğrenciler için okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar okuma öğrenme alanında yer almaktadır. Okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için söz varlığı ve akıcı okuma alanları da okumanın alt başlığı içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin okunan metni anlayabilmesi için öncelikle kelimeleri tanınması gerekmektedir. Bu sayede cümle ve metin anlaşılır hale gelebilmektedir. Öğrencilerin kelimeleri tanınması ne ifade ettiğini kavramaları için söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar yer almaktadır. Aynı zamanda okuma becerisi zayıf öğrenciler, okuma sürecinde zorlanacak ve anlamı ikinci plana atacaktlardır. Bunun önüne geçmek için akıcı okumaya yönelik kazanımlara yer verilmektedir.

2018 Türkçe Öğretim Programında ise, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanları yer almaktadır. Okuma alanı; akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt grupları ile yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama/anlamlandırmasına yönelik kazanımlar okuma alanında anlama alt grubunda yer almaktadır.

2009, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında 4. sınıf öğrenciler için okuma-öğrenme alanında yer alan anlama alt grubuna ait kazanımlar ve kazanım numaraları aynı ya da yakın olduğu kazanımlara göre gruplandırılarak ekte (Ek-1.) yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programlarında yer alan okuduğunu anlama kazanımları büyük değişiklikler olmadan güncellenerek programda yer almaktadır. Programlarda okurun okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları genel olarak, metnin konusu, ana fikir ve duygusunu belirleme, metinle ilgili 5N1K sorularına cevap verme, hikâye unsurlarını belirleme, metinle ilgili sorulara cevap verebilme, görsellerden ve başlıktan hareketle metnin konusunu, bölümlerini tahmin etme, gerçek ve hayal olanı ayırt edebilme, metinle ilgili çıkarım yapabilme, yönergeleri uygulayabilme, metni özetleme, metinde geçen olayları oluş sırasına koyabilme ve bilgiye ulaşmak için kaynakları değerlendirebilme olarak açıklanabilir (MEB, 2009, 2015c, 2018b).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde de araştırma ile ilgisi olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmalar, okuduğunu anlama başarısı ile ilgili araştırmalar ve eleştirel düşünme becerisi ile okuduğunu anlama başarısının birlikte ele alındığı araştırmalar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

- **Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar**

Korkmaz (2018), “Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması kullanmıştır. Araştırmada Alkın (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” ve Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formu ile öğretmen ve öğrenci gözlem formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bu araştırmada hem öğretmenler için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin hem de yeniden düzenlenen konuların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarını arttırdığı ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arısoy (2017), “Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme erdemleri ve Matematik Dersine İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında paralel karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Matematiksel Eleştirel Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Erdemleri Algısı Ölçeği ve Matematik Tutum Ölçeği deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna öğrenci günlükleri ve araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırma sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma 62 6. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında Matematiksel Eleştirel Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Erdemleri Algısı Ölçeği ve Matematik Tutum Ölçeğinde öğrencilerin son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre ise öğrenciler, uygulanan konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin düşünme şekillerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin davranış ve düşüncelerinde olumlu değişiklikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Schreglmann (2016), “Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Özelliğine Sahip Eğitsel Arayüz ile Desteklenmiş Eğitim Yazılımının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme eğilimi ve Düzeyine Olan Etkisi” adlı çalışması deneysel araştırma modellerinden ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma 50, 6. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitim yazılımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip olmayan eğitim yazılımlarına göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımını kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını daha iyi özümseyip aktif bir şekilde bu beceriyi kullanabildikleri için eleştirel düşünme becerilerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Cleveland (2015), “Beyond Standardization: Fostering Critical Thinking in a Fourth Grade Classroom Through Comprehensive Socratic Circles” adlı eylem araştırmasında Sokratik sorgulama yöntemi ile eleştirel düşünmenin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 15 hafta süren 7 oturumluk uygulama sonucunda öğrencilerin Sokratik sorgulama yöntemi ile karşıt fikirleri değerlendirme yetenekleri, eleştirel düşünme için akıl yürütme standartlarını uygulamaları ve öğrenci merkezli diyalog kullanımları artmıştır. Araştırma sonucunda, Sokratik sorgulama yönteminin dördüncü sınıflarda eleştirel düşünmeyi teşvik eden esnek ve etkili bir öğretim stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Florea ve Hurjui (2014), “Critical Thinking in Elementary School Children” adlı çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için en uygun yöntem ve prosedürlerin hangileri olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda statik ve dinamik olmak üzere iki prosedür belirlenmiştir. Statik Prosedür öğrenme-öğretme sürecinde yerleşik bir çerçeve yöntemi, dinamik prosedür ise öğretme ve öğrenmenin tüm aşamalarında belirli görevlerle etkinleştirilebilen yöntemlerdir.

Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014), “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkeni ve baba eğitim düzeyi ile eleştirel okuma becerisi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eğitim düzeyi ve kitap okuma sayısı ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada aynı zamanda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2013), “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma” adlı çalışmada Türkçe Dersi (1-5 ve 6-8. sınıflar) Öğretim Programlarındaki eleştirel okuma eğitimine yönelik ne tür açıklama ve kazanımların olduğunu incelemeye çalışmıştır. Araştırmada, öğretim programındaki kazanımların hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okuma kazanımlarının, ilkokul 3. sınıftan itibaren yoğunlaştığı ve



programdaki eleştirel okuma kazanımlarının bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aymış (2013) “6. Sınıf Türkçe Dersi Metinlerinin Eleştirel Düşünme Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması betimsel tarama modelinde olup on öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlere yönelik metinlerin metinsellik ölçütlerini taşıdığını belirtmişlerdir. Araştırmada metinlerde yer alan iletiler direkt söylenmiş, sezdirim kullanılmadığı, yan ve örtük iletilerin kullanıldığını ancak bunların ana düşünmeyi destekleyip desteklemediğine dikkat edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Düşünmeye odaklılık başlığı altında metinlerin zayıf kaldığı, yordayıcı ifadelerin az olduğu, kahramanların silik karakterde olmaları gerekçelendirme yapabilecek fırsatların oluşması, açık uçlu ifadeler kullanılmaması gibi niteliklere birkaç metin haricinde dikkat edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünmeyi özendiriciliği belirlemek için verilen ölçütleri kullanarak yapılan değerlendirmelerde iki ölçüt haricinde tutarlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Chukwuyenum (2013), “Impact of Critical Thinking on Performance in Mathematics Among Senior Secondary School Students in Lages State” adlı çalışmasında Nijerya, Lagos Eyaletindeki ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin Matematik performansına etkisi incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 195 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Matematiksel Performans Testi ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi kullanılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin Matematik kavramlarını anlamalarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Law (2012), “Effective Strategies for Teaching Young Children Critical Thinking Through Picture Book Reading: A Case Study in the New Zeland Context” adlı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin küçük çocukların eleştirel düşüncelerini teşvik etmek için kullandıkları stratejileri ve bu stratejiler için gerekçelerini araştırmaktadır. Araştırmada ilköğretim çocuklarıyla resimli kitap okuma derslerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini araştırmak için nitel bir vaka çalışması

yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya iki okuldan 4 öğretmen ve 5-6 yaşları arasındaki 22 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada resimli kitap okuma ders gözlemleri, çocuklarla yapılan görüşmeler ve toplanan belgeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukları eleştirel düşünmeye teşvik etmek, metin analisti olmaları ve aktif sorgulayıcı olmaya teşvik etmeye yönelik öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2012), “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları” adlı çalışmasında tarama yöntemini kullanılarak nitel ve nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin daha çok anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler en çok soru cevap tekniğini kullanırken en az gezi tekniğini kullanmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma etkinliğini kullanırken en az bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme etkinliğini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en sık ders ve çalışma kitaplarını kullanırken en az interneti materyal olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılan etkinlikler boyunca en fazla kısa cevaplı sorular ile değerlendirme ölçeğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eleştirel düşünme becerisini kazandırmada yaşadıkları sorunlardan en fazla velilerin ilgisiz olmasını belirtirken en az sorunun ise öğretmen yeterliliklerinin düşük olması sonucuna ulaşılmıştır.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012), “Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması” adlı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde kurmaca metinlerin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kurmaca metinlerin kullanıldığı, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği puanlarından yüksek olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda eleştirel okumanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baçoğlu ve Mutlu (2012) “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Uygunluğu” adlı araştırmalarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Zonguldak ilinde 6,7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarını incelemişlerdir. Araştırmalarında 6.sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitime uygun olduğu, 7.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı metinlerin eleştirel düşünme eğitime uygun olmadığı ve 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin kısmen eleştirel düşünme eğitimi için uygun olduğunu tespit etmişlerdir.

İleri (2012), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında betimsel tarama modelini kullanılmıştır. 319 4. ve 5. sınıf öğrencisine ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada, 2004 Fen ve Teknoloji Programı ile öğrenim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma ve model oluşturma becerilerinde, 5. sınıf öğrencilerinin ise sadece çıkarım yapma becerisinde bir eğitim-öğretim yılı sonunda anlamlı bir fark oluşmuştur. Araştırmada 2004 Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla öğrenim gören ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında tümevarım, tümdengelim ve varsayım becerisinin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerisi ise kız öğrenciler lehinedir.

Karabacak (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi” adlı çalışmasında Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, sınıf öğretmeni kadın olan ve sınıf mevcudu 20-30 kişilik olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre eleştirel düşünme öz-düzenleme becerisinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunurken diğer becerilerde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Güven ve Aktaş (2013), “Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin eleştirel okuma puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada ailelerin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma puanları ve görsel okuma puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eleştirel okuma puanlarının annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe yükseldiği, görsel puanlarının anne ve baba eğitim durumundan etkilendiği sonuçlanmıştır. Öğrencilerin günlük kitap okuma saatleri arttıkça eleştirel okuma ve görsel okuma puanları yükselirken, günlük internete bağlanma ve TV izleme oranları arttıkça eleştirel okuma ve görsel okuma puanlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, evde sıklıkla gazete bulunan ya da bir çocuk dergisini düzenli takip eden öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada eleştirel okuma ile görsel okuma arasında belli düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Belet (2011), “Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması” adlı araştırması Eskişehir il merkezindeki bir okulda 5. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Türkçe dersinde hikâye anlatma yönteminin derse etkin katılma ve eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığı ve öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy ve Başer’in (2011) “İlköğretim İkinci Kademedeki Eleştirel Düşünmenin Yeri” adlı çalışmasında Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda özel okulda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışması 365 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Demir (2006)

tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler eleştirel düşünme alanlarının üçünde (Analiz, Değerlendirme ve Çıkarım) yüksek düzey beceriye, üçünde ise (Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme) orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada eleştirel düşünmenin Değerlendirme alanı hariç tüm alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinin tümünde Fen ve Teknoloji ders başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakan (2010), “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışması 6.,7. ve 8. sınıflarda okuyan Medya Okuryazarlığı dersi olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek üzere Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CETDX) uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamalarının 29 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin yetersiz eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bodur (2010), “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli “Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı Hayat Bilgisi Öğretimi uygulanırken kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda başarı artışının gerçekleştiği belirlenmiştir. Deney grubundaki başarı artışının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf içinde kullanımının arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahimoglu (2010), “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri

Üzerine Etkileri” adlı çalışması ön test-son test kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırma 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Başarı Testi ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının 31 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde örnek olay yönteminin kullanılması öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, ders başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayagil (2010), “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısını Yordaması” adlı çalışması tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma 360 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) ve kişisel bilgiler formu kullanılarak veri toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ortalamaları 27 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin yetersiz eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerindeki varyansa Matematik başarıları, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeyin önemli katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Burns (2009), “The Use of Science Inquiry and Its Effect on Critical Thinking Skills and Dispositions in Third Grade Students” adlı çalışmasında Fen Bilimleri dersi temelli eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkiyi inceleme amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen kullanılırken nitel kısmında ise görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen son test sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada Fen Bilimleri dersi temelli bir eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McMahon (2009), “Critical Thinking and ICT Integration in a Western Australian Secondary School” adlı çalışmasında teknoloji açısından zengin bir ortamda çalışan öğrenciler ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya büyükşehirde bağımsız bir kız okulunda okuyan 150 öğrenci dahi edilmiştir. Araştırmada öğrenme ortamı faktörleri eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından gösterime derecesini belirlemek için veriler toplanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, teknoloji yönünden zengin bir öğrenme ortamında çalışmak ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Şentürk (2009), “İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışması betimsel tarama modelinin kullanıldığı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 402 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini en fazla etkileyen faktör olarak okulların teknolojik ve materyal yönünün eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okulda bulunması gereken materyal olarak en fazla uygulama yapılması gereken derslerde, uygulama için gerekli olan materyallerin bulunması görüşü belirtilmiştir. Araştırmada kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmadığı bunun için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada velilerin eğitime karşı desteklerinin yetersiz olduğu ve velilerin duyarlılığını artırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz ve akran değerlendirme çalışmaları öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Okul idarecilerinin okulla ilgili çalışmalarla ilgili en fazla okul çapında münazaralar ve yarışmalar yapılabilir görüşü belirtilmiştir. Araştırmada ilköğretim programının eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oflas (2009), “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi” adlı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanılmıştır. Araştırmada 6-8. Sınıf öğrencilerinin sorgulama gücü, 1-5. sınıf öğrencilerinin sorgulama güçlerine göre artmakta olduğu, anne ve baba eğitim durumlarının arttığı, sınıf seviyesinin arttığı ve aile gelir durumunun attığı

durumlarda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ay ve Akgöl (2008), “Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi” adlı araştırmayı 1379 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada eleştirel düşünme gücü cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehinedir. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme güçlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cevher (2008), “2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği” adlı çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön test ve son testin uygulandığı araştırmada düz anlatım yapılan kontrol grubu ve çalışma kağıdı ve slayt gösteriminin yapıldığı deney grubu oluşturulmuştur. 78 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada, eleştirel düşünme becerisini geliştirme başarısı üzerinde cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, haftalık okunan gazete sayısı, aylık okunan kitap sayısı ve aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenlerinin etkisi olmadığı sadece baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, çalışma kağıdı ve slaytların kullanıldığı deney grubunun düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada açık uçlu sorular ve gösterip yorumlama becerisinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemle (düz anlatım) göre olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Cheong ve Cheung (2008), “Online Discussion and Critical Thinking Skills: A Case Study in a Singapore Secondary School” adlı çalışmada Singapur’daki ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşüncülerinin çevrimiçi tartışma ortamında incelenmesi amaç edinilmiştir. Araştırmada 35 öğrenci 5-6 kişilik 6 gruba ayrılmıştır. Öğrencilere, öğretmenleri tarafından 6 ayrı tartışma konusu verilmiştir. Öğrencilerin bu konulara yönelik posta göndermeleri ve yazılara yanıt verebilmeleri için iki hafta süre verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi tartışma algılarına yönelik sonuçlar olumlu tutum göstermektedir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi tartışma sırasında



yalnızca minimal düzeyde eleştirel düşünme becerileri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Jawarned, Iyadet, Al-Shudaifat ve Khsawned (2008), “Developing Critical Thinking Skills of Secondary Students in Jordon Utilizing Monro and Slater Strategy and McFarland Strategy” adlı çalışmalarında deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada Monro ve Slater Stratejisinin ve McFarland Stratejisinin Ürdün’deki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi araştırılması amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 209 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak California Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grupları arasında gerçeklik ile görüş arasında ayırım yaparak çalışılmış deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan (2008), “Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” adlı çalışması 402 yedinci sınıf ve 424 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 826 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Demir (2006) tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyete göre Eleştirel düşünme ölçeklerinin üçünde (Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme) kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, üçünde ise (Analiz, Çıkarım ve Değerlendirme) anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmada Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin Eleştirel düşünme beceri alanlarının tümünde öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2008), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasını 344 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgiler Formu, Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi testlerinden Form X ve Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri

ortalamaları 33,35 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri orta değer altında olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri alt sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri yüksek öğrenim görmüş ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki” adlı araştırmayı 185 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada anne-baba eğitim durumlarının çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, cinsiyet faktöründe ise kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin, Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada 210 öğretmene anket ve 20 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin aktif katılım yoluyla öğrenme, ilişki kurma, öğretmenin sunumuna dayalı öğretme, öğretmeni model olarak öğrenme adı altında öğretmenlerin etkinlikleri tam olarak uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken öğretmenlerin kıdemleri ve sınıf mevcutları ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna, ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında sınıf iklimini sağlamada öğretmenlerin pozitif bir ortam oluşturduğu ve psikolojik güvenliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eleştirel

düşünmeyle ilgili etkinliklerin değerlendirilmesinde öğretmenler tarafından okullarında yeterli araç-gereç olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından araştırmada sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik öğrenci seviyesine uygun olmaması, araç gereçlerin yetersiz olması, zamanın yetersiz olması şeklinde belirtilmiştir.

İşlekeller (2008), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasını öntest-sontest, deney ve kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest olarak Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi, Türkçe Tutum Ölçeği, Türkçe Başarı Testi kullanan araştırmacı deney grubundaki eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla dersler işlenilmiştir. Araştırmada üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan programın öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersine ait tutumlarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Dağlı (2008), “Eleştirel Düşünmenin Türkçe Öğretiminde Planlama ve Uygulama Süreçlerine Entegrasyonu: Üç Öğretmenin karşılaştırmalı Durum Çalışması” adlı çalışması ilkökul 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, Türkçe dersi planlama aşamasında özerklik duygusu, eğitim yöntemlerine bakış, ders içeriğinin öğrencilerin hayatlarına uygunluğu, metinler, disiplinler arası bağlantı kurma, okuma becerisine yaklaşım, yazma becerisine yaklaşım ve öğrenciyi algılayış biçimlerinin eleştirel düşünmeyi derse ne şekilde kattıklarına belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin Türkçe ders planlarını uygulamaya koyduklarında, sınıf iklimi ve sınıf yönetimi ile kendi etki alanlarını algılayış şekilleri gibi etkenlerin öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel düşünme sürecine ne derece dahil ettiklerinde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf içindeki çeşitli iletişim şekilleri, merak ve ilgi öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı güdüleyen öğeler olarak belirlenmiştir.

Akar (2007), “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” adlı çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme

becerileri düzeyinde gözlenen çeşitliliğinin öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul başarı durumu, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı, eski ve yeni (2004) programının uygulama durumlarına göre test ederek ortaya koymaya çalışılmıştır. Akar'ın (2007) araştırmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Türkçe' ye uyarlanılarak kullanılmıştır. CEDTDX' in kullanıldığı ABD'de 6. Sınıf öğrencileri için yapılan çalışmalarda elde edilen ortalama 35 baz alınarak çalışmada elde edilen 29 değeri sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme düzeylerindeki varyansın en çok okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey ve benlik algısı etkilerken; yaş, cinsiyet, yeni ve eski programı uygulama değişkenlerinin eleştirel düşünme becerilerini etkilemediği görülmüştür.

Kurnaz (2007), "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişiler ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasını ön test-son test modeli kullanarak iki deney bir kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımı olduğu, Sosyal Bilgiler dersine erişilerinin arttırılmasında içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisi de öğrencilerin eleştirel düşünceye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2006), "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Ölçekleri" kullanılmıştır. Betimleyici çalışmanın yapıldığı çalışmada Ankara ili sınırları içerisinde merkez ilçelerde yer alan toplam 20 okulda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Çalışma 2004-2005 öğretim yılında 674 4. sınıf öğrencisi, 498 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Aynı çalışma 2005-2006 öğretim yılında 634 4. sınıf, 682 5. sınıf öğrencisine uygulanarak toplam 1316 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme beceri düzeylerine sahip oldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi ile Sosyal Bilgiler Programı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Kutlu (2004), “Eleştirel Düşünme Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmalarında Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Araştırmada testten elde edilen verilerin kabul edilebilir düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak testin yurt dışında yapılan çalışmalarda yüksek güvenilirlik değerleri göstermesi ve test maddelerinin kuramsal alt yapıyı yordayabilmesi testin geçerlik çalışmalarının yeniden gözden geçirilmesi, özellikle dil geçerliği açısından yeniden ele alınması sonucuna ulaşılmıştır.

- **Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Araştırmalar**

Coşkun (2018), “Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada açıklayıcı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Çalışma 370 ilkokul 1. sınıf öğrencisi ve 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi, öğretmenlere ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu okuduğunu anlama açısından müstakil sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sapungan, Gabor ve Rayos (2018), “Reading Comprehension as a Determinant of Science Performance” adlı çalışmalarında okuduğunu anlama becerisinin 181 ortaokul öğrencisinin okuma performansı, okumadaki zorlukları ve bilimdeki akademik performansına bakarak Fen performansında önemli bir rol oynadığını doğrulama amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada Gözden Geçirilmiş Bloom’un Öğrenme Taksonomisi tarafından yönlendirilen okuduğunu anlama soruları ve soruları formüle etmede öğrenme kaynakları materyalleri kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyinin hayal kırıklığı olduğu, okuma anlama içerisinde yer alan hatırlama, anlama, analiz etme, uygulama ve değerlendirme başarı düzeylerinin ortalama bir düzey olduğu sonucuna varılmıştır.

Semercioğlu (2018), “İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmasının nicel bölümünde yarı deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Çalışma deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere toplam 52, dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna işbirlikçi stratejik okuma modeline uygun, kontrol grubuna ise 2017 Türkçe Öğretim Programında yer alan geleneksel öğretim metoduna göre dersler işlenmiştir. Araştırmada Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçekleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işbirlikçi stratejik okuma modelinin bilgilendirici metin öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Durmuş (2017), “Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Çalışma 26 öğrenciden oluşan bir kontrol, 28 öğrenciden oluşan bir deney grubu olmak üzere toplam 54, 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi ve hoşlanılan metin türü değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı ancak evde kitaplık olması, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olan bağımsız değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metinler arasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik ve yorumsal üst metinsellik etkinlikleri hakkında olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır.

Güleçol (2017), “İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmasını 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu

ve Okuduğunu Anlama Testi'nden oluşan anket formu uygulanarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyetleri, kardeş sayıları, evde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıyor olma durumu, okulöncesi öğrenim durumu, günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman, okuma stratejileri, Türkçe dersi başarıları, annelerini ve babalarının öğrenim durumları, meslekleri ve kitap okuma alışkanlıkları gibi betimsel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sari (2017), "Improving Reading Comprehension Through Directed Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy for the Eight Grade Students Of SMP NEGERI 17 MEDAN in the Academic Year Of 2016-2017" adlı çalışması sınıf eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğrencilerin Yönlendirilmiş Okuma Düşünme Etkinliği Stratejisi ile okuduğunu anlama düzeyindeki gelişmeyi tespit etme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 36 8. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri gözlem kağıdı, görüşme ve dokümantasyondan elde edilirken nicel veriler ise öğrencilere uygulanan testlerden elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda iyileşmelerinde bir gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2017), "Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" adlı çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası düşün (3D) stratejisini kullanarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma 32 öğrenci deney, 36 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 68, dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi ve Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 3D strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili olmadığı ancak ana fikir belirleme düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Card (2016), “The Effects of a Reading Comprehension Invention Package on Increasing Third Grade Student’s Comprehension Skills” adlı çalışmasında yarı deneysel ikincil analiz tasarımı kullanılmıştır. Araştırma kelime dinimi, okuma akıcılığı ve yazmayı içeren bir okuduğunu anlama talimatı paketinin (RCIP) hikâye haritalamadaki öğretmeye etkilerini incelemeyi amaçlanmaktadır. Araştırma okuma başarısı düşük 8 3. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırma bulgularına göre çalışmayı tamamlayan 4 öğrenciden 3’ünde beklenen amaca ulaşılmıştır.

Plocher (2016), “The Effect of Three Reading Comprehension Strategies on Reading Comprehension When Reading Digital Informational Texts” adlı çalışmasında 3 okuduğunu anlama stratejisinin (Cloze Reading Comprehension Activity, Reading Road Map (RRM) ve Survey-Question-Read-Recite-Review (SQRRR)) dijital ve bilgi metinleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eşdeğer olmayan ön test-son test karşılaştırma grup tasarımı kullanılmıştır. Araştırmada 3 okuduğunu anlama stratejisinin dijital bilgi metinleri okunduğunda, okuduğunu anlama üzerinde aynı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaarslan (2015), “İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmasında betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri yanlış analiz envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmaya ilkökul 2. sınıfta okuyan 142, 3. sınıfta okuyan 134 ve 4. sınıfta okuyan 150 öğrenci katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 13 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemişken 3. sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre sesli okuma yönünden 2., 3. ve 4. sınıflarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmada 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok tekrarlar, atlayıp geçmeler, eklemeler okuma hatalarını yaptıkları tespit edilmiştir.



Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek için paragraf ve hikâye okutma yöntemini kullandıkları belirlenmiştir.

Kuşdemir (2014), “Doğrudan Öğretim Modeli’nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 49, ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğrencilerin Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeline göre yapılan etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını, bu etkinlikler arasından da en çok metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme çalışmalarında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Vlachos ve Papadimitriou (2015), “Effect of Age Gender on Children’s Reading Performance: The Possible Neural Underpinnings” adlı çalışmalarında yaş ve cinsiyetin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma performansı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 7.1-8.2 yaşları arasında 287 çocuk katılmıştır. Çocuklar yaşlarına göre daha küçük (85-91 ay) ve daha büyük (92-98 ay) olmak üzere iki gruba ayrılarak okuma doğruluğu, akıcılık ve anlama görevleri incelenmiştir. Araştırmada okuma etkinliğinde yaşın etkisi olduğu belirlenmiştir. Daha büyük gruptaki çocukların okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve toplam okuma performans puanları küçük yaş grubundaki çocukların puanlarına göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyetin okuma performansında önemli bir rol oynamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sulak (2014), “Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 62 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilen tanımlama, sıralama, sebep-sonuç, karşılaştırma ve problem çözmeye göre beş adet açık uçlu ve beş adet çoktan seçmeli olma üzere toplamda on sorudan oluşan okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Genel Okuduğunu Anlama

Testi ise toplamda 50 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin yapı farkındalığı arttıkça, okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrenciler süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimi etkinliklerini ilginç ve eğlenceli bulduğu, metnin yapısını, ana fikrini, konusunu ve yazarın amacını daha kolay tespit ettikleri sonucuna varılmıştır.

Deniz (2013), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 362 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik akademik başarı puanları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ve okuduğunu anlama becerileri erkek öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin matematik başarı puanları kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken okuduğunu anlama başarı puanları kitap okuma sıklığına bağlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin matematik başarı puanları ve okuduğunu anlama başarı puanları da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Semizoğlu (2013), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışması ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 414 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okuduğunu Anlama Testi, Görsel Okuma Testi, Problem Kurma Beceri Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının da diğer öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz (2012), “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu

deneme modelini kullanılmıştır. Çalışma deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grubuna mevcut program, deney grubuna ise İSOAT (SQ3R) (İnceleme-Sorgulama-Okuma-Anlatma-Tekrar) stratejisi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında okuduğunu anlama başarı testi sonucu, kalıcılık testi puanları, üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalık ölçeği sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Alihanoğlu (2011), “İlköğretim 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma” adlı çalışmasında ön test- son test gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 17 kontrol grubunda 17 deney grubunda olmak üzere toplam 34, 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda mevcut program, deney grubunda ise çoklu zeka kuramı uygulanarak ders işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Belet (2005) tarafından geliştirilen Yazma Becerisi Başarı Testi ve Erginer (1998) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yazma becerileri ve okuduğunu anlama son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Al-Mansour ve Al-Shorman (2011), “The Effect of Teacher’s Storytelling Aloud on the Reading Comprehension of Saudi Elementary Stage Students” adlı çalışmaları Suudi ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda öğretmenlerinin yüksek sesle öykü anlatımlarını incelemeyi amaçlanmaktadır. Araştırma deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 40 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol grubuna sınıfın düzenli öğretmeni tarafından dersler işlenirken deney grubunda ise araştırmacı tarafından sesli hikâye okuma yapılarak dersler işlenmiştir. Araştırmada son test puanlarına göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen tarafından sesli bir şekilde hikâye

okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde önemi bir olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurnia (2011), “A Descriptive Study Of Grade 7 Students’ Reading Comprehension Ability Tested by Using Authentic Reading Materials from Internet at SMP Islam Kunir Lumajang” adlı çalışmasında internetten otantik okuma materyalleri kullanılarak test edilen 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yeteneğini tanımlama amaçlanmaktadır. Araştırma toplam 43 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okuma anlama testi ile ana veriler toplanırken gözlem, görüşme, belgeler de destekleyici veriler elde etme amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 80,21’i internetten otantik okuma materyalleri kullanılarak test edilen okuduğunu anlama becerileri konusunda iyi durumda iken % 19,61’i ise başarısız durumdadır. Öğrencilerin metin anlama kategorisinde en yüksek başarıyı, paragraf anlama kategorisinde ise en zayıf başarıyı gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı sıralaması yüksek ten zayıfa doğru metin anlama, cümleleri anlama, kelime anlama ve paragraf anlama şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçelik (2011), “Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi” adlı çalışmasını SBS-2009, 8. sınıf testine katılan 1964 öğrencinin SBS testinde yer alan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik testlerine verdiği yanıtlar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında SBS’de yer alan alt testlerin yapılan Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi teknikleri kullanarak incelenirken, ikinci aşamasında ise okuduğunu anlama becerisinin SBS’ye katılan öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını etkilediğini gösteren model Yapısal Eşitlik Modellemesi tekniği ile oluşturulmuştur. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin Matematik dersinde ulaşılması amaçlanan kazanımlardan problem çözme becerisinin %40’ını, Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarından bilimsel süreç becerilerinin %83’ünü ve sosyal Bilgiler dersi kazanımlarından eleştirel düşünme becerisinin %85’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yantr (2011), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ilişkisel tarama ve deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 141 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri

toplama aracı olarak Okumaya İlişkin tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uçar (2010), “Okuduğunu Anlama Becerisi İle Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki” adlı çalışması 5. sınıf 230 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Belet (2005) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada 7 tane standart sözel problemlerden oluşan ve 7 tane de Vershaffel de Corta Borghart (1997) tarafından oluşturulan gerçek hayat problemlerinden oluşan Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin standart sözel problemleri çözme başarısı üzerinde etkili olduğu ancak gerçek hayat problemlerini çözme başarısı üzerinde aynı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin gerçek hayat problemlerini anlamlandırmakta zorlandıkları, standart sözel problemlerle aynı şekilde çözüm uyguladıkları sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 481 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyetin içsel motivasyonu etkilemediği ancak kızların dışsal motivasyondan erkek öğrencilere göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu alt ve orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerden yüksek bulunurken orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerin de dışsal motivasyonunun alt ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Palavuzlar (2009), “Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışması tarama modelinde betimsel yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 50 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin birbiriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu anlama başarı puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları arasındaki İlişki” adlı çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 346 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Tanıma Formu, Demirel (2006) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahinli (2008), “Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışmasını deneysel olarak 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna günde en az bir hikâye okutulurken kontrol grubuna ise hikâye okutulmamıştır. Çalışmada veriler Erginer (1998) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ve Demirel(2004) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşurken tutum puanlarında anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği, cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı ve hikâye okumanın okuma alışkanlığını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çiftçi (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin belirlenmesi” adlı çalışmasında Ankara ili merkez ilçelerindeki öğretim programının uygulandığı pilot okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencileri okuduğunu anlama başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaldan (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı çalışması 496 3. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odalarının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okulöncesi eğitim durumları betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2006), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışması ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Deney grubunda bazı öğrenme stratejileri uygulanırken kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntemlere dayalı ders işlenmiştir. Çalışmaya ait veriler Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken tutumlarında herhangi bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kovacıoğlu (2006), “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasını 2. sınıf 146 öğrenci ve ailesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri yüksek ve düşük olarak iki grupta belirlenmiştir. Çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin ev çevresi, aile özellikleri ve ailenin okuma tutumu karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin okul öncesi dönemde okuma faaliyetlerine destek vermeleri, öğrencilerin okumaya karşı gerçekleştirdikleri tutumun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğrencilerin okuma materyallerine ilgileri okuduğunu anlama becerisine etki eden bir faktör olarak görülmüştür.

Baier (2005), “Reading Comprehension and Reading Strategies” adlı çalışması okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin daha fazla bilgi sakladıkları ve metni daha iyi anladıklarını varsayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, küçük bir kasabada özel okulda okuyan 14 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bireysel okuma seviyeleri belirlendikten sonra okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Öğrencilere daha sonra 6 hafta süren Öz-Sorgulama okuma stratejileri uygulanmıştır. uygulama sonucunda elde edilen son test puanları ile ön test puanları karşılaştırıldığında düşüş gösteren hiçbir öğrenci olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 14 öğrenciden 12’sinin okuma anlama puanlarında düzelme olduğu, 2’sinde ise bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin Öz-Sorgulama Okuma Stratejisini kullandıkları son testlerinde daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması” adlı çalışmasını 411 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilgi formu ve başarı testi ile veri toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada anne-baba öğrenim durumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki



bulunmuştur. Araştırmada üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gündemir (2002), “İlköğretim Sekizinci sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi” adlı çalışması 97 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyi Testi uygulanarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Okulların buldukları çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Acat (1996), “Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı çalışmasında araştırmacı tarafından okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Çalışmada 300 ilkokul 4. sınıf öğrencinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sesli okumaları kayıt altına alınarak okuma güçlükleri belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

- **Eleştirel Düşünme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumunun Birlikte Ele Alındığı İlgili Araştırmalar**

İncirkuş (2018), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi” adlı çalışmasında karma araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma 95 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği kullanılmıştır. Araştırmacı sonuçlarına göre okuma

stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinde mevcut Türkçe öğretim programına göre öğretim yapılan kontrol grubunda bir farklılık görülmezken okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme toplam puanlarında deney 2 grubu lehine anlamlı farklılık görülürken kontrol grubu ve deney 1 grubunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Aydın (2017), “Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine etkisi (Muş İli Örneği)” adlı çalışması ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Sekiz haftalık eğitim sürecinde kontrol grubu normal eğitime devam edilirken deney grubunda eleştirel ve tartışarak okuma yöntemi ile okuma eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta sonunda son test sorularının yer aldığı Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının eleştirel ve tartışarak okuma eğitimi verilen deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine önemli katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Basmaz (2017), “Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması yordayıcı korelasyon türünde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma 508 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği, Öğrenci Bilgi Anketi, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alaqailli (2012), “The Relationship Between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study” adlı çalışmada okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin gözden geçirilip analiz edilmesi amaç edinilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasında sağlam bir ilişki olduğu ve şema teorisinin bu ilişki için rasyonel bir öncü sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma aynı zamanda eleştirel düşüncenin tanımına ilişkin bir fikir birliği olmadığını da ortaya koymuştur.

Feng ve Brown (2009), “A Longitudinal Study of Enriching Critical Thinking and Reading Comprehension in Title I Classrooms” adlı çalışmada yarı deneysel desende bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışmada üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan (Project Athena) bütünlük bir dil sanatları müfredatı dersi ünitesinin tüm öğrencilerin öğrenme düzeyini yüksek seviyede düşünme boyutunda etkileyebileceğini öğrenmeyi amaçlanmaktadır. Çalışma bazı katılımcılarda 3 yıl bazı katılımcılarda ise 1 veya 2 yıl boyunca yaşandığı için uzunlamasına bir araştırmadır. Araştırmada okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmedeki büyümeyi değerlendirmek için 3-5. sınıflarda her seviye için uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenler 6 ila 10 öğrenci arasında değişen tartışma gruplarında öğrenciler ile birlikte çalışmış, çeşitli etkinlikler ile küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmış ve birim genelinde kullanılan grafik düzenleyiciler ve modeller hakkında doğrudan talimatlar verilmiştir. Araştırmada tüm öğrencilerin üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan Project Athena çalışma birimleri müdahalesinden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2007), “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada kontrol gruplu ön test- son test deney deseni kullanılmıştır. İlköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama testi, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ve ses kayıtları ile veri toplanmıştır. Araştırmada aktif öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarısı anlamlı bir farklılık oluşturmazken eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada

1012 5. sınıf öğrencisine Eleştirel Okuma Ölçeği, Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmalara bakıldığında yapılan çalışmaların farklı yöntem, teknik, model ya da strateji kullanılarak ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı durumları ile ilgili çalışmaları kapsadığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili çalışmaların daha çok deneysel ağırlıklı olduğu ve okuduğunu anlama başarı durumu ile ilgili yapılan çalışmaların ise daha çok başarı testleri kullanılarak yapıldığı dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2011, s. 79). Tarama modeli kısaca bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s. 16).

Araştırmada kullanılan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011, s. 81). Bu araştırmada da katılımcıların belirlenen demografik özellikleri (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu, okuduğu hikâye kitabı sayısı) göz önüne alınarak eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan ilkokul dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme bir araştırmada gözlem

birimlerinin belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan seçilerek oluşturulur. Örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğerleri 2010). Bu bağlamda araştırmanın örnekleme seçilirken Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan devlet okulları alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye uygun olarak gruplandırılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulan tabakalara dağılan gruplardan random yöntemiyle okullar seçilmiştir. Gruplandırılan bu okullar içerisinde üst sosyo-ekonomik duruma sahip olan 2 okuldan 214 öğrenci, orta sosyo-ekonomik duruma sahip 7 okuldan 319 öğrenci, alt sosyo-ekonomik duruma sahip 4 okuldan 168 öğrenci olmak üzere 702 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma için gerekli izinler Malatya Valiliği kanalıyla Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (EK-2.). Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ilköğretim okullarında okul yönetimi ile görüşülerek ilköğretim 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin de izinleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme oluşturulan öğrencilerin okullara dağılımı Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4.  
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Sayıları

Sosyo-Ekonomik Durum	Okulların Adı	Öğrenci Sayıları (N)
Üst sosyo-ekonomik düzey	Fırat İlkokulu	138
	Gazi İlkokulu	76
Orta sosyo-ekonomik düzey	Fatih İlkokulu	39
	Cengiz Topel İlkokulu	32
	Vakıfbank İlkokulu	90
	Türk Telekom İlkokulu	61
	Hidayet İlkokulu	15
	30 Ağustos İlkokulu	43
	Hasan Varol 2. İlkokulu	40
	Hacı İbrahim Işık İlkokulu	49
Alt sosyo-ekonomik düzey	Tevfik Memnune Gültekin İlkokulu	57
	Ziya Gökalp İlkokulu	23
	Melekbaba İlkokulu	39
<b>TOPLAM</b>		<b>702</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 702'dir.

Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen araştırma örnekleminde yer alan öğrencilere ait sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okunan hikâye kitabı sayısına ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.  
Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

<b>Demografik Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Sosyo Ekonomik Düzey</b>	Yüksek	214	30,5
	Orta	305	43,4
	Düşük	183	26,1
<b>Cinsiyet</b>	Kız	362	51,6
	Erkek	340	48,4
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	Okuryazar değil	56	8,0
	İlkokul	206	29,3
	Ortaokul	160	22,8
	Lise	151	21,5
	Üniversite	108	15,4
	Lisansüstü	21	3,0
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	Okuryazar değil	21	3,0
	İlkokul	110	15,7
	Ortaokul	184	26,2
	Lise	185	26,4
	Üniversite	173	24,6
	Lisansüstü	29	4,1
<b>Genel Akademik Başarı</b>	69 ve altı	87	12,4
	70-84 arası	225	32,1
	85-100 arası	390	55,6
<b>Okunan Hikâye Kitabı Sayısı</b>	1-10 arası kitap	87	12,4
	10-20 arası kitap	188	26,8
	20 -30 arası kitap	161	22,9
	30 ve üstü	266	37,9

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, sosyo ekonomik düzey değişkenine göre 214'ü (%30,5) yüksek, 305'i (%43,4) orta, 183'ü (%26,1) düşük olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, cinsiyet değişkenine göre 362'si (%51,6) kız, 340'ı (%48,4) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, anne öğrenim durumu değişkenine göre 56'sı (%8,0) okuryazar değil, 206'sı (%29,3) ilkokul, 160'ı (%22,8) ortaokul, 151'i (%21,5)

lise, 108'i (%15,4) üniversite, 21'i (%3,0) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, baba öğrenim durumu değişkenine göre 21'i (%3,0) okuryazar değil, 110'u (%15,7) ilkokul, 184'ü (%26,2) ortaokul, 185'i (%26,4) lise, 173'ü (%24,6) üniversite, 29'u (%4,1) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, genel akademik başarı değişkenine göre 2'si (%0,3) 45-54 arası, 85'i (%12,1) 55-69 arası, 225'i (%32,1) 70-84 arası, 390'ı (%55,6) 85-100 arası olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, genel akademik başarı değişkenine göre 87'si (%12,4) 69 ve altı, 225'i (%32,1) 70-84 arası, 390'ı (%55,6) 85-100 arası olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre ise 87'si (%12,4) 1-10 arası kitap, 188'i (%26,8) 10-20 arası kitap, 161'i (%22,9) 20 -30 arası kitap, 266'sı (%37,9) 30 ve üstü olarak dağılmaktadır

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, 16.02.2016 tarihinde Demir (2006) ile iletişime geçilerek elektronik ortamda Eleştirel Düşünme Ölçeklerini kullanım izni alınmıştır (EK-3.). Eleştirel Düşünme Ölçekleri Analiz (Ek-4.), Değerlendirme (Ek-5.), Çıkarım (Ek-6.), Yorumlama (Ek-7.), Açıklama (Ek-8.) ve Öz Düzenlemeden (Ek-9.) ölçeklerinden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-10.) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi formu (Ek-11.) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçekleri

Araştırmada, Demir (2006) tarafından geliştirilen “Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme” olmak üzere 6 alt ölçeğin yer aldığı 56 maddelik Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin geçerlik, güvenirlik ve puanlamaları Demir (2006)'ya göre şöyledir:

Eleştirel Düşünme-Analiz Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,708'dir. 8 sorudan oluşan Analiz Ölçeğinde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Analiz becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya doğru cevap verildiğinde



ölçekten alınacak tam puan 8, her soruya yanlış cevap verildiğinde alınacak en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 8 arası 3 eşit parçaya bölünerek düşük, orta ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Analiz becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Analiz becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,855'dir. 9 sorudan oluşan Değerlendirme Ölçeğinde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Değerlendirme becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya doğru cevap verildiğinde ölçekten alınacak tam puan 9, her soruya yanlış cevap verildiğinde alınacak en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 9 arası 3 eşit parçaya bölünerek düşük, orta, ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Değerlendirme becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Değerlendirme becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme-Çıkarım Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,696'dir. 8 sorudan oluşan Çıkarım Ölçeğinde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Çıkarım becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya doğru cevap verildiğinde ölçekten alınacak tam puan 8, her soruya yanlış cevap verildiğinde alınacak en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 8 arası 3 eşit parçaya bölünerek düşük, orta, ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Çıkarım becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Çıkarım becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,707'dir. 10 sorudan oluşan Yorumlama Ölçeğinde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya doğru cevap verildiğinde ölçekten alınacak tam puan 10, her soruya yanlış cevap verildiğinde alınacak en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 10 arası 3 eşit parçaya bölünerek

düşük, orta, ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 3.33 puan aralığı “düşük”, 3.34 – 6.67 puan aralığı “orta”, 6.68 – 10.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,768'dir. 9 sorudan oluşan Açıklama Ölçeğinde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Açıklama becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya doğru cevap verildiğinde ölçekten alınacak tam puan 9, her soruya yanlış cevap verildiğinde alınacak en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 9 arası 3 eşit parçaya bölünerek düşük, orta, ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Açıklama becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Açıklama becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,91'dir. 12 sorudan oluşan Öz Düzenleme Ölçeğinde öğrencilerin olumlu ifadelerde verdikleri her zaman: 2, bazen:1 ve hiçbir zaman:0 olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin olumsuz ifadeler için ise cevaplarında her zaman:0, bazen:1, hiçbir zaman:2 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme becerisine sahip olduklarını belirlemek için her soruya cevap verildiğinde ölçekten alınacak tam puan 24, en düşük puan ise 0'dır. Bu durumda 0 ile 24 arası 3 eşit parçaya bölünerek düşük, orta, ve yüksek düzey Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme becerisi puanları belirlenmiştir. Bu hesaplamayla 0.00 – 8.00 puan aralığı “düşük”, 8.01 – 16.00 puan aralığı “orta”, 16.01 – 24.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme becerisini temsil etmektedir.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan alt ölçeklerde öğrencilerin bütün maddelere cevap verdiğinde ortaya çıkan düşük düzey eleştirel düşünme becerisi:1 puan, orta düzey eleştirel düşünme becerisi:2 puan ve yüksek düzey eleştirel düşünme becerisi ise 3 puan olarak kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamaların analizinde 1.00 – 1.66 puan aralığı düşük düzey eleştirel düşünme becerisini, 1.67 – 2.33 puan aralığı orta

düzye eleştirel düşünme becerisini ve 2.34 – 3.00 puan aralığı ise yüksek düzey eleştirel düşünme becerisinin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

### 3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) için öncelikle öğretim programlarında yeniliğe gidilen 2005 Türkçe öğretim programı ve daha sonra 2009 ve 2015 yıllarında güncellenen Türkçe öğretim programları incelenmiştir. Uygulanmakta olan 2009 Türkçe öğretim programında yer alan okuma-anlama (okuduğunu anlama) kazanımları incelenmiştir. Öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlara sahip olup olmadıklarını sınamak için 2 öyküleyici, 2 bilgilendirici ve 2 şiir türünde olmak üzere 6 metin seçilmiştir. Kazanımlar doğrultusunda metinlere yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşüne göre 6 metinden 1 öyküleyici (Ateşoğlu, 2012, s. 147), 1 bilgilendirici (Kurt, 2014, s. 44) ve 1 şiir (Sivaslıoğlu, 2013, s. 7) türünde metin seçilmiştir. Seçilen metinler düzenlenerek bu metinlere yönelik araştırmacı tarafından 35 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır.

Okuduğunu anlama kazanımları ile metinler ve metinlere yönelik çoktan seçmeli sorular belirtke tablosu oluşturularak hazırlanan Uzman Görüş Formu (Ek-12.) ile Türkçe Öğretmenliği alanında 3 uzman ve Sınıf Öğretmenliği alanında 3 uzman olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda başarı testinin kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanarak başarı testi şekillendirilmiş ve pilot uygulamaya geçilmiştir.

Yapılan düzeltmelerden sonra sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olmak üzere seçilen 3 okulda ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İlkokul 4. sınıfta okuyan toplam 280 öğrenciye uygulanan OABT'den 44 öğrencinin kağıtları eksik cevaplandırmalardan dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 236 öğrenciye uygulanan OABT değerlendirmeye alınmıştır. OABT ön uygulama çalışmasına katılan öğrenci bilgileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.  
OABT Ön Uygulama Çalışmasına Katılan Öğrenci Bilgileri

<b>Okulların Adı</b>	<b>Öğrenci sayısı</b>
Derme İlkokulu	106
Şehit Murat Doğru İlkokulu	59
Muhittin Özmumcu İlkokulu	71

Tablo 6’da görüldüğü gibi OABT’nin ön uygulama çalışması üç okulda toplam 236 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Test Analysis Program (TAP version 14.7.4) ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Test Analysis Programına yüklenerek başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Testin analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.  
OABT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu	Testten Çıkarılan Maddeler
1	.37	.31	.25	
2	.43	.27	.19	
3	.56	.37	.34	
4	.67	.33	.34	
5	.50	.51	.46	
6	.53	.45	.36	
7	.50	.45	.36	
8	.37	.21	.22	
9	.44	.58	.49	
10	.46	.45	.35	
11	.24	.01	.04	*
12	.49	.49	.43	
13	.30	.10	.10	
14	.31	-.18	-.18	*
15	.65	.50	.43	
16	.37	.44	.35	
17	.21	-.02	.00	*
18	.69	.50	.51	
19	.56	.42	.37	
20	.47	.43	.39	
21	.39	.45	.40	
22	.43	.43	.35	
23	.72	.64	.57	
24	.83	.41	.50	
25	.43	.46	.35	
26	.47	.54	.44	
27	.25	.16	.15	
28	.77	.48	.45	
29	.56	.66	.53	
30	.78	.48	.46	
31	.13	-.05	-.11	*
32	.61	.57	.50	
33	.51	.61	.51	
34	.57	.54	.42	
35	.56	.60	.50	

Tablo 7’de Okuduğunu Anlama Başarı Testinde yer alan çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testinde madde ayırt ediciliği zayıf olan dört madde (11, 14, 17, 31) testten çıkarılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı testinin son halinde 31 çoktan seçmeli madde yer almaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin güvenilirliğini ölçmek için KR 20 değerine bakılmıştır. Testin

son halinde KR 20 değeri “.81” olarak belirlenmiştir. Bu durumda, Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### **3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmada, iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında ise pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümünde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yardımıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre sıralanarak yer almaktadır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?” ve “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi öğrencinin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

##### 4.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri

Araştırma örneklemini oluşturan İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarına yönelik puanlarına ilişkin dağılımları aşağıda verilen Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.  
Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamaları

Beceri Alanları	N	ort	ss	min.	max.	ranj
Analiz	702	5,452	1,381	0,000	8,000	0-8
Değerlendirme	702	6,003	1,922	1,000	9,000	0-9
Çıkarım	702	5,264	1,690	0,000	8,000	0-8
Yorumlama	702	5,487	2,576	0,000	10,000	0-10
Açıklama	702	3,976	2,037	0,000	9,000	0-9
Öz Düzenleme	702	15,889	3,657	5,000	24,000	0-24
Eleştirel Düşünme Genel	702	2,238	0,414	1,330	3,000	1-3

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Analiz beceri puanları 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme-Analiz becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz ortalaması  $5,452 \pm 1,381$  (Min=0; Maks=8) ile yüksek düzey Analiz becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Değerlendirme beceri puanları 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyde Eleştirel Düşünme-Değerlendirme becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme” ortalaması  $6,003 \pm 1,922$  (Min=1; Maks=9) ile yüksek düzey Değerlendirme becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Çıkarım beceri puanları 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme-Çıkarım becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım ortalaması  $5,264 \pm 1,690$  (Min=0; Maks=8) ile orta düzey Çıkarım becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Yorumlama beceri puanları 0.00 – 3.33 puan aralığı “düşük”, 3.34 – 6.67 puan aralığı “orta”, 6.68 – 10.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama ortalaması  $5,487 \pm 2,576$  (Min=0; Maks=10) ile orta düzey Yorumlama becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Açıklama beceri puanları 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme-Açıklama becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Açıklama ortalaması  $3,976 \pm 2,037$  (Min=0; Maks=9) ile orta düzey Açıklama becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Öz-düzenleme beceri puanları 0.00 – 8.00 puan aralığı “düşük”, 8.01 – 16.00 puan aralığı “orta”, 16.01 – 24.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Öz düzenleme ortalaması



15,889±3,657 (Min=5; Maks=24) ile orta düzey Öz-düzenleme becerisi olarak saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme ölçeğinde 1.00 – 1.66 puan aralığı “düşük”, 1.67 – 2.33 puan aralığı “orta”, 2.34 – 3.00 puan aralığı ise “yüksek” düzey Eleştirel Düşünme becerisini temsil etmektedir. Araştırmada ise Eleştirel Düşünme genel ortalaması ise 2,238±0,414 (Min=1.33; Maks=3) ile orta düzey Eleştirel Düşünme becerisi olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak araştırmada öğrencilerin genel Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri orta düzeydedir. Öğrenciler Eleştirel Düşünmenin Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarında da orta düzey beceriye sahiptir. Bu durum öğretim programlarının öğrencilere orta düzeyde bir eleştirel düşünme becerisi kazandırdığı yönünde açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin Analiz ve Değerlendirme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni okullarda Eleştirel düşünme becerisini kazandırmada genellikle Analiz ve Değerlendirme becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerin yapılması olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.  
Eleştirel Düşünme Düzeyleri

<b>Beceri Alanları</b>	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Analiz</b>	Düşük	16	2,3
	Orta	345	49,1
	Yüksek	341	48,6
<b>Değerlendirme</b>	Düşük	83	11,8
	Orta	338	48,1
	Yüksek	281	40,0
<b>Çıkarım</b>	Düşük	45	6,4
	Orta	320	45,6
	Yüksek	337	48,0
<b>Yorumlama</b>	Düşük	182	25,9
	Orta	224	31,9
	Yüksek	296	42,2
<b>Açıklama</b>	Düşük	324	46,2
	Orta	283	40,3
	Yüksek	95	13,5
<b>Öz Düzenleme</b>	Düşük	9	1,3
	Orta	382	54,4
	Yüksek	311	44,3
<b>Eleştirel Düşünme Genel</b>	Düşük	28	4,0
	Orta	428	61,0
	Yüksek	246	35,0

Tablo 9'a bakıldığında araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, Eleştirel Düşünme-Analiz değişkenine göre 16'sı (%2,3) düşük, 345'i (%49,1) orta, 341'i (%48,6) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Değerlendirme değişkenine göre öğrencilerin, 83'ü (%11,8) düşük, 338'i (%48,1) orta, 281'i (%40,0) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Çıkarım değişkenine göre öğrencilerin, 45'i (%6,4) düşük, 320'si (%45,6) orta, 337'si (%48,0) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Yorumlama değişkenine göre öğrencilerin, 182'si (%25,9) düşük, 224'ü (%31,9) orta, 296'sı (%42,2) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Açıklama değişkenine göre öğrencilerin, 324'ü (%46,2) düşük, 283'ü (%40,3) orta, 95'i (%13,5) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme değişkenine göre öğrencilerin, 9'u (%1,3) düşük, 382'si (%54,4) orta, 311'i (%44,3) yüksek olarak dağılmaktadır. Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz

düzenleme alt ölçeklerinden oluşan Eleştirel Düşünme Genel değişkenine göre ise öğrencilerin 28'i (%4,0) düşük, 428'i (%61,0) orta, 246'sı (%35,0) yüksek olarak dağıldığı görülmektedir.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin alt boyutlarına göre beceri düzeyleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.  
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	t	p
<b>Analiz</b>	Kız	362	5,564	1,277	2,222	0,027*
	Erkek	340	5,332	1,477		
<b>Değerlendirme</b>	Kız	362	6,094	1,995	1,296	0,195
	Erkek	340	5,906	1,839		
<b>Çıkarım</b>	Kız	362	5,376	1,759	1,817	0,069
	Erkek	340	5,144	1,607		
<b>Yorumlama</b>	Kız	362	6,050	2,454	6,124	0,000*
	Erkek	340	4,888	2,572		
<b>Açıklama</b>	Kız	362	4,401	2,122	5,834	0,000*
	Erkek	340	3,524	1,841		
<b>Öz Düzenleme</b>	Kız	362	16,699	3,600	6,216	0,000*
	Erkek	340	15,027	3,523		
<b>Eleştirel Düşünme Genel</b>	Kız	362	2,320	0,426	5,499	0,000*
	Erkek	340	2,151	0,383		

\* p < .05

Tablo 10'a bakıldığında cinsiyet değişkenine göre, ilkokul 4. sınıf kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $\bar{x}=5,564$ ), erkek öğrencilerin analiz puanlarından ( $\bar{x}=5,332$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=2,222$ ;  $p=0,027<0,05$ ). Eleştirel Düşünme-Değerlendirme ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(700)}=1,296$ ;  $p=0,195>0,05$ ). Eleştirel Düşünme-Çıkarım ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(700)}=1,817$ ;  $p=0,069>0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-

Yorumlama puanları ( $\bar{x}=6,050$ ), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $\bar{x}=4,888$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=6,124$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $\bar{x}=4,401$ ), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $\bar{x}=3,524$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=5,834$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $\bar{x}=16,699$ ), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $\bar{x}=15,027$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=6,216$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $\bar{x}=2,320$ ), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $\bar{x}=2,151$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=5,499$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Araştırmada Eleştirel Düşünme becerisi ve Eleştirel Düşünmenin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kız öğrenciler Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarında erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum kız öğrencilerin çok yönlü, ayrıntılı ve derinlemesine düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada Eleştirel Düşünmenin Değerlendirme ve Çıkarım beceri alanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bunun nedeni öğrencilerin Değerlendirme ve Çıkarım beceri alanlarında benzer düşünme şekillerine sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### **4.1.1.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey durumlarına göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerine ait bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.  
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Analiz	(1)Yüksek	214	5,757	1,236	7,687	0,000*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	5,308	1,434			
	(3)Düşük	183	5,333	1,404			
Değerlendirme	(1)Yüksek	214	6,631	1,866	17,664	0,000*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	5,790	1,875			
	(3)Düşük	183	5,623	1,897			
Çıkarım	(1)Yüksek	214	5,435	1,665	2,166	0,115	
	(2)Orta	305	5,125	1,662			
	(3)Düşük	183	5,295	1,754			
Yorumlama	(1)Yüksek	214	6,178	2,479	11,618	0,000*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	5,125	2,492			
	(3)Düşük	183	5,284	2,678			
Açıklama	(1)Yüksek	214	4,565	2,024	13,670	0,000*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	3,662	1,975			
	(3)Düşük	183	3,809	2,017			
Öz Düzenleme	(1)Yüksek	214	16,608	3,879	6,490	0,002*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	15,453	3,552			
	(3)Düşük	183	15,776	3,448			
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Yüksek	214	2,376	0,396	18,027	0,000*	1>2 1>3
	(2)Orta	305	2,173	0,409			
	(3)Düşük	183	2,184	0,406			

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=7,687$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,757\pm 1,236$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,308\pm 1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,757\pm 1,236$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,333\pm 1,404$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=17,664$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,631\pm 1,866$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,790\pm 1,875$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,631\pm 1,866$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,623\pm 1,897$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $f=2,166$ ;  $p=0,115>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=11,618$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $6,178\pm 2,479$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $5,125\pm 2,492$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $6,178\pm 2,479$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $5,284\pm 2,678$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=13,670$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,565\pm 2,024$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Açıklama puanlarından ( $3,662\pm 1,975$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,565\pm 2,024$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,809\pm 2,017$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=6,490$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,608\pm 3,879$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,453\pm 3,552$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,608\pm 3,879$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin eleştirel Düşünme- Öz düzenleme puanlarından ( $15,776\pm 3,448$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=18,027$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan

öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,376 \pm 0,396$ ), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,173 \pm 0,409$ ) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,376 \pm 0,396$ ), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,184 \pm 0,406$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeylerinin de diğer sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin velileri tarafından farklı etkinliklere yönlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler farklı uyaranlara daha çok sahip olabilir. Bu da öğrencilerin bakış açılarını genişleterek Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini arttırabilir.

#### **4.1.1.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin alt boyutlarına göre beceri düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.



Tablo 12.  
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Analiz	(1)Okuryazar değil	56	5,161	1,318	3,448	0,004*	4>1
	(2)İlkokul	206	5,461	1,474			5>1
	(3)Ortaokul	160	5,169	1,319			6>1
	(4)Lise	151	5,589	1,292			2>3
	(5)Üniversite	108	5,732	1,405			4>3
	(6)Lisansüstü	21	5,857	1,153			5>3
Değerlendirme	(1)Okuryazar değil	56	5,625	1,825	4,347	0,001*	
	(2)İlkokul	206	5,947	1,906			5>1
	(3)Ortaokul	160	5,613	1,860			5>2
	(4)Lise	151	6,192	1,907			4>3
	(5)Üniversite	108	6,611	1,928			5>3
	(6)Lisansüstü	21	6,048	2,133			
Çıkarım	(1)Okuryazar değil	56	4,625	1,669	7,015	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	206	5,199	1,669			4>1
	(3)Ortaokul	160	4,875	1,707			5>1
	(4)Lise	151	5,642	1,511			4>2
	(5)Üniversite	108	5,759	1,745			5>2
	(6)Lisansüstü	21	5,286	1,586			4>3
Yorumlama	(1)Okuryazar değil	56	4,500	2,558	3,934	0,002*	2>1
	(2)İlkokul	206	5,490	2,568			4>1
	(3)Ortaokul	160	5,113	2,628			5>1
	(4)Lise	151	5,881	2,386			4>3
	(5)Üniversite	108	5,991	2,534			5>3
	(6)Lisansüstü	21	5,524	2,943			
Açıklama	(1)Okuryazar değil	56	2,857	1,368	7,028	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	206	4,034	2,087			3>1
	(3)Ortaokul	160	3,594	1,767			4>1
	(4)Lise	151	4,338	2,033			5>1
	(5)Üniversite	108	4,389	2,311			6>1
	(6)Lisansüstü	21	4,571	2,063			2>3
Öz Düzenleme	(1)Okuryazar değil	56	14,411	2,965	5,897	0,000*	4>3
	(2)İlkokul	206	15,626	3,610			5>3
	(3)Ortaokul	160	15,400	3,681			4>1
	(4)Lise	151	16,397	3,373			5>1
	(5)Üniversite	108	17,130	3,850			4>2
	(6)Lisansüstü	21	16,095	4,426			5>2

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Okuryazar değil	56	2,009	0,347	10,491	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	206	2,227	0,420			3>1
	(3)Ortaokul	160	2,134	0,382			4>1
	(4)Lise	151	2,332	0,373			5>1
	(5)Üniversite	108	2,381	0,438			6>1
							4>2
							5>2
				2>3			
	(6)Lisansüstü	21	2,333	0,468			4>3
							5>3
							6>3

\*p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=3,448; p=0.004<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,589±1,292), anne öğrenim durumu okuryazar değil olanların Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,161±1,318) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,732±1,405), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,161±1,318) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,857±1,153), anne öğrenim durumu okuryazar değil olanların analiz puanlarından (5,161±1,318) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,461±1,474), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,169±1,319) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,589±1,292), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,169±1,319) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,732±1,405), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,169±1,319) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan

öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,857 \pm 1,153$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Analiz puanlarından ( $5,169 \pm 1,319$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=4,347$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu üniversite olanların Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,611 \pm 1,928$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,625 \pm 1,825$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,611 \pm 1,928$ ), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,947 \pm 1,906$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,192 \pm 1,907$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,613 \pm 1,860$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,611 \pm 1,928$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,613 \pm 1,860$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=7,015$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,199 \pm 1,669$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin çıkarım puanlarından ( $4,625 \pm 1,669$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım

puanları (5,642±1,511), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,625±1,669) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,759±1,745), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,625±1,669) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,642±1,511), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (5,199±1,669) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,759±1,745), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (5,199±1,669) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,642±1,511), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,875±1,707) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,759±1,745), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,875±1,707) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=3,934$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olanların Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,490±2,568), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,500±2,558) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,881±2,386), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,500±2,558) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,991±2,534), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,500±2,558) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin

Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,881 \pm 2,386$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $5,113 \pm 2,628$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,991 \pm 2,534$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $5,113 \pm 2,628$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=7,028$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,034 \pm 2,087$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,857 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $3,594 \pm 1,767$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,857 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,338 \pm 2,033$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,857 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,389 \pm 2,311$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,857 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,571 \pm 2,063$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,857 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,034 \pm 2,087$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,594 \pm 1,767$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,338 \pm 2,033$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,594 \pm 1,767$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu

üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,389 \pm 2,311$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,594 \pm 1,767$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,571 \pm 2,063$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,594 \pm 1,767$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=5,897$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $15,626 \pm 3,610$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,411 \pm 2,965$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,397 \pm 3,373$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,411 \pm 2,965$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $17,130 \pm 3,850$ ), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,411 \pm 2,965$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,397 \pm 3,373$ ), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,626 \pm 3,610$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $17,130 \pm 3,850$ ), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,626 \pm 3,610$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,397 \pm 3,373$ ), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,400 \pm 3,681$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $17,130 \pm 3,850$ ), anne öğrenim

durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından (15,400±3,681) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=10,491$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,227±0,420), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,009±0,347) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,134±0,382), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,009±0,347) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,332±0,373), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,009±0,347) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,381±0,438), Anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,009±0,347) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,333±0,468), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,009±0,347) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,332±0,373), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,227±0,420) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,381±0,438), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,227±0,420) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,227±0,420), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,134±0,382) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,332±0,373), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından

(2,134±0,382) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,381±0,438), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,134±0,382) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları (2,333±0,468), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,134±0,382) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri genel olarak anne öğrenim durumu yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum yüksek öğrenim durumuna sahip annelerin çocuk eğitimi konusunda daha araştırmacı ve ilgili olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken nokta ise anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin ortaokul mezunu olan annelere göre genel Eleştirel Düşünme, Analiz ve Açıklama beceri düzeyleri daha yüksek düzeyde olmasıdır. Bu durum öğrenim durumu ilkokul olan annelerin ortaokul mezunu annelere göre çocuk eğitimi konusunda daha ilgili olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### **4.1.1.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin alt boyutlarına göre beceri düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.



Tablo 13.  
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	N	ort	ss	f	p	Fark
<b>Analiz</b>	(1)Okuryazar Değil	21	5,381	0,921	3,497	0,004*	6>1
	(2)İlkokul	110	5,273	1,579			5>2
	(3)Ortaokul	184	5,294	1,391			6>2
	(4)Lise	185	5,438	1,326			5>3
	(5)Üniversite	173	5,619	1,344			6>3
	(6)Lisansüstü	29	6,276	0,996			6>4
<b>Değerlendirme</b>	(1)Okuryazar Değil	21	5,905	1,921	4,347	0,001*	5>2
	(2)İlkokul	110	5,600	1,813			6>2
	(3)Ortaokul	184	5,761	1,861			5>3
	(4)Lise	185	5,962	1,990			6>3
	(5)Üniversite	173	6,457	1,869			5>4
	(6)Lisansüstü	29	6,690	2,037			
<b>Çıkarım</b>	(1)Okuryazar Değil	21	4,857	1,711	3,933	0,002*	5>1
	(2)İlkokul	110	5,027	1,628			5>2
	(3)Ortaokul	184	4,957	1,698			4>3
	(4)Lise	185	5,362	1,717			5>3
	(5)Üniversite	173	5,630	1,614			
	(6)Lisansüstü	29	5,586	1,701			
<b>Yorumlama</b>	(1)Okuryazar Değil	21	4,857	2,651	4,423	0,001*	3>2
	(2)İlkokul	110	4,673	2,483			4>2
	(3)Ortaokul	184	5,283	2,629			5>2
	(4)Lise	185	5,757	2,480			6>2
	(5)Üniversite	173	5,948	2,523			5>3
	(6)Lisansüstü	29	5,862	2,696			
<b>Açıklama</b>	(1)Okuryazar Değil	21	2,571	1,434	5,988	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	110	3,536	1,770			3>1
	(3)Ortaokul	184	3,761	1,963			4>1
	(4)Lise	185	4,314	2,059			5>1
	(5)Üniversite	173	4,145	2,199			6>1
	(6)Lisansüstü	29	4,862	1,787			4>2
<b>Öz Düzenleme</b>	(1)Okuryazar Değil	21	14,476	3,281	5,361	0,000*	5>2
	(2)İlkokul	110	14,673	3,493			5>1
	(3)Ortaokul	184	15,592	3,682			3>2
	(4)Lise	185	16,357	3,414			4>2
	(5)Üniversite	173	16,567	3,703			5>2
	(6)Lisansüstü	29	16,379	4,221			6>2
						4>3	
						6>3	

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Okuryazar Değil	21	2,079	0,352	8,068	0,000*	4>1
	(2)İlkokul	110	2,100	0,399			5>1
	(3)Ortaokul	184	2,170	0,408			6>1
	(4)Lise	185	2,283	0,397			4>2
	(5)Üniversite	173	2,336	0,417			5>2
	(6)Lisansüstü	29	2,431	0,400			6>2
							4>3
							5>3
							6>3

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=3,497$ ;  $p=0.004<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $6,276\pm0,996$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,381\pm0,921$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,619\pm1,344$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,273\pm1,579$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $6,276\pm0,996$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,273\pm1,579$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel düşünme-Analiz puanları ( $5,619\pm1,344$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,294\pm1,391$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $6,276\pm0,996$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,294\pm1,391$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $6,276\pm0,996$ ), baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,438\pm1,326$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $6,276\pm0,996$ ), baba öğrenim durumu

üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,619±1,344) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=4,347$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,457±1,869), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,600±1,813) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,690±2,037), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,600±1,813) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,457±1,869), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,761±1,861) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,690±2,037), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,761±1,861) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,457±1,869), baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,962±1,990) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=3,933$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,630±1,614), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından

(4,857±1,711) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,630±1,614), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (5,027±1,628) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,362±1,717), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,957±1,698) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,630±1,614), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,957±1,698) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=4,423$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,283±2,629), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,673±2,483) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,757±2,480), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,673±2,483) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,948±2,523), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,673±2,483) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,862±2,696), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,673±2,483) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,948±2,523), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (5,283±2,629) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=5,988$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $3,536\pm1,770$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,571\pm1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $3,761\pm1,963$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,571\pm1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,314\pm2,059$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,571\pm1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,145\pm2,199$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,571\pm1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,862\pm1,787$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,571\pm1,434$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,314\pm2,059$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,536\pm1,770$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,145\pm2,199$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,536\pm1,770$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,862\pm1,787$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,536\pm1,770$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,314\pm2,059$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,761\pm1,963$ ) yüksek

bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,862 \pm 1,787$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,761 \pm 1,963$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=5,361$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,357 \pm 3,414$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,476 \pm 3,281$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,567 \pm 3,703$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,476 \pm 3,281$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $15,592 \pm 3,682$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,673 \pm 3,493$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,357 \pm 3,414$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,673 \pm 3,493$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,567 \pm 3,703$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,673 \pm 3,493$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,379 \pm 4,221$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,673 \pm 3,493$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,357 \pm 3,414$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,592 \pm 3,682$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,567 \pm 3,703$ ), baba öğrenim durumu

ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,592 \pm 3,682$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=8,068$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,283 \pm 0,397$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,079 \pm 0,352$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,336 \pm 0,417$ ), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,079 \pm 0,352$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,431 \pm 0,400$ ), baba öğrenim Durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,079 \pm 0,352$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,283 \pm 0,397$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olanların Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,100 \pm 0,399$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,336 \pm 0,417$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,100 \pm 0,399$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,431 \pm 0,400$ ), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,100 \pm 0,399$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,283 \pm 0,397$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,170 \pm 0,408$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,336 \pm 0,417$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,170 \pm 0,408$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,431 \pm 0,400$ ), baba

öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından (2,170±0,408) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bir başka deyişle baba öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum yüksek öğrenim durumlarına sahip babaların çocuklarına duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilecekleri demokratik ortamlar yaratmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.1.1.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı durumlarına göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine ait bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.  
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Analiz	(1)69 ve altı	87	4,885	1,393	28,676	0,000*	3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,089	1,343			
	(3)85-100 arası	390	5,787	1,308			
Değerlendirme	(1)69 ve altı	87	4,816	1,782	41,701	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,551	1,742			
	(3)85-100 arası	390	6,528	1,871			
Çıkarım	(1)69 ve altı	87	4,310	1,580	46,887	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	4,756	1,549			
	(3)85-100 arası	390	5,769	1,614			
Yorumlama	(1)69 ve altı	87	3,770	1,998	36,208	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,093	2,594			
	(3)85-100 arası	390	6,097	2,465			
Açıklama	(1)69 ve altı	87	2,747	1,488	32,190	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	3,631	1,813			
	(3)85-100 arası	390	4,449	2,113			
Öz Düzenleme	(1)69 ve altı	87	13,448	2,905	38,904	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	15,244	3,443			
	(3)85-100 arası	390	16,805	3,605			
Eleştirel Düşünme Genel	(1)69 ve altı	87	1,881	0,296	82,046	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	2,119	0,359			
	(3)85-100 arası	390	2,386	0,396			

\*p < .05



Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=28,676$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı not durumu 85-100 arasında olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,787\pm1,308$ ), genel akademik başarı not durumu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $4,885\pm1,393$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not durumu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ( $5,787\pm1,308$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ( $5,089\pm1,343$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=41,701$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $5,551\pm1,742$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $4,816\pm1,782$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,528\pm1,871$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $4,816\pm1,782$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,528\pm1,871$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,551\pm1,742$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=46,887$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Çıkarım puanları ( $4,756\pm1,549$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,310\pm1,580$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,769\pm1,614$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Çıkarım puanlarından ( $4,310\pm1,580$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,769\pm1,614$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,756\pm1,549$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=36,208$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,093\pm2,594$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $3,770\pm1,998$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $6,097\pm2,465$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Yorumlama puanlarından ( $3,770\pm1,998$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $6,097\pm2,465$ ), başarı 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $5,093\pm2,594$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel düşünme-Açıklama puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=32,190$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $3,631\pm 1,813$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,747\pm 1,488$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,449\pm 2,113$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $2,747\pm 1,488$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,449\pm 2,113$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,631\pm 1,813$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=38,904$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $15,244\pm 3,443$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $13,448\pm 2,905$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,805\pm 3,605$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $13,448\pm 2,905$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,805\pm 3,605$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,244\pm 3,443$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamalarının genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=82,046$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,119\pm0,359$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $1,881\pm0,296$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,386\pm0,396$ ), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $1,881\pm0,296$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,386\pm0,396$ ), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,119\pm0,359$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile genel akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık genel başarı not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehinedir. Bir başka deyişle öğrencilerin genel akademik başarı durumları arttıkça Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum genel başarı durumu yüksek olan öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler daha çok okuyan, merak eden, sorgulayan öğrenciler olabilir.

#### **4.1.1.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğu hikâye kitabı sayısına göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine ait bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.  
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
<b>Analiz</b>	(1)1-10 arası kitap	87	4,851	1,514	10,956	0,000*	2>1
	(2)10-20 arası kitap	188	5,245	1,423			3>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	5,596	1,348			4>1
	(4)30 ve üstü kitap	266	5,707	1,246			3>2
<b>Değerlendirme</b>	(1)1-10 arası kitap	87	4,667	1,710	20,767	0,000*	4>2
	(2)10 - 20 arası kitap	188	5,862	1,804			2>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	6,193	1,801			3>1
	(4)30 ve üstü kitap	266	6,425	1,942			4>1
<b>Çıkarım</b>	(1)1-10 arası kitap	87	4,713	1,718	9,686	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	4,926	1,570			4>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	5,416	1,645			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	5,590	1,709			4>2
<b>Yorumlama</b>	(1)1 - 10 arası kitap	87	4,621	2,516	11,150	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	4,899	2,511			4>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	5,851	2,305			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	5,966	2,653			4>2
<b>Açıklama</b>	(1)1 - 10 arası kitap	87	3,218	1,833	10,296	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	3,601	1,805			4>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	4,180	1,910			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	4,365	2,218			4>2
<b>Öz Düzenleme</b>	(1)1 - 10 arası kitap	87	14,598	3,374	9,425	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	15,234	3,730			4>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	16,248	3,541			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	16,556	3,594			4>2
<b>Eleştirel Düşünme Genel</b>	(1)1 - 10 arası kitap	87	1,994	0,367	24,470	0,000	2>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	2,133	0,386			3>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	2,300	0,395			4>1
	(4)30 ve üstü kitap	266	2,354	0,409			3>2
							4>2

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=10,956; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap

olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,245±1,423), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (4,851±1,514) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,596±1,348), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (4,851±1,514) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,707±1,246), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (4,851±1,514) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,596±1,348), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,245±1,423) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,707±1,246), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,245±1,423) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=20,767$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (5,862±1,804), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,193±1,801), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,425±1,942), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel

Düşünme-Değerlendirme puanları ( $6,425 \pm 1,942$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ( $5,862 \pm 1,804$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=9,686$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,416 \pm 1,645$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,713 \pm 1,718$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,590 \pm 1,709$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,713 \pm 1,718$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,416 \pm 1,645$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,926 \pm 1,570$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ( $5,590 \pm 1,709$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ( $4,926 \pm 1,570$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=11,150$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,851 \pm 2,305$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $4,621 \pm 2,516$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye

kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,966 \pm 2,653$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $4,621 \pm 2,516$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,851 \pm 2,305$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $4,899 \pm 2,511$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ( $5,966 \pm 2,653$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ( $4,899 \pm 2,511$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=10,296$ ;  $p=0 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,180 \pm 1,910$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,218 \pm 1,833$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,365 \pm 2,218$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,218 \pm 1,833$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,180 \pm 1,910$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,601 \pm 1,805$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ( $4,365 \pm 2,218$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ( $3,601 \pm 1,805$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova)



yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=9,425$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20-30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,248\pm3,541$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,598\pm3,374$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,556\pm3,594$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $14,598\pm3,374$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,248\pm3,541$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,234\pm3,730$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ( $16,556\pm3,594$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ( $15,234\pm3,730$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=24,470$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,133\pm0,386$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $1,994\pm0,367$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,300\pm0,395$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $1,994\pm0,367$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,354\pm0,409$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $1,994\pm0,367$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan

öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,300\pm 0,395$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,133\pm 0,386$ ) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ( $2,354\pm 0,409$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ( $2,133\pm 0,386$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık okunan hikâye kitabı sayısı yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttıkça Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum öğrencilerin hikâye kitaplarında karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında alternatif çözümler bulma, olay örgüsünü ve olayların sonucunu tahmin etme gibi birçok zihinsel aktivite içerisine girmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları nedir?” ve “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumu ile öğrencinin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

##### 4.2.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Durumları

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamaları

	n	ort	ss	min.	max.	ranj
<b>Okuduğunu Anlama Başarısı</b>	702	16,174	5,841	1	31	0-31

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalaması  $16,174 \pm 5,841$  (Min=1; Maks=31) olarak saptanmıştır. Bir başka deyişle araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının orta düzeydedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe Öğretim Programlarında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının eğitim-öğretim sürecinde işlenen etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler, ders materyal ve araç-gereçleri ile edindikleri kazanımların öğrencilere orta düzey bir başarı sağladığı yönünde açıklanabilir.

#### 4.2.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	t	p
Okuduğunu Anlama Başarısı	Kız	362	17,285	5,824	5,299	0,000*
	Erkek	340	14,991	5,630		

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $\bar{x}=17,285$ ), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumundan ( $\bar{x}=14,991$ ) yüksek bulunmuştur ( $t_{(700)}=5,299$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Araştırmada okuduğunu anlama başarı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumundan yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle kız öğrenciler okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum dil gelişimi, sözel başarı gibi ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.1.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort.	ss	f	p	fark
<b>Okuduğunu Anlama Başarısı</b>	(1)Yüksek sosyo-ekonomik düzey	214	17,285	6,023	5,646	0,004*	1>2 1>3
	(2)Orta sosyo-ekonomik düzey	305	15,682	5,744	5,646	0,004*	1>2 1>3
<b>Okuduğunu Anlama Başarısı</b>	(3)Düşük sosyo-ekonomik düzey	183	15,694	5,634			

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=5,646; p=0.004<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (17,285±6,023), sosyo-ekonomik düzey orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (15,682±5,744) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (17,285±6,023), sosyo-ekonomik düzey düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (15,694±5,634) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Okuduğunu Anlama başarı durumları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da yüksektir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler ile orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda okuyan

öğrenciler arasındaki bu farklılık eğitim imkanları ve eğitim materyali çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.1.3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)Okuryazar değil	56	13,696	4,943	8,789	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	206	16,121	5,562			4>1
	(3)Ortaokul	160	14,681	5,320			5>1
	(4)Lise	151	16,940	6,012			6>1
	(5)Üniversite	108	18,574	5,952			5>2
	(6)Lisansüstü	21	16,810	7,393			2>3
							4>3
							5>3
							5>4

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=8,789; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,121±5,562), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,696±4,943) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,940±6,012), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,696±4,943) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (18,574±5,952), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından

(13,696±4,943) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (16,810±7,393), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (13,696±4,943) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (18,574±5,952), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (16,121±5,562) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (16,121±5,562), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (14,681±5,320) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (16,940±6,012), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (14,681±5,320) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (18,574±5,952), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (14,681±5,320) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı (18,574±5,952), anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından (16,940±6,012) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada anne öğrenim durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık anne öğrenim durumunun artması lehinedir. Bir başka deyişle anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bunun nedeni annelerin öğrencileri çeşitli okuma materyali uyarınları ile desteklemeleri olabilir.

Araştırma bulgularından farklı olarak anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere göre okuduğunu anlama başarı durumları daha yüksek durumdadır. Bunun nedeni ilkokul mezunu annelerin çocuklarına sağladığı okuma materyali uyarınlarının ortaokul mezunu annelere göre fazla ve çeşitli olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.1.4. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)Okuryazar değil	21	13,952	4,620	3,775	0,002*	4>1
	(2)İlkokul	110	15,118	5,255			5>1
	(3)Ortaokul	184	15,370	5,739			4>2
	(4)Lise	185	16,687	5,748			5>2
	(5)Üniversite	173	17,318	6,127			4>3
	(6)Lisansüstü	29	16,793	6,763			5>3

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=3,775; p=0.002<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,952±4,620) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,318±6,127), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,952±4,620) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,118±5,255) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,318±6,127), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,118±5,255) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu

ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $15,370 \pm 5,739$ ) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $17,318 \pm 6,127$ ), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $15,370 \pm 5,739$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada baba öğrenim durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık baba öğrenim durumunun artması lehinedir. Bir başka deyişle baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum babaların öğrencilere sağladıkları çeşitli okuma materyali uyarılarından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.1.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğu hikâye kitabı sayısına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)1-10 arası kitap	87	14,081	5,017	7,385	0,000*	3>1
	(2)10-20 arası kitap	188	15,442	5,438			4>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	16,689	5,646			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	17,064	6,259			4>2

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=7,385$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $16,689 \pm 5,646$ ), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $14,081 \pm 5,017$ )



yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,064±6,259), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (14,081±5,017) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,689±5,646), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,442±5,438) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,064±6,259), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,442±5,438) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum okuma sürecinde öğrencilerin hikâye kitabı ile etkileşimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.1.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı notu ortalama düzeylerine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
<b>Okuduğunu Anlama Başarıları</b>	(1)69 ve altı	87	12,046	4,066			2>1
	(2)70-84 arası	225	14,484	4,700	60,441	0,000*	3>1
	(3)85-100 arası	390	18,069	6,003			3>2

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının genel akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan

analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $f=60,441$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $14,484\pm 4,700$ ), genel akademik başarı not ortalaması 69 ve altı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $12,046\pm 4,066$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $18,069\pm 6,003$ ), genel akademik başarı not ortalaması 69 ve altı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $12,046\pm 4,066$ ) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ( $18,069\pm 6,003$ ), genel akademik başarı not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ( $14,484\pm 4,700$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada genel başarı akademik durumu ile okuduğunu anlama başarı durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık genel başarı akademik durumu yüksek olan öğrenciler lehinedir. Bir başka deyişle genel akademik başarı durumları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum genel akademik başarı durumu yüksek olan öğrencilerin dikkati sağlama, algıda açıklık ve kavrama yeteneklerinin diğer öğrencilere göre daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki nasıldır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### **4.3.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Durumları Arasındaki İlişki**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23.  
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Eleştirel Düşünme Puanları Arasında Korelasyon Analizi

Beceri Alanları	Okuduğunu Anlama Başarısı
<b>Analiz</b>	r 0,290**
	p 0,000
<b>Değerlendirme</b>	r 0,447**
	p 0,000
<b>Çıkarım</b>	r 0,391**
	p 0,000
<b>Yorumlama</b>	r 0,500**
	p 0,000
<b>Açıklama</b>	r 0,545**
	p 0,000
<b>Öz- Düzenleme</b>	r 0,426**
	p 0,000
<b>Eleştirel Düşünme Genel</b>	r 0,613**
	p 0,000

\*<0,05; \*\*<0,01

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Okuduğunu Anlama Başarı Durumları ile Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerisi alt boyutları olan Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama, Öz-düzenleme arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

- Eleştirel Düşünme-Analiz Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.29$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),
- Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.447$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),
- Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.391$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),
- Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.5$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),
- Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.545$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),
- Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.426$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ) ve

- Eleştirel Düşünme ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında  $r=0.613$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ) ilişki bulunmuştur.

Tablo 24.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Analiz Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Analiz	Sabit	4,342	29,513	0,000	64,330	0,000*	0,083
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,069	8,021	0,000			

\* $p < .05$ 

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Analiz arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=64,330$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Analiz düzeyindeki toplam değişim %8.3 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,083$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Analiz düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,069$ ).

Tablo 25.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Değerlendirme	Sabit	3,626	18,946	0,000	174,400	0,000*	0,198
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,147	13,206	0,000			

\* $p < .05$ 

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Değerlendirme arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=174,400$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Değerlendirme düzeyindeki toplam değişim %19.8 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,198$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Değerlendirme düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,147$ ).

Tablo 26.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Çıkarım	Sabit	3,432	19,832	0,000	126,587	0,000*	0,152
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,113	11,251	0,000			

\*p &lt; .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Çıkarım arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=126,587$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Çıkarım düzeyindeki toplam değişim %15.2 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,152$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Çıkarım düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,113$ ).

Tablo 27.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Yorumlama	Sabit	1,918	7,727	0,000	233,846	0,000*	0,249
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,221	15,292	0,000			

\*p &lt; .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Yorumlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=233,846$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Yorumlama düzeyindeki toplam değişim %24.9 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,249$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Yorumlama düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,221$ ).

Tablo 28.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Açıklama	Sabit	0,904	4,754	0,000	295,168	0,000*	0,296
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,190	17,180	0,000			

\*p &lt; .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Açıklama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=295,168$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Açıklama düzeyindeki toplam değişim %29.6 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,296$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme- Açıklama düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,190$ ).

Tablo 29.

Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme	Sabit	1,535	42,141	0,000	420,381	0,000*	0,374
	Okuduğunu anlama Başarısı	0,043	20,503	0,000			

\*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=420,381$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme düzeyindeki toplam değişim %37.4 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,374$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,043$ ).

Tablo 30.

Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	f	p	$r^2$
Eleştirel Düşünme Genel	Sabit	1,660	51,845	0,000	340,291	0,000*	0,326
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,034	18,447	0,000			

\*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $f=340,291$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel Düşünme genel düzeyindeki toplam değişim

%32.6 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ( $r^2=0,326$ ). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme genel düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,034$ ).

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ve Eleştirel Düşünmenin Analiz, Çıkarım, Yorumlama, Değerlendirme, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle okuduğunu anlama başarısı arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum çıkarım yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, abartılı ve hayal ürünü ifadeleri ayırt etme, ana fikir ve ana düşünceyi söyleme gibi okuduğunu anlama kazanımlarının Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmada kolaylık sağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar eleştirel düşünme becerisine yönelik sonuçlar, okuduğunu anlama başarı durumuna yönelik sonuçlar ve eleştirel düşünme beceri düzeyi ile okuduğunu anlama başarı durumu arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar olmak üzere ayrı başlıklar altında verilmiştir.

##### 5.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi (EDBD)ne sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler; Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz ve Değerlendirme alanında yüksek düzey beceriye sahip iken Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarında ise orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel Düşünme Ölçekleri kullanılmıştır. Aynı ölçeğin kullanılarak yapıldığı araştırmalardan Demir (2006) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmadan farklı olarak öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2006) tarafından yapılan araştırmada 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre altı eleştirel düşünme beceri alanlarının dördünde (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım ve Öz-düzenleme) yüksek düzey beceriye, ikisinde ise (Yorumlama ve Açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin 2005 Sosyal Bilgiler programına göre eleştirel düşünme becerisi alanının dördünde (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım ve Öz-düzenleme) yüksek düzey beceriye, Yorumlama becerisinde ise 4. sınıfların orta düzey, 5. sınıfların ise yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Karabacak (2011), 4. sınıflar ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünmenin tüm alanlarında yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2011), 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme beceri alanlarının üçünde (Analiz, Değerlendirme ve Çıkarım) yüksek düzey beceriye, üçünde ise (Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme) orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda ise Akar (2007), öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akar(2007) öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ortalamalarının 28 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2008), 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ortalamalarının 33,35 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğrencilerin orta değer altında bir eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İbrahimoglu (2010), öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ortalamalarının 31 olduğu sonucuna ulaşmıştır. 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin istenen düzeyde eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kayagil (2010), 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ortalamalarının 27 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri yetersiz bulunmuştur.

- Araştırmada kız öğrencilerin EDBD'leri erkek öğrencilerin EDBD'den yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin, Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeyleri erkek öğrencilerin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirme ve Çıkarım alanlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan Sadioğlu ve Bilgin (2008), İleri (2012), Özmütlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri durumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Güven ve Aktaş (2013), kız öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ay ve Akgöl (2008), yaptığı araştırmada kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmalarda ise Demir (2006), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin yorumlama, açıklama ve öz-düzenleme alanlarında sadece kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalkan (2008), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin sadece yorumlama, açıklama ve öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabacak (2011) tarafından yapılan araştırmada sadece eleştirel düşünmenin öz-düzenleme alanında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2011), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin analiz, yorumlama, açıklama, çıkarım ve öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşırken değerlendirme alanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarından farklılık gösteren cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalarda vardır. Bunlardan; Akar (2007), Aydın (2008), Cevher (2008), Kahraman (2008), Karasakaloğlu ve Bulut (2012) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin eleştirel düşünme beceri düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

- Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin EDBD’i sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin EDBD’nden yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz, Değerlendirme, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeyleri sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta seviyede olan öğrencilerin beceri düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Becerisinin Çıkarım alanında ise sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırma sonuçları ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan Akar (2007), yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Oflas (2009), yaptığı araştırmada aile gelir durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kahraman (2008), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri alt sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Aktaş (2013), yaptıkları araştırmada ailelerin gelir düzeyleri arttıķa öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Karabacak (2011), yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Bakan (2010), yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde önemli bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin EDBD farklılaşmaktadır. Anne öğrenim durumu arttıķa öğrencilerin EDBD'leri de artmaktadır. Anne öğrenim durumu arttıķa Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görölmüştür.

Araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan kahraman (2008), yaptığı araştırmada yüksek öğrenim görmüş ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Ofas (2009), yaptığı araştırmada anne öğrenim durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Aktaş (2013), yaptığı araştırmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Sadioğlu ve Bilgin (2008), Cevher (2008) ve Bakan (2010) yaptıkları araştırmalarda anne öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin EDBD farklılaşmaktadır. Baba öğrenim durumu arttıķa öğrencilerin EDBD'leri de artmaktadır. Baba öğrenim durumu arttıķa Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görölmüştür.

Araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan Cevher (2008), yaptığı araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahraman (2008), yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek öğrenim görmüş ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oflas (2009), yaptığı araştırmada baba öğrenim durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalardan farklı olarak Özmutlu ve arkadaşları (2014), ve Sadioğlu ve Bilgin (2008) yaptıkları araştırmalarda baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel okuma puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin genel akademik başarı durumları arttığında öğrencilerin EDBD'leri de artmaktadır. Öğrencilerin genel akademik başarı durumu arttığında Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Yapılan benzer araştırmalardan Kalkan (2008), yaptığı araştırmada Matematik dersi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri alanlarının tümünde öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabacak (2011), yaptığı araştırmada Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2011), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin tüm alanlarında Fen ve Teknoloji dersi başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chukwuyenum (2013), yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Matematik dersi kavramlarını anlamalarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttığında EDBD'leri de artmaktadır. Öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama,

Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Araştırma ile yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde Cevher (2008), yaptığı araştırmada haftalık okunan gazete ve aylık okunan kitap sayısının eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güven ve Aktaş (2013) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttığında eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özmutlu ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmada kitap okuma sayısı ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belet (2011), ise yaptığı araştırmada Türkçe dersinde hikâye anlatma yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna Yönelik Sonuçlar**

- Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna (OABD) sahip olduğu görülmüştür.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Sidekli (2005) tarafından gerçekleştirilen öğretici ve öyküleyici metinlere yönelik 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini belirlediği araştırmada öğrencilerin orta düzey okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yantrı (2011) 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin hedeflenen düzeyde okuduğunu anlama başarı düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sapungan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi tarafından yönlendirilen okuduğunu anlama içerisinde yer alan hatırlama, anlama, analiz etme, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki başarı düzeylerinin ortalama bir düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Araştırmada kız öğrencilerin OABD'leri erkek öğrencilerin OABD'den yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalardan Gündemir (2002); Sidekli (2005); Çiftçi (2007); Ateş (2008); Palavuzlar (2009); Deniz (2013) ve

Semizoğlu (2013) yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarı durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaarslan'ın (2015), yaptığı araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemişken 3. sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya konulmuştur. Durmuş (2007); Kalden (2007); Koç (2007); Şahinli (2008) ve Vlachos ve Papadimitriou (2015) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarı durumuna etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalden (2007) ve Ateş (2008) yaptıkları araştırmalarda ailenin aylık geliri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sidekli (2005); Çiftçi (2007); Deniz (2013); Semizoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama başarı puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş'un (2017) yaptığı araştırmada ise ailenin aylık gelir düzeyinin okuduğunu anlama başarı durumu ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gündemir'in (2002) yaptığı araştırmada da sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin anne öğrenim durumları arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2005); Kalden (2007); Ateş (2008); Semizoğlu'nun (2013) da yaptıkları çalışmalarda araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Anne öğrenim durumu lise veya üniversite olan öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokul ya da okuryazar olmayan annelere göre okuduğunu anlama başarı puanları daha yüksek bulunmuştur.

- Öğrencilerin baba öğrenim durumları arttığında OABD'nin de arttığı görülmüştür.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sidekli (2005); Kalden (2007); Ateş (2008) ve Semizoğlu (2013) yaptıkları araştırmalarda baba öğrenim durumu lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının baba öğrenim durumu ilkokul veya okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalden (2007), yaptığı araştırmada evlerine her gün ve ara sıra gazete, dergi vb. alınan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş'un (2017) yaptığı araştırmada ise evde kitaplık olmasının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Deniz'in (2013) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama başarı puanlarının öğrencilerin kitap okuma sıklığına bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2010), yaptığı araştırmada ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2008), araştırmasında okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarı durumu ile akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özçelik'in (2011), yaptığı araştırmada da okuduğunu anlama başarısının Türkçe dersi ve Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını da büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.3. Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada öğrencilerin OABD'leri ile EDBD'leri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve

Öz düzenleme) pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin OABD'leri arttığında EDBD'leri de artmaktadır. Aynı şekilde, OABD arttığında Eleştirel Düşünme Becerisinin tüm alanlarında da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2006); Koç (2007), çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Basmaz'ın (2017), yaptığı araştırma sonucunda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aloqaili (2012), teorik olarak gerçekleştirdiği çalışmada da eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasında sağlam bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin EDBD'lerini arttırmak için uygulanan öğretim programlarının etkililiğini artırmak için öğretim programlarını uygulayan öğretmenlere Eleştirel Düşünme Beceri öğretimine yönelik seminerler verilebilir.
- Sınıf öğretmenleri Eleştirel Düşünme Becerisini kazandırmaya yönelik altı şapka, problem çözme, tartışma gibi yöntem ve teknikleri sınıf ortamında uygulama sıklıklarını arttırmalıdır. Bu yöntem ve tekniklerin rahat uygulanabilmesi için sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri demokratik sınıf ortamları oluşturmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin OABD'nı arttırmak için sınıf etkinliklerinde öğrencilerin dikkatini çekecek okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler için okul ortamlarında çeşitli sanatsal ve sportif kurslar, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin başarı ve becerilerinin arttırılmaya çalışılmalıdır.
- Anne ve babalara okul tarafından çeşitli seminerler düzenlenerek öğrenim durumlarının öğrencileri nasıl etkilediği hakkında bilgi verilerek okur-yazar



olmayan velilerin okuma-yazma kurslarına katılımları sağlanmaya çalışılmalıdır.

- Öğrencilerin özellikle genel akademik başarı ortalaması düşük olan öğrenciler için okullarda takviye edici kurslar düzenlenmelidir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okullarda İYEP (İyileştirme Yetiştirme Eğitim Programı) uygulanarak düşük akademik başarıya sahip öğrencilere kurs sağlanmaktadır. İYEP kursunun etkililiğine bakılarak bu kurslara ilgili öğrencilerin devamı sağlanmaya çalışılmalıdır. Aynı şekilde başarı ortalaması yüksek olan öğrencileri bir adım daha ileriye götürebilecek kurslar da düzenlenebilir.
- Sınıf kitaplığındaki hikâye kitapları sayısı arttırılarak okumayı sevdirecek çeşitli etkinliklerle okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Aynı zamanda sınıf kitaplığında sadece hikâye kitapları değil bilim, sanat, teknoloji, sağlık gibi alanlarda da kitap, dergi, çocuk gazeteleri gibi basılı materyallerin olması sağlanmalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve okuduğunu anlama başarı durumlarını inceleyebilirler.
- Araştırmacılar farklı öğrenci kademeleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve okuduğunu anlama başarı durumlarını belirleyebilirler.
- Araştırmacılar farklı illerde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumlarını inceleyebilirler.
- Araştırmacılar tarafından abone olunan çocuk dergisi, ev yaşamında düzenli olarak alınan gazete, kitap okuma sıklıkları, okunan kitap türleri, öğrencilerin en çok ilgilerini çeken ders programları gibi farklı demografik bilgiler ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel Düşünme Sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Al-Mansour, N. S. Al-Shorman, R. A. (2011). The Effect Of Teacher's Storytelling Aloud On The Reading Comprehension Of Saudi Elementary Stage Students. *Journal Of King Saud University Languages and Translation*, 23, 69-76.
- Alihanoglu, N. B. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. İzmir.
- Aloqaili, A. S. (2012). The Relationship Between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study. *Journal of King Saud University Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Arısoy, B. (2017). *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme Erdemleri ve Matematik Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Konya.

- Ateşoğlu, Y. (2012). *Hayatınızı Değiştirecek Bilgelik Öyküleri*. (2. Baskı). İstanbul: Neden Kitap Yayıncılık.
- Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Adana: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Malatya
- Aymış, G. D. (2013). *6. Sınıf Türkçe Dersi Metinlerinin Eleştirel Düşünme Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Mersin.
- Bakan, U. (2010). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı. Erzurum.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi*" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Ankara.
- Baier, J. R. (2005). *Reading Comprehension and Reading Strategies*. The Graduate School University Of Wisconsin. Stout Menominie WI.
- Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunlu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Belet, D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *bilig*, 59, 67-96.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.  
Konya.
- Burns, E. (2009). *The Use Of Science Inquiry and Its Effect On Critical Thinking Skills and Dispositions In Third Grade Students*. (Doctoral Dissertation). Retrieved From ProQuest Dissertations and Theses Global (UMI No: 3367974).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Card, M. P. (2016). *The Effects Of A Reading Comprehension Intervention Package On Increasing Third Grade Students's Comprehension Skills*. <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.
- Cevher, Ö. Y. (2008). *2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Cleveland, J. (2015). *Beyond Standardization: Fostering Critical Thinking In A Fourth Grade Classroom Through Comprehensive Socratic Circles*. (Doctoral Dissertation). Arizona State University. USA.
- Cheong, C. M. Cheung, W. S. (2008). Online Discussion And Critical Thinking Skills: A Case Study In A Singapore Secondary School. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 24(5), 556-573.
- Chukwuyenum, A. N. (2013). Impact Of Critical Thinking On Performance In Mathematics Among Senior Secondary School Students In Lagos State. *IQSR Journal Of Research & Method In Education (IQSR-JRME)*, 3(5), 18-25.
- Coşkun, M. (2018). *Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarında Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Ordu.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Dağlı, M. T. (2008). *Eleştirel Düşünmenin Türkçe Öğretiminde Planlama ve Uygulama Süreçlerine Entegrasyonu: Üç Öğretmenin Karşılaştırmalı Durum Çalışması*.Yayımlanmış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- DeBono, E. D. (2007). *Güzel Akıl Nasıl Edinilir?* (Z. Kalkandelen, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DeBono, E. D. (2008). *Kendine Düşünmeyi Öğret* (2. basım). (S. Arıbaş, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Hatay.
- Dewey, J. (2011, Eylül 11). *How We Think?* Gutenberg.org: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> adresinden 25 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Doğanay, A., ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duran, E. (2013, February). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Malatya.

- Ersoy, E., ve Başer, N. (2011, Haziran). İlköğretim İkinci Kademedeki Eleştirel Düşünmenin Yeri . *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The Delphi Report: [https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf) adresinden 13 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Feng, A., Brown, E. (2009). A Longitudinal Study of Enhancing Critical Thinking and Reading Comprehension in Title I Classrooms. *Journal for The Education of The Gifted*, 33(1), 7-37.
- Florea N. M. Hurjui, E. (2014, November). *Critical Thinking In Elementary School Children*. The 6th International Conference Edu World. Education Facing Contemporary World, 7th-9th.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking An Introduction*. (9th Printing). Cambridge University Press. Cambridge.
- Freire P. ve Macedo D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (Çev. S. Ayhan). (1.basım). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1987'de yayınlandı.)
- Güleçol, S. (2017). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Muğla.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Elestireldusunme.pdf> adresinden 29 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Güven, M., ve Aktaş, B. Ç. (2013). Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6).
- İbrahimoğlu, Z.(2010). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- İleri, Ş. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü. Uşak.
- İncirkuş, F. A. (2018). *Bilişsel farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi"* Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme* (5. basım). İstanbul: Say Yayınları.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Jawarned, M. Iyadet, W. Al-Shudaifat, S. Khsawned, L. (2008, December). Developing Critical Thinking skills Of Secondary Students In Jordon Utilizing Monro and Slater Strategy, and Mcfarland Strategy. *International Journal of Applied Educational Studies*, 3(1).

- Kaldan, E. S. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. Eskişehir.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Aydın.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Anabilim Dalı sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Trabzon.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.
- Karadağ ve Yurdakul, (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. (Editör, F. S. Kırmızı). Ankara: Anı Yayıncılık.



- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Turkic*, 5(3).
- Karasakaloğlu, N., ve Bulut, B. (2012). Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Hatay.
- Kaygılı, S. (2010). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısını Yordaması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Bölümü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı. Konya.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. İzmir.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Köknel, Ö. (2007). *Akl İle Düşünce Gücü* (3. basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri* (2.basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Konya.
- Kurnia, L.I. (2011). *A Descriptive Study Of Grade 7 Students' Reading Comprehension Ability Tested By Using Authentic Reading Materials From Internet At SMP Islam Kunir Lumajang*. English Education Program Language and Arts Department The Faculty Of Teacher Training and Education Jember University.
- Kurt, B. (2014, Şubat). Özenle Korunan Bir Kuş Kelaynak. *TÜBİTAK Bilim Çocuk*, 17 (194)
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*.Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Law, S. Y. (2012). *Effective Strategies For Teaching Young Children Critical Thinking Through Picture Book Reading: A Case Study In The New Zeland Context*. Victoria Univesity Of Wellington.
- McMahon,G. (2009). Critical Thinking and ICT Integration In A Western Australian Secondary School. *Educational Technology & Society*, 12(4), 269-281.
- MEB. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- MEB. (2013 ). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı İlkokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- MEB. (2015a). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. İlkokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.

- MEB. (2015b). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar.* Ankara
- MEB. (2015c). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018b). *Türkçe Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018c). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018d). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018e). *Matematik Dersi Öğretim Programı. İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018f). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı. İlkokul 4. Sınıf.* Ankara.
- MEB. (2018g). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 7 veya 8. Sınıflar.* Ankara.
- MEB. (2018h). *Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul 5 veya 6. Sınıflar.* Ankara.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi.* (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayınları.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bölümü. Van.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı. Ankara.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma* (9. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme.* İstanbul: Kriter Yayınları.

- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlam Becerisine Etkisi*.Yayınlanmış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Samsun.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1121-1133.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Oduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Edirne.
- Paul, R., ve Elder, R. (2013). *Kritik Düşünce*. (E. Aslan ve G. Sart, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Plocher, M. D. (2016). *The Effects Of Three Reading Comprehension Strategies On Reading Comprehension When Reading Digital Informational Texts*. Graduate Studies Martin Luther College New Ulm. MN.
- Ruggiero, V. R. (2017). *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*. (Çev. Ç. Dedeoğlu). İstanbul: Alfa Araştırma. (Eserin orijinali 2004/2007/2009/2012 yıllarında yayımlandı).
- Saban, A. (2014). *Öğretme Öğrenme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (7. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö., ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sari, L. (2017). *Improving Reading Comprehension Through Directed Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy For The Eight Grade Students Of Smp Negeri 17 Medan In The Academic Year Of 2016-2017*. Department Of English Education Faculty Of Tarbiyah Science and Teachers Training State Islamic University Of North Sumetara. Medan.

- Sapungan, R. M. Gabor, M. A. L. Rayos, S. G. (2018). Reading Comprehension As A Determinant Of Science Performance. *International Journal Of Recent Innovations In Academic Research*, 2(8).
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Schopenhauer, A. (2015). *Düşüncenin Çağrısı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Schreglmann, S. (2016). *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Özelliğine Sahip Eğitsel Arayüz İle Desteklenmiş Eğitim Yazılımının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Semercioğlu, M. S. (2018). *İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı. Samsun.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Serter, N. (2000). *21. Yüzyılda İnsan Merkezli Eğitim*. İstanbul: Nesnel Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (3. basım). Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.
- Sivaslıoğlu, A. (2013). *Türkçe Sevinci*. A1 Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (13. basım). Anı Yayıncılık.

- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme* (1. basım ). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. İzmir.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- TDK. (2015). Türk Dil Kurumu: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.558ff6fc1e0eb6.46780501](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.558ff6fc1e0eb6.46780501) adresinden 28 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- TDK. (2016). tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56be52ba264491.06390128](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56be52ba264491.06390128) adresinden 12 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.
- Titiz, M. T. (2004). *Aklın Yolu 1+n*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya
- TTK. (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (II. Cilt). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisi İle Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. Bolu.

- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Vlachos, F. Papadimitriou, A. (2015). Effect Of Age Gender On Children's Reading Performance: The Possible Neural Underpinnings. *Cogent Psychology*, 2(1045224).
- Vural, R. A., ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Konya.

## EKLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili izinler ve araştırmada kullanılan form ve veri toplama araçları yer almaktadır. Bunlar:

- Araştırma Uygulama İzni
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanım İzni
- Uzman Görüş Formu
- Kişisel Bilgiler Formu
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Analiz Ölçeği
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Değerlendirme Ölçeği
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Çıkarım Ölçeği
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Yorumlama Ölçeği
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Açıklama Ölçeği
- Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Öz-düzenleme Ölçeği
- Okuduğunu Anlama Başarı Testidir.



## Ek-1. 2009, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Okuduğunu Anlamaya Yönelik Kazanımlar

2009 Türkçe Öğretim Programı	2015 Türkçe Öğretim Programı	2018 Türkçe Öğretim Programı
Okuduklarının konusunu belirler. (18) Okuduğunun ana fikrini belirler.(19) Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. (20) Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.(21)	Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.(1)	Okuduğu metnin konusunu belirler.(4) Metnin ana fikri/ ana duygusunu belirler. (5) Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir. (20)
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K)sorularına cevap arar. (7) Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler. (33)	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.(2) Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır. (6)	Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin konusunu, olay örgüsü, mekan, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir. (8) Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.(15)
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. (37) Okuduklarını zihninde canlandırır. (5) Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. (38)	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır. (15)	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (1) Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (2) Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
		Görsellerin metinde anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır. (17)
Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. (24) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. (25)		Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler. (9)

2009 Türkçe Öğretim Programı	2015 Türkçe Öğretim Programı	2018 Türkçe Öğretim Programı
Metnin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. (42) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur. (9)		Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar. (18)
Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. (3)	Metinle ilgili soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir. (3)	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. (6) Metinle ilgili sorular sorar. (7) Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar. (22)
Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanları ayırt eder.(16)		Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder. (14)
Okuduklarından çıkarımlar yapar. (27) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. (1) Okuduklarında duygusal ve abartılı ifadeleri belirler ve sorgular. (6) Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. (8) Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. (10) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.(11) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.(12) Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. (13)		
Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur. (14) Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. (15) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (17) Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. (26)		

2009 Türkçe Öğretim Programı	2015 Türkçe Öğretim Programı	2018 Türkçe Öğretim Programı
Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. (28) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. (29) Yazarın amacını belirler. (34) Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.(35) Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. (36) Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. (39) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular. (41)	Hikâyenin anlatıcısını belirler. birinci kişi tarafından aktarılan/öykülenen ile üçüncü kişi tarafından aktarılan/öykülenen metinler arasında anlatım farklılığını belirlemesi sağlanır.(11) Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar. (4)	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır. b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır. (16)
Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. (30)	Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar. (13)	Yönergeleri kavrar. Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanır. (13)
Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. (2)	Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler. (7) Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.(8)	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur. (10)
Metnin giriş-gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunur. (4)	Hikâye, drama veya şiirde bölüm, sahne veya dörtlük gibi terimleri kullanarak bir sonraki kısmın bir önceki üzerine nasıl kurgulandığını belirtir. (9)	Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeler tanır.
		Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir. (12)
Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük yaşamdan örnekler verir.(31) Okuduklarını başkalarıyla paylaşır. (43)		Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder. (25)

<b>2009 Türkçe Öğretim Programı</b>	<b>2015 Türkçe Öğretim Programı</b>	<b>2018 Türkçe Öğretim Programı</b>
Okuduğunu özetler. (32)	Metindeki olayları sırasına göre açıklar. (12)	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. (3)
	Metin türleri arasındaki farkı belirler. (5)	Metin türlerini ayırt eder. Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır. (11) Medya metinlerini değerlendirir. farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirmesi sağlanır. (21)
	Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir. (14)	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir. (23) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb. ) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır. (24)

(MEB, 2009, 2015c, 2018b)

## Ek-2. Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.5295237  
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı  
( Mehtap Songül ÖZKAYA )

11.05.2016

### VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/05/2016 tarihli ve 50235129-1449-2426 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Mehtap Songül ÖZKAYA'nın Yrd. Doç. Dr. Başak KASA'nın danışmanlığında yürütmekte olduğu "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Battalgazi ilçesi İlkokul 4. Sınıf öğrencilere uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 10/05/2016 tarihinde yaptığı toplantıda anket uygulamasının ilimiz Battalgazi ilçesindeki ilkökul Müdürlüklerinde uygulanması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM  
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
11.05.2016

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Kanalboyu İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MALATYA  
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr  
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: OrtaÖğretim Şb.  
Tel: (0 422) 3232505/205  
Faks:(0 422) 3239605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5bc9-64e7-3f14-b2ba-d847 kodu ile teyit edilebilir.

### EK-3. Demir (2006) Tarafından Geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanım İzni

14.04.2019 Posta - mehtap özkaya - Outlook

**Re: Eleştirel Düşünme Ölçekleri**

Kaan <mkdemir2000@yahoo.com>  
16.02.2016 Sal 09:39  
Kime: mehtap özkaya <mehtap\_songul\_44@hotmail.com>

Tabii ki kullanabilirsiniz hocam, yalnız iki isteğim var sizden: adıma atıf yapmanız ve tez bittiğinde bir ciltli örneğini bana göndermeniz.. Kolay gelsin...

iPhone'umdan gönderildi

15 Şub 2016 tarihinde 22:21 saatinde, mehtap özkaya <mehtap\_songul\_44@hotmail.com> şunları yazdı:

Merhaba Mehmet Kaan Hocam,

İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Malatya'da Fırat İlkokulunda sınıf öğretmenliği yapmaktayım. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri İle Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezim üzerinde çalışıyorum. Siz de uygun görürseniz tarafınızdan geliştirilen analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme ölçeklerinden oluşan "Eleştirel Düşünme Ölçekleri"ni yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

Mehtap  
Songül ÖZKAYA

<https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATYwMAIOWJjZS01MWJiAC0wMAIIMDAKAEYAAAPcu0YIYLTIT6MdwQUQnQYDIBwAAAlaue...> 1/1

#### Ek-4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Analiz Ölçeği

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.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar.  
Bisikletler uçamaz.

Sonuç: Bisikletler uçaktır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.  
- Sigara içilir.

Sonuç: Sigara sağlık için yararlıdır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

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.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

5- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer.  
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: Emre öğrenci değildir.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur.  
- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: Bütün evlerde çiçek vardır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.  
- "X" parfüm değildir.

Sonuç: "X" güzel kokar.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.  
- Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: Fatih Galatasaray' da oynamaz.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		



### Ek-5. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' 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.

1. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

3- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

4- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

5- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

6. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

7. Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

8- Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştıırır.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		

9- Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
<b>Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?</b>		



### Ek-6. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Çıkarım Ölçeği

1' den 8' 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.

**1. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılıkinden daha azdır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**2- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**3. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**4- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**5- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**6. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**7- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

**8- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

## Ek-7. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Yorumlama Ölçeği

### ARDA' NIN BİR GÜNÜ

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

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını 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 "Evide 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...

1' den 10' a 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.

#### 1. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda' yı göndermektedir?

- a- Arda, ilköğretim 5. 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.

#### 2. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
- b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
- c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

#### 3. 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 aldığını unuttuğu için.



**4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?**

- 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.

**5. Arda' nın annesi, Arda' nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?**

- a- Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirme 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.

**6. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kurupastayı 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 kurupasta satılmadığı için.
- d. Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

**7. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?**

- a. Akraba oldukları için.
- b- Çocuk oldukları için.
- c- Misafir oldukları için.
- d- Birlikte oyun oynadıkları için.

**8. 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.

**9. 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 düşündüğu için.

**10. 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.

## Ek-8. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Açıklama Ölçeği

### ARDA' NIN BİR GÜNÜ

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

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını 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 "Evde 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 kuruyemişçiye 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, alışverişlere 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...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz "Arda' nın Bir Günü" başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

**1. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?**

- a- Kasaba uğramıştır.
- b- Gazete bayisine uğramıştır.
- c- Markete uğramıştır.
- d- Kuruyemişçiye uğramıştır.

**2. 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.

**3. 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.

4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?  
 a. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.  
 b. Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.  
 c. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.  
 d. Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.
5. Arda'nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?  
 a. Ekmek yoktu.  
 b. Kıyma yoktu.  
 c. Yumurta yoktu.  
 d. Çikolata yoktu.
6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmuştur?  
 a. İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (YTL) göre yapmuştur.  
 b. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (YTL) göre yapmuştur.  
 c. İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmuştur.  
 d. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmuştur.
7. 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.
8. "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metne göre Arda'ların mahallesinde bulunan esnaflar-işyerleri hangileridir?  
 a. Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.  
 b. Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.  
 c. Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.  
 d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.
9. 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.



### Ek-9. Eleştirel Düşünme Ölçekleri-Öz-düzenleme Ölçeği

1' den 12' ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.

DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1-	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
2.	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
3-	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
4.	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
5.	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
6-	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
7.	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
8-	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
9.	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
10.	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
11-	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçırım.			
12-	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

## Ek-10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Bu test 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için hazırlanmış bir başarı testidir. Testte verilen metinleri dikkatlice okuyup metne yönelik soruları yanıtlayınız. Soruların cevaplarını, yuvarlak içine alıp ( ● ) işaretleyiniz. Süreniz 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

Mehtap Songül KIRAN

### OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

#### 1. METİN

İki komşu ülkenin hükümdarları birbirleriyle savaşmaz, ancak her fırsatta birbirlerini rahatsız ederlerdi. Doğum günleri ve bayramlarda birbirlerine ilginç armağanlar gönderip, karşısındakine üstünlük kurma fırsatı yakalamaya çalışırlardı.

Yine günlerden bir gün hükümdarlardan biri, heykeltıraşını huzuruna çağırdı ve birbirinin tıpatıp aynısı üç insan heykeli yapmasını istedi. Heykellerin arasında bir fark vardı ama bu farkı sadece ikisi biliyordu. Heykeller hazırlandı ve “Doğum gününü bu üç altın heykelle kutluyorum. Bu üç heykel birbirinin tıpatıp aynısı gibi görünebilir; ama içlerinden biri diğer ikisinden çok daha değerlidir. O heykeli bulunca bana haber ver.” şeklinde bir notla diğer hükümdara gönderildi.

Hediyeyi alan hükümdar önce kendisi sonra ne kadar insan varsa onlarla heykelleri ölçtü, tarttı, baktı, inceledi ama bir fark göremedi. Bir genç, kendisine fırsat verileceği halinde, heykeller arasındaki farkı çözebileceği haberini gönderdi. Eğitimli, akıllı ve zeki olan bu genç, hükümdarın bazı isteklerine karşı çıktığı ve isyankar olduğu için zindana atılmıştı. Başka çaresi olmayan hükümdar bu genci çağırttı.

Genç önce heykelleri sıkı sıkıya inceledi, sonra çok ince bir tel getirilmesini istedi. Teli birinci heykelin kulağından soktu, tel heykelin diğer kulağından çıktı. İkinci heykele de aynı işlemi yaptı. Tel bu kez heykelin ağzından çıktı. Üçüncü heykelde tel kulaktan girdi; ama bir

yerden dışarı çıkmadı. Ancak telin sığabileceği bir kanal kalp hizasına kadar iniyor, oradan öteye gitmiyordu.

Bunun üzerine genç, hükümdara “Yüce kralım, bu bilmecenin cevabının açık bir kitap gibi karşınızda durduğunu düşünüyorum. Bu özellikleri göz önünde bulundurarak heykellerin değerine siz karar verebilirsiniz.” dedi.

**Yaşar ATEŞOĞLU**  
**Hayatınızı Değiştirecek Bilgelik Öyküleri**  
**(Düzenlenmiştir.)**

**Aşağıdaki soruları okuduğunuz 1. metne göre cevaplayınız.**

1. **Aşağıdakilerden hangisi metne uygun bir başlık değildir?**

A) Bayram Hediyesi	B) İki Hükümdar
C) En Zor Bilmece	D) Üç Heykel
  
2. **Birinci heykelin aktardığı mesaj dikkate alındığında aşağıdaki deyimlerden hangisi yanlıştır?**
  - A) Bir kulağından girip, öbür kulağından çıkmak
  - B) Kulak asmamak
  - C) Kulak ardı etmek
  - D) Kulağına küpe olmak
  
3. **Aşağıdakilerden hangisi gencin zindana atılma sebeplerinden değildir?**
  - A) Fazla isyankar olması
  - B) Akıllı ve zeki olması
  - C) Hükümdarın bazı isteklerine karşı çıkması
  - D) Hükümdarın her dediğini kabul etmemesi
  
4. **Hediyeyi alan hükümdara göre, heykellerden aktardığı mesajlardan hangisi diğerlerine göre daha değerlidir?**
  - A) Duyduğunu herkese söyler.
  - B) Duyduğunu kimselere aktarmaz.
  - C) Duyduğunu hiçbir zaman umursamaz.
  - D) Duyduğuna kesinlikle inanmaz.



**5. Hükümdarın komşu ülkeye böyle bir hediye göndermesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Hükümdarı bilmeceyle küçük düşürmek
- B) Hükümdara bilmeceyle üstünlük kurmaya çalışmak
- C) Hükümdarı heykellerle kızdırmak
- D) Gencin zindandan çıkmasını sağlamak

- I. Heykeli incelemek için sanatçıların çağırılması
- II. Gencin zindandan çıkarılması
- III. Heykellerin yapılması
- IV. Hükümdarın heykeltıraşı huzuruna çağırması

**6. Yukarıda metinde geçen olaylar karışık olarak verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bu olaylar sıraya konulduğunda baştan ikinci sırada yer alır?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

**7. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) En iyi sırdaş öğrendiklerini saklayandır.
- B) Karşıdakine üstünlük kurmaya çalışmak kişiyi yüceltir.
- C) Rakip ülkeler sürekli savaşmalıdır.
- D) Zindana atılan insanlar bilgili insanlardır.

**8. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?**

- A) Senin için zor gelen bir soru, başkasına kolay gelebilir.
- B) Karşılaştığın her sorunu çözemeyebilirsin.
- C) Zorlandığın konularda başkalarına danışabilirsin.
- D) En doğru cevabı kalbinin sesini dinleyerek bulabilirsin.

**9. Aşağıda yer alan sorulardan hangisinin cevabı metinde yoktur?**

- A) Heykellerin benzer yönleri nedir?
- B) Hükümdar hangi heykeli seçmiştir?
- C) Heykellerin farkını kim bulmuştur?
- D) Hükümdarlar ne zaman birbirlerine hediye gönderirler?

**10. Aşağıdaki cümlelerden hangisi öznel yargı bildirmektedir?**

- A) Heykellerin değerine siz karar verebilirsiniz.
- B) Hediyeyi alan hükümdar önce heykelleri tarttı.
- C) Doğum gününü bu üç altın heykelle kutluyorum.
- D) Üç altın heykel gramına kadar eşitti.

**11. “Yüce kralım bu bilmecenin cevabının açık bir kitap gibi olduğunu düşünüyorum. Örneğin ..... kimseler gibidir.” cümlesinde boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilirse metinde verilmek istenen anlam bozulmaz?**

- A) birinci heykel boşboğaz
- B) ikinci heykel duyduklarına aldırmış etmeyen
- C) birinci heykel ağzı sıkı
- D) üçüncü heykel sırdaş

**12. İkinci heykelin aktardığı mesaj dikkate alındığında aşağıdaki deyimlerden hangisi doğrudur?**

- A) Ağzında bakla ıslanmamak
- B) Dilinde tüy bitmek
- C) Ağzından bal damlamak
- D) Ağzı kulaklarına varmak

**2. METİN**

Kelaynaklar, eskiden Güney Avrupa, Kuzey Afrika ve Orta Doğu’da yaygın olarak görülürdü. Günümüzde ise yalnızca Türkiye, Fas ve Suriye’nin belirli bölgelerinde yaşamaktadır. Soyu tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan kuşlardan biridir. Bu kuşların kendilerine özgü görünüşleri vardır. Özellikle uzun, kıvrık ve kırmızı gagalarından kolayca tanınabilir.

Ülkemizde, Şanlıurfa’nın Birecik ilçesinde 1950’lerde hemen her yıl 600-800 çift kelaynak kentin yakınındaki kayalık yamaçlara yuva yaparmış. Ne yazık ki bu kuşlar 1960’lı yıllarda yoğun olarak kullanılan tarım ilaçları nedeniyle zarar görmüş ve sayıları azalmaya başlamış. 1980 yılında bölgede yalnızca altı çift kelaynak kalması üzerine bu kuşlar koruma altına alınmış.

Koruma altına alınan kelaynaklar her yıl, ağustos ve şubat ayları arasında kafeslerde tutulur. Şubatta serbest bırakılan kelaynaklar bu süre boyunca yuva yapar ve yumurtlar. Ağustos ayında ise tüm kelaynaklar tekrar kafeslere alınır. Kelaynaklar, kafeste tutulmasalardı her yıl ağustos ayında güneydeki ülkelere göç edeceklerdi. Ancak gittikleri yerlerde koruma çalışmaları yeterli olmadığından çoğu bir sonraki yıl ülkemize geri gelemeyecekti. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları yeterli düzeye ulaştığında bu kuşların yeniden göç etmelerine izin verilmesi planlanıyor.

Kelaynakların doğal yaşam alanları bozkırlardır. Genellikle gruplar halinde tarım alanlarında beslenirler. Gagalarıyla toprağı eşeleyerek danaburnu gibi büyük böcekleri ve solucanları yakalayıp yerler. Kafeslerde koruma altında tutulan kuşların da yiyecekleri özel olarak hazırlanır. Yiyecekleri kıyma, haşlanmış yumurta, lor peyniri, havuç, tavuk yemi ve benzeri malzemelerden oluşan bir karışımdır.

**Bahtiyar KURT**  
**TÜBİTAK Bilim Çocuk 17(194)**  
**(Düzenlenmiştir.)**

**Aşağıdaki soruları okuduğunuz 2. metne göre cevaplayınız.**

**13. Aşağıdakilerden hangisi kelaynak kuşlarının özelliklerinden değildir?**

- A) Kendine özgü görünüşleri vardır.
- B) Her yıl ağustos ayında göç ederler.
- C) Gagalarını kullanarak besinleri ararlar.
- D) Her ortamda yaşayabilirler.

**14. “..... dolay kelaynak kuşları belirli aylarda kafeslerde tutulur.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?**

- A) Doğal yaşam alanları bozulduğundan
- B) Tarım ilaçlarından zarar gördüğünden
- C) Yuva yaptıkları kayalık yamaçlar tehlikeli olduğundan
- D) Göç ettikleri ülkelerde yeterli koruma olmadığından

**15. Metne göre ülkemizde kelaynak kuşlarının neden soyları tükenmektedir?**

- A) Kafeslerde tutulduğu için
- B) Başka ülkelere göç edip geri gelemedikleri için
- C) Tarım ilaçları nedeniyle zarar gördükleri için
- D) Yeterli yiyecekleri olmadığı için

**16. Türkiye’de kelaynak kuşlarının koruma altına alınmasının nedeni hangisidir?**

- A) Ülkemize bir daha gelemedikleri için
- B) Sayıları azaldığı için
- C) Yiyecek sıkıntısı yaşadıkları için
- D) Tarım alanlarına zarar verdikleri için

**17. Metne göre koruma altına alınan kelaynak kuşları ne zaman göç edebileceklerdir?**

- A) Tarım ilaçları yasaklandığında
- B) Bir sonraki yıl ülkemize geri geldiklerinde
- C) Yiyeceklerini rahatça bulduklarında
- D) Koruma çalışmaları yeterli düzeye ulaştığında

**18. Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğru bir ifadedir?**

- A) Kelaynak kuşlarının nesli diğer ülkelerde tükenmiştir.
- B) Kelaynak kuşları kafeslerde yaşamaktadır.
- C) Kelaynak kuşları için her yerde koruma çalışması yapılmaktadır.
- D) Kelaynak kuşlarına tarım ilaçları iyi gelmemektedir.

**19. Metinde aşağıdaki konulardan hangisine değinilmemiştir?**

- A) Kelaynak kuşlarının neslinin tükenme sebepleri
- B) Kelaynak kuşlarının koruma yöntemleri
- C) Kelaynak kuşlarının göç nedenleri
- D) Kelaynak kuşlarının beslenme şekilleri

**20. Aşağıdakilerden hangisi metne uygun bir başlıktır?**

- A) Koruma Altındaki Kuşlar
- B) Kelaynak Kuşları
- C) Nesli Tükenen Kuşlar
- D) Kafesteki Kuşlar

21. Metinde geçen bilgilerden hareketle aşağıdaki görsellerden hangisi kelaynak kuşlarına aittir?

A)



C)



B)



D)



22. Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Metin kelaynak kuşlarının dış görünüşü hakkında bilgi vermektedir.
- B) Metin kelaynak kuşlarının beslenmeleri hakkında bilgi vermektedir.
- C) Metin kelaynak kuşlarını avlama teknikleri hakkında bilgi vermektedir.
- D) Metin kelaynak kuşlarını koruma yöntemi hakkında bilgi vermektedir.

23. Metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Kelaynak kuşları nasıl beslenmektedir?
- B) Kelaynak kuşları en çok nerede görülmektedir?
- C) Kelaynak kuşları ne zaman koruma altına alınmıştır?
- D) Kelaynak kuşları niçin göç ederler.

### 3. METİN

Siyah laledir zenci çocuk,  
 Finli çocuk beyaz gül...  
 Sarı papatya Çinli çocuk,  
 Kızılderili de karanfil...  
 Her çiçek ülkesinin renginde açar  
 Bir ağaçta bin çiçektir çocuklar.  
 Başka başka olsa da dilleri,  
 Ayrı ayrı olsa da ülkeleri,  
 Bir araya gelince onlar,  
 Sevgiyle kenetlenir elleri,  
 Sınırları bile aşar duygular,  
 Bir yürekte kardeştir tüm çocuklar.

**Aziz SİVASLIOĞLU**

**Aşağıdaki soruları okuduğunuz şiire (3. metne) göre cevaplayınız.**

**24. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Birlik beraberlik    B) Kardeş sevgisi    C) Çiçek sevgisi    D) Özgürlük

**25. Şiirde çocuklar aşağıdakilerden hangisine benzetilmiştir?**

- A) Çiçeklere    B) Ağaçlara    C) Ülkelere    D) Dillere

**26. Şiire göre, aşağıdakilerden hangisi çocukların farklı özelliklerinden değildir?**

- A) Dilleri    B) Ülkeleri    C) Renkleri    D) Sevgileri

**27. Şiire göre çocukların ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kardeş olmaları  
 B) Dillerinin aynı olması  
 C) Ülkelerinin aynı olması  
 D) Aynı yerde büyümeleri

28. Sınırları bile aşar duygular

Altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam değişmez?

- A) dahi                      B) hariç                      C) hatta                      D) zaten

29. “Başka başka olsa da dilleri,  
Ayrı ayrı olsa da ülkeleri,”

Şiirde çocuklar için ifade edilen yukarıdaki mısralar için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Öznel yargıdır.                      C) Abartılı ifadedir.  
B) Nesnel yargıdır.                      D) Duygusal ifadedir.

30. Okuduğunuz şiire en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çiçek Çocuk                      C) Ağaçlar ve Çiçekler  
B) Çocuklar Kardeştir                      D) Çiçek Kardeşliği

31. Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bütün insanların farklı olduğu  
B) Ağaçların çocukları temsil ettiği  
C) Çocukların çiçekleri çok sevdiği  
D) Sevginin insanları kenetlediği

Teşekkür ederim...

## Ek-11. Kişisel Bilgiler Formu

### Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler; “İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” adlı bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla sizlerden aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica ederim. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Mehtap Songül KIRAN

1. Okulunuz:

.....

2. Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

3. Birinci dönem karne başarı notunuz: .....

4. Annenizin öğrenim durumu nedir? İşaretleyiniz.

Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )

Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

5. Babanızın öğrenim durumu nedir? İşaretleyiniz.

Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )

Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

6. Bir dönemde yaklaşık olarak okuduğunuz kitap sayısı nedir? .....



## Ek-12. Uzman Görüş Formu

**BELİRTKE TABLOSU UZMAN GÖRÜŞ FORMU**

Sayın yetkili, aşağıda görüştürülen soruların form, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Tabloda kazanımlar ve kazanımlara yönelik soruların numaraları yer almaktadır. Sizden istenilen, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ni inceleyip teste yer alan metinleri dil, ifade ve 4. sınıf öğrencileri uygunluk durumlarına göre değerlendirmeniz ve yapılması gereken düzeltmeleri metin üzerinde işaretlemenizdir. Ayrıca testte yer alan her bir maddeyi aşağıda belirtilen kazanımlar doğrultusunda amacına uygunluk durumlarına göre değerlendirmenizdir. Teşekkür ederim.

	Öyküleyici	Bilgilendirici	Şiir	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil	Önerileriniz
1. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. (2)	2						
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. (3)		15 20 25	32				
3. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. (7)	9	26					
4. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. (10)	4						
5. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisini kurar. (11)	3 5	16 18 19	30				
6. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (17)	10						
			34				

Kazanımlar/ Kazanın Numarası	Öyküleyici	Bilgilendirici	Şiir	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil	Önerileriniz
7. Okuduklarının konusunu belirler. (18)		22	35				
8. Okuduklarının ana fikrini belirler. (19)	7						
9. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. (20)	13						
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. (21)			27				
11. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. (23)	1						
		23					
			34				
12. Okuduklarından çıkarımlar yapar. (25)	4						
	5						
	8						
		14					
		21					
			31				
13. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. (26)		18					
14. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. (28)	6						
15. Okuduğunu anlamlarında görsellerden yararlanır. (36)		25					
16. Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler. (38)	11						
17. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgili olmayan bilgiyi fark eder. (40)	12						
		17					
		27					